

HEZKUNTZA PREMIA BEREZIEI ERANTZUNA GUZTIENTZAKO EUSKAL ESKOLAN

Guztientzako Eskola Biltzarreko Aktak

Donostia-San Sebastián, 2003ko urriaren 29, 30 eta 31

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2005

CONGRESO GUZTIENTZAKO ESKOLA, LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA ESCUELA VASCA INCLUSIVA (2003. Donostia-San Sebastián)

Hezkuntza premia bereziei erantzuna guztientzako euskal eskolan : Guztientzako Eskola Biltzarreko aktak : Donostia-San Sebastián, 2003ko urriaren 29, 30 eta 31. – 1. argit. – Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005

p. ; cm. – (Hezkuntza-premia bereziak = Necesidades educativas especiales ; 13)

Contiene, además, con portada y paginación propias, texto contrapuesto en castellano: “La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva”

ISBN 84-457-2250-6

1. Educación especial-Congresos y asambleas. 2. Educación inclusiva-Congresos y asambleas. I. Euskadi. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. II. Título. III. Título (castellano). IV. Serie.

376(063)

37.043(063)

Argitaraldia: 1.a, 2005eko urtarrilla

Ale-kopurua: 1.000

© Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioa
Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

Argitaratzailea: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1 (01010 Vitoria-Gasteiz)

Internet: www.euskadi.net

Fotokonposizioa: Ipar, S. Coop.
Zurbaran, 2-4 (48007 Bilbo)

Inprimaketa: Grafo, S.A.
Avda. Cervantes, 51 - 48970 Basauri (Bizkaia)

ISBN: 84-457-2250-6

Lege gordailua: BI - 761-05

AURKEZPENA

Aurkeztera goazen liburuak ondoko kongresuaren aktak jaso ditu: «GUZTIENTZAKO ESKOLA», Guztientzako Euskal Eskolak nola landu hezkuntza premia bereziak, Donostian egin baitzen, 2003ko urriaren 29,30 eta 31n, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak antolatuta.

Kongresu hau ezintasuna duten pertsonen Europar Urtearen helburuen baitan kokatzen da, horien barruan dago-eta, besteak beste, ezintasuna duten pertsonen aukeraberdintasuna sustatzeko neurri egokiei buruzko hausnarketa eta eztabaida sustatzea. Era berean, gogoratu eta ospatu nahi du Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Bereziko Planaren hogeigarren urteurrena.

Ildo beretik, Hezkuntzaren joera inklusibo edo barne-hartzaileak guztientzako eskola lortzeko egindako ekarpenak sakon aztertu nahi ziren, ikasle guzti-guztiek aktiboki parte hartu ahal izan dezaten eskola- eta komunitate-bizitzan; eskolaren hezkuntza-praktika etengabe hobetzeko ildoak jarri, gizarte-gune bat sortzeko, zeinetan, ikasle oro —edozein duela kondizioa, arraza, erlijioa, gizarte-jatorria, egoera pertsonala— partaide sentitu ahal izan dadin, bere ikaskuntza-gaitasunak garatuz ingurune aberats eta adimen eta gizartearen aldetik suspergarrian.

Eta, azkenik, aurrera egitea kalitatezko euskal eskolaren etengabeko eraikuntzan. Euskal eskolak ezaugarritzat izango baitu dimentsio inklusibo edo barne-hartzailea, eta ikasle guztientzako lekua izango du, ikasleek modu aktiboan parte har dezaten euren ikaskuntzak eraikitzen.

Ildo horretatik, bidezko da aitortzea zenbait erakundek egindako lana, hala nola, Arabako Foru Aldundiko Gizarte Zerbitzuek, BBKren gizarte-obra (orduko Bizkaiko Aurrezki Kutxa eta Olako diagnostiko-zentroa) eta Gipuzkoako ASPACEk; izan ere, egitura-euskarria eman zioten gure Autonomia Erkidegoan hezkuntza-premia bereziak

dituzten ikasleak eskolan integratzeko prozesuaren hastapenari, Sailarekin hitzartutako koordinazio-zentroen bidez.

Balorazio oso positibo hori, jakina, talde multiprofesionalei ere badagokie, eratu zirenean koordinazio-zentro horiek eta udal talde homologatuak modu ezin eraginkorragoan aritu baitziren; Pedagogia Terapeutikoko ehunka irakasleei; profesional espezializatuei, hala nola, logopeda, Hezkuntza Bereziko laguntzaile, fisioterapeuta eta terapeuta okupazionaleri; Itsuen Baliabidetegietako irakasleei, eta, oro har, Erkidegoko irakasleei. Izan ere, egindako ahalegin pertsonal eta profesionalari esker, denen artean lortu dute gure hezkuntza-sistema gizarte-sistema aurreratua izatea.

Ondokoen laguntza ere eskertu behar da, zalantzarik gabe: ezintasuna duten pertsonen laguntza emateko erakundeena, euren bultzada eta kritikarekin aitzinarazi egin dituztelako hezkuntza-proposamenak, hezkuntza-premia bereziak dituzten haur eta gazteentzako erantzuna hobetzeko xedez egindakoak, hain zuzen ere.

Euskal hezkuntza-sistemak baliabide-multzo garrantzitsua jarri badu ere integrazio-politiken alde, aitortu beharra dago sistemak duen eskuarte edo aktiborik baliotsuena irakasle espezializatuen eta laguntza-profesionalen ardura gogotsu eta sutsua dela, ikasle horiek hezkuntzan sartzea sustatu dute eta. Profesional horien artean, nabarmentzekoak dira premiari larrienak dituzten ikasleei laguntza ematen dietenak.

Kongresuaren goiburuak, GUZTIENTZAKO ESKOLA, aurrera egiteko bidea ematen digu, eskola barne-hartzaile edo inklusibo orok —eta euskal eskolak, hain zuzen, halakoa izan nahi du—oinarrian dituen balioak, jarrerak eta gizarte-arauak lantzeko.

Parte-hartzea, besteen eskubideak errespetatzea, euskal gizarte demokratikoa erakitzen esku hartzea, elkartasuna, elkarri laguntzea... Halako balioek taxutzen dituzte jarrerak eta borondateak, irakasle-ikasleek bat egiteko modua izan dezaten elkarri laguntzeko prozesuan, elkarrekin ondo bizitzeko giroa lortzearen, pertsonak eta taldeak hazi eta garatzea posible izan dadin.

ANJELES IZTUETA AZKUE

Eusko Jaurlaritzako

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburua

AURKIBIDEA

Hasierako hitzaldia	9
«Guztientzako Eskola» kongresuaren helburuak	13
Batzorde Zientifikoa	15
TXOSTENAK	
Hezkuntzan guztientzako sistemak garatzea	19
<i>Mel Ainscow,</i> Hezkuntza Katedraduna Manchesterreko Unibertsitatean (Erresuma Batua)	
20 urte eskolan integratzen euskal autonomia erkidegoan. Historia apur bat... guztientzako kalitatezko hezkuntza sistema eraikiz	37
<i>José Ramón Orcasitas,</i> Euskal Herriko Unibertsitateko irakaslea (UPV/EHU)	
Hezkuntza-integraziotik guztientzako hezkuntza batera. Hezkuntzaberritzatze zko Zuzendaritzaren jarduera-ildoak datozen urteetarako	93
<i>Konrado Mugertza Urkidi,</i> Hezkuntza Berritzatzeko Zuzendaria Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (Eusko Jaurlaritza)	
Gelakideak? Guztientzako heziketaren gakoak ikasgelan	113
<i>Ángeles Parrilla,</i> Sevillako Unibertsitateko irakaslea	
Guztientzako eskola eta heziketa berezia autismo nahasteak dituzten ikasleentzat	143
<i>Joaquín Fuentes Biggi,</i> Gipuzkoako Poliklinikako Haur eta Gazteen Psikiatria burua eta Donostiako GAUTENAKo mediku aholkularia	

AAMR-en 2002ko adimen atzerapenaren definizioaren ekarpenak pertsona ezinduen barneratze korronteari	145
<i>Miguel Ángel Verdugo Alonso,</i>	
Ezintasunaren Psikologiako Katedraduna eta Gizartean Integratzeko Unibertsitate Institutuaren zuzendaria, Salamankako Unibertsitateko Psikologia Fakultatean	
Guztientzako eskola, ikasle itsuen alde. Eskolatik guztientzako gizarterantz: hausnarketa pertsonalak eta profesionalak	157
<i>Luz Laine Mouliá,</i>	
ONCEko Zuzendaritza Nagusiko Hezkuntza zuzendaria	
Komunikazioa guztientzako eskolan: gorreria duten ikasleekiko erronka	191
<i>Núria Silvestre Benach,</i>	
Grup de Investigació sobre Sordeses i Trastorns del Llenguatge taldeko koordinatzailea (Bartzelonako Unibertsitate Autonomia)	
Bizi kalitatea eta kalitate arreta, urritasun fisikoa duten ikasleentzat	209
<i>Javier García Elizetxea y Jose M.ª Uria Uriarte,</i>	
ASPACE (Gipuzkoa)	
Zergatik Jorgek ezin du anaiarekin eskolara joan? Guztientzako eskolaren alde egitea zailtzen duten zenbait hesiren azterketa bat.....	249
<i>Gerardo Echeita Sarrionandia,</i>	
Irakasleen Prestakuntza eta Hezkuntza Fakultateko Irakaslea (UAM)	
Hezkuntza barne hartzailea praktikan.....	265
<i>Gordon Porter,</i>	
Presque Isle-ko Maine Unibertsitatean Hezkuntza Katedraduna	
Guztientzako eskola: ebaluazioa eta ikerketa.....	277
<i>Josu Sierra Orrantia,</i>	
Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeko zuzendaria (ISEI-IVEI)	
Euskal eskola barne-hartzailerantz urratsak eginez. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren kalitate-estrategiak eta apustuak	279
<i>Abel Ariznabarreta Zubero,</i>	
Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaeko Hezkuntzako sailburuordea	
ONDORIOAK	289

HASIERAKO HITZALDIA

Egun on etorri zareten guztioi, kongresu eder honetan parte hartuko duzuen familia, irakasle, elkarte zein aditu eta entzuleoi.

Ezintasuna duten pertsonen europar urteak aukera ematen dit, Kongresu honi hasiera emateko hitz hauetan, Euskal Herrian gure hezkuntza-politika zuzentzen duten ideia eta printzipio batzuk zuekin elkarbanatu, eta ezintasuna duten pertsonen aukera-berdintasunaz hausnarketa egiteko.

Lehen printzipioa, funtsezkoena agian, herritar guztien askatasun eta berdintasunarena dugu. Pertsona guztiengan sinesten dugu, edozein dutela kolorea, kultura, sexua edota gaitasun intelektual eta fisikoa. Bakarrik bizi diren pertsonengan sinesten dugu, baita mota desberdinetako familietan, erosteko ahalmen ezberdinekoetan, bizi direnengan ere.

Aniztasuna, dibertsitatea sinesten dugu, ez ordea desberdintasuna. Horregatik, hain zuzen, gizarte-baldintzak sortarazi behar ditugu pertsona orok aukera berberak izan ditzan prestakuntza eta gaikuntzari dagokienez, etorkizunean gizartearen baitan bizi ahal izan dadin, ikasten jarraitu, lana aurkitu, eta giza-garapen duina izan dezan, elkartasunezko balio demokratikoetan oinarrituta.

Egunero-egunero ahalegintzea eskatzen digu horrek, gizarte-eraikuntzan: gizarte demokratikoa, bakearen eta elkarriketaren kultura bultzatuko duena; ezagutzaren gizarte globalizatua, pertsonengan sinesten duena; euskal gizarte aurreratu eta solidarioa, azken buruan.

Printzipio horiek abiapuntutzat hartuta, euskal hezkuntza sistema osatzen dugun guztion helburua da gure haur eta gazteak balioen arabera heztea, ahalmen kritikoa izan dezaten, elkartasunaz eta giza-eskubideez modu eraginkorrean ardura daitezen, desberdintasun ororen aurka, genero-desberdintasuna barne, borroka daitezen, elkartasun-ba-

lioak bizi ditzaten eta behetik gorantz eraikitako gizartea sinetsi. Sortzeko eta sentitze-ko ahalmenarekin, besteen alde lan egiteko gogoarekin, pertsona oso eta zintzoak, azken batean.

Aurrekoez gain, prestakuntza, ezagutzak eta balioak era izan behar dituzte, eta euren burua estimatzen eta erabakiak hartzen jakin, bizitza osoan zehar eta edozein tes-tingurutan ikasteko gai izan daitezten.

Horixe, beraz, euskal hezkuntza-sistematik bultzatu nahi dugun pertsona-eredua: pertsona libreak, demokratik, bakearen eta elkarriketaren aldekoak. Gure hizkuntza- ren, euskararen, defentsa eta euskal kultura aberastea ardura zaizkienak. Pertsona elea- nitzunak, eta mundu globalizatu eta kulturantzian bizitzeko gai direnak.

Baina horrek guztiak ez du teoria hutsa izan behar, printzipioen osagarri soila, bai- zik eta euskal hezkuntza-sistema osatzen dugun guztion eguneroko praktika: guraso, irakasle eta erakundeetako arduradunena, euskal hezkuntza-sistemarekin zerikusia du- gun guzti-guztiona.

Gure herriak, gure jaurlaritzak, aspaldi egin du eskola barne-hartzailearen aldeko apustua, abegia ematen duen, ateak irekita dituen eskola baten alde, Euskadin bizi diren haur guztiak txiki-txikitatik hartu ahal izateko prestatzen den eskola baten alde. Eta ez da harrera formal edo administratibo hutsa, baizik eta abegi aktiboa, familia eta haurra bere osotasunean aintzat har ditzagun guztiok: irakasle eta laguntza-langileetatik hasi eta ikaskide eta gainerako gurasoetaraino.

Laguntza ematen duen abegia ere bada, hau da, ikaslearen ondoan jartzen dena, eta bide bati ekiten diona garapen pertsonal, sozial, akademiko eta instrukziozkoaren ildo- tik; laguntza aktiboa, elkarrekintzazkoa, elkarriketazkoa, hezkuntza-programa egoki- tzen duena, taldeei eta norbanakoei erantzuna emateko proiektuak sortzen dituena.

Bakoitzari barnean daramana azalerazen dion abegia: jakintzak, esperientziak, ja- rrerak, interesak, harreman afektiboak, kultura...; hortik abiatuta, horiek aintzat hartuz eta aintzatetsiz, aurrera egin eta ikus eta ikas ahal izan dezan ez bakarrik gure komuni- tatea, gure herria, gure kultura, gure hizkuntza, gure balioak zeintzuk diren, baita etor- kizuneko gizartean moldatzeko oinarritzko tresnak eta lanabesak eskaintzeko ere.

Euskal eskolak lanean dihardu hezkuntzako testuingurua, esperientziak eta propo- samenak aberasteko, ekitatea eta zuzentasuna ahalbidetzeko, eta, gizarte- edo kultura- jatorria direla-eta, edo ezintasunaren ondorioz duten egoera pertsonala dela-eta, abia- puntu okerragotik hasten direnentzako baliabide hobeak jartzeko.

Horra guztiontzako eskolarako dugun proiektua. Horra euskal hezkuntza-sistemara- ko daukagun egitasmoa.

Baina teoria oro gauzatu behar da praktikan, benetako bihurtuko bada. Hori dela eta, gure jaurlaritzak aspalditik dihardu dema bizian guztiontzako eskolaren alde, eskola inklusiboaren fabore. Eta zenbaki batzuk emango ditut orain.

Euskal Autonomia Erkidegoan, 7.649 ikaslek —hau da, eskola-biztanleriaren % 2,5 inguru— jasotzen du arreta berezia, ezintasunen bati edo ikaskuntza-arazo larriren bati lotutako hezkuntza-premia bereziak direla eta. 2.906 profesional ari dira ikasle horiei berariazko arreta ematen. Beraz, esan dezakegu hezkuntza-premia bereziak dituzten hiru haur bakoitzeko, badagoela profesional bat, era bateko edo besteko kualifikazioa duena, haien hezkuntza-prozesuari arreta eta laguntza berezia ematen diona, ikastetxeetako irakasle arruntez gain, jakina. Horrek guztiak esan nahi du unibertsitatez besteko irakaskuntzako aurrekontuaren %7 (96.577.478,00 €) erabiltzen dela hezkuntza-behar horietarako.

Horra, beraz, jaurlaritzaren, gure herriaren, apustu zehatza, guztiontzako eskolaren alde. Horra euskal hezkuntza-sistamarako gure proiektua.

Eusko Jaurlaritzak oraintsu aurkeztu dio Eusko Legebiltzarrari proiektu politiko berri bat, gure herriarentzako autogobernu handiagoa eskatzen duena. Eta gure herriarentzako autogobernu handiagoa eskatzen dugu, ongizate eta aberastasun handiagoa nahi ditugulako, eta gainera, ongizate eta aberastasun horiek hobeto banatu nahi ditugulako, elkartasun aktiboko printzipioen arabera.

Eskola inklusibo eta barne-hartzailearen alde jarraitu nahi dugu lanean, eta horretarako gure hezkuntza-sistema propioa behar dugu, gure parametroetatik antolatua, hemendik bertatik. Hezkuntza-sistema solidarioa, bai barrura begira, bai Europako eta munduko gainerako herrialdeei begira. Horra, beraz, gure proiektu berria, gure apustua.

