



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.