

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



TEA e inclusión

OFERTA EDUCATIVA PARA NENOS/AS, XOVES E ADULTOS PARA FACILITAR A PRÁCTICA MUSICAL DE CALIDADE



Apertura dos prazos de inscrición para o curso
2023-2024 do 5 ao 25 de maio de 2023.

Presencialmente, no Rexistro Xeral do Concello

Na sede electrónica: sede.santiagodecompostela.gal

Escola de Música Infantil

Preparatorio a Música e Movemento | 3 anos
Música e Movemento I e II | 4 e 5 anos
Iniciación á Linguaxe Musical I e II | 6 e 7 anos

Actividades de conxunto

Orquestras e Bandas
Coros
Combo de Música Moderna
Big Band
Agrupación de Música Tradicional

Concertos, festivais, audicións, colaboracións
con outras entidades, cursos, conferencias,
masterclass, obradoiros,...

Corda friccionada

Violín
Viola
Violonchelo
Contrabaixo

Vento metal

Trompeta
Trompa
Trombón
Bombardino

Tecla

Piano
Acordeón

Vento madeira

Frauta
Clarinete
Saxofón
Gaita

Corda pulsada

Guitarra clásica
Arpa

Música moderna

Guitarra eléctrica
Baixo eléctrico

Percusión

Departamento de Educación de Santiago de Compostela
Teléfono 981554400 | www.santiagodecompostela.gal

Escola Municipal de Música de Santiago de Compostela

Teléfono 981528701/636979527 |
www.emmsantiago.compostela.com
Predio de Vista Alegre. Rúa das Salvadas. 15705
Santiago de Compostela



MELLORAR A FORMACIÓN INICIAL DOS E DAS DOCENTES

Diversos informes oficiais ministeriais e da Conferencia de Decanos/as das Facultades de Ciencias da Educación, varios estudos de investigación e numerosas constatacións poñen de manifesto as deficiencias curriculares e organizativas das actuais Titulacións universitarias de Educación Infantil, de Educación Primaria e do actual Máster en Educación Secundaria. Son precisas medidas correctoras. O Ministerio de Educación asume esta necesidade no documento coñecido como o impreciso das «24 medidas».

As Facultades de Ciencias de Educación, pola súa parte e maioritariamente, reclaman certo control de acceso a estas titulacións (unha proba de aptitude persoal), dada a descompensación entre o número de matriculados, as posibilidades docentes de formación e as de ingreso no exercicio docente, mais tamén para favorecer a presenza de alumnado con máis alta motivación, xa que non sucede na medida desexábel, o que vén de ser descartado oficialmente. Recomendán, ademais, o enriquecemento do *Prácticum* e un inicio do exercicio docente *efectivamente* titorizado.

Doutra parte, a LOMLOE trae consigo medidas e indicacións que apelan á necesidade de revisar a formación inicial dos recursos humanos e técnicos ao servizo da educación infantil, básica e media en todo o Estado español. E, sen dúbida, estamos ante cambios sociais que afectan gravemente á socialización das novas xeracións e á vivencia dos dereitos humanos, mostrando complexidades que non percibiamos hai só un quinquenio. Todo isto afecta á concreción dos coñecementos, habilidades, actitudes e valores que deberán configurar no presente unha educación e un desenvolvemento cultural integral.

Neste cadro, non debemos descoñecer tampouco a actual complexidade das tarefas formativas. Moitas delas desbordan os relevantes e sempre necesarios planos didácticos de materias e áreas de aprendizaxe, para resituar os e as formadoras ante realidades de vida do alumnado, con frecuencia marcadas por dificultades de diverso tipo... sendo os centros unidades de vida, de convivencia comunitaria, de acollida emocional, ou mesmo en ocasións (case) comunidades terapéuticas. O que reclama a participación reflexiva e experta do profesorado —e mesmo a incorporación doutras profesións sociais— nun espazo colectivo —non sempre interpretado en clave comunitaria—, organizativo e de interrelación de saberes, de condutas e de valores.

A este respecto, a formación curricular que se dá é habitualmente precipitada: materias que quedan clausuradas logo de períodos *fácticos* docentes de só tres meses e medio, con relativa indistinción da diferenza dunhas a outras; materias fundamentantes que só se abordan nos dous primeiros cursos cando o alumnado chega con frecuencia ás Facultades case saíndo da adolescencia.

Procesos formativos excesivamente sostidos sobre breves e continuos traballos de clase de resolución rápida, con ausencia de lecturas e de tempos de maduración reflexiva, indicados por un profesorado que a miúdo non recibiu a formación precisa para este exercicio formador, ou que se ve collido entre numerosas trapelas burocráticas que falan, con falsidade, dunha 'calidade controlada e acreditada', ou que non dispón de tempos suficientes para o seguimento formativo do alumnado. Neste sentido, os chamados Sexenios de Investigación (acaban de aparecer os de 'transferencia'), como único mecanismo público avaliador, de control experto e de acicate meritocrático, están mal concibidos na súa aplicación ao profesorado de Ciencias da Educación.

Os sexenios de investigación —que ademais inspiran en Galicia os modos e procesos de acreditación do profesorado que accede á docencia universitaria—, 'conducen' a todo o profesorado a realizar tarefas de investigación case sempre afastadas das súas responsabilidades formadoras inmediatas, caso de querer atender lexitimamente á promoción académica. Isto soe ocasionar unha escisión grave, co resultado de que nestes casos con frecuencia non se vive coa necesaria intensidade reflexiva a formación do alumnado, ao regatear atención que se dedica a tarefas de investigación, que son 'remuneradas', sobre todo no caso de publicar *papers* nas chamadas "revistas de impacto", unha abusiva mercadotecnia internacional, que, ademais, introduce condutas perversas ao liberar horas de docencia a aqueles con mellor 'eficiencia' no eido da investigación.

É hora, logo, de revisar todos estes aspectos para reformar a formación inicial e os principios e as condutas nos centros universitarios de formación. ■

S u m



TEA e inclusión

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

14 *Comprender, entender e apoiar o alumnado con TEA é un compromiso de todos e todas*
Cristina Couto Pena

17 *Transitamos cara a unha sociedade adulta*
María José Ferradáns Villar

19 *Trastorno do Espectro Autista: orientándose cara ás persoas*
Mario Trigo Hombre

21 *As dificultades de acceso aos recursos no eido rural*
Asociación de familias de nenos e nenas con necesidades especiais "Paseniño"

24 *Protocolo de acceso aos estudos universitarios dos estudantes con Trastorno do Espectro Autista: Novas perspectivas*
Manuel Ojea Rúa

26 *Carta ás paredes do meu Departamento de Orientación*
Daniel Blanco Carpenté

28 *E ao chegar á ESO, que?*
Lucía Barbeito Campos

30 *Lecturas en galego para a colección dunha biblioteca inclusiva*
Pilar Sampedro Martínez

34 *Lecer inclusivo no recreo. Programa patios y parques dinámicos —>*
Rosa de los Ángeles Fernández Lagar (Gey Lagar)

36 *O Apoio Condutual Positivo: "Entendendo a conduta como forma de comunicación"*
Ana I. Otero Carreiras

38 *O auxe dos comunicadores como Comunicación Alternativa e Aumentativa (CAA)*
María Cristina Cortés Miranda

41 *Materiais didácticos para alumnado con TEA*
Marcos Pinaque Varela

44 *Entrevista*
Conversa con Cipriano Jiménez Casas
Manuel Bragado Rodríguez

50 *Lingua*
A miña lingua, nai
Martina Martínez Pérez

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 85
abril 2023

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

Dirección
Uxía Bolaño Amigo (Profesora de Conservatorio)
Ana Parada Gañete (Orientadora de Secundaria)
Consello de Redacción
Xosé Armas Castro (Profesor de Universidade)
Antón Costa Rico (Profesor de Universidade)
Marcos Chavarría Teixeira (Profesor de Secundaria)
Xesús Ferreiro Núñez (Profesor de Universidade)
Sílvia López Gómez (Profesora de Universidade)
Andrea Maroñas Bermúdez (Educadora social)
Xesús Rodríguez Rodríguez (Profesor de Universidade)
Pilar Sampedro Martínez (Mestra)

Supervisión lingüística
Xesús Portas Ferro (Mestre)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)
Supervisión de estilo: Ana Mª Pose Blanco (Profesora de Secundaria)
Tratamento dos textos en inglés: Rebeca García Murias (Investigadora)
Maquetaxe: Xosé Lastra Muruais
Imaxe da portada: Bruno Lopes Teixeira
Impresión: Obradoiro Gráfico S. L.
Lugar de edición: Nova Escola Galega (Rúa Luís Freire, 5 baixo, 15706 Santiago)
Redacción: rge.redaccion@neg.gal
Publicidade: rge.publicidade@neg.gal
Subscripcións: rge.subscripciones@neg.gal

ario



Coa colaboración da:

**Deputación
DA CORUÑA**

54 Experiencias

A Pedagogía con nome de muller: o alumnado de maxisterio de Lugo pon en valor as educadoras da historia

Francisco Xosé Candia Durán

60 Atención á diversidade

Unha década de proxectos colaborativos no CEE O Pedroso

Patricia Fernández Botana, Clara Goyanes Flecha, Pilar Prieto Ollero, M^a Dolores Sueiro Lema, Purificación Núñez Vieito, Susana Couselo Fernández, Cristina Domínguez Arufe e M^a Mar Luaces Sánchez

64 Educación no rural

"Arredor do Rural": unha ponte entre o ensino universitario e a innovación social rural

David García Romero, Kateline de Jesus Brito Tavares e Cristina Gómez Román

70 Investigación

A percepción do profesorado sobre os materiais dirixidos ao alumnado con Trastorno do Espectro Autista (TEA)

Marcos Pinaque Varela

74 Investigación

O impacto da migración de retorno en Galicia: Unha visión desde a pedagogía social

Alexandra Miroslava Rodríguez Gil, Alexandre Sotelino Losada e Kateline de Jesus Brito Tavares

78 Xoguetainas e

Brinquetainas

A auga e os seus enredos

Manuela Vázquez Coto

84 Nais e pais

Quen ten dereito a estar aquí

Fernando Lacaci Batres

86 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

92 Panoraula Dixital

Uxía Regueira e Ana Rodríguez Groba

94 Recensións

Lo que la diversidad esconde: Experiencias con tecnología al servicio de la inclusión

95 Recensións

Mulleres imprescindibles

Uxía Bolaño

96 Outras escolas

Experiencia de boas prácticas de inclusión con alumnos con TEA na escola rural

Núria Carrete Marín e Marta Pons Ferrer

98 Outras escolas

III Biental Internacional para a Nova Educación, Bruxelas 2022

Antón Costa Rico

100 Letras Galegas

Francisco Fernández del Riego

Silvestre Gómez Xurxo

A Revista Galega de Educación (RGE) é desde 1986 unha publicación pedagóxica de carácter teórico-práctico, tamén atenta á actualidade educativa, escrita en galego e dirixida ao profesorado dos diferentes niveis educativos.

De periodicidade cuatrimestral, a revista admite e presenta traballos orixinais de investigación, temáticas monográficas, experiencias de aula, textos de ensaio, reportaxes, entrevistas, notas bibliográficas e de actualidade. Os traballos de investigación e os que compoñen as temáticas monográficas son avaliados de modo anónimo por revisores externos especializados.

A Revista Galega de Educación é un proxecto editorial do Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega que só é posible co traballo altruísta das persoas que forman parte, respectivamente, dos seus Consellos de Redacción, Editorial e Científico. Trátase dun proxecto pedagóxico aberto á participación activa de toda a comunidade educativa galega.

INDEXADA EN:

- Erih Plus
- Circ
- Carhus Plus
- Latindex Catalogo
- Latindex Directorio
- Miar
- Dialnet
- Rebium
- Qualis (B1)

Consello Editorial

Manuel Bragado Rodríguez (Mestre)
M^a Dolores Candedo Gunturiz (Profesora de Universidade)
Francisco Xosé Candia Durán (Profesor de Universidade)
Monserrat Castro Rodríguez (Profesora de Universidade)
Xosé Manuel Cid Fernández (Profesor de Universidade)
Rosalia Fernández Rial (Profesora de Secundaria)
Jennifer Fernández Rodríguez (Profesora de Secundaria)
Lois Ferradás Blanco (Profesor de Universidade)
Valentina Formoso Gosende (Profesora de Secundaria)
Xesús Fortes Gómez (Profesor de Secundaria)
Narciso de Gabriel Fernández (Profesor de Universidade)
Eva García Sexto (Mestra)
Emilio González Legaspi (Orientador de Secundaria)
Xosé Lastra Muruais (Mestre)
Laura Lodeiro Enjo (Profesora de Universidade)

Ramón López Facal (Profesor de Universidade)
X. M. Malheiro Gutiérrez (Profesor de Universidade)
Xesús Portas Ferro (Mestre)
Ana M^a Pose Blanco (Profesora de Secundaria)
Xosé Ramos Rodríguez (Profesor de Universidade)
Belén Rodríguez Silva (Profesora de Secundaria)
Victor Santidrián Arias (Profesor de Secundaria)
Araceli Serantes Pazos (Profesora de Universidade)
Bieito Silva Valdivia (Profesor de Universidade)
Alexandre Sotelino Losada (Profesor de Universidade)
Yésica Teixeira Boo (Profesora de Universidade)
Miguel Vázquez Freire (Profesor de Secundaria)
Mercedes Vázquez Vázquez (Mestra)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)
Manuel Vieites García (Profesor de Universidade)

Comité Científico

Joxé Mari Auzmendi (Dtor. Hik Hasi)
Jaume M. Bonafé (Univ. de Valencia)
Jaume Carbonell (Exdirector de Cuadernos de Pedagogía)
Giancarlo Cavinato (MCE, Italia)
Xavier Besalú Costa (Dtor. de Perspectiva Escolar/UB)
Tânia Maria Braga (Univ. Federal do Paraná, Brasil)
Moacir Gadotti (Univ. de São Paulo)
Francesc Imbemon (Consello de Dirección de Guix/UB)
Philippe Meirieu (Univ. de Lyon-2, Francia)
Francesco Tonucci (Istituto de Psicologia do CNR, Roma)
Antoni Zabala (Presidente de Graó/UB)
Philippe Watrelot (IUFM, París)

TEA E IN



CLUSIÓN

O monográfico que aquí se presenta céntrase na casuística relativa ao Trastorno do Espectro Autista pero, con todo, a súa pretensión vai máis aló. Non podemos aludir á diversidade ou á inclusión dende unha visión en túnel, enfocada exclusivamente en compensar realidades educativas illadas. Traballar cara a unha educación inclusiva pasa inicialmente por realizar unha reflexión profunda sobre o significado de diversidade e sobre os medios para aceptala e convivir con ela.

Con esta perspectiva, nas seguintes páxinas conflúen percepcións e actuacións que, dende estamentos moi diferentes, avogan por unha amplitude de miras nos ámbitos educativo e social. Enfocándonos, neste caso, no Trastorno do Espectro Autista, buscamos ensanchar esa visión co afán de que ninguén queda fóra dos ollos da sociedade.

Comeza o número, por tanto, cunha serie de artigos reflexivos que inciden na importancia do enfoque na atención ás persoas con TEA: a explicación do trastorno escapando da estigmatización, a deconstrución do termo de discapacidade (tan ligado a un enfoque capacitista) para facilitar a convivencia social e a transición á adultez, a necesidade de realizar un enfoque global que incida na inclusión educativa e social, e finalmente, como unha boa organización social permite loitar contra as dificultades que se presentan lonxe das grandes urbes.

Non podían faltar no monográfico propostas e experiencias de boas prácticas en diferentes niveis e ambientes escolares: o departamento de orientación como centro neurológico da atención á diversidade e a importancia da apertura das súas portas ao que acontece na escola, o patio escolar e o tempo de lecer como lugar e momento fundamental para creación de espazos para todos e todas, a biblioteca escolar cos plans e recursos que a converten nun espazo inclusivo, e o día o día dentro das aulas.

Incorpóranse tamén un compendio de recursos materiais útiles para a atención educativa do alumnado con TEA.

En engadido, o número incorpora tres artigos máis sobre o TEA: unha experiencia de boas prácticas de inclusión de alumnado con autismo nunha escola rural, unha investigación sobre o nivel de coñecemento, uso e valoración que o profesorado de educación primaria realiza sobre os materiais didácticos dirixidos ao alumnado con TEA, e unha entrevista a Cipriano Jiménez Casas, cuxo currículo en relación co autismo excedería o que, por espazo, podemos apuntar nestas liñas.

Agradecemos a todas as persoas que colaboraron coas súas achegas tanto na realización deste monográfico como no conxunto dos textos deste número da RGE. Da mesma maneira, agradecemos a todo o profesorado que co seu esforzo e actuacións están poñendo os cimentos para crear unha sociedade que acepta e convive coa súa propia diversidade. ■

Marcos Pinaque Varela
Coordinador do monográfico

Resumos Resúmenes Abstracts

COMPRENDER, ENTENDER E APOIAR O ALUMNADO CON TEA É UN COMPROMISO DE TODOS E TODAS.

Comprender, entender y apoyar al alumnado con TEA es un compromiso de todos y todas.

Comprehend, understand and support the student with ASD is a commitment from all of us.

CRISTINA COUTO PENA

Trastorno do espectro do autismo, educación e autismo, apoio ao alumnado con TEA, accesibilidade.

Trastorno de espectro do autismo, educación y autismo, apoyo al alumnado con TEA, accesibilidad.

Autism spectrum disorder, education and autism, support for students with ASD, accessibility.

Cos apoios necesarios calquera persoa con TEA pode chegar a desenvolver unha vida satisfactoria. Para impulsar o desenvolvemento dunha persoa con TEA, é necesario o compromiso de todos: alumnado, escola, familia e redes de apoio que acompañan os rapaces e rapazas con TEA.

Con los apoyos necesarios cualquier persona con TEA puede llegar a desarrollar una vida satisfactoria. Para impulsar el desarrollo de una persona con TEA, es necesario el compromiso de todos: alumnado, escuela, familia y redes de apoyo que acompañan los chicos y chicas con TEA.

With the necessary support, any person with ASD can lead a satisfactory life. To promote the development of a person with ASD, everyone's commitment is necessary; students, school, family and support networks to go along boys and girls with ASD.

TRANSITAMOS CARA A UNHA SOCIEDADE ADULTA

Transitamos hacia una sociedad adulta

We are moving towards an adult society

MARÍA JOSÉ FERRADÁNS VILLAR

Deconstrución, discapacidade, autismo

Deconstrucción, discapacidad, autismo

Deconstruction, disability, autism

Considerar a discapacidade e o autismo como unha construción social que camiña parella a outros sesgos e poder así deconstruílo para poder acadar unha plena inserción na sociedade como individuos de pleno dereito e amosar o punto no que nos encontramos neste momento histórico cun forte debate teórico sobre a identidade binaria cunha proposta dun concepto máis fluído no que todos poidamos ser identificados como persoas con discapacidade nalgún momento da nosa vida.

Considerar la discapacidad y el autismo como una construcción social que camina junto a otros sesgos y deconstruirlo para poder alcanzar una inserción ple-

na en la sociedad como individuos de pleno derecho y mostrar el punto en que nos encontramos en este momento histórico con un fuerte debate teórico sobre la identidad binaria proponiendo un concepto más fluído en el que todos podamos ser identificados como personas con discapacidad en algún momento de nuestra vida.

Consider disability and autism as a social construction that walks along with other biases and deconstruct it in order to achieve full integration into society as individuals with full rights and show where we are at this historical moment with a strong theoretical debate on binary identity proposing a more fluid concept in which we can all be identified as people with disabilities at some point in our lives.

TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ORIENTÁNDOSE CARA ÁS PERSOAS

Trastorno del espectro autista: orientándose hacia las personas

Autism Spectrum Disorder: Orienting to People

MARIO TRIGO HOMBRE

Participación comunitaria de calidade

Participación comunitaria de calidad

Quality community engagement

Xerar experiencias vitais en contornas inclusivas é a nosa preocupación, apoiada en catro principios reitores que impregnan a organización e dan sentido ás nosas accións: calidade de vida e benestar individual, centrada na mellora da calidade de vida das persoas con TEA e as súas familias, dende una perspectiva ética e dos dereitos individuais, participación na comunidade.

Generar experiencias vitales en entornos inclusivos es nuestra preocupación, apoyada en cuatro principios rectores que impregnan la organización y dan sentido a nuestras actuaciones: calidad de vida y bienestar individual, centrada en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias, desde una perspectiva ética y de los derechos individuales, participación en la comunidad.

Generating life experiences in inclusive environments is our concern, supported by four guiding principles that permeate the organization and give meaning to our actions: quality of life and individual well-being, focused on improving the quality of life of people with ASD and their families, from an ethical perspective and individual rights, participation in the community.

AS DIFICULTADES DE ACCESO AOS RECURSOS NO EIDO RURAL

Las dificultades en el acceso a los recursos en el ámbito rural

Difficulties in accessing resources in rural areas

ASOCIACIÓN DE FAMILIAS DE NENOS CON NECESIDADES ESPECIAIS
PASENIÑO

TEA, Rural, Recursos

TEA, Rural, Recursos

ASD, Rural, Resources

Experiencias de familias con nenos TEA no eido rural dende 2011 a 2022. Os recursos no rural son insuficientes a pesar da pequena evolución positiva que nesta marxe de anos se produciu grazas a iniciativas privadas que apostan por nós.

Reclamamos máis iniciativas e recursos públicos para a optimización da conciliación familiar e calidade de vida das nosas familias.

Experiencias de familias con niños TEA en el entorno rural desde el año 2011 al 2022. Los recursos en los pueblos son insuficientes a pesar de la pequeña evolución positiva que en este margen de años se produjo gracias a iniciativas privadas que apuestan por nosotros.

Reclamamos más iniciativas y recursos públicos para la optimización de la conciliación familiar y la calidad de vida de nuestras familias.

Experiences of families with ASD children in rural environments from 2011 to 2022. Rural resources are insufficient despite the small positive evolution that occurred within these past years thanks to private initiatives which support us.

We claim more public resources and initiatives to optimise family reconciliation and quality of life.



PROTOCOLO DE ACCESO AOS ESTUDOS UNIVERSITARIOS DOS ESTUDANTES CON TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: NOVAS PERSPECTIVAS

Protocolo de acceso a los estudios universitarios de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: Nuevas perspectivas

Adaptation protocol to university studies for students with Autism Spectrum Disorder: New perspectives

MANUEL OJEA RÚA

Memoria semántica, nodos, percepción-cognición.

Memoria semántica, nodos, percepción-cognición.

Semantic memory, nodes, cognition-perception.

A investigación psico-social e educativa na área das Persoas con Trastorno do Espectro Autista (TEA) avanzou de forma significativa, na que se refutan empiricamente novos principios nucleares da conceptualización do trastorno e, en consecuencia, é preciso considerar os novos presupostos básicos baseados nos modos do procesamento perceptivo-cognitivo do fenotipo particular das persoas con TEA.

La investigación psico-social y educativa en el área de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha avanzado significativamente, en la cual se refutan empíricamente nuevos principios básicos de la conceptualización del trastorno y, en consecuencia, es necesario considerar los nuevos supuestos básicos basados en los modos del procesamiento perceptivo-cognitivo del fenotipo particular de las personas con TEA.

Psychosocial and educational research over area of People with Autism Spectrum Disorder (ASD) has highlighted significantly, in which new basic principles of disorder conceptualization are empirically checked and, therefore, it's need consider these new basic hypothesis regarding perceptual-cognitive processing ways of particular phenotype of people with ASD.



CARTA ÁS PAREDES DO MEU DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

Carta a las paredes de mi Departamento de Orientación.

Letter to the walls of my Guidance Department.

DANIEL BLANCO CARPENTE

Departamento de Orientación, traballo colaborativo, barreiras.

Departamento de orientación, trabajo colaborativo, barreras.

Guidance department, collaborative work, barriers.

O traballo do Departamento de Orientación require o derribo de barreiras, paredes e estruturas predeseñadas para dar unha resposta educativa de calidade ao alumnado con diversidade funcional. O artigo aborda a importancia dun traballo colaborativo e descentralizado da figura do orientador.

El trabajo del Departamento de Orientación requiere el derribo de barreras, paredes y estructuras prediseñadas para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con diversidad funcional. El artículo aborda la importancia de un trabajo colaborativo y descentralizado de la figura del orientador.

The work of the Guidance Department requires the demolition of barriers, walls and pre-designed structures to provide a quality educational response to students with functional diversity. The article addresses the importance of a collaborative and decentralized work of the guidance counselor.

E AO CHEGAR Á ESO, QUE?

Y al llegar a la ESO, ¿que?

I'm in secondary school, now what?

LUCÍA BARBEITO CAMPOS

Educación Secundaria, Atención á diversidade, Trastorno do Espectro Autista.

Educación Secundaria, Atención a la diversidad, Trastorno del Espectro Autista.

Secondary School, Diversity outreach, Autism spectrum disorder.

Cando o alumnado con diversidade funcional chega á ESO debe afrontar unha serie de cambios, os cales en moitos casos acaban converténdose en grandes barreiras e, en consecuencia, en frustracións e fracasos. Convén pensar entón se o sistema educativo e a educación secundaria están preparados para a atención á diversidade.

Cuando el alumnado con diversidad funcional llega a la ESO debe afrontar una serie de cambios, los cuales en muchos casos acaban convirtiéndose en grandes barreras y, en consecuencia, en frustraciones y fracasos. Es conveniente plantear entonces si el sistema educati-

vo y la educación secundaria están preparados para la atención a la diversidad.

When students with functional diversity reach secondary school, they must face a number of changes, which in many cases end up becoming major barriers and, consequently, frustrations and failure. It is therefore convenient to contemplate whether the educational system and secondary education are prepared for diversity outreach.

LECTURAS EN GALEGO PARA A COLECCIÓN DUNHA BIBLIOTECA INCLUSIVA

Lecturas en gallego para la colección de una biblioteca inclusiva

Galician reads for a collection of an inclusive library

PILAR SAMPEDRO MARTÍNEZ

Biblioteca inclusiva, Colección, Lectura fácil, Audiolibros, Libros música, Libros en braille, Pictogramas, Libros sen texto.

Biblioteca inclusiva, Colección, Lectura fácil, Audiolibros, Libros música, Libros en braille, Pictogramas, Libros sin texto.

Inclusive library, Collection, Easy reads, Audiobooks, Music books, Braille books, Pictogram, Wordless books.

Neste momento, no que dende a Administración educativa está en marcha o programa Biblioteca inclusiva, cómpre realizar unha revisión acerca da accesibilidade á mesma e á súa colección. Para isto, e de cara á normalización lingüística, achégase unha serie de datos sobre materiais publicados en galego aos que acceder dende a diversidade de competencias e capacidades.

Cuando desde la administración educativa está en marcha el programa Biblioteca inclusiva, es necesario realizar una revisión acerca de la accesibilidad a la misma y a su colección. Para esto, y de cara a la normalización lingüística, se aportan una serie de datos sobre materiales publicados en gallego a los que acceder desde la diversidad de competencias y capacidades.

When the educational administration is implementing the Inclusive Library programme, it is necessary to carry out a review of the accessibility of the library and its collection. For this purpose, and with a view to linguistic standardization, a series of data is provided on materials published in Galician which can be accessed from the diversity of competences and abilities.

LECEER INCLUSIVO NO RECREO. PROGRAMA PATIOS Y PARQUES DINÁMICOS.

Ocio inclusivo en el recreo: Programa patios y parques dinámicos.

Inclusive leisure at break: Programa patios y parques dinámicos.

ROSA DE LOS ÁNGELES FERNÁNDEZ LAGAR (GEY LAGAR)

Xogo, recreo, inclusión.

Juego, recreo, inclusión.

Play, break, inclusion.

Patios e Parques Dinámicos é un programa de Inclusión Social a través do xogo en contextos de lecer que se basea en tres premisas que teñen que darse xuntas: presenza de todo o alumnado, participación libre con acompañamento ou non por parte do equipo de mediadores do xogo, en función das necesidades de apoio do alumnado, e disfrute a través de actividades lúdicas, creativas e sensoriais motivadoras.

Patios y Parques Dinámicos es un programa de Inclusión Social a través del juego en contextos de ocio que se basa en tres premisas que tienen que darse juntas: presencia de todo el alumnado, participación libre con acompañamiento o no por parte del equipo de mediadores de juego, en función de las necesidades de apoyo del alumnado, y disfrute a través de actividades lúdicas, creativas y sensoriales motivadoras.

Patios y Parques Dinámicos is a programme of Social Inclusion through play in leisure contexts. It is based on three premises that must occur together: presence of all students, free participation with or without accompaniment by the team of play mediators depending on the students' support needs, and enjoyment through playful, creative and sensory motivating activities.

O APOIO CONDUTUAL POSITIVO: "ENTENDENDO A CONDUTA COMO FORMA DE COMUNICACIÓN".

El Apoyo Conductual Positivo: "Entendiendo la conducta como forma de comunicación".

Positive Behavior Support: "Understanding behavior as a form of communication".

ANA I. OTERO CARREIRAS

Autismo, Comportamento, Comunicación.

Autismo, Comportamiento, Comunicación.

Autism, Behavior, Communication.

Neste artigo expónse un exemplo para axudar a comprender que as condutas das persoas con autismo son una forma de comunicación, así como para explicar a necesidade de facer unha completa avaliación desas condutas, das causas que as provocan e das situacións nas que se producen, para así poder ensinar ás persoas con autismo formas adaptadas de comportamento e de comunicar as súas necesidades.



En este artículo se expone un ejemplo para ayudar a comprender que las conductas de las personas con autismo son una forma de comunicación, así como para explicar la necesidad de hacer una completa evaluación de las conductas, las causas que las provocan y las situaciones en las que se producen, para poder así enseñar a las personas con autismo formas adaptadas de comportamiento y de comunicar sus necesidades.

This article presents an example to help understand that the behaviors of people with autism are a form of communication, as well as to explain the need to make a complete evaluation of the behaviors, the causes that cause them and the situations in which they occur. that occur, in order to teach people with autism adapted ways of behaving and communicating their needs.

O AUXE DOS COMUNICADORES COMO COMUNICACIÓN ALTERNATIVA E AUMENTATIVA (CAA).

El auge de los comunicadores como Comunicación Alternativa y Aumentativa (CAA).

The rise of communicators as Alternative and Augmentative Communication (AAC)

MARÍA CRISTINA CORTÉS MIRANDA

CAA, comunicadores dinámicos, inclusión.

CAA, comunicadores dinámicos, inclusión.

CAA, dynamic communicators, inclusion.

Dende os SAAC, con axuda e sen axuda, veñen pisan-do forte os Comunicadores Dinámicos que permiten cun sinxelo manexo amplas posibilidades de interacción comunicativa sen que o interlocutor precise dun coñecemento específico, aumentando, así, a intenciónalidade comunicativa, ofrecendo interaccións máis dinámicas e mellorando as posibilidades de desenvolvemento lingüístico.

Desde los SAAC, con ayuda y sin ayuda, vienen pisan-do fuerte los Comunicadores Dinámicos que permiten con un sencillo manejo amplias posibilidades de interacción comunicativa sin que el interlocutor necesite de un conocimiento específico, aumentando, así, la intenciónalidad comunicativa, ofreciendo interacciones más dinámicas y mejorando las posibilidades de desarrollo lingüístico.

With and without help, AAC Dynamic Communicators are gaining around. They easily allow a wide variety of communicative interaction, in which the interlocutor does not need specific knowledge, increasing communicative intentionality, offering more dynamic interactions and increasing the possibilities of linguistic development.

MATERIAIS DIDÁCTICOS PARA ALUMNADO CON TEA.

Materiales didácticos para alumnado con TEA.

Teaching materials for ASD students

MARCOS PINAQUE VARELA

Materiais didácticos, TEA, inclusión educativa.

Materiales didácticos, TEA, inclusión educativa.

Teaching materials, ASD, educational inclusion.

Unha axeitada selección de materiais didácticos adecuados ás necesidades educativas do alumnado con TEA é clave para mellorar a súa atención educativa. Neste artigo cítanse e descríbense algúns dos materiais que facilitarían, xunto con estratexias pedagóxicas precisas, unha mellora da atención e da inclusión educativa do alumnado con TEA.

Una apropiada selección de materiales didácticas adecuados a las necesidades educativas del alumnado con TEA es clave para mejorar su atención educativa. En este artículo se citan y describen algunos de los materiales que facilitarían , junto con estrategias pedagógicas precisas, una mejora de la atención e inclusión educativa del alumnado con TEA.

It is essential to select appropriate teaching materials which suit ASD students' educational needs in order to improve their educational attention. This article quotes and describes some of those materials which would help improve ASD students' educational inclusion and attention, with the appropriate pedagogical strategies. ■



EFFECTO
UDC

CADA PEQUENA
DECISIÓN PODE
MODIFICAR O
RESULTADO

DECIDE O
TEU FUTURO

WWW.UDC.GAL

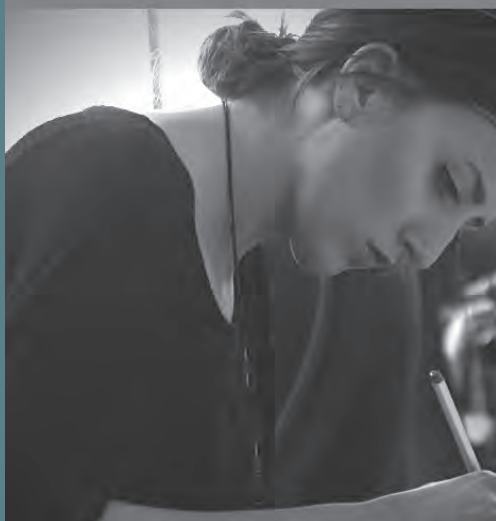
FUTUROS
ESTUDANTES



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Son Paula e teño autismo. #ISTOÉTEA

Os trastornos do espectro do autismo (TEA) están caracterizados por dificultades na comunicación, a relación social e a presenza de patróns ríxidos de pensamento, conduta ou interese e/ou alteracións sensoriais que condicionan a flexibilidade e a funcionalidade da persoa.



Campana #ISTOÉTEA.

Comprender, entender e apoiar o alumnado con TEA é un compromiso de todos e todas.

Cristina Couto Pena

Federación Autismo Galicia

Cristina.couto@autismogalicia.org

POÑÉNDONOS NO SEU LUGAR

É o teu primeiro día nun novo colexio, nun novo destino, nova cidade. Vas cedo á parada de autobús porque queres chegar con tempo e causar boa impresión, pero non entendes por onde vai a liña que revisaras días antes no teu teléfono. Cando consigues subir ao autobús, chegas ás presas e nerviosa. Entrás no colexio perdida e alguén sen dicirche nada cóllete do brazo e lévate a unha sala. Sen darche un saúdo, alguén di que é hora de traballar e a continuación soa un timbre moi molesto que te atorda aínda máis. Non entendes nada, estás perdida e bloqueada. Como nos sentiríamos nesa situación? Pensemos como sería a situación se a información do transporte fose máis accesible, se ao chegar o edificio, as estancias e os recorridos dentro do centro estivesen sinalizados e fosen comprensibles para ti, e unha persoa che explicase as túas funcións e che dese apoio nos primeiros días. Seguro que a túa comodidade e experiencia serían diferentes.

QUE É O TRASTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

A María fascínalle a historia e búscanos para falarnos unha e outra vez da Revolta dos Irmandiños; Sara non come alimentos de cor vermello no comedor; Carlos, un neno con pouca intención comunicativa, xoga de forma repetitiva co seu obxecto favorito no recreo, e Javier, que necesita uns cascos inhibidores de ruído al-

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 14 -16

gúns momentos do día. Que teñen en común estes alumnos e alumnas?

A resposta podería ser que todos comparten dificultades na relación e na comunicación social e pouca flexibilidade no pensamento e na conduta, características do TEA que poden expresarse de maneiras moi diferentes.

O TEA pódese definir por condutas observables como: a necesidade de invariabilidade, o medo aos cambios, o déficit nas habilidades no uso e comprensión da linguaxe, os intereses limitados, o uso peculiar e inadecuado dos obxectos, as estereotipias, os trastornos sensoriais, dificultades sociais que se manifestan a través das súas dificultades para iniciar e manter a interacción para poder empatizar, contextualizar e resolver problemas...

A heteroxeneidade coa que se manifesta o TEA faínos reflexionar sobre a especificidade das necesidades de apoio, sabendo que cos apoios necesarios calquera persoa con TEA pode chegar a desenvolver unha vida satisfactoria. Canto maior é a calidade dos apoios, mellores son as vidas que hai detrás. Para iso é necesario coñecer os elementos que cada persoa considera imprescindibles para o desenvolvemento da súa vida, e ter en conta de maneira sistemática as preferencias, necesidades e intereses prioritarios para promover o logro de metas individuais e a mellora da satisfacción persoal desde unha perspectiva integral.

Como dicía Ángel Rivière, "Para educar as persoas con autismo non basta con coñecer e aplicar unhas determinadas técnicas, senón que é necesario tratar de comprender que é ser autista".



Coñece a realidade das persoas con AUTISMO. Campaña #ISTOÉTEA.

ALGÚN DATO SOBRE O TEA.

Aínda non é posible determinar unha causa única que explique a orixe do TEA, pero contamos con evidencia científica que avala unha forte implicación xenética. Ademais considérase que factores ambientais poderían tamén estar influíndo, pero a investigación non determinou con total evidencia en que medida estes factores poden estar influenciando o desenvolvemento do TEA.

Nas últimas décadas a prevalencia TEA incrementouse significativamente. No momento actual, falamos de 1 caso por cada 100 nacementos (Autismo Europa, 2015), o que cifraría en máis de 450.000 persoas con TEA en España e de 27.000 persoas en Galicia. Pero outros estudos establecerían esta prevalencia en 1 de cada 54 nenos e nenas de 8 anos de idade, seguindo a análise de datos do 2016 publicada en marzo de 2020 polo CDC (Centers for Disease Control and Prevention). Sabemos que o alumnado con TEA aumentou no noso país un 8,07 % no último curso escolar 2020-2021 (Confederación Autismo España).

Acabo de rematar o sexto ciclo de educación primaria.

É un deber da educación promover o máximo desenvolvemento persoal, intelectual, social e emocional, asegurando os recursos necesarios.

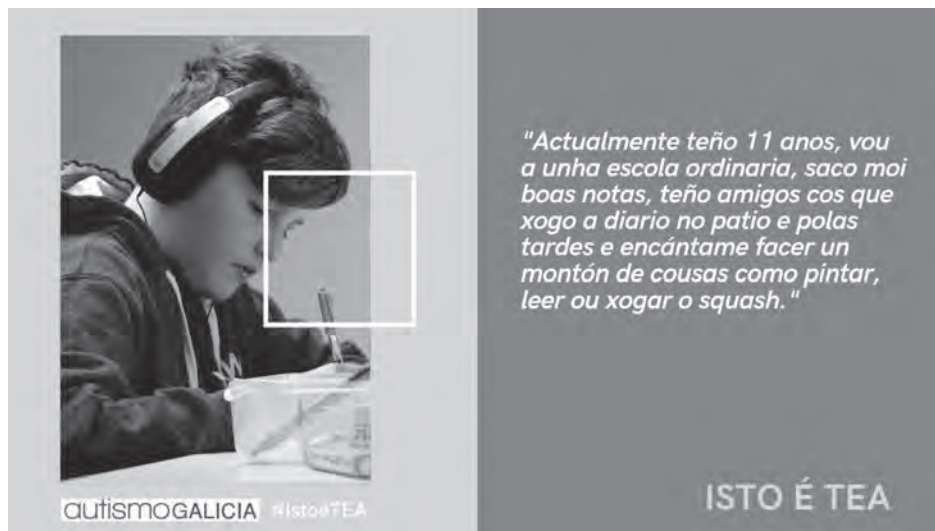
ISTO É TEA

O TEA está presente en todas as etnias, grupos raciais e socioeconómicos. En relación ao xénero, ata hai pouco considerábase unha proporción entre homes e mulleres de 4 a 1. Pero esta proporción está a mudar. Falamos de que unha gran parte de alumnas no espectro en escolarización ordinaria non foron aínda detectadas.