Euskadiko herritarroi eskatzen dizuet ausardia, parte hartzea, bakoitzak bere jarrera politikotik, pluraltasunetik, bere ideiak ekar diezazkion proiektuari, gure herria modu positiboan eraiki dezagun guztiok. Alde batera utzi behar ditugu irainak, eta aintzat hartu elkar, eta, diferentziatik, ezberdintasunetik abiatuta, guztion proiektua eraiki.

Pluraltasunetik eta aniztasunetik elkarbanatzen direnean, proiektuek askoz ere indar handiagoa dute. Horregatik eskatzen dizuet lasaitasuna, ausardia eta parte hartzea.

Eskerrik asko.

ANJELES IZTUETA AZKUE
Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburua

«GUZTIENTZAKO ESKOLA» KONGRESUAREN HELBURUAK

Europar Batasuneko Kontseiluak 2001eko abenduaren 3an aldarrikatu zuenaren il-dotik, 2003.a ezintasuna duten pertsonen Urte Europarra izan zen.

Hona ezintasuna duten pertsonen Urte Europarraren helburuak:

- a) ezintasuna duten pertsonak euren burua diskriminazioaren aurka babestuta ikusteko eta euren eskubideak erabat eta bidezkeratasunez baliatzeko duten eskubidearen gaineko sentsibilizazioa;
- b) Europan ezintasuna duten pertsonen aukera-berdintasuna bultzatzeko neurri egokiei buruzko hausnarketa eta eztabaida sustatzea;
- c) toki, nazio eta Europa mailan eraginkortasun egiaztatua duten jardun on eta estrategien gaineko esperientzien trukea sustatzea;
- d) zerikusia duten alderdien arteko lankidetzaz sendotzea, ondokoak kontuan hartuta, batez ere: gobernuak, gizarte-solaskideak, GKEak, gizarte-zerbitzuak, alor pribatua, elkarteak, boluntarioen sektorea, ezintasuna duten pertsonak eta haien familiak;
- e) ezintasunari buruzko komunikazioa hobetu, eta ezintasuna duten pertsonen buruzko irudi positiboa sustatzea;
- f) ezintasun-moduen heterogeneitateari eta horien agertze-modu ugariari buruzko sentsibilizazioa;
- g) ezintasuna duten pertsonak aurre egin behar dieten diskriminazio-erak ugariari buruzko sentsibilizazioa;

- h) arreta berezia ematea haur eta gazteek irakaskuntza-berdintasunerako duten eskubideari buruzko sentsibilizazioari, gizartean guztiz integratu daitezela erraztu eta bultzatzeko, eta ezintasuna duten haur eta gazteen irakaskuntzan diharduten profesionalen arteko lankidetzaren sustatzeko Europan, behar bereziak dituzten ikasleen integrazioa hobetzeko zentro arruntetan zein berezietan, orobat estatuko eta Europako truke-programetan.

Kongresu hau esparru horretan kokatzen da, eta, era berean, Euskal Autonomia Erkidegorako Hezkuntza Bereziko Planaren hogeigarren urteurrena ospatu nahi du.

Hona, beraz, Kongresu honen helburuak:

- a) Euskal Autonomia Erkidegorako Hezkuntza Bereziko Plana abiarazi zenetik gaur egunera arte, Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak gure hezkuntza-komunitatean integratzeko garatu den praktikari buruzko hausnarketa egitea.
- b) Irakasleen hezkuntza-jarduera egokien eragina edo aportazioa aztertzea, ezintasuna duten ikasleen pertsona-, eskola- eta gizarte-integrazioari dagokienez.
- c) Hezkuntzaren joera inklusibo edo barne-hartzaileak guztientzako eskola lortzeko egindako ekarpenak sakontzea, ikasle guzti-guztiek aktiboki parte hartu ahal izan dezaten eskola- eta komunitate-bizitzan.
- d) Eskolaren hezkuntza-praktika etengabe hobetzeko ildoak jartzea, gizarte-gune bat sortzeko, zeinetan, ikasle oro, edozein duela kondizioa, arraza, erlijioa, gizarte-jatorria, egoera pertsonala, partaide sentitu ahal izan dadin, bere ikaskuntza-gaitasunak garatuz ingurune aberats eta adimen eta gizartearen aldetik suspergarrian.
- e) Aurrera egitea kalitatezko euskal eskolaren etengabeko eraikuntzan. Euskal eskolak ezaugarritzat izango du dimensio inklusibo edo barne-hartzailea, eta ikasle guztientzako lekua izango du, ikasleek modu aktiboan parte har dezaten euren ikaskuntzak eraikitzen.

BATZORDE ZIENTIFIKOA

Koordinatzailea:

Rafael Mendia Gallardo jauna. Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeko (ISEI-IVEI) Ekipo Psikopedagogikoaren koordinatzailea

Batzordekideak:

José Ramón Orcasitas García jn. dr., Euskal Herriko Unibertsitateko irakaslea
José Ignacio Martínez Rueda jn. dr., Deustuko Unibertsitateko irakaslea
Agurtzane Martínez Gorrotxategi and., Mondragon Unibertsitateko irakaslea
Carlos Ruiz Amador jn., Zarauzko Berritzeguneko HPBetako aholkularia
Iñaki Fernández Matamoros jauna, Gipuzkoako ASPACEko irakaslea.

TXOSTENAK

HEZKUNTZAN GUZTIONTZAKO SISTEMAK GARATZEA

Mel Ainscow

Hezkuntza Katedraduna Manchesterreko Unibertsitatean (Erresuma Batua)

Laburpena: Ia hamar urte igaro dira Salamancako Hezkuntza Bereziari buruzko Munduko Konferentzian Hezkuntza Barne Hartzailearen ideia sortu zenetik. Denbora-aldi honetan, herrialde askotan etengabeko jarduna izan da hezkuntza politika eta jardueri izaera barne-hartzaileago emateko. Txosten honetan, nire herrialdean, hots, Ingalaterran gaurturiko hainbat ikerketa hartuko ditut oinarri, gaurdainoko lorpenetatik haratago iristeko eginkizun dagoena zer den argitzeko. Zehatzago esateko, ondorengo gaian jarriko dut arreta: Zein dira hezkuntza-sistemak barne-hartzaileago bilaka ditzaketen palankak?

Hezkuntza barne-hartzailea

Hezkuntza barne-hartzailearen gaia «Guztiontzako Hezkuntzari» (GH) buruzko nazioarteko eztabaida zabalago baten testuinguruan jorratu beharrekoa da. Eztabaida honek, 1990. urtean Jomtien-en, Thailandian egindako Munduko Konferentzian izan zuen hasiera. Jomtien-en hasi eta gaur egun arte, gai honen inguruko pentsaerak bilakaera izan du. Hasierako GHaren dokumentazioan behar bereziek zuten presentzia ia sinbolikoa bazen ere, pixkanaka hezkuntza barne-hartzailearen gaiak oro har GH mugimenduko funtsezko faktore izan behar duela onartu da. Modu honetan, hasieran aldarrikatzen zena *integrazioa* bazen ere, hots, ikasle berezi jotzen direnak aldaketarik gabeko eskola-sistema tradizional batean egokitze berrikuntza gehigarriak egin behar diren kontzeptu inplizitua berekin duena; egungo pentsamoldeak hezkuntza barne-hartzailearako joera du, eta honen helburua eskolak ikasle guztien beharren arabera berregituratzea da.

Aipaturiko orientabide barne-hartzailea, 92 gobernu eta 25 nazioarteko erakundek 1994ko ekainean (UNESCO, 1994) Hezkuntza Premia Bereziatarako Printzipioei, Poli-

tikari eta Praktikari buruz Salamancan aho batez onartutako Deklarazioaren funtsezko euskarrietako bat izan zen, dudarik gabe. Ziurrenik, behar berezien gaiari buruz nazio-artean egindako txostenik garrantzitsuena da Deklarazio hori, eta honako gomendioa egiten du: «Hezkuntza-premia bereziak dituen zeinahi adin txikiko hurrek, aipaturiko behar hauek aseko dituen pedagogia baten baitan tokia eta babesa eman beharko dion eskola arrunt batean sartzeko aukera izan behar du». Eta honako baieztapenak ematen dio segida: orientabide barne-hartzailea duten eskola arruntak direla «jarrera baztertzaileri aurre egiteko, gizarte barne-hartzaileagoa eraikitzeo eta guztiontzako hezkuntza lortzeko biderik eragingarriena». Honez gain, aipaturiko eskolek «adin txikiko haurrik gehienentzat hezkuntza eragingarria eskaini dezaketela, eta, eraginkortasuna ez ezik, hezkuntza-sistema osoaren kostua/eraginkortasuna koefizientea ere hobetu dezaketela» iradokitzen du.

Aipaturiko orientabideak hezkuntza-zailtasunak behatzeko dugun eran aldaketa paradigmaticoa dakar berekin. Pertzepzio-aldaketa honek, zailtasunak dituzten ikasleen beharrak asetzerantz bideratutako metodologia- eta antolakuntza-aldaketak, zenbait baldintzatan, ikasle guztientzako onuragarri izan daitezkeen ustea du oinarrian. Gisa honetako formulazioak, gaur egun behar bereziak dituzten ikasletzat hartzen diren haiek ikaskuntza-ingurune aberatsago baterantzko garapena susta dezaketen estimulu gisa hartzea ekarriko luke berekin. Aitzitik, orientabide barne-hartzailearen gauzatzean aurre egitea ez da batere erraza eta prozesua eskasa da oraindik ere herrialderik gehienetan. Honez gain, filosofia barne-hartzailea aho batez onartu izanak ez du eginik den zerbait denik esan nahi. Adibidez, zenbaitek baieztatzen duenez, eskola inguruko unitate espezializatuek, adituaren eza-gutza, ekipamendua eta babesa eskaini dezakete, ohiko ikaskuntza-ingurunean inolaz ere berdin ezin daitezkeen mailan. Korrante honen arabera, aipaturiko unitateak dira zenbait haur-talde hezkuntzarako sarbide eragingarri izan dezan bermatzeko era bakarra.

Laburtuz, hortaz, eskola barne-hartzaileen sorrera sustatzen eta babesten duten hezkuntza-sistemak garatzeko balizko bideen azterketan, beharrezkoa da aipaturiko alorra zalantzarik, ika-mikaz eta kontraesanek beterik dagoela onartzea. Dena den, adin txikiko haur guztiei (bizi duten egoera nahiz beren ezaugarri pertsonalak direnak direla ere) hezkuntza-mailako erantzun eragingarriagoak eskaintzeko, mundu osoan barrena ahaleginak egiten ari direla esateko moduan gara. Halaber, Salamancako Deklarazioan emandako berrespina oinarri hartuta, joera orokorra, aipaturiko erantzunak ahal den heinean ohiko hezkuntza-testuinguruaren baitan eskaintzea dela ere esan dezakegu. Honen guztia- ondorioz, behar berezien esparruko adituen eta berariazko zentroen etorkizuneko egiteko eta funtzioak aztergai dira berriz ere.

Jarraian, aipaturiko aldaketek hezkuntza-sistema barne-hartzaileagoak garatzeko ahaleginean eragingo dituzten ondorioak aztertuko ditut. Horretarako, Ingalaterrako ber-

tako hainbat hezkuntza-erakundetako kideekin izan berri dugun lankidetzaz hartuko dut oinarri. Aipaturiko erakundeak beren hezkuntza politika eta praktikak norabide honetara zuzentzen saiatu direnak dira. Modu honetan, proposaturiko gai ezberdinak fisikoki kokatzeko prozesuari emango diot hasiera, hartara, bestelako ikerketa- eta garapen-jarduerak bideratzeko. Estrategia barne-hartzaileak abian jartzerakoan, tokian tokiko bote-reak hezkuntzan duen eraginak sor ditzakeen zailtasunei buruz dudak kezka ere azalduko dut.

Aipaturiko lankidetzako ondorioak bereziki Ingalaterrarako esanguratsuak badira ere, hezkuntza-sistema bidezkoagoak garatzeko interesa duten bestelako herrialdeetako giza-kientzatan ere interesgarri direla deritzot. Ingalaterrako testuingurua esanguratsua da bereziki; izan ere, 1998. urteaz geroztik, gobernu-maila ezberdinek hainbat erreforma politiko esanguratsu egin dute. Erreforma hauetarako hitzarturiko egutegia alor nazionaleko politikariek erabaki dute eta «eskola-maila» hobetzeko moduari buruzko interesak gora egin izanari loturikoa da. Izaera masiboa duen erreforma honen ondorioz, Estatu Batuetako ikertzaileek honela deskribatu dute Ingalaterra: «ia merkatukotzat jo daitezkeen mekanismoen ondorioak nabarmenagoak diren laborategia» (Finklestein eta Grubb, 2000).

Hezkuntza sistemen bilakaera

Inklusioa da, seguruenik, hezkuntza-sistema ingelesak bideratzeko duen gairik gaitzena. Gobernu nazio-mailako etsamina eta frogetako emaitzetan izan diren balizko hobekuntzez harro bada ere, ikasle asko bazterturik sentitzen da oraindik ere, beste zenbait alde batera uzten da jarreraren eraginez, eta gutxiengo esanguratsu batek, jakinaenez, hezkuntza-zentro berezietan egiten ditut ikasketak. Gainera, 2002. urteko udan nazio-mailako etsaminen emaitzak argitaratu zirenean, 30.000 gazte inguru eskolatik titulurik edo eskola-egiaztagiririk batere gabe irten berri zela zabaldu zen.

Hortaz, ez da harrizkoa Ingalaterrako hezkuntzari buruz nazio-mailan gehien jorrazten diren bi gaiak «eskola-mailaren hobekuntza» eta «inklusioren sustapena» izatea. Tokiko Hezkuntza Agintaritzan (THA) erroka, hezkuntza-sistemaren funtsezko erreformaldi batean, parekoak diren bi helburu horiek lortzea izan da, eta helburu hori bera du oraindik ere. Ingalaterrako THAak beren eraginpeko esparruetan kokaturiko eskolen erantzule dira, bai hautesleen aurrean eta bai Estatuko Idazkariaren aurrean ere. Zentzu honetan, dagokien esparruko zeinahi adin txikiko edo gazte hezkuntzarako sarbidea izan dezan bermatzen duen prozesu demokratikoko zati jo daitezke. Nolanahi dela ere, 1988. urtean abian jarritako nazio-mailako zenbait erreformak gainbehera ekarri du pixkanaka THAen boterea. Funtsezko helburua ikastetxeei ardura handiagoa ematea izan da, eskola-maila hobetzen lagungarri izango zen usteari jarraiki.

THAen egitekoari loturik gertatu diren, eta oraindik ere gertatzen ari diren, aldaketen garrantzia, azken hamar urteetan Britainia Handiko hezkuntza-sisteman sarturiko garapen orokorragoen testuinguruan uler daitezke soilik. Hau da, hezkuntzaren esparruarekiko interes politikoa handitu egin zen; eta eskola-mailan eta erresuma osoko sistema-kudeaketan jarri zen arreta batik bat. Gertakari honek, lauogeiko hamarkadan eskolak hobetzeko eginiko hainbat legegintza-ahalegin ekarri zituen ondorioz; Parlamentu Legeetan isla izan zutenak. Horien artean *1998ko Hezkuntza Erreformaren Legea* da adibiderik esanguratsuenak. Lege horiek finkatu egin ziren gero, lauogeita hamarreko hamarkadako hasierako legeriak eta 1997ko hauteskundeetatik sorturiko gobernu laboristaren politikak bultzatuta.

Termino orokorrak hizpide hartuz, gobernuko politikak oinarritzko lau euskarri ditu; bateratuz, THAek gaur egun landu behar duten esparrua osatzen dutenak (Ainscow, Farrell eta Twedde, 1998). Lehenik eta behin, *Hezkuntza Garatzeko Planak* (HGP) edukitzea eskatzen zaie; Estatuko Idazkariaren onarpena eskuratu behar dutenak. Aipaturiko planek, ikastetxeak errendimenduari dagokionez dituen helburuak, horiek hobetzeko programa bat eta antolakuntzari buruzko hainbat argibide bildu behar dituzte. Honez gain, *Ikastetxea-THA Harremanei buruzko Praktikaren Kodeak* THAek ikastetxeekin harremanean egin beharreko lana zuzenduko duten printzipioak, eginkizunak, eskumenak, botereak eta ardurak zehaztu behar ditu. Zehatzago esateko, THAek ikastetxeetan izan beharreko esku-hartzea «proportzioan, honek duen arrakastaren alderantzizkoa izan behar duen» printzipioa ezartzen du; era berean, garbi uzten du, THAek, ezberdintasun nabarmenak aurkezten dituzten edo ikuskaritza-gai izan ondoren erregimen berezi jakin bat egotzi zaien ikastetxeetan esku hartzeko beharra dutela. Hortaz, HGPeK THAen jarduera-helburuak ezartzen badituzte ere, Kodeak jarduera hauek gauzatu behar diren moduan jartzen du arreta. Hirugarrenik, *Finantziario Justuaren* printzipioak hezkuntza-aurrekontuetako «aurrekontu lauso» guztiak argitzea agintzen du; horrek eskatzen du fondoan asignazioa garbia izatea, aipaturiko asignazioa helburuei dagokiena izatea baita THAen nahiz eskolaren arduren definizio garbiari egokitzen zaiona izatea ere. Azkenik, *Tokiko Hezkuntza Agintaritzen Ikuskaritza Markoak* THAen ikuskaritza zuzentzen duten oinarria eta irizpideak definitzen ditu, eta ikuskaturiko THA bakoitzaren gabeziak eta sendotasunak identifikatzen ditu. Hortaz, aipaturiko gobernu-politikako lau ildoek THAek lortu nahi dituzten helburuak, beren modus operandia, beren finantziario-bideak eta prozesu hori guztia kudeatzen eta ebaluatzen den modua zehazten dituzte.

