

## A PRÁCTICA COMPROMETIDA DE SUPERVISIÓN CON EQUIPOS DE EDUCADORES DE PISOS INFANTÍS. UNHA REFLEXIÓN CRÍTICA

José Ramón Orcasitas García\*  
Universidade do País Vasco

*Platón definió al esclavo como aquel que acepta de otro los fines que rigen su conducta. Esta condición se produce aun cuando no exista esclavitud en el sentido legal. Se encuentra siempre que los hombres se consagran a una actividad que es socialmente útil, pero cuya utilidad no comprenden, ni tienen un interés personal por ella. [...] Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente<sup>1</sup>.*

Para Txema, educador real con voz e rostro humano

Pretendo resumir neste artigo o traballo de tres anos de acompañamento profesional a tres Equipos de Educadores de pisos de nenos “en situación de risco social” dunha Asociación de Educadores concertados coa rede pública. Traballo de supervisión comprometida que me permitiu aprender a facer mellor o meu labor ó comprender de maneira máis homologada, e con maiores posibilidades de acción, este treito da educación non formal. É, claro, un exemplo (polo biográfico e a parcela que trata de indagar) de “pensamento de profesor” que investiga a súa acción desde a súa historia (12 anos de educador, 18 de profesor universita-

rio —10 acompañando formativo “a pedido” con equipos de educadores que teñen o proxecto de melloras súas prácticas—, 30 reflexionando en grupos de educadores sobre a miña práctica —ás veces compartida— e tratando de inducir teoría que a poida dicir mellor e permita actualala máis axeitadamente) e que nela aprendeu a facer e viu o impacto da súa acción (é consciente do poder que pode exercer) e tratou de facer sabe-la realidade na que actúa (o seu ECRO e Proxecto). Así pois, as prácticas e teorías no traballo en equipos de educadores de pisos de acollida de nenos en risco serán os tópicos que imos abordar neste estudio

\* Profesor Titular de Didáctica e Organización Escolar.  
1 J. Dewey (1967): *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 96 e 98.

desde a perspectiva do traballo dun acompañante reflexivo e comprometido. ¿Iniciámolo diálogo?

### 1. SOBRE OS SUXEITOS E SOPORTES EN EDUCACIÓN (ESPECIAL)

Comecemos con Ortega<sup>2</sup> que nos sitúa adecuadamente ante o fenómeno epistemolóxico máis sobresaliente no noso século. A dialéctica comprensiva e práctica entre suxeito e medio, teoría e práctica... como dialéctica do cambio cultural que nos vive, como horizonte comprensivo hoxe. Esta toma de postura fai que nos situemos mellor na nova comprensión da Educación Especial<sup>3</sup> acaecida desde o *Informe Warnock* (1978), converxente co documento da ONU (1983) e con outros posteriores, UNESCO (1990) e AAMR (1992). A autora sitúanos ante a dialéctica entre individuo e medio: nesa dialéctica aparece a necesidade educativa que será especial en tanto non estea prevista a súa resolución (*cf.* Galarreta e outros, 1998). Tamén nos abre un campo profesional: debemos ordenalos medios —en educación— para responder ás necesidades humanas (que son dereitos cidadáns). É aquí onde o documento da ONU (1983) engade que os servizos que lles dean soporte ás necesi-

sidades humanas, para poder ofrecerse socialmente, deben defini-la necesidade que cobren e facelo “de maneira non etiquetada” —non en función dalgún criterio diagnóstico relativo ó suxeito—, é máis, as etiquetas diagnósticas clásicas non serven (tamén o dixo Warnock) para ordenar servizos, senón que se trata de responder universalmente a necesidades básicas de aprendizaxe —UNESCO, 1990— que sendo situacionais e históricas son diferentes. Converxente, no impulso do século, o documento da AAMR (1992) sitúanos ante o horizonte do tratamento (máis que no do diagnóstico) facéndonos saber que temos que axeitarlos soportes.

Esta perspectiva científica actual sérvenos de partida para entender adecuadamente o que son os pisos e a tarefa dos equipos de educadores (así como a disolución de conceptos substanciais que anunciamos: atraso mental e Educación Especial —Orcasitas, 1990, 1993—). Os pisos non se definen en función dos suxeitos individuais con ou sen diagnósticos explícitos ou prexuízos sociais. Os equipos de educadores son os constructores do espazo social que lle dá soporte á vida (sobre os nosos intentos pódese ver Orcasitas, 1980).

2 “No es otro el sentido más hondo de la evolución en el pensamiento humano desde el Renacimiento acá: disolución de la categoría de sustancia en la categoría de relación” (Ortega y Gasset, 1964, 75).

“Frente al pasado racionalista de cuatro siglos se opone genialmente Einstein e invierte la relación inveterada que existía entre razón y observación. La razón deja de ser norma imperativa y se convierte en arsenal de instrumentos; la observación prueba estos y decide sobre cuál es oportuno. Resulta, pues, la ciencia de una mutua selección entre las ideas puras y los puros hechos” (Ortega y Gasset, 1939, 152).

3 Sobre a nosa comprensión e esforzos neste campo pode verse Orcasitas e outros (1995).

## 2. A OFERTA DE PISO COMO SOPORTE DA VIDA INFANTIL

Así, o piso resulta ser unha oferta. Unha oferta que pretende dar na diana para responder ás necesidades humanas<sup>4</sup> infantís. Xa o seu proceso de separación familiar e inclusión no piso se produce con tensións; se vostede, ó perde-lo traballo, empobrece ou se “as miñas mans son o único que teño” e non atopa traballo nesta sociedade que fai parados (máis ca persoas)... así, digo, faise de vostede un cidadán “transparente á Administración”<sup>5</sup>. Esta pode “protexelos seus fillos” afastándoos temporal ou permanentemente de vostede. Eses fillos, os nosos fillos, parécensenos. Teñen as nosas mesmas necesidades vitais. A rede<sup>6</sup> de benestar social escasamente dotada de servizos e escasamente coordinada con outras redes sociais, educación, xustiza, emprego... é a localización deste soporte.

O soporte que é esta oferta é na conciencia social “un servizo para pobres”. Non tódolos servizos excepcionais son considerados para pobres. Sono os realizados por profesionais de baixo soldo (aínda que se desexa unha gran formación, compromiso,



*Habitáculo*, de Bruno Munari.

dispoñibilidade, resolución, eficacia...). Neles téndese a dar por boas prácticas indesexables noutros contextos. Faise necesario un cambio na comprensión social. O dito cambio é crucial para as oportunidades de éxito desta oferta, para unha mellor atención dos dereitos de cidadanía. Os nenos e os seus pais deben ve-lo servizo como unha posibilidade real de axuda temporal, non

<sup>4</sup> A comprensión da resposta ás necesidades humanas é desde o século XV exposta entre nós (cfr. Vives, 1873). Hoxe pódese ver Doyal e Gough (1994).

<sup>5</sup> Esta transparencia deshumaniza os humanos que así perden o seu espazo persoal ó se facer pública a súa vida ¿é tamén unha mala práctica profesional de certos servizos sociais que, desta maneira, conculcan o dereito á privacidade? Cremos que si.

<sup>6</sup> As redes sociais, en zonas territoriais, son as coordenadas de traballo para lles dar resposta ás necesidades dos cidadáns que adoptan os estados de benestar. Pode verse unha proposta, aínda hoxe válida, en Orcasitas (1984). É necesario, para os profesionais, non perder de vista a axuda mutua que nos pretámo-los excluídos sociais, non contemplada polas administracións, e imprescindible para sobrevivir (Díaz, 1999).

como un castigo á súa desgracia presente. Porque é a familia a que, desbordada pola situación, debe ser respectada. O piso é só un dos aspectos do apoio necesario.