A FEDERACIÓN AUTISMO GALICIA

Desde a Federación Autismo Galicia, co compromiso das 16 entidades que a integran, levamos máis de 25 anos promovendo o coñecemento e a comprensión do TEA. Para iso, realizamos diversas iniciativas no ámbito da educación baixo un valor técnico específico e especializado. As entidades da Federación Autismo Galicia ofrecen diferentes servizos de apoio e axuda mediante o asesoramento de estratexias educativas, así como centros de educación especial.

Invitámosvos a coñecer máis desta rede e os apoios que prestamos ao longo do ciclo vital das persoas con TEA en www.autismogalicia.org



Coñece a realidade das persoas con AUTISMO. Campaña #ISTOÉTEA.

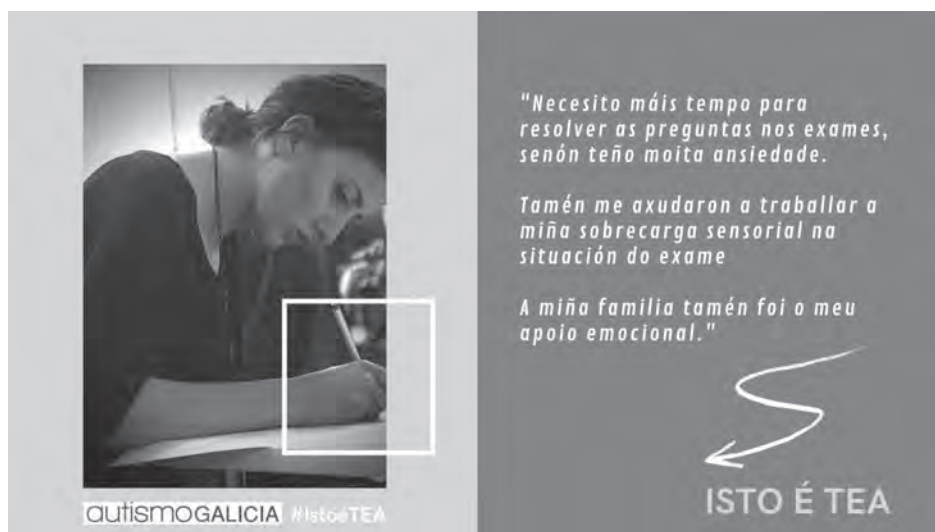
UN COMPROMISO DE TODOS E TODAS:

Escoitamos inquietudes, queixas e temores que expresan con preocupación moitas mestras, mestres e docentes; uns séntense desbordados pola presenza dun neno ou nena con autismo e os problemas de comportamento na súa aula, outros preguntáanse sobre a ética e pensan que non atenden convenientemente nin a uns nin a outros; recoñecemos a soidade moitas veces nos titores ou titoras. Escoitamos preocupacións, sentimentos de incompre-

sión e cansazo das familias. Pero, se algo temos que ter claro, é que, para impulsar o desenvolvemento dunha persoa con TEA, o compromiso é de todos: alumnado, escola, familia e redes de apoio que acompañan os rapaces e rapazas con TEA, como é o movemento asociativo. Temos que despoxarnos do saber e das experiencias previas e usarnos como bastón de apoio.

Comprendendo, atendendo e apoiándonos iniciamos un compromiso do cal necesitamos seguir responsabilizándonos todos, nun exercicio

común de participación, tolerancia e respecto, no cal logremos unha concienciación global sobre a necesidade de alcanzar un obxectivo que non é outro que mellorar a calidade de vida das persoas con autismo e as súas familias. Isto non será posible senón coa axuda de todos e, como diría Peter Vermulen, non é o obxectivo conseguir persoas "menos autistas" senón "autisticamente felices". ■



Coñece a realidade das persoas con AUTISMO. Campaña #ISTOÉTEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DWORZYNSKI K, RONALD A, BOLTON P, HAPPE F. (2012) How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders? *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.05.018>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5), American Psychiatric Pub.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. (2016). "Autism spectrum disorders, data & statistics.", <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- AUTISM EUROPE (2020) Prevalence rate of autism. Autism Europe website, <https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>
- AUTISMO ESPAÑA (2021) El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análise de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes, <https://autismo.org.es/que-hacemos/lineas-de-accion/educacion/estudio-educacion/>
- FEDERACIÓN AUTISMO GALICIA. MAREMAGNUM. (2018). Publicación galega sobre el trastorno del espectro del autismo. Educación e autismo. www.autismogalicia.org



Transitamos cara a unha sociedade adulta

Se queremos marcar o camiño da inserción, de acadar un mundo máis xusto, é preciso facer unha deconstrución do concepto de discapacidade como unha alteridade que afecta a todo o individuo e lle bota enriba un estigma social imposible de romper.

Para romper ese estigma temos como referente a historia paralela doutros nesgos que nos acompañan no mesmo percorrido: clase social, raza, xénero, orientación sexual, pobreza ("aporofobia", a discriminación das persoas pobres segundo a filósofa Adela Cortina), "edadismo" (a discriminación das persoas por razón da súa idade), "colonialismo" (a discriminación das persoas por ser membros dunha nación sometida a outras) e o "capacitismo" (tradución do inglés "ableism"), tamén se subiu a ese carro ate acadar logros tan importantes como a Convención Internacional sobre os Dereitos das Persoas con Discapacidade ratificada pola ONU o 13 de decembro de 2006.

Dende o século XIX a sociedade foi madurando e foron moitas as conquistas acadadas neste momento histórico que nos tocou vivir. No s. XXI xa todas as persoas somos moi conscientes do que é racismo, machismo etc., e das nefastas consecuencias que estes nesgos nos traen. Pero para amosar como avanza o debate de ideas quero citar a Judith Butler (1956-) destacada activista e filósofa que, tirando do fío iniciado por Simone de Beauvoir que sostíña que "o

María José Ferradans Villar

APACAF e Fundación FUNDITEA
(Presidenta)

mjferradans@apacaf.org



ISSN: 1132-8932

Páx. 17 - 18



xénero non nace, faise”, para esta autora tanto o sexo como o xénero é unha construción social, cultural, non biolóxica, que está en constante cambio e por tanto non se pode definir unha identidade desde un punto de vista binario, masculino/feminino, senón que hai un proceso fluído, ampliando os límites da identidade binaria ao incluír o movemento LGTBI+. Este concepto de identidade non binaria puxo enriba da mesa un debate difícil de resolver, porque aínda estamos moi lonxe de superar a brecha salarial, a violencia de xénero, o teito de cristal etc., e xa parece que a teoría quere desbuxar a identidade de “muller”? Falamos dunha división no movemento feminista ou dun proceso teórico que levará o seu tempo dixerir?

O nesgo “capacitismo” vai paralelo a estes outros nesgos dos que falamos, e podemos citar a Pamela Molina (2020), redactora da devandita Convención da ONU, cando di nunha entrevista para *El diario de la educación* que a discapacidade é unha construción social ideolóxica, exactamente igual que o concepto de xénero. Ela aposta pola “pedagogía das diferenzas” e defende o concepto de “interseccionalidade” para visibilizar todas as identidades que unha persoa pode ter e que tamén poden cambiar ao longo da vida. Ela mesma se define como muller, migrante, con xordeira, heterossexual, pero na infancia estas identidades poden ter sido outras e no futuro tamén poden ir cambiando.

Entón, se concedemos que a discapacidade é unha construción social e consideramos que todos pasamos por momentos de necesidade de apoio máis ou menos intenso ao longo da vida, deberiamos pensar que a identidade binaria capacidade/discapacidade debería esquecerse en favor dun concepto máis fluído, polo que calquera persoa vai pasar nalgún momento da súa vida? O Movemento de Vida Independente pensa que si, pero estas ideas afectan a todo un sistema de atención á discapacidade e aquí temos o problema.

Pasamos dun modelo médico de atención dirixido por profesionais onde a discapacidade era unha enfermidade que había que curar, a outro modelo social onde a persoa con discapacidade quere tomar o control da súa propia vida e demanda que a sociedade acepte as diferenzas e se adapte ás súas necesidades. A nova lei de capacitación xudi-

cial das persoas con discapacidade (Lei 8/2021 do 2 de xuño) vén dar un paso adiante no empoderamento dese colectivo, desaparecendo a figura de tutela, incompatible co sistema de promoción de autonomía desexable. E esperamos que a lei de dependencia siga tamén adaptándose á nova realidade.

O autismo incorpórase a este enfoque da discapacidade con moita forza. Leo Kanner (1943) deslinda o autismo da enfermidade mental e da discapacidade intelectual describindo unha nova maneira de ser e estar no mundo; Hans Asperger (1944) fai a súa tese doutoral, pero non é ata 1981 que Lorna Wing (1928-2014) utiliza o termo “síndrome Asperger”. Desde entón, as persoas con Asperger e TEA (Trastorno do Espectro Autista) déixanse ouvir alto e claro.

Jim Sinclair, un activista en favor dos dereitos das persoas con autismo, fala de “neurodiversidade”, funda xunto con outros compañeiros/as ANI (Autism Network International) e dirixíse aos “neurotípicos”, é dicir, ás persoas sen TEA, na súa famosa carta *Don't mourn for us*: “non choredes por nós, respectade a nosa diferenza”. ■



Trastorno do Espectro Autista: orientándose cara ás persoas

Mario Trigo Hombre

Asociación Autismo BATA

mariotrigio@autismobata.com

A PREOCUPACIÓN COA QUE COMEZAMOS

Bata comezou en 1989 cunha idea clara: queriamos a inclusión no ámbito familiar, escolar, laboral... e todo iso tiña sentido se servía para que as persoas con Trastorno do Espectro Autista (en diante TEA) levasen unha vida en igualdade de condicións e oportunidades co resto de persoas.

Xerar experiencias vitais en contornas inclusivas. Esta declaración foi o foco que nos guiou nos máis de 30 anos da nosa historia.

No noso ideario hai palabras que sempre nos acompañan: boa vida, mellora da calidade desta, benestar, necesidades e intereses das persoas, comunidade, importancia das relacións persoais significativas, autodeterminación, inclusión e exercicio e defensa dos dereitos. Todo iso apoiado en catro principios reitores que impregnan a organización e dan sentido ás nosas accións.

- *Calidade de vida e benestar individual:* entendendo que o desenvolvemento de programas e servizos debe ter como obxectivo conseguir melloras no benestar persoal, independentemente do grao de necesidades de apoio. Tendo en conta que todas as persoas teñen necesidades, expectativas, preferencias e soños diferentes.
- *Mellora da calidade de vida das persoas con TEA e das súas familias:* cun papel claro para a persoa e a súa familia e cos valores da

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 19 - 20



PCP (Planificación Centrada na Persoa),

- Maior presenza e participación na comunidade.
- Facilitar e aumentar a toma de decisións e a autodeterminación.
- Incrementar as relacións persoais.
- Ser respectado e tratado por igual.

• *Dende unha perspectiva ética e dos dereitos individuais:* contemplar a intervención dende o compromiso coa procura da boa práctica profesional e organizativa, así como o exercicio dos dereitos individuais e sociais como marco de referencia para facer efectivo o recoñecemento da identidade. E isto implica o compromiso de actuacións encamiñadas a facilitar o control da propia vida, a



autodeterminación e a realización de proxectos persoais de futuro, recoñecendo que cada individuo, alén da súa discapacidade, ten trazos, intereses e obxectivos propios e irrepetibles.

- *Participación na comunidade:* establecer vínculos coas persoas que constitúen os soportes naturais dentro da comunidade.

Partimos do principio de que as persoas deben gozar da posibilidade de ter e exercer un control sobre a súa propia existencia para levar a cabo proxectos persoais desexados e construír relacións significativas que dean sentido ás súas vidas. Para conseguilo, é necesario contar coas suficientes habilidades comunicativas e estratexias sociais que utilizamos e que, precisamente, son as que requiren un maior apoio das persoas con TEA.

O contexto e a forma en que modulamos a interacción cos demais membros da comunidade, así como a capacidade de tomar decisións que afectan á nosa vida diaria, son a clave do "éxito". As persoas con TEA atopan serias dificultades para

comprender e afrontar un contexto de estímulos e emocións que adoita ser percibido como caótico e ao que tratan de poñer orde a través de rutinas e regras coas que estruturan, en maior ou menor medida, o seu medio.

OS BENEFICIOSOS CAMBIOS DESTES ANOS

As perspectivas de desenvolvemento da calidade de vida das persoas con autismo foron cambiando nos últimos anos. Non hai moito o termo autismo era sinónimo dun futuro marcado pola institucionalización e o illamento, e non obstante, hoxe en día, unha maior comprensión do trastorno e a posta en marcha de estratexias de apoio a idades temperás e en contextos vitais das persoas (familiar, escolar, comunitario etc.) permite desenvolver proxectos de vida. Por iso, é importante deseñar servizos que incidan na contorna, creando oportunidades de desenvolvemento persoal. Ser capaz de determinar cal é o contexto de recursos máis axeitado para cada persoa constitúe o reto máis importante para as organizacións, as familias e os profesionais.

De agora en diante, os esforzos céntranse en descubrir como podemos poñer a disposición das persoas con TEA recursos que faciliten o seu benestar individual. Hai que flexibilizar o máis posible a idea de servizo para adaptar os recursos dispoñibles ás diferentes necesidades e proxectos individuais.

Conseguir un maior grao de inclusión social, aumentar o control da propia vida e dispor de alternativas para facer efectivos os proxectos persoais, conforman o marco de referencia para o deseño de sistemas de apoio ás persoas con TEA. ■



Náis da Asociación Paseniño.

As dificultades de acceso aos recursos no eido rural

Vivimos nunha localidade de aproximadamente 8000 habitantes en plena Costa da Morte.

Alá polo ano 2011, cando o meu fillo foi diagnosticado de TEA, no noso concello non se dispoñía de case ningún recurso, nin no ámbito social nin no privado. Contabamos unicamente cun gabinete de logopedia que abriera recentemente as súas portas para fortuna de moitas familias, xa que supoñía un gran alivio nas nosas vidas. Para todo o demais tiñamos que desprazarnos ata A Coruña ou Santiago, a case 100 km de distancia, dificultando así a nosa conciliación familiar e tendo incluso que deixar de traballar", coas repercusións económicas que leva consigo esta decisión.

As viaxes non eran poucas, xa que os nenos e nenas con este diagnóstico precisan de diversas terapias, tales como a ocupacional, fisioterapia, logopedia, psicoloxía, neuroloxía etc.

Imaxínade o que supón para as familias o feito de lidar cunha montaña rusa de emocións debido ao recente diagnóstico dun fillo, co feito de deixar de levar unha vida cotiá e tranquila polo tempo que estas viaxes supoñen.

Debo dicir que, debido en parte ao incremento de nenos e nenas con necesidades especiais na comarca, comezaron a chegar máis recursos no rural, para sorte de todos nós, polo que o proceso dos diagnosticados nos últimos tres ou catro anos non ten nada que ver co noso hai once anos.

Asociación de familias de nenos e nenas con necesidades especiais
Paseniño

asociacion.pasenino@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 21 - 22



Sesión de terapia en Centro Impulso.

Un destes recursos foi o “Centro Impulso”, un sopro de aire fresco para as familias e, sobre todo, para os nenos. Dita clínica conta con todos os servizos mencionados anteriormente, e dos que xa se favorecen moitas familias. Si, son recursos privados, pero a calidade de vida das familias optimízase moito.



Campamento de verán.

Grazas á forza de moitos pais, nais e á mancomunidade dos concellos da Costa da Morte, no ano 2021 abriu en Dumbría e Vimianzo a unidade de Atención Temperá, evitando a máis de 35 familias percorrer máis de 140 km diarios.

Hoxe en día un neno con autismo non é unha excepción, cada vez hai máis casos, e a falta de información, formación, actividades adaptadas; as gañas de axudar e apoiarnos levou un grupo de pais e nais a crear a “Asociación Paseniño”, unha asociación sen ánimo de lucro para familias de nenos e nenas con necesidades especiais en xeral. Nela damos apoio a familias que o precisen, intentamos promover actividades de ocio, deporte e cultura adaptadas e tamén favorecer a participación e acceso ás actividades programadas polos concellos.

Cremos que o día a día dun neno/a con TEA é máis fácil no rural, xa que, ao ser unha poboación pequena, todo o mundo os coñece e eles coñecen o seu entorno. A vida aquí é máis sinxela, tranquila, con menos ruído e polo tanto menos estrés. Por iso, e porque o rural é a nosa casa, queremos seguir vivindo aquí. Pero para poder facelo precisamos:

- Máis recursos nas aulas, xa que, a pesar de existir un decreto de atención á diversidade, non se ten en conta na maioría de colexios da Costa da Morte.
- Necesitamos tamén que os educadores e coidadores que atenden os nosos nenos estean formados en TEA, xa que unha boa intervención e inclusión na infancia pode supor unha mellor autonomía na idade adulta, mellorando así a calidade de vida da persoa e da propia familia.

- Algo básico e moi necesario tamén é a creación de aulas específicas en colexios ordinarios, tanto en primaria como en secundaria, para que os nenos/as que están en combinación non teñan que desprazarse ata A Coruña e Santiago percorrendo moitos km ao día e facendo imposible a conciliación familiar e laboral.

- Tamén é preciso unha formación profesional adaptada e un centro de día para darlles a posibilidade aos nosos nenos de poder acceder a un traballo digno no futuro.

- No ámbito da sanidade sería bo o acceso a diagnósticos gratuítos, non tendo que costéalos en grandes asociacións, posto que moitas familias non contan cos recursos económicos necesarios para facelo. Dende a asociación intentamos traballar para que os recursos se acheguen ao ámbito rural e non ter que desprazar os rapaces ás cidades con todo o trastorno e estrés que iso supón para eles e as súas familias.

A simple vista a persoa que estea lendo isto, pode crer que estamos pedindo demasiado, pero, se nos paramos a pensar, o único que estamos solicitando é algo básico, necesario e de sentido común; que ademais saíra mellor a longo prazo, posto que daríamos máis vida aos pobos do medio rural, que tan esquecidos están e desatascariamos o volume de traballo dos centros específicos nas cidades, optimizando así os recursos do Estado e mellorando o estilo de vida de todos nós.

Cunha boa atención e os recursos axeitados, vivir con autismo no medio rural pode ser máis doado. ■



COMEDORES ESCOLARES



NOS CEIP DO CONCELLO DE FERROL

CURSO ESCOLAR 2022 – 2023

*CEIP: A LAXE-VALÓN, CRUCEIRO DE CANIDO, ESTEIRO, ISAAC PERAL, JUAN
DE LÁNGARA, MANUEL MASDÍAS, PAZOS, PONZOS, ÁNGELA RUÍZ ROBLES
E SAN XOÁN DE FILGUEIRA*



Almorzo e Xantar

**ORGANIZA E
CONTRATA:
FERROL**

Concellería de Educación
do Concello de Ferrol

COLABORA EN XANTARES:



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

EMPRESA PRESTATARIA DO SERVIZO

serunion 
educ@



Protocolo de acceso aos estudos universitarios dos estudantes con Trastorno do Espectro Autista: Novas perspectivas

Manuel Ojea Rúa
Universidade de Vigo
moxea@uvigo.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932
Páx. 24 - 25

A base nuclear do trastorno está configurada por un modo particular do procesamento neurocognitivo, caracterizado polas limitacións na elaboración de nodos neuronais-relacionais entre os estímulos- contidos. A complexidade fenotípica xenética que conforma este trastorno, afecta significativamente ao proceso sináptico-interactivo, relacionado con fluxo da información entrante e saínte, limitada pola conexión mediante nodos-neurolóxicos autónomos, o que dificulta a codificación e a integración semántica dos contidos e o acceso á memoria permanente (memoria semántica) e, en consecuencia, a súa posterior recuperación de xeito significativo.

En síntese, un programa efectivo para facilitar a atención ao alumnado con TEA aos estudos universitarios deberá integrar a seguinte estrutura:

1. Análise das necesidades psico- socio- educativas.
2. Deseño dun plan de intervención.
3. No ámbito organizativo propóñense medidas a nivel institucional e de aula.
 - 3.1 A nivel institucional:
 - 3.1.1 Delimitar a formación específica do profesorado e os estudantes implicados.

3.1.2. Ampliar a formación específica ao ámbito da familia.

3.1.3. Concretar os recursos de apoio que puidesen ser necesarios.

3.1.4. Impulsar a creación de comisións específicas de apoio.

3.2. No ámbito da aula:

3.2.1. Delimitar a situación espacial que vai ocupar na aula.

3.2.2. Reducir calquera conduta hipersensorial manifesta.

3.2.3. Organizar traballos cooperativos en pequeno e gran grupo, preferiblemente de grupos permanentes, mediante Programas Baseados nos Datos.

4. No ámbito individual:

4.1. Presentar coa suficiente anticipación calquera tarefa prevista.

4.2. Especificar de xeito claro e estruturado os contidos.

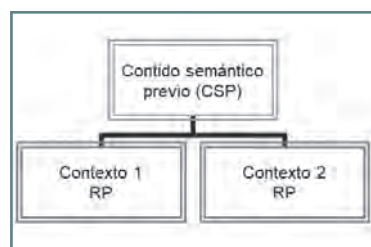
4.3. Corroborar en cada sesión que o estudante comprendeu axeitadamente o obxectivo previsto.

4.4. Delimitar os criterios de avaliación anticipadamente e flexibilizar o tempo de execución das actividades e dos tempos de avaliación.

5. A nivel específico:

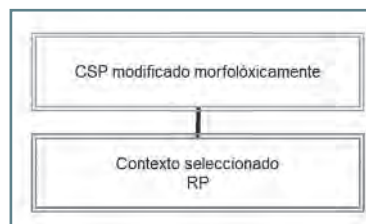
5.1. Facilitar o uso de axendas persoais debidamente temporalizadas coas actividades cotiás planificadas.

5.2. Aplicar a capacidade/contido semántico previamente aprendido en, polo menos, dous contextos diferentes (RP).

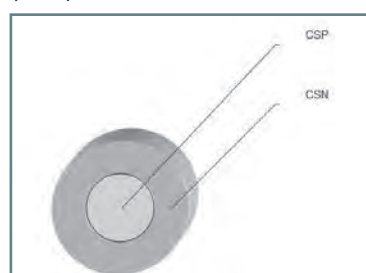


5.3. Seleccionar o contexto máis axeitado ao contido curricular e a consecuente resolución do problema (RP).

5.4. Modificar morfoloxicamente a estrutura do contido.



5.5. Presentar un novo contido semántico (CSN), relacionado co concepto semántico previo (CSP).



5.6. Aplicar o novo contido curricular en, polo menos, dous contextos diferentes.



5.7. Seleccionar o contexto que mellor se axuste ao contido curricular novo.



5.8. Aplicar a categoría conceptual nun novo contexto (C2).

5.9. Incrementar e xeneralizar tantas categorías conceptuais que agrupan conceptos.

5.10. Establecer a correspondencia da RP correcta co contido global curricular.



CONCLUSIÓN

As RPs realizadas de xeito correcto polo estudante dentro dos diferentes contextos, son asumidas cognitivamente en calidade de Reforzo Educativo (RE), que constitúe o enlace dos diferentes procesos psicolóxicos básicos, incluídas as capacidades sinápticas relacionais, transformadas no nodo relacional (R) facilitador da posterior recuperación da información aprendida.

Na evolución nun estudo de caso único dun universitario con apoio realizado ao longo de 10 fases (sendo 0: valor baixo, e 5: valor alto) pode verse na Táboa 1. ■



Táboa 1. Evolución desde CSP- Recuperación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- OJEA, M. (2022). Integrated scale for diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ISD-ASD). *International Journal for Innovation, Education and Research*, 10(9), 202-274. <https://www.questjournals.org/jrees/current-issue.html>



Carta ás paredes do meu Departamento de Orientación

Daniel Blanco Carpenle

CEIP Apóstolo Santiago

daniel.blanco@edu.xunta.gal

Aínda recordo o primeiro consello que unha gran compañeira orientadora me deu cando comecei a miña primeira andadura na xefatura dun Departamento de Orientación (DO): “Dani, fál-tanche máis cafés e menos horas no despacho”. Desde logo, non se equivocaba; cada hora que traballaba no despacho era unha hora máis de illamento con respecto á miña comunidade educativa. Persoalmente, esa experiencia servíume para decatarme da importancia de estar dispoñible para o profesorado, da visualización do traballo realizado e da magnitude que podía chegar a ter manter a porta aberta. A miña mentalidade modificouse drasticamente e os meus quefaceres foron diversificándose en varios contextos, tomando a sala de profesores como un espazo de aprendizaxe, utilizando as aulas como espazos de empatía, vendo o patio e recreo escolar como tempos onde tomar o café con compañeiros...

Mostra un paradoxo realizar un traballo tan esencial na vida do centro e mantelo pechado entre catro paredes. Todos os axentes educativos deben coñecer o labor dese DO, e máis, tendo en conta que o traballo que alí se realiza é ambiguo e difícil de concretar; moito máis difícil de definir e moitas veces de conceptualizar que moitas outras profesións (polo que se volve menos entendible e, como todo o que non é entendible, está máis suxeito a críticas).

Unha vez exposta a función social dun DO, volvamos á nosa guarida dentro do centro educativo, sigamos analizándoa. Miramos a

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 26 - 27



un lado e ao outro e sempre encontramos o mesmo: manuais, protocolos, libros con palabras arduas e pouco cativadoras... E aquí entramos no terreo da profesionalización da educación. Imaxinemos un médico que está facendo unha operación e pide que lle pasen un bisturí e que, nese momento, o seu compañeiro non sabe cal é esa ferramenta que lle están a pedir. Resulta inconcibible, verdade? Pois o mesmo debería de pasar cando un axente educativo menciona que se ten que traballar cun alumno X a través do modelado ou o encadeamento cara atrás. Nestes casos, case parece que se fala en diferentes idiomas, polo que, como non vai existir unha dificultade de comunicación entre os axentes implicados? Desde logo que fai falta descubrir esa pedra Rosetta que unifique esas dúas maneiras de entenderse e de expresarse. A maiores dese lado cognitivo, tamén temos que ter en conta que esta pedra de Rosetta tamén debe incluír un eido emocional, xa que, cando unha figura como o DO se encarga de aconsellar ao profesorado para acadar determinados fins educativos, é fácil caer nun xogo de roles onde o profesor te ve como un axente externo cunha relación non horizontal. Por iso se torna tan esencial deixar atrás a cul-

tura da balcanización (Hargreaves, 1996) e comezar a gañar a confianza das persoas coas que traballas día a día.

Con dita confianza, empatía e mostras de convivencia xa se pode comezar a traballar de maneira conxunta sobre as situacións que existen na aula, e así, poder pasar dunha visión na que se pensa que o alumnado con NEAE pertence ao DO, a unha perspectiva onde se realiza un traballo conxunto co alumno. Para poder realizar isto, as figuras do DO deben de analizar moi ben cada un dos roles que poden desempeñar en cada aula.

Non obstante, nunca debemos esquecer a análise dos programas terapéuticos que implementamos con cada alumno, posto que este traballo propedéutico ten unha importancia clave. A primeira vez que intervín cun neno con TEA grado II, cometín un erro moi grande; comecei a instaurar o método TEACCH coas súas respectivas actividades de categorización, clasificación, secuenciación, xeneralización... A verdade é que estaba moi satisfeito co avance do neno: cada vez adquiría máis vocabulario, cada día secuenciaba mellor as historias, cada semana que pasaba mantiña máis tempo de atención conxunta etc. Nunca pensei que a miña



“obra de arte” fora a creación dunha realidade paralela na que o neno permanecía no meu “laboratorio” realizando unha secuencia de tarefas completamente alleas á súa vida cotiá. Abrín os ollos cando, un luns, unha mestra do centro educativo me comentou que, o fin de semana anterior, o meu alumno tirara ao lodo toda a roupa que tiñan a secar os veciños; iso si, encontrou unhas caixas onde puxo as pinzas vermellas coas vermellas, as azuis coas azuis e as amarelas coas amarelas. Isto foi toda unha dose de realidade para min. Sorte que despois coñecín o paradigma de calidade de vida de Schalock e Verdugo (2002).

Visto todo isto, queridas paredes, so quero rematar dicindo unha cousa que hai moito tempo que penso e nunca fun capaz de soltala: “Fixéstesme moita compañía durante estes anos, pero nunca máis quero volver a falar só!”. ■

REFERENCIAS

- HARGREAVES, D. H. (1996). *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London, Teacher Training Agency.
- SCHALOCK, R. L. Y VERDUGO, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

ABEL G.R.

Abel es un chico, tiene 17 años. va en clase de 3º ESO es alto, tiene gafas, pelo negro, tiene jersey negro y azul y blanco, tiene pantalón y zapatos de color negro, tiene calcetines verdes. Abel es bueno, está contento. Abel tiene dos perros, roco y lua, y no tiene gato. vive en Ponteceso, en Galicia y España.



Descrición que fai Mohamed sobre o seu compañeiro Abel.

E ao chegar á ESO, que?

Lucía Barbeito Campos

Mestra especialista en Pedagogía Terapéutica (PT)

barbeitocampos@edu.xunta.gal

Cando unha nena ou neno comeza a etapa secundaria vén cargado de preocupacións: *serei quen de estudar tantas materias?, como será non estar co titor ou titora?* etc. A medida que pasan os cursos estas preocupacións disípanse dun xeito case natural e dan paso a unhas novas cara ao final da etapa: *farei bacharelato ou unha FP?*

Pero que sucede cando as preocupacións xeran ansiedade e son do tipo: *farán ruído as cadeiras? por que o timbre das 10:40 soa diferente que o das 11:30? cantas preguntas terá o exame?* Neste caso, necesitamos dun conxunto de medidas excepcionais e entón convén preguntarse se o ensino secundario está preparado para atender á diversidade.

Abel es un chico, tiene 17 años.

Así comeza a descrición que Mohamed, un rapaz de Marrocos que ata unhas semanas antes descoñecía os alfabetos español e galego, fai sobre Abel, un alumno con Trastorno do Espectro Autista (TEA) que cursa 3º da ESO. Mohamed engade a continuación: *Abel es bueno, está contento.*

Pode parecer unha descrición bastante simple e xenérica, pero, para as persoas que traballamos con alumnado con NEAE asociadas a TEA na etapa secundaria hai un grande significado detrás destas palabras. Máis concretamente, as profesoras que coñecemos a Abel sabemos que un estado emocional seu como “contento” non é casual. O benestar emocional e os resultados académicos do alumnado con necesidades educativas especiais dependen

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 28 - 29



Abel participando no proxecto escolar para o 25N.



Abel e Mohamed paseando pola contorna (Cabana de Bergantiños).

máis que en ningún outro caso das oportunidades e recursos que lle brinde o seu contexto de desenvolvemento. Entón, que necesitan alumnos como Abel e Mohamed para “estar contentos” durante o seu paso polo ensino secundario? É dicir, que debe ofrecer o ensino secundario ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo para que as súas características particulares non lles impidan progresar adecuadamente na etapa?

En primeiro lugar, *tempo*: un exemplo é o de Abel, que, grazas á fragmentación do 3º curso, puido cursar as materias de xeito repartido en dous cursos. Esta medida, da cal non poderá botar man para o próximo curso debido ás modificacións lexislativas, permitiu adecuar o proceso de ensino ao seu ritmo de aprendizaxe, moito máis lento que o do resto do alumnado. Que sexa máis lento non quere dicir que sexa peor, como se acostuma sentenciar. Unha vez dispuxemos deste tempo, non só fomos quen de chegar a todos os contidos propios do nivel, senón que tamén descubrimos un rapaz culto, cunha mente inqueda, excepcional e cunha maneira de percibir o mundo moi especial.

En segundo lugar, *apoios*: a medida anterior carecería de sentido se non houbo un conxunto de profesionais envorcados no seu ensino e coa posibilidade de aplicar as medidas necesarias de reforzo.

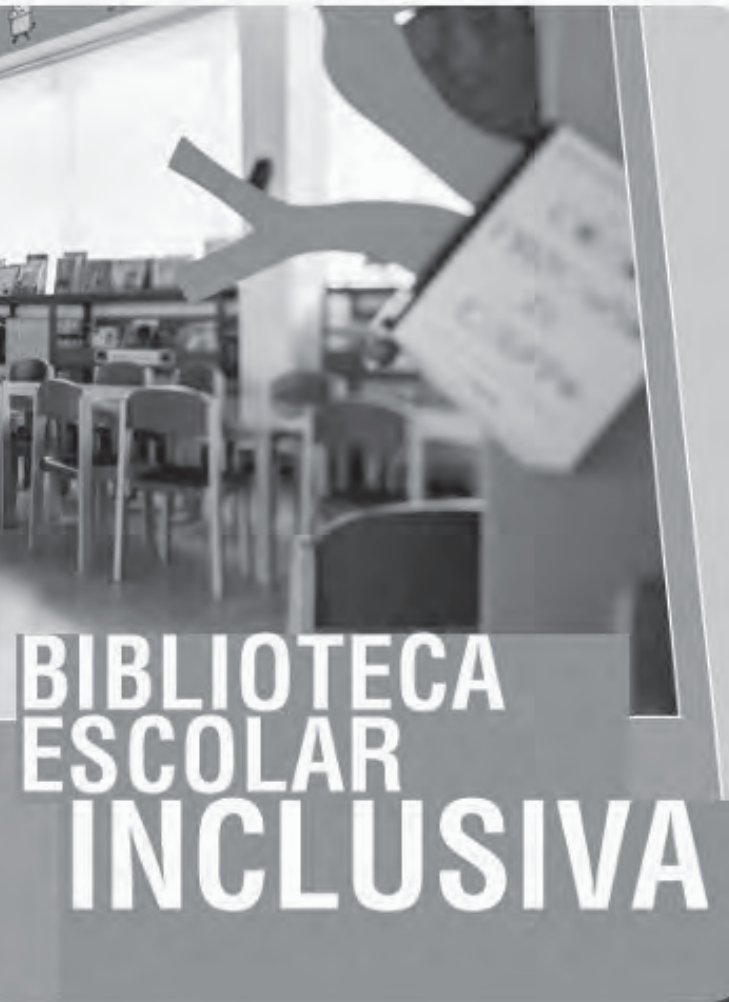
Outro aspecto fundamental é a *ratio*: na aula de referencia de Abel hai matriculados 13 alumnos e alumnas. Esta situación ‘de luxo’, por pouco habitual hoxe en día, beneficia tanto a Abel como os seus compañeiros e compañeiras, pois permite un ensino de calidade e con metodoloxías inclusivas que favorecen a interacción e as competencias sociais. En relación con esta cuestión, sería interesante romper co sentido enciclopédico da etapa, o cal tamén nos axudaría a gañar tempo.

Todos estes factores dependen doutro que debería vertebrar calquera sistema educativo disposto a apostar verdadeiramente pola atención á diversidade: a *formación do profesorado*. Se ben é certo que houbo nas últimas décadas unha tímida mellora da atención á diversidade na etapa secundaria en relación aos apoios e á flexibilización curricular e organizativa, segue sendo materia pendente a adecuada formación do profesorado no ensino secundario.

Así, tal e como foi no caso que se está a relatar, os docentes compensan a falta de formación con sensibilidade e comprensión, buscando sempre axuda nos especialistas do Departamento de Orientación.

Neste sentido, levaremos a cabo no centro a partir do próximo curso un plan de formación do noso profesorado a través dun grupo de traballo no que se abordarán aspectos que van dende a conceptualización da atención á diversidade como algo transversal a todo o alumnado, ata outros contidos máis específicos en relación ás NEAE con maior presenza no centro: TDAH, TEA e DEA. Non obstante, urxe que a Administración se responsabilice deste aspecto vital para a atención á diversidade, introducíndoo nos plans de estudo e acceso á función docente no ensino secundario.

Preguntaba ao comezo se o ensino secundario está preparado para a diversidade. Como vimos, houbo avances, pero segue habendo carencias. É fundamental non só non dar un paso atrás en materia inclusiva, senón tamén seguir avanzando, para que ao seu paso polo ensino secundario todos os Abel e Mohamed entren e saian “contentos”. ■



Imaxe folleto Bibliotecas Escolares de Galicia, 2018

Lecturas en galego para a colección dunha biblioteca inclusiva

Pilar Sampedro Martínez

Consello de Redacción da Revista Galega de Educación

Pilarsampedro507@gmail.com

As bibliotecas escolares galegas levan tempo demostrando a súa capacidade de avance e actualización, de forma que poden dar resposta ás necesidades dos centros educativos. A súa deriva, en canto a modelo, liñas de actuación e dotación económica, é moi frutífera e esperanzadora. Certamente, non podemos esquecer que o peso desta grande iniciativa segue a recaer no profesorado comprometido, que leva tempo reclamando horario específico de atención á biblioteca. Esa é a materia pendente dun proxecto de referencia para o resto das comunidades autónomas, e ante o que debemos sentir respecto e orgullo.

Nos últimos anos, os chamados Plan LIA (Lectura, Información e Aprendizaxe) van centrando a mirada sobre os ámbitos de actuación prioritarios. No campo da inclusión pártese do concepto de biblioteca como compensadora de desigualdades, ao redor das publicacións de autores como Guillermo Castán. O programa denominado Biblioteca Inclusiva aparece dentro do Plan LIA 2016-2020 de Bibliotecas Escolares, con continuidade no seguinte Plan LIA 2021-2025. Tal como recolle a súa formulación, a finalidade é que a biblioteca responda ás necesidades de absolutamente todo o alumnado do centro, e que enfrente os retos da diversidade e a desigualdade.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 30 - 32

Para iso ha de eliminar as barreiras entre as persoas e os recursos culturais (que deben ser o máis axeitados e de calidade), promovendo unha sinalización que facilite a comprensión e realizando prácticas integradoras. Póñense en marcha iniciativas co enfoque de "lectura fácil", de apoio á existencia de bibliotecas escolares activas nos centros de educación especial, de dotación de recursos económicos específicos para cubrir este obxectivo en todo tipo de centros... Ao tempo, realízanse xornadas formativas para o profesorado e elabórase o documento "Biblioteca Inclusiva", que pretende ampliar a mirada sobre o modelo de biblioteca escolar. A lectura deste documento é imprescindible, pois están as bases da biblioteca como espazo de inclusión, tendo en conta, máis aló dos recursos, tamén as actitudes (sensibilizadoras e normalizadoras), e achégase a mirada coa que analizar a colección da biblioteca escolar para que responda a esta demanda: textos adaptados, recursos en diferentes soportes e formatos, xogos e material manipulativo e multisensorial.

Á vez, a asesoría de bibliotecas escolares pon en marcha as maletas viaxeiras "Por unha

biblioteca inclusiva" con materiais relacionados coa aceptación das diferenzas, e "Lectura e diversidade" con libros para ler doutras maneiras e desenvolver a psicomotricidade. Podemos dicir que, a partir de aquí, é necesaria a revisión da colección da biblioteca e dos materiais que o mundo editorial galego nos achega. Neste último ámbito é no que nos imos centrar.

Cando nos referimos aos libros de "Lectura fácil" (nos que se adaptou o contido para eliminar barreiras e facilitar a comprensión lectora a persoas con diversidade intelectual e de aprendizaxe) podemos atopar un clásico como *20.000 leguas baixo os mares* nunha colaboración entre a editorial Galaxia e a Asociación Xoán XXIII. La Mar de Fácil, Adapta e Almadraba (na colección Kalafate) preséntannos unha serie de títulos clásicos e outros máis actuais. Sete destes libros forman parte da oferta en dixital da plataforma GaliciaLe de bibliotecas públicas. Para primeiras idades temos o álbum *A miña avoa é un neno, coma min*, de Alaine Agirre Garmendia en La Topera.