Hezkuntza-sistema ingelesaren kontrolak, hortaz, funtsezko aldaketa izan du hogei urte baino denbora gutxiagoan. Sartu diren aldaketak nabarmenagoak izan dira, agian, ikastetxeen arteko harremanen eta hauen eta beren THAen artekoen bilakaeran. Azken batean, ikastetxeek THAen mendekotasun askoz ere txikiagoa dute. *Dependentziatik*

independentzia handiagorako mugimendua *Hezkuntza eta Trebakuntza Profesionala Sailak* (DeyC) zuzendu du hertsiki, hainbat legegintza-ahaleginen bidez.

Gertaturiko aldaketa Gobernuak 1997. urtean aurkezturiko «Bikaintasuna Eskoletan» kontsulta-agirian laburtu zen. Bertan honakoa baieztatzen zen: «THAen egitekoa ez da eskolak kontrolatzea, eskolei hobe daitezen desafio egitea eta eskola-maila hobetzeko zailtasunak dituzten haiei babes eskaintzea baizik».

Ikastetxeen arteko harremana ere aldatu egin da. Gaur egun, ikastetxeak «mailazigo» daitezen beren arteko lehia funtsezko faktore jotzen da. Hau sustatu izanaren arrazoa diru-laguntza jasotzen duen eskolaren estatusa sortu izanari (gaur egun «eskolak-fundazioak» izenez ezagutzen direnak) eta matrikula irekia ezarri izanari (ikastetxe ezberdinetako emaitzen sailkapenaren argitalpenak babesturikoa) zor zaio. Aldaketa hauek guztiek, ikastetxeak burokrazia lokaletik askatzea eta «*eskola-merkatu gisakoak*» izenez deskribatu direnak ezartzea zuten helburu. Azken hauetan, ikastetxe eraginkorrek THAekin hartu-emanak izango zituzketen eta, jakina, baita beren antzeko ikastetxeekin ere (Thrupp, 2001).

Hezkuntza-sistemaren erreforma hain garrantzitsua izan denez eta THAen boterea gutxitu izana hain esanguratsua izan denez, zilegi da honako galdea egitea: THAek ba al dute oraindik «desberdintasuna zehazteko» gaitasunik? Gauzatu genuen ikerketak adierazten duenez, politika eta praktika barne-hartzaileen sustapenari dagokionez, alde esanguratsuak daude THA «antzekoen» artean; eta desberdintasun horiek, partzialki bada ere, THAek harturiko estrategia eta politika plangintzen emaitza dira (Ainscow *et al.*, 2000). Honez gain, nahikoa adierazgarri diren zantzu estatistikoek frogatzen dutenez, zenbait adin txikiko eta gazte taldek bazterkerian zokoraturik amaitzeko «arrisku handiagoa dute», hots, errendimendu txikia izan eta kanporaturik amaitzekoa, batez ere, ikastetxeek eta THAek eskola-emaitzak hobetzeko izugarritzko presioa jasan behar duten giro honetan. Hori guztia dela eta, ondoren islaturiko teoriak bi hipotesitan oinarriturikoak dira: lehenik eta behin, THAek hezkuntza barne-hartzaile baten garapenean «desberdintasuna zehaztu dezaketela» iruditzen zait; eta bigarrenik, THAek funtsezko egitekoa dutela, uste dut, inklusioa sustatzen adina «eskola-maila» igotzen ere.

Lankidetzeta-ikerketeta

Lankideek eta nik eginiko lanak «lankidetzeta-ikerketeta» izendatu dugun ikerketarikuspuntua du oinarri. Ikuspuntu honek ikastetxeetako zuzendariekin lankidetzan garturiko ikerketeta praktikoa du oinarrian. Ikerketeta praktikoa hori hezkuntza-prozesuak hobeto ulertzeko helburuz eginikoa da (ikus Ainscow 1999). Kurt Lewin-ek esandakoa da agian ikuspuntuaren justifikaziorik garbiena, hots, erakunde bat ulertzea ezinezkoa dela

harik eta aipaturikoa aldatzen saiatzen ez zaren arte (Schein, 2001). Termino praktikoak erabiliz, ulermen hau lortzeko erarik onena «arrotzen» arteko lankidetzak dela uste dugu; hala nola irakasleen eta gure artekoa zein bertako hezkuntza agintaritzako langileen eta gainerako eragileen artekoa, betiere, arazo konplexuetarako irtenbide praktikoen bidez hezkuntza-politikak eta -praktikak garatzeko saiakeran.

Uste dugu gure ikuspuntua baliagarri izan daitekeela ikerketaren eta praktikaren artean tradizioan izan den zuloa gainditzeko. Zenbait egilek baieztatzen duenez, hezkuntza-ikerketak «pertsonek egokiengana iristen bada soilik» du eragina aplikazio praktikoko gaietan. Guk proposatzen duguna Robinson-ek aurkezturiko formularekin (1998) bat datorren ikuspuntu alternatiboa da. Ikuspuntu honek aditzera ematen duena zera da: zeinahi ikerketako emaitzak ez direla kontuan hartuko, aipaturikoa komunikatzeko era zeinahi izanik ere, ikerketak egiteko ardura izan duten pertsonak izan dituzten arazoak eta lanerako izan dituzten mugak formulatzeko modua aintzat hartzen ez baditu.

Elkarrizketa irekia finkatzeko joera duen lankidetzak-ikerketaren onura potentzialak kontuan hartzeko modukoak dira. Lortu nahi dugun ereduak, hezkuntza-mailako teoria eta praktiken garapenean eragin zuzena izan dezaketen ondorioak ateratzera eramango gaituen gogoeta kritikoa bideratuko duen prozesua da. Aitzitik, mota honetako ikerketa parte-hartzaile batek zailtasun ugari dituela onartu beharra dago; batez ere, pertsona askorentzat onuragarri izango diren ondorioak ateratzeko helburuz gaiak extrapolatzera-koan eta horien abstrakzioa egiterakoan.

Txosten honetan aurkeztutako ideiek azken lau urteetan garaturiko lankidetzak-ikerketaren eragin zuzena dute. Aipaturiko ikerketari eskala txikiko azterketa batek eman zion hasiera, DeyC-k eginarazi zuena, eta ondorioak 1999. urtean argitaratu ziren «*Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools Working Together*» (Barne hartze eta Lankidetzak Praktika Eragingarriak Ohiko Ikastetxeen eta Ikastetxe Berezien artean) (Ainscow *et al.*, 1999) txostenean. Aipaturikoak, hamabi THAen hezkuntza politikak eta praktikak aztertu zituen, eta praktika barne-hartzaileen garapena sustatzen edo galarazten dutela diruditen alderdiak aztertu zituen.

Gerora, 2000. urteko apirilean, DeyC-k *Hezkuntza Premia Bereziatarako Lankidetzak Erregionalak* (Ainscow, Farrell eta Tweddle, 2003a) lanaren ebaluazioa eginarazi zigun. Aipaturiko Lankidetzak oinarritzko jardueretako bat politika eta praktika barne-hartzaileak sustatzea da eta azken bi urteetan eginiko lana, inolako zalantzarik gabe, lagungarri izan da alor horretan dugun ezagutza garatzeko. Honez gain, kanpo-aholkulari lanetan ere jardun dugu hainbat pertsonarentzat, eta, berriki, baita alor honetako estrategiak ikertzen eta garatzen diharduten THA taldeentzat ere (Ainscow eta Tweddle, 2001). Lan hau guztia eta lankide izan ditugun pertsona guztiak, lan honetan aurkeztutako ideiak garatzen lagungarri izan dira.

Orain asko ez dela, THA garrantzitsu bateko arduradun nagusiak ikastetxeetako zuzendariari emaniko hitzaldi bat entzun nuen. Hitzaldian azken hogeitun urteetan hezkuntzan gertaturiko aldaketak izan zituen hizpide eta txosten honetan aurrean jasotako gertakariarik gehienak ere aipatu zituen. Ondoren «non gaude» eta «zer egin behar dugu aurrerantzean aurrera egiteko» galdeei buruzko iritzia eman zuen.

Aipaturiko agintariak ikastetxeen eta THAen arteko harreman aldakorrei buruz jardun zuen bereziki. Dena den, nire ustez bere argudioak adin txikiko eta gazteei zerbitzu ematen esku hartzen duen eragile-multzo askoz handiago baterako dira onargarriak.

THAek orain hogeitun urte zuten egitekoa deskribatuz hasi zen. Garai hartan, ikastetxeen eta THAen arteko hartu-emanaren ezaugarria *dependentzia* zen funtsean. Izan ere, ikastetxeak beren THAen mendeko ziren denerako (hezkuntza-programa, langileak ordezkatzeko, konponketak, «ratioa», laguntza-zerbitzuak, etab.). Nolanahi dela ere, aurretik aurkeztu dudanez, hogeitun urte hauetan aldarrikaturiko legeriak, hein handi batean, ikastetxeei askoz ere *independentzia* handiagoa emateko joera zuen. Hau da, THAekiko independentzia, eta jakina denez, gainerako ikastetxeekikoa. Bere iritziz, bi ikuspuntu horiek oso bihurturik daude eta alde batera utzi beharko lirateke. Axola duen bakarra lehia eta aukeraketa diren testuinguru honetan, ez dirudi ikastetxearen autonomiaren aldarriak zuzentasunean oinarrituriko garapena sustatuko duenik. Aitzitik, sortzen duen testuinguru teorikoan, ikastetxe edo ikasle-talde baten arrakasta, beste zenbaiten porrotaren kontura lortzen da. Hor-taz, beharrezkoa da paradigma *interdependentziaren* kontzepturantz aldatzea.

Aipaturiko arduradunaren azterketak, ikerketa-lanean egiten saiatu garena argitzen du hein handi batean. Ikerketa-emaiza askok, askatasuna izateaz gain hobekuntza-estrategia propioak prestatzeko gaitasun nahikoa duten ikastetxe indibidualen nozioa babesten dute (ikus Hopkins *et al.*, 1994); aldi berean, ordea, ikastetxeek THAetatik nahiz inguruko ikastetxeetatik metodo «eragingarriak» eskuratzeak, babesak eta lehia eskainiko dizkienak, beren maila indar dezakeen ustea ere handitzen ari da. Adibide bat jartzearren, gero eta gehiago dira antzeko ikastetxe batek eskainiriko babesak eta lehiak ikastetxeetan eragiten dituen onurak agerian uzten dituzten zantzuak (ikus Ainscow *et al.*, 2003b). Ikuspuntu honen arabera, ikastetxe jakin bateko kideek beste bateko kideekin izaniko lankidetzak ikastetxe bateko eta beste kideentzat aberasgarriak da. Bisita jaso duen ikastetxeak «begi pare berri» baten freskotasanak ekarrituriko gogoeta eta ikuspuntu berrien onura jasotzen du, eta bisita egiten duen kideak ikastetxe horrek bere funtzioak aurrera eramaten dituen moduari buruzko ideiak hartzen ditu.

Hau hala izateak, ikuspuntu honek THAen esparruan hezkuntza politika eta praktikak garatzeko ahalmen esanguratsua duela pentsatzeko bide ematen digu, nahiz eta ger-

takari hau ez den oraindik behar adina egiaztatu. Bestela esanda, THAek harreman sinbiotikoen eta interdependentziaren onura izan dezaten proposatzen dugu, bai ikastetxeekin eta bai beste THAekin ere.

Gaur egun, sei THAk osaturiko partzuergo batekin ari gara lanean Ingalaterrako ipar-mendebaldean. Erabilitako metodologiaren muina «*kideek gainbegiratutako autoanalisiaren*» kontzeptua da. Aipaturiko kontzeptuak, THA bakoitzak politika edo praktika barne-hartzaileen esparruko alderdiren baten gaineko autoanalisi-prozesua prestatzea eta kudeatzea du berekin. Modu honetan, THA bakoitza bere jardueren ebaluazioaren ardura-dun da eta etorkizuneko garapenei buruzko erabaki oro interesaturiko THAak hartzen du soilik. Dena den, autoanalisiaren prozesua inguruko THAen baitako eskarmentudun kideek osaturiko taldeak eta Unibertsitateko «pertsonek» gainbegiratzen eta osatzen dute.

Modu honetako ikuspuntuak sartzea ez da batere erraza. Gogoan dut, esaterako, THA jakin bateko bilera batera joan nintzen eguna. Bilera antolakuntza, balizko onurak eta kalteak eztabaidatzeko antolatu zen. Bestela esanda, interdependentziaren kontzeptua abian jartzea prestatzen ari ginen. Une jakin batean bigarren hezkuntzako zuzendari batek, eztabaidan ongi pasatu zuela esan ondoren, honakoa baieztatu zuen: «ondo da, baina zer ekarpen egiten digu honek guztiak nire ikastetxeari eta niri?». Ideia aurrera ateratzeko era bakarra, eragile nagusiek beren ikastetxeetarako edo erakunde propioetarako potentzialki esanguratsuak ziren onurak antzematea zela argudiatuz jarraitu zuen hitz egiten. Bestela esateko, proposamenak ikastetxearen aurrerapena bermatuko zuela konbentzitu genezan nahi zuen.

Sei THAekin batera egungo lanaren plangintza egin genuenean, antzeko galderak sortu ziren eta, gauza jakina da, THA parte-hartzailetako pertsona nagusiek, beren erakundeak onurak jasotzen ari direla ikusten duten bitartean, ekimenak indarrean jarraituko duela.

Badirudi honek guztiak aditzera ematen duena zera dela: interes propioa interdependentziaren faktore garrantzitsua dela. Johnson eta Johnson-ek (1994) aditzera ematen dutenez, pertsona-talde batek interdependentziaren zentzua honako egoeratan bakarrik garatzen du: «*kide batengan eragina duen gertakari batek gainerako guztiengan ere eragina duenean*». Badirudi, hortaz, praktikan, parte-hartzaileek interdependentzian oinarrituriko lan-plangintza ororen onura potentzialak lehenik ulertu eta ondoren hautesman egin behar dituztela.

Interdependentziaren kontzeptua, jakina denez, THAen eta ikastetxeen arteko harremana baino haratago doa. Biek ere eragile-multzo zabalarekin egin behar dute lan. Ikastetxeek, adibidez, lankidetzeta estua mantendu behar dute gurasoekin, tokiko komunitatearekin eta gobernuko nahiz borondatez lan egiten duten bestelako erakundeekin. Ezin dute inolaz ere bakarrik lan egin. Era berean, THAek, adin txikikoei, gazteei eta hauen

familiei zerbitzu ematen aritzen den beste eragile-multzo handiarekin jorratu behar dute interdependentzia-lankidetzaz, eragile horien adibide dira: Gobernu Zentrala, tokiko politikariak, Osasun Saila, tokiko bestelako agintaritzak, gizarte-zerbitzuak eta babes ematekoak barne, sektore pribatua eta borondatezko nahiz komunitateko erakunde-multzo handia.

Ondorioak kudeaketan

Interdependentzia-harremanen garapenean oinarrituriko paradigma berritzat jotzen dudanak presa duela adierazten dudanean, nire asmoa ez da pentsamendu-mailako iraultzarik aldarrikatzea. Izan ere, azken urte hauetako Gobernuaren ekimen teoriko askok, erakunde eta eragile ugari elkarrekin lan egitera behartu ditu. Egia da, halaber, badirela herrialde luze-zabal honetan barna, herri eta eskualde guztietan, adin txikiko eta gazteen hezkuntzari dagozkion arazoak konpontzeko helburuz elkarrekin lan egiten ari diren erakunde ezberdinetako pertsonak.

Hala eta guztiz ere, paradigma-aldaketak THAen kudeaketa-arduradun direnentzako garrantzizko erroka berriak aurkezten ditu. Garbi dago tokian tokiko ikastetxeek gaur egun, garai batean zutenaren aldean, THAen mendekotasun txikiagoa dutela; aldi berean, ordea, ikastetxeek ezin dute behar bezala lan egin beren THATik isolatuta. Aurrean aipatu dugun THAko arduradunak baieztatzen zuen bezala, ikastetxeak eta THAak elkarmende-koak dira, elkarren beharra dute. Honez gain, nire ustez, THAek beste THAekin ere interdependentzia-harremanak garatu behar dituzte, baita adin txikikoei eta hauen familiei zerbitzu ematen dieten gobernuo nahiz borondatezko erakundeekin ere. Honek guztiak, kultura, harreman eta lan-metodo berriak garatzeko beharra adierazten du.

Gure lanean interdependentzia-harreman eragingarrien izaera ulertzen saiatu gara Horretarako, baliagarri deritzogu Michael Fielding-ek (1999) «lankidetzaz» eta «kolegialtasun» terminoen artean egin duen bereizkuntzari. Fielding-ek «lankidetzaz» izenez definitzen duena helburu jakin bat lortzeko bitartekoa da. Ondorioz, interes komunen multzoa du gidari, «funtzionaltasun mugatukoa da... lortu nahi diren helburuetan oinarri sendoa duena» eta partaideak baliabidetzat edo informazio-iturritzat hartzen dira. Egileak lankidetzaz, halako moduan, «indibidualismoaren forma plurala» dela aditzera emanek jarraitzen du, eta hauetan partaideek, askotan, «oinarrizkoa den jardueraren edo honen oinarritzko helburuen bestelakoa den zeinahi jardueratan erabilitako denbora arbuia egiten dute».