O piso é un dos aspectos, pero vital, para os nenos. ¿Como responder ás necesidades? O piso é un soporte vital. ¿Como face-la oferta?

Que o piso sexa un espacio habitable... parece claro. Que se trata de cubrir necesidades de alimentación, vestido... tamén. ¿Terán que manter e facilitar (novos) vínculos sociais que permitan o crecemento persoal? ¿Terá que facilitar contactos e éxito social (escola, amigos...)? ¿Terá que situar os seus usuarios en mellores condicións de futuro? ¿Terá que facelo contando coa anuencia dos proxenitores (nalgúns casos enfrontados<sup>7</sup>) e o seu mundo de sentido? ¿Como facelo desde categorías de relación?

Hai un déficit teórico importante. Provimos dun modelo cartesiano no que o razoable é real e no que a ciencia operou tendo referencias mecánicas unidireccionais de causa-efecto. Déficit ó pensa-la complexidade da vida que queda illada —analizada— en parcelas dificilmente conectables (trátase de que non ten límites e que hai que facilitarlle normas... claro que ve, oe e ten éxito no seu grupo social...). Déficit porque tales teorías non son comprensivas coa

realidade, constrúense facendo énfase no estraño dun suxeito, e non facilitan a nosa actuación nela (ten un problema de apego ¿e...?). Déficit porque a formación que damos tapa a propia realidade á que se sobrepoñen os modelos teóricos, impedindo vela (trátase dun problema de autoagresión que se soluciona con extinción... aínda que ocorra cando está sen ningún estímulo, illado do seu contorno... só). Déficit porque ordenando o adxectivo deixamos de comprender e actuar no substantivo (calquera cousa que conteña obxectivos é un programa e, se dá ou non na diana e o control da nosa intervención..., pasa a segundo termo). Doutra parte, as ciencias realizan unha restricción metodolóxica sobre o sentido que dificulta a acción humana cos humanos.

Con este déficit de teorías prácticas... escasas, inadecuadas, contradictorias e pouco operativas, traballa o equipo de educadores (teorías ó uso que xeralmente coñece pola súa formación básica) tratando de dar unha resposta educativa: a súa oferta de piso para soporta-la vida humana. Remontarse desde o problema á persoa do usuario e desde ela ó grupo de convivencia, remontarse desde este á vinculación social e ó poder institucional do piso... son outras tantas mouteiras prácticas e teóricas que ó longo da historia<sup>8</sup> do equipo (ou da institución que o xestiona) se deben producir.

<sup>7</sup> Cando a vida humana perde o soporte que a asegura entón complicase e sofre. Tratamos de esclarecer este mecanismo así como posibles ofertas de soporte a vidas diagnosticadas en Orcasitas (1995).

<sup>8</sup> Entre nós, no País Vasco, aínda hai poucos equipos profesionais que fixesen historia neste campo. Raía Mendía e Miguel Ángel Remírez comezaron en época recente esta tarefa, algúns dos seus equipos continúan...

¿Como soluciona-los problemas cotiáns que se presentan? ¿Como ofrece-lo currículo da vida cotiá? ¿Como describi-la profesión nel? ¿Como proxectar sentido nas vidas, na propia institución? Trátase de cuestións que non se poden abordar sen comprende-la complexidade da vida cotiá e da oferta relacional que o equipo verifica coa súa actuación. É para comprender en equipo fai falta explicar, obxectivando no texto, o proxecto compartido que nos converte ó facelo, equipo profesional. Proxecto<sup>9</sup> que tira de nós orientando os pasos de acción futura e, por iso, dotando de sentido o presente.

### 3. O EQUIPO QUE REALIZA A OFERTA INSTITUCIONAL PISÓ DE MENORES

Cada persoa é un mundo de sentido<sup>10</sup>. Cada equipo<sup>11</sup> tamén. Pero ¿ten sentido un equipo de profesionais que non sabe escribir e dar razón da súa tarefa? Pensamos que non. Os seres humanos, dotados de linguaxe, viven

máis humanamente cando poden expresa-la súa experiencia. É esta expresión a condición de posibilidade dunha profesión hoxe: saber facer e dici-lo que se fai. Pois ben, o equipo ó que nos referimos éo dunha profesión emerxente: son educadores sociais<sup>12</sup>. A emerxencia da profesión é vantaxosa polo que ten de exploración do primeiro inédito, pero é sumamente custosa pola dificultade de ter explicacións a medida do propio traballo sen tapalo, e non chegalo a comprender, tendo tan á man explicacións de treitos deste anteriormente codificados por outras profesións<sup>13</sup>. Xeralmente a experiencia é un grao e os equipos adoitan estar compostos por persoas menos e máis experimentadas.

Cada equipo, na comprensión da súa tarefa e na súa conformación, vai pasando por diversas etapas: inicio do grupo de educadores > construción de roles > os problemas e as súas solucións > os outros > a oferta que facemos > o grupo humano que conformamos > o impacto que facemos no

pero difundiron pouco as súas ideas prácticas. No Estado parece que os traballos dos equipos Guerau de Arellano (1980, 1981, 1982-83, 1985) e Martínez Reguera (1988) nos empistan.

<sup>9</sup> Os proxectos educativos son proxectos históricos. Operan no tempo e atraen un tempo no que, coa nosa acción procesual, seremos diferentes nun mundo mellor. Proxectos que abren futuro como "utópico viable" (Freire) e, como obra humana, é ese futuro o que dota de sentido o presente.

<sup>10</sup> Mundo de sentido persoal construído na interacción social (cfr. Berger e Luckmann, 1994) por un grupo, tamén equipo, humano... Mundo de sentido persoal inédito e non totalmente coñecido para o outro.

<sup>11</sup> Tratamos de describir tanto o marco comprensivo persoal como educador (Orcasitas, 1987), como o proceso —explicitación— da oferta que constrúe un equipo de educadores ó tratar de dar resposta —no que se vai podendo— ás necesidades —que vai percibindo— en Orcasitas (1997).

<sup>12</sup> Para ve-la situación e amplitude desta profesión no País Vasco recomendámo-la obra de López-Arostegui (1995).

<sup>13</sup> Colaboramos con equipos de educadores de pisos de persoas con atraso mental para facilita-la emerxencia do seu discurso colectivo que diga a súa profesión (tapado por profesións médicas, asistencia social, psicólogos...) durante o curso 1997-1998 e chegamos, nun segundo encontro, a un texto que ordenaba as súas boas prácticas profesionais (cfr. Orcasitas, 1998).

medio > a organización á que pertencemos e a súa situación na rede > as políticas que pretendemos como condición do noso traballo... Nestas diversas etapas crese saber<sup>14</sup> todo o necesario para a súa acción. Pero este saber, cando pasa o tempo facémonos conscientes, vaíse enriquecendo con novas relacións... Saber do mesmo con novas relacións que o fan distinto: aprendizaxe paradigmática adulta.