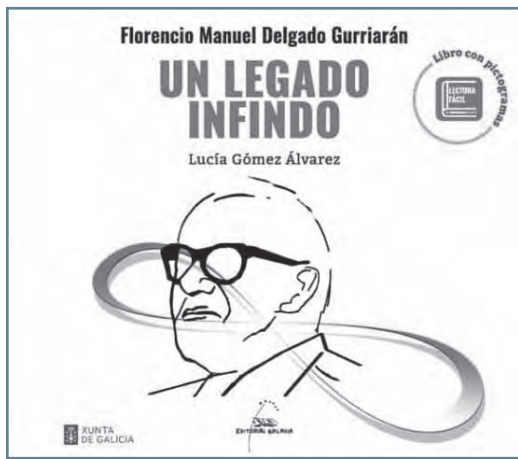
Na biblioteca escolar hai materiais para todas as competencias lectoras e, polo tanto, temos doado tratar o alumnado que queda atrás ou o que adianta moito; sobredotación ou infradotación non son obstáculos cando contamos cunha boa biblioteca escolar. Sempre axuda que, se etiquetamos baldas atendendo a idades, se utilice o rótulo "A partir de..." de forma que todas e todos nos vexamos incluídos no primeiro dos estantes e en todos os demais. O álbum ilustrado non só está dirixido ás primeiras idades; polo tanto é un material moi

axeitado xa que permite unha lectura áxil (pouco texto) e (se se quere) demorada, porque conta con boas ilustracións. A capacidade de comprensión aumenta conforme as obras se achegan máis aos seus intereses; polo tanto, nas lecturas para a inclusión debemos contar con esta tipoloxía de obras, comezando polos máis sinxelos que van servir para todas as idades. Neste grupo, animo a pasar polo catálogo de Kalandraka e comezar a revisar as coleccións *Do berce á lúa*, *Acartonados*, *Libros interactivos* (*Balea*, *Verme*, *A nota*) ou algún tan inclusivo como *Quebracabezas*, e continuar a revisar un fondo editorial no que a implicación coa educación é innegable. Para as primeiras idades recomendamos dar unha volta, tamén, polo catálogo de Engaiolarte (que tanto nos está a ofertar) ou polo de xogos de Brazolinda.

Os libros silenciosos están cada día máis presentes. A colección de Lampedusa, pensada para que a rapaza refuxiada tivese acceso a obras aínda que non comprendese a lingua do país, xa é moi coñecida, e ese tipo de obra moi demandada. Libros silentes que falan todas as linguas, porque cada un os le na propia, mentres observa as ilustracións. En galego (o título dá fe da lingua do libro) contamos cunha boa colección de álbums ilustrados con esta característica, maiormente na editorial Kalandraka, de novo, pero sen esquecer *Morriña*, en Hércules, ou *Alter nativo*, en Aira.

Hai libros que son o resultado da colaboración con determinadas asociacións como sucede con BATA (Asociación Autismo) e Kalandraka con catro títulos con pictogramas ao





lado do texto. A editorial Galaxia coa APAMP (Asociación de familias de persoas con parálise cerebral) editou *Elisa no mundo das maravillas*. Non abundan os libros con pictogramas, máis alá da colección "Ver e ler", da Editorial Sálvora, e o publicado este ano con motivo das Letras Galegas, *Florencio Delgado Gurriarán. Un legado infindo*, un paso cualitativo polo que supón abrir unha nova fiestra.

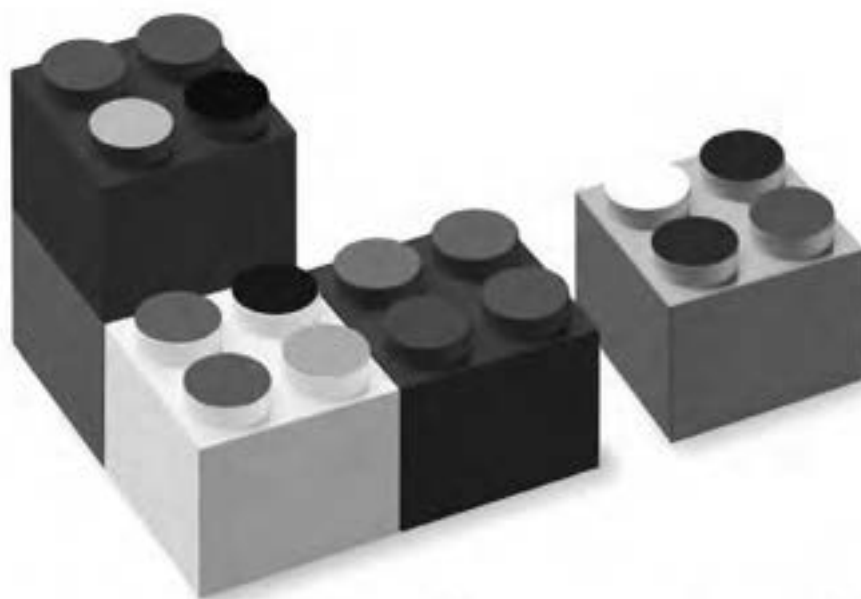
Materiais en braille podemos conseguilos no Centro de Recursos Educativos da ONCE Pontevedra, así como en soporte audio. Neste soporte debemos lembrar a colección de Xerais "Vouche contar un conto" (libros ilustrados acompañados de cassettes) nas voces dos seus autores. Unha experiencia que mantén a AELG (Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega) a través da iniciativa audiovisual "A literatura galega nas súas voces", na que participan autorías de adultos e infantil. En canto ao soporte audio lembramos a colección de Audiocontos de Galaxia, a publicada por Rinoceronte para o ano da Lectura (colección Narrativa) ou as audicións dirixidas a xoves e adultos dalgúns dos relatos de misterio e terror da colección Liñas Paralelas da SELIC (Feira do Libro de Compostela) na voz de Pepe Sendón. Algo diferente son os Musicontos de Galaxia, nos que o relato do conto tradicional se ve acompañado pola

música da Real Filharmonía de Galicia. A Fundación Novoneyra tamén acaba de pór en marcha o proxecto "Os contos de Roxín Roxal", con sete contos ilustrados e con acceso aos audios e vídeos a través dun código QR.

Próximos están os libros CD nos que contamos con libro de poesía (ilustrado) e os poemas musicados. Neste sentido a oferta é ampla, dende os de Kalandraka de Arte e música, os de firmas independentes ou produto de plataformas de colaboración, e a colección de Galaxia, Sonárbore (cunha moi extensa nómina e case na súa totalidade accesibles na plataforma GaliciaLe). Entre eles, quero destacar os da familia María Fumaça nos que todo xira ao redor de Ruí (un neno con parálise cerebral que vai medrando coas entregas).

Faltan títulos e pedimos desculpas. Algúns están descatalogados pero recollidos en agradecemento a quen avanzou e apostou dentro da nosa industria editorial e tamén como reclamo para traelos, de novo, á actualidade. Pero, sobre todo, faltan materiais; necesitamos que o noso sistema editorial poida diversificarse para ter en conta todas as necesidades. Porque, tal como se define "a biblioteca escolar, é o centro creativo de aprendizaxes e un espazo ao servizo da comunidade educativa onde teñen cabida todas e todos, cada un cos seus ritmos, intereses e necesidades." ■





engádeste?
engádeste?
engádeste?



www.neg.gal

Porque temos unha lingua



Nova Escola Galega





Lecer inclusivo no recreo. Programa patios y parques dinámicos —>

Rosa de los Ángeles Fernández
Lagar (Gey Lagar)

Entramados/ Universidad de Murcia
patiosyparquesdinamicos@gmail.com

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932
Páx. 34 - 35

*P*atios e Parques Dinámicos (Lagar G., 2015) é un programa de Inclusión Social a través do xogo en contextos de lecer. Patios Dinámicos desenvólvese no tempo de lecer escolar propiciando que ningunha persoa quede sen disfrutalo. Parques Dinámicos fomenta o xogo inclusivo en espazos públicos e familiares. Nesta ocasión centraremos a atención nos Patios Dinámicos e o seu desenvolvemento en centros educativos de todas as etapas e modalidades educativas.

O patio é un espazo arquitectónico que acolle, cada xornada lectiva, un tempo de lecer. O recreo simboliza liberdade de acción, libre decisión de xogo, encontros e desencontros que marcan aprendizaxe persoal e social. As aprendizaxes adquiridas neste foro social acompañarán as persoas no seu proceso de vida. É espazo e tempo que acolle ou limita e incluso exclúe. É por iso polo que analizar o recreo proporcionará claves para implementar e desenvolver o Patio Dinámico.

Patios e Parques Dinámicos baséase en tres premisas que teñen que darse xuntas: presenza de todo o alumnado, participación libre con acompañamento ou non por parte do equipo de mediadores de xogo en función das necesidades de apoio do alumnado e disfrute a través de actividades lúdicas, creativas e sensoriais motivadoras.

Este programa ten a súa orixe en Oviedo (Asturias) en 2011, implementándose en todas as comunidades autónomas e tamén fóra de España. Foi presentado en congresos internacionais en Francia, Grecia, México, Portugal, Costa Rica e Perú e artigos científicos sobre as súas accións publicáronse en revistas relacionadas. É moi frecuente que alumnado de graos e másters o seleccionen para realizar o seu TFG ou TFM. Nestes momentos o programa está participando en proxectos de carácter internacional: no Teacher Training Programme-PINC liderado pola Universidade de Murcia (España) coa participación de AP University College of Applied Sciences and Arts Antwerp (Bélxica), Universidade Palacký de Olomouc (República Checa), Fundación ONCE (España), Università degli Studi di Palermo – UNIPA (Italia), Universidade de Tesalia (Grecia) e CESIE (Italia). E “Espazos non formais participativos para a aprendizaxe escolar inclusiva Inc-Leisure” liderada pola Asociación Amicos (Galicia, España) e a participación da Asociación Babilon (Alacante, España), Associação Grão Vasco (Viseu, Portugal), OURC Dr. Zlatan Sremec (Skopje, North Macedonia).

Cando un centro educativo quere que o seu recreo se transforme nun Patio Dinámico, debe pasar por un proceso formativo, xestionado xeralmente polos Centros de Formación e Recursos do Profesorado, impartido polo equipo de formadores/as acreditados. En Galicia o equipo conta con seis persoas acreditadas coas que se pode contar a través do correo do programa. Na formación abóndase as barreiras que presenta o patio do centro dende o

Deseño Universal (DU) e danse as ferramentas para crear ou afianzar a cadea de accesibilidade, danse pautas sobre espazos de socialización e xogo, explícanse diferentes opcións de organización do equipo de mediadores de xogo, analízanse as necesidades de apoio do alumnado diana (alumnado que non participa no recreo e que precisa, de forma puntual ou mantida, apoio no xogo) e danse pautas para seleccionar xogos e actividades creativo-sensoriais de interese para o seu alumnado. Todo se plasma no proceso de implementación en cinco pasos: organización do equipo de mediación, observación, rexistro e toma de decisións utilizando o Modelo de Análise de Recreos por Estratos (MARE) (Fernández-Lagar, R.A., 2021), organización da temporalidade, acción de xogo e avaliación.

Entre os materiais do programa é de mencionar o libro *Patios y Parques Dinámicos*, edit. TRABE, 2015 (con xogos pictografiados), a *Guía de Juego Seguro* (libre descarga en <https://www.seguosmeridiano.com/guia-juegos>) e o libro *Buenas Prácticas Inclusivas en Recreos y Deporte en Edad Escolar*, publicado pola editorial EDITUM da Universidade de Murcia como froito do traballo de 19 expertos que participaron como conferenciantes no 1º “Congreso Internacional de Buenas Prácticas Inclusivas en Recreos y Deporte en Edad Escolar” (abril 2021), baixo a coordinación de Olga Rodríguez e Gey Lagar (de libre acceso dende datas próximas en <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2885&edicion=1>).



Proceso de mellora do entorno físico do espazo de xogo no CEIP Plurilingüe As Solanas- Nicolás Gutiérrez Campo da Guarda (Pontevedra).

En Galicia existen numerosos centros educativos con Patios Dinámicos. Cómpre mencionar tres exemplos de Boas Prácticas levadas a cabo en dúas modalidades de implementación distintas e complementarias tamén. O CEIP Plurilingüe As Solanas- Nicolás Gutiérrez Campo da Guarda (Pontevedra), que comezará o seu 7º curso dinámico implementando o programa, o CEE Nosa Señora do Rosario (A Coruña) que comparte espazo de patio co CEIP María Pita e dinamiza os patios do alumnado de ambos centros, e a Asociación Amicos (Boiro), cuxo equipo Badaboom está formado no programa e leva a cabo o programa Patios Dinámicos como persoal externo en centros educativos.

Para máis información, formación e compartir a experiencia dun centro educativo para pertencer á rede de Patios Dinámicos, contactar a través de patiosyparquesdinamicos@gmail.com. ■

REFERENCIA

– FERNÁNDEZ-LAGAR, R. A (2015). *Patios y parques dinámicos*. Trabe.



Imaxe de Arasaac

O Apoio Condutual Positivo: “Entendendo a conduta como forma de comunicación”

Ana I. Otero Carreiras

Aspanaes (Asociación de pais de persoas con Trastorno do Espectro do Autismo da Coruña)

direcciontecnica@aspanaes.com

María é una rapaza de 8 anos que segue unha modalidade de escolarización combinada entre un centro ordinario e un específico. A María diagnosticáronlle autismo aos 3 anos e, desde ese momento co apoio e a intervención recibida, a súa evolución foi boa (comezou a falar, cada vez comprende mellor as cousas, é máis autónoma...) aínda que segue precisando apoios en determinados momentos, como que alguén lle explique algunhas cousas ou lle axude a realizar determinadas actividades.

Os profesionais que traballan con María no centro ordinario empezaron a ver que algúns días María, a media mañá e durante un anaco, poñíase moi nerviosa na aula, comezaba a berrar e non conseguían saber cal era a causa nin como reducir eses momentos de nerviosismo que alteraban tamén os compañeiros. Despois dun anaco deixaba de facelo e continuaba coa súa actividade coma se non pasase nada. Probaron diferentes técnicas cando se alteraba, como dicirlle que tiña que permanecer en silencio, cambiar de actividade, ensinalle na axenda a tarefa a realizar... pero ningunha parecía funcionar. Dende o centro tiñan claro que a María lle pasaba algo e que quería comunicar algunha cousa que a molestaba, pero non eran capaces de saber cal era a causa e, ao preguntarlle, tampouco era capaz de explicar o que pasaba.

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 36 - 37



Para intentar axudar a María preguntaron no centro específico ao que acudía, se alí presentaba esa mesma conduta, pero no outro centro non sucedía iso.

Co obxectivo de favorecer o progreso de María e saber que era o que lle causaba malestar, entre a familia e todos os profesionais que traballan con ela, decidiron utilizar o Apoio Condutual Positivo (ACP a partir deste momento) para afrontar este problema, xa que todos tiñan claro que **calquera conduta é un medio para comunicar algo**, e sabían que quería comunicarlles algo que eles non comprendían.

O ACP ten en conta o que sucede na contorna e pode afectar á conduta. Co ACP búscase reducir os comportamentos non adaptados que se producen debido a factores ambientais ou déficits en habilidades, co fin de mellorar a calidade de vida da persoa. O ACP busca, mediante a proactividade, evitar que os problemas de conduta se produzan e dotar a persoa de estratexias alternativas máis adaptadas para acadar o que necesita.

Outras técnicas para traballar comportamentos reforan as condutas adaptadas e castigan as desaxustadas, pero para as persoas con autismo

é preciso ensinar de forma específica unha conduta que lles axude a superar as dificultades de expresión de necesidades e emocións, así como actuar sobre o contexto, que en numerosas ocasións provoca ese tipo de reaccións desaxustadas.

O ACP ten as seguintes características:

- É de carácter preventivo: adiántase ao problema para que non se produza (ou para que teña unha incidencia menor).
- Adáptase ao contorno.
- Ensina habilidades sociais.
- Céntrase na análise da conduta e en coñecer as necesidades específicas de cada caso. A mesma situación, escenario ou contexto poden afectar de xeito moi diferente a cada persoa, por iso sempre debe ser individualizado.
- Fomenta a comunicación.

No caso que presentamos ao principio do artigo, o que se fixo entre todas as persoas que forman o apoio de María, foi establecer unha análise funcional da conduta, ver que era o que ocorría antes dese comportamento (*antecedentes*), durante a conduta e tamén o que pasaba despois (*consecuentes*).

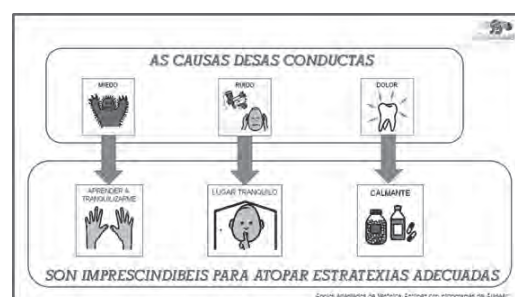
Tanto os antecedentes como os consecuentes sabemos que

inflúen na conduta, polo tanto debemos estar moi atentos tanto ao que fai a persoa, como ao que sucede antes e despois dela. Moitas veces os reforzos negativos tamén inflúen en que a conduta se repita (se a María cando berra a retiran da actividade que non lle gusta, o que vai a aprender é que para non facer esa actividade ten que berrar).

O mellor momento para traballar problemas de conduta é cando non se están producindo. Cando estamos nerviosos ou enfadados (pensade en vós), non é o momento no que queremos que nos expliquen as cousas ou no que nos digan como deberíamos actuar.

Para ver como se pode axudar a María, realizouse unha análise da situación e percibiuse que o que lle molestaba a María era un reflexo que o sol facía entre as 11 e as 11.30 na parede e que lle reflectía directamente na cara. Como ela non sabía explicar o que lle estaba pasando, atopou nos berros un sistema de comunicación.

Con este exemplo podemos observar a importancia de detectar a causa dos comportamentos e ver que habilidades hai que ensinar para evitar que esa conduta se repita. No caso que estamos relatando, ensinamos a María a dicir “me molesta”, ademais de cambiala de sitio para evitar que o reflexo do sol a moleste. ■





O auxe dos comunicadores como Comunicación Alternativa e Aumentativa (CAA)

María Cristina Cortés Miranda

CEIP Plurilingüe Vite1

criscmir@gmail.com

Non hai moito que a chamada Comunicación Aumentativa e Alternativa (CAA) é un recurso usado pola comunidade educativa ou no ámbito terapéutico da linguaxe para as persoas que non desenvolven a capacidade de expresarse oralmente. De feito, comezou nos anos setenta a necesidade de outorgarlles ás persoas situadas nestas circunstancias un recurso que lles proporcionase a posibilidade de desenvolverse autonomamente. A terapia centralizada no desenvolvemento da fala pasa a ser secundaria e céntrase, nese momento, na implementación dos SAAC (Sistemas Alternativos ou Aumentativos de Comunicación) dende o convencemento de que estes non entorpecían na fala; é máis, beneficiaban o desenvolvemento da linguaxe oral.

O que podemos ver na Figura 1 é só unha representación dos Comunicadores máis estendidos e usados ao longo do tempo. Debemos sinalar que nós non incluímos no grupo dos "SAAC sen axuda" a Lingua de Signos, xa que esta é un idioma que se transmite de xeito natural igual que se transmite a linguaxe oral.

Autores como Stephen von Tetzchner e Harald Martisen xa defenderon polos anos 90 que non existen prerequisites para a aprendizaxe da comunicación e, polo tanto, debería ser outorgado aos ou ás menores desde moi cedo un sistema que lles brinde a posibilidade de interactuar co medio, para que o seu coñecemento do mundo non se vexa interrompido pola imposibilidade de poder

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 38 - 40

comunicarse. O seu desenvolvemento xeral vén da man da súa interacción cos axentes externos (familia, amigos, escola, o panadeiro cando merca pan, o perruqueiro que lle corta o pelo...). Polo tanto, o uso dun sistema alternativo de comunicación brindaralles esta interacción máis alá das persoas "que entenden o que quere expresar".

Tradicionalmente usábanse taboleiros de comunicación, en soporte ríxido, onde se organizaban diferentes pictogramas que a persoa puidese precisar. Xa fose nunha situación concreta ou un taboleiro xenérico onde, por medio da sinalización destes, o interlocutor pode ir interpretando o que se lle quere dicir.

É aquí onde se produce o maior desenvolvemento nos últimos anos: grazas ao vertixinoso crecemento da tecnoloxía aparecen os *comunicadores dixitais*.

Os comunicadores dixitais son ferramentas tecnolóxicas que utilizan un soporte reducido (tableta e incluso móbil) no que poden introducirse tantos pictogramas ou fotos reais como queiramos, clasificalos por categorías e reproducilos a voz cun sinxelo *click*, de modo que co seu uso facilítase a interacción con calquera persoa, aínda que esta non teña coñecemento do seu manexo. O grande avance neste campo foi sen dúbida a aparición de plataformas como ARASAAC, que brinda de xeito gratuito miles de pictogramas para que estes poidan usarse e descargarse. Se ben é certo, non todos os comunicadores usan este material, xa que non poden empregarse con fins comerciais e algunhas empresas deben utilizar os seus propios

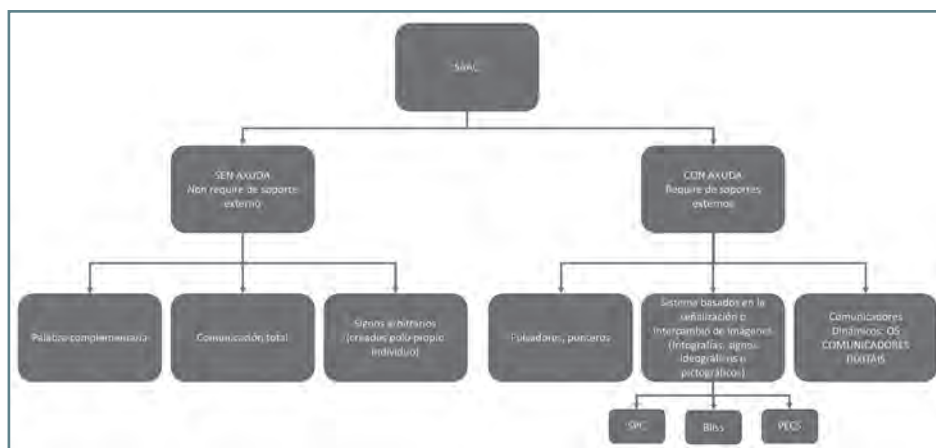


Fig. 1. Os SAAC e o lugar que ocupan os comunicadores dinámicos.

ou mercar programas para editálos e non requirir de licenzas.

Dende a nosa experiencia con eles, ao usar pictogramas ou fotos reais, creo que se trata dun soporte moi axeitado para alumnado con TEA, xa que o uso das imaxes beneficia a comprensión e o seu procesamento. Outra vantaxe fundamental é a economía de tempo. Coas carpetas de pictogramas temos que editar, descargar, imprimir, plastificar, poñer velcro... e o seu manexo non é doado para todas as persoas.

Cos sistemas ríxidos tiñamos a desvantaxe de que se requiría dun certo coñecemento do

significado do pictograma por parte do interlocutor, co cal restamos autonomía, que é a finalidade da CAA, o que facía que fosen rexeitados facilmente.

Grazas aos comunicadores que usan un software que permite reproducir a voz, amplíase a funcionalidade e créanse realmente situacións de comunicación máis abertas sen necesidade de entender o seu manexo, xa que non hai que interpretar.

Ademais, os máis avanzados presentan patróns co vocabulario base que se realiza por medio de estudos, para poder ofrecer un amplo abanico de



Fig.2. Modelo de panel de comunicación SAAC con axuda.

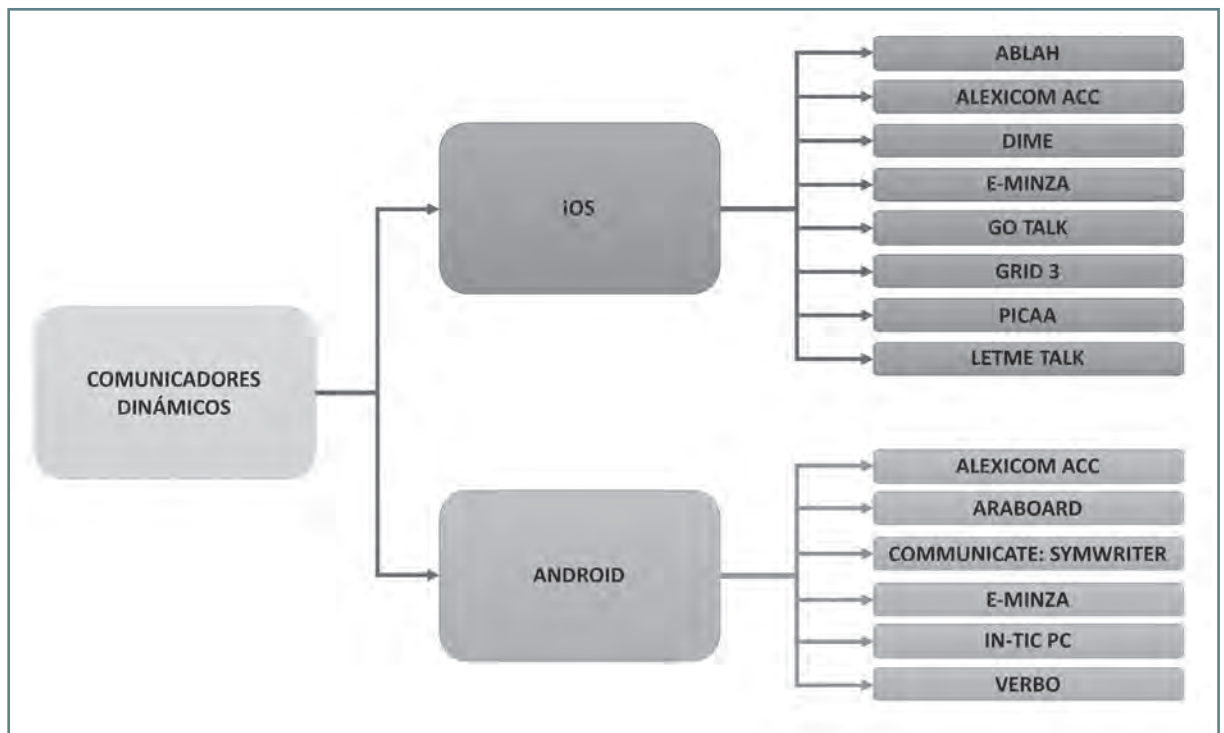


Fig. 3. Exemplos dalgúns dos comunicadores dinámicos segundo o sistema operativo do dispositivo base.

palabras dependendo da idade do usuario, o que facilita ao interlocutor escribir nel facendo de modelo do proceso, ampliando, así, as posibilidades de uso e bo funcionamento. Tamén conteñen teclados para escribir palabras novas, nomes propios... directamente pictografiados e emitidos por voz.

Porén, o seu uso e implantación require dunha planificación e metodoloxía específica que precisa dunha aprendizaxe por parte do alumno ou alumna, o que supón, ademais, dispoñer dunha cantidade de vocabulario personalizada ao individuo. Nós somos máis partidarias de sistemas máis

abertos que proporcionan ao individuo unha ampla gama de vocabulario (non ten que ser usado por el ou ela nese momento) e permiten ao interlocutor crear modelos de uso para que aprenda novas formas e construcións, tal e como se produce no proceso ordinario de aprendizaxe dunha lingua. Estes sistemas máis abertos amplían novas formas de crear linguaxe, aumentan a capacidade comunicativa e proporcionan maior interacción co medio e a súa contorna.

Iso si, temos que valorar a adecuación para o usuario e valorar pros e contras. Ás veces requiren dunha formación previa sobre o manexo, que adoita ser bastante doado. Ademais, estes supoñen un soporte para o desenvolvemento

dos rapaces, polo que a implementación debe involucrar a partes iguais a familia, escola e terapias externas ás que poidan asistir. Precísase esta conxunción para que poidan funcionar. O que si que temos que ter claro é que esta tecnoloxía non suple os recursos necesarios para o día a día das persoas con TEA, como anticipadores, organizadores, traballo de mesa adaptado... que son indicacións, recursos e referencias metodolóxicas que seguirán precisando como complemento na vida diaria.

O grande avance destes comunicadores dinámicos é a facilidade de manexo e o aumento das posibilidades de interacción, o que incide directamente sobre a autoestima do alumnado; están, por outra parte, máis na liña do modelo inclusivo de educación polo que moitos traballamos diariamente. ■



Materiais didácticos para alumnado con TEA

Unha axeitada selección de materiais didácticos adecuados ás necesidades educativas do alumnado con TEA é clave para mellorar a súa atención educativa. Resulta imposible abarcar todo o abano de materiais existentes, pero móstranse a continuación algúns que poden resultar útiles.

Pictogramas

Debuxos ou signos que expresan conceptos.

Moitas persoas con autismo son pensadores visuais. Como tales o uso de fotografías e/ou pictogramas (en función do neno/a ou momento) facilítalles o acceso á información. A súa introdución debe ser paulatina. Recursos como pictotradutor, arasaacouwikipedia son grandes facilitadores de pictogramas/fotografías.

Materiais impresos e manipulativos

Axendas visuais: axendas que utilizan soportes visuais que teñen un dobre propósito, favorecer a evocación de antigas tarefas e facilitar a anticipación de futuras actuacións.

Taboleiros de anticipación: a anticipación implica seguridade. Os taboleiros de anticipación axudan a preparar unha persoa para unha actividade anticipando mediante imaxes, pictogramas ou texto a secuencia de actividades a seguir.

Marcos Pinaque Varela

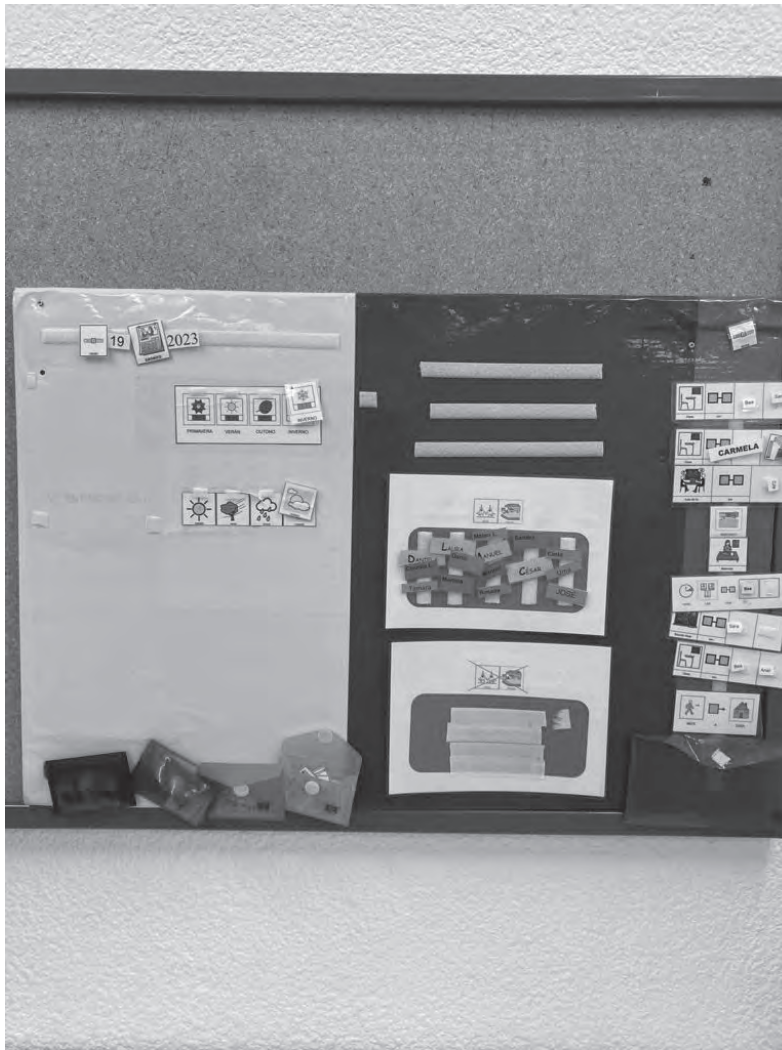
CEIP Plurilingüe Vite1

markospinaq@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 41 - 43



Historias sociais: guión social que permite coñecer unha determinada situación complexa preparándoa para unha actuación en consecuencia.

Material TEACCH: O método TEACCH é un programa de ensinanza estruturada especialmente ideado para o alumnado con TEA que utiliza materiais visuais e manipulables.

Outros materiais e estratexias visuais: mapas mentais, mapas conceptuais, infografía, esquemas, unidades didácticas adaptadas, contos adaptados...

Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicación (SAAC)

Taboleiros de comunicación: produto de apoio básico cunha serie limitada de símbolos gráficos para a comunicación que a persoa sinalará para comunicarse.

Sistema baseado no intercambio de imaxes: permiten a comunicación a través do intercambio de imaxes. Son os sistemas como Bliss, PECS ou SPC.

Comunicadores dixitais: ferramentas tecnolóxicas que utilizan un soporte reducido (tablet e incluso móbil) que transforman as imaxes/pictogramas seleccionados en voz.

Recursos web de interese

Soy visual: Especialmente pensada para as persoas con dificultades de comunicación e linguaxe, esta páxina, que ademais conta coa súa propia aplicación, promove a aparición e desenvolvemento da linguaxe a través do uso de representacións gráficas.

Pictoaplicaciones: as 8 aplicacións que podemos atopar neste recuncho, son perfectas tanto para traballar como para preparar materiais para alumnado con trastornos na comunicación.

Aula aberta de Arasaac: Dentro do apartado "materiais" pódense atopar: taboleiros de comunicación, de anticipación, axendas visuais, historias sociais, materiais TEACCH, contos adaptados etc. Pode servir para ver modelos co fin de fabricar os nosos propios materiais.

Arasaac: Páxina con gran variedade e cantidade de materiais. Máis importante quizais son os enormes catálogos de pictogramas e fotografías que facilita.

Appyautism: Buscador que permite localizar aplicacións en función dunha serie de criterios. Atopada a aplicación que nos interese, o buscador ofrece información da mesma e en ocasións imaxes, un vídeo tutorial e un enlace externo a través do cal podemos descargar a aplicación. O buscador non permite realizar a descarga

Blogues varios: aulautista, atendiendonecesidades, elsonidodelahierbaalcrecer, mamedeteo...



Robótica

Os robots sociais poden ser utilizados para axudar aos nenos e nenas con TEA a comunicarse, interactuar, recoñecer emocións e desenvolver a súa competencia social (Ueyama, 2015). Sen embargo, os resultados deben ser tomados con cautela debido a case ausencia de investigacións. Pese a iso apareceron xa un bo número de robots sociais que están a ser utilizados: *Pleo*, *Nao*, *Nekaou Luka* entre outros.

Realidade Aumentada

A nivel educativo a Realidade Aumentada pode xerar nos usuarios unha maior motivación para pensar, interactuar e desenvolverse, así como unha maior facilidade no adestramento das habilidades cognitivas que se pretenden mellorar ou recuperar (Veros Álvarez, 2015). Un exemplo pode ser *PictogramRoom*, un proxec-

to que involucra unha habitación de Realidade Aumentada para ensinar a comprender os pictogramas que permiten a comunicación a persoas con TEA.

É importante recordar, a modo de conclusión, que máis importante que os propios materiais, as estratexias pedagóxicas ligadas ao seu uso son as que nos permitirán un aproveitamento que incidan na mellora da atención e na inclusión educativa do noso alumnado. Un exemplo: nunha aula onde cada neno/a traballa co seu libro e caderno, as posibilidades de interacción son mínimas. Traballar a comunicación cun neno/a con TEA (independentemente do nivel) implica intervir nos momentos de socialización. Crear eses momentos na dinámica xeral da clase será o que nos permita sacar o máximo proveito aos materiais que utilizemos. ■

REFERENCIAS

- UYAMA, Y. (2015). A Bayesian Model of the Uncanny Valley Effect for Explaining the Effects of Therapeutic Robots in Autism Spectrum Disorder. *PLOS ONE*, 10(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138642>
- VEROS ÁLVAREZ, M. (2015). *VirtuaCyL: desarrollo y validación de un sistema ubicuo basado en Android para refuerzo educativo de niños con autismo dentro de la metodología TEACCH* [Trabajo de fin de máster. Universidad Politécnica de Valencia]. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/75511/VirtuaCyL%20-%20Mois%C3%A9s%20Veros%20C3%81lvarez.pdf?sequence=1>



Conversa con Cipriano Jiménez Casas

Entrevista realizada por:

Manuel Bragado Rodríguez

bretemas@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 44 - 49

Cipriano Luis Jiménez Casas (Pontevedra, 1941) é médico psiquiatra, psicanalista, escritor en lingua galega, director xeral e vicepresidente da Fundación Menela. Director de *Maremagnum. Publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo*, editada por Autismo Galicia, publicou 15 libros e 22 en colaboración. Conferenciante en seminarios, simposios e congresos sobre o trastorno do espectro do autismo en Europa e América, leva toda a súa vida comprometido, como membro, patrón ou fundador, con asociacións e fundacións vinculadas á discapacidade e á cultura. Colaborador habitual da sección de opinión do xornal *Faro de Vigo* e o suplemento *Faro da Cultura*, recibiu o recoñecemento de Vigués distinguido.

Onde naciches, ti de onde vés sendo?

Nacín en Pontevedra, mais o feito de que os meus pais fosen mestres en Seixido, unha aldea do concello da Lama, marcou a miña vida. Teño con Seixido unha vinculación total, alí me criei até os nove anos, fun á escola cos rapaces da aldea. Eu, con respecto a isto tiña unha especie de división de personalidade, xa que ao mesmo tempo que me criei alí, miña nai era pontevedresa e tiñamos casa en Pontevedra, a onde íamos en cada unha das vacacións. Eu en Seixido era de Pontevedra e alí era de Seixido, da aldea, levaba hostias dos dous lados. A min salvoume a vida a psicanálise dunha señora xinebrina. Seixido claro que tivo que ver coa lingua, coa persoa, coa cultura, co desenvolvemento, con todo da miña vida.

No instituto de Pontevedra fuches alumno de Aquilino Iglesias Alvariño e de Xosé Filgueira Valverde. Como os lembrás como profesores?

Non sabíamos absolutamente nada de que don Aquilino, como nós o chamabamos, era poeta. Un home serio ao que non atendiamos case nada. Filgueira foi máis marcante. Era profesor de ximnasia, organizaba canto acto cultural había, de conferencias e competicións, estaba moi comprometido. O Instituto de Pontevedra daquel tempo era instituto modelo do estado. Era unha potencia de deporte, o noso competidor máximo era o Apóstolo de Vigo.

Tamén foi nos días de Pontevedra cando fixeche as túas primeiras lecturas galeguistas, mesmo antes de iniciar os estudos de Medicina en Santiago. Como chegaches a aqueles libros?

Grazas a un rapaz do que José Antonio Durán e mais eu eramos moi amigos, Luís Cochón, moi da cuadrilla. Tamén con dous anos menos estaban Daniel Pino e Chacón, que logo foi catedrático de grego en Madrid. Eramos unha peña que estábamos en Pontevedra moi conectados para facer cousas. Axiña faciamos un programa de radio, había unha inquietude moi importante. Cantabamos no coro, faciamos deporte, viaxamos a Madrid... En concreto, a primeira lectura en galego facilitouma Cochón. Foi o libro *Cousas de Castelao*. Abrir aquelas páxinas e ler «A marquesiña», aquilo marcoume, había unha conexión co que me achegou a aldea, cando elaboras toda esa conflitividade era unha riqueza; se non o fixeses, serías un marxinado toda a vida, non sabes de onde es, que lingua

tes que falar, estás descolocado. Pero cando o elaboras, cando o analizas durante tempo —a psicanálise dura cinco ou seis anos—, cando o analizas realmente decátaste de que as túas vantaxes superan as desvantaxes que crías que eran superiores; por exemplo, entendes que falar galego é un enriquecemento fabuloso.