Fielding-ek aditzera ematen duenez, lankidetzazko indar bultzatzailea ahulduz gero, helburua lortuz gero edota lehenetsunak aldatuz gero, lankidetzaz-lana «urtu, desegin

edo ahuldu egiten da». «*Kolegialtasuna*», bestalde, zurruntasun handiagoz definiturik dator. «*Komunitarioa da funtsean*» eta ideia eta asmo komunak eta «*baliotsu jotzen diren gizarte-helburuak*» ditu oinarri. Bere definizioari jarraiki, ez da hainbeste definiturik dauden eta auresan daitezkeen helburuen mendeko.

Baina praktikan, bi definizio horietako bat ere ez da THAek ikastetxeekin edota ikastetxeek bestelako erakundeekin eginiko lankidetzak sailkatzeko baliagarri. Honez gain, eragileen arteko hainbat konbinaziotan gerta daitekeena da lankidetzak kolegialtasunari bide ematea. Bestela esanda, emaitzak garbi definiturik daudenean jasotzen dituzte eragileek beren erakundeek lankidetzak jakin batean parte hartu izanaren onurak, eta bien bitartean, epe luzera harreman kolegialagoa garatzeko oinarria eskaini ahal izango luketen mintzaira komuna eta helburu partekatua garatzen saiatzen dira.

Egiten ari garen ikerketa-lanean izaera kolegiatua duen THAen arteko lankidetzak harremanak sortzen ahalegintzen ari gara. Gure abiapuntua emaitzak eta onurak artikulaturik dituzten lankidetzak-jarduerak prestatzea izan da. Epe luzerako helburu kolektiboak, ordea, inklusioaren izaerari buruzko ezagutza partekatua sortzea da, kolegialtasun-harreman autoaskien oinarria finkatzeko.

Gure argudio nagusia, testuingurua aldatuenez, THAen estrategia-kudeaketako erronkak ere aldatu egin behar direla da. Gainera, interdependentzian oinarrituriko lan-harremanen garapena eta kudeaketa, hezkuntza-politika eragingarria garatzeko funtsezko faktore direla uste dugu. Aipaturiko harremanen hauek, THAek beren ikastetxeekin eta tokiko bestelako erakunde garrantzitsuekin eragingarri lan egin ahal izango duten modua da, batez ere inklusioaren gaiari dagokionez.

Autoanalisiaren esparrurantz

Gure egitekoaren bidez, praktika barne-hartzaileen sustapena errazteko edo galarazteko ahalmena duten faktoreak identifikatzen saiatu gara. Aipaturiko faktore guztiak «aldagarriak» dira. Faktore hauek THAek zuzenean kontrolatzen dituztenak edota gutxienez THAen presio handia jasaten dutenak dira. Egin dugun lana, baliabide bat garatzeko, hots, autoanalisi-prozesuetarako esparrua garatzeko oinarria izango delakoan gaude. Hau gogoan izanik, hamabi faktorek osaturiko zerrenda osatu dugu eta faktore hauetako bakoitzari galdera-sorta lotu diogu.

—*Definizioa:*

Adibidez: Garbi al dago «inklusio» terminoaren bidez adierazi nahi duguna zer den? Aipaturiko terminoaren definizioa argia, zehatza eta ulergarria al da? Ba al du THAko barne- nahiz kanpo-eragileen babesik?

—*Gidaritza:*

Adibidez: THAko arduradunek eta langileek inklusioari dagokion gai orori buruzko kudeaketa eraginkorrik egiten al dute? Kudeaketa honek gainerako hezkuntza-komunitateari zuzenduriko THAen irudi serio eta garbia artikulatzen al du? Praktika positiboak onartzeko eta okerreko praktikak aldatzeko erronka ere barne hartzen al du?

—*Jarrerak:*

Adibidez: THAa, irtenbideak bilatzen arreta jarria duen eta ikastetxeetan inklusioa sustatzea eragozten duten oztopoak identifikatzen eta ezabatzen guztiz konprometiturikoa den erakunde positiboa al da?

—*Politikak, plangintza eta prozesuak:*

Adibidez: THAren inklusioaren definizioak eta THAk inklusioarekiko duen konpromisoak, THAko autoanalisi-prozesu edo estrategia-plangintza oro ahalbidetzen al du?

—*Egiturak, egitekoa eta ardurak:*

Adibidez: THAaren egiturak, ikastetxeei babesa ematea, hauek gainbegiratzea eta inklusioari dagokion guztian erronkak proposatzea errazten al du? THAen unitateek zentzu honetan ekarpena egitea eta ikastetxeei zerbitzu koherentea eta koordinatua emateko helburuan laguntza eragingarria ematea barne hartzen al dute?

—*Finantziazioa:*

Adibidez: THAko politika barne-hartzailea garatzeko emaniko fondoak, pareko THAei emanikoekin alderagarriak al dira? Ikastetxe indibidualei edo ikastetxetaldeei baliabideak banatzeko mekanismoak, inklusioa sustatzeko oztopo oro identifikatzeko eta gainditzeko erabiltzen al dira?

—*Babesa eta erronkak:*

Adibidez: Ulertzen al dituzte ikastetxeek THAek politika barne-hartzailea garatzeko finkaturiko helburuak? THAak ikastetxeen arteko babes- eta lehia-sistemarik errazten al du?

—*Aniztasunari erantzuna:*

Adibidez: Errazten eta sustatzen al du THAak errendimendu baxuaren, bazterkeriaren eta kanporatzearen arriskua murriztea helburu duten programa gehigarrien, curriculum-ekimenen eta bestelako estrategien garapena?

—*Adituak eskura egotea:*

Adibidez: Ba al dira THAen inklusio-sustapenaren konpromisoa babesten duten aditu-zerbitzuak, ikastetxe bereziak barne? THAak aditu-zerbitzuak erabiltzeko duen eredia (hots, ohiko hezkuntzako inklusiorik eza) aurreratzen eta ezagutzen diren behar bereziekin bat al dator?

—*Lankidetzak:*

Adibidez: THAko politika barne-hartzailearekiko konpromiso bateratua eta honi buruzko komunikazio eragingarria ezaugarri duen lankidetzak esturik ba al da THAen eta ikastetxeen artean? Ba al da inklusioaren gaiari dagokion kooperazio eragingarrikerik THAaren eta osasun sailaren eta gainerako gobernu-sailen artean? Babesa eskuratzeko ez ezik inklusioari dagozkion gaien inguruko pizgarriak elkarri eskaintzeko modu eragingarrian lan egiten al du THAak beste THAekin?

—*Datu-bilketa:*

Adibidez: THAak ba al du bere politikaren arrakasta ebaluatzeko irizpiderik, hots, bere inklusioaren definizioari zuzenean loturiko irizpiderik? THAek edo ikastetxe indibidualak garapena praktika barne-hartzaileagoetarantz bideraturik balioztatuzeko asmoz biltzen al dituzte datuak? Aipaturiko datuek, ikasleek eta hauen familiek jasotzen duten zerbitzuei buruz duten iritzirik jasotzen al dute?

—*Garapen eta prestakuntza pertsonala:*

Adibidez: Ba al du THAak behar bezala finantzaturiko Heziketa eta Garapen Pertsonaleko Estrategiarik; hots, etengabeko garapen profesionalaren garrantzia onartuko duen eta langile guztiek beren egitekoaren arabera inklusioari dagozkion gaiei buruzko kontzientziazio-informazioa eta berariazko prestakuntza jasotzea bermatuko duen estrategiarik?

Jasotako hamabi faktoreetako batzuek, potentzialki, beste batzuek baino ahalmen handiagoa dutela dirudi. Egungo sistema ingelesean, adibidez, jakina da datu-bilketa adaketarako akuilu boteretsua dela. Era berean, baliabideen asignazioa funtsezkoa da, alor honetako praktiken garapenari loturik. Dena den, gure ikerketak eman duenaren arabera, bada faktore bat gainerako guztiei gailentzen zaiena; definizio-argitasuna, hain zuzen.

«Inklusio» terminoaren definizioa

Oraindik ere, «inklusio» terminoaren egiazko esanahiari buruzko nahasmendua handia da (Ainscow *et al.*, 2000). Aipaturiko nahasmendua, hein batean, Gobernu Zentralak inklusioaren politikari buruz eginiko adierazpenei egoztekoa da. Adibidez, «gi-

zarte-inkludioa» terminoa funtsean ikastetxeetako laguntza hobetzeari eta bazterkeria murrizteari lotu izan zaizkio. Era berean, «*hezkuntza barne-hartzailearen*» nozioa ia DeyC gida guztietan azaltzen da, hezkuntza-premia bereziak dituzten adin txikiko eta gazte guztiek, ahal den guztietan, ohiko ikastetxeetan ikasteko duten eskubideari loturik. Berriki, Ofsted ikuskaritza-agentziak «*hezkuntza-inkludioa*» adierazpena sartu du, «*ikastetxe eragingarriak ikastetxe barne-hartzaileak*» direla zehaztuz. Kontzeptu hauen arteko ezberdintasun sotilek inklusioaren helburuen inguruan nahasmendu giroa sortzea errazten dute eta, jakina denez, hezkuntza-erreforma are konplexuago egiten dute, eragile garrantzitsuek ez baitute testuingurua behar bezala ulertzen. (ikus Fullan, 1991).

Gauzak honela, gure lankidetzeta-lanaren bidez THAei «inklusioaren» definizioa lortzeko saiakeran laguntzen saiatzen gara; definizio hori beren politika barne-hartzailearen garapenean gidari gisa erabil ahal izan dezaten. Pentsatzekoa zenez, THA bakoitzaren definizioa bakarra da, tokiko baldintzak, kultura eta komunitateko historia kontuan hartzeko beharraren eraginez. Aitzitik, behin eta berriz agertzen diren lau elementu identifikatzeko moduan gara, eta jarduerak berriz definitzeko prozesuan sarturik den THA orori gomendatzen dizkiogu:

- Inklusioa prozesu bat da.* Hau da, ez da soilik helburu jakinak finkatzean eta lortzean datzan kontu hutsa. Praktikan, egitekoa ez da inoiz amaitzen. Inklusioa aniztasunari erantzuteko molde egokien etengabeko bilaketa gisa hartu beharreako da. Ezberdintasunarekin bizitzea eta ezberdintasunetik ikasbidea ateratzea ditu oinarri. Modu honetan, ezberdintasuna faktore positiboagoa da, baita haur eta helduentzat ikasteko pizgarri ere.
- Inklusioa oztupoak identifikatzean eta ezabatzean oinarritzen da.* Ondorioz, era askotariko iturrietako informazioa bildu eta balioztatu beharra du, politika eta praktika barne-hartzaileak hobetzeko plangintzak sortzeko. Eskuraturiko informazioa ahalmen sortzaileari eta arazoek konponbideari bide emateko erabiltzean datza gakoa.
- Inklusioak ikasle guztien asistentzia, partaidetza eta errendimendua hartzen ditu barne.* «Asistentzia» ikasleek ikastera jotzen duten lekuari, bertaratutako aldien portzentajeari eta puntualtasunari dagokio; «Partaidetza» ikasleak ikastetxean direnean duten esperientziaren kalitateari lotzen zaiona da, hortaz, ikasleen beraien iritzia ere hartzen du barne; eta «errendimendua» ikasleek eskola-programa osoan lortutako eskola-emaitzei dagokiona da, ez ordea test edo etsaminetako emaitzei bakarrik.
- Inklusioak arreta berezia jartzen du zokoraturik edo bazterturik gelditzeko arriskuan diren ikasle-taldeetan eta behar bezalako errendimendua lortzeko zailtasunak dituzten taldeetan.* Horrek adierazten du THA guztiek ardura morala izan be-

har dutela, estatistikoki «arriskuko» diren talde hauen jarraipena arretaz egiteko, eta hartu beharreko neurri guztiak hartzeko, era horretara, ikasle horien asistentzia, partaidetza eta errendimendua bermatuta egon daitezzen hezkuntza-sisteman.

Partaide diren hamabi THAetan, aurrean aipaturiko ikerketa-proiektu batean (ikus Ainscow *et al.*, 1999), inklusioaren esanahiari buruzko adostasunik ez izanik ere, THAen testuingururako eragingarriagoa den definizio-motari edo helburu-adierazpenari buruzko aho bateko adostasuna aurki dezakegu. Zehatzago esateko, THAetako ordezkariak «argia, zehatza, egonkorra, barnera daitekeena, garraia daitekeena, adostutakoa eta THAak bandera gisa harturikoa» den adierazpenaren garapena defendatu zuten. «Barnera daitekeena» eta «garraia daitekeena» adierazpenek garrantzia berezia dute, politika eta praktika barne-hartzaileak hobetzeko inklusioa terminoa ulertzea beharrezkoa dela ematen baitute aditzera. Hau ulertzeak, argumentatzen dutenez, praktikek inklusio-printzipioak euskarri izatea erraztuko luke eta horrek gerora THAan autoanalisi eta plangintza-prozesu berriak bermatuko lituzke. Hau guztia bat dator kolegialtasun-harremnaren garapenari dagokion Fielding-en teoriarekin.

Gure ikerketa-lanean erabilitako beste kontzeptu bat «*palankarena*» izan zen (Senge, 1989). Palankak abian jar daitezkeen ekintzak dira, eta antolakuntzaren eta bertako kideen jarreraren erreforma eginez praktika aldarazi egiten dute. Gure esperientziak erakusten digunez, THAaren esparrutik abiarazirik hainbat ekimen oso profil handikoak izanagatik ere, praktikan eragin gutxi dutenak izatea, hau da, eragin baxukoak izatea gerta daiteke. Alabaina, eragile garrantzitsu guztiek inklusioaren esanahia garbi uler dezaten lortzen badugu, egiteko aski zaila dena, ondoriozko jarduerak eragin-maila handia izango du. Denik eta soilena izanik ere, ez dugu baieztapen honen garrantzia gutxietsi behar. THA baten estrategia-plangintza oso zaila da definizio-argitasunik ez badu eta, ikusiko dugunez, plangintza honen ebaluazio eragingarria egitea ia ezinezkoa izango da.

Datuak

Palankak bilatzeak datu-bilketaren garrantzia onartzera eraman gintuen. Hezkuntza-sistema ingelesean, funtsean, «aztertutakoa gauzatutakoa den» ondorioa ateratzera eraman gintuen.

Gaur egun, Ingalaterrako THAei lehen egiten zena baino askoz ere datu estatistiko gehiago biltzeko eskaera egiten zaie. Hau honela izatea bi ahoko arma da; aldaketa-palanka boteretsua baita. Batetik, datuak beharrezkoak dira ikasleen garapena ebaluatzeko, esku-hartze ezberdinen eragina ebaluatzeko, politika eta prozesuen eraginkortasuna aztertzeko, ekimen berriak prestatzeko, etab. Helburu horietarako, datuak etengabeko hobekuntzaren arimatzat har daitezke, zilegitasun osoz.

Bestalde, datuen eraginkortasuna neurtzeko eskasak eta desegokiak diren errendimendu-adierazleak erabiltzen dira eta, hortaz, datuen eragina oso kaltegarria izan daiteke. Datuen erabilerak gardentasuna eta ardura sustatzen dituela badirudi ere, zenbaitetan, erabilera honek azaldu baino gorde egin dezake gehiago, gaizki-ulertuak eragin ditzake eta, okerragoa dena, profesionalen jarreran eragin negatiboa izan dezake. Hau hala izateak, gure «ikuskaritza-kultura» «gardentasunaren tirania» gisa deskribatzea ekarri du ondorioz (Strathern, 2000).

Honek guztiak aditzera eman nahi duena, zein datu bildu eta hauek aztertzeko erabiliko den modua zein izango den erabakitzerakoan oso zuhurrak izan behar dugula da. THAek datu jakinak bildu behar dituzte, eta Gobernuak berak halaxe agindu behar du. Nahiz eta zenbait politika nazionales bestelakoa esan, ezin da hainbat datu alde batera utzi; ez, behintzat, datu horiek argitaratuz gero, gaizki-ulertuak eragin litezkeela edo praktikan eragin negatiboa izan lezaketela argudiatuta. Dena den, THAek askatasun osoa dute, beren politikaren eraginkortasuna eta inklusioa sustatzeko gauzaturiko praktikak ebaluatzeko garrantzitsu jotzen dituzten datu gehigarri guztiak biltzeko. Hortaz, THAek duten erronka horixe da, alegia, bildutako datuek aldaketa-palanka gisa duten ahalmenari etekina ateratzea eta aurrean aipaturiko arazoak ekiditea.

Egin dugun lanak iradokitzen duenez, datuei buruzko edozein erabaki hartzerakoan, aurrez hitzaturiko inklusio-definizioa zehaztu, eta horixe hartu behar da abiapuntutzat. Aurretik aurkezturiko gomendioei jarraipena emanez, THAek bildutako datuek ikasle guztien «asistentzia, partaidetza eta errendimendua» aintzat hartu behar dituztela uste dugu, «bazterturik, zokoraturik gelditzeko edo errendimendu baxua izateko arriskuan diren» taldeetan arreta berezia jarritz.

Etorkizunerako begirada

Politika eta praktika barne-hartzaileen garapena, azkar aldatzen ari den testuinguru honetan, konplexua dela onartuz eman diot hasiera jardunari. Hortaz, txosten honek inklusioaren esparruak aurkezten dituen gai konplexuak hobeto ulertzen laguntzea du helburu. Era berean, aurkezturiko iritzi hauek gogoeta eta eztabaida piztea ere nahi dugu, politika barne-hartzailearen bilakaeran aurrerapen berriak egin daitezten.