Cada equipo vive riscos e dificultades distintas con algunhas notas comúns. Reproducen a estrutura familiar conflictiva que (estadisticamente<sup>15</sup>) de partida vivían os nenos... en familias numerosas, de barrios marginais, amareados, con pais novos...? ¿É posible aprender a vivir sen problemas, que a Administración non quere acompañar, nun piso que estala (*cf.* Mannoni, 1979)? ¿É posible acompañalo risco da vida permitindo o desenvolvemento diferente (*cf.* a obra de Bettelheim) sen correr riscos? Nós —queren dici-los equipos de educadores— podemos crear mellores condicións de vida e de servizo, comprometémonos relacionalmente cos nenos, asumímo-lo risco da vida en crecemento... Compartimos un problema ¿Alguén nos acompaña? ¿Hai alguén aí que mire cara a aquí? Esta voz, en

ocasións un toco de voz, late no rostro<sup>16</sup> dos equipos, de cada un dos educadores, de cada un dos nenos, de cada unha das familias ¡Temos que aprender a REcoñecela!

Vou tratar de narrar algúns dos fitos da vida destes equipos, e necesariamente “traducidos-traizoados” pola miña pluma, pero con pretensión na miña conciencia de veracidade no substantivo. Sempre que se fai historia faise cun proxecto, reconstrúese o pasado para... neste caso, presentalo intelixible e brevemente. Por iso, omisións, simplificacións, falta de elaboración de temas ou asuntos cruciais... son o mal inevitable. No noso caso é, ademais, un texto escrito que deberá sen diálogo presentarse á súa conciencia ¿quizais demasiado contundente? ¿demasiado suxestivo? ¿que pasou?... Desculpen por adiantado. Atribúan as carencias á miña dificultade para poñerlle palabras á vida (que é experiencia noutros para que chegue ó seu través ata vostede). É difícil tarefa de educadores na que me arrisco a meterme. Males e tarefas que tratarei de vadear e construír con vostedes ¿axúdanme? Poñereille un título a cada dos fragmentos da historia de tres anos cun equipo de piso de menores.

14 Todo saber educativo (saber para) é sintético (non analítico). Cada situación esixe do actuante síntese operativa, que se constrúe desde determinados aspectos analíticos, e que vén facilitada por sínteses comprensivas. Do mesmo xeito esixe un certo discurso en escenas (*cf.* Martínez Bouquet, 1975).

15 É sorprendente ver estas similitudes en Rutter e Giller (1988).

16 Toda a obra de Levinas sinala a chamada ética que produce a voz e o rostro do outro en nós e, nun memorable artigo, sinala Wallon que ese outro se instala en nós como *simius*. Ese dobre movemento é común nestes educadores en equipos... e imprescindible, segundo a miña comprensión, para un bo traballo. Movemento e traballo que esixe a nosa atención e apoio.

a) A EMOCIÓN DO COMEZO E PRIMEIRA CRISE (DE PODER)

O medo escénico atenázanos ¿quen é? ¿a que vén? É a miña primeira sesión cun grupo que comezou nun novo piso hai dous meses. O seu responsable é unha persoa formada e con experiencia que vai deixando que os educadores se vaian vendo facer e poidan asumir roles. El facilita o acceso (retirándose) á responsabilidade de todos... ¿Será compartida? Cun proxecto formativo que mostra o que cada un vive nesta nova aventura (facilita o acceso da experiencia á palabra) e trata de reconstruí-lo proxecto escrito (para axustalo máis conscientemente) avanzamos nas sesións con gran satisfacción. O grupo, incluso, me perdoa —conscientemente— cando me equivoco e se nos vai a hora. Reconstruímo-lo Proxecto. Ano 1.

Agora, ano 2, máis analiticamente imos tematizando aspectos do proxecto de maneira que o noso dicir vaia sendo converxente e axude o noso facer. Temos secretario (móbil —o responsable facía esta función o primeiro ano—) imos exemplificando as palabras —demasiado teóricas aínda— coas nosas (mellores) prácticas. Podemos mostra-los nosos sentimentos cara ós nenos. Sentimentos que, en ocasións, como todo o relacional, esixen intimidade. Sentimentos cara ó propio equipo que lle axudan a medrar ó operar como imaxes macizas e experimen-

tadas de cohesión e afecto. Somos aínda máxicos e ó tocar (a interacción cotiá en vivendas, cando é educativa, esixe encarnarnos), ó tocar, digo, curarnos (foi aquel bico ó deitalo). Como a neve que cae neste febreiro, tras un inverno primaveral, como a vida mesma, sen explicación previa entraron dous adolescentes a vivir no piso. Con esa velocidade que nos colle desamparados, o mesmo día da súa entrada ducháronse (22,30 h) e pretenderon saír coa súa cuadrilla a tomar algo —era o seu costume (23 h). Dous educadores no piso: o “vela” e outro que andaba tarde, tras unha breve disputa —breve e moi escasa... é arriscado, posto que nos poderían denunciar por malos tratos— elas saen e... ¿eles? Eles chaman por teléfono á Ertzaina. Coas primeiras neves, chegou o frío e a impotencia. ¿Cal é o noso papel? ¿Esa é unha práctica profesional do educador? ¿Será porque somos novos?... Non sei o que pensarán vostedes pero eses esfarrapados institucionalmente que son os equipos de educadores sofren por estas cousas. Xuventude, racionalidade, axuste profesional á realidade... noutros sitios xa pasou... o equipo estivo deprimido e retraído un tempo longo... Falamos, aclaramos, xa falaran con elas e trataron de facilitar que relacionalmente aceptaran as normas de convivencia, preparábanas durante a tarde, vinculáronas ó piso dándolles responsabilidade<sup>17</sup>... ¿que podemos facer? ¡Seguiremos pensándoo! E

17 Toda a obra dos educadores médicos do século XVIII (Pinel, Esquirol, Seguin...) é unha cura moral na que, cambiando de rol social, o enfermo pasa de agresor a gardián... Creo que tamén hoxe, aínda cando no



*O equipo de labradores*, de Timothy Easton.

marcho, teño un certo pesar, atráeme esa situación e síntome con máis cintura, pero é o seu traballo. Ó mes seguinte o asunto está xa encamiñado: imos tratar de que poidan facer algún traballo (supervisadas) nun bar do barrio durante algunhas semanas as fins de

semana (teñen case 18 anos) e na casa<sup>18</sup> seguen colaborando e axudando ós compañeiros... Parece que contan moito na cociña<sup>19</sup>... E ¡ocorre o milagre! O equipo prosegue o seu traballo tras superar esta primeira crise. Ó final deste ano un dos educadores (hoxe novo responsable) presenta o seu proceso de inserción no piso a través do grupo humano equipo de educadores que xa somos.

Somos equipo e imos facendo un traballo que nos gusta pero ¿entendémolo mesmo cando facemos e dicimos? O proxecto formativo deste terceiro ano estase desenvolvendo coa contribución, por parte dos educadores, dun texto que poida interesar para o traballo do piso e que o presente na elaboración teórico-práctica que propón. *El papel del piso en las redes sociales* (elaboración propia), *Abuso de menores* e *Perros de nadie* foron os textos presentados por tres educadores. O grupo atopou a súa palabra e a orde nela, podemos axustalos plans do previsto ó sucedido, facemos sínteses persoais e colectivas. Co novo responsable, xurdido del, o grupo parece que

concepto de home a vontade parece que quedou en segundo plano, esta cura de vontade (persoal e do educador que cre en ti e te sitúa noutro rol ante o grupo) segue sendo moi practicada —con éxito— en diversos tratamentos institucionais.

<sup>18</sup> ¿Como se apropia alguén do espazo en que vive para facelo, sendo "o fogar", a "miña" casa?