Estudaches en Compostela de 1959 a 1966, no tempo que Franco Grande chamou os «anos escuros». Compartes esa denominación?

A min o que me pasou é que eu viña do Instituto de Pontevedra, dun lugar moi libre e dunhas circunstancias culturais ricas, moi amplas, onde faciamos teatro e deporte, como xa dixen, e en Santiago non atopaba nada disto, non había nada; non sei se iso era escuridade ou o que era, o que había de referencia alí era moi pouca cousa.

Unha vez licenciado marchaches a Madrid especializarte en Psiquiatría, como lembrás aquel tempo?

Foi un período boísimo, entre o 66 e o 68. Estiven nun manicomio de Leganés, que era o manicomio propio de Madrid, e dependía do Ministerio da Gobernación, daquel Alonso Vega. O director era Juan Antonio Vallejo Nájera y Botas, fillo daquel Vallejo Nájera que fixera estudos neurolóxicos que dicían que os comunistas debían ter algunha alteración mental. Foi un período riquísimo porque era cando sobre todo a Facultade de Económicas estaba en plena loita estudantil. Tiven a ocasión de asistir ao concerto de Raimon, aquilo fora tremendo.



Cipriano Jiménez Casas.

E como marchaches a Suíza?

A Suíza marchei porque había unha inquedaanza. Fun por un contrato, estiven uns meses nunha clínica do cantón de Lausanne, onde tiveron o primeiro salario co que puideron mercar un Volkswagen de segunda man.

Despois traballaches na Clínica Universitaria de Bel-Air en Xenebra, que até 1975 dirixiu Julián de Ajuriaguerra, o neuropsiquiatra vasco, formado e instalado en Francia, autor dun dos manuais de referencia sobre psiquiatría infantil da década de 1980 e investigador adiantado sobre as funcións mentais. Que pegada deixou no teu enfoque profesional?

Ajuriaguerra era unha persoa moi progresista, era desas persoas humanistas, un científico impresionante que se formara na escola parisiña, que entón era o máximo en neuroloxía. Foi fichado polos suízos, era irmán de Juan de Ajuriaguerra, o presidente do PNV, como outros que viñan dar aulas a Xenebra, a unha sesión clínica semanal.

Como concibía Ajuriaguerra o que hoxe chamamos Trastorno do Espectro do Autismo (TEA)?

Entón no ano 1969 xa se facían cousas. Ajuriaguerra propulsara o que chamaba «Oficio Médico Pedagógico», que eran os psiquiatras que se ocupaban de todos os problemas relacionados co mundo infantil e xuvenil. Foi un adianto tremendo.

En Xenebra contactaches coa sociedade Nova Galiza e coñeciches a realidade da emigración europea de entón.

Aquela sociedade estaba moi movida. Carlos Díaz Martínez foi clave alí. Con el e cun par de rapaces, un de Aldán e outro da Coruña, como eramos nacionalistas, movemos a sociedade.

En 1973 instalácheste en Vigo e contactaches axiña cos galeguistas, como Paz Andrade, Paco del Riego ou Ferrín. Dende entón formas parte dese grupo tan vigués que somos os vigueses galeguistas? Sénteste como tal?

Lembro que cando nos despedimos de Ajuriaguerra, entre 1973 e 1974, cando se xubila e pasa ao Collège de France, a reserva que teñen alí para os sabios, díxonos a un grupo de médicos españois que estaba convencido que íamos desenvolver unha serie de proxectos que eran necesarios para

un país como España. E tiña razón, abríase un tempo novo no que tiñamos moitas cousas que aportar.

E como é que viñeches a Vigo?

Vin a Vigo porque vivía aquí a miña muller de entón, Elisa Fernández, que era filla de Antonio Fernández López, o empresario de Zeltia e de Corporación do Noroeste. Case todos os anos viñan a Suíza visitarnos e botaban alí unha semana. Estaban entón con moita ansia de que volvésemos. Tiñan unha filla autista, Menela, que aínda vive. Meu sogro falábanos de que había que facer en Vigo un centro totalmente medicalizado, tipo sanatorio, para persoas como Meneliña, en definitiva, un lugar de intervención. E con ese proxecto regresamos. Dinme de alta no colexio médico e abríñ consulta. Deille voltas a moitos proxectos, tiña un pé en Inglaterra, a miña muller xa conseguira praza no Xeral de Vigo, xa que estaba especializada en neuropatoloxía, e comezamos a pensar nun proxecto no que a miña consulta estivese asociada a un centro para autistas, que nin sequera naquel momento lle chamabamos así; en definitiva, no proxecto dunha clínica vivenda. Ao final, as cousas eran máis complicadas, e foi o meu sogro o que nos mercou un terreo no Castro, onde temos agora a fundación e a vivenda. Foi cando nos instalamos en Vigo e mentres se fixo a obra abrimos un centro en Coruxo con tres persoas, Menela, un rapaz asturiano e unha rapaza de Covelo. Fomos os primeiros: aquí en Galicia non había nada sobre os autismos. Foi inicio, eran tres e agora somos trescentos.

Foi en Vigo onde coñeciches a Óscar Massota e participaches nos seus seminarios de Psicanálise?

Si, cando comezaron en 1976 e Massota morre moi prematuramente, dous anos despois. Nas viaxes que fixera a Oxford coñecera a Rodríguez Eiras, o psiquiatra que participara naquela Cadellada no manicomio de Asturias e que no 72 pasaran a Conxo. A súa muller, María Jesús, estaba facendo en Oxford psiquiatría infantil, que alí xa existía como especialidade. Propúxenlle que fixeramos algo en común en Vigo. Foi entón cando me falou dun psicanalista arxentino que estaba entón en Londres, un tal Óscar Massota. Así, organizei no Colexio Médico de Vigo varios seminarios. Cando o seminario estaba funcionando cun grupo un pouco restrinxido a cousa complicouse ao aparecer as complexas elaboracións de Lacan en París. Algo moi forte. Morreu Massota e apareceron complicacións no grupo, uns apostaron por seguir a Massota, outros por outro. Eu mantivenme sereno xa que aprendera de Ajuria-guerra que “o mellor para os enfermos é darlles o que lles vaia mellor”, ser pragmáticos. Que lle vai mellor unha psicoterapia, pois psicoterapia. Que lle vai mellor uns medicamentos, pois que os tome. Que lle vai mellor poñer unhas correntes... A min aquilo desbordoume, con todo formouse en Vigo unha biblioteca de estudos psicanalíticos. Logo veu un psicanalista arxentino, Raúl Fernández, que botou aquí en Vigo catorce ou quince anos e psicanalizou moitísima xente, entre eles os psiquiatras do Rebullón, da Coruña, Ourense e Santiago.

Volvamos ao tema dos autismos. Como evolucionou o concepto de autismo desde que foi nomeado en 1943 por Leo Kanner como Autismo infantil precoz e un ano despois por Hans Asperger como Psicopatía autista? O termo autismo foi sempre moi polémico e enigmático. Abonda consultar as diversas denominacións que recibiu nas diversas edicións do Manual Diagnóstico e Estatístico de Trastornos Mentais (DSM). En 1952 identifícase con «Esquizofrenia infantil», en 1980 o DSM-III fala de Autismo Infantil, Psicose Infantil e Esquizofrenia Infantil, en 1994 o DSM-IV múdalo polo de Trastorno Xeneralizado do Desenvolvemento (TXD) e introduce a Síndrome de Asperger. Xa máis recentemente, en 2013 no DSM-V denomínase como Trastorno do Espectro do Autismo (TEA). Trátase de mudanzas que van moito máis alá da mudanza de nome e que parece modifican tamén o modelo da abordaxe dos autismos?

Si, a cuestión de fondo creo que segue aberta. Houbo moito lío nas denominacións dos autismos. Evolucionouse dunha forma complicadísima. Primeiro era chamado autismo infantil precoz, logo psicose autística, despois esquizofrenia infantil, logo empezou o período do trastorno xeneralizado do desenvolvemento, onde aparecen cinco entidades distintas, como o trastorno autista, a síndrome de Rett, o trastorno desintegrativo infantil, a síndrome de Asperger e o trastorno xeneralizado do desenvolvemento non especificado. Chegou un momento no que o tema era tan complexo, estaba tan cuestionado, que os especialistas non se poñían

de acordo porque o DSM é unha escala americana que funciona moito a nivel dos recursos que a eles interesa, a nivel farmacéutico, de coidados ou de sistemas educativos, etcétera. En vez de procurar a singularidade de cada persoa, unha análise das súas capacidades e trastornos, como farían o diagnóstico os clínicos, entre os que eu podo estar, foilles máis práctico establecer tres elementos claves, que se a comunicación, que se a cuestión social, que se a cuestión cognitiva, e establecer tres graos ou niveis do trastorno, e aí metemos todo cristo, e claro, as consecuencias agora son fortísimas. Vas a un congreso de autismo Europa, que se convocan cada dous anos, e xa empezan a falar os Asperger, e eles mesmos quécianse de ser tratados de autistas no sentido clásico da palabra, cando a eles o que lles interesa son traballos nunha dirección determinada, xa que están ao mesmo tempo nun mundo totalmente alleo ao que entendemos que vivimos nós. Son moi fortes e críticos. Teñen persoas no propio mundo da investigación sobre o seu trastorno. Entón ao mesmo tempo, cal é o problema de fondo, como tamén sucede en América, se non tes un diagnóstico non che pagan para tratamento, razón pola que ás familias lles interesa contar cun papel.

Entón, parece máis axeitado hoxe falar de autismos ca de autismo?

Efectivamente, non hai autismo, hai autismos. Cada persoa ten un problema diferenciado, seguindo a tradición dos lacanianos de centrarse na singularidade.



Cipriano Jiménez Casas co seu entrevistador, Manuel Bragado Rodríguez.

Os debates arredor das causas dos autismos xiran entre a xenética, o ambiente ou a combinacións de ambas. Dende a túa posición clínica por cal te decantas?

Para responder esta cuestión eu sempre collo esta frase do artigo de Utta Frith e Francesca Happé sobre os autismos, que publicamos no número 24 da nosa revista *Maremagnum* que di «o autismo en diferentes individuos probablemente ten diferentes causas e etioloxías, e nun só individuo diferentes síntomas poden ter diferentes orixes». Hai que lelo devagariño pero o que quere dicir é que non hai causas únicas. Historicamente pretendíase que detrás do autismo había unha causa neurolóxica e logo xenética. Ángel Carracedo, que fixo un estudo xenómico con rapaces nosos, un grupo moi amplo, concluíu que ao final non pasan do 4 ao 5 % os elementos claves xeneticamente, o que non é suficiente.

Como nos explicas aos docentes o termo neurodiversidade?

Estas autoras inglesas que antes citei din que nos autismos pasouse dun modelo estritamente médico a un modelo máis social. A irrupción dos Asperger supuxo que eles reivindicasen que non son doentes, son distintos. O tema dos autismos hoxe vai por aí. Hai un momento no que se rompen os criterios grazas aos propios afectados.

Cal é a razón da frecuencia comorbilidade dos autismos con hiperactividade ou outros trastornos do neurodesenvolvemento?

Forma parte da propia diversidade. Sucede con frecuencia co Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividade.

Hai cura para o autismo? É un trastorno para toda a vida?

Non a hai. Nunha persoa sufrir unha doenza significa que se trata dunha persoa que antes estaba normal, pero neste

caso non ten sentido falar de doenza, mellor de trastorno, que é algo como dicir es como es, es hiperactivo ou raro, non te comunicas, es un solitario. Quizais chame a atención que estamos diagnosticando de autismo persoas adultas, maiores de sesenta anos.

Cal é hoxe a prevalencia dos autismos?

A prevalencia está moi acuñada, é do 1%. En Vigo pode haber 3.000 casos, que é moito. En Galicia, 27.000.

Mais a prevalencia é diferente entre homes e mulleres?

A prevalencia pode ser dunha muller por cada catro homes e no caso dos Asperger dunha por cada dez, aproximadamente. O diagnóstico complicase nas mulleres porque cando unha muller ten algún tipo de alteración atribúese a que ela é así. Hai unha marxinação no diagnóstico, hai un infradiagnóstico feminino. Faise unha diferenciación absurda, que constitúe unha clara fenda de xénero.

Tes dito que a persoa con TEA é unha insubmisia da educación. A quen cuestiona o alumnado TEA?

O que cuestiona unha persoa con TEA son os tres temas imposibles dos que falaban Freud: a educación, a política e o tratamento, a psicanálise, en realidade. As persoas autistas teñen uns intereses que non lles son respectados, a educación ao uso non lles vale para nada. Os cognitivistas pretenden por todos os medios de levar os autistas a unha educación ao uso, pero eles non queren ese tipo de educación, non lles interesa e non vai con eles. Hai que mudar de educación.

Cres que se está avanzando na educación inclusiva?

A inclusión nun modelo de educación ordinario antóllase-me complicadísima, imposible seguramente. Os posibilistas apostan por ela; se unha escola ordinaria contase con persoal especialista e recursos suficientes, pero sabemos que non hai cartos para pagalos. Por moito que as Nacións Unidas declaren por decreto lei a educación inclusiva para 2025, non se vai conseguir porque non é posible incluír xente con intereses educativos tan diferentes. Se vas ao centro Menela podes ver que as ferramentas que utilizamos e os traballos que se fan cos rapaces son totalmente diferentes aos dun centro escolar ordinario, a pesar de que fan moito máis do que poden.

Cal sería nese modelo o papel dos centros de educación especial?

Os centros de educación especial achegan o saber facer, a experiencia, a sabedoría de como se poden conseguir cousas respectándolle á persoa con autismo as singularidades, o cal lles permita ir de cara ao que a elas lles interesa, respectando a súa introversión, a súa hiperactividade, as súas estereotipias, xa que ao final atopan o seu camiño polo pracer e polo goce dos que fala Lacan, sexa por exemplo en traballos de cociña.

En 1993 foi cando creaches o Centro Castro Navás de Prieque (en Nigrán), un centro de día e residencial para persoas adolescentes e adultas con TEA. Como funciona despois de vinte anos de experiencia?

O que se demostra no Centro Castro Navás é que se aos autistas lles ofreces algo, xa o collerán. Déixao aí, xa o collerán.

Razón pola que comprendemos que tiñamos que ofrecer moitas cousas: horta, galiñeiro, lavandería, música, pintura, sendeirismo... Todo a persoas maiores de dezoito anos.

Como afectou a pandemia aos vosos centros, tanto en Menela como en Castro Navás?

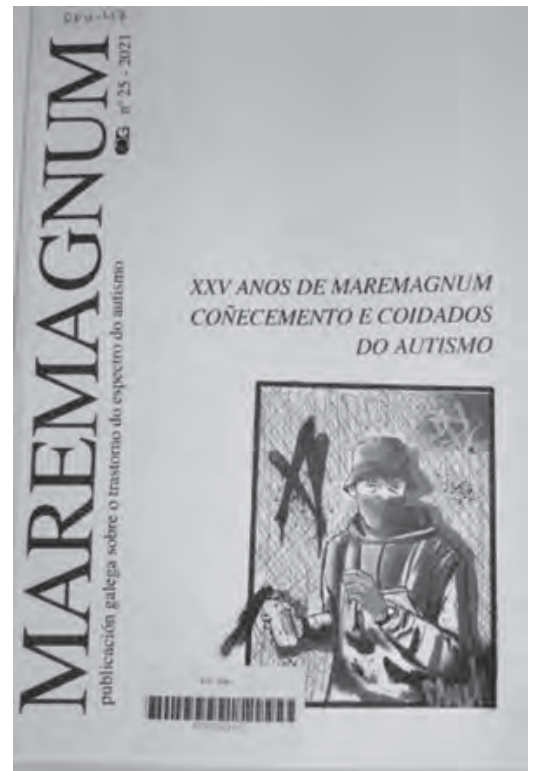
Afectou máis aos propios coeducadores polo seu medo a contaxiarse que aos propios rapaces. En situacións extremas as persoas autistas modifícanse moito, o seu comportamento nos servizos médicos é moi colaborativo.

Como están as investigacións do TEA en persoas adultas que non foron avaliadas durante o período escolar?

Hai unha lagoa de infradiagnóstico das persoas maiores e das mulleres.

Para rematar, fálanos da experiencia de *Maremagnum*, a revista anual en lingua galega que dirixes sobre TEA que chega ao seu número 25.

Quedo asombrado como esta revista é capaz de conectar con xente europea dos autismos. Seguimos, a pesar da incerteza da súa continuidade. ■



Revista *Maremagnum*. Publicación galega sobre o trastorno do espectro do autismo.

A miña lingua, nai



Martina Martínez Pérez

IES Félix Muriel

martina.mp@edu.xunta.gal

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 50 - 53

A miña nai era xorda: unha meninxite que tivo de nena deixouna sen resto auditivo nun dos oídos e cunha porcentaxe moi baixa no outro, polo que se axudaba dun audiófono, que a modo de micrófono amplificaba sons e voces, pero tamén ruídos, e todo o que acontecía alá onde o pequeno altofalante que tiña incorporado puidese recoller. As súas posibilidades comunicativas pasaban porque o seu interlocutor vocalizase, pronunciase con xeito todas as sílabas, e ela puidese recoñecelas, porque esta circunstancia facía que puidese ler os beizos e entendese.

Non foi doado para a miña nai entender e facerse entender nunha lingua allea, afastada da súa materna (á que só accedera de forma oral), polo que tivo que aprender a partir do que cría que escoitaba e comunicarse coa pronuncia que ela pensaba que executaba. As palabras deformadas, inventadas, máis ou menos semellantes á realidade foron frecuentes e constantes. E nunca lle faltou o humor, para rir dos frecuentes malentendidos, que a obrigaban a facer malabarismos para intentar recordar e pronunciar palabras alleas, con fonéticas diferentes ás que xa coñecía.

Tentamos que aprendese lingua de signos, o que resultou todo un fracaso. Miña nai aprendera que as palabras se poden dobrar ata que serven para o propósito que se persegue, que as sílabas se poden aproximar, coma quen redondea unha cifra, que as mensaxes se poden complementar con xestos... E estas normas básicas e sinxelas, aplicounas á lingua de signos. Cando non sabía do signo dunha palabra á que se refería, non o pensaba dúas veces e inventaba un que a ela lle parecía perfectamente axeitado. O problema era que moitas veces o receptor non tiña nin idea do que facía cos brazos, a cara e o xesto, aquela señora baixiña e de pelo branco.

Sen decatarme, con miña nai aprendín moito sobre comunicación, e entendín ben o que estudara na clase de que emisor e receptor deben compartir o mesmo código comunicativo, pero sobre todo a importancia de respectar a lingua que nos permita nomear, referir, sinalar, enumerar e identificar, porque a miña nai foi

quen de empregar linguaxe non verbal para suplir todo o que a súa linguaxe verbal non era quen de nomear, porque pese a que á súa dificultade auditiva se lle engadiu a de ter que cambiar unha e outra vez de cultura e de lingua, nunca deixou de comunicarse.

Hoxe son orientadora nun instituto. Polas miñas mans pasa alumnado con dificultades sensoriais que deben vivir e comunicarse co mundo doutro xeito. Algunhas destas persoas foron adestradas para empregar sistemas alternativos de comunicación, nos que as palabras son substituídas, ou complementadas, por signos, pictogramas ou puntos en relevo, unha diversidade e unha variedade que a calquera deixaría sorprendida se ademais engadimos as axudas tecnolóxicas que se lles suman. Porén, ante esta multiplicidade de formas de achegarse á linguaxe, creativas e enxeñosas, que aproveitan o máis mínimo resto motriz, visual ou auditivo; a lingua á que se achegan, á que despois de tanto esforzo por superar barreiras de acceso atopan as persoas con dificultades é, de xeito abafador, maioritario e constante a castelá. A castelá para persoas que se criaron co galego e para as que viviron o mundo en galego. Respéctase a súa forma de acceso, descóidase a súa lingua nai.

Gustárame facer un exercicio de reflexión: se a miña nai, xorda postlocutiva (isto é, con perda auditiva tras ter adquirida a linguaxe) sendo unha nena de dez anos, con todo o medio galegofalante, tivo que comezar a escoitar cos seus ollos, a ler os beizos das persoas que se dirixían a ela para entender e entenderse, sería doado acceder a toda unha



lingua signada nun código alleo a ela?

As fontes que consultei falan de 54.000 persoas en toda Galiza cunha diversidade sensorial, segundo as estatísticas de Política Social do 2021, pero a cifra sería maior se xuntamos as persoas que poden beneficiarse deste código lingüístico por outras necesidades, por exemplo familiares de signantes, e aquelas outras que non tendo o recoñecemento dun certificado oficial de discapacidade, son usuarias da LSE (Lingua de Signos Española). Poderíamos estar a falar dun 4,30% da poboación total de Galiza, segundo os datos do IGE de 2020.

Estas persoas acceden ao mundo en castelán.

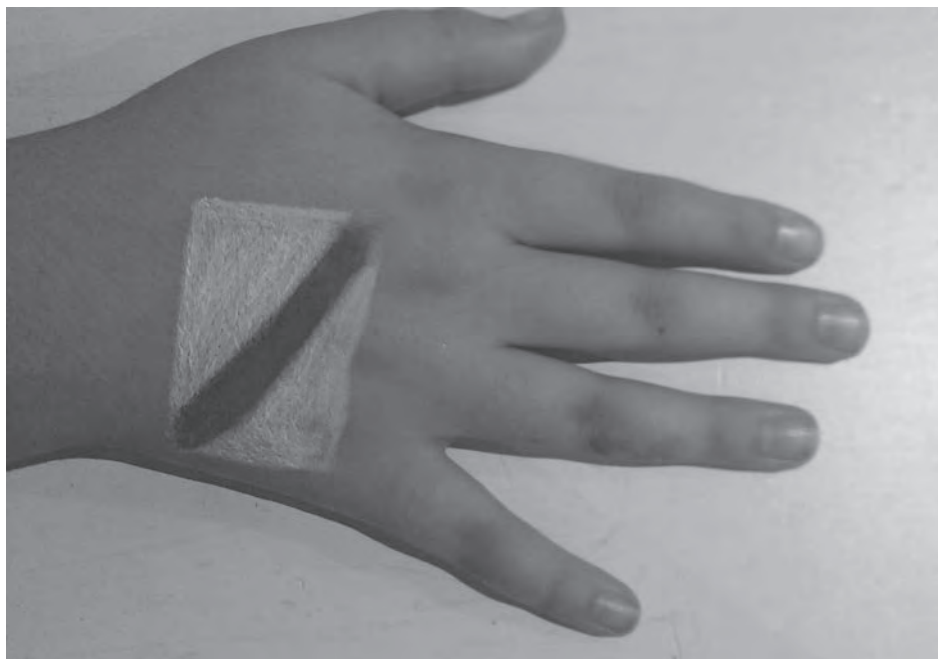
Fagamos un percorrido histórico moi resumido para contextualizar a situación, e convido quen lea estas liñas a que non pase por alto as datas, tan recentes, que esta recapitulación nos ofrece:

En 1988 o Parlamento Europeo publica unha Resolución pola que se aceptan as linguas de signos de cada país como linguas naturais das persoas xordas, e nese mesmo ano en

Viena apróbase unha resolución que afirma que se deben considerar as linguas de signos na educación das persoas xordas, lembremos que ata ese momento o modelo pedagóxico das escolas para persoas xordas era a oralización.

A Lei 27/2007 de 23 de outubro outorgou a oficialidade a dúas linguas de signos no estado español: a Lingua de Signos Española e a Lingua de Signos Catalá; deste xeito, préstanselle recursos institucionais dos que non gozan outras Linguas de Signos, o cal "*conduciu a que o proceso de planificación derivara na asimilación lingüística das variedades minoritarias, como a galega, á variedade española, a cal acadou un novo status e maior prestixio*" (González Abelaira, 2016a: 93).

Pero se quixésemos botar unha ollada ao noso redor a sorpresa sería maiúscula, cantas Linguas de Signos recoñecidas existen no mundo? 44 e mais o Sistema Internacional de Signos, que non se considera unha lingua. Cada cultura, cada sociedade ou comunidade con identidade cultural, desenvolve a súa propia lingua signada (Cabeza Perei-



ro, 2020: 13-14) Curiosamente nesa listaxe podemos ver, a modo de exemplo as LS de Reino Unido, Austria, A India e Paquistán, Israel, Brasil, Italia, Turquía, Norte de Bélxica, Quenia e Bali... No territorio español dúas: a española e a catalá. O recoñecemento da LSC tivo moito que ver coas actitudes nacionalistas vinculadas á defensa e normalización da lingua catalá (Morales et alii, 2002: 154), pero en Galicia non se deu o contexto socio-político para lograr este feito.

Para entendela teriamos que voltar a ollada cara aos colexios de xordos que existiron en España, un en Madrid, outro en Barcelona, e en Galicia o Colexio rexional de xordo-mudos e cegos de Santiago, fundado en 1864. Son os educadores oíntes con procedencia madrileña os que queren educar nun sistema máis achegado á lingua oral, desvalorizando a lingua do alumnado xordo, mentres a lingua de signos segue sendo empregada polo alumnado na súa interacción diaria. Obsérvanse, neste momento, distintas variedades lingüísticas nas diferentes escolas, xa que o alumnado xordo é acollido noutros centros educativos de distintos puntos de Galicia: Lugo, Pontevedra e Coruña súmanse ao de Santiago, creando pequenas comunidades que signan na súa interacción diaria, creando variedades propias.

A isto hai que sumarlle a posta en marcha da LOXSE, factor decisivo que cambiou radicalmente o panorama dos centros educativos ao promulgar en 1990 a inclusión do alumnado xordo en centros ordinarios, o que provoca "a desmembración da comunidade signante formada ao redor das escolas" (González Abelaira, 2016b: 103).

“durante séculos, a política lingüística do estado español e, máis concretamente, a planificación lingüística levada a cabo no eido educativo, caracterizouse por apostar polo monolingüismo na lingua oral castelá. A comunidade xorda española, e tamén a galega, foi oralizada en castelán dende a súa entrada nos centros educativos. As linguas de signos foron ignoradas e quedaron relegadas ó seu uso nun contexto informal, fóra das aulas, e foi neste eido onde se desenvolveron e foron xurdindo distintas variedades lingüísticas” (González Abela, 2016b: 90)

Sabemos hoxe, na voz de expertas científicas sobre as linguas de signos, que a LSG é unha realidade, que existe, que non hai que creala, pero a miña nai non tivo a oportunidade de acceder a ela.

Oxalá o meu alumnado e as súas familias poidan facelo. ■

REFERENCIAS

- CABEZA PEREIRO, M. (2020) *Fundamentos de las lenguas de signos*. Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ ABELA, C. (2016, a): *Historia de la educación de las personas sordas en Galicia: factores y aspectos determinantes de su educación lingüística*. Murcia: Editum.
- GONZÁLEZ ABELA, C. (2016, b): *Unha lingua de signos galega?. Estudios de Lingüística Galega*, 8, 89-106.
- MONTERDE GARCÍA, M.J ET ALII (2021). *Informe Cero. Análise Preliminar para a Revitalización da Lingua de Signos Galega*. Deputación de Pontevedra e XOGA.
- MORALES LÓPEZ, E. ET ALII. (2002): *Deaf People in Bilingual speaking Communities: The Case of Deaf People in Barcelona*, en CEIL LUCAS (ed.), *Turn-Taking, Fingerspelling, and Contact in Signed Languages*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 107-155.

Fontes electrónicas

- Nós Diario (2021). *Primeiros pasos cara ao recoñecemento oficial da lingua de signos galega*.
<https://www.nosdiario.gal/articulo/lingua/deputacion-pontevedra-xoga-colaboran-que-reconeza-oficialmente-lingua-signos-galega/20210630161603124533.html>
Data de consulta: 12/outubro/2022.
- DASILVA QUADERNS, X. M. (2009): *Autotraducirse en Galicia: ¿bilingüismo o diglosia?*, *Revista de traducción*, 16, 143-156.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3030048>
Data de consulta: 15/outubro/2022.
- CALVEIRO, P. (2020). *Una familia sorda de Santiago*, finalista al premio del público de YouTube@s.
<https://www.lavozdegalecia.es/noticia/santiago/santiago/2020/11/30/familia-sorda-santiago-finalista-premio-publico-youtubers/00031606747617615376961.htm>
Data de consulta: 15/outubro/2022.

PUBLICIDADE

Para que serve o que aprendo?

Operación Mundo, o novo proxecto de Anaya para Educación Primaria, propón unhas claves pedagóxicas que sitúan o alumnado no centro da aprendizaxe.

Unha aprendizaxe para a vida.



Comprende,
respecta
e transforma
o teu contorno.

Competencia!

Comprometido

Interdisciplinar

Inclusivo

Metodoloxías
activas



**Operación
mundo**

ANAYA



A Pedagogoxía con nome de muller: o alumnado de maxisterio de Lugo pon en valor as educadoras da historia

Francisco Xosé Candia Durán

Departamento de Pedagogoxía e Didáctica (USC)

Membro de Nova Escola Galega

francisco.candia@usc.gal



ISSN: 1132-8932

Páx. 54 - 59

Na presente contribución presentamos os aspectos básicos dunha experiencia pedagóxica de introdución da perspectiva de xénero que se desenvolve, por sexto curso consecutivo, co alumnado de Teoría e Historia da Educación Escolar, materia de formación básica de 1º curso do Grao en Mestra ou Mestre de Educación Primaria e do Dobre Grao Infantil+Primaria, na Facultade de Formación do Profesorado do Campus de Lugo (USC).

1. CONTEXTO E OBXECTO

O autor destas liñas levaba algúns anos ensaiando diferentes fórmulas (con escaso impacto no alumnado) para, en xustiza, re-equilibrar a situación de ausencia de figuras femininas referentes nos plans de estudos das titulacións de mestre/a, e moi especialmente nos manuais académicos de teoría e historia da educación que adoita empregar o alumnado da materia Teoría e Historia da Educación Escolar. En efecto, o descoñecemento desta parte esencial da nosa herdanza pedagóxica representaba unha eiva imperdoable na formación inicial, e máis nos nosos días.

Por fin, e tras inspirármonos nunha iniciativa previa de *Erguer. Estudantes da Galiza*, no curso 2017-18 puidemos encetar na práctica o proxecto que o propio alumnado da materia bautizou como "Educación en feminino: un paseo pola historia", que en termos organizativos abrolla cun obxectivo moi simple: sen deixar de traballar as competencias e contidos habituais e as figuras masculinas clásicas da teoría e da historia da educación, pretende identificar, poñer en valor e dar a coñecer o perfil pedagóxico de mulleres relevantes na profesión educativa, tanto do pasado como do presente, en Galiza e no resto do mundo, facéndoo ademais cunha perspectiva crítica (analizando a desigualdade de xénero que explica esta situación, e mesmo as discriminacións sufridas por estes personaxes polo mero feito de ser mulleres) e, aínda, procurando que o esforzo reverta en positivo non só no alumnado senón tamén na sociedade.

Pois ben, tras seis edicións ao longo das cales o proxecto foi mellorando paseniño, actualmente (curso 2022-23) materialízase da seguinte maneira: durante dous meses o alumnado (distribuído en equipos de tres membros) documéntase sobre unha figura feminina elixida polo grupo en cuestión e prepara catro exercicios que xiran ao redor desa educadora, para posteriormente ofrecelos na clase (diante das e dos compañeiros e do docente) e no curso virtual da materia (de cara ao seu coñecemento xeral e



estudo); eses exercicios son unha presentación dixital, unha exposición oral, unha biografía pedagóxica e un póster para posterior exposición pública.

2. IDEAS-FORZA

Para máis concreción expoñemos a seguir os trazos pedagóxicos fundamentais que cinguen o proxecto:

- **Perspectiva de xénero:** esta experiencia quere poñer de manifesto o labor profesional de todas as mulleres no eido da educación institucional ao longo dos séculos, unha ocupación (cando é "en feminino") en xeral minimizada ou pouco coñecida pola sociedade. Facémolo rescatando episodios singulares da historia da pedagogía, desde a Antiga Grecia ata os nosos días, en homenaxe a unhas poucas educadoras pioneiras, mulleres que dinamizaron o ensino do seu tempo e realizaron achegas importantes, ás veces superando circunstancias difíciles ou de desigualdade. A maioría destas mulleres foron/son conscientes da transcendencia humanizadora, cultural e transformadora que posúe a actividade educativa, e desde o seu lugar e época, cada unha ao seu xeito e coa súa peculiar perspectiva, traballaron para lograr unha sociedade igualitaria, máis culta, xusta, libre e solidaria, cunha orientación que hoxe perfectamente poderíamos cualificar de feminista (ver figura 1).
- **Integración didáctica:** alén do traballo preparatorio non presencial do alumnado, o resto da actividade execútase de ordinario nas sesións interactivas da materia, é dicir, non implica accións especiais á marxe do programa.

NÚMERO DE ORDE	ÁMBITO XEOGRÁFICO-CULTURAL	INTERVALO VITAL	EDUCADORA (ou colectivo de educadoras)
1	Galiza	1820-1893 (C.A.) 1837-1885 (R.C.) 1851-1921 (E.P.B.)	Feministas liberais coruñesas do s. XIX (Concepción Arenal, Rosalía de Castro, Emilia Pardo-Bazán)
2		1851-1934	Concepción Sáiz
3		1862-1941? (E.S.) 1867-1904? (M.G.)	Elisa Sánchez e Marcela Gracia
4		1880-1970	María Barbeito
5		1890-1971	Elvira Bao
6		1895-1975	Ángela Ruiz
7		1910-1989	Enriqueta Otero
8		1923-2022	Antía Cal
9		1942- (M.M.) 1975- (O.N.) 1981- (M.F.)	Educadoras lucenses da actualidade (Marina Mayoral, Olga Novo, Marián Fouce)
10		1945- (E.F.) 1948- (M.F.)	Orientadoras de "Preescolar na casa" (Ermitas Fernández, Marisol Fernández)
11	España (agás Galiza)	1867-1932	Carmen de Burgos
12		1873-1961	Rosa Sensat
13		1881-1948	María de Maeztu
14		1881-1948 (M.M.) 1889-1976 (M.S.A.) 1890-1965 (M.H.)	Mestras e educadoras da II República (María de Maeztu, María Sánchez Arbós, Matilde Huici)
15		1896-1965	Justa Freire
16		1926-2011	Josefina Aldecoa
17		1926-2006	Marta Mata
18		1967-	Mar Romera
19	Europa (agás España)	1971-	Rocío Ramos-Paúl
20		650/610 a.C.-580? a.C.	Safo de Lesbos (Grecia)
21		355/370-415/416	Hipatia de Alexandría (hoxe, Exipto)
22		1556-1640	Jeanne de Lestonnac (Francia)
23		1849-1926	Ellen Key (Suecia)
24		1866-1951 (R.A.) 1870-1945 (C.A.)	Rosa Agazzi e Carolina Agazzi (Italia)
25		1869-1939	Nadezhda Krúpskaya (Rusia/URSS)
26		1869-1940	Emma Goldman (hoxe, Lituania)
27		1870-1952	Maria Montessori (Italia)
28	América Setentrional	1902-1984	Emmi Pikler (Austria/Hungría)
29		1866-1936 (A.S.) 1880-1968 (H.K.)	Anne Sullivan e Helen Keller (Estados Unidos)
30		1875-1955	Mary McLeod (Estados Unidos)
31	Iberoamérica	1886/1887-1973	Helen Parkhurst (Estados Unidos)
32		1881-1971	Dolores Cacuango (Ecuador)
33		1889-1957	Gabriela Mistral (Chile)
34		1898-1987 (O.C.) 1904-2004 (L.C.)	Olga Cossettini e Leticia Cossettini (Arxentina)

Figura 1. Educadoras traballadas na V edición (curso 2021-22) do proxecto "Educación en feminino".

- Normalización lingüística: o 100% da actividade e dos exercicios realízase en galego.
- Desenvolvemento de competencias por parte do alumnado: competencia informática e informacional, mellora na expresión oral e na expresión escrita, disciplina individual no traballo, etc.
- Integración das tecnoloxías da información e a comunicación ao servizo da aprendizaxe: na concepción, elaboración e emprego dos varios materiais que se producen no desenvolvemento do proxecto.
- Traballo en equipo: trátase da primeira actividade grupal de certa esixencia que o alumnado realiza en canto chega á Facultade, polo que por encima de instruír en cooperación e coordinación entre iguais, acaba favorecendo a integración na vida académica e estudantil.
- Seguimento tutorial por parte do profesor: todo o proceso é planificado, informado, controlado, asesorado e avaliado polo docente, aínda que os grupos traballen realmente de maneira autónoma.
- Atención aos intereses do alumnado e traballo por proxectos: cada equipo de alumnas/os vai centrar a súa atención nunha temática elixida polos propios membros do equipo, circunstancia que resulta motivadora e orienta o traballo cara ao logro, é dicir, facemos ás/aos estudantes protagonistas do seu propio proceso de aprendizaxe.

• Renovación pedagóxica e calidade na formación: cunha metodoloxía activa, atractiva á par de produtiva, achegamos contidos relevantes para a disciplina que habitualmente se omiten no temario habitual da formación académica no maxisterio.

• Aprendizaxe-servizo: o proceso de aprendizaxe do alumnado leva ademais integrada a realización dun servizo á comunidade. Os e as estudantes aumentan o seu coñecemento sobre a nosa materia e, ao tempo, amplían a súa responsabilidade social co que, nun marco de reciprocidade, tanto estudantes como sociedade saen beneficiados, tal como se detalla no seguinte apartado.

3. COLECCIÓN DE PÓSTERS

Como se indicou en parágrafos anteriores, cada equipo de traballo elabora un póster ou panel que ha de respectar unhas indicacións especificadas anticipadamente polo profesor, quen tamén revisa e corrixe o resultado final. O la-



bor colectivo dos arredor de 34 equipos produce outros tantos paneis que, no seu conxunto, acaban configurando unha colección sobre 34 educadoras da historia (ou colectivos de educadoras) que con certeza merecen ser coñecidas. Considerando que dúcias de educadoras referentes “agardan” a que poñamos en valor o seu legado pedagóxico, a nosa intención é ir pouco a pouco converténdolas en protagonistas; polo tanto, como as eleccións dos equipos varían cada novo curso, a colección resulta diferente en cada edición.

- Facultade de Formación do Profesorado, Campus de Lugo.
- Biblioteca Pública de Lugo.
- Facultade de Tradución e Interpretación, Campus de Vigo.
- Facultade de Ciencias do Deporte e a Educación Física, Campus da Coruña.
- CIFP Politécnico de Lugo
- Biblioteca Intercentros, Campus de Lugo.
- Facultade de Educación e Traballo Social, Campus de Ourense.
- Vicerreitoría do Campus de Pontevedra.
- Biblioteca Central, Campus de Vigo.
- IES Rosalía de Castro, Santiago de Compostela.
- Facultade de Ciencias da Educación, Campus da Coruña.
- IES Santiago Basanta Silva, Vilalba.
- Conservatorio Profesional de Música Xoán Montes, Lugo.
- Centro Privado Colexio Fingoi, Lugo.
- IES Nosa Señora dos Ollos Grandes, Lugo.
- IES Río Cabe, Monforte de Lemos.
- Sala de Exposicións do Centro Social da Rúa, Concello de Miño.