Lankideek eta nik, Ingalaterran nahiz munduko beste tokietan tartean izan gaituzten hezkuntza-sistemak ikertzen dihardugun honetan, elkarri loturikoak diren bi jomuga ditugu, biak ere gure lankidetza-ikerketaren ikuspuntuari datxezkionak. Lehenik eta behin, aipaturiko sistemek, beren partaidetzatik zuzeneko onura praktikoak lor ditzaten eta, ondorioz, haur, gazte eta hauen familiek barne-hartzaileagoak diren hezkuntza-zerbitzuak jaso ditzaten itzaropena dugu. Epe luzera, berriz, THA partaideen arteko lan metodo

«kolaboratzaileak» (Fielding aipatuz) inklusioaren izaerari buruzko ikuspuntu partekatu batean oinarrituriko «kolegialtasun» harreman bilaka daitezzen itxaropena dugu.

Bigarrenik, alor honetako gairik konplexuenetako batzuk ulertzen eta artikulatzen aurrera egiteko itxaropena dugu. Termino orokorretan mintzatuz, eginiko azterketa hau politika eta praktika barne-hartzaileen azterketa-esparrurako oinarri izatea nahi dugu.

Asmo hauek gogoan izanik, gaur egun egiten ari garen ikerketa-lanak, kideek gain-begiraturiko autoanalisi-prozesuen erabilgarritasuna aztertzeko lankidetzan ari diren THAak hartzen ditu bere baitan. Modu honetan, interdependentziaren nozioa zabaldu eta THA-THA dimentsioa gehitu da. THA partaideak bisita-programa batean ari dira elkarlanean; bertan, eraginkortasun-ahalmen handiena dutela diruditen dimentsio-azterketen bidez erronkak eta babesa ezartzen dizkiote elkarri.

Garrantzitsua da THAen eta ikastetxeen gisako erakundeei atxikiriko gai asko jakintzat ematen direla, eta, hortaz, oso gutxitan eztabaidatzen direla gogoratzea. Bestela esanda, praktikak antolakuntza-kulturako adierazpenak dira (Schein, 19859).

Gure aburuz, ikasleek bidean aurkitzen dituzten hainbat oztopok jorratzen ez diren gai horietan dute jatorria. Ondorioz, kideek gainbegiraturiko autoanalisi-estrategiak «arrotzen» partehartzea ezartzen du, THA batek bere baitan duen pentsamendu orokor hori eteteko eta «etxekoek» aintzat hartu ez dituzten estrategien azterketa sustatzeko. Orain arteko gure esperientziak aditzera ematen duenez, definizioaren gaiari eta bildutako datuen erabilerari buruzko azterketa aipaturiko etena eragiteko gai da.

Eskerrak

Nire kide diren Dave Tweddle, Peter Farrell, Andy Howes eta Mel West-ek txosten honetara aurkezturiko ideien ekarpena eskertzea gustatuko litzaidake.

Erreferentzia bibliografikoak

AINSCOW, M.: *Understanding the Development of Inclusive Schools*, Falmer: 1999 (Gaztelaniaz eskuragarri, NARCEA Editoriala).

AINSCOW, M., FARRELL, P. y TWEDDLE, D.: *Effective Practice in Inclusión and in Special and Mainstream Schools Working Together*. Londres: Hezkuntza eta Lan Saila, 1999.

— «Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities», in *International Journal of Inclusive Education*, 4(3): 2000, 211-229 orr.

- *An Evaluation of the SEN Regional Partnerships*. Londres: Hezkuntza eta Trebakuntza Profesionala Saila, 2003.
- AINSCOW, M., HOWES, A., FARRELL, P. y FRANKHAM, J.: «Making sense of the development of inclusive practices», in *European Journal of Special Needs Education*, 18(2): 2003, 227-242 orr.
- AINSCOW, M. y TWEDDLE, D.: «Developing the roles of local education authorities in relation to achievement and inclusión: barriers and opportunities» [Hezkuntza Arduradunen Konferentzia Nazionalean aurkezturiko txostena], Cambridge: 2001ko uztailak 13.
- FIELDING, M.: «Radical collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice», in *Australian Educational Researcher*, 26 (2): 1999, 1-34 orr.
- FINKELSTEIN, N.D. y GRUBB, W.N.: «Making sense of education and training markets: lessons from England», in *American Educational Research Journal*, 37(3): 2000, 601-631 orr.
- FULLAN, M.: *The New Meaning of Educational Change* [HOPKINS, D., AINSCOW, M. y WEST, M.: *School Improvement in an Era of Change*, Londres: Cassell, 1994] Londres: Cassell, 1991.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.: *Learning Together and Alone*, Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- ROBINSON, V.M.J.: «Methodology and the research-practice gap. Educational», in *Researcher*, 27: 1998, 17-26 orr.
- SCHEIN, E.H.: *Organisational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- «Clinical inquiry/research» [in P. REASON y H. BRADBURY (eds.)], *Handbook of Action Research*, Londres: Sage, 2001.
- SENGE, P.M.: *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, Londres: Century, 1989.
- STRATHERN, M.: «The tyranny of transparency», in *British Educational Research Journal*, 26 (3): 2000, 309-321 orr.
- THRUPP, M.: «School quasi-markets in England and Wales: Best understood as a lass strategy?» [Hezkuntza Ikerketako Britainiar Erakundeko hitzaldian aurkezturiko txostena], Leeds: 2001eko iraila.

20 URTE ESKOLAN INTEGRATZEN EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOAN. HISTORIA APUR BAT... GUZTIENTZAKO KALITATEZKO HEZKUNTZA SISTEMA ERAIKIZ

José Ramón Orcasitas

Euskal Herriko Unibertsitateko irakaslea (UPV/EHU)

UPV-EHUko Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saileko irakasle-taldeko kide naiz. Gutxienez badira 17 urte taldea elkarrekin ari dela lanean, Fakultatean zein beste hainbat administrazioarekin lankidetzan irakaskuntza- eta prestakuntza-planen inguruko gogoetak egiten eta planak inplementatzen. Horrenbestez, gogoeta ez da nirea bakarra izango, Talde¹ osoarena baizik, guztiaren antolaketa pertsonala izango bada ere. Gure ustez Hezkuntza zeregin konpartitua da eta askotan, teoria eraturaz, lantzen dugun praktikari buruz hitz eginez hezi gara. Gaia, prozesuan guk egindako saiakeren ikuspegitik (Unibertsitateko profesional-talde baten ekarpenak) ere aurkeztuko dugu.

Uste dugu berezia dela Hezkuntza, banandua baldin bada. Praktika zahar honek guztiok bide okerretik garamatza eta irakasten digu. Horregatik, eskolatzeari buruzko legeriak herritar guztiak hezten ditu eta hainbat pertsona «diferente» ikaskide bihurtzen ditu, eskubideak dituzten herritar bezala. Adituak prestatzea (espezifikoki erabilgarria izango den komunitet benetan zerbait egiten jakitea) zeregin garrantzitsua da, baina euren ikastetxeko ikasle guztiekin modu hezitzailean jarduteko gai izango diren hezkuntzako talde profesionalak prestatzea ezinbesteko prestakuntza-lana da. Erreforma-prozesutik begiratuta, gure artean premiazkoa izango da «*alderdi komunitet*»² gidatuko *duen prestakuntzako ikuspegia onartzea*.

¹ Txosten honek ondoko testua berregin eta osatzen du: ORCASITAS, J.R.; MARTÍNEZ, B.; PÉREZ-SOSTOA, V.; GALARRETA, J. [1995]: «A integración escolar no País Vasco», *Quinesia*, 22 (1996), 5-26.

² Zoritxarrez Estatuan oraindik Zentro Espezifikoei —bananduak— babesa eskaintzen dien legeria argitaratzen da; azkena, apirilaren 28ko 696/95 Errege Dekretua, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen hezkuntza antolatzen duena... LOCE (2002).

Horregatik, integrazioari buruz hitz egitea zaharkitua iruditzen zaigu. Gaur egungo galdera honako hau da: zergatik bereizi?³ Nola arrazoitu —justifikatu— daiteke gure arteko bereizketa, XXI. mendean? Elementu bereizleren baten arabera banantzea —sexua?, adina?...— eta horrekin hezkuntza-praktikak egitea? Hezkuntzaren ikuspegitik erabilgarriagoa al da, subjektua ikusten eragotziko diguten diferentzien irizpide bakarraren —etiketa— arabera elkartzea? Gaur egun justifikatu al daiteke hori? Jakin badakigu, informatu egiten dugu eta geure buruari erantzuten diogu ezin dela. *Ez dirudi inor banantzeko arrazoi tekniko edo soziopolitikorik dagoenik*, eta are gutxiago haurtzaroon edo haurtzarotik hasita. Eta historiak, arrazoitu gabeko eta arrazoirik gabeko inertziak jasaten baditu ere, pertsonak eta teknikariak izateagatik, historian inflexioak eskaini ditzakegu. Gure lanaren zati bat zentzu horretan bideratzen dugu.

Era berean, azkenean ulertzen dugu guztien bizitzak eusten dituzten erantzun sozialek guztientzako sistemak ahalbidetzen dituztela. Horrenbestez, banantzeko arrazoirik ez badago, horrek, guztientzako espazio sozialak eraikitzea suposatzen du: guztien sarbidea eta parte-hartzea ahalbidetuko duten, eta guztiei zerbitzua emango dieten bizi-euskarriak. Euskarri horiek gabe giza bizitzak sufritu egiten du, odola jario zaio eta hil egiten da. Hezkuntza-sistema, giza bizitzaren lehen euskarri soziala da... eta derrigorrezkoa. Bere diseinua nola hobetu bizitza eskaintzeko eta, bertatik, irakaskuntza eskaintzeko? Nola egin dugu gurean azken 20 urte hauetan?

Historian esku hartu dugu, eta honi jarraituz azalpenak eskainiko ditugu. Historia aldatu behar da. Hezkuntza-prozesu pertsonal eta kolektiboan eragin behar dugu profesional gisa eta, askotan ahazten badugu ere, hezkuntzak historian eragiten du. Horregatik gure jarduna antolatzea funtsezkoa iruditzen zaigu gertakari historikoekin⁴ bat etorri.

Normalean Hezkuntza Sistemak jarduten duen pertsonala prestatzen dihardugu. Eurekin ere gogoetak egiten ditugu, eta beharrezko aldaketa ezartzeko konpromisoa hartzen dugu eta (euren praktiketan) parte hartzen dugu hurbiletik. Gure ustez gure etengabeko

³ Galderak erantzun zabalagoa du herritarren ulermen soziolegalaren beharragatik, zein espezialitate jakinen hutsaltasuneko jarrera tekniko eta zientifikoari dagokionean, Adimen Urrikoen Pedagogiak adibide gisa balio digu, azken 15 urteetan landu dugun gaia, Orcasitasen (1993).

⁴ Historia egitea, justiziara bideratutako prozesu kolektiboetan lotzea da (Proiektuak), talde gisa konpromiso pertsonaletan oinarrituz. Giza lana da... izan ere «giza bizitza ez da bizitza horren azpitik dagoen zerbaiten loraldia, gainean egonda aurretik bereak ez ziren hainbat baliabide bereak egiten dituen baizik. Arazo historikoa hasten da, jada loratutako hainbat gaitasunen bidez, norberak, hainbat baliabidez baliatuta, errealitateari aurre egiten dionean» (Ellacuría, 1990, 533 s. orr.). Txinako atsoitz batek dio historia kolektiboa egiteak guztiontzako hezkuntzari ekitea suposatzen duela. «Urte beterako planak egiten badituzu, arroza landatu. Hamar urterako planak egiten badituzu, zuhaitzak landatu. Zure planak 100 urterako badira, herria hezi.»

unibertsitate-mailako ekintzak, zentzu positiboagoan pertsona guztiak eskolaratzen eta gizarteratzen lagundu du.

1982an, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak, Hezkuntza Bereziko Planaren barne, gure eredu izan den desideratum garrantzitsua egin zuen: «*Euskadiko haur guztiak tokia izango duten eskola eraikitzea*»⁵. 1993an EEPLak (§ 7) honako konpromiso hau hartu zuen: «Botere publikoek, euskal eskola publikoan *doako eta kalitatezko irakaskuntza* eskaintzea bermatzen dute». Horrenbestez, gure potentzialtasunen horizonteak gaur egun honako helburu hau du: *Guztionezko kalitatezko hezkuntza-sistema eraikitzea*.

Esku-hartze hau antolatu egingo dugu, «Euskadiko haur guztiak sartzeko, kalitatezko eskola bat eraikitzeko» etengabeko lanean ideologikoki eta praktikoki eragin digula uste dugunetik abiatuta, gure iritziz Euskal Herrian prozesu historiko honen une garrantzitsuenak bilduz. Horretarako, azalpena honako une hauetan banatuko dugu:

—*Kanporatutako gaitasunak:*

- Nazioarteko egoeratik heltzen zaiguna.
- Eboluzioa Espainiako estatuan.
- Eboluzioa Euskal Autonomia Erkidegoan.
- Gaur egungo egoera Euskal Autonomia Erkidegoan eta bere eragile nagusiak.

—*Hainbat aukerez baliatuta:*

- Eraiki nahi dugun etorkizuna: kalitatezko eskola bat guztientzat.

Kanporatutako gaitasunak

NAZIOARTEKO EGOERATIK HELTZEN ZAIGUNA

Diskurtsoak horrela aginduta, puntu honetatik hasten garen arren, kanpotik heltzen zaizkigun ekarpenak, 70eko hamarkadan Zentro eta Elkarte Espezifikotan lan-esperientzietatik heltzen zaizkigu. Gaur egun honako hau badakigu, oso labur:

—J.A. Comeniok 1657an proposatutako «*aro modernoko lehen hezkuntza-sistemaren*» diseinuak (1976), «guztiori guztia irakasteko» artea erakutsi eta eraikitzeko

⁵ Modu orokorragoan «*guztionezko mundu bat*», 70eko hamarkadaren erdialdeko Bizkaiko minusbaliatuen plataformaren panfleto baten goiburua, gure irakasgaian lehen helburu bezala (jarreraren aldaketena) barne hartzen dena. Lan honen interesaren eta premiaren, eta gure artean erabiltzeko moduaren esplizitazioa ikus daiteke... Orcasitas (1982, 1990, 1991).

interesa du. Horretarako, *guztientzako* hezkuntza-sistema asmatu zuen. Garai hartan emakumeak geratzen ziren hezkuntzatik kanpo; horregatik bere tratatuaren IX. kapituluak honako izenburu hau du: «Ikastetxeetan bi sexuetako gazte guztiak bildu behar dira» (gazte guztiak..., behar dira, ez baita horrela gertatzen). Eta kanpoan geratzen diren emakumeekin batera beste hainbat azaltzen dira (gaur egun minusbaliatuak deituko genituzkeenak). Horregatik, Comeniok adierazten du horientzako ere hezkuntza ez dela oztupo. Eta, ideia hori sortu eta ahalegin-tzeagatik, Comenio historiara pasatu da.

—Victor de l’Aveyron-ekin ITARDen (1801-1805) saiakeretan hainbat hezkuntza-aurrekari berezi azaltzen dira. Zentzuen bidez «basati» bat hezi ahal izango duten metodoak lantzen saiatzen da. Pertsona ingurunearekin lotuta eta ez barneko gaitasun jakinen garapen soil bezala hezten dela aldarrikatzen zuten Condillac eta Locke-n lantze teoriko eta filosofikoen ondoren, Rousseau-k —bere Emilion— «hezkuntza sentsorialeko tratatua» egin zuenetik lehen saiakera praktikoa. Koiuntura historikoan iraultza dago (frantsesa, AEB) eta iraultza horiekin herri-tarren eskubideak aldarrikatuko dituzte —gizatiarraren gizabanako balio berria—. Eskubide horien artean, herritar bakoitzarentzako oinarritzko eskubide gisa hezkuntzarako eskubidea aldarrikatu dute. Eskubide hori, mendebaldean, mende bat baino gehiago behar izan zen betetzen hasteko.

—Pozten gaitu jakiteak zenbait *itsu* Grezian eta Erroman geometriako irakasle izan zirela..., eta ezagutza testu idatzien bidez transmititzen denean hasten dela hezi ezin bezala hartzen hasten direla..., baina transmisio-metodoaren bidez zela konturatu gabe..., metodoa aldatuz (beharbada oraindik desegokia) euren hezkuntza aldarrikatzeko.

Minusbaliatu fisiko ospetsu askok Grezian zein Erroman kargu garrantzitsuak bete zituztela,... baita magistratu gisa eta Enperadore bezala ere. Claudio, horren adibide bikaina da.

Orain *adimen-urritasun*⁶ bezala ezagutzen genuena kultura askotan ez zuten hauteman; horrenbestez, ez zen datu biologiko bat. xx. mendearen hasieran sortu zen Binet-en obraren bidez. Honek, anormalak «sortzeko»⁷ helburu argia-

⁶ Gai hauekin lotuta informazio zabal eta xehatua aurki dezakezue gure doktore-tesian, Orcasitas (1990).