<sup>19</sup> A cociña é un lugar separado (no peor dos casos) da oferta do servizo piso (non se adoita considerar persoal a ama de casa, e incluso se lle chega a pagar menos có resto do persoal). Espazo separado, de acción, cuberto e onde a axuda de balde é posible e desexable, que ten incidencia no benestar de tódolos usuarios, cunha muller maior ó seu cargo que xeralmente criou os seus fillos..., en fin, reúne en si unha serie de características estruturais que o fan útil para este labor se se conecta co equipo (como é o caso). Nos medios de vida hai moitos lugares privilexiados... atopa-lo lugar e actuar desde el, nun hospital de anciáns, é a tarefa da protagonista da interesante novela de Antonio Gala (1999). Lugares, persoas que facilitan a emerxencia de situacións desexables.



medrou... ¿Albiscaremos novos tempos xuntos?

b) RECONSTRUÍNDO UN EQUIPO QUE AMPLÍA A SÚA MIRADA

Túmbanme na primeira sesión. Eles teñen problemas, con rapaces problemáticos<sup>20</sup>, dos que falan na miña presenza sen falar comigo. Suxiro que, entendéndoos, eu vin facer un traballo e que me gustaría presentarme e poder pactar con eles os seus termos. Piden tempo para continuar (a historia, os estudos, certos problemas familiares, os irmáns, o comportamento no piso...), solicitan a miña opinión (tiveran xa reunión cun experto e... seguía o problema). Non é ese o meu papel (dar solucións que eles non teñan...) pero non teño tempo e, ou acepto o reto ou non lles poderei ser útil (así o vin daquela e llelo fixen saber na avaliación do final da sesión). O meu espacio era moi restrinxido. O titor que levaba a voz cantante é o que me pide opinión. Hai silencio e trato de REconstruír comprensivamente o caso noutros parámetros. Déixame falar pero córtame en breve:

—¡Iso non é así!— O outro (experto) dixo que...

—¿Solucionáronvo-lo problema? ¿Podemos pensar xuntos para comprender mellor desde puntos de vista diferentes, converxentes e comprometidos? ¿Sería plausible a miña

comprensión e abrirían estes outros camiños de acción inexplorados?

—Eu creo que poderíamos probar... (di timidamente outra educadora).

Fixéronme un crédito. Puiden presentarme. Presenta-la tarefa formativa. Asegurar, respondendo as súas preguntas, que non son un enviado de... con algunha carta tapada, que o plan de traballo o imos facer xuntos..., e, sen dar tempo de máis, avalia-la sesión (satisfacción é o primeiro que aparece —a avaliación como xuízo persoal—, suxírolle que sería máis interesante fixar primeiro o percibido na súa secuencia e, despois, opinar persoalmente sobre iso)... Explícolles todo o que percibín e anúnciolles que non teño maxia, pídolles que me axuden, que será o mellor para todos dado o pouco tempo que temos... ¿Facémo-la orde do día da seguinte reunión? ¿Por que non pensamos asuntos nos que nos gustaría reflexionar en equipo?... Sorprendeume que o responsable non coordine el a reunión e a penas teña voz.

Facémo-lo plan formativo. Imos tratar de entende-lo que facemos no piso cos rapaces... En moitas ocasións as persoas, eu mesmo, actúo coas regras do xogo que me permiten xogar (os grupos ós que asisto, eles mesmos) ¿que oferta de xogo fan no piso? Imos clarificando a posición de cada un e do equipo —que ten experiencia

20 Por certo... un suxeito problemático é aquel que dá problemas... Non necesariamente os ten el. Eu, por exemplo, puidese selo para algúns con este texto... As terapias adecuadas non actuarán, sempre, sobre el. En moitas ocasións, REordenando o medio, o problema dilúese (por esa dialéctica da que falabamos ó principio).

compartida, aínda que o responsable sexa novo. O equipo comeza a entenderse como tal —cohesionado, din— e as persoas comprendidas... tamén o responsable confesa o seu malestar anterior (é unha eclosión... favorecida pola miña presenza<sup>21</sup>). O grupo reintégrase e as sesións continúan con gran produtividade. Alternamos asuntos inmediatos co plan formativo nun discurso que imos amalgamando. Hai unha petición (difícil) —entre outras semellantes sobre nós-equipo, cos pais, escola...— ¿Poderíamos, recollendo do diario, ordenar nun texto a nosa intervención cos rapaces durante o período dun curso de piso? O grupo encomenda a tarefa a unha parella que acepta e... prodúcese o milagre ¡son poetas! (empregan palabras fermosas para expresar sinteticamente a súa creación —iso é poesía—). É a historia da nosa travesía nun barco por alta mar con capitán e grumetes, con aprendices e olas, con arranxos de velas e postas de sol, con illas refuxio e abordaxes..., somos nós porque o equipo se sente dito nese texto. Desde el outeámo-lo sentido da viaxe, o sentido do noso traballo (dun curso) para a vida dos nenos—aprendices, o complicado de moverse na vida-auga cando non ten un punto de apoio, as historias persoais e colectivas que nos fan o que somos e sómo-lo que imos podendo facer, do mesmo espazo social e a súa ocupación. Tamén o apartamento do

noso mes de xullo e agosto no que se nos instalan (traen ata as zapatillas) antigos grumetes do piso que hoxe xa están traballando. A nosa visión amplíase e a nosa vida comeza a tomar dimensión histórica. Foi un punto cume na nosa experiencia compartida, lugar común de referencia nos nosos discursos.

Un novo ano comeza. Parécenos que agora ordenamos mellor ese setembro horrendo que nos desbordaba, os temas son comúns, do oficio, titorías, reparto do traballo, axuste dos rapaces, impulso escolar e mellor presentación profesional fronte ós mestres (polo ben dos mozos), traballo con familias, axuste de programas cos rapaces... ¿Por que non te encargas ti? —que es así...— deste? É moi complicado e ti pódello facer. ¿Asumes ti a titoría? E ese ti, que para el e o seu risco é un eu, asume a titoría. Acepta que o equipo lle sinale con posibilidades compartidas e útiles o proxecto compartido. Ese eu do educador —que ten nome propio, Txema— corre riscos, sabe correlos, pode correlos, o equipo pídelle que os corra e el acepta. Pasaron dous meses. Txema está de baixa. A empresa, premedida pola Administración, ante unha denuncia dos pais por malos tratos no xulgado na que inculpan a Txema, suxeríulle que quede na casa e logo daranlle traballo noutro campo. A razón administrativa manda, unha nova denuncia foi posta polo outro

21 Eu son un educador que tendo a entender que a miña acción incide na realidade. Iso permíteme aprender dela. Adoito deixa-lo menor número de acontecementos ó chou de interpretacións aleatorias ou de crecemento autónomo... Fágoo co rigor metodolóxico de quen sabe que é un formativo exercicio intelectual e, ás veces, con sorte, unha percepción compartida —e por iso "obxecto" da "realidade humana"— na que vivimos.

cónxuxe (separados) contra Txema. Pero ¿que pasou? ¿Onde estabamos nós? ¿E Txema? Txema segue á intemperie, de baixa, cunha nena e a súa muller, sen ser oído, en espera de... xuízo por malos tratos. (Nós) sabemos que non foi como o conta a nai, que ten unha versión distinta do pai, agora semi-reconciliados por se puidesen sacar algo deste caso. Nós estamos desaparecidos, escribimos unha carta, falamos con Txema, esperando... Cando a vida vai mal as persoas (incluso se son educadores...) inmobilízanse e desaparecen. ¿De que falar pois? ¿Poderíase ser educador e pai? ¿Ha de ser unha profesión xuvenil? A empresa non lle paga nin o avogado, di que o colocarán porque cren a súa versión, nós non podemos apoialo máis, sería corporativismo e estamos para axudalos nenos... Pero iso non é certo. Para axuda-los nenos debemos reivindicar-lo espazo profesional que nos permita face-lo noso traballo. Non vemos claro, claro... falta chan.