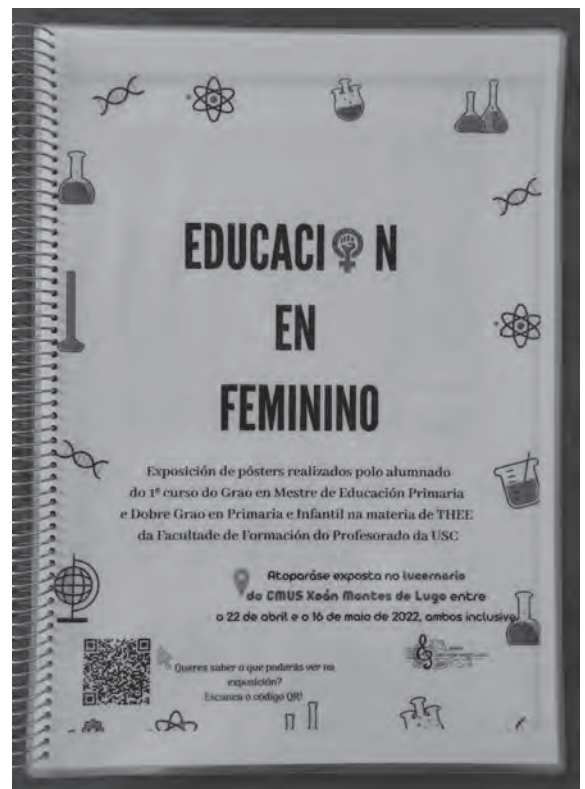
Figura 2. Centros no que xa foi exposta a colección de pósters “Educación en feminino”.

- Colocamos os pósters nun espazo que temos para audicións, presentacións de libros, conferencias etc., é dicir, é grande, o que facilita o movemento do alumnado.
- A exposición resulta moi didáctica polo xeito no que aparece a información. É moi visual e iso posibilita que poida ser axeitada para diferentes idades; así, puidemos abordar o tema das educadoras dun xeito máis profundo con algúns grupos de BAC e ESO e deixalo nunha visión máis rápida nos cursos de alumnado de Primaria.
- O que fixemos tamén foi utilizar a exposición como escusa para que o alumnado realizase unha pescuda no seu medio e nas súas familias sobre mulleres educadoras que tivesen preto (nais, avoas ou outras mulleres que coñezan dedicadas ao ensino): foi moi instrutivo.
- Ademais, nun dos grupos vaise facer un encontro coa avoa dun alumno (mestra de Primaria durante máis de corenta anos), que lles falará da súa traxectoria profesional.
- En síntese, grazas pola exposición; foi moi interesante e ademais serviu para afondar nun estudo propio das "nosas" educadoras máis próximas, propiciando unhas actividades de aula e unha conexión interxeracional verdadeiramente enriquecedoras.

Figura 3. Valoracións da responsable dun colexio no que estivo exposta a V edición (curso 2021-22) da colección de pósters "Educación en feminino".

Folga dicir que a exposición dos pósters é a actividade de máis proxección pública de "Educación en feminino". Obviamente o primeiro lugar onde se expón é a nosa Facultade, de tal maneira que o propio alumnado da materia pode ver "directamente en acción" o resultado do traballo grupal e colectivo realizado ao longo do semestre.

Unha vez é descolgada da nosa sala de exposicións, e na liña da aprendizaxe-servizo que xa se mencionou, a colección préstase gratuitamente a calquera institución ou organismo que a solicite, e as peticións van aumentando cada curso ata o punto de que algunhas destas entidades xa incorporan a "Educación en feminino" na súa programación ordinaria habitual. A razón desta "repetición", segundo opinión dos propios responsables (e deixando á marxe o importante obxectivo social que a colección cobre visibilizando mulleres profesionais) é que, malia non tratarse por suposto dun produto profesional senón do froito dun traballo didáctico de alumnado de tan só 18 anos, na práctica resulta unha mostra agradable de ver, colorista e visual, didáctica, pensada para todos os públicos, e distinta cada ano. En concreto, ao longo das pasadas edicións, algunha das nosas coleccións pasou polos centros que se ofrecen na figura 2.



A colección é aproveitada de maneira diferente segundo o centro: algúns simplemente a colgaron, outros ademais fixeron boa publicidade en redes sociais ou con carteis, algúns convidaron a ex-alumnas (autoras dalgúns dos pósters) a ofrecer unha charla ou a inaugurar a mostra, outros elaboraron material sobre as educadoras para difundilo en Internet, algúns organizaron visitas de escolares da zona, e ata houbo un que lle pediu ao seu alumnado que escribise reflexións sobre a temática, que logo nos remitiron.

Quixeramos resaltar especialmente un centro escolar no que o profesorado se organizou de xeito admirable para traballar a igualdade de xénero nas aulas co alumnado máis maior, logo visitaron por grupos a exposición (e as mozas e mozos tomaron notas), e finalmente realizaron diversas actividades sobre as educadoras nas clases: didacticamente impecable. Ofrecense as valoracións concretas da responsable deste centro na figura 3.

4. IMPACTO

En termos de mellora da aprendizaxe, son tres os momentos nos que o noso alumnado pon de relevo que a súa participación no proxecto resulta certamente satisfactoria: nos resultados acadados na avaliación final da materia, nos comentarios ás enquisas anónimas que pasa o docente, e nas manifestacións orais espontáneas en clase.

Un detalle non menor a destacar é o interese notable co que as e os alumnos adoitan preparar os catro produtos que se lles demandan (aprendizaxe experiencial). Así, dun xeito agradable e contando co traballo dos diferentes equipos, todo o gran grupo acaba coñecendo un feixe de educadoras que poderán eventualmente inspirar o seu futuro desempeño profesional ao consideralas referentes pedagóxicos, nas que verse e recoñecerse como mestras e mestres.

Complementariamente, a implicación do alumnado (que, insistimos, na súa maioría está conformado por adolescentes de 18 anos) adoita comportar certa transformación de consciencias de cara a entender a diversidade de xénero e valorizar o labor socioeducativo das mulleres, un cambio non carente de importancia máxime cando se produce tamén en estudantes varóns que desexan participar dunha profesión masivamente feminizada e que no futuro deberán traballar o principio de igualdade coas nenas e nenos de educación primaria.

A maiores, se consideramos especificamente a colección de pósters, para o alumnado resulta moi satisfactorio comprobar como a comunidade universitaria da Facultade revisa, aprende e goza cos diferentes paneis expostos (que son o "seu" traballo); tamén resultan retroalimentadores os comentarios que recibimos desde as diferentes entidades ás que viaxa a colección, opinións que logo valoramos. Asemade, é prazenteiro saber da presenza estimable que a colección vén mantendo nos medios de comunicación e redes sociais daqueles lugares por onde pasa, e sobre todo das críticas (normalmente positivas) que colleita do público que a visita, quen adoita sinalar que é "socialmente moi necesaria" ou "oportuna neste momento histórico para remover prexuízos", ou que "permite descubrir mulleres esgrevias ocultadas pola historia", entre outros pareceres.

Pero por encima de todo, para nós resulta tremendamente grato comprobar a gran potencia pedagóxica e social que posúe a colección, tal como se puxo de manifesto ao final do apartado anterior.



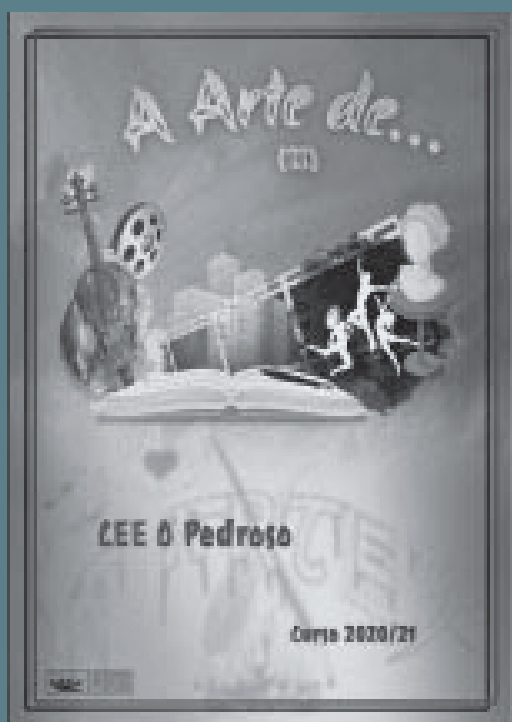
Remarcamos finalmente que nos agradaría resultar inspiradores para outros proxectos que tamén camiñen na senda da igualdade: a proposta pode inserirse con normalidade dentro da actividade ordinaria de materias que, como a nosa, preparen ás vindeiras mestras e mestres, pois é doadamente adaptable ou replicable, e apenas precisa recursos diferentes dos que habitualmente se empregan nos centros universitarios que forman ao futuro profesorado.

Esta experiencia didáctica recibiu en 2020 un dos "Premios da USC á Introducción da Perspectiva de Xénero na Docencia e na Investigación". ■

REFERENCIAS

- ARENAS, M. GLORIA, GÓMEZ, M. JOSÉ E JURADO, ENCARNACIÓN (COORDS.) (2007). *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga.
- CONSELLO DA CULTURA GALEGA (2005). *Álbum de mulleres*. En <http://culturagalega.gal/album/ambitos.php?seleccion=11>
- COSTA, ANTÓN E RODRÍGUEZ, MANUELA (COORDS.) (2022). *Mulleres imprescindibles. Educadoras na vangarda do século XX*. Pontevedra: Kalandraka.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2005). *Treinta retratos de maestras. De la segunda república hasta nuestros días*. Madrid: CISS-Praxis.
- MARCO, AURORA (2002). *Mulleres e educación en Galiza. Vidas de mestras*. Sada: Eds. do Castro.
- MÉNDEZ, M. JOSÉ (COORD.) (2009). *Mulleres na educación en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- VIDAL, CARMÉ (2021). *Mulleres na vangarda. Tras a pegada das pioneiras galegas. Materiais para a coeducación*, 3. Santiago de Compostela: CIG-Ensino e AS-PG.
En <https://www.cig-ensino.gal/nova/pioneiras-galegas.html>

Unha década de proxectos colaborativos no CEE O Pedroso



Patricia Fernández Botana

Clara Goyanes Flecha

Pilar Prieto Ollero

M^a Dolores Sueiro Lema

Purificación Núñez Vieito

Susana Couselo Fernández

Cristina Domínguez Arufe

M^a Mar Luaces Sánchez

Colexio de Educación Especial O Pedroso

cee.opedroso@edu.xunta.gal

CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO EDUCATIVO

O colexio de educación especial O Pedroso é un centro docente público dependente da Consellería de Cultura, Educación e Universidade, deseñado para alumnos que presentan trastornos graves de conduta (Trastorno negativista desafiante, trastorno disocial). É un recurso específico para aquel alumnado ante o que o contexto educativo ordinario – escola e familia– fracasou nos obxectivos de educación, socialización e de benestar mental. Está situado en Santiago de Compostela pero por ser único nas súas características o alumnado procede de toda Galicia.

O colexio, con capacidade para 12 alumnos/as que se escolarizan en réxime de internado, ofrece un modelo mixto médico-pedagóxico cuns programas médico-psico-educativos específicos avaliados por experiencias previas, cunha oferta curricular aberta e flexible, cunha metodoloxía cooperativa, tanto no funcionamento interno como nas formas de convivencia e orientación pedagóxica, e cun programa de modificación da conduta deseñado para que o alumnado acade o obxectivo global de “educación-integración-adequación para a vida”.

Tendo en conta este contexto educativo no que o alumnado (tanto de educación primaria como de educación secundaria) procede dunha historia de desescolarización por comportamentos disruptivos graves, a tarefa pedagóxica debe ir encamiñada non só á adquisición de competencias clave senón que presenta outros obxectivos como:

- Eliminación dos comportamentos disruptivos.
- Adquisición de estratexias prosociais.
- Integración nos ámbitos ordinarios.

En definitiva, unha educación inclusiva.

AS TAREFAS DOS E DAS EDUCADORAS E DEMAIS PERSOAL TÉCNICO E ESCOLAR

Poderían resumirse todas as características que fan necesaria a intervención con alumnado que presenta trastornos graves de conduta como “colaboración multiprofesional”. No colexio O Pedro-

so conviven na intervención educativa co alumnado, persoal docente, persoal auxiliar coidador, persoal educador, e psicólogo clínico do SERGAS, pero se nos centramos nas características propias que o equipo docente desenvolveu para o traballo nos proxectos colaborativos estas son:

- **Comunicación:** manter un elevado nivel de comunicación cotiá, tanto nos encontros improvisados como no encontro planificado, permitindo abordar abertamente aspectos relativos ao proxecto.
- **Decisión:** apoiarse no consenso e no intercambio grupal, así como no exercicio da autonomía e responsabilidade persoal e na autoridade e xerarquía cando a situación o requira.
- **Coordinación:** fundamental no senso de acadar eficiencia nas actuacións.
- **Responsabilidade:** considerar os perfís profesionais cun equilibrio na adxudicación de tarefas entre intereses e eficacia.
- **Rendibilidade:** que as iniciativas individuais revertan no beneficio do grupo e viceversa.
- **Funcionalidade:** coa creación de miniequipos que dean resposta a necesidades específicas.
- **Produtividade:** creación de materiais, instrumentos... que revertan no grupo.
- **Protocalización:** aplicación do programa de modificación de conduta
- **Identidade:** mantemento dunha identidade compatibilizada coa inserción no conxunto.
- **Dinamismo:** capacidade para o cambio e rectificación.

O PROXECTO COLABORATIVO COMO ESTRATEXIA DIDÁCTICA

Desde hai dez cursos comezamos a traballar de xeito colaborativo, primeiro establecendo un *centro de interese* para cada curso escolar, de maneira que todo o alumnado se sentise como parte dun todo independentemente do seu nivel curricular ou da materia a traballar. Pouco a pouco percibimos que esta metodoloxía de traballo en equipo resultaba perfecta para a construción de coñecementos e a adquisición de competencias e habilidades sociais.

Ao longo dos proxectos, fómoslle dando forma e organizando as estratexias de traballo no Proxecto Colaborativo, formando *pequenos grupos mixtos e heteroxéneos* tanto de idade como de nivel curricular, incluso de etapas educativas distintas, en todas as ocasións que puidemos percibir que os alumnos traballaban de forma coordinada entre si. Houbo que coidar dous aspectos moi importantes no deseño destes grupos: que os *obxectivos* dos participantes estivesen *estritamente vinculados*, e que o *sistema de interaccións* fose coidadosamente deseñado.

Así conseguimos, nun alto grao, os obxectivos que perseguíamos:

- *a interdependencia positiva:* a consecución dos obxectivos depende do traballo de todos os integrantes do grupo.
- *responsabilidade individual e grupal:* compromiso de grupo, de modo que todos asumen a responsabilidade de alcanzar os obxectivos grupais e compromiso individual, que significa que cada un se responsabilizará dos obxectivos propios.

– *interacción estimuladora:* os alumnos promoven o éxito dos demais, xa que os traballos alcanzan resultados positivos grazas ao esforzo e ás contribucións conxuntas.

Cómpre salientar que por motivos pedagóxicos e loxísticos a duración das clases, o horario, as materias que se imparten e os agrupamentos son moi diferentes aos dun centro ordinario, sendo a atención que recibe o noso alumnado individualizada. Así mesmo, debido ás características do noso colexio, nalgúns sesións coinciden, ademais, alumnos de diferentes cursos e idades como circunstancia da heteroxeneidade dos agrupamentos.

Inspirándonos ademais nos principios do Plan Lía de Bibliotecas Escolares, enseguida descubrimos que a biblioteca de centro, a nosa *Pedroteca* podía ser o eixe dinamizador deste método de traballo. Porque os desafíos do Plan Lía eran e son tamén os nosos:

- Que a *Pedroteca* sexa verdadeiramente inclusiva, para unha mellor atención á diversidade.
- Que a *Pedroteca* sexa un centro creativo de aprendizaxes, un verdadeiro laboratorio.
- Que a *Pedroteca* sexa un centro de alfabetizacións múltiples, que contribúa á mellora das capacidades lectoras do alumnado e a avanzar na incorporación da lectura dixital.
- Que a *Pedroteca* contribúa ao desenvolvemento das competencias ALFIN/AMI do noso alumnado.
- Que a *Pedroteca* contribúa a fomentar as aprendizaxes por proxectos e outras metodoloxías activas e colaborativas.

O CARÁCTER INTERDISCIPLINAR DOS NOSOS PROXECTOS

A continuación explícanse máis detalladamente dous dos proxectos que desenvolvemos, presentando a estrutura

do proxecto, a súa interdisciplinariedade e as actividades levadas a cabo.

PROXECTO COLABORATIVO "AOS CATRO VENTOS"	INTERDISCIPLINARIEDADE	ACTIVIDADES
RECUNCHO DE AULA 	Samaín, a publicidade na xeografía e historia, folletos turísticos Galicia, Thanksgiving Day, o voto feminino na prensa escrita, 25N día contra a Violencia de Xénero, descifrando códigos, Halloween, Christmas, St. Valentine's Day, deuses gregos, invitación á lectura, lemas publicitarios e bioloxía, a publicidade e a tecnoloxía.	• Elaboración de cartelería, folletos turísticos e Christmas, marcapáxinas. • Interpretación de gráficas na prensa escrita e dixital. • Análise da linguaxe publicitaria.
RECUNCHO DIXITAL 	Buscando información, actualidade, "Haka" contra a violencia de xénero, o Spot publicitario.	• Traballos coas competencias mediáticas. • Análise da campaña publicitaria "Global Muiñeira", e a lotería de Nadal. • Creación audiovisual: elaboración dun "Haka", elaboración dun spot publicitario.
RECUNCHO CIENTÍFICO 	Xornadas Micolóxicas: IX e Xornadas Micolóxicas no Pedroso.	• Saída polo entorno do monte Pedroso, recollida de setas, clasificación, elaboración de carteis, concurso de fotografías, elaboración de cestas, creación dun panel expositor, elaboración de botes de "Boletus Edulis" mediante o proceso de secado.
RECUNCHO DAS LETRAS 	Sempre haberá poesía, Concurso de poesía, Día da poesía, Letras Galegas, Miniconcertazo Letras Galegas 2018, Día do Libro 2018.	• Creación audiovisual e podcasts: recitado de poemas. • Concurso de poesía. • Celebración dun "Miniconcertazo" na biblioteca. • Visita ao Museo do Pobo Galego. • Celebración dunha romaría popular galega. • "A volta ao mundo en 80 libros".
RECUNCHO ARTÍSTICO 	Aos catro ventos, Nadal 2017 e 2018, I Encontros Artísticos, Encontro teatral na Biblioteca, Miniconcertazo "A música clásica e a publicidade", A arte na publicidade.	• Creación do logotipo "Aos catro ventos". • Elaboración de adornos de Nadal con lemas publicitarios. • Representación teatral na biblioteca. • Celebración dun "Miniconcertazo" na biblioteca.
RECUNCHO BULIDEIRO 	Día das Bibliotecas Escolares 2017: Obradoiro 1: Análise de logotipos, Obradoiro 2: Creación de cartaces, Día das Bibliotecas Escolares 2018, Visita á Escola Galega de Consumo, Magosto 2019, Día da Paz, O Entroido 2018 e 2019, semana da prensa, xogos tradicionais, os Maíos no Pedroso.	• Visionado de vídeos publicitarios, debate. • Obradoiros de creación de anuncios publicitarios e carteis. • Matemáticas e poesía. • Visita á escola galega de consumo. • Creación de disfraces "persoa-anuncio".

REFERENCIAS

- CARBONELL SEBARROJA, JAUME (2016): *Pedagogías del Siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Editorial: Octaedro.
- PUJOLÁS I MASET, PERE (2017): *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial: Octaedro.
- VERGARA RAMÍREZ, JUAN JOSÉ (2015): *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.

PROXECTO COLABORATIVO "A ARTE DE... II"	INTERDISCIPLINARIEDADE	ACTIVIDADES
EMOCIONARTE 	Sempre ao teu carón, AmedrentArte, AmArte, NaturArte concurso, Libro de Arte.	• Creación audiovisual e podcasts: interpretación de textos de escritoras. • Elaboración da unidade didáctica "A Arte de Amedrentar", creación audiovisual. • Taller literario. • Concurso fotográfico, taller de fotografía. • Taller de Arte: elaboración dun Libro de Arte. • Creación dun cómic relacionado cós dereitos humanos.
LEMBRARTE 	MagosteArte, Nadal, Entroido con Arte, Día do Libro, Día de Rosalía, Arte Patrimonial, Arte Floral (Os Maios), Día das Letras Galegas.	• Celebración Magosto. Miniconcertazo. • Árbore de Nadal, creación dunha árbore colgante, árbore 2D e 3D. Creación audiovisual: elaboración dun tutorial. • Obradoiro de disfraces: "Os médicos da Peste Negra". • Obradoiro de marcapáxinas. • Traballo coas competencias mediáticas: Construcións patrimoniais galegas e ferramentas tradicionais en Galicia. • Obradoiro en 3D: Arquitectura no mundo. • Obradoiro de Maios. • Creación audiovisual: O Rap da Máscara.
VALORARTE 	Día Internacional contra a Violencia de Xénero, Día da Paz, 8M-Día da Muller.	• Creación audiovisual: "É a violencia de xénero que non para..." • Obradoiro de cartaces. • Performance poética, artística e musical: "Rafael Alberti, Guernica e Beethoven". Obradoiro de creación audiovisual, literaria, artística e musical. • Traballo coas competencias mediáticas: "Mulleres filósofas e científicas".
APRENDER A APRENDER 	Apps: A) XII Xornadas Micolóxicas B) Recoñecemento de plantas, Time-Lapse no Pedroso, Investig-Arte: a)O picudo vermello B)Cienci-Arte coas velutinas, MusicArte, TICArte, deuses mitolóxicos.	• Traballo coas competencias mediáticas: APPS, recoñecemento de setas e plantas no Monte Pedroso. • Elaboración dun Time-Lapse. Creación audiovisual. • Traballo có método científico: o picudo vermello, as velutinas. • Obradoiro artístico e musical: MuisArte. • Traballo coas TICS: TICArte.

Todos os Proxectos Colaborativos desenvolvidos durante estes dez cursos pódense consultar ao completo escaneando os seguintes códigos QR. ■



"Arredor do Rural": unha ponte entre o ensino universitario e a innovación social rural



David García Romero

Kateline de Jesus Brito Tavares

Facultade de C. da Educación (Campus Sur) USC

d.garcia.romero@usc.es

kateline.brito@usc.es

Cristina Gómez Román

CRETUS e Departamento de Psicoloxía Social,
Básica e Metodoloxía.

cristina.gomez@usc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 64 - 69

1. O MEDIO RURAL COMO OPORTUNIDADE NA CRISE ECOSOCIAL

Nas últimas décadas, seguindo a urxencia da crise ecosocial e o crecente colapso, cobran cada vez máis importancia os contextos rurais como lugares de oportunidade. Numerosas e diversas iniciativas, dende a agroecoloxía, o decrecemento ou a innovación social, están traballando por atopar formas máis sustentables e xustas de organizar o manexo do territorio e as comunidades, partindo de saberes ancestrais para comezar a debuxar un futuro aínda incerto, pero que de seguro non poderá ser como a realidade que coñecemos (Herrero, 2013).

O territorio e o pobo galego non son casos de excepción (Quiroga et al., 2017), e neles a sociedade civil artella este mundo a través de iniciativas endóxeas e conectadas entre si, tanto no ámbito da produción (é o caso do Sindicato Labrego Galego), o pensamento (Véspera de Nada ou Verdegaiá), a custodia do territorio (Rede Galega de Custodia) ou o eido cultural (Rede Aldear), entre outros exemplos que se poderían nomear. Tamén o ámbito científico constatou a necesidade de saír da súa (en ocasións) "arrogancia", e entrar en diálogo con saberes e prácticas culturais locais con grande valor en termos de sustentabilidade (García-Romero e Salido-Herba, 2022), sendo o Laboratorio Ecosocial do Barbanza un bo representante desta intersección.

2. OS SABERES RURAIS NO SISTEMA ESCOLAR

Estes intrépidos e necesarios proxectos emerxen dun tecido social que continúa cunha inercia autodepredadora, e moi rara vez teñen presenza ou eco nun sistema de ensino que segue maioritariamente a guiar as aprendizaxes cara a formas de entender e manexar o mundo competitivas e produtivistas. Podemos atopar gromos (a miúdo grazas a esta mesma revista) en niveis temperáns da escola, especialmente en Educación Infantil e no medio rural, onde formas pedagóxicas centradas na natureza permean cada vez máis as diferentes escolas rurais e van territorializando a educación (Abós et al., 2021).

Non obstante, esta mirada cara ao territorio e ao popular faise cada vez máis difícil de atopar segundo avanzamos no sistema de ensino, sendo contadas as excepcións en Educación Secundaria, e máis aínda na Universidade. De pouco serve fomentar unha educación a este respecto na infancia se logo a xuventude se incorpora a un mundo que vai nunha dirección diferente á que desexamos. Este sería o caso actual, no que as últimas etapas do sistema escolar están conectadas cun mercado laboral guiado por valores e prácticas fundamentadas na competición, o consumo desaforado e o crecemento ilimitado, sen unha perspectiva crítica de como o noso facer contribúe ao mundo ou sen conciencia da necesidade dun cambio.

Para aproveitar a nivel socio-cultural as iniciativas pola sustentabilidade e a xustiza no medio rural, faise necesario ofrecerlle ao estudantado a oportunidade de velas (e incluso de formar parte delas) no momento en que está a pensar a que dedicar a súa vida e

como construír o seu plan de futuro.

3. O TRABALLO DA COMUNIDADE DE ACCIÓNS E SABERES ARREDOR DO RURAL

Esta última é a idea que deu orixe a unha rede de profesorado (principalmente universitario) e activistas e profesionais do medio rural, que en 2021 creamos o que se deu en chamar "Comunidade de Accións e Saberes 'Arredor do Rural'" (www.arredordorural.org), a cal xorde por iniciativa da Asociación Avoar e en colaboración co grupo de investigación Esculca da USC, e que foi inspirada polo traballo previo da Rede Revolta e doutras redes de iniciativas rurais.

O motivo de ser é organizar prácticas de aprendizaxe-servizo que sexan intersección entre sistema educativo e iniciativas rurais enfocadas á sustentabilidade e a xustiza (García-Romero e Salido-Herba, 2022). Así, o estudantado dunha ou varias materias universitarias incorpórase a un proxecto en colaboración con axentes locais que ten a von-

tade de crear valor social/ambiental, e a súa aprendizaxe disciplinar artículase arredor do devandito proxecto.

Pretendemos así poñer o foco na necesidade tanto da acción directa como da construción do saber, e en como as dúas dimensións deben ser compartidas por universidade e sociedade civil; búscase transcender a idea de que un pon a acción e outro o coñecemento para un intercambio recíproco, para substituíla pola de mutualidade cara a fins comúns.

É importante, polo tanto, que a creación de proxectos entre profesorado e entidades se dea a partir de obxectivos compartidos, que por suposto son múltiples pero que, a efectos de organización da Comunidade, agrupamos nos ámbitos descritos a continuación, todos eles relacionados co manexo sustentable dos recursos e/ou a promoción da xustiza social no medio rural (acompañamos a seguir cada ámbito cunha táboa cos seus principais proxectos).



Visita de alumnado de educación social a Amarelante, no proxecto "desfiando prexuízos".

I. Confrontar os prexuízos sobre o medio rural: realidade dun discurso público que o identifica tanto co atraso como cunha versión bucólica e idealizada, pero sempre reducíndoo e simplificándoo. Parte dos proxectos dedícanse a visibilizar, entender e deconstruír este discurso para axudar a crear unha visión realista e de narración propia dos contextos rurais.

TÍTULO DO PROXECTO	TITULACIÓN INVOLUCRADA	AXENTES LOCAIS	DESCRIPCIÓN DAS ACCIÓNS
Desfiando prexuízos sobre o rural no sistema escolar	Grao en Educación Social, USC	Amarelante	A cooperativa Amarelante propuxo ao alumnado analizar en detalle a visión do medio rural promovida na escola. No curso 2021 realizouse unha análise do currículo oculto nos libros de texto sobre o medio rural. No seguinte curso, partindo do coñecemento acadado, o novo alumnado deseñou e aplicou actividades interactivas con alumnado de Secundaria para deconstruír os prexuízos atopados.
Psicoloxía Social aplicada. O rural como alternativa sustentable	Grao en Psicoloxía, USC	Asociación Avoar Amigas da Terra	A través de entrevistas, análises de medios de comunicación e un cuestionario distribuído a público xeral, o alumnado analizou as actitudes cara ao medio rural en xeral e a sustentabilidade neste en particular. No curso 2022-23, outro alumnado elaborará comunicación sobre os resultados dende a perspectiva da Psicoloxía Social.
Plans de comunicación para entidades participantes en Arredor do Rural	Grao en Publicidade e Relacións Públicas, UVigo	Diferentes entidades participantes en Arredor do Rural	O alumnado axuda a diversas entidades que forman parte da Comunidade para comunicar a súa misión e labor para promover a visión dunha actuación e realidade diversa nestes contextos, máis aló do manido turismo rural e do sector primario.



Cabuxa de Fousas ao Monte, co proxecto "máis que leña".

II. Territorializar a educación: situamos como problema a separación que se está a producir entre a aprendizaxe humana e o territorio que habitamos, distanciamento que acaba promovendo un coñecemento e valores falsamente universais de produtividade e competencia. Traballamos, pois, por un proceso educativo ligado ao territorio, que implique entender a relación dos seres humanos co medio, repensándoas dende un punto de vista sustentable.

TÍTULO DO PROXECTO	TITULACIÓN INVOLUCRADA	AXENTES LOCAIS	DESCRIPCIÓN DAS ACCIÓNS
Pílulas do laboratorio mutante para a ecoloxía dos saberes	Grao en Ciencias da Educación e do Deporte, UVigo	Outonía	No marco da iniciativa ampla do laboratorio mutante, o alumnado realizou vídeos vinculando o seu futuro labor docente coa promoción da sustentabilidade no medio rural, producindo ideas sobre liñas de acción e valores a asumir.
Técnicas de grupo para o desenvolvemento rural integral	Grao en Pedagogía, USC	Euroeume	O alumnado levou a cabo técnicas grupais en centros escolares para identificar as necesidades da xuventude na comarca do Eume e así trasladalas a outras instancias políticas que poidan atendelas dende unha perspectiva de desenvolvemento endógeno integral.
Oportunidades educativas no medio rural	Graos en Mestre/a de Educación Infantil e de Educación Primaria, USC	As Espigadoras O Tempo da Aldea Fousas ao Monte Sachos á Rúa	Consiste na integración de grupos de alumnado no traballo de cada unha das asociacións citadas para analizar o potencial educativo do seu traballo e deseñar prácticas pedagóxicas. Este traballo continuouse nun segundo ano coa posta en práctica por parte doutro alumnado destas propostas educativas.



Aldea de Xes.

III. Coidado e custodia do territorio: parte dos proxectos céntranse no esforzo por protexer comunidades e territorios de ameazas ambientais e sociais relacionadas co extractivismo forestal ou enerxético.

TÍTULO DO PROXECTO	TITULACIÓN INVOLUCRADA	AXENTES LOCAIS	DESCRIPCIÓN DAS ACCIÓNS
Análise financeira da economía social rural	Grao en Administración e Dirección de Empresas, USC	Outonía	Estudo da actividade económica e das posibilidades de financiamento para continuar co traballo futuro e aumentar o seu impacto social.
O desenvolvemento endógeno do rural de montaña	Grao en Economía, USC	CDR Ancares	Análise das posibilidades de actividades económicas dende un punto de vista endógeno e de sustentabilidade no territorio.



Cestería como oficio tradicional e cohesión de comunidade e territorio.

IV. Economía social e endóxena: a economía social ten gran relevancia na ideación de formas económicas que non se centren unicamente na produción e poidan dar sobre todo en maneiras de gañar a vida que contribúan ao benestar das comunidades e á sustentabilidade dos territorios. Nos contextos rurais faise máis visible a relación entre as dimensións social, ecolóxica e económica do mundo, polo que resulta de especial interese desenvolver prácticas económicas que teñan en conta os beneficios nas tres.

TÍTULO DO PROXECTO	TITULACIÓN INVOLUCRADA	AXENTES LOCAIS	DESCRICIÓN DAS ACCIÓNS
Traballo na recuperación dun val	Grao en Bioloxía, USC e CSIC	CMVMC de Araño	Recollida, xerminado e coidado de sementes propias do val para, logo do exterminio de especies invasoras, repoboalo con variantes adaptadas ao terreo.
Obradoiros sobre certificación forestal	Grao en Enxeñaría Forestal, USC	Numerosas CMVMC	Preparación de información e formación sobre a certificación forestal para a discusión pública sobre usos sustentables do territorio.
Unidade didáctica sobre o impacto dos macroeólicos	Graos en Mestre/a de Educación Infantil e de Educación Primaria, USC	Monfero Di Non	Elaboración dunha unidade didáctica integrada, composta polo álbum ilustrado "Unha carta prometedora" e unha serie de actividades educativas para abranguer o currículo de Educación Infantil a partir da problemática da instalación de macroeólicos nas aldeas.

V. Cohesión de paisaxe e cultura como chave da sustentabilidade: seguindo na liña anterior, moitos proxectos centran o seu que-facer na formación mutua de paisaxe e sociedade, traballando na recollida de prácticas culturais que estiveron historicamente ou están actualmente nesa interface, como son os oficios tradicionais ou o comercio local.

TÍTULO DO PROXECTO	TITULACIÓN INVOLUCRADA	AXENTES LOCAIS	DESCRICIÓN DAS ACCIÓNS
Comunidades no seu territorio: a paisaxe e a cultura	Grao en Enxeñaría Forestal, USC Mestrado de Investigacións na Cultura, USC	CMVMC de Araño Plataforma pola Defensa do Monte	Estudo sobre as prácticas tradicionais de manexo do territorio, e as prácticas sociais no monte vinculadas ao patrimonio inmaterial.
O comercio de proximidade como interface entre o rural e o urbano	Grao en Enxeñaría Forestal, USC Mestrado de Investigacións na Cultura, USC	Asociación Non é o Mesmo	Estudo da relación existente entre a demanda e a capacidade de produción de produtos ecolóxicos e a repercusión desta produción noutros usos do territorio.
A memoria dos oficios	Mestrado en Dirección de Actividades Educativas na Natureza, USC	As Espigadoras	Recollida de coñecemento sobre os oficios artesanais como forma de produción sustentable e de relación das persoas coa paisaxe. Documentación desta información para elaborar a súa difusión.
Traballo de recuperación da bacía do Sar: análise de información xeográfica	Grao en Xeografía e Xestión do Territorio, USC	Plataforma pola Recuperación do Sar	Recollida de información xeográfica diversa para promover a conciencia sobre o estado, valor e perigos que corre a bacía do Sar.

4. FORMAS DE ORGANIZACIÓN

Artellar e soste-lo esta colaboración non pode depender unicamente do xurdimento espontáneo de proxectos, posto que o sistema de ensino (e particularmente o universitario) está con algunha frecuencia bastante pechado en si mesmo. É por isto que o traballo máis importante da coordinación da Comunidade consiste en crear canles de comunicación; de feito, o primeiro paso foi o de realizar dúas conversas nas que participaron 18 persoas de 12 entidades diversas de acción rural, nas que se discutiu sobre as relacións entre susten-



Gravación de podcast de radio durante o III Encontro da Comunidade, grazas á comunidade O Zulo.



Castelo de carozos construído durante actividade educativa.

tabilidade, educación e medio rural, e cuxas conclusións guían o traballo da Comunidade e foron documentadas nun artigo pendente de publicación.

Manter a discusión sobre o propio traballo faise básico para o bo desenvolvemento da Comunidade e as súas actividades; isto operativizámolo a través das Xornadas de En-



Facilitación da asemblea da Comunidade de Accións e Saberes Arredor do Rural.

contro da Comunidade de Accións e Saberes Arredor do Rural, nas que profesorado, estudantado e persoas das diversas iniciativas sociais se reúnen para poñer en común as accións e valoralas en conxunto. Estes encontros, dos que a IV edición se celebrará previsiblemente en xuño de 2023, serven tamén como ponte para o desenvolvemento de sinerxías entre disciplinas e ámbitos diferentes, permitindo o xurdimento de novos proxectos.

Outra vía permanente para o establecemento de comunicación e creación de novos proxectos é a páxina web da Comunidade (www.arredororural.org), desenvolvida pola Asociación Comunidade O Zulo (promotora de software e cultura libres), na que se visibilizan todos os proxectos, se atopan os perfís das persoas implicadas e se ofrece un formulario para que as entidades poidan elaborar propostas e envialas á coordinación da Comunidade para buscar as colaboracións posibles.

5. LIÑAS FUTURAS

Unha vez creada a Comunidade a través das prácticas da aprendizaxe-servizo que deron en visibilizar obxectivos e necesidades comúns, Arredor do Rural traballa agora noutras formas de desenvolver saber e acción no seo da colaboración.

Por unha parte, as seguintes Xornadas de Encontro formularanse dende un punto de vista máis alá da conexión, pensando tamén na formación mutua sobre temáticas que poden interesar ás diferentes integrantes, sobre todo a través da construcións comúns, profundando sobre a interdependencia, as comunidades enerxéticas, as economías so-

ciais... Ao tempo, búscase a posta en valor dos coñecementos dos diferentes axentes a través da publicación dun libro en coautoría.

Con todo, a vontade principal da Comunidade segue a ser estender a súa acción a outras disciplinas e outros niveis educativos, implicando a Educación Secundaria, que entendemos ofrece especial potencial pola súa maior proximidade ao territorio e maior identificación coa comunidade local, como podemos apreciar en proxectos exemplares como Monte Vivo do IES Félix Muriel (Saco, 2021) ou Aproveitamento de Recursos do Medio Rural do IES Pedregal de Irimia (Outeiro, 2021). ■

REFERENCIAS

- ABÓS, P., BOIX, R., DOMINGO, L., LORENZO, J. E RUBIO, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- GARCÍA-ROMERO, D. E SALIDO-HERBA, D. (2022). Diálogos pendentes na crise ecosocial: unha proposta de abordaxe integrando ensinanza e acción rural. *Mazarelos. Revista de Historia e Cultura*, 7, 54-66.
- HERRERO, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307. <https://www.revistaeconomicacritica.org/index.php/rec/article/view/334>
- OUTEIRO, M. (2021). "Aproveitamento dos Recursos do Medio Natural": unha ferramenta educativa máis contra o despoboamento do rural. *Revista Galega de Educación*, 80, 64-67.
- QUIROGA, F., LEDO, A. E CASTRO, L. (2017). Artefactos ecosistémicos contra a acumulación e o desposuímento. En F. Quiroga, A. Olmedo e L. Dopazo (coords.), *A través das marxas. Entrelazando feminismos, ruralidades e comúns*. PEMAN, 81-89.
- SACO, R. (2021). Comprender e ordenar o territorio desde a biocultura: un proxecto de intervención educativa por un centro e un territorio sustentables. *Eduga. Revista Galega do Ensino*, 82. <http://www.edu.xunta.gal/eduga/2172/plan-proxecto/comprender-ordenar-o-territorio-desde-biocultura>

PUBLICIDADE

Lecturas POLA INCLUSIÓN



A percepción do profesorado sobre os materiais dirixidos ao alumnado con Trastorno do Espectro Autista (TEA)



Marcos Pinaque Varela

markospinaq@gmail.com

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 70 - 73

INTRODUCCIÓN

As necesidades educativas das persoas con Trastorno do Espectro Autista (TEA) son moitas e de moi diversa natureza (cognitivas, condutuais, motoras...). Ante tales necesidades, a adecuación da atención educativa ao alumnado con TEA pasa por ter en conta moi diversas variables como a organización de tempos e espazos, o establecemento de rutinas e o uso de apoios visuais, entre outras. Outro elemento de relevancia, e onde se puxo o acento nesta investigación, son os materiais curriculares, elemento que tal e como afirma Rodríguez Rodríguez (2000) determina a actividade dos alumnos, os contidos a ensinar, os tempos, as estratexias de ensinanza, a actividade do profesorado etc.