⁷ BINET & SIMONEK 1907an argitaratu zuten *Niños anormales* liburua. Subjektu hauek nola *sortzen dituzten* eta aplikatuko dizkieten praktika bereizleak ikusteko... euren hitzak dira gauzarik adierazgarrienak: «Aurki gaberekin, anormalen irakaskuntzaren antolakuntzari buruzko lege-proiektu berriak bozkatu dituzte. Ondoren, poliki-poliki, toki guztietan ikasle berri horiek hartzeko ikastetxeak zabalduko dituzte; landan barnetegiak egongo dira; hirietan, ikastetxeak eta, askotan, lehen hezkuntzako herri-eskolen ondoan, ikasgela bereziak. Anormalak *aukeratzea* besterik ez da falta izango. Haur normalen artean *aukeratuko dituzte, orain* ikasgeletako eserlekue-

rekin eskolako zenbait haur «zientifikoki» baztertzeko prozedura bat asmatu zuen.

—Uste dugu, espezieen sailkapenarekin lotuta Linneo-k (1730) aurreratutako moda zientifikoak lagundutako banatze honekin hasten dela hezkuntza berezia gaur egun ulertzen dugun moduan: zenbait kanpoan uzten dituen hezkuntza-sistema komun batekin. *Eskolan ikasleak bereizteak berak sortzen ditu subjektu eta profesional bereziak (eta, ondoren, horri buruzko teorizazioak hezkuntza bereziko beharra justifikatuko du)*. Honetan bat gatzoz Perronek proposatutako mekanismoarekin (Zazzon 1973, 46. orr.). Horregatik *integrazioaren praktika* guretzat ez da eskubideen aitortzearen aurrerapauso bat bakarrik, *funsezko aldaketa historiko eta muinbakarrerako beharrezko baldintza* baizik.

—Goian aipatutako testuan landu dugu eta uste dugu xx. mendean, jatorrian eta geografian tradizio diferenteko bi orientabide soziopolitikok bat egiten dutela. Horrenbestez:

- *AEB tradizioan*, helduentzako (kolonia segregatuak) zentro behartuekin eta esterilizazio-legeekin txiro eta minusbaliatu askoren sexu-perbertsioko egozte ideologiko eta segregazio-prozesu luze baten ondoren, mendearen hasieran zenbait zentro espezifiko hasten dira. Talde heterogeneo horiek bereiziz doaz, mendearen lehen erdian zehar segregazio-praktika espezifikoekin.

Baina denbora honetan talde handi bat segregatua zegoen, eta 50eko hamarkadan erreakzionatu egin zuen «*eskubide zibilen aldarrikapena*» eskatzen zuen *mugimendu politikoa* sortuz: beltzak. Beltzen hezkuntzari lotuta, 1956an Ameriketako Estatu Batuetako Auzitegi Gorenak zigorra ezarri zuen: «Zentro segregatuak, baina berdinak, definizioz, desberdinak dira eta, ondorioz, legez kanpokoak». Mugimendu honek, eta bere integrazio-praktika berri eta zailak, jendearen artean azarna handia uzten dute, eta pertsonak estereotipotan sartzen dituzten teoria espezifikoek ideologia maltzurra agerian uzten dute. Horrela, 60ko hamarkadan Kennedy gobernuarekin, adimen urrikoentzat euren «Eskubideen Aitorpena» (Jerusalem 1968, NBEan 1971an berretsi zena) sendotu zuten. Kolektibo berezi baten lehen aitortpena da. 1. artikuluan honela dio: «Adimen urrikoak, herrialde eta adin bereko gainerako herritarren oinarritzko eskubide berak ditu». Data honetan AEBen orientabidea eta europar tradizioa uztartu egiten direla uste dugu.

- Europar tradizioa, mendearen hasieran jada ematen ziren integrazio-legeriarekin hasi zen (adibidez Danimarka 1901ean). Bigarren mundu-gerraren ondo-

tan *nahastuta* daude. Ikuspuntu medikotik benetako diagnostikoa deitu daitekeen aukeraketa hori nola egingo da? (1992, 71, letra lodia gurea da).

ren eta zaurituen kopuru handiak eraginda, Söder-ek «*tratamenduaren ideologia*» deitzen duena azaldu zen. Kontua, hainbat minusbaliatu-kolektiboren alde erabilgarria den zerbait egitea da, luzera begiratuta bere nortasuna faltsutu egiten badu ere, bere bizitzako erabaki garrantzitsuenetan (barrutik babestuz) berari obediencia eta men egitea exijituz.

40ko hamarkadan, Iparraldeko herrialdeetan, ongizate egoerak gauzatzearen aldeko aldarrikapen politikoak azaldu ziren: Estatuak herritarrei, guztientzako beharrezkoak eta erabilgarriak izango diren zerbitzuak zor die. Testuinguru honetan Normalizazio-printzipioa adierazi zuten: «ulertzen dugu adimen urriko pertsonak euren urritasunekin *onartzea* eta eurei *bizi-baldintza normalak eskaintzea, hau da*, herritar guztiek dituzten baldintza *berberak...* ez da «ismo» berri bat, antidogma bat baizik; antidogma horrekin adierazi nahi dugu *ez dugula adimen-urritasunari buruzko teoria berezirik behar, adimen-urrientzako eskubide-berdintasunak baizik*, lehen azaldu dugun bezala» (Bank-Mikelsen, N.E. 1975, 17). Aldarrikapen horiek Europako hainbat herrialdeetan gauzatzen joan ziren 60ko hamarkadan, herritar guztiei beharrezko zerbitzu guztiak sektoreka eskainiz. Aldarrikapenak abian jartzean integrazio, *normalizazio eta sektoretzeko kontzeptu teknikoak funtsezkoak dira*.

- Herritar guztien eskubideen eta herritar guztientzako zerbitzuak eraginkor bihurtzearen arteko bateratzean, *ez hain politika murriztaileak eta guztientzako sistemak* azaltzen dira subjektu guztiei zuzendutako bide egoki gisa. Zalantzarik gabe, Ingalaterrako parlamenturako 1978an M. Warnockek⁸ egindako hezkuntza-politikako dokumentua funtsezko hezkuntza-inflexioa da. Bertan, herritar guztientzako zerbitzu gisa, Hezkuntza Sistematik tradizionalki «berezi» deitzen dituztenei erantzuten saiatzen dira. Tesi horrek funtsezko aldaketa muinbakarrekoak eta eraginkorrak suposatzen ditu:

—Alde batetik guztion eskubidea eta Estatuaren obligazioa da (ongizate-optika).

—Gauzatu ahal izateko, jada balio ez duten aurreko etiketak aldatu behar dira (guztientzako ongizate-zerbitzuak eskaintzeko ere ez zuten balio)⁹.

⁸ Egile honen gaztelaniara itzulitako bi artikulua labur dauden arren, funtsezko testu hau ez da itzuli. Orcasitas, J.R. (1993, 109-121); Galarreta, J.; Martínez, B.; Orcasitas, J.R.; Pérez-Sostoa, V. (1998) honetan testuaren egitura eta epigrafe nagusiak gordetzen dituen gaztelaniazko laburpen bat ikus daiteke. Horrek eragindako nazioarteko egoera Sanz del Ríon (1996) ikus daiteke.

⁹ Bide beretik doaz beranduago egindako nazioarteko dokumentuak, NBE (1983), «elbarri» hitzaren definizio berriaren behararekin —8. zk.— (Errege Patronatuak gaztelaniaz «minusválido» bezala gaizki itzulitakoa, NBEak jada gaztelaniara itzulita zuenean, eta izen horrekin hamar bat jarduera zeudenean).

—Hezkuntza sistemaren barne sartutako hezkuntza-praktika berri baterako kontzeptu berria sortzen du: Hezkuntza Premia Bereziak (HPB). Mira jada ez da gizabanakoa, eta are gutxiago bere etiketa diagnostiko kaltegarria; gizabanakoa eta egoera dialektika besterik ez dira erabili behar¹⁰. *Orain landu daitekeen testuinguru horretan azaltzen da hezkuntza-premia berezia (aldi baterako, irtenbidea aurkitzen badugu)*. Begien bistakoa da HPB ez dela subjektuei lotzen..., premiari¹¹ baizik. Premia horrek egoera-moldakaiztasuna irudikatzen du, ingurunea aldatuz alda daitekeena.

—Modu horretan *Guztientzako Hezkuntza Sistema eraikitzen du*.

Hemen, 1978an, geldituko gara gure zertzelada laburrekin, Warnocken testua baita gure iritiz, gaur egun hezkuntza (berezia) ulertzeko oinarritzko nukleoa. Gaur egun kokatu nahi dugun kultur koordenatuetatik eta hauen oinarrian dauden tradizio sakonetatik adierazi nahi izan dugu bere eragina. *Ez da pentsa ezin den prozesua, bat egiten duten eta gaur egun ideologikoki gudan eragiten duten gure inguruko herrien historia demokratikoen ondorio logikoa da*.

Orientabide horiek mundu-mailan UNESCOk¹² (1994) berresten ditu, eta horizonte muinbakarreko eta eraginkor gisa proposatzen ditu. Eskubideak dituzten

¹⁰ Ulertzeko norabide honetan bertan ere aritu dira, baita adimen-atzerapenari buruzko errubrika diagnostikoak ere. (cf. AAMR, 1992 eta Lukacson eta beste hainbat, 2002).

¹¹ Ikuspegi honetan eta testuinguru sozialean oraindik interesarekin ikus daiteke: Vives, J.L. (1873) eta, zantzarik gabe, orientabide muinbakarreko eta operatibo honetan: Doyal, L.; Gough, I. (1994). Urte honetan bertan eta «ikaskuntzako oinarritzko beharrei erantzutea» norabidean, UNESCOk (1990) bizitza osoan guztiontzako hezkuntza baten horizontea proposatzen du (testuinguruko hainbat premiari erantzungo diena).

¹² Era berean, NBEak (1993) «pertsona minusbaliatuen aukera-berdintasunari buruzko arauak» (horrek medikuarekiko hezkuntza-sistema oztopatzen du, hala ere) zehatz-mehatz definitzen dituzte... § 24. «Aukera-berdintasuna lortzea bezala ulertzen da, gizartearen hainbat sistemak, ingurune fisikoa, zerbitzuak, jarduerak, informazioa eta dokumentazioa guztien eskura jartzen dituen prozesua (berezi pertsona minusbaliatuen eskura); § 25. *Eskubideen berdintasunaren* printzipioak esan nahi du pertsona bakoitzaren premiek garrantzi bera dutela, premia horiek, gizartearen plangintzaren oinarria osatu behar dutela, eta baliabide guztiak pertsona guztiek parte hartzeko aukera berberak izatea bermatzeko moduan erabili behar direla».

Bere 6. artikuluan, *Hezkuntza*, honako hau proposatzen du: «Estatuek, ingurune integratuetan haur, gazte eta heldu minusbaliatuentzako lehen, bigarren eta hirugarren mailetan hezkuntza-aukeren berdintasun-printzipioa aitortu behar dute, eta minusbaliatuen hezkuntza irakaskuntza-sistemaren barne egotea zainduko dute.

»1. *Ingurune integratuetan* pertsona minusbaliatuen hezkuntzaren erantzukizuna orokorrean hezkuntza-agintariari dagokie. Pertsona Minusbaliatuen hezkuntzak, irakaskuntzaren plangintza nazionalaren, ikasketa-planak egitearen eta eskola-antolamenduaren zati izan behar du.

herritarren gizarte demokratiko batean... guztiontzako eskolaren oinarria dira. Herritarrek (profesionalek, gurasoek eta ikasleek) egin behar duten eta gure bizikidetzara soziala hobetzen lagundu dezakeen eskola da.

ESTATU ESPAINIARRAREN EBOLUZIOA (1970-1995)

Gure inguruko herrialdeetatik alderatzen gaituen tarte zabala ikusteko¹³, ez dugu aurreko historiarik bilduko 1970ean kokatzeko, aurreko diskurtsoa utzi dugun urteetatik oso hurbil. Estatu atzeratu batean bizi gara, hezkuntza unibertsaleko tradizioz gabe, 1845ean diseinatutako hezkuntza-sistema berritu nahi duen eta LGE¹⁴ bidez berritzen duen diktadura duena. Lehen aldiz, guztiontzako hezkuntza-eskubidea erabaki zen. Eskubide formal hori hamarkada bat beranduago gauzatzen hasi zen, 80ko hamarkadan. Hezkuntza berezia sistemaren modalitate bat bezala barne hartu zuten. Modalitate hori ez zen oso eraginkorra izan 80ko hamarkadara arte. Horrenbestez, 21 mendeko historia-

»2. Eskola erregularretako hezkuntzak, interpretazio-zerbitzuak eta laguntzeko beste *hainbat zerbitzu egoki* eskaintzea eskatzen du. Hainbat minusbaliotasun dituzten pertsonen *beharren* arabera sortutako laguntza-zerbitzuetarako eta sartzeko baldintza egokiak eskaini behar dira.

»4. Irakaskuntza derrigorrezkoa den estatuetan, irakaskuntza hori, edozein mailako minusbaliotasuna duten haurrei eskaini behar diete, kasu larrienak barne hartuta. [...]

»6. Minusbaliatuen eskolatzeari buruzko antolaketak *irakaskuntza orokorreko sistemaren barne sartu ahal izateko*, estatuek honako baldintza hauek bete behar dituzte:

- a) Eskolek eta komunitateak orokorrean argi egin, ulertu eta onartutako politika izan behar dute.
- b) Ikasketa-planak *malguak eta moldagarriak* izan daitezen baimentzea, eta beharrezkoa den neurrian hainbat elementu eranstea aukera izatea.
- c) Kalitatezko material didaktikoak ematea eta irakasle eta laguntzako pertsonalaren etengabeko prestakuntza aurrez ikustea».

«[...] 8. Instrukzio orokorreko sistema minusbaliatu guztien beharrei arreta eskaintzeko egoeran ez dagoen kasuetan, *“irakaskuntza berezia”* ezartzeko aukera aztertu beharko litzateke. Irakaskuntza horren helburua, ikasleak irakaskuntza orokorreko sisteman hezteko izango litzateke. Estatuek, irakaskuntza orokorrean irakaskuntza bereziko zerbitzuen pixkanakako integrazioa lortzen saiatu behar dute. Aitortzen da zenbait kasutan irakaskuntza berezia, hainbat ikasle minusbaliatu hezteko modu egokiena dela.»

¹³ «Kanpoko» egoera teorikoa eta praktikoa ikusteko, zerbitzuen eskaintzari dagokionean oraindik erabilgarria den (ulermenean zaharkitua) Rassekh-Ardjomand, M.ren (1965) testu ederra kontsulta daiteke.

¹⁴ Bitxia da ikustea 1970eko LGE (J. Ruiz Jiménez zen ministroa) xehetasunez aztertzen badugu, 1978ko Konstituzioan jaso zituzten hezkuntzako eskubideen formulazio guztiak aurkituko ditugu.

ren ondoren, esan dezakegu Estatuak guztiontzako hezkuntza publikoa eta doakoa azken 23 urteetan bakarrik eskaini duela.

Ideologia

Ia zerbitzu egokirik ez dagoenez, subjektuen taldeak (gurasoak/ordezkariek) bizi-rauteko elkartzeko dira, eta «haur gaixoak» (ongintza-zerbitzuekin bat datorren ideia soziala) irudian proiektatu eta bizi dira. Eskatu, nahigabea eragin behar dute, euren seme-alaben bizitzarako oinarritzko zerbitzuak eraikitzeko dirua lortzeko.

Beharbada «adimen-urrikoen» taldeak egindako argitalpena izango zen garai horretako indartsuena. FEAPSetik A. Fierro buru zuen *Siglo Cero y Voces* aldizkariaren bidez. Ulertzearen, argitaratutako hainbat une garrantzitsu aipatuko ditugu:

- 1970 «El subnormal misterio de dolor».
- 1974 «El subnormal: sujeto de deseo».
- 1978 «El derecho a ser hombres».
- 1980 «Está clara la orientación, hay que implementarla».

Jakitera emandako muinbakarreko aldaketa funtsezkoa da eta gure arteko historia aurreratu nahi du. Horrenbestez, praktikak ezin dira egin beti¹⁵. Mistikotik pertsonal eta sexualera aurrera egiteak eta, bertatik —talde gisa—, pertsona izateko duten eskubidea aldarrikatuz (eskubidedun herritarrek), orientabide operatiboarekin. Muinbakarreko aurre-ra egitea beste hainbat taldetan antzekoa izan zitekeen.

Gertakariak

Elkarte pribatuek (gurasoenek) euren gain hartu dituzte hezkuntza bereizi baten kostua eta, kasurik onenean, Aurrezki Kutxen gizarte-ekintzen bidez finantzatu dituzte.

Minusval 74k bere gain hartu zuen minusbaliatuen laguntzarako Osasun ministerio-tik egindako erantzukizun-saiakera, INSERSO sortuz.

1978ko Konstituzio demokratikoarekin, hezkuntza-sisteman ere hezkuntza berezia *eskaintzen* hasi ziren (gela berezitan).

¹⁵ Hezkuntza-erreforman laguntzaile gisa, hezkuntza komuna eskubidea eta guztiontzat balio duen zerbitzu izatea eragiten duen Alfredo Fierrok ondoren egindako bideari buruz ez dakigu Erreforma komunitik izan duen aurrerabidean zehatz-mehatz zein eragin izan zuen, baina ziur gaude eragin zuela.

1980an *Hezkuntza Bereziko Plana* sortu zuten. Bertatik, integrazio, normalizazio, sektorizazio (eta desegokia eta negatiboa den indibidualizazioarena)¹⁶ eta beste hainbat kontzeptu heldu ziren. Horiek, lehen ikusi dugun bezala, hona Hezkuntza Bereziaren bidez (modu desegokian) heldu ziren Ongizate Estatuak inplementatzeko oinarritzko kontzeptuak dira. Kontzeptu horiek oker ulertu zituzten; adibidez, normalizazioa, pertsonarekiko itxaropen/erlazio eta zerbitzuetako baldintzak baino gehiago, «subjektua normalizatzearen» antzeko zerbitu bezala ulertu zuten. «Subjektua normalizatzearen» kontzeptua okerra eta zehaztugabea da, heriotzez kutsatua eta eraldatzeko gaitasunik gabe¹⁷.

Soldata duinekin, minusbaliatuen kolektiboaren zati bati enplegua eman diezaiokeen enpresen zerbitzu gisa ONCEren sendotzearekin, minusbaliatu horiek sozialki duintasun handiagoz daude ordezkatuak, gizarte-mailan irudi garrantzitsu bihurtuz.

1990. urtean Erreforma hasi zen, eta bertan, garai bateko «hezkuntza bereziaren» arazoa ikuspegi europarrean eta gaur egun zientifikoagoa den «hpb-ei erantzuna» atalean kokatu zuen. Hau ez da batzuentzat, guztientzat baizik... eskubide bat eta herritarren helburua adierazten dute. Baina badira ezinbesteko hainbat osagai: 1. Zerbitzuen sare bezala hezkuntza-sistema bat sortzea (erantzuteko beste hainbat sarerekin batera); 2. Sistemaren kudeaketaren ikuskera demokratikoa (aurretik zegoen eredu autoritario baten aurrean); bertan, adostuz eta Proiektuak eginez (IHP, ICP, Gelako P., ...) kultura sortzen dute. 3. Klaustroen ekintza kolegiatua gidatu behar duen hezkuntza premiei erantzuteko zentzu estrategikoa (guztiena, ingurune batean); horrek, bertako Zentroetan egituraren aldetik dibertsifikatutako sistema osatzen du; 4. Hezkuntza egiteko sortu behar diren ikasle- (16 urte artekoak) eta irakasle-taldeak... ohar horiekin lan profesional kontzientea, koordinatua eta Ekipoek osatua burutu daiteke. Herritar guztien hezkuntza-premiei erantzuteko gai izango den lana. Testuinguru legal honetan badirudi hezkuntza barne hartzea uler daitekeena, herritar guztiei hezkuntza-erantzun egokiak emateko (herritar izateagatik, eskubideak dituzte) aukera eta bidea eskainiko duten espazio sozialak sortzea bezala.

Oker deitutako Kalitate Legea (2002), estatu osoan guztiontzako hezkuntza-sistema justua eta kalitatezkoa eraikitzekeo prozesu berrian atzera egitea da. 1. Teknikoki legeak

¹⁶ Teknikoki badakigu gizakiok ingurunearekin elkarrekintza sozialaren bidez lotzen garela eta garena erakitzen dugula. Giza bitarteko antolatu horiekiko elkarreagin horren bidez ateratzen da gure pertsona izateko modua... Riviere (1984); Vygotski (1989); Del Rfo (1998).

¹⁷ Berdinak kontzeptua kritikatzeko eta diferenteak kontzeptua eta prozesu historiko eraldatzailea oinarritzeko (ezin dira elkarren artean alderatu, gizaki bezala ulertzeko), Dusselen obra guztia ikus daiteke, eta bereziki (1992, 2001).

ez du gaur egun kalitatezko bezala ezagutzen diren parametroekin homologaziorik (bezeroak, profesionalak eta ikastetxeak ebaluatu besterik ez du egin nahi, sistema hobetzeko helbururik gabe, eta joera autoritarioarekin; bestalde, sisteman jarduten duten profesionalen ekipoak desegin eta eskuduntzak kentzen dizkie). 2. Politikoki LOGSE-ren (1990) filosofia praktikoaren aurka doa, eta herritar guztiontzako hezkuntza-zerbitzu publikoen eskaintzaren aurka doa, ikasleen emaitzen arabera, Ikastetxeen rankinga proposatuz (abiapuntuko premiak kontuan hartu gabe), baliabide-hornidurarik gabe, eta bertako profesional bakoitzaren «erantzukizunak» eskatuz. 3. Testu bezala ahula eta erreglamentista da, eta legegileak jardun ezin duen kasuak eta nahiak sartzen ditu (esfortzu eta exijentzia pertsonala) eta bere eskuduntzaren esparruak kanpoan uzten ditu: hezkuntza-sistemaren antolamendu arrazionala (ez da arrazionala, Ikastetxe guztiek eskaini beharko ote duten jakin gabe ikasleak ibilbidetan bereiztea) eta berau eraginkor bihurtuko duen baliabideak eskaintzea. Ezin gara kentzea besterik nahi ez dugun Lege¹⁸ berri honetan asko luzatu; bitartean profesionalak, guztien beharrei erantzuteko proiektu egokiak eraikitzen aurrerapen demokratikoak eta arrazionalak gorde beharko ditugu, jakinda hau dela etorkizunari begira orientabide egokia eta teknikoki zuzena.

LOCE testuinguru honetan, I. tit. —VII. kap.—, terminologia egokia ez erabiltzeaz gain, zentzugabekeria da, zientifikoki gaur egun onartzen ez diren etiketan oinarritutako AURREiritzien arabera, prestakuntzaren bidez, herritarrak, hezkuntza-sistemak eman behar duen akreditaziora eramango ez dituzten bide bereizi eta diferenteak eskaintzen baititu. Gogoratu behar dugu hainbat hezkuntza-sistema eraginkorretan ikasleek taldetan ikasten dutela —Japoniako hezkuntza-sistema—¹⁹; beste batzuetan dibertsifikatuak eta malguak —USA—²⁰, irakasgaiak edozein izanik (menu zabal, malgu eta dibertsifikatuarekin), eta erabiltzen dituzten beharrezko laguntzak edozein izanda ere, ikasle

¹⁸ Funtsean ulertzeko modu zahar eta ezegoki bat bere gain hartzen du. Lege honek gizabanako isolatutan (ikasleak edo irakasleak berdin da) pentsatzen jarraitzen du, eta inoiz ez du premiaren kontzeptu dialektikoarekin jarduten. Premiaren kontzeptuak ahalbidetuko du hezkuntza-erantzun egokia (historikoa, orokorrean). Ikasleentzako taldeko lanari balioa ematen diote, baina ohiko jarduera baino gehiago, bete beharreko baldintza da. Badirudi kultura, ezarritako materia-multzo bat dela (entziklopedia), ez giza taldeek osatu beharreko zerbitzu. Materiak gaingidu eta egiaztatze helburu dutela dirudi (zenbaitentzat), eta ez guztiontzako giza prestakuntza eta herritartasuna.

¹⁹ «Laugarren ezaugarria: adinarenatik gela bateko ikasleen sustapen automatikoa. Eskolek, gradu batetik bestera, adin bereko talde osoa sustatzen dute, euren maila akademikoa ia kontuan hartu gabe. Talentu apartekoei ez diete euren ikaskideen mailatik gora egiten uzten, ez eta motelenei maila errepikatzen ere. Gainera, bertan uzten dutenen proportzioa oso baxua da» Ichikawa (1991, 10. or.). Halaber: eskola komunitatearekin lotzea, gurasoekin elkarlana, talde heterogeneoak, lan kooperatiboa Velloso (1994).

²⁰ Xehetasun handiz ikus daiteke, SE USA, <http://nces.es.gov/pubs2003/2003067.pdf> helbidean.

gehienak²¹ promozionatzen dituzte. Horrenbestez, gure inguruan ere²² kalitate handiagoko hezkuntza-sistemak daude —joera horiek markatzen dituztenak.

Egia da, helduen irakaskuntzaren atala barne hartzen duela (III. tit.), baina materien optika berean egiten du (besteentzat bezala) (eman daitezkeen «akreditazioak» zailduz), beharrak kontuan hartu gabe, eta erantzunerako beharrezko baliabideak arbitratu gabe (antza denez testu legal berean geratuko da). UNESCOk (1990) proposatutako eta gure inguruko hainbat herrialde jada erantzuten hasi diren «ikaskuntzako oinarritzko beharrei erantzuna» muinbakar-esparruan etorkizunean garrantzi handiko atala²³.

Laburbilduz, Lege honek, Ikastetxeen hezkuntza-ekintza estrategikorako talde profesionalak desegiten ditu, euren antolakuntza hasiberria apurtuz, eta kudeaketa autoritarioa eta kontrol sozialik gabea bultzatuz. Era berean, hezkuntza-errealitatea banaka ulertzen du (eta esfortzu pertsonala eskatzen du), baina ez dio inolako euskarririk ematen, eta egoera eta taldekako testuinguruak alde batera uzten ditu ulertzeko eta eurekin jarduteko garaian (testuinguru horietan sortzen dira erantzuna aurkitu behar zaien hezkuntza-premiak). Bi arrazoi horiengatik legeak ezin du kalitatea sistemara ekarri eta testuinguru ez barne hartzailea da²⁴. *Zer egingo dugu Euskal Autonomia Erkidegoan?*

EBOLUZIOA EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOAN

Gaian orain sartzen garelako iruditu arren, gure ustez ez da horrela. Sarrerak, non gauden behar bezala zehaztu digu, muinbakar- eta zerbitzu-mailan Estatuko beste lekuen maila berean geundelako zenbait berezitasun²⁵ baziren ere, eta munduarekiko oso urrun bizi ginen. Denbora hau antolatzeke, koadro²⁶ eskematiko eta sintetikoak aurkez-

²¹ Gogoratu, Israelgo hezkuntza-politika honako hau izan dela: «Hilak ez beste guztiak sustatzen dituzte»... eta, gure artean, EEPLren 11. art. (1993).

²² EURYDICE-CEDEFOP (1996); Etxeberria eta besteak (2000); Ayerbe eta besteak (2002). Ez da erraza, baina txosten hauetako zenbait datu gurekin aldera daitezke Datlan & Arartekon (2001, 148. eta hur. or.). LOCEk berekin batera finantziarioa ez eraman arren, Euskadiko Eskola Kkontseiluak (2001) gogoratu digu, BPGd-rekiko EAEn HZaren finantziarioaren beherakada erlatiboa gogoratzen digu.

²³ Adibide gisa, orientabide diferentek ikus daitezke Wengeren (2001); Teare, R.; Davies, D.; Sandelands, E. (2002).

²⁴ LOCeri buruzko kritika artikulatu bat Euskadiko Kontseilu Eskolan (2002) aurkituko dugu.

²⁵ Horri buruz gure artean ikus ditzakegu: Orcasitas (1985, 1987, 1988, 1989, 1991, 1993, 1999, 2002); Pérez-Sostoa, V. (1989); Villa eta beste hainbat (1992).

²⁶ Martínez, B.; Pérez-Sostoa, V.; Galarreta, J. (1995) denboraldi bakoitzerako, prozesuan aldaketak adierazten dituztelako eta sintetikoak direlako. Euren azalpenak eta sintesi-etaulak beste letra-mota batekin jarriko ditugu.

tuko ditugu. Koadro horiek, egitura, pertsona eta funtziotan aldaketak, eta euren esanahiak erakutsiko dituzte.

1970-80 denboraldia (zentro espezifikoen eraketa-denbora)²⁷

Denboraldi honetan, mota askotako urritasunak diagnostikatutako pertsonentzako ikastetxeen *eskaintzak asko egin zuen gora*. Esperientzia hori Euskal Autonomia Erki-degoan handia izan zen.

Urritasuna duten pertsonen erantzuteko eredu bat garatu zuten. Bertan, *urritasun bakoitzerako zentro espezifikoen* bidez, eurekin zein motako lana egin behar zen agintzen zuten.

1. TAULA

Zentro espezifikoen eraketa-denbora (1970-1980)

	Lurraldea	Zona	Zentroa	Irakaslea
1970/80			<p>Z. espezifikoak: —Adimen urrikoak. —Garun-perlesia. —Autistak. —Gorrak.</p> <p>Zerbitzuak: diagnostikoa, tratamendua eta hezkuntza.</p> <p>Diziplina arteko ekipoak: —Medikua. —Psikiatra. —Psikologoa. —Logopeda. —Fisioterapeuta.</p> <p>Kanpoko laguntza-zerbitzua: —Familia-orientabidea.</p> <p>Itsuentzako Baliabideen Z.: —Esku-hartze espezifikoa. —Esku-hartzea Z. arruntean. (<i>Gizabanakoan kontzentratutako arreta</i>)</p>	<p>Prestakuntza praktikodun irakasle aditua. Laguntzaileak.</p>

²⁷ Nazioarteko egoeraren azterketa zehatza egiteko (ideologikoa eta praktikoa) eta bereziki Gipuzkoako egoerarekiko distantziarena egiteko (Euskal Autonomia Erkidegoa eta adimen-urritasuna), oraindik interesgarria da *Gaur* txostena (1972). R. SAIZARBITORIA buru zuen GAUR taldeak egindako txostenak bere garaian eragin handia izan zuen bere azterketa sozialerako metodologiagatik, eta euren ekarpen teoriko eta egoera-datuak eskaintzagatik.

Zentro horiek, *gainerako hezkuntza-eskaintza arruntetik kanpo* zeuden, aparteko errealitatea osatuz. Ez dirudi arrakasta handirik izan zutenik.

1981-87 denboraldia

«Gizarte Zerbitzuak» gaiari buruzko maiatzaren 20ko 6/1982 Legea agertu zen (82.05.02ko EHAA). Administrazioetako hainbat eskuduntza-mailatatik Zerbitzuen eskaintza egiten duen Espainiako mota honetako lehen Legea da, eta herritarren eskubidea onartzen du. Ongizateko Estatuen eredia antolatzeko lehen saiakera (krisi ekonomikoan murgildua). Bide berean Sareko Osasun Zerbitzuaren artikulazioa, pobrezia planak eta abar 86.11.18ko 257/1986 Dekretuan, minusbaliatuentzako Gizarte zerbitzuei buruzko legegilearen posizioa argitu zen (86.12.01eko EHAA); bertan, lan, osasun eta *hezkuntza*-ko zerbitzuen laguntza-izaera *baztertuz* (3.1. art.) —legeak aipatzen du—, sare eta zerbitzuen arteko elkarlanaren erabilgarritasuna adierazten dute.

Aurretik (1980-1982) luze eta zabal eztabaidatutako Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Bereziko Planak²⁸, Estatu Planaren ildo nagusiak jarraitzen ditu. «Euskadiko haur guztiak sartuko diren eskola bat eraikitzeko» eskola aldatzeko helburua argi kokatzen du; halaber ez du testu osoan jasotzen, hezkuntza (berezia) erabilgarriko baldintza bezala irakaskuntzaren indibidualizazio-kontzeptua; azaltzen den hezkuntza (berezia) antolatzen du, *zonaren arabera antolatutako* bere profesionalen artean, bere profil profesionaletan diseinatutako Talde gisa; *zentroetako ikasleen zerbitzu pertsonal eta teknikoan lehen laguntza da (TMP)*. Hauek, hurrengo etapan, subjektuari (oraindik PT gabe) eskaintako banakako laguntzatik irakasle/klaustro/zentroarantz joango dira:

*Euskal Autonomia Erkidegorako Hezkuntza Bereziko Planaren garapena*²⁹

—Hezkuntza Bereziko Planetik hasita, *Zentro Arrunten ateak zabaltzen dira*.

Plan honek, *Integrazio, Zerbitzuen Sektorizazio (komunitateko Zentro guztiak integrazioko zentro potentzial bezala hartuz) eta Normalizazio* printzipioak biltzen

²⁸ Ezin ditugu Iñigo Pombo Ekimen honen sustatzailea eta Planaren erredaktoreak ahaztu: Francisco Grima, José Manuel López, Félix Moratalla, Ana Rosa Napal, Mikel Orkolaga, Dorita Ruiz, Ramón Saizarbitoria, José Antonio Souto eta Merche Urdiain.

²⁹ 1982ko irailaren 2ko Hezkuntza Sailaren Agindua.

Ekipo multiprofesionalak arautzen dituzten Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza eta Kultura Sailaren 1983ko uztailearen 12ko Agindua.

318/1984 Dekretua, 1984ko irailaren 25ekoa, Itsuen Baliabideen Zentroak sortzen dituena.

ditu, Hezkuntza Bereziko subjektuaren hezkuntza-premien erantzun egokia bezala. Plan hau eta Minusbaliatuen Gizarteratze Legea (1982), «gizabanakoen *diferentzietan* eta taldeen arteko diferentzietan sinistek, eta diferentzia horiek *osotasuna aberasten* jarduten dutela sinistek» suposatzen duen *Gizarteratze Printzipioan* oinarrituta daude.

- Lurralde bakoitzean hezkuntza bereziko zentro koordinatzaile bat*³⁰ sortzen da, eskola egokitzeko prozesu bat hasiz, eta *irakasleen prestakuntzari eta laguntzeko egitura psikopedagogikoen artikulazioari* lehenetasuna ematen; horretarako, hasieran hezkuntza bereziaren esparruan adskribitutako Laguntzako Ekipo Multiprofesionalak sortzen dira, denboraldi honetako azken etapan Hezkuntza Sistemari erantzuteko egitura zabalago batean bilakatuz (Laguntza eta Baliabideen Zentroak).
- Ikastetxe publikoetan *hezkuntza bereziko ikasgelak* sortu ziren, hezkuntza bereziko ikasleen hezkuntza-euskarri gisa, Pedagogia Terapeutikoko irakasleen erantzukizunpean. Gela horiek integratzeko balio behar zuten eta ez banatzeko. *Ikasleek bertan ahalik eta denbora gutxien* eman behar zuten.
- Laguntzako zerbitzuek ematen zuten hezkuntza-erantzuna, praktikan «*Banakako garapeneko programa*»³¹ batean zehazten zen. Programa hori, ikasleen behar espezifikoetara egokituz, banakako erantzun espezifikoa ematen zuen, abiapuntu bezala, ikasgela arruntan curriculum oraindik izan gabe (testuinguru horretan sortzen da beharra). Hala ere alderdi hau kontuan hartzen dute, ikusmen-arazoak dituzten ikasleekin eta tarteka entzumen-arazoak dituztenekin.

Denboraldi horretan azpimarratu behar da, hezkuntza sistema arruntari laguntza «hezkuntza bereziko» profesioaletatik ematen zaiela, *egiten jakiten batetik osatzen diren pertsona/teknikarien bidez (ez subjektuen etiketei dagokienean)*. Era berean eraikitzen dira sistema babesteko zerbitzuak. Eta esparru arruntetan kokatu behar direla pentsatuz, zerbitzu arruntak eta zenbait laguntza espezifiko hasi dira erabiltzen.

³⁰ Diagnostiko-zerbitzuak zituzten erakundeek eskainitako zerbitzua aintzat hartu behar da. Zerbitzu horiek, Talde Multiprofesioaletako lehen profesionalen diagnostikoan eta prestakuntzan Plan hori implementatzeko oinarritzko euskarri izan ziren. Erakundeak honako hauek izan ziren: Gipuzkoan ASPACE; garai bateko Bizkaiko Aurrezki Kutxaren —gaur egun BBK— eta Arabako Foru Aldundiaren Ola-ko Zentro Diagnostikoa (desagertutako Isabel Orbe-ren nortasunarekin).

³¹ Gasteizko CAR 2- ABTak antolatua. *Elaboración de programas de desarrollo individual* izeneko Ikastaroa. Gasteiz. 86/IX/8-12. Hainbat material landu genituen honako izenburuarekin —ORCASITAS, J.R.: *Seminario sobre Programas de Desarrollo Individual.*, Vitoria-Gasteiz: CAR-ABT, 1986 (2 lib.)—, aurrerago *Curriculum Egokitzapenak* izena jarri zieten esparruan eraiki zituzten, eta erreformak aurrerago aztertuko zituen elementuak kontuan hartu zituen.

2. TAULA

1981-87 denboraldia

	Lurraldea	Zona	Zentroa	Irakaslea
1980/87	Zentro koordinatzaileak: <ul style="list-style-type: none"> • Zuzendaria. • Psikiatra. • Psikopedagogoak. • Soziologoa. • Idazkariak. <i>—Funtzioak:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Talde-koord. • Esper. koord. • Irakasle- prest. • Haurren kontrola. 	Talde Multiprofesionalak: <ul style="list-style-type: none"> • Psikologoak. • pedagogoak. <i>—Funtzioak:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostikoa. • Terapiak. • Jarraipena. • Lag. prof. Itsuentzako Baliabide Zentroa.	Zentro espezifikoak. Zentro arruntak. <ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza Bereziko Ikasgelak. 	Irakasle aditua prestakuntza praktikoa-ekin. Pedag. Terapeutikoko irakaslea <ul style="list-style-type: none"> • BGP. • Jarraipena. • Irakaslearekin koord. • Multiprof. koord. • Familia.
1984...	Z. koordinatzailea desagertzen da. Hezk. Bereziko azpi-programa-teknikaria, hezk. administrazioan. <i>—Funtzioak:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Zerbitzuen koord. • Baliabide eta materialen kud. 	C.A.R. (Zerbitzu globala) I ⇒ Multi. Tald. <i>—Profesional berriak:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Fisioterapeuta Itin. • Logopeda Itin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ikasgela egonkorrak. 	Irakasle aditua: <ul style="list-style-type: none"> • Laguntzailea. • Laguntzaileak Z. Arruntean. <i>—Funtzioak:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Auton. pers. laguntza. • WC. • Joan-etorriak. • Elikadura.

1987. eta hurrengo urteak

*LOGSE*ren testutik (1990) alderdi interesgarriak azaltzen dira:

—*Hezkuntza-sistema bezala antolatutako zentroyen sarean* ikastetxeak antolatzeko esfortzua. Testuinguru honetan zona/bilgune/PATen antolakuntza.

—Erreforma abian jartzeko prestakuntza-esfortzu handia egin dute, bere ideologia praktikoa onartuz, eta «*Zentroetako prestakuntza fokalizatua*ren»³² bidez, *Irakas Baliabideetarako Etxetik*³³ (IBE; sigla horretatik «berezi» kontzeptua desagertu

³² Orcasitas (1988) Bertan, modalitate honen prestakuntza-mailako abantailak proposatu eta lantzen ginen. Cf. *Irakasleen Etengabeko Prestakuntza Plana* (IEPP) [1989ko iraila], Vitoria-Gasteiz.: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpenen Zerbitzu Nagusia., 1990.

³³ 9/90 Dekretua, urtarrilaren 23koa, Irakas Baliabideetarako Zentro Espezializatua.

egiten da, haietako askok bide hori har badezakete ere) sortutako material ugari, komun eta espezifikoeekin. Zentroa aurrerago, Curriculuma Eratzeko Institutuan eta Irakasleen prestakuntzan³⁴ (CEI) sartu zen, prestakuntzarako material ugari sortuz. *Hainbat profil*³⁵ profesionalen eraketa. Profil horiek, zentroaren testuinguruan, haien eskaerari erantzuteko, guztientzako erabilgarritasun-funtzio berrien bidez euren eskaintzak dibertsifikatuko dituzte.

Eskola muinbakarreko eta integratzaileantz

Euskal Autonomia Erkidegorako Hezkuntza Bereziko Plana abian jarri eta bost urtetara, *Hezkuntza Bereziko Batzordea*³⁶ sortu zen, bere garapenari buruzko analisia eta go-goeta egiteko asmoz. Batzordea Warnock Txostenaren (1978) filosofian eta LOGSEren aurretiko joeretan oinarritzen da. Bere lana «Eskola muinbakarrekoa eta integratzailea» txostenean laburbiltzen da.

- Lehen aldiz *«hezkuntza-mailako premia bereziak dituen ikaslea»* azaldu zen. Kontzeptu honek, subjektuen «irakurketa» diferentea egitea eskatzen du. Zailtasunen arazoiek jatorri interaktiboa eta erlatiboak dituzte. Ikasleak hezkuntzako baliabide espezifikoak behar izan ditzake, eta inguruneak ere, curriculum arruntetik, ingurumen komun horretan subjektu bakoitzaren beharrei erantzuteko aukerak ere baditu.
- Denbora horretan, HPBdun ikasleei erantzuteko moduan pixkanakako aldaketa eman zen, *ikasle guztien premiei erantzungo dien* eskola-eredu baterantz joaten saiatuz.
- Irakasle taldeak eta ikastetxeak* garrantzi handia hartu zuten, eta *heterogeneotasunari erantzuteko* behar ziren laguntzak behar zituzten. «Laguntza Zerbitzuen

³⁴ 195/1992 Dekretua, uztailaren 14koa, Curriculuma Eratzeko Institutua eta Euskal Autonomia Erkidegoko Irakasleen Prestakuntzarako Institutua eratzen dituena.

³⁵ Profil profesional diferente eta osagarrien gaia izan da gure interesetako bat. Lehen eskema baten ondoren —García, C.; March, M.; Muntaner, J.J.; Rigó, E.; Orcasitas, J.R. (1987)—, 88-90 ikasturteetan, gai honi buruzko Mintegia koordinatu genuen ikasleekin. Beranduago, Euskal Herriko Unibertsitateko IX. Udako Ikastaroen eta II. Europako Ikastaroen barne, *Hezkuntza Profil Berriak* izeneko Mintegia antolatu eta zuzendu genuen. Donostian, 1990eko uztailak 23-25. 94-95 ikasturtean, eta hainbat kurtsotan prestakuntzako inplikazioen ondoren, gai honi buruzko *ikerketako proiektu kolektiboa* planteatu genuen (Galarreta eta beste hainbat, 1999).

³⁶ Batzorde hau Ana Alberdik, sustatzaile nagusi bezala, Joaquín Fuentesek, Rafael Mendiak eta Pedro Martínezek eratu zuten; Berrikuntza Pedagogikoko zuzendaria Pilar Valiente, eta Hezkuntza sailburua Jose Ramón Recalde zirela.

filosofia», Ikastetxetik laguntzak indartzeko bidetik zihuan; horretarako, ordura arte patologia-mailak eta gabeziak zirenak, hezkuntzako premien, eta ikasteko erraztasun eta zailtasunen arloetan berriz interpretatuko zuten *zonako laguntza*-zerbitzuak bultzatzen zituzten. (IBE, 1991)

- Laguntza eta baliabideen zentroak desagertu egin ziren eta pedagogia orientazio-ko zentroak³⁷, zonako zentroak eta *zentroentzako laguntzak* sortu ziren. Laguntza horiek euren profil profesionalak esku-hartze eremutan antolatzen zituzten eta euren egituran talde multiprofesionalak sartzen zituzten.
- Laguntzarekiko bereizte bat eman zen, alde batetik *ikasleak behar zuen laguntza* ikusi zuten, eta bestetik, ikasleen premiei erantzuteko gela arrunteko irakasle tutoreak behar zuen laguntza. Laguntza-eredu honetan oinarrituta *irakasle kontsultorearen* irudia sortu zen (cf. CEI-IDC. Renovación Pedagógica, 1995), *Ikastetxeari laguntza globaleko baliabide arrunt bezala* planteatuz.
- Irakaskuntza ertainetan* HPBak zituzten ikasleak eskolatzeko denboraldia hasi zuten, zereginen ikaskuntzarako lanbide heziketako³⁸ gelak zabalduz eta beste *hainbat eskaintza* eginez. Etapa honetarako orientatzailearen irudia garatu zuten (cf. Mendia, 1997).
- Ez genuen hezkuntza sistemaren berrikuntza abian jartzeko denboran aurkitu. *Erantzuteko ardatz nagusia Ikastetxea zen* eta une horretan, pedagogia orientazioko zentroek ikastetxeari aholkatzeko eta laguntzeko funtzioa euren gain hartu behar zuten³⁹.

Testuinguru honetan, curriculum estrategiak ohikoak ziren (CEIrekin, beharrezkoa izango balitz) integrazioan aurrera egiten zutenak (ikasleen % eskasarekin zentro espezifikotetan). Praktikan jartzen zituzten irakasle-taldeek espazio sozial (ekintzakoa) eta

³⁷ 154/1988 Dekretua, ekainaren 4koa, Pedagogia Orientazioko Zentroen sorrera eta funtzionamendua erregulatzen dituena.

³⁸ Galarreta irakasleak (1995), zereginen ikaskuntzarako geletara adskribitutako ikasleen bigarren hezkuntzako ikastetxetan aplikatzea ikertu du. *Ikastetxeak*, denbora baterako integrazioko %100 eta %5 bitartean zeuden. Uste dugu emaitza horiek ez zirela ikasleen ezaugarrien ondoriozkoak, Ikastetxearen «kultura, laguntza...» eta antzekoen ondoriozkoak baizik. Helburu demokratiko honekiko zuten konpromisoagatik baizik. Era berean azterketa honen ondorioz ikus daiteke *HPBdun hezkuntzaren pisua irakasle tutoreek zeramatela, eta ez adituek*.

³⁹ Denboraldi honetan, POZetako profesionalen jardueran profil-aldaketa eskaintzen saiatu ziren, EP: PPTko zentroetan curriculumeko eraikuntza eta prestakuntzako prozesu globala bultzatzeko, eta ez hainbeste espezializatze, profesional gisa euren hurbiltzea eskaintzeko (Elizalde eta beste hainbat, 1992).

kultural (ulermen-praktiko berriak) inklusiboa sortu zuten. Taldeek, irakasle aholkularien (LH) eta orientatzaileen (bigarren hezkuntza) —klastroaren zati egonkor gisa— eta irakasle ibiltarien laguntza zuten.

—TMPak ere programei atxikitako profesionalekin garatzen dituzte... Horrela EST, entzumena eta lengoia, GNO, HBP, ikasteko gaitasunen garapena eta (hezkuntza goiztiarra)⁴⁰.

—Euskal hezkuntza sistema guztion hezkuntzara erantzutea kontzeptualki sustatu, koordinatu, prestatu eta antolatzen duen IBE sortu zuten. Argitalpen ugariko erakunde hori, duela gutxi IBEIren barne geratutako CEIn —Curriculum Eratzeko Institutua— sartu zuten.

Horrela egituratzen da, herritar guztientzako zentro-zerbitzu-laguntzak komunikatzen dituen *Sistema batean Hezkuntza Sarea*. Ikasle guztiei erantzuteko zentroan lana betetzeko prestakuntza espezifikoeekin: zuzendaritza-profilak, kontsultoreak... Hezkuntza berezi zaharreko subjektuen eragin handiarekin. Ez da integrazioari buruzko ikerketarik azaltzen (desiragarria..., erabilgarria...); arazoa ez da funtsezko pauso hau ebaluatzea, berrestea eta bere ez hain inplementazio txarra erraztea baizik. Denbora honetan zenbait udalek TMP sortzeko ardura hartzen dute; ondoren Hezkuntza Sailak homologatzen ditu. Halaber, IIHIIak sistemari laguntzeko zerbitzu gisa ere sortzen dira (202/1989 Dekretua).

Urte horietan Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua. Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca (1990) egin zuten. Nazioarteko lau txostenek, seguru aski, uneko itxaropena biltzen zuten eta honako gai hauek aztertzen zituzten hurrenez hurren: «integrazioa» —Labregère: «La integración en los países de la OCDE» (Integrazioa ELGEko herrialdeetan) 15-53 or.—; hobekuntzari buruzko gaia (autonomia, garapena eta erantzunkidetasuna); hizkuntza bat ezartzeko garaian eskolaren eraginkortasuna; eta etengabeko prestakuntza eta hezkuntza-sistemaren erakunde-mailako praktiken aldaketa. Era horretan, gaur egun arte orientazio politikoetan sarri aurkituko dugun panorama osatu zen. Eskola hobetu behar zen, profesionalen eta hauen etengabeko prestakuntzaren bidez bertako praktikak aldatuz, bi ardatz nagusirekin: integrazioarekiko gure ingurunearen orientabideak, eta gai linguistikoa eta euskara, hiltun gutxien dituen hizkuntz ofizial bezala. Lehen txostengilearen jarrera argia zen, beste hainbat herrialdetako (USAtik Italiara) esperientzia eta ulertze historikoa onartuz, honako hau adierazi zuen: «Horrela beste estrategia batera heltzen gara; bertan... haur bat integratzeak ez du esan nahi haur

⁴⁰ Agindua, 1990eko maiatzaren 16koa, pedagogia aholkugietako hezkuntza bereziko eremuko talde multiprofesionalek garatu behar dituzten programak dituen.

minusbaliatu bezala sailkatutako bat hartu eta normalak bezala sailkatutako beste hainbat haurren artean ipintzea; integratzeak esan nahi du, hainbat mailatan zailtasunak dituzten haur heterogenez osatutako talde batean sartzea, talde gisa egindako esfortzu batean bera izan dadin etekina aterako duenetako bat, baina ikasgelako haur guztiek,

3. TAULA

1987. eta hurrengo urteak

	Lurraldea	Zona	Zentroa	Irakaslea
1987...	<p>Berrikuntza Pedagogikoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Azpiprog. Tekn. <p>Hezkuntza Baliabideetan espezializatutako zentroa (HB) 1990.</p> <p>Curriculum Garapenerako Institutua. (Hezkuntza Sistema) 1992. Bertan sartzen dira IBEn funtzioak.</p>	<p>PATak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuzendaria. • Euskara. • Gaztelania. • Gizarte G. • Orientatzailea. • Informatika. • Teknologia. <p>Talde multiprofesionalak:</p> <p>—<i>Zerbitzuak:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gizarte egok. tek. • Jokabide arazo larriak. • Ikasteko zailtasunak. • Helduarora bideratzea. • Ibiltariak. <p>—<i>Funtzioak:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostikoa. • Terapiak. • Jarraipena. • Laguntza prof. <p>(PATak ikastetxeetako aholkatu eta laguntzeko funtzioak.)</p>	<p>Zentro Espezifikoak eta Baliabideen Zentroak.</p> <p>Zentro arruntak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza Bereziko ikasgelak. • Ikasgela arrunta. • Ikasgela egonkorrak. <p>(PC duten ikasleekin, autistak).</p> <p>Zereginen Ikaskuntzarako Lanbide Heziketako Ikasgelak. (Eskolatzea Erdi-mailako Irakaskuntzetan).</p>	<p>Pedagog. Terapeutikoko irak.::</p> <ul style="list-style-type: none"> • BGP... CEI. • Jarraipena. • Koord. Irakaslearekin. • Koord. Multirakas. • Familia. <p>Irak. tutore.</p> <p>Irak. aditua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laguntzailea. <p>OHoko irakaslea eta Lantegi Irakaslea-Irakasle kontsultorea: (1989) (Lehen Hezk.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zentroari laguntza globala emateko baliabide arrunta. • Irakasle tutoreari laguntza. • Helburuen orientabidea. • Lan-metodoak. • Curriculum egokitz. • Laguntzen koord. <p>Orientatzailea: (1990) (Ertainak)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zentroari laguntza orokorrerako baliabide arrunta. • Orientabide pertsonala eta profesionala. • Aniztasunari erant. • Tutorizazioa.

neurri handiagoan edo txikiagoan ere etekina