Os meses pasaron, o asunto foi a peor, saíu perdendo a parte máis débil. Txema, cun avogado contratado ó seu cargo e cun saldo no peto, gaña o xuízo. Prodúcese unha sentenza que aclara o feito e sinala límites máis amplos (pódese suxeitar un menor que intenta facer algo que non lle convén... tras indicarllo...) á función de custodia. ¿Recolleraa a empresa para agora actuar fronte á Administración que inxustamente (como resolve o xuízo) decide apartar do seu traballo un empregado? ¿Permitíralle xestionar

máis autonomamente os proxectos? ¿Readmitirase a Txema —se el quixese, porque o milagre se volve producir, porque xa traballa no mesmo campo— inxustamente apartado do traballo? ¿Atoparán un punto de racionalidade, polo menos entre as administracións e as empresas subcontratadas, as críticas públicas dos cidadáns nos tribunais como para prosegui-lo traballo de educador? ¿É lóxico un traballo no que se lle pode quita-lo soldo ó que máis preto está do usuario sen oír e entende-lo proxecto do equipo?

E a vida segue. O equipo reconstrúese e amplía as súas tarefas. Agora, ademais de residencia fan de centro de día para algúns usuarios. Baixas, embaços... sitúannos ante novas caras... o traballo cotián apréndese fácil no contexto da acción compartida e dialogada. Discuti-lo seu sentido hai que face-lo poñéndolle palabras á vida nun proxecto que nos inclúa a todos e no que todos sexamos novos... Esa é a tarefa para este ano.

c) UN EQUIPO MADURO E ESTABLE (DÁ DE SI): AS SÚAS BOAS PRÁCTICAS PROFESIONAIS

Este é un equipo con historia. Tivo reforzos: un novo responsable da empresa se incorporou a el. O seu estilo é chan. Ten unha experiencia, deixa facer e facilita que se faga, sitúa os problemas dándolle-la corda necesaria, non está desbordado, fai a tarefa xunto ós seus educadores, non hai grande axitación... Na súa historia este equipo lembra, aínda que tarda moito en

facelo público na miña presenza, que dous educadores foron expulsados. Así que esponxa-lo equipo, que poida falar —é a formulación da tarefa xeral que lle pide a empresa á miña supervisión. O equipo sabe traballar con axilidade e eficacia. Na primeira sesión entre silencios e problemas conductuais ós que aplicar extinción logramos face-lo plan formativo: imos revisa-lo que facemos de maneira que o noso proxecto poida ser entendido como máis valioso para nós cós documentos que nos fai enche-la burocracia administrativa (que de feito non lles serve a eles). Iso sabémolo facer e facémolo... ¿avanzamos?

É un equipo endurecido no traballo que deixou nun segundo plano o bonito da vida (recordo a Mishima e aquel “mariñeiro que perdeu a gracia do mar”) que saben facelo pero que se acostumaron a supoñelo. Suxiro comezar mostrando a súa comprensión dos rapaces e o que cren estar facendo (o marco relacional da oferta)... De extincións pasamos a falar de dificultades persoais con algúns, de historias relacionais e compromisos de crecemento, de dificultades institucionais comúns, de encontros... de que nós temos unha longa historia —con éxito— compartida. ¿Sería bo que os equipos da empresa e outros o soubesen<sup>22</sup>? ¿E se o escribimos e comezamos así a

comunicarnos profesionalmente... ademais do sindical? Comezamos a escribir. Temos relatores, escribentes, ordenadores, traballo para a casa... o bonito da vida que sempre de seu... dá de si (porque... unha gota de auga reflicte toda a luz do sol —que é máis interesante saber isto que poñe-la cita ¿esotérica? anterior—)<sup>23</sup>.

Logo pasamos a ordenar mellor algunhas das nosas ferramentas e procedementos de traballo común. O diario, os programas de cada usuario, os proxectos de traballo (apoio escolar, inclusión en grupos de tempo libre, visitas domiciliarias...) o seguimento da titoría... tamén procedementos de acollida, inclusión, apoio, con familias de nenos que viven con nós... Ademais, ordenamos (puxemos orde na realidade e os papeis) tarefas compartidas. Compartimos criterios pero máis finamente non poderíamos analizalos... As ofertas —secuencias de acción diaria que ordenan situacións na oferta de convivencia— que realizamos... Iso lévanos tempo. Bastante tempo pero sabemos que o temos, que o tempo non se acaba... acabámonos nós (como din polo Amazonas) que no piso, coma no traballo xuntos, o tempo é axeitado se está sendo ben empregado. Se nos serve, se nos satisfai. Houbo, como non, nun equipo consciente, crises

<sup>22</sup> Aínda eu temo pola censura... Quizais a Administración supoña que este documento non é meu senón seu ¿Chamábase a iso “plusvalía” no traballo asalariado? ¿Enaxenación mental permanente cando se solidifica en prácticas administrativas?... Vaia, ¡volvamos ó bo!

<sup>23</sup> Espero, con esta distorsión do xesto expresivo, neste e outros parágrafos, facer intelixible o meu rostro —o *stilo*— que eu son como educador. A voz, convertida en texto, téñeno ¿dubidarán de que é a miña? ¿Sóalles a Heidegger? Eu reivindicome “outro que todo outro” (Dussel) por iso falo e xesticulo o que e do que me importa... sempre como podo (contando coa súa benevolencia e axuda).

externas... encérrannos un pouco, pechan a mirada a proxectos que nos depasen... ¡así é a vida!

¿Quedaré algo substantivo no tinteiro? ¿En 63 horas que acompaño a estes equipos de profesionais?... ¡Seguro que si!... pero xa quedamos que hoxe a ciencia non ten pretensións de totalidade. É só aperitivo que, ben dixerido persoalmente, pode alimentar<sup>24</sup>.

#### 4. O ACOMPAÑAMENTO FORMATIVO QUE (NOS) FACEMOS<sup>25</sup>. UNHA PROPOSTA REGULATIVA

Xa presentamos secuencias da miña acción, historias que encaixan e a dotan de sentido. Agora vou proceder máis analiticamente.

##### a) CÓMO O FAGO NUNHA SESIÓN: O FORMATO

Os grupos acostúmanse a normas implícitas de traballo. Iso orienta a súa acción ó prever mellor o futuro. Por iso procuro operar con formatos semellantes que modifíco se se presenta outra situación que non caiba no mesmo. Este é o índice que empreguei para este traballo:

—Lanzamento: recibimento, comentarios do tempo que non vimos, conexión desta sesión coa precedente