Pero non todos os materiais se adecúan ás características e necesidades para responder educativamente dunha forma axeitada ao alumnado con TEA. A súa natureza, configuración, deseño e adaptación deben ter características particulares: deben ser materiais visuais (Aragón Jiménez, 2011), abertos, contextualizados, significativos, concretos, que favorezan a autonomía e autoexplicativos (Altuzarra et al., 1997), que favorezan a interacción e socialización e motivantes (Godoy Lenz et al., 2008), manipulativos e que permitan retirar axudas paulatinamente (Vázquez Reyes e Martínez Fera, 2006).

A variabilidade de necesidades que presenta o alumnado con TEA, as particularidades da adecuación do material curricular ás súas necesidades e a inatención que os materiais xeneralistas dedican ás súas características levounos a analizar a percepción do profesorado de educación primaria sobre os materiais curriculares dirixidos ao alumnado con TEA, co fin de describir e comprender a valoración, o coñecemento e uso que o profesorado ten e fai dos mesmos.

METODOLOXÍA

Tomamos como referencia un enfoque mixto orientado a describir e interpretar a realidade dende unha perspectiva fenomenográfica. Aplicáronse dous instrumentos de forma secuencial, cuestionario e entrevista semiestructurada co fin de esclarecer a percepción docente, en relación ao coñecemento, uso e valoración, sobre os materiais curriculares dirixidos ao alumnado con Trastorno do Espectro Autista.

O cuestionario, de elaboración propia, foi aplicado a un grupo de 300 profesores e profesoras, e a entrevista semiestructurada aplicada a 9 mestres/as de educación primaria. No grupo investigado incluímos profesorado de titorías, inglés, relixión, música, pedagogía terapéutica, audición e linguaxe e orientación. Ambos instrumentos foron validados por un grupo de profesionais compostos por profesores universitarios do ámbito da psicoloxía e a pedagogía, unha psicóloga especialista en TEA, mestres/as de educación primaria e de pedagogía terapéutica, e unha familiar dun neno con autismo.

Ambos instrumentos foron elaborados tomando como referencia as seguintes dimensións: datos de identificación, formación do profesorado en cuestións relacionadas cos materiais didácticos dirixidos ao alumnado con TEA, uso e características dos materiais empregados, e deseño/selección/elaboración e adaptación de materiais.

TRATAMENTO DOS DATOS

Para o tratamento dos datos do cuestionario realizáronse o cálculo de frecuencias e descritivos de todas as variables do cuestionario, así como cruces entre aquelas variables que se estimaron de maior interese, e táboas personalizadas. Para dita análise empregouse o programa estatístico SPSS.

Para a realización do tratamento dos datos obtidos a través da entrevista utilizouse o programa Nvivo, que facilita a xestión dos documentos e a organización da codificación, ademais de ofrecer diversas ferramentas de visualización dos resultados.

RESULTADOS

Os resultados obtidos mostran a existencia de diferenzas entre a percepción que teñen os mestres con formación na temática (mestres de pedagogía terapéutica, audición e linguaxe, e orientación), que mostran unha valoración máis positiva da abordaxe do alumnado con TEA e séntense máis preparados para acometela con eficacia.

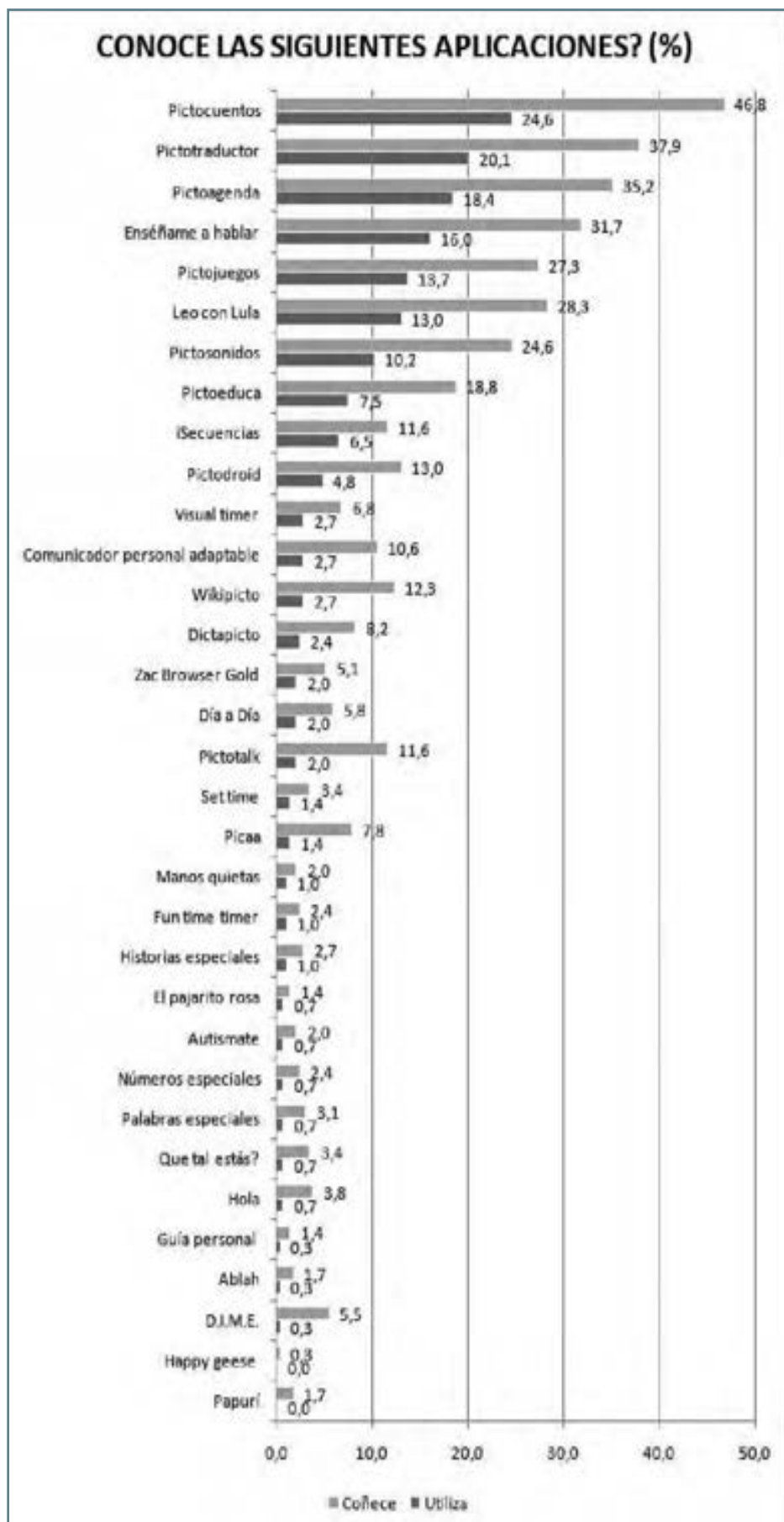
Por esta razón, o profesorado demanda ostensiblemente formación nesta temática. En datos que xustifican esta afirmación comprobouse que o 50% do profesorado non ten formación específica en TEA nin en materiais dirixidos a alumnado con TEA, o 82% do profesorado recoñece a súa formación insuficiente e o 99% considera que esta formación é necesaria.



Suficiencia e necesidade de formación.

Gran parte da responsabilidade desta insuficiencia formativa recae na formación inicial, da que se critica non abordar esta temática coa profundidade suficiente. Ademais, o profesorado reclama unha formación orientada máis á práctica.

Esta eiva formativa por parte do profesorado tradúcese nun descoñecemento e desuso claro de materiais que poden ser utilizados co alumnado con TEA. Os recursos máis coñecidos e utilizados son aqueles de carácter impreso ou manipulativo (pictogramas, axendas visuais, taboleiros de anticipación, unidades didácticas adaptadas). Recursos como os pictogramas son coñecidos polo 75% do profesorado, mentres que o material TEACHH só o é por un 40% dos mestres. Moito menos coñecidos e utilizados son os recursos dixitais (recursos web, aplicacións informáticas, recursos de realidade aumentada e recursos de robótica). Isto implica que na maior parte dos casos o profesorado recorra a materiais de corte xeneralista non axeitados para o alumnado con TEA.



Coñecemento e uso de aplicacións informáticas.

Á súa vez, existe tamén descoñecemento das características que deben cumprir os materiais dirixidos a alumnado con TEA. O profesorado é consciente das necesidades de apoio visual por parte do alumnado (destacadas por un 92% dos enquisados) pero esquece a atención ás necesidades de estruturación (seleccionadas por un 17%).

Resultan de especial interese as respostas obtidas en torno ao proceso de adaptación de materiais. Adaptar un material consiste en realizar modificacións que o transformen en accesible para un alumno/a. Como vemos a continuación, un 99% dos enquisados adaptan o material cando este non cumpre as características propicias para o seu uso por parte de alumnado con TEA. Porén, en consonancia co anteriormente exposto, podemos observar que a maioría destas adaptacións se centran na contribucións de claves visuais pero resultan mínimas se nos referimos á estruturación do material (adaptación que adoita ser especialmente eficaz).

Destacar, por último, a desconfianza que o profesorado ten sobre os libros de textos en relación coa atención do alumnado con TEA e a confianza que deposita nas TIC.

Con todo, autores como Pas-serino e Santarosa (2008); Lo-zano Martínez et al. (2013); Hernández Vásquez e Sosa Hernández (2018); Terrazas Acedo et al. (2016) consideran que, pese á importancia que este tipo de recurso didáctico ten no proceso de ensino-aprendizaxe do alumnado con autismo, o uso da tecnoloxía non é suficiente para producir cambios na aprendizaxe dos alumnos con TEA.

CONCLUSIÓNS

1. O profesorado con maior vinculación á atención á diversidade interpreta certos aspectos educativos relacionados coa atención educativa do alumnado con TEA máis positivamente que o resto do profesorado.

2. Existe un gran descoñecemento e desuso dos materiais dirixidos ao alumnado con TEA. Este descoñecemento e desuso é máis acuciado con respecto aos materiais dixitais que aos impresos e manipulativos.

3. A totalidade do profesorado (99%) recoñece a necesidade dunha formación axeitada en materiais curriculares e autismo

4. Gran parte do profesorado de escolas ordinarias (82%) non se considera formado axeitadamente para atender o alumnado con TEA.

5. Na opinión do profesorado, a formación universitaria non acomete o tema dos materiais curriculares na atención educativa ao alumnado con TEA, polo que considera as actividades de formación nos estudos universitarios iniciais como insuficientes.

6. O profesorado non ten claras as propiedades que deben cumprir os materiais a utilizar co alumnado con TEA. En calquera caso, prioriza os aspectos funcionais sobre os que favorecen a autonomía do alumnado.

7. A adaptación de materiais é o método mellor valorado polo profesorado para preparar materiais curriculares para o alumnado con TEA. ■



Opinións do profesorado sobre materiais de uso común.

REFERENCIAS

- ALTUZARRA, P., ARZIBENGOA, I., FUENTES, J., ILLERA, A., MERINO, M.E., SAINZ MARTÍNEZ, A. E UGARRIZA OCEPIN, J.R. (1997). *Educautismo: materiais e recursos didácticos para la educación de las personas con autismo*. Gobierno Vasco. <https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/educ-autismo-materiales.pdf>
- ARAGÓN JIMÉNEZ, V. (2011). Un caso de autismo en el centro ordinario. *Revista CSIF*. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_1.pdf
- GODOY LENZ, P., GONZÁLEZ SERRANO, S., E VERDUGO REYES, M. (2008). *Guía de Apoyo Técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia*. Editorial Atenas. <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/50523>
- HERNÁNDEZ VÁSQUEZ, M. E. E SOSA HERNÁNDEZ, M. E. (2018). Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en inclusión escolar de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* (41). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985008>
- LOZANO MARTÍNEZ, J., BALLESTA PAGÁN, F. J., ALCARAZ GARCÍA, S., E CEREZO MAÍQUEZ, M. C. (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Fuentes*, (14), 193-208. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2359>
- PASSERINO, L. M. E SANTAROSA, L.M. (2008). Autism and digital learning environments: Processes of interaction and mediation. *Computer&Education*, 51(1), 385-402. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.015>
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2000). *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela].
- TERRAZAS ACEDO, M., SÁNCHEZ HERRERA, S. E BECERRA TRAVER, M. T. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 102-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600282>
- VÁSQUEZ REYES, C. M. E MARTÍNEZ FERIA, I. (2006). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen 1. Los trastornos del Espectro Autista*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. <https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/14/los-trastornos-generales-del-desarrollo-una-aproximacion-desde-la-practica/>

O impacto da migración de retorno en Galicia: Unha visión desde a pedagogía social



Alexandra Miroslava Rodríguez Gil

Alexandre Sotelino Losada

Kateline de Jesus Brito Tavares

Facultade de C. da Educación (Campus Vida) USC

alexandramiroslava.gil@usc.es

alexandre.sotelino@usc.es

kateline.brito@usc.es



ISSN: 1132-8932

Páx. 74 - 77

O RETORNO EN GALICIA

O cambio de século puxo en evidencia a secuencia de cambios no ciclo migratorio en España coa redución da chegada de poboación inmigrante, e mesmo o regreso ao país de orixe deste colectivo (Santos Rego et al., 2012; Vázquez-Silva, 2018). Na particularidade do caso galego, pese a non acadar valores considerables respecto ao arribo da poboación migrante, si está a experimentar unha proliferación do fluxo migratorio da poboación retornada de grande envergadura. Para o desenvolvemento do presente traballo tomamos os datos do Instituto Galego de Estatística (IGE, 2021), relativos á inmigración de retorno, acoutando o espazo temporal ao comezo do novo século ata 2020, último ano no que se recollen datos sobre este fenómeno.

A evolución da poboación retornada nas distintas provincias galegas sufriu múltiples flutuacións. A Coruña é a provincia que maior continxente de retornados/as recibe anualmente, seguida por Pontevedra, receptora á súa vez dun gran número de poboación retornada; Ourense recibe cotas inferiores. Con todo, Lugo é a que menos poboación retornada recibe xa que en ningún dos anos analizados chega aos 300 retornos anuais. Ante esta conxuntura parece evidente a urxencia da actuación por parte da administración pública nas provincias e comarcas que albergan unha maior representación deste colectivo.

Con relación á procedencia deste continxente, os países que achegan maior cifra de poboación retornada son Suíza (35.608) e Venezuela (26.526), seguidos pola Arxentina (12.180) e Alemaña (9.327), xa que foron receptores de elevadas cotas de emigrantes galegos durante o s. XX. Ao mesmo tempo, hai que sinalar que, en termos totais, o continente americano foi do que máis poboación retornada se derivou (69.551), seguido de preto por Europa (64.930).

Baixo este esquema, o retorno é unha idea historicamente arraigada no imaginario social galego, especialmente na emigración intracontinental pola súa proximidade e viabilidade, aínda que naqueles que emigraron cara a América tamén perdura esta imaxe.

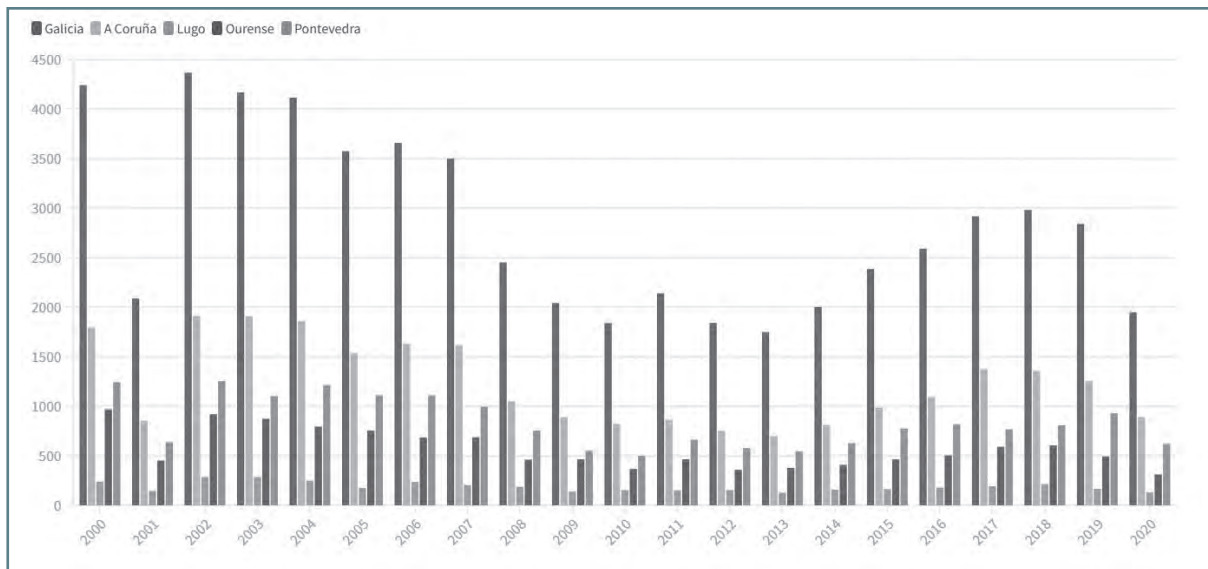


Gráfico 1. Poboación retornada en Galicia por provincias. (Elaboración propia a partir dos datos do IGE (2021))

UNHA ANÁLISE DESDE A PEDAGOXÍA SOCIAL

Co paso do tempo este fenómeno converteuse nun dos principais retos a xestionar pola administración local e o sistema educativo (Priegue, 2009). Desde os Concellos e as Deputacións, e tamén desde a administración autonómica, son múltiples as políticas que se están a implementar para impulsar o retorno dos/as nacionais que se atopan en terceiros países co obxectivo

de aproveitar o seu capital humano e social.

Polo tanto, nalgúns casos a estrutura demográfica dos concellos está a verse modificada. Neste momento os/as emigrantes retornados/as son un grupo heteroxéneo, con predominancia da poboación nova con proxectos de permanencia en e para o ámbito familiar (Santos Rego e Lorenzo, 2009). Así, enténdese que deben formularse solucións políticas na esfera pública para a

efectiva inclusión desde colectivo. Asemade, a chegada de menores e a súa incorporación nas institucións educativas galegas adquire unha especial importancia, dado que se trata dun colectivo cunhas características e necesidades particulares (educativas e sociais). En consecuencia, o sistema escolar debe brindar respostas coordinadas e efectivas para unha sociedade diversa e plural, ao tempo que urxe a formación dos profesionais en competencias interculturais e a súa capacitación para ofertar unha atención individualizada, integral e de calidade.

Pola súa banda, a situación da poboación retornada tamén se manifesta no asociacionismo, como se pode ver no Gráfico 3. Desde a constitución da primeira asociación de retornados en 1995, estase asistindo un incremento sen precedentes das mesmas. Para o ámbito da pedagogía social, estas agrupacións teñen un carácter especialmente significativo por tratar de vehicular problemáticas sociais, culturais, políticas e económicas mediante diversas estratexias de intervención socioeducativa.

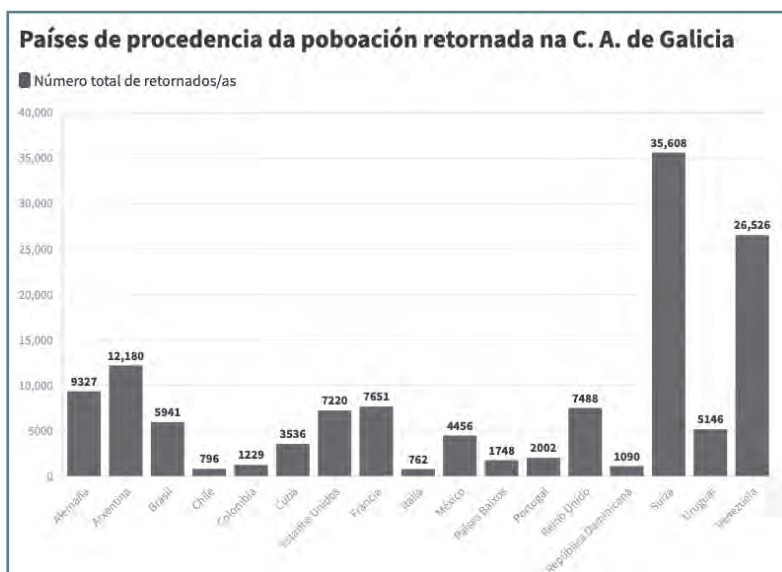


Gráfico 2. Países de procedencia da inmigración de retorno. (Elaboración propia a partir dos datos do IGE (2021))

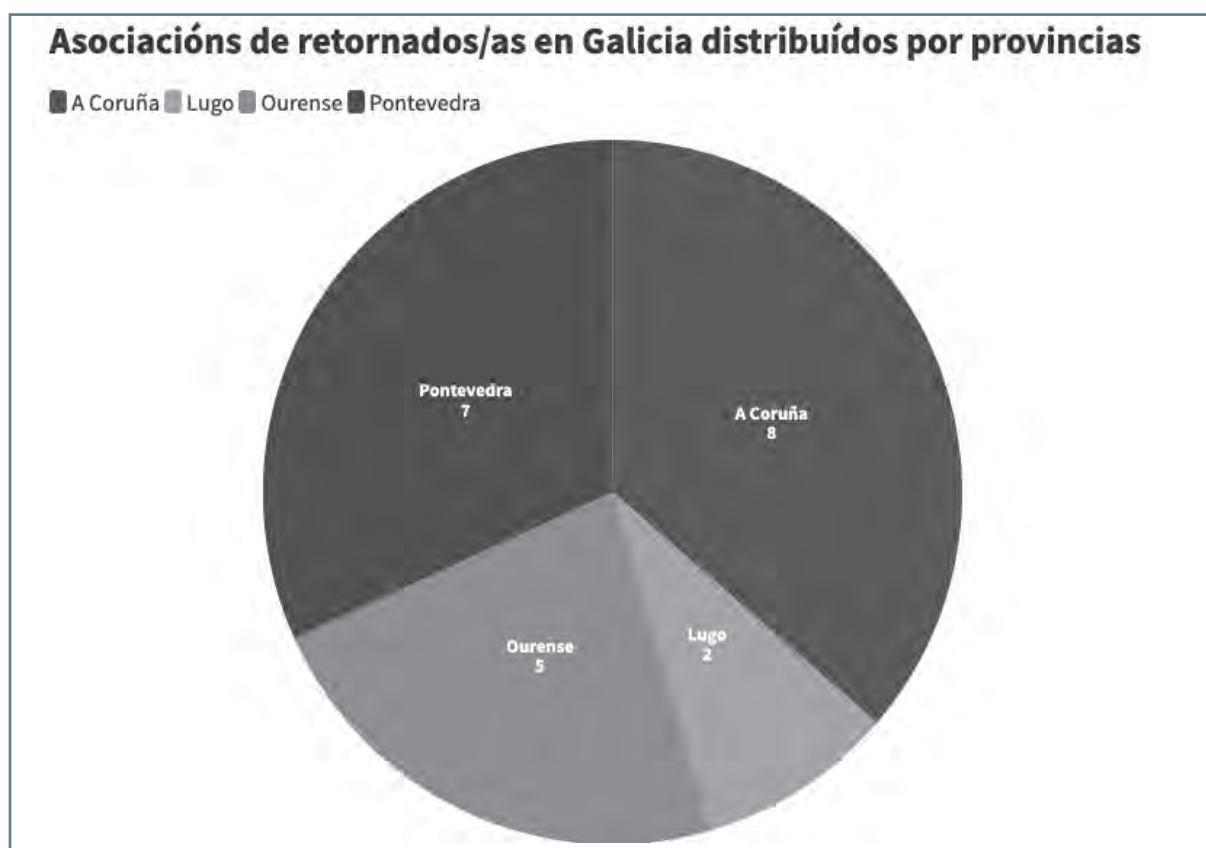


Gráfico 3. Número de asociacións de retornados/as en Galicia. (Elaboración propia a partir dos datos do IGE (2021))

No Gráfico 3 inclúense asociacións de ámbito provincial e autonómico. Hai que subliñar que, aínda que Ourense non conta cun gran número de retornados/as, parece que si existe un forte movemento de asociacionismo a este respecto.

Algúns autores como Egea et al. (2002) sinalan que a inclusión na esfera pública é un dos problemas máis graves deste colectivo. Polo tanto, unha das liñas de traballo que se deben reforzar desde a pedagogía é a visión das asociacións de inmigrantes como unha vía

efectiva para a participación sociopolítica, educativa e cultural da poboación estranxeira na sociedade receptora. Deste xeito, para favorecer a acollida dos/as retornados/as é fundamental a creación de políticas estatais, autonómicas e locais que faciliten devandito retorno. Así as cousas, as estratexias que atenden a xestión da inmigración constitúen un aspecto primordial para o benestar da cidadanía, con efectos determinantes a nivel persoal e colectivo, non só para este grupo, senón tamén para o conxunto da sociedade (Santos Rego et al., 2012). Por tanto, hai que recoñecer a oportunidade e o valor que teñen os factores derivados do auxe dos fluxos migratorios no eido local/provincial.

CONCLUÍENDO

Os fluxos migratorios dispoñen dunha dilatada traxectoria investigadora, porén, o fenómeno do retorno parece non ter o suficiente aval literario pese ao seu protagonismo e as consecuencias en diferentes niveis (Vilar et al., 2008). As repercusións sociais derivadas da chegada dos/as retornados/as maniféstanse no ámbito local, polo que é imprescindible a toma de decisións desde esta dimensión política. Ademais, a estrutura das institucións educativas está a mudar pola chegada de menores migrantes transnacionais que teñen necesidades específicas, polo que os/as profesionais deben estar correctamente formados para proporcionar unha atención de calidade aos infantes e ás súas familias. De igual modo, o asociacionismo

da poboación estranxeira desempeña un papel de grande importancia na intervención pedagóxica para a resolución de problemáticas de carácter socioeducativo. Por conseguinte, o protagonismo das Ciencias da Educación neste proceso está claramente xustificado, e os diferentes perfís profesionais deste eido das Ciencias Sociais terá que dar respostas xustificadas, adaptadas e implementadas para lograr o benestar social a partir da casuística galega. ■

REFERENCIAS

- EGEA, C., NIETO, J. A. E JIMÉNEZ, F. (2002). El estudio del retorno: aproximación bibliográfica. *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricas contemporáneos*, 3, 141-168. <https://www.aemic.org/ano-2002-numero-3-dossier-exilio-historia-literaria/>
- INSTITUTO GALEGO DE ESTATÍSTICA (IGE). (2021). *Movimentos migratorios*. Xunta de Galicia. Recuperado de: http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?codigo=0201003&idioma=es
- PRIEGUE, D. (2009). A convivencia intercultural na sociedade galega: O plan galego de cidadanía, convivencia e integración 2008-2011 como vector estratéxico. En N. Lagares y M. Lorenzo (Coords.), *In-migración: Educación, cultura e políticas para a inclusión social en Galicia* (pp. 205-235). Toxosoutos/ Unipro Editorial.
- SANTOS REGO, M. A. E LORENZO, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de educación*, 350, 277-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-12.html>
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M. M., E CRESPO, J. (2012). Gestión de la inmigración en el contexto local. En M. A. Santos Rego (Dir.), *Inmigración y administración local. La gestión socioeducativa* (pp. 11-16). Netbiblo.
- VÁZQUEZ-SILVA, I., PÉREZ-CARAMÉS, A., E MOSQUERA, S. (2018). Nuevas culturas asociativas en un contexto de cambio social. Análisis de la evolución del tejido asociativo inmigrante en Galicia (2006-2016). *Papers: revista de sociología*, 103(4), 493-520. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2504>
- VILAR, J. B., GÓMEZ, J., EGEA, P. M. Y VILAR, M. J. (2008). *Migración de retorno desde Europa. Su incidencia en la modernización de la Región de Murcia (1975-2005)*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

PUBLICIDADE

♥ LIBROS PARA ABRAZAR A DIFERENZA



loquelego
www.loquelego.es



A auga e os seus enredos



Manuela Vázquez Coto

Universidade da Coruña

manuela.vazquez.coto@udc.gal



Patrimonio Lúdico Galego

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 78 - 83

INTRODUCCIÓN

En Galicia contamos con aproximadamente 1.500 quilómetros de costa, polo que a auga e todo o que teña que ver con ela é importante e significativo para o noso país, ademais de ser un elemento vital para as persoas, pois mesmo un 80% do noso corpo está composto dela.

Este elemento natural como é a auga ofrece multitude de utilidades e posibilidades, incluso diversión, entretemento e gozo tanto á infancia, como á mocidade ou ás persoas adultas.

Moreno-Palos (1993) estableceu unha clasificación de xogos e deportes na que menciona especificamente os xogos e deportes náuticos e acuáticos, distinguindo dentro destes os seguintes subtipos:

- Probas a nado.
- Regatas a vela.
- Regatas a remo.
- Outros xogos e deportes acuáticos.

Isto denota a importancia que teñen as actividades que se desenvolven no medio acuático dentro dunha sociedade e dentro do campo da actividade física e do deporte.

O MELGA, Museo Etnolúdico de Galicia, conta tamén cun recuncho destinado ás diferentes probas acuáticas que podemos atopar en terras galegas. Nel podemos ver e diferenciar as probas a nado, regatas de dornas, traíñas, gamelas e chalupas, probas de descenso e a vela mística de Ribadeo.

Mais tamén existen actividades, xogos e brinquedos que se desenvolven no medio acuático que non só se vinculan co mundo adulto, senón que tamén as crianzas conta-

ban con divertimentos adecuados para as súas idades.

Cortizas (2013) describe unha extensa lista de embarcacións que pertencían ao mundo infantil e coas cales enredaban. Nun primeiro momento construíndoas, de forma individual e/ou coa axuda dalgunha persoa adulta, para posteriormente xogar con elas. Tan só é necesario un pequeno regato ou río, un estanque ou unha poza para participar de carreiras semellando as actividades que realizan as persoas adultas.

Entre esas embarcacións que describe Cortizas (2013), atopamos construcións feitas con follas de papel como o *barco de papel*, o *barco de camaretas*, a *buceta de papel*, o *barco de vapor*, a *canoa*, a *chalana* e o *choupón de papel*. Outras cuxo material principal son os xuncos como o *barco de xuncos*, a *lancha de xunco* e o *barco de abrótega*. Cunha folla de iuca podemos elaborar unha *piragua*. O *bote de casqueiro* e o *submarino de cortiza* fábrícanse cun anaco de casqueiro de piñeiro, e coa casca de amieiro podemos construír a *barca de amieiro*. Cun cacho de cana podemos idear o *barco de cana* e a *barquiña*; esta última tamén se pode facer con outro tipos de paus. Dunha tella podemos sacar, tal e como o seu nome indica, a *lancha de tella*. Cunha noz, os *barcos de noz* e cun carozo de millo, o *barco de carozo de millo*. A *canoa de faba* podemos facela a través dun casulo de faba. O *barco de choco* (ou de *xiba*) constrúese a partir dunha cuncha interna do choco. Empregando material de refugallo, coma unha botella de plástico, podemos elaborar o *barco de botella*. E se dispoñemos dunha lata po-

demus construír unha *traíñeira*, e con madeira a *chalana de hélice*, a *gamela* e os *barcos de madeira*.

López e García (2014a), tamén detallan minuciosamente a construción da *lancha de cuncha de sepia* a través dunha cuncha de sepia e a *lancha de xunco* e a *traíña* a partir de xuncos (Imaxe 1). Estes dous autores, López e García (2014b), mencionan á súa vez dous tipos de barcos, o *barco de cor-*

tiza e a *lancha de vela* con casca de piñeiro, construídos con cortiza de sobreira e casca de piñeiro, respectivamente (Imaxe 2). Así como tamén o *barco de noz* (López e García, 2003a) e a *canoa de faba* e a *lancha de táboa* (López e García, 2003b).

Mais nesta ocasión centrarémonos máis especificamente nos xogos de persoas adultas, principalmente nas cucañas marítimas e as regatas que



Imaxe 1. Lancha de xunco. (Cedida por José Manuel García Fernández)



Imaxe 2. Lancha de vela con casca de piñeiro. (Cedida por José Manuel García Fernández)

se realizaban, principalmente, na primeira metade do século XX en Galicia.

Antes de pasar a sinalar as diferentes regatas e cucañas que se facían ao longo de todo o noso país, consideramos importante describir en que consiste cada unha destas actividades lúdicas e motrices.

As regatas son carreiras realizadas no medio acuático entre embarcacións, ou ben a remos ou a vela.

As cucañas marítimas, tamén chamadas cucañas mariñeiras, consisten en atravesar un pau ensebado colocado de forma horizontal e paralelo á auga. No seu extremo colócase un pano, ou outro obxecto, e o obxectivo é chegar ata el e collelo antes de caer á auga.

REGATAS E CUCAÑAS

Podemos datar estas manifestacións acuáticas lúdicas e motrices en moitos lugares de Galicia, e para iso imos seguir os lugares marcados no mapa de Galicia que representamos a continuación (Imaxe 3).



Imaxe 3. Lugares onde se desenvolvían regatas marítimas durante a primeira metade do S. XX. Elaboración propia.

Comenzamos por Ribadeo, concello que pertence á comarca da Mariña Oriental, situado no extremo Nordeste de Galicia e limitando no Leste con Asturias. Aquí, segundo aparece en *El Correo de Galicia* (1925), os carteis das festas en honor á Patroa anunciaban, entre outras actividades, regatas e *cocañas*. Tamén na Mariña, pero neste caso na Mariña Occidental, atópase Viveiro. Neste concello celebráronse regatas de traíñas polos festeiros da inauguración das minas tal e como reflicte *El Correo de Lujo* (1899).

Continuamos por terras lugueas pero nesta ocasión dirixímonos á comarca da Terra Chá. No concello de Begonte datamos no ano 1928 polas festas do Rosario regatas no río Parga ao seu paso por Baamonde. Ás 16:00h tiñan tamén previsto a realización de cucañas (*El Correo de Galicia*, 1928b).

Xa na provincia da Coruña, concretamente en Ferrol, *El Correo Gallego* do ano 1929 recolle a celebración de diferentes regatas e establecen as bases para a participación nelas. Neste concello, pola súa proximidade e relación coa Armada, as competicións que se facían eran entre os mariñeiros do exército.

Bases:

1. A inscrición das embarcacións farase na Comandancia da Marina.
2. O sinal da saída darase por medio de dous disparos, un preventivo e outro executivo con intervalo de dous minutos.
3. Nos puntos de virada haberá embarcacións con xurado de ruta.
4. O xurado poderá alterar a orde das regatas anunciadas no programa.

5. As reclamacións faranse ao rematar a regata.

O tipo de embarcacións participantes son:

- Regata de botes de 6 remos tripulados por mariñeiros da Armada. Premio 75 pesetas.
- Faluchos de 6 remos tripulados por mariñeiros profesionais. 1º premio: 100 pesetas. 2º premio: 50 pesetas.
- Botes de guerra de 10 remos tripulados por mariñeiros da Armada. 1º premio: 150 pesetas e 2º premio: 60 pesetas.
- Regatas de canoas tripuladas por socios dalgunha Sociedade Deportiva ou Club de regatas. Premio: copa de prata.
- Botes de guerra de 10 remos tripulados por aprendices mariños da Armada. 1º premio: 120 pesetas, 2º premio: 60 pesetas.
- Regatas de yolas tripuladas por socios dalgunha Sociedade Deportiva ou Club de regatas. Premio: copa de prata.
- Regata de piraguas tripuladas por socios dalgunha Sociedade Deportiva ou Club de regatas. Premio: copa de prata.
- Regata de canos tripuladas por distinguidas señoritas da boa sociedade ferrolá. Premios: medallas de prata.

Moi preto deste concello, pero na comarca do Eume, atopamos Pontedeume onde tamén podemos documentar no ano 1930 concursos de natación e regatas marítimas, nas que se outorgaban valiosos obxectos a afeccionados e varios premios en metálico a profesionais (*El Correo Gallego*, 1930).

Betanzos tamén contaba, cando festexaban o San Roque, con regatas á remo pola nova canle da ría e a realización de cucañas fluviais (*El Correo de Galicia*, 1916a).

Na Coruña, durante as festas que se celebraban do 2 de agosto ao 15 de setembro, realizábanse cucañas e regatas (*Álbum literario*, 1890).

Na comarca de Fisterra citámos Muxía pois rexístrase no programa das festas do 7, 8, 9 e 10 de setembro de 1928 a celebración de regatas e cucañas ás 17:00h. do día 9 (*El Compostelano*, 1928).

En Muros, polas festas de San Roque, tamén se disputaban distintos tipos de regatas marítimas. Localizamos regatas a vela entre as lanchas de xeito do distrito. O 1º premio acadaba 100 pesetas e o 2º, 30 pesetas. Nas regatas de bucatas a catro remos o 1º premio era de 75 pesetas, mentres que o 2º era de 20. E nas regatas de chalanas a dous remos o 1º premio eran 15 pesetas e o 2º, 10 (*El Correo de Galicia*, 1929).

E en Noia, durante os seus días de festas, as regatas e as cucañas marítimas tamén estaban presentes (*El Correo de Galicia*, 1916b e *El Compostelano*, 1927).

Na comarca do Barbanza, concretamente en Palmeira dentro do concello de Ribeira, están documentadas as regatas de dornas, celebrando por primeira vez o Santísimo Cristo dos Navegantes (*El Correo Gallego*, 1944). E nesta mesma comarca, Rianxo tamén contaba durante a celebración das distintas festividades da vila (A Guadalupe, festas á Virxe do Carme e a San Roque) con regatas. De feito, dende o ano 2005 pódese ver no paseo da ribeira un monumento á *Manuela*, a lancha xeiteira emblemática da vila rianxeira.

Esta embarcación pasou á historia das regatas da Ría de Arousa pola consecución dos



Imaxe 4. A *Manuela*. (Cedida polo Museo do Mar de Rianxo)

seus triunfos, principalmente contra os mariñeiros de Vilaxoán que regateaban no *Carmelo*.

Mesmo existen coplas populares que fan referencia a esta embarcación que tantas alegrías outorgou ao pobo rianxeiro:

*En Rianxo hai unha lancha
que lle chaman a Manuela,
en toda a ría de Arousa
non hai lancha coma ela.*

Ou:

*Ánimo Lestón,
ánimo Manuela,
que os de Villajuán
miraron para ela.*

(*Manuela* Lojo González, 2022).

A *Manuela* (Imaxe 4) foi construída no ano 1929 no Chazo por un carpinteiro de ribeira coñecido como "O Plases". Nesta lancha remaban 12 mariñeiros de Rianxo mais o patrón, Juan Rodríguez (xenro de José Galbán Tarrío, que foi quen mandou construír a lancha para a actividade do xeito e lle puxo o nome da súa nai). O primeiro triunfo que acadou A *Manuela* foi no ano 1946 en Vilagarcía de Arousa durante a celebración das festas de San Roque. O premio acadado

foi unha copa e 6.000 pesetas que se repartían entre todos despois de facer un gran convite. O percorrido consistía en saír do peirao e ir ata a praia Compostela, realizar catro voltas e regresar ao peirao, no cal se establecía a meta, aínda que nalgunha celebración o percorrido foi modificado (*La Noche*, 1965). Ademais da *Manuela*, Rianxo contaba con outras embarcacións coñecidas como Norte (de 10 remos) e a Josefina (*La Noche*, 1953).

Dentro da provincia de Pontevedra e xa en terras do Ulla, concretamente en Ponteareas, polas festividades en honor á Virxe do Carme realizábanse ás cinco da tarde no río cucañas variadas e seguidamente regatas no porto. Quen gañaba recibía valiosos premios en metálico (*El Barbero Municipal*, 1913a e *El Compostelano*, 1923). Ademais de regatas e cucañas marítimas, *El Correo de Galicia* (1916c) menciona un concurso de natación para festexar o día do Carme.

Seguindo na provincia de Pontevedra, pero agora de novo inmersas na Ría de Arousa, contamos que en Carril, con

motivo das festas de San Fídel, segundo publica a *Gaceta de Galicia* (1882), realizábanse regatas e cucañas. Nesa ocasión, no ano 1882 provocou un gratísima impresión a regata de botes tripulados por mulleres. Dita competición debutouse entre dous botes tripulados por cinco mulleres, un de Carril e outro de Cortegada. Saíron vencedoras as de

Cortegada pero o xurado, por premiar o "arrojo" e a "pericia" das mariñeiras, decidiu aumentar a cantidade do premio e repartiuno entre as tripulantes de ambas embarcacións. Uns anos despois, concretamente corenta e seis, o xornal *El Correo de Galicia* (1928a), daba voz á realización, no porto e con gran afluencia de público, de regatas de bucetas a remo tripuladas por mulleres e outras embarcacións, nas que se outorgaron varios premios.

En Vilagarcía de Arousa, tal e como recolle *El Barbero Municipal* (1910) e como podemos observar con máis detalle na imaxe 5, existían nesta zona da Ría de Arousa regatas de lanchas do xeito a vela e a remos, traíñas, bucetas a vela, botes e canoas a catro remos.

En Vilaxoán, pola festa do Santísimo Rosario, no porto desenvolvíanse, tal e como recolle *El Compostelano* (1930), festejos profanos como as regatas marítimas.

En Vilanova de Arousa, nas festas á Santísima Virxe da Pastoriza e ao San Roque, organizábanse regatas pero, neste caso, as embarcacións participantes eran galeóns. Parece ser, segundo reflicte *El Barbero Municipal* (1913b), estas competicións resultaban moi interesantes tanto polo gran número de galeóns que había na zona, como pola destreza que tiñan os seus tripulantes ao dirixilos.

En Cuntis, segundo *El Correo Gallego* (1933), nas piscinas do balneario durante a celebración das festas patronais do lugar celebráronse regatas e exercicios de natacións, saltos e waterpolo.

O Ximnasio de Pontevedra organizaba regatas polas festas da Peregrina (*El Áncora*, 1903).

E Vigo festexaba con cucañas e magníficas regatas nas que se outorgaban grandes premios, estas eran organizadas pola Sociedade Ximnasio (*El Correo Gallego*, 1886).



Imaxe 5. Barco de cortiza. (Cedida por José M. García Fdez.)



Imaxe 6. Plano completo da lancha xeiteira. (Rianxo, o mar feito tradición)

Regatas en Villagarcía

JURADO

Don Manuel de Quiroga y Saiz
Comandante J. C.

Don Eduardo Verda y Causa
Ay. Comandante de Marina

Don Ramón Sanjurjo Meira
Presidente del R. C. de Villagarcía

y los Sres. Capitanes de la Marina Mercante

IMPRESOR DE CARRERA

Don José García de Quesada
Ayudante de Marina

SETE DE BAYA

Don Fco. J. Carrasco
Director General del R. C.

PREMIO DE HONOR

1.º Copa de plata del R. C. de Villagarcía para joko a cuatro remos, tripulados y patrocinada por socios de algún Club de Regatas.

PREMIOS PARA LANCHAS DE JEITO A VELA

2.º De El Suroeste Gallego. Primer premio 100 pesetas. Segundo premio 50 pesetas.

PREMIOS PARA TRAINERAS
DESE. ARIEN DE 11 A 10 REMOS

3.º De El Suroeste Gallego. Primer premio 100 pesetas. Segundo premio 50 pesetas.

PREMIOS PARA BUCETAS A VELA

4.º De El Suroeste Gallego. Primer premio 25 pesetas. Segundo premio 10 pesetas.

PREMIOS PARA LANCHAS DE JEITO A REMO

5.º Del R. C. de Villagarcía. Primer premio 100 pesetas. Segundo premio 50 pesetas.

PREMIOS PARA BOTES Y CANOAS A 4 REMOS
patrocinados por socios de algún Club de Regatas

6.º Del R. C. de Villagarcía. Primer premio 100 pesetas. Segundo premio 50 pesetas.

Imaxe 5. Regatas en Vilagarcía (Semanario El Barbero Municipal, 13 de agosto de 1910).

Na Guarda, polas festas en honor a San Pedro Tolmo, conta *El Áncora* (1902), que había regatas e cucañas.

Consideramos a importancia que debía ter na época o dispute de calquera tipo de regatas, ou ben a remo ou a vela, xa que, mesmo en Santiago de Compostela, tal e como deixa constancia *El Correo de Galicia* (1906), na entrada do callelo de Matacáns, entre as rúas da Senra e da Carreira do Conde, existía naqueles anos un charco que se axeitou para que nas festas do Apóstolo dese ano se puidesen celebrar nel regatas.

Mais tamén é importante aclarar que, segundo os datos que puidemos contrastar da prensa que citamos ao longo do escrito, non en todos os lugares as regatas tiñan ese carácter de xogo tradicional ou actividade lúdica. Podemos asegurar que nas cidades máis grandes como A Coruña, Vigo, Pontevedra, Ferrol ou Vilagarcía as regatas que sinalamos eran competicións máis institucionalizadas. É dicir, organizadas por Clubs ou outras entidades de carácter deportivo, e observadas baixo unha ollada dun xurado moi específico. Os premios que se outorgaban eran doados por parte de certas entidades públicas e/ou privadas locais, co que estas regatas xa están máis próximas, e polo tanto máis vinculadas, ao que é o deporte moderno. López-Villar (2017) fai mención a competicións de regatas a vela e a remo entre mulleres, pero estas pertencían ás clases privilexiadas da época (primeira metade do século XX) e eran integrantes dos diversos clubs náuticos existentes: Club Náutico da Coruña, Club Marítimo de Vigo, Club Náutico de Pontevedra... ■



Imaxe 7. Cucanías acuáticas na Ponte, Pontecesures. (José Cascallar Vázquez)

REFERENCIAS

- Álbum literario: revista semanal de literatura, ciencias y arte. N° 123. 08 de xuño de 1890. Ourense.
- CORTIZAS AMADO, ANTÓN (2013). *Tastarabás*. Vigo: Xerais.
- El áncora: diario católico de Pontevedra. N° 1475. 11 de agosto de 1902.
- El áncora: diario católico de Pontevedra. N° 1745. 13 de xullo de 1903.
- El Compostelano: diario independiente. Ano IV. N° 1052. 27 de agosto de 1923.
- El Compostelano diario independiente. Ano VIII. N° 2226. 20 de agosto de 1927.
- El Compostelano diario independiente. Ano IX. N° 2523. 23 de agosto de 1928.
- El Compostelano diario independiente. Ano XI. N° 3156. 07 de outubro de 1930.
- El Correo de Galicia: Diario independiente de avisos y noticias. Santiago de Compostela 19 de febreiro de 1906.
- El Correo de Galicia: Diario independiente de avisos y noticias. Santiago de Compostela 11 de agosto de 1916a.
- El Correo de Galicia: Diario independiente de avisos y noticias. Santiago de Compostela 21 de agosto de 1916b.
- El Correo de Galicia: Diario independiente de avisos y noticias. Santiago de Compostela 01 de setembro de 1916c.
- El Correo de Galicia: órgano de la colectividad gallega en la República Argentina. N°1029. 11 de outubro de 1925.
- El Correo de Galicia: órgano de la colectividad gallega en la República Argentina. N° 1182. 16 de setembro de 1928a.
- El Correo de Galicia: órgano de la colectividad gallega en la República Argentina. N° 1187. 21 de outubro de 1928b.
- El Correo de Galicia: órgano de la colectividad gallega en la República Argentina. N° 1236. 29 de setembro de 1929.
- El Correo de Lugo: periódico de intereses morales y materiales. N° 75. 30 de outubro de 1899.
- El Correo Gallego. Ano LXVI. N° 22596. 09 de agosto de 1944.
- El Correo Gallego. Diario político de la mañana. Ano IX. N° 2308. 17 de xullo de 1886.
- El Correo Gallego. Diario político de la mañana. Ano LI. N° 18071. 28 de agosto de 1929.
- El Correo Gallego. Diario político de la mañana. Ano II. N° 18384. 31 de agosto de 1930.
- El Correo Gallego. Diario político de la mañana. Ano LV. N° 19236. 14 de setembro de 1933.
- Gaceta de Galicia: Diario de Santiago. Decano de la prensa de Compostela. N° 1030. 01 de agosto de 1882.
- La Noche: único diario de la tarde en Galicia. Ano XXXV. N° 10146. 2 de setembro de 1953.
- La Noche: único diario de la tarde en Galicia. Ano XLVI. N° 13660. 11 de setembro de 1965.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, XOSÉ E GARCÍA FERNÁNDEZ, JOSÉ MANUEL. (2003a). *Os xoguetes esquecidos*. Vigo: A Nosa Terra.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, XOSÉ E GARCÍA FERNÁNDEZ, JOSÉ MANUEL. (2003b). *Os xoguetes esquecidos II*. Vigo: A Nosa Terra.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, XOSÉ E GARCÍA FERNÁNDEZ, JOSÉ MANUEL. (2014a). *Xoguetes naturais. Argalladas dos pícaros. Primavera – verán*. Sarria: Ouvirmos.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, XOSÉ E GARCÍA FERNÁNDEZ, JOSÉ MANUEL. (2014b). *Xoguetes naturais. Argalladas dos pícaros. Outono – inverno*. Sarria: Ouvirmos.
- LÓPEZ-VILLAR, CRISTINA. (2017). *Pioneiras do deporte en Galicia*. A Coruña: Deputación da Coruña.
- MORENO-PALOS, CRISTÓBAL. (1993). *Aspectos recreativos de los juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Semanario El Barbero Municipal. Ano I. N° 5. Rianxo 13 de agosto de 1910.
- Semanario El Barbero Municipal. Ano IV. N° 165. Rianxo 6 de setembro de 1913a.
- Semanario El Barbero Municipal. Ano IV. N° 166. Rianxo 13 de setembro de 1913b.

Quen ten dereito a estar aquí



Fernando Lacaci Batres

Presidente da Confederación de ANPAS GALEGAS

anpasgalegas@gmail.com

www.anpasgalegas.org



ISSN: 1132-8932

Páx. 84 - 85

Os grandes enunciados traen moitas veces pequenas miudanzas no seu desenvolvemento. Sobre todo nestes tempos de relatos que fican moitas veces na palabra, na lenda, no lema que se repite, coma se polo feito de dicirmos unha frase de calendario xa estivésemos traballando a prol da resposta dos problemas coñecidos, ou dos inventados noutras ocasións.

Por iso, porque as grandes palabras moitas veces tapan as realidades sinxelas, cómpre facer un chamado á normalización dun concepto tan sobado como illado, a inclusión de todas no mundo de todas. A conciencia de que debemos garantir a participación de calquera persoa no común, no mundo real no que estamos sempre, lévanos a pensar quen ten dereito a estar aquí, onde vivimos todas, e de que maneira lle facemos un oco confortábel a todas as demais que van chegando.

E aquí as grandes palabras topan coa realidade teimuda: todo o mundo sabe que calquera ten todos os dereitos, pero cortamos outra tea cando poñemos sobre a mesa que eses dereitos implican tamén o esforzo das que convivimos con esa persoa, cando haxa que facer real a obriga que temos todas de facerllos efectivos. Do mesmo xeito que podemos esixir que nos fagan efectivos os nosos propios dereitos. Pensar no traballo real que a inclusión precisa, sen grandes verbas nin cartelería ridícula, é o que necesitamos facer, e facemos pouco.

Sen hipocrísias, o tratamento da diferenza tivo tradicionalmente dous elementos condicionantes fundamentais: a definición da diferenza por oposición á "normalidade", e a consideración benevolente, e caritativa, da aceptación de quen non encaixaba nesa normalidade construída.

Así, primeiro definimos o que entendiamos como normativo: homes, brancos, heterosexuais, adultos e autónomos, ese e non outro era o nivel da normalidade; e nesa primeira condición botamos fóra de golpe as mulleres, as persoas doutras razas, quen non aceptase a sexualidade reprodutiva consagrada, a infancia, a ancianidade, e quen tivese calquera eiva de calquera caste —sexa o que sexa o que historicamente se consideraron eivas,

que esa é outra cuestión—. Os nosos devanceiros limitaron ao máximo o concepto. Non hai que criticalos de máis, eran mundos duros, a competición era moitos veces pola simple supervivencia, daquela ningún pensaba en relatos.

Co paso do tempo, pero moito máis recentemente do que nos gustaría aceptar como especie, fomos abrindo a nosa perspectiva. Fomos incluíndo dentro da normalidade as mulleres —mesmo dá arrepío pensar que algún día se pensou en serio en telas fóra—, as razas todas, as identidades e orientacións sexuais diversas, temos aínda moi pendente o trato correcto da infancia e da ancianidade, e avanzamos timidamente no que se refire ao que antes chamabamos eivados, e que hoxe, e aquí o relato si que fixo un papel cumprido, moito máis intelixentemente denominamos como “diversidade”, unha diversidade que xa non se confronta contra ningún outro concepto senón que se converteu na denominación común: a normalidade é a diversidade. Calquera, coa súa condición, forma parte do plural e pertence ao grupo. Agora toca incorporalo.

Bonito, non?, xa aprendemos, xa temos tanto feito, xa escoitamos políticos e comerciais do social falar de tantas cousas que ás veces semella que está todo resolto e só queda gozar do conseguido neste paraíso feliz no que din que vivimos. Pero aquí o relato xa non serve, de feito o relato está construído para ocultar o lixo e a vergoña que ben podíamos ver se mirásenos sen prexuízo a nosa propia contorna.

Aquí estamos moi lonxe de ter superado aquel concepto de normalidade que definín uns parágrafos máis arriba, en calquera das acepcións que poi-

damos pensar, pois nin temos as mulleres tan incorporadas como queremos pensar, nin miramos igual calquera raza, nin aceptamos toda a sexualidade por igual; pero quizais é na diversidade, nesas “eivadas” que antes se chamaban, onde teñamos o camiño menos iniciado, e onde hai máis que fozar para comezar os cimentos dunha sociedade inclusiva.

Mais, que vén sendo unha sociedade inclusiva?, entenderemos a inclusión como fai a Consellaría de Educación, “mirade que inclusivos somos que temos todo o mundo nas aulas”?, ou entenderémola como debese ser, fornecendo as aulas de medios para atender a diversidade?, máis aínda, estamos dispostas á inclusión fóra das aulas?, cando a responsabilidade xa non sexa das profesionais do ensino, da sanidade, dos servizos sociais, senón que sexa nosa?, cando non teñamos que reclamar que se adapte un manual dunha escola, senón que teñamos que traballar para que se adapte, por exemplo, un aviso que poñemos no taboleiro de anuncios da nosa comunidade?

A inclusión non é abrir as portas e deixar que todo o mundo entre; ese é o primeiro paso imprescindible no que aínda estamos pelexando, porque hai moita mala xente que pretende pechalas, pero non abonda. A inclusión é admitir que cando abramos as portas, quen entre vai evidenciar que non cabe nese corpiño que temos feito para as que agora habitamos o espazo dun xeito exclusivo. A inclusión é admitir que hai que cambiar a sociedade as veces que faga falta para que quen ata o de agora estaba apartada poida incorporarse coa súa diversidade

a un mundo que tamén está pensado para ela.

Incluír é aceptar que non todas as persoas aprenden da mesma maneira, que non todas as nenas e nenos van responder homoxeneamente aos mesmos estímulos, que o nivel de importancia na aprendizaxe e no desenvolvemento é tan diverso como a persoa que o recibe. Incluír tamén é validar que esas persoas ás que agora “atendemos”, vanse converter en referentes proximamente, e van desenvolver un labor de formación para outras, porque mentres pensemos que as “eivadas” están sempre no lado das atendidas, non estaremos completando a inclusión.

E incluír, sobre todo é incorporar á nosa vida a realidade de que a normalidade non existe, ou existe dun xeito tan amplo que non paga a pena nin utilizar o concepto, por xenérico.

Incluír ten que ser sumar calquera á nosa experiencia vital, segundo a súa realidade, segundo a súa circunstancia, segundo a súa diferenza e singularidade, pero sumándoa; para ir construíndo ese mundo difícil e incómodo no que nada é totalmente estábel e todo pode ser variado en función das necesidades dun grupo social que ampliaremos constantemente.

Porque será incómodo e difícil, pero daranos o que sempre quixo calquera tribo: estar apoiadas polas demais para poder medrar e vivir con seguranza e felicidade.

E por certo, volvendo ao título, quen ten dereito a estar aquí?, pois calquera, ti e mais eu, todas e sempre. Porque non temos dereito a botar ningún fóra, e ningún pode invocar o dereito a facelo. ■

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es



ISSN: 1132-8932

Páx. 86 - 91

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

Os ricos teñen vantaxe.

En numerosas ocasións, no Panorama, falamos de que o sistema educativo reproduce as desigualdades sociais, denuncia que non quita que sigamos empeñados en mellorar a educación para facela un espazo de oportunidades. Un dos últimos traballos, baseado na análise das probas diagnósticas realizadas na Comunidade de Madrid na década pasada, reflicte que aos oito ou nove anos, en terceiro de primaria, de media un neno de clase socioeconómica alta lévalle case dous cursos de vantaxe a outro de clase baixa. A investigación, realizada polo profesor da Universidade de Estocolmo José Montalbán e a profesora da Universidade de Barcelona Jenifer Ruiz-Valenzuela, mostra que o alumnado de maior nivel socioeconómico obtén mellores resultados en todas as materias e nos tres niveis educativos analizados, terceiro e sexto de primaria, e cuarto da ESO: "A diferenza entre un estudante de nivel socioeconómico baixo e alto en terceiro de primaria é de 58% da desviación estándar (DE) en matemáticas, e de 55% en lingua. Estas diferenzas son o equivalente a case dous anos de escolarización" (adoita aceptarse que unha desviación do 33% equivale a un curso completo).

Na mesma liña vén a conto sinalar unhas conclusións dun libro do Fórum 360 do Observatorio Social de "la Caixa" titulado Desigualdad y pacto social, coordinado por Luis Ayala Cañó. No capítulo que o libro destina ás desigualdades educativas, en coautoría con Miguel Requena, presenta datos como os seguintes:

- Xa na primeira etapa de educación infantil 0-3 maniféstanse desigualdades, os fillos de fogares de máis elevado nivel educativo están ata un 28% máis escolarizados que os de nivel máis baixo.
- Os fillos de nais con poucos estudos teñen case 11 veces máis probabilidades de abandonar a escola cedo que os de nais con título universitario. Así mesmo, os nenos de fogares situados no terzo inferior da distribución da renda abandonan precocemente a escola cunha probabilidade 6 veces maior.

- En 2019, unha persoa dun fogar de ingresos altos tiña o dobre de probabilidades de cursar educación terciaria que unha persoa dun fogar de baixos ingresos.

- Aínda que en España predominou o ascenso social nas últimas décadas (hai máis mozos que acadan un nivel de estudos superior ao dos seus pais que ao contrario), o terreo que afrontan actualmente os nenos de familias con menos recursos segue sendo bastante duro. Os mozos cuxos pais teñen baixos niveis de educación ascenden socialmente en menor medida que os seus pares con pais con estudos universitarios.

- Conclúen neste estudo que unha das claves para a igualdade consiste en que as políticas públicas ofrezan segundas oportunidades cando un problema adverso (saúde, inserción laboral, mal momento económico...) impide desenvolver os proxectos persoais aos que non teñen recursos para superalo.

O anterior debe facernos reflexionar sobre o “mantra” da meritocracia, a cultura do esforzo e da presunta obxectividade das avaliacións. Unha discusión que está de actualidade coa forma de avaliar e de promocionar/titular coa nova Lei orgánica (LOMLOE), como sinalamos no Panoraula anterior. Cada vez máis estudos advirten, porén, que o alumnado non compite en igualdade, e que a escola pública debe de intentar compensar esta diferenza e non reforzala.

Acordos para a futura Lei de Educación no País Vasco.

É necesario poñer en valor o acordo, de hai case un ano, do parlamento vasco para poñer as bases do que será unha

futura Lei de Educación en Euskadi. Antes de iniciar a redacción e de achegar os primeiros borradores establécense cales serán os eixos da Lei co acordo da inmensa maioría do Parlamento (68 dos 75 escanos), quedando fóra soamente os partidos da dereita española. O plurilingüismo co eixo no euskera, a potenciación do ensino público e a inclusión son os aspectos máis relevantes que concitan este acordo, que sen dúbida axudará na elaboración da Lei. Establecer marcos de consenso que favorezan o desenvolvemento lexislativo é unha iniciativa que debería ser considerada polo resto dos parlamentos para abordar unha Lei de tanto alcance no futuro dun país como é a regulación do sistema educativo.

Dúas novidades normativas

Dúas novidades normativas en Galicia relacionadas coa innovación que, debendo ilusionar, arrancan coa nosa desconfianza:

- Creación do Centro de Innovación Educativa e Dixital.

Esta iniciativa, publicada no DOG do 5 de decembro do 2022, debería servir para singularizar o esforzo do sistema a prol da innovación, e sería unha boa nova que así fose. Pero non podemos deixar de advertir certas eivas, xa de entrada, só con ler mesmo o Decreto de creación:

O título enfatiza a dixitalización, que pasa de ser un medio a ser obxecto da propia innovación ao mesmo nivel que a educativa. Isto indica por onde vai a vontade política na creación desta institución: fornecer de materiais e experiencias para a dixitalización do ensino, co risco máis que probable de converter o medio (a platafor-

ma) no fin, sabendo que con medios dixitais se pode tamén facer un ensino tradicional.

Refórzase a confusión anterior cando das seis funcións que se lle asignan no artigo 2, en cinco delas explícitase esta vinculación entre innovación e dixitalización.

Tamén se observa unha vontade de dependencia total da Administración ao dispoñer que a dirección sexa nomeada por libre designación da Administración.

Por fin, tamén consideramos decepcionante que non se cree ningún órgano de goberno no que puidesen ter representación institucións e/ou persoas relacionadas coa innovación e/ou a investigación educativa.

Veremos como se desenvolve nos próximos anos, pero o escenario que se crea non é o máis acaído.

- Por outra banda, a Orde do 21 de abril de 2022 crea o programa de innovación educativa Polos creativos e establece o procedemento para a participación dos centros docentes públicos dependentes desta Consellería. Esta é unha iniciativa interesante, da que xa falamos no Panoraula anterior, en tanto que promove, entre outras cousas, a creación dos chamados “espazos maker” ou espazos de creación onde o alumnado vai poder desenvolver proxectos de forma autónoma. A contextualización e uso que se lle dea en cada centro converterá esta experiencia en valiosa ou simplemente nunha captación de recursos dixitais, nos que a Administración pon máis énfase na convocatoria.

ARREDOR DA GALEGUIZACIÓN

- Non debe pasar desapercibido para a Xunta de Galicia como os datos oficiais volven poñer de manifesto como aumenta a **desgaleguización lingüística da nosa sociedade**, en relación inversa aos grupos ou intervalos de idade. Desgaleguización que é perda de uso, dificultades ou incapacidade de comprensión, alleamento da memoria e da tradición cultural, perda de identidade democrática, falta de aprecio... Xunta de Galicia, Parlamento, institucións, forzas políticas, organizacións sociais e mundo empresarial, nas súas máis diversas formas de agrupación, deberán tomar conciencia, deixar de ollar para outra parte e afrontar esta grave problemática, con programas de actuacións, recursos e avaliación periódica de resultados.

- Entre tanto, sempre queremos dar os parabéns a diversas iniciativas galeguizadoras. Por exemplo, a que promove a **Cooperativa Rexenerando**, que organiza laboratorios de apoderamento lingüístico, con estudantes de educación secundaria, mediante a hibridación da lingua co resto da identidade xuvenil, incorporando ferramentas de xestión e facilitación de grupos e dando espazo ás emocións e ás propias experiencias. Un equipo animoso de educadoras, coas que hai que contar: <https://rexenerando.com/quen-somos/>

- Ou, por exemplo, **Apego** (<http://apego.gal/>), un programa colectivo creado para fomentar e mellorar a transmisión do galego como lingua inicial. Un proxecto dos servizos de normalización lingüística de numerosos concellos galegos.



- Unha loa tamén á deputada Mercedes Queixas e ao deputado X. L. Rivas Cruz, que propuxeron no Parlamento no pasado mes de decembro a creación dun **fondo de panxoliñas galegas** para o seu uso e divulgación. Falta que se converta en feito.

RECURSOS E MATERIAIS

- O **arquivo musical galego** ao dispor: Viso Editorial da cidade da Coruña, por man de Margarita Viso Soto, vén nutrido desde hai 25 anos a necesidade de dispor de partituras da música galega. Cumpren 25 anos. Longa vida e grazas.



- Pedro Feijoo, Xosé Tomas (2022). *Pequena historia de Vigo*. Ferrol: Edicións Embora. Unha magnífica presentación gráfica, accesible para nenos e adolescentes, narrando a historia e construción da cidade de Vigo.

HISTORIA DA EDUCACIÓN

- Paz Cabo, M. e Santidrián Arias, V. M. (2022). *Os cader nos escolares da IIª República elaborados polo mestre de Teo Bernardo Mato e realizados polo seu alumno Antonio Rial (1933-1936)*. Santiago de Compostela: Editora Alvarellos.

O mestre Bernardo Mato Castro (1887–1936), que exercía na proximidade da cidade de Santiago de Compostela, forma parte do centenar de mestres mortos e asasinados, como no caso doutras vidas, a néboa imposta sobre a memoria case borrara o seu rastro só sentido (case) en silencio polos seus familiares próximos, algúns ex-alumnos renuentes á memoria 'oficial' e algúns achegados. A Lei de Memoria Histórica permitiu recuperar algunhas vidas e esta foi unha delas. Un acto público celebrado en 2006 foi a ocasión para que un ex-alumno, Antonio Rial, falase con algunha emoción daquel mestre, o que non pasou desapercibido a un novo estudante da Facultade de Historia compostelá que pola súa banda comezou a tirar do fío: falamos duns dos autores da presente monografía, Miguel Paz. Co paso dos días veu sumarse á indagación o traballo académico desenvolvido en 2013 por unha sobriña-neta do mestre, buscando á fin a madurez in-



vestigadora do profesor Víctor Santidrián, co obxecto de levar a cabo esta atenta monografía. O coidado editor de Henrique Alvarellos permítenos agora ter nas nosas mans o testemuño dunha vida de mestre e tamén o do día a día da acción escolar, grazas á observación analítica de case 300 páxinas de cadernos escolares conservados polo ex-alumno Antonio Rial, co que podemos ademais percibir os cambios que na vida escolar introducía o novo mestre imposto desde setembro de 1936. A edición reproduce 100 destas páxinas escolares, cun admirable coidado na edición.

- *Plan pedagógico para a galeguización das escolas* (Vicente Risco, 1921, 1934).

Por iniciativa da Fundación Vicente Risco, con sede en Allariz, co apoio da Xunta de Galicia, vén de reeditarse tanto o Plan orixinal, publicado na revista Nós en 1921, como o seu complemento e reactualización, publicado en A Nosa Terra en 1934, nunha coidada carpeta. A edición vén acompañada dun adecuado texto introdutorio do profesor e inspector Xosé Fernández Fernández, que xa lle prestara atención con ocasión da súa Tese de Doutoramento sobre Vicente Risco.

RECOÑECEMENTOS

- A UNESCO vén de declarar a iniciativa **Ponte... nas Ondas!** como un modelo mundial, coa súa inscrición no **Rexistro de boas prácticas co patrimonio cultural inmaterial**, o que foi motivo de grande satisfacción en Galicia e no norte de Portugal. A Asociación, cunha longa e frutífera traxectoria pedagóxica e socio-cultural, acadou este grande recoñecemento para a cultura tradicional galego-portuguesa, que é coidada con

atención a través de máis de dúas décadas longas de acción escolar, mediante a radio escolar e outras múltiples iniciativas.

Foi no transcurso do 17º Comité da organización cultural da ONU, que se desenvolveu en Rabat (Marrocos) e, como se escribiu en Praza Pública, é o maior recoñecemento internacional acadado por unha iniciativa pioneira en moitos sentidos, tanto no relativo ao coñecemento mutuo entre Galicia e o mundo lusófono como no que respecta ao uso das novas tecnoloxías, cun uso moi destacado dos medios de comunicación, especialmente da radio. Polo camiño recibira xa algúns galardóns académicos internacionais e, de forma moi destacada, o Premio Ondas. Ademais, impulsou e presentou ante a UNESCO a candidatura do patrimonio inmaterial galego-portugués para ser recoñecida como *Obra mestra do patrimonio inmaterial*.

O presidente da Asociación, Santi Veloso, comunicaba a satisfacción de todo o grupo de docentes galegos e portugueses directamente implicados: “trátase dun soño cumprido e dun obxectivo que levabamos perseguindo moitos anos. Estamos satisfeitos, sobre todo, porque o que se recoñece é un modelo de achegamento entre culturas, entre linguas e comunidades. E un modelo de éxito, que funciona e así o vén demostrando durante máis de 25 anos. É, ademais, un empurrón ao noso traballo e implica que a partir de agora se vai amosar a nosa actividade como un exemplo a seguir noutros lugares do mundo nos que se queiran levar a cabo espazos de unión entre persoas que viven separadas por fronteiras ou en culturas próximas”.





Profesorado de Galicia e de Portugal membros de *Ponte... nas ondas!* en Rabat.

Hai que indicar que, no proceso que levou a este recoñecemento, *Ponte... nas ondas!* foi recibindo numerosos apoios de distintas organizacións pedagóxicas, instancias académicas e institucionais, non faltando nin os da Xunta de Galicia, nin os do Goberno portugués.

• Premios Educacompostela

O auditorio do Museo das Peregrinacións de Santiago acolleu en decembro a entrega de galardóns do XIV Premio Educacompostela, convocado polo Concello de Santiago e Nova Escola Galega para recoñecer, promover, premiar e difundir aqueles materiais educativos que polo seu valor e interese poidan contribuír á innovación e a renovación pedagóxica do sistema educativo de Galicia.

O **primeiro premio** recaeu no traballo titulado "**BOIHAUS: un proxecto de bioarquitectura**

para ensino secundario" presentado polo IES A Cachada de Boiro. O xurado destacou o "carácter innovador e interdisciplinariedade" do proxecto, que quere dar resposta a preocupacións medioambientais e á nova arquitectura urbana sustentable.

O **segundo premio** foi para o traballo titulado "*Mulleres de Compostela: tras os pasos das nosas pioneiras*" presentado por Coordinación de Igualdade do IES Rosalía de Castro de Santiago de Compostela. O xurado salientou o interese da proposta en "visibilizar a figura feminina nos diferentes ámbitos do contexto xeográfico local, creando un recurso que pode resultar beneficioso alén da comunidade educativa".

En **terceiro lugar** quedou o proxecto "*Xogamos? Unha porta á imaxinación*", presentado por María Isabel González Piñeiro do IES Afonso O

Sabio da Coruña. Este proxecto traballa os contidos de Xeografía e Historia (2º ESO) dunha maneira lúdica, personalizando unha colección de xogos de mesa.

• Premios da Crítica

Os premios da Crítica 2022 recoñeceron como finalista o extraordinario e continuado traballo de cultura e de educación popular e comunitaria desenvolvido na parroquia de Cabreiros, no concello lucense de Xermade, que conta habitualmente co apoio e participación de Nova Escola Galega.

CON NOME PROPIO

Esta RGE non quere deixar pasar a ocasión de sinalar que o pasado 30 de novembro faleceu un destacadísimo mestre valenciano, **Ferran Zurriaga i Agustí**, con 84 anos de idade. Ferrán Zurriaga fora o reiniciador en España, entre o profesorado novo, da Pedagogía Freinet. Nela dera os seus primeiros pasos á altura de 1962, que intensificou a partir de 1966 ao tomar contactos máis sólidos con mestres franceses. Con el reiniciábase o movemento de Pedagogía Freinet entre nós, coa compañía de seguida de Josep Alcobé, destacado mestre do tempo republicano e xa daquela ligado a esta orientación. Os primeiros encontros de formación, realizados sen publicidade, deron paso á creación da Asociación para a Correspondencia e a Imprenta Escolar (ACIES) na primavera de 1974 en Barcelona, con presenza galega e como primeiro chanzo para logo estender esta orientación pedagóxica en Galicia. Ferrán facía o papel de conector de xentes en España para ir soldando unha rede. Coa nosa lembranza.



Entrega dos Premios Educacompostela.

• **Elisa González de La Peña**

Quen foi destacada mestra no Morrazo, desaparecida de entre nós en 2018, mobilizadora social no movemento de mulleres en Moaña, loitadora sempre no campo democrático e galeguizadora da docencia, ademais de asociada de Nova Escola Galega e impulsora con outros compañeiros dos Encontros de Ensinantes no Morrazo, vén de recibir a gratitude da xente e o homenaxe de recordo ao asignárselle o seu nome a unha nova rúa da vila, alí onde irán diversos servizos sociais. Fermoso.



• **Maruxa Barrio Val**

Tamén deixou de estar entre nós a profesora do Morrazo Maruxa Barrio Val. Referencia, xunto co seu home Henrique Harguindey, nos traballos a prol da galeguización do ensino, en particular, na vila de Cangas. Maruxa Barrio fora das autoras creadoras

do método de lectura en galego *Picariños*, con edición de Casals en 1975. Viñeron de camiño as *Lerías e enredos para os máis pequenos* (1983), tan necesario, *Textos para o ensino do galego* e outros labores complementarios. Tamén Maruxa, asociada a Nova Escola Galega, foi das im-

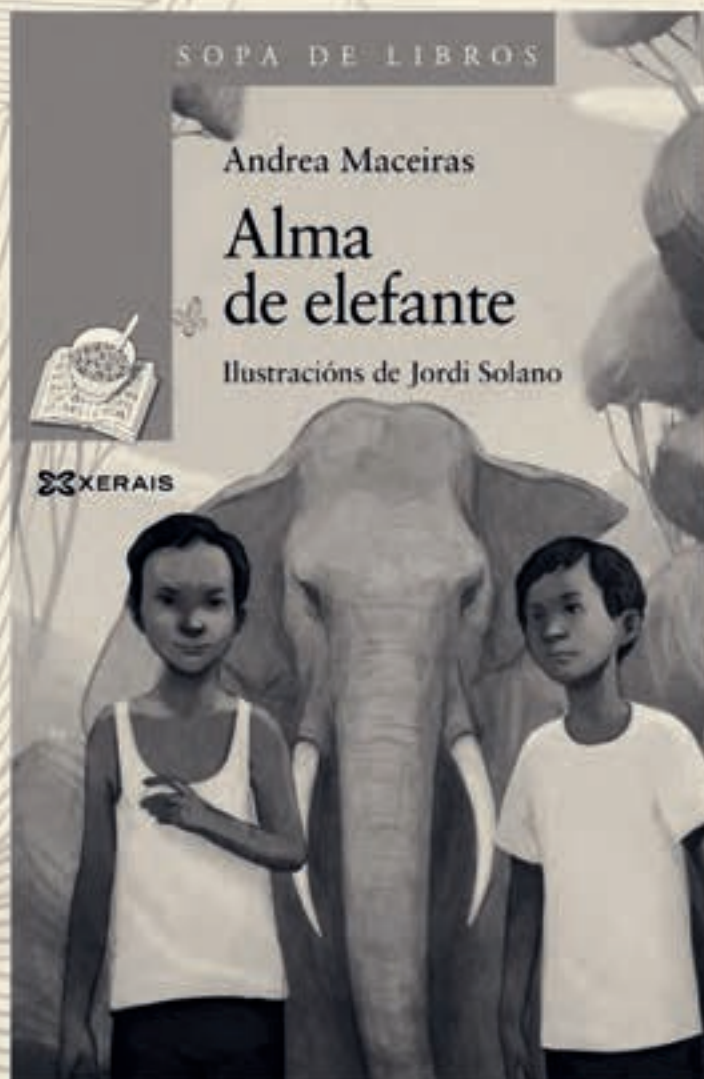


Entrega dos Premios Educacompostela.



pulsoras dos Encontros de Ensinantes no Morrazo. ■

PUBLICIDADE



Lawen é distinta das outras nenas: cústalle expresar os seus sentimentos e ponse nerviosa coas situacións novas. Ela e o seu irmán xemelgo Suy emprenderán unha viaxe para salvar un **elefante**.

Un relato sobre a convivencia, as diferenzas e o amor polos animais que acadou o **XIX Premio Anaya de Literatura Infantil e Xuvenil**.



Unha novela de Andrea Maceiras.

Uxía Regueira

Universidade de Santiago de Compostela

uxiafernandez.regueira@usc.es

Ana Rodríguez Groba

Universidade de Santiago de Compostela

ana.groba@usc.es

EXPERIENCIAS



• **Activistas polo mundo que queremos** (<https://www.omundo-quequeremos.org/>) é un proxecto de Educación para o Desenvolvemento, integrado na plataforma Plan Proxecta da Consellería de Educación e financiado por Cooperación Galega, que traballa a corresponsabilidade e a participación crítica para a transformación social nos institutos galegos. O proxecto explora os diferentes activismos, a actuación local, a repercusión global e a comunicación para a transformación; afondando na radio e os guións radiofónicos como ferramentas para a aprendizaxe, a denuncia e a mobilización cidadá. Nel, combínanse as modalidades en liña e presencial, e promóvese o traballo das competencias social e cívica, a conciencia e expresións culturais, a comunicación lingüística e a competencia dixital.



• **Aquí medra a lingua** (<https://tinyurl.com/2hm8arec>). *Aquí medra a lingua* é un proxecto documental que relata como seis centros educativos de Galicia desenvolven iniciativas para poñer en valor e promover o uso da lingua galega. Faise un percorrido por centros de diferentes contextos lingüísticos para coñecer os proxectos dos seus Equipos de Dinamización Lingüística tratando de ofrecer unha ferramenta de inspiración e réplica ao resto de axentes educativos do país. Esta viaxe audiovisual comeza na Mariña, no IES Perdouro de Burela, e fai as seguintes paradas no CPI Virxe da Saleta de Cea, o CEIP Barouta de Ames, no IES Félix Muriel de Rianxo, no CRA Nosa Señora de Ponteceso e no CEIP Quintela de Moaña. Coa testemuña directa de máis de cincuenta persoas, entre alumnado, profesorado, familias e comunidade, o resultado son seis curtas documentais onde se amosa a acción de cada centro en prol da lingua, coas dificultades e vantaxes de cada caso.



• **Pegadas ocultas na biblioteca da EEI Barrionovo - Pastoriza** (<https://tinyurl.com/2lgbaaw>). O proxecto #pegadasocultas nace dende a Biblioteca da Escola de Educación Infantil Barrionovo, de Arteixo, e ten como finalidade afondar na historia da evolución, a partir do Big Bang e no coñecemento das diferentes especies que foron poboadando a terra, así como a importancia das distintas pegadas (moitas delas ocultas) que foron deixando ao longo da historia, a súa evolución, o respecto ao planeta, a contaminación, a deforestación, etc. A partir deste punto, traballan de xeito transversal os ODS2030 e a necesidade de coidar o planeta. No blogue da biblioteca pódense coñecer as actividades que desenvolven e as diferentes etapas dun proxecto que acaba de arrincar, ademais doutros desenvolvementos anteriormente, bótalle unha ollada!

FERRAMENTAS

• **Biblioteca Fantástica Dixital. Sacaúntos SCG** (<https://tinyurl.com/2ka6o9qf>) O portal da lingua galega pon a disposición dos usuarios a posibilidade de acceder a catorce obras de Robert E.

Howard e de Jack London traducidas ao galego que avanza no proxecto de dixitalización global dos clásicos da literatura fantástica editados por Urco, iniciado durante a primeira edición do Fondo Xacobeo. O proxecto inclúe a reedición completa; a creación de materiais complementarios orientados á docencia, que están integrados en cada volume; e a conversión en formato ePub con licenza de uso libre para a cidadanía. Así poderemos ler *Relatos de terror sobrenatural* ou *A praga escarlata* en galego e facer algunhas das propostas vencelladas aos libros.

• **Galegas na ciencia** (<https://tinyurl.com/2qyzkcp8>)

O libro *Galegas na Ciencia*, de Isabel Blanco, busca visibilizar o traballo das mulleres de Galicia con ilustracións e recreacións de fotografías antigas. Así, preséntase o labor de 20 mulleres pioneiras no seu campo (arquitectas, farmacéuticas, médicas, etc.), que foron as primeiras en abrir camiño no seu ámbito e no contexto galego. Este recurso complementase co labor de Carmen Cela, bioquímica galega que, como divulgadora científica, achega a creación de vídeos didácticos sobre as científicas do libro, dedicando uns minutos a complementar e difundir as achegas destas mulleres ilustres da ciencia. Animádevos a coñecer máis sobre estas pioneiras, ben no propio libro ou a través dos pequenos vídeos!

• **Guía de recursos educativos para alumnado con TEA** (<https://cutt.ly/wJ8cleH>). Guía elaborada por Pablo Gayo Pérez, no marco dun Traballo Fin de Grao, na que recolle diferentes recursos, tales como ferramentas, aplicacións, páxinas web, blogs, lecturas e filmes, centrados no alumnado con Trastorno do Espectro Autista. Está destinada principalmente a desenvolver aquelas áreas nas que hai unha maior afección, tales como a comunicación, as habilidades sociais e emocionais ou a Teoría da mente.

NON DEIXES DE CONSULTAR...

• **Mapa Cénit de experiencias de educación para a cidadanía global** (<https://emapic.es/custom/cenitmapa>). O Mapa Cénit é unha ferramenta na cal se recollen as diversas experiencias que se están a realizar en Galicia relacionadas coa educación para a cidadanía global. Nel, pódese consultar, segundo a contorna xeográfica e centro de ensino, a presentación, finalidade, obxectivos, descrición do proceso e reflexións sobre o desenvolvemento dos diferentes proxectos recollidos. Trátase dun mapa dinámico, en constante construción e actualización, que busca xerar un espazo para dar a coñecer o traballo desenvolto nos centros e favorecer a reflexión crítica compartida para avanzar conxuntamente. O mapa, ademais de ser unha ferramenta dixital de utilidade, recolle diversos proxectos que teñen por cometido o traballo transversal de competencias dixitais e mediáticas.

• **Mitoloxía.gal** (<https://mitoloxia.gal/>). Este proxecto pretende divulgar e dar a coñecer unha parte fundamental do patrimonio inmaterial da provincia da Coruña, pondo en relación a riqueza mitolóxica galega coa memoria do territorio e a súa poboación, a través de diferentes elementos mitolóxicos. Búscase promover o coñecemento xeral sobre a importancia e significación da mitoloxía na nosa sociedade actual e posibilitar a creación doutros proxectos, facilitando, ao mesmo tempo, recursos e ferramentas para o aproveitamento no ensino. Trátase dunha iniciativa de MAOS Innovación Social que conta coa colaboración da Deputación da Coruña. Anímate a conversar coa dama Xelda, subir ao Pico Sacro ou camiñar pola cidade asolagada de Duio! ■



RECENSIONES

Lo que la diversidad esconde: Experiencias con tecnología al servicio de la inclusión.

CAAMAÑO, T., CASTRO, M. M., RODRÍGUEZ, J. E. MARÍN, D.



Lo que la diversidad esconde: Experiencias con tecnología al servicio de la inclusión, obra coordinada por Tania Caamaño, Jesús Rodríguez, M^a Montserrat Castro e Diana Marín, é un libro que recolle experiencias educativas de inclusión educativa e que procura dar voz á diversidade en primeira persoa.

Trátase dunha obra que, polas súas características e redacción, vai dirixido a diferentes públicos e que recolle un conxunto de traballos vividos “na propia pel” sobre a diversidade e todo o que esta esconde, narrado dende a perspectiva de persoas con diversidade e tamén do medio que as rodea, o contexto educativo ou familiar. Todo isto co fin principal de promover un cambio de mirada cara á aceptación da riqueza que existe na diversidade e, en paralelo, favorecer a súa inclusión.

Conta cun total de 200 páxinas divididas nun prólogo, e 11 capítulos recollidos en dous bloques. O primeiro bloque, de 5 capítulos, presenta experiencias vividas en primeira persoa sobre a diversidade co obxectivo principal de mostrar aquilo que pasa desapercibido e que é preciso coñecer. O segundo consta de 6 capítulos sobre experiencias coa diversidade en diferentes contextos, empregando a tecnoloxía en todos eles.

O porqué do libro, amosar que é a diversidade e o que supón vivir con ela dende una visión positiva de valoración das diferenzas individuais e de superación das limitacións máis impostas pola sociedade que por un diagnóstico, cobran especial sentido co prólogo elaborado pola pedagoga M^o Lina Iglesias Forneiro en colaboración coa súa filla Adiatarou Iglesias Forneiro, atleta paralímpica medallista en Tokio 2022, ademais de persoa con diversidade.

Esta experiencia, xunto coa do resto de autorías, pretende rematar co que definen como “medo á diferenza” amosando todo o que a diversidade pode ensinarnos e entendendo que as diferenzas persoais “achegan un valor engadido” que é necesario considerar e traballar cara á visibilización, aprendizaxe e inclusión da diversidade para coa diversidade. Nesta liña, amósase o papel fundamental que xogan as novas tecnoloxías como axentes mediadores e facilitadores de oportunidades para o traballo no día a día de persoas con diversidade e que, polo tanto, atenden ao principio de inclusión. É por iso que o seu estudo e aplicación debe atenderse como materia imprescindible para docentes, familias e calquera axente educativo co fin de garantir a accesibilidade de todas as persoas ao coñecemento e facilitar accións da súa vida cotiá. Levar unha enfermidade ou condición ás nosas costas, “na mochila”, xa supón para quen o vive no seu medio próximo, unha dificultade persoal cun exercicio de superación constante, e baixo ningún concepto debería engadírselle, por parte da sociedade, a tarefa de adaptarse a un medio que funciona en base a estándares que distan moito da realidade. ■

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 94

RECENSIONES

Mulleres imprescindibles

VVAA (INTRODUC. E COORD. DE ANTÓN COSTA E MANUELA RODRÍGUEZ)

Por Uxía Bolaño

O último título publicado da imprescindíbel Biblioteca de Pedagogía -colección que trae á lingua galega textos clásicos e obras inéditas do pensamento e da práctica pedagóxica coordinada polo profesor Antón Costa e editada por Kalandraka-, pon en valor o legado de nove mulleres educadoras con relevante impronta na nosa historia educativa contemporánea. Rosa Sensat, María Barbeito, María de Maeztu, María Luísa Navarro, María Sánchez Arbós, Justa Freire, Elbira Zipritia, Marta Mata e Carme Miquel, constitúen referentes educativos que fían un tecido a través do que se pode comprender a paisaxe temporal, cultural e lingüística que nos configura colectivamente.

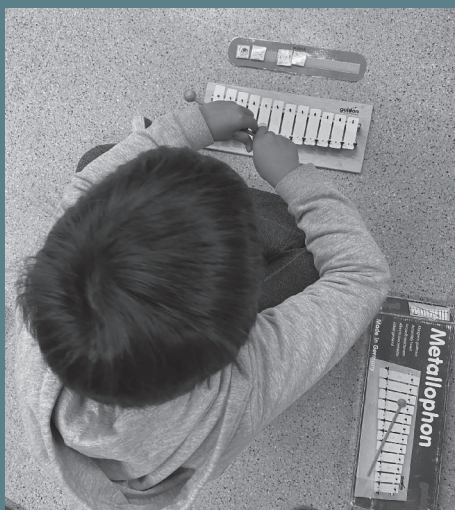
Estes nomes imprescindíbeis, preservando as súas singularidades, únense nesta biografía coral harmonicamente conectados no que respecta ás inxerencias formativas e contacto coa Escola Nova, no compromiso coa educación e cos valores que conducen ao progreso da humanidade, nas preocupacións educadoras imbuídas de optimismo pedagóxico, na súa orientación social reformadora, no seu exercicio docente democrático e reflexivo, na súa consciencia da importancia da formación do profesorado e, en definitiva, no seu quefacer pedagóxico, ao resultaren *mestras republicanas* que fan "do espazo no que interveñen como educadoras lugares de vida, onde poder conectar o naturalismo pedagóxico propio da utopía da Escola Nova co vitalismo filosófico, co convencemento de que 'unha escola non termina de se facer nunca', como afirmaba María Sánchez Arbós", camiñando cara ao horizonte dunha sociedade máis libre, xusta, solidaria e acolledora para todas as persoas. ■



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 95



Experiencia de boas prácticas de inclusión con alumnos con TEA na escola rural

Núria Carrete Marín

Universidade de Vic-Universidade Central de Cataluña (UVic-UCC)

nuria.carrete@uvic.cat

Marta Pons Ferrer

Escola Espluga de Serra, ZER Alta Ribagorça. Departament d'Educació.

mpons28@xtec.cat

A inclusión nunha aula multigráo, e en concreto a dos alumnos con Trastorno do Espectro Autista (TEA), representa un reto para os docentes das escolas rurais. De entrada, as metodoloxías activo-participativas, abertas e dinámicas, utilizadas nas aulas multigráo pretenden ser inclusivas atendendo a heteroxeneidade de todo o alumnado pero, ademais, para garantir o éxito da inclusión dos nenos/as con TEA é preciso introducir metodoloxías específicas como TEACCH (*Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*) e PECS (*Picture Exchange Communication System*). Así, con elas, facilitamos a súa participación nas actividades, potenciamos a comunicación, garantimos o acceso ao currículo e favorecemos a relación entre iguais. A experiencia presentada mostra como estas metodoloxías enriquecen non só o traballo dos alumnos con TEA, senón o de todos e todas os que forman parte da aula independentemente das súas características.

CONTEXTUALIZACIÓN E OBXECTIVOS

Esta experiencia ten lugar nunha escola rural da provincia de Lleida, situada no Pireneo Catalán. Nela realízanse agrupamentos cíclicos e actividades interciclos, traballando de forma multigráo. Centrámolos no grupo de Ciclo Inicial, con 17 alumnos e alumnas, resumindo tres anos de traballo compartido (do curso 2019-2020 ao 2021-2022). Amparados no principio de equidade e tendo presente o Deseño Universal de Aprendizaxe (DUA) destacamos o traballo realizado cun alumno TEA e o seu grupo clase.

ANÁLISE E PLAN DE INTERVENCIÓN NA AULA

Para poder planificar e dar unha resposta axustada, analizáronse as capacidades e necesidades do alumno, a infraestrutura do centro e o profesorado. Este proceso resultou imprescindible para poder deseñar un plan realista e eficaz. De entrada, o alumno tiña pouca intención comunicativa, custáballe seguir as sesións de traballo e tiña, pero non usaba, pictogramas. O feito de estar nunha escola pequena facilitou o traballo relacionado co logro da súa autonomía pero dificultou a creación de subespazos na aula polas súas



ISSN: 1132-8932

Páx. 96 - 97

pequenas dimensións, véndonos na obriga de utilizar espazos de fóra da aula nalgúns momentos.

Inicialmente, o profesorado non contaba con formación específica en TEA pero si en metodoloxías activo-participativas. Por este motivo, determinouse que a mestra de pedagogía terapéutica interviñese dentro da aula polo menos nunha das sesións por áreas para proporcionar apoio ao alumno, ao grupo e ofrecer modelos de intervención ao profesorado. A modelaxe e a reflexión conxunta foron imprescindibles en todo o proceso.

Unha vez analizada esta específica situación expuxéronse tres grandes obxectivos: (1) mellorar a comunicación (expresar e entender) usando o método PECS; (2) garantir o acceso ás aprendizaxes con PECS e TEACCH e mellorar a súa autonomía usando TEACCH e medidas de soporte universais. Ao caso, a metodoloxía TEACCH axuda á comprensión de situacións diarias mediante un ensino estruturado, aproveitando a facilidade destes nenos/as para obter información a través da canle visual. Tivemos en conta catro eixos (Gándara Rossi, 2007):

- *Estrutura física da contorna:* Establecéronse recunchos de xogo e de traballo grupal dentro da aula e unha zona de traballo individual e de relax fóra.

- **Calendario/Axendas diarias:** Ofrecían claridade e preditibilidade, con rutinas e secuencias marcadas. Fíxose un horario con pictogramas na pizarra e unha secuenciación máis precisa na mesa do alumno. Tamén para outros alumnos e alumnas se así o necesitaban.

- **Sistemas de traballo:** As tarefas para un neno/a con TEA deben responder a que fago?; canto fago?; como saberei que terminei?; que pasará despois? Así, fomentouse a súa autonomía e diminuíu a ansiedade, previndo aleteo, deambulación e ecolalias.

- *Organización da tarefa / información visual:* Cada tarefa contiña instrucións visuais de diverso tipo tentando que estivese ben organizada e fose intuitiva (exemplo, figura 1).

Polo que respecta a PECS debemos indicar que se trata dun sistema aumentativo de comunicación por medio de intercambio de imaxes. Tráballose nunha primeira fase, e máis custosa, a intención comunicativa. O alumno tiña que entender que cando entregaba un pictograma dábanlle o que pedía, implicando sempre un reforzo positivo por parte do docente cando o realizaba. Así pois, evidenciouse como o alumno foi mellorando co tempo na discriminación de imaxes e construción de frases, ordenándoas e realizando petición mediante a utilización das mesmas. Foi bonito ver como fluía a comunicación na aula durante o proceso e como se evidenciaba a axuda entre iguais.

VALORACIÓN DA EXPERIENCIA E PERSPECTIVAS DE FUTURO

Durante estes tres cursos constatamos como estas metodoloxías foron incorporándose paulatinamente na vida da escola, axudando tamén ao resto do grupo. O uso de pictogramas foi útil para nenos/as non lectores; ter os espazos delimitados e sinalizados, así como secuenciar e anticipar as actividades favoreceu a autonomía de todos/as. Actualmente, os horarios dalgún-



Figura 1: Tarefa adaptada con instrucións visuais. Fonte: Elaboración propia, adaptada de <https://arasaac.org/>

has clases están indicados con pictogramas, incorporáronse tamén libros pictografiados na biblioteca, e mesmo a revista escolar tamén os incorpora. Ademais, hai actividades pensadas para o noso alumno TEA que agora forman parte do centro e son para todos e para todas.

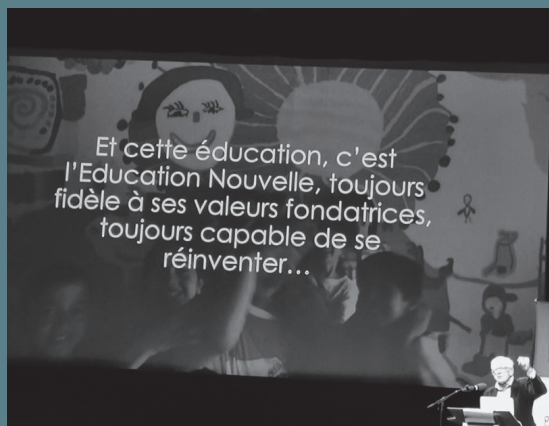


Fonte: Escola Espluga de Serra, ZER Alta Ribagorça (Cataluña).

Así pois, a diversidade nas aulas é un aspecto positivo e enriquecedor, e para iso é preciso ofrecer medidas universais e outras que permitan diversas formas de comunicarnos e de chegar a todo o alumnado. Esta experiencia permite albiscar tamén as boas prácticas que se están realizando na escola rural con respecto ao alumnado con TEA e, en definitiva, para atender a diversidade. ■

REFERENCIAS

- ARASAAC. (2022). Pictogramas y recursos para la Acomunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). <https://arasaac.org/>
- GÁNDARA ROSSI, C.C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (4), 173-186.



III Bienal Internacional para a Nova Educación, Bruxelas 2022

Antón Costa Rico
Nova Escola Galega

A necesidade de intercambio e de debate educativo é a que contribuíu á recente creación da plataforma internacional «Converxencia(s) pola Nova Educación», que vén de organizar esta terceira Bienal, tendo presente a complementariedade das diferentes escalas de acción educativa (local, estatal e internacional).

Un amplo espazo de encontro arredor da construción da Nova Educación, con perspectivas de educación democrática, inclusiva, contra as discriminacións e en defensa dos dereitos humanos, laica, promotora da paz, de resistencia contra a mercantilización neo-liberal e potenciadora dunha emancipación solidaria.

A Nova Educación, asentada sobre o activismo didáctico, conta cunha longa historia, que podería facer recordar o nome de Pestalozzi, o nacemento das primeiras escolas novas de fins do século XIX e, en particular, a creación da Liga Internacional da Nova Educación, en Calais en 1921. Baixo figuras prestixiosas como as de Ferrière, Montessori, Piaget, Decroly, Dewey, Beatrice Ensor ou Claparède, puxo en marcha os Congresos da Nova Educación celebrados até o comezo da II Guerra Mundial, en distintos lugares do mundo.

Parte deste movemento de ideas e de prácticas educativas foi afirmando, sobre todo desde o Congreso celebrado en Niza en 1932, a relevancia dos procesos de educación compartidos e realizados en común, a loita polos dereitos da infancia e a procura da inclusión de todas as persoas, tendo presente a dimensión política da educación, así como a centralidade das institucións públicas. Esta orientación, onde destacan as figuras de Célestin e de Élise Freinet, de Petersen e de Pierre Bovet, foi a que logo da II Guerra Mundial propiciáran Henri Wallon, Paul Languevin, Gaston Mialaret ou Robert Glotton, mediante impulsos que chegan aos pasados anos 70, acollendo canda así importantes referencias do pensamento psico-pedagóxico e sociolóxico como as de Wigotski, Bruner, Bachelard, Bourdieu ou Leontiev.

No tempo máis recente, este proxecto veu sendo impulsado polas seguintes instancias: o Institut Cooperativ de l'Ecole Moder-

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932
Páx. 98 - 99

ne (ICEM) - Pédagogie Freinet, coa creación en 1957 da Federación Internacional de Movements da Escola Moderna (FIMEM), con presenza nunha trintena de países, desde O Brasil e México até Senegal, Xapón, Italia ou Polonia, con congresos, encontros e publicacións de orde diversa, entre elas as revistas *Le Nouvel Educateur* e *CreAtions*; a Federación Internacional de Centros de Formación en Métodos de Educación Activa (FICEMÉA, creada en 1954), impulsada polos CEMÉA como iniciativa de educación popular, democrática e laica que está composta por 40 asociacións de África, o Índico, Europa, Sudamérica e as Caraibas, con diversidade de publicacións e actividades, entre elas a revista *Vers l'Éducation Nouvelle*; o Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) creado en 1929 arredor de figuras como as de Cousinet e de Profit), co seu lema *Tous capables!!* (Todas as persoas son capaces de aprender, crecer e emanciparse), como proclama e reivindicación anti-discriminativa das capacidades educativas de todos, que edita a revista *Dialogue* e que desde 2001 impulsou un proceso de refundación da Liga Internacional para a Nova Educación, o Lien International d'Éducation Nouvelle (LIEN), con presenza en diversos países; os Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP), creados nos anos cincuenta e que desde aquela impulsan a revista *Cahiers Pédagogiques*; o Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE), creado en 1928 e que desde 1948 existe como movemento pedagóxico estendido por toda Francia, sendo editor da revista *Animation&Éducation*; e por algúns outros Grupos, pla-



taformas e publicacións periódicas, como *N'autre école* e as Editions Libertalia. Forman parte deste impulso o conxunto dos Movements de Renovación Pedagóxica existentes no Estado español, o que en Galicia inclúe Nova Escola Galega.

No contexto dos tres días de diálogo da III Bienal, as e os inscritos tivemos ocasión de participar nalgún dos máis de sesenta encontros de formación e nalgún dos 20 debates, que se ofreceron a escolla mediante un proceso de información sostido cos medios dixitais. Ademais, tiveron lugar tres conferencias xerais, a última delas impartida polo profesor Philippe Meirieu co título «1921-2022: De la LIEN à Convergence(s). Un autre contexte, une même détermination... Des valeurs communes, une lucidité accrue»; debendo, igualmente, sinalar os momentos de convivencia arredor das comidas colectivas, os encontros nos corredores e espazos exteriores e a existencia de puntos de librería de pedagogía e de exposicións de traballos de aula.

As e os inscritos tivemos ocasión de participar nalgún dos máis de sesenta encontros de formación e nalgún dos 20 debates e obradoiros, que se ofreceron a escolla, reflectindo as diversas preocupacións do presente. Ademais, tiveron lugar tres conferencias xerais, a última delas impartida por Philippe Meirieu co título «1921-2022: De la LIEN à Convergence(s). Un autre contexte, une même détermination... Des valeurs communes, une lucidité accrue»; debendo, igualmente, sinalar os momentos de convivencia, e a existencia de puntos de librería de pedagogía e de exposicións de traballos de aula.

O momento final da Bienal serviu para dar aprobación ao Manifesto: «Le monde que nous voulons. Les valeurs que nous défendons/ O mundo que queremos, os valores que defendemos»; en síntese, un proxecto de emancipación e democratización: a base común para todas as instancias que desexen unirse a esta ampla dinámica internacional. ■



Francisco Fernández del Riego de mozo en Fonseca.
(Arquivo Fernández del Riego).

LETRAS GALEGAS 2023

Francisco Fernández del Riego

Silvestre Gómez Xurxo

Padroeiro da Fundación Penzol

silverxurxo@gmail.com

O exercicio maxisterial é central na vida extensa, intensa e múltiple de don Francisco, *don Paco*, tal como era nomeado con respecto. A preocupación de Francisco Fernández del Riego (1913 – 2010) polo ensino xa se amosa nos tempos de estudante de dereito na universidade compostelá. No libro de memorias *O río do tempo* (1990) manifesta: "A causa do ensino estaba unida, para min, á causa de Galicia".

No acto de inauguración do curso académico 1933-1934 leu, como representante do estudantado universitario, o discurso *La universidad gallega ante el momento actual* (1934), no que di: "Queremos una cultura gallega. Y queremos que nuestra Universidad sea, ante todo, el foco de esa cultura". Non era a súa primeira manifestación pública nese senso, pois xa publicara na revista *A Fouce* os artigos "A universidade galega" (1932) e "Pol-a Universidade Nacional" (1933). Neste último artigo fai referencia á conferencia *Verbas aos mozos galegos* pronunciada antes por Álvaro de las Casas no paraninfo da universidade compostelá na que "expuxo nun ton de outura e con beleza literaria a súa concepción do que significa unha Universidade". Sen dúbida o pensamento do anterior está presente en del Riego cando escribe: "Imos facer ollar a necesidade de naltecer a nosa cultura e diñificar a propia língoa, esixindo a súa oficialidade. A demostrar que estudemos galega-

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 100 - 102

mente o universo, empregando os propios estormentos, mediante a completa galeguización do ensino".

E, en efecto, a ensinanza foi a profesión pola que del Riego optou cando libremente o puido facer. En outubro de 1934 é nomeado Auxiliar encargado de cátedra de Dereito civil, comezando a súa carreira docente con 21 anos. Seguindo o exemplo de Luis Tobío, que introducira en "Historia do dereito" unha parte dedicada ao "Dereito galego", que explicaba en lingua galega, del Riego tamén fomentaba que o seu alumnado coñecese o dereito galego. Entre a documentación que se conserva no seu arquivo sobre esta época, gárdase unha manchea de traballos de alumnos que consisten, na maioría dos casos, en resumos de publicacións sobre o dereito consuetudinario galego e sobre o dereito foral.

A súa experiencia como profesor universitario puido ser satisfactoria, pero non longa. En xaneiro de 1937 recibe un oficio da universidade^[1], encabezado co berro ¡Viva España! e asinado polo reitor Felipe Gil Casares, no que se lle comunica: "Remito a V. S. adjunto pliego de cargos formulados por la Comisión depuradora A)...". Así comeza o seu proceso de inhabilitación, que foi recollido na prensa do momento conxuntamente cos de Antonia Ferrín Moreiras e Antón Baltar Domínguez. Nunha entrevista realizada por Xan Carballa (1995), del Riego expresa o duro golpe que foi para el a inhabilitación: "A miña vida desfixéronma. Tiña aos vinte anos enormes posibilidades e destruíronme por comple-



Horario de traballo de FFR. (Arquivo Fernández del Riego)

to. Xa estaba dando clases na universidade e o futuro era magnífico". Foi o remate da carreira docente universitaria de del Riego, mais non o abandono da profesión de ensinante.

En 1939, tempos de "vida triste e deprimente", como lle confesa a Xan Carballa (1995), instálase en Vigo e busca traballo nos centros de ensi-

no privado. De primeiras, foi rexeitado no "Colegio Labor", malia contar coas loanzas de Iglecia Alvariño, ex-profesor do centro, mais, foi contratado como profesor de bacharelato polo "Colegio Mezquita", un centro dirixido por un militar retirado que lle recomendou tratar de pasar desapercibido ocultando o segundo apelido, e vendo que traballaba no "Mezquita" sen problemas,

[1] Esta e as anteriores referencias sobre a súa docencia universitaria constan en Arquivo F. Fernández del Riego, Vigo: Casa Galega da Cultura, Ref.: FR-CA-066/001.



tamén o "Labor" rematou por contratalo. Como os ingresos eran poucos, creou con dous amigos a "Academia Sigma". Nos cadernos de apuntamentos ^[2], onde se conservan as cualificacións académicas do seu alumnado, aparecen os seus horarios. Ademais do traballo como ensinante acudía ao despacho de Paz-Andrade e ao xornal *El Pueblo Gallego*. A súa xornada semanal superaba as 50 horas. Gañou cumpridamente o sustento e a sona de traballador incansábel.

Del Riego rematou deixando profesionalmente o ensino para dedicarse a tantas outras cousas que non dispomos de espazo para enumerar, mais non abandonou o maxisterio. E falo de maxisterio no senso no que el o utiliza, asinando como Salvador Lorenzana (1984) en *Grial* e falando de Vicente Risco: "Risco foi para min, e para moitos coma min, un guía anovador da intelixencia e da existencia galega". "Estimábámolo como mestre; un mestre que tencionaba facer vivir intensamente, en procura anguriosa, o ser galego, para a conxugación necesaria do poder espiritual". Ese é o

maxisterio que don Paco exerceu toda a súa vida, polo que se converteu nunha luz, en guía para xeracións de galegas e galegos. Xogando coas palabras do título *Galicía no espello* de Fernández del Riego (1954), escribe Antón Santamarina (2002): "...detrás do nome Francisco Fernández del Riego hai un home que é espello de galegos".

Por iso a súa figura é aceptada e defendida de maneira tan maioritaria: "Estamos certos, ben certos, de que Paco del Riego ocupará un lugar importante na historia do galeguismo, cando se escriba. O seu esforzo foi unha das columnas máis rexas do noso labor colectivo. Así o reconecerán os galegos de mañán. Así o queremos reconocer, porque o sabemos, os seus amigos de hoxe", di Ramón Piñeiro (1975).

Hai persoas que son importantes na historia e hai persoas, coma Francisco Fernández del Riego, a quen homenaxeamos no Día das Letras Galegas do ano 2023, que son tan importantes que fan que a historia sexa mellor. ■

REFERENCIAS

- CARBALLA, X. (1995): "Francisco Fernández del Riego: O medo que pasamos non se pode crer". [Entrevista]. *Cadernos A Nosa Terra de pensamento e cultura*. N. 18 (ag. 1995); p. 25-29.
- CASAS, A. DE LAS (2003): *Verbas aos mozos galegos: o momento universatario*. Vigo: Fundación Premios da Crítica de Galicia; Ourense: Asociación Álvaro de las Casas.
- FERNÁNDEZ DEL RIEGO, F. (1932): A Universidade galega. *A Fouce*, n. 57; p. 4.
- FERNÁNDEZ DEL RIEGO, F. (1933): Pol-a Universidade Nacional. *A Fouce*, n. 58; p. 3.
- FERNÁNDEZ DEL RIEGO, F. (1934): *La universidad gallega ante el momento actual*. Santiago: Universidad Literaria de Santiago; p. 10.
- FERNÁNDEZ DEL RIEGO, F. (1957): *Galicía no espello*. Buenos Aires: Edicións Galicia.
- FERNÁNDEZ DEL RIEGO, F. (1994): *O río do tempo: unha historia vivida*. Sada: Edicións do Castro.
- PIÑEIRO, R. (1975): Sabémolo todos. En *Homenaxe a Francisco Fernández del Riego*. Feito ao coidado literario de M. D. [Marino Dónega] e gráfico de L. S. [Luis Seoane]. A Coruña: (Moret).
- SALVADOR LORENZANA (1984): Imaxe apaixonada dun maxisterio. *Grial*, n. 86; p. 441-450.
- SANTAMARINA, A. (2002): Del Riego. En *Homenaxe a Francisco Fernández del Riego*. Vigo: Fundación Premios da Crítica; p. 205.

[2] Alí mesmo. Ref.: FR-CA-066/002.

A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

Indicacións para a presentación de orixinais

A *Revista Galega de Educación* (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións. O que segue a continuación é un extracto de normas mínimas que se poden consultar completas na nosa web:

1. As colaboracións deben ser orixinais e inéditas. Cada autor/a faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos de autoría. As achegas poderán estar dirixidas ás diferentes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión de caracteres determinada para cada unha delas (sempre con espazado incluído; ver web).

2. As achegas deberán ser remitidas en formato dixital .odt ou .docx, de xeito preferente por correo electrónico, ao enderezo rge.redaccion@neg.gal. Caso de seren enviadas por correo postal (CD ou memoria USB) farase ao enderezo:

Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
Rúa Luís Freire, 5, Baixo.
15706 Santiago de Compostela (A Coruña)

3. Nas referencias e citas bibliográficas procederase de acordo coas normas da APA (www.apastyle.org).

Na cabeceira do artigo figurará: o título, a autoría, profesión e lugar ou centro de traballo, no seu caso.

Na parte final, os datos de localización: enderezo de correo electrónico e postal, mais teléfono/s de contacto.

Toda a información necesaria recollerase no modelo de *Ficha de entrega dun artigo para a RGE* que figura na páxina web.

4. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indicaranse con superíndices, e deben incluírse ao remate do traballo baixo a epígrafe de *Notas*.

5. As colaboracións de texto deberán acompañarse das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar aproximado onde deben reproducirse: (INSERIR IMAXE: "aula_natureza.jpg")

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital, cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por polgada), en formato JPG, TIF, PNG ou PDF. Ademais, estas sempre deben ser enviadas como documento autónomo, fóra do documento de texto.

6. Nas normas completas publicadas na web pode verse un esquema referencial para a publicación de experiencias (coas adaptacións precisas).

7. As achegas que formen parte dun monográfico da RGE deberán ir acompañadas por un resumo de 5 liñas en galego, inglés e español, así como de 5 palabras chave (galego, inglés e español) que, na medida do posible, serán extraídas do Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) ou do Tesouro de ERIC (Education Resources

Information Center, en www.eric.ed.gov).

8. Os traballos deberán estar escritos en lingua 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. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

9. A RGE comunicaralles a cada un/ha dos/as autores/as a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación ou non para a publicación. No caso de devolución dun artigo aos seus/súas autores/as para a súa corrección, dispoñeráse de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

10. Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valorados por dous ou dúas revisores/as externos de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, que emitirán un breve informe ao Consello de redacción sobre a conveniencia ou non da publicación. En calquera caso, o Consello de redacción resérvase a decisión final sobre a publicación ou non dos artigos presentados. Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

LA RGE, UNA PUERTA SEMPRE ABIERTA A TI

Indicaciones para la presentación de originales

La *Revista Galega de Educación* (RGE) tiene sus páginas abiertas a todas aquellas personas que deseen publicar sus colaboraciones. Lo que sigue a continuación es un extracto de normas mínimas que se pueden consultar completas en nuestra web:

1. Las colaboraciones deben ser originales e inéditas. Cada autor/a se hace responsable del contenido de su trabajo como corresponde a los derechos de autoría. Las aportaciones podrán estar dirigidas a las diferentes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión de caracteres determinada para cada una de ellas (siempre con espaciado incluido; ver web).

2. Las aportaciones deberán ser remitidas en formato digital .odt o .docx, preferentemente por correo electrónico, a la dirección rge.redaccion@neg.gal. Caso de ser enviadas por correo postal (CD o memoria USB) se hará a la dirección:

Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
Rúa Luís Freire, 5 – Baixo
15706 Santiago de Compostela (A Coruña)

3. En las referencias y citas bibliográficas se procederá de acuerdo con las normas de la APA (www.apastyle.org).

En la cabecera del artículo figurará: el título, la autoría, profesión y lugar o centro de trabajo, en su caso.

En la parte final, los datos de localización: dirección de correo electrónico y postal, y el teléfono/ s de contacto. Toda

la información necesaria se recogerá en el modelo de *Ficha de entrega dun artigo para a RGE* que figura en la página web.

4. Las explicaciones correspondientes a las notas, numeradas en el texto correlativamente, se indicarán con superíndices, y deben incluirse al final del trabajo bajo el epígrafe de Notas.

5. Las colaboraciones de texto deberán acompañarse de las ilustraciones (fotografías, imágenes, gráficos, cuadros...) que se consideren necesarias, en archivos complementarios e indicados con orden, señalándose claramente en el texto mediante anotación entre paréntesis, el lugar aproximado donde deben reproducirse: (INSERTAR IMAGEN: "aula_naturaleza.jpg").

Se enviarán las fotografías u otras imágenes y gráficos en formato digital, con una resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG o PDF. Además, estas siempre deben ser enviadas como documento autónomo, fuera del documento de texto.

6. En las normas completas publicadas en la web puede verse un esquema referencial para la publicación de experiencias (con las adaptaciones precisas).

7. Las aportaciones que formen parte de un monográfico de la RGE deberán ir acompañadas por un resumen de 5 líneas en gallego, inglés y español, así como de 5 palabras clave (gallego, inglés y español) que, en la medida de lo posible, serán extraídas del Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/eurydice/tee>) o del Tesouro de ERIC (Education Resour-

ces Information Center, en www.eric.ed.gov). Los artículos destinados a otras secciones deberán incluir solamente el resumen en gallego.

8. Los trabajos deberán estar escritos en lengua gallega. La Redacción se reserva el derecho de elegir los títulos y subtítulos que considere más oportunos para la publicación de la colaboración, como también el de hacer pequeñas correcciones para mantener el estilo de la RGE. Se aceptan también originales en catalán, portugués, castellano, francés e inglés. Los artículos en castellano, francés e inglés serán publicados en gallego.

9. La RGE comunicará a cada uno/a de los/las autores/as la recepción de su trabajo y, en su momento, su aceptación o no para la publicación. En el caso de devolución de un artículo a sus autores/as para su corrección, se dispondrá de 15 días para su reenvío a la Redacción.

10. Los artículos enviados a la *Revista Galega de Educación* serán valorados por dos revisores/as externos de forma confidencial y anónima, según el sistema usual de revisión por pares, que emitirán un breve informe al Consejo de redacción sobre la conveniencia o no de la publicación. En cualquier caso, el Consejo de redacción se reserva la decisión final sobre la publicación o no de los artículos presentados. Os artículos originales enviados a la Redacción no serán devueltos.

THE RGE, A DOOR ALWAYS OPEN TO YOU

Guidelines for the submission of manuscripts

The *Revista Galega de Educación* (RGE) is open to all those who wish to publish their contributions. The following is an extract of minimum standards that can be consulted in full on our website:

1. Contributions must be original and unpublished. Each author is responsible for the content of his/her work as corresponds to the rights of authorship. Submissions may be addressed to the different sections of the RGE and must conform to the length of characters determined for each of them (always with spacing included; see web).

2. Contributions should be sent in digital format .odt ou .docx, preferably by e-mail, to the email address rge.redaccion@neg.gal. If they are sent by post (CD or USB memory stick), they should be sent to the address:

Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
Rúa Luís Freire, 5, baixo.
15706 Santiago de Compostela (A Coruña)

3. References and bibliographic citations should be made in accordance with APA standards (www.apastyle.org). The title, authorship, profession and place or centre of work, if applicable, should appear at the head of the article. In the final part, the location data: e-mail and postal address as well as contact telephone number(s). All the necessary information must be included in the *model article submission form for the RGE*, which can be found on the website.

4. Explanations of the notes, numbered consecutively in the text, are indicated by superscripts and should be included at the end of the work under the heading Notes.

5. The text contributions must be accompanied by the illustrations (photographs, images, graphs, tables...) that are considered necessary, in complementary files and indicated in order, clearly indicating in the text, by means of an annotation in brackets, the approximate place where they should be reproduced: (INSERT IMAGE: "aula_natureza.jpg") Photographs or other images and graphics should be sent in digital format, with a minimum resolution of 300 dpi (dots per inch), in JPG, TIF, PNG or PDF format. In addition, these must always be sent as a stand-alone document, outside the text document.

6. A reference outline for the publication of experiences (with the necessary adaptations) can be found in the complete rules published on the website.

7. Contributions that form part of a RGE monograph must be accompanied by a 5-line abstract in Galician, English and Spanish, as well as 5 key words (Galician, English and Spanish) which, as far as possible, will be taken from the European Education Thesaurus (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) or the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Center, at www.eric.ed.gov).

8. Papers must be written in Galician language. The Editor reserves the right to choose the titles and subtitles that he/she considers most appropriate for the publication of the contribution, as well as to make minor corrections to

maintain the style of the RGE. We also accept original articles in Catalan, Portuguese, Spanish, French and English. Articles in Spanish, French and English will be published in Galician.

9. The RGE will communicate to each of the authors the reception of their work and, in due course, their acceptance or rejection for publication. If an article is returned to its authors for correction, they will have 15 days to send it back to the Editorial Office. ■

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

A REVISTA • NÚMEROS • ONDE MERCAR • CONTACTO



RGE.GAL

A nova web da revista



- Últimas novas da revista.
- Todos os números publicados.
- Facilidades para mercar e subscribirse a revista.

Tamén estamos nas redes

📌 /rge.gal 🐦 @rge_gal 📷 @rge.gal

Onde podo conseguir a Revista Galega de Educación?

Podes solicitala en calquera librería de Galicia ou ben escribirnos directamente ao correo da asociación para que cha enviemos a onde nos indiques:
neg@neg.gal

Queres subscribirte?

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

Se desexas subscribirte á Revista Galega de Educación, cubre o boletín e envíao ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
R/ Luís Freire, 5 baixo. 15706 Santiago (A Coruña)
Subscricións por correo-e: rge.subscricions@neq.gal

boletín de subscripción

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 34 euros. Subscribome desde o número .

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome: _____ NIF: _____

Enderezo:

Localidade: _____ Provincia: _____

Teléfono: _____ Correo electrónico: _____

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

☐ Domiciliación bancaria en conta (IBAN)[illegible]

Titular da conta (se não é o/a mesmo/a)

☐ Transferencia bancaria contra presentación de factura.☐ Reembolso (inclúense os gastos).

Sinatura

_____, de _____ de 202

Alexa: Que son as vacas A2A2?



Deleite O mellor leite posible



Agarimo



A FESTA DE TODA A NOSA CULTURA

Autoría de Xulio Gil.

Día das Letras Galegas

Este ano facemos protagonista da festa que el mesmo impulsou a

**FRANCISCO FERNÁNDEZ
DEL RIEGO**



XUNTA
DE GALICIA

Ruliña