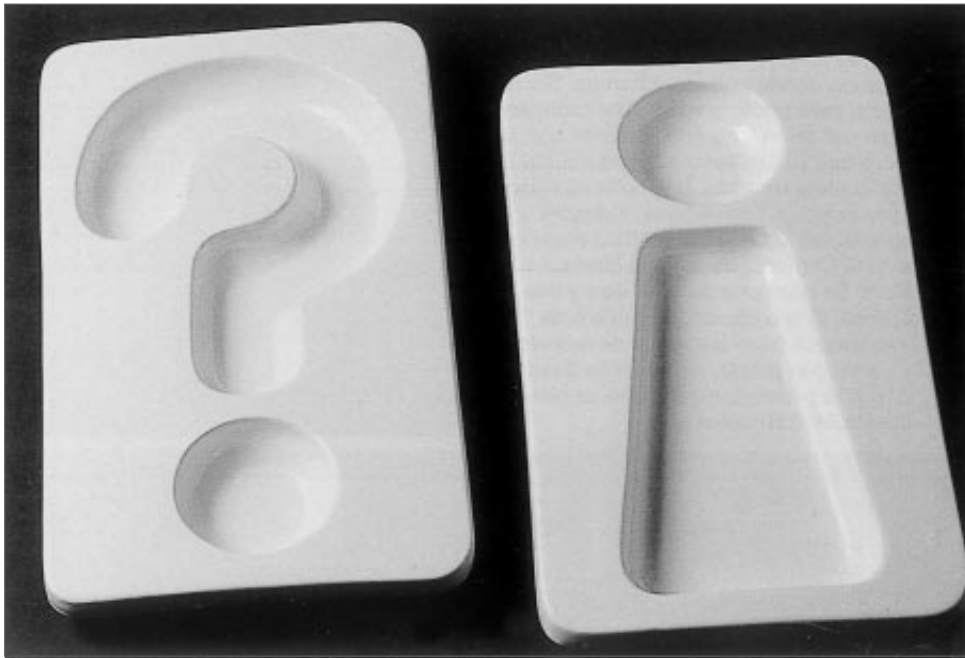
e/ou o proxecto. É de quecemento e situación do grupo e de min.

- Na orde do día prevista (na sesión pasada) quedamos... ¿Habería algo urxente (temas do mes para..., decisións que hai que tomar..., outros asuntos que se deben explorar) que elaborar? Decisión sobre o traballo pendente.
- Proposta da orde (planifica-lo traballo/tempo e a maneira). Petición de acordo.
- Desenvolvemento da sesión... xeralmente é a elaboración dialóxica dalgún asunto non sempre tematizado previamente (pode ser un problema).
- Unha síntese do realizado —situándoo no proxecto— e compromisos adquiridos co asunto tratado (facer...) e coa propia reunión (facer acta...).
- Avaliación da sesión (indicouse nun exemplo anteriormente que non é mero xuízo).
- ¿Como seguir?... situación, proxecto formativo... Orde do día da seguinte sesión.

Estes formatos de acción e as maneiras e posibilidades de presentarme neles, non tanto os contidos, adoitan ser aprendidos e xeneralizados a

<sup>24</sup> Suxiro, na lectura e na vida, o hábito do rumiante xa que o valioso adoita aparecer cando, tras coñecido (nunha primeira lectura), recoñecemos posteriormente. O recoñecemento, algo tan humano, por selo, pon algo de min, entón humanízome (coñecendo humanamente).

<sup>25</sup> Teño unha páxina de notas diante, para este número, repleta de apuntes. E teño que ser breve. O ordenador indícame que quedan pouco menos de cinco páxinas para o final. E quédanme tres apartados... A vida, tamén, se excede...



Nas sesións poden aparecer problemas non previstos que dan lugar a moitas preguntas.

outras situacións de reunión (que é un treito de acción profesional moi importante)... ás veces tamén con nenos e pais.

b) ALGUNHAS DAS MIÑAS TAREFAS

Nunha perspectiva de tempo medio (aí ten impacto a acción educativa) diría que realizo as seguintes tarefas<sup>26</sup>:

- Presentarme e fixa-la miña posición teórica e no contrato (xeralmente sen poder xerárquico e a pedido do equipo: no que quedemos).
- Facilita-la súa presentación (*feed-back* ó dito).

- Facilita-la construción do grupo que me inclúa (conclúe no proxecto formativo). Dialogando sobre a oferta, entendendo-recollendo as súas necesidades, articulándoas nun proxecto... con saída que sexa de utilidade.
- Facilita-la cohesión do grupo e a súa axuda. Eu non teño maxia, esa é a súa necesidade (non podo saber máis ca eles).
- Coordinando o grupo (posibilitando que esta función vaia recaendo nos coordinadores habituais). escoitar,

<sup>26</sup> Sempre de maneira subsidiaria xa que se alguén as actúa eu facilítollo...

preguntar, facilita-la palabra, suxe-rir, resumir, sintetizar, relacionar, propoñer, proxectar, simplifica-las decisións (as de acción novas, en ocasións, facilítanse contando unha historia —con sentido— na que a nova acción é visualizada como posible para min e útil para outros), escoiteiei... –ei –ei.

- Posibilitando a emerxencia de novos roles e relacións.
- Tratando de homologar con autores e outras experiencias, o dito da súa práctica de maneira que quede nomeada.
- Falar franca e abertamente da miña opinión (con dereito a equivocarme). Aceptando, se son contradito, que serei eu o equivocado ó saber menos ca eles do seu traballo. É unha boa maneira de facilita-la súa palabra, describir erros para que, explicándolles, poidan elaborar treitos do seu pensamento.
- Coida-la coherencia entre o dito (prometido expresamente e verdade do discurso) e o feito, verificado xunto a eles.
- Prepara-las sesións de traballo... (Quede isto para outro momento).

c) A MIÑA COMPRENSIÓN.  
ALGUNHAS PINCELADAS ARTICULADAS  
(COMA NO DISCURSO FALADO)

“O que facemos fainos”, dicían no medievo. As palabras que acompañan as nosas vidas fannos humanos ó nos incluíren nun discurso colectivo

(cultura e horizonte de sentido) que nos fala (Lacan). Neste *lenguajear* (Maturana) prodúcese a vida social humana. Só se poderá chamar tal vida humana se está preñada de amor (Freire). Nun equipo con proxecto que traballa xunto pónense en marcha os mecanismos da acción e, con este enca-dre de acompañamento comprometido, facilítase a reflexión para..., o que converte en praxe mellorada a nova acción (Freire). Na praxe que nos facemos (aprendemos) profesionais vinculados a un equipo ó facer historia (emerxer da experiencia).

O acompañante permite un punto de fuga (á rutina) ó discurso do equipo. Dicíndolle a el (facendo obxecto a experiencia —obxectivándoa no foro do diálogo, Lledó—) dínllelo a outros, explicándollo a el é o grupo quen atopa explicacións. A indagación próxima, non confundíndose con eles (que son outros diferentes de min, son o equipo) e comprometida (investiga e tira da verdade que o grupo portavocea tratando —xestionando camiños— de facilita-la súa verificación) permite ser proxectada como utópico viable, tralo compromiso da súa palabra, no medio social. A palabra simboliza a experiencia e faina máis manexable e distante. A palabra dialogada constrúe consenso de científicos —ciencia. O texto fixa e pole o dito, obxectívao, comprométe-nos e, ademais, devólveno-la imaxe do que somos separados (espacio e temporalmente) tamén do feito. Dános outra consistencia menos maciza cá propia acción na historia. Aínda que tamén

nos permite darnos de conta, situados e datados, da nosa propia, radical e común historicidade. Hai textos especiais para un equipo. Textos que describen analiticamente a nosa maneira de facer (procedementos<sup>27</sup> de traballo verificados, *lenguajear* práctico no que nos facemos) e por iso son primordiais. Textos que son proxectos: o que tira de nós abríndonos futuro e axudándonos, ó seu través, a ordena-lo presente. Textos que son ferramentas de traballo porque facilitan un treito deste.

A emerxencia destes documentos no proceso dialóxico facilita, ademais da xeneralización dun xeito de xestión democrático, a construción dun discurso que na súa trabazón dota de sentido as partes das que fala e as realidades que representan. Esa construción, realizada por min xunto a vós, feita por nós sitúanos como humanos axentes, poderosos (Guerau de Arellano), na transformación histórica. Se o ECRO (Pichon-Rivière, 1983, 99-198) é a explicación articulada —esquema— dos conceptos (tomas de posición prácticas no horizonte do que me é posible, opcións...) que me serven de referencia para operar (actuar) e esa é a pedra que nos permite distanciarnos criticamente e obxectiva-las nosas prácticas que desde el cobran sentido e se poden avaliar obxectivamente. É o proxecto e o ideario institucional o que nos sitúa

(fixa) colectivamente. Cando colaborei na súa construción a miña opción nel está garantida.

Desde a escola dos anais (Bloch, Febvre) as ciencias sociais non son inxenuas ante a pretendida obxectividade das ciencias. Os métodos tanto de construción como de intelección son hermenéuticos (Garamer): descritivos, interpretativos, comprensivos, dialóxicos, narrativos, inclúen o sentido dos interlocutores... para face-lo discurso. Este acompañamento pon en xogo os actores para que, xuntos, poidamos facer —tamén— ciencia<sup>28</sup>.

##### 5. O PROXECTO COMPROMETIDO DO SUPERVISOR

O supervisor comprometido para unha mellora xunto con eles. ¿Pode ter proxecto autónomo? Eu que son persoa, existo e atendo solicitudes doutras —persoas ou grupos— vidas humanas. Eu levo para atender esas solicitudes a miña experiencia, o meu ECRO (o libro do mestre, explícito), as miñas expectativas e tirón de futuro... iso proxéctame. Dixemos que sen proxecto non nos é posible comprende-la acción do presente... ¿Cal pode se-lo seu proxecto e como se elabora?

O meu ten ese punto de partida. Comeza cun contrato que fixa as súas

27 Procedementos e Ferramentas son "textos raros" porque na súa formulación se abstraen de contidos concretos para permitir adecuarse formalmente a múltiples situacións. Pódense ver repertorios destes textos raros, de grande utilidade na acción educativa ademais de nalgúns dos nosos textos citados en Equipo Orcasitas (1995, 1996).

28 Pódese ver unha ampliación articulada deste punto en Orcasitas (1990, 1-74).



condicións e as miñas. Trátase de acompañar, axudando a mellorar, na formación a pedido que faga o equipo, facilitando que emerxa a súa palabra colectiva para facer creación (teórico-práctica) humana... "Poeta es el artesano de las palabras" ... "amar las palabras transparentes" ... "crear por medio de las palabras unas relaciones más adecuadas entre la conciencia y el mundo, para conseguir un conocimiento nuevo más verdadero de las cosas y las situaciones". "El objetivo de la poesía es la vida" (Sarrionandia, 1991, 22, 140 e ss.).

Nesa creación eu estou presente e o meu proxecto emerxente cal o dun detective. Luria (1979)<sup>29</sup> sinala así un método que comparto e que, neste caso, me serve para a construción de proxectos situando o meu punto de mira no equipo axente.

29 "Los procedimientos lógicos en la investigación clínica difieren fundamentalmente de los que se emplean en la experimentación psicológica o fisiológica general; no es posible la transición directa desde una región de estudio a la otra. El investigador dedicado a un trabajo experimental empieza encontrando un problema. Luego selecciona los métodos adecuados para solucionarlo y construye hipótesis y estrategias. Se omiten los datos que no contribuyen al análisis del problema y a probar las hipótesis.

En el trabajo clínico no ocurre nada parecido.

El punto de partida no es un problema, sino algo desconocido: el paciente. Han de realizarse investigaciones cuidadosas, y el investigador no puede permitirse la omisión de un dato, por extraño que parezca, aunque a primera vista sea insignificante. En la mente del investigador se dibujan los contornos de hechos en apariencia importantes y empiezan a formarse hipótesis. Al principio se desconoce si serán aplicables al problema o si han de ser rechazadas: depende de la última combinación de datos. Un síntoma aislado puede sugerir una hipótesis, que sólo adquiere alguna posibilidad si es reforzada por otros datos. Sólo al obtener un número suficiente de síntomas no contradictorios tiene el clínico derecho a pensar que la hipótesis puede ser demostrada o rechazada. Los procedimientos y razonamientos de un investigador clínico se parecen más a los de un detective que resuelve un crimen que a la resolución de problemas de un físico, fisiólogo o psicólogo general.

Difícilmente olvidaré las dificultades que experimenté en los primeros meses, e incluso años, de mi trabajo clínico, al tener que reajustar mi forma de pensar y adaptarme a la nueva situación. Realmente, para un especialista es muy difícil pasar de la clara lógica de las investigaciones experimentales corrientes a las líneas lógicas de las investigaciones clínicas, totalmente diferentes. Las investigaciones clínicas no surgen nunca de problemas formulados lógicamente o de hipótesis previas. En ellas, cualquier pequeña ocurrencia, insignificante a primera vista, puede ser el punto crucial" (Luria, 1979, 83).

Nestes grupos emerxe a explicación dun medio profesional que pode ser ordenado e estámolo facendo (en cada un deles). ¿Poderán vincularse mellor entre si estes medios profesionais que pertencen á mesma empresa? Se ocorrese ¿poderían mostrarse como procesos solidificados historicamente —posibles— e xeneralizarse se fosen valiosos?... Aparece a secuencia de acción...

- Mellora-la comunicación interna:
  - Mellorando a estrutura de coordinación de responsables interpisos.
  - Socializa-los proxectos que construímos... Para xerar un proxecto compartido de servizo que permita unha xestión por obxectivos máis participativa e consciente.
- Axudar á emerxencia do capital humano na empresa.

- Abrirnos e vincularnos a outros proxectos.
- Difundilos e presentarnos socialmente con máis saber (poder institucional).
- Para facilitar unha interlocución social máis digna.

Neste proxecto, para o que non fun directamente contratado, estou tendo pouco éxito. As miñas intervencións son vistas como ameazas e o meu descoñecemento como intromisión.

## 6. A XEITO DE CONCLUSIÓN

Un novo horizonte se abre nos discursos da acción humana. Son eles, os discursos humanos, os que poñen sentido e vida nos grupos humanos. Son eles a oferta. Discursos de vida que a ben-din ou a mal-din. A pechan ou a acrecentan. Discursos, con notas ó pé, coma este, que a amplían e complican ou discursos lineais dunha soa lóxica. Discursos<sup>30</sup> que dotan de sentido a vida máis humana. Discursos que en traballo dialóxico nos humanizan a educadores e nenos.

Gracias por escoitarme... déronme a oportunidade de elaborar un treito da miña praxe. Quedo aberto ó diálogo.

<sup>30</sup> Sobre educadores especializados en pisos pode verse un magnífico manual (concebido desde outra óptica) Rassekh-Ardjomand (1965). A obra de Pedro Laín Entralgo (1999), extensísima, fermosísima, ben concibida... relese ó final, de novo sintetizando e abríndose ó misterio do humano.

## BIBLIOGRAFÍA

American Association on mental retardation (1992): *Mental retardation. Definition, Classification and systems of Supports*, (9ª ed.), Washington, AAMR. Trad. AAMR (1997): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Madrid, AE.

Berger, P. L., e Th. Luckmann (1994): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Díaz, B. (1999): *La ayuda invisible. Salir adelante en la inmigración*, Bilbao, Likiniano Elkartea.

Doyal, L., e I. Gough (1994): *Teoría de las necesidades humanas*, Barcelona, Icaria-FUHEM.

Dussel, E. D. (1974): *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, Salamanca, Sígueme.

Equipo Orcasitas (1995a): *Materiales de base para el trabajo en la formación anticipada con los Equipos de Coordinadores de Etapa ESO-ECEESO-DBH eta ETKDBH etapako koordinatoren aurreprestakuntza lanarako oinarritzko materiala, carpeta multicopiada.*

\_\_\_\_\_(1995a): *Propuesta inicial de Carpeta de Centro. Zentroko*

- Karpetaren hasierako proposamena*, documento multicopiado para asesores COP.
- \_\_\_\_\_(1996): *Formación anticipada ESO. Fase 1. Libro de materiales generado en los grupos de formación ECEESO*, documento multicopiado.
- Freire, P. (1967): *Pedagogía del Oprimido*, Caracas, América Latina<sup>31</sup>.
- \_\_\_\_\_(1978): *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_(1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_(1996): "Educação e participação comunitária", *Inovação*, 9, 3, 305-312.
- Gala, A. (1999): *Las afueras de Dios*, Barcelona, Planeta.
- Galarreta, J., B. Martínez, J. R. Orcasitas e V. Pérez-Sostoa (1998): "20 años desde el Informe Warnock (1978). Su impacto en la EE y en la formación de profesionales", en R. Pérez (coord.), *Educación y Diversidad, XV Jornadas de Universidad y Educación Especial*, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, 2 vol., 405-412.
- Guerau de Arellano, F. (1980): *Pioneros, una experiencia educativa*, Pamplona.
- \_\_\_\_\_(1980-81): *Escola d'educadors Especializats*, Barcelona.
- \_\_\_\_\_(1985): *La vida pedagógica*, Barcelona, Roselló Impressions.
- Guerau de Arellano, F., e outros (1982-83): *Historial del Colectivo Juvenil Elcano (Pueblo Seco)*, documento multicopiado (con rogo de non difusión).
- Laín Entralgo, P. (1999): *¿Qué es el hombre? Evolución y sentido de la vida*, Oviedo, Novel.
- Levinas, E. (1991): *Ética e infinito*, Barcelona, Visor.
- \_\_\_\_\_(1993a): *El tiempo y el otro*, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_(1993b): *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre-Textos.
- \_\_\_\_\_(1993c): *Humanismo del otro hombre*, Madrid, Caparrós.
- \_\_\_\_\_(1994): *Dios, la muerte y el tiempo*, Madrid, Cátedra.
- \_\_\_\_\_(1995a): *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme.
- \_\_\_\_\_(1995b): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la experiencia*, Salamanca, Sígueme.
- \_\_\_\_\_(1995c): *De Dios que viene a la idea*, Madrid, Caparrós.
- López-Arostegi, R. (1995): *El perfil profesional del Educador y la Educadora*

31 Para una bibliografía comentada, en portugués, de Paulo Freire ver <http://www.ppbr.com/ipf/escritos.html>.

- Social en Euskadi. Gizarte Hezitzai-  
learen lambide ezaugarriak Euskadin,*  
Vitoria, SCPGV.
- Luria, A. R. (1979): *Mirando hacia atr3s,*  
Madrid, Norma.
- Mannoni, M. (1979): *La educaci3n impo-  
sible,* M3xico, Siglo XXI.
- Mart3nez Bouquet, C. M. (1975): "En  
pensamiento en escenas", en  
VV.AA., *Cuerpo, espacio y movi-  
miento, Revista Argentina de Psico-  
log3a*, 17-18, 121-125.
- Mart3nez Reguera, E. (1988): *Cachorros  
de nadie. Descripci3n psicol3gica de  
la infancia explotada,* Madrid,  
Editorial Popular.
- ONU (1983): *Decenio de las Naciones  
Unidas para los impedidos, 1983-  
-1992. Programa de acci3n mundial  
para los impedidos,* N.Y., Naciones  
Unidas.
- Orcasitas, J. R. (1980-86): *Organizaci3n y  
Direcci3n de Centros. La Orga-  
nizaci3n y Direcci3n del "STL-  
-AVPS-Bilbao,* Bilbao, EDEJ.
- \_\_\_\_\_(1984): "Un mundo en el que que-  
pamos todos. El deficiente mental  
en Vizcaya. Formaci3n humana y  
pol3tica de futuro", en VV.AA., *1ª  
Jornadas de Vizcaya ante el Siglo  
XXI,* Bilbao, RSBAP-Diputaci3n  
Foral de Vizcaya, II, 217-229.
- \_\_\_\_\_(1987): *El educador. El educador  
(especializado). El educador (especia-  
lizado en marginaci3n). Figura, fun-  
ciones, 3reas de trabajo, herramientas  
para su acci3n transformadora,*  
Bilbao, EDEJ-TRESNAK.
- \_\_\_\_\_(1990): *La educaci3n con Deficientes  
Mentales. Materiales para una  
reconstrucci3n del concepto de  
Deficiencia Mental,* tese doutoral,  
Bilbao, Universidade de Deusto, 3  
vol., 145 microfichas.
- \_\_\_\_\_(1993): *Proyecto docente. Pedagog3a  
de Deficientes Mentales,* San  
Sebasti3n, UPV-EHU.
- \_\_\_\_\_(1995): "Formaci3n de los profesio-  
nales de la educaci3n en el  
3mbito familiar", en M. Freixa e  
C. Pastor (eds.), *Familia e interven-  
ci3n en las necesidades especiales,*  
Barcelona, AEDES, 287-308.
- \_\_\_\_\_(1997): "La detecci3n de necesi-  
dades y la intervenci3n socioedu-  
cativa", en VV.AA., *Las necesitats  
educatives: present i futur,* REV.  
EDUCAR, 21, 67-84.
- \_\_\_\_\_(1998): *II Encuentro de Educadores  
de Pisos del Servicio de atenci3n resi-  
dencial de Atzegi,* documentos  
constru3dos en el Encuentro.
- Orcasitas, J. R., B. Mart3nez, V. P3rez-  
-Sostoa e J. Galarreta (1995): "A  
integraci3n escolar no Pa3s  
Vasco", *Quinesia*, 22 (1996), 5-26.
- Ortega y Gasset, J. (1939): *El tema de  
nuestro tiempo (1921-22). El ocaso de  
las revoluciones. El sentido hist3rico  
de la teor3a de Einstein,* Buenos  
Aires, Espasa Calpe.
- \_\_\_\_\_(1964): *Mocedades,* Madrid, Espa-  
sa-Calpe.

- Pichon-Rivière, E. (1983): *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rassekh-Ardjomand, M. (1965): *El "niño-problema" y su reeducación. Principios-organismos-métodos*, Madrid, Rialp.
- Rutter, M., e H. Giller (1988): *Delincuencia Juvenil*, Barcelona, Martínez Roca.
- Sarrionaindia, J. (1991): *No soy de aquí*, Hondarribia, HIRU.
- UNESCO (1990): *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*, Jomtien, Tailandia, do 5 ó 9 de marzo de 1990.
- <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- Vives, J. L. (1873): "Del socorro de los pobres, de las necesidades humanas", en Biblioteca de Autores Españoles, *Obras escogidas de filósofos*, Madrid, Rivadeneyra, 65, 261-299.
- Warnock, H. M. (1978): *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London, HMSO.
- Zazzo, R. (1976): *Psicología y marxismo. La vida y la obra de H. Wallon*, Madrid, Pablo del Río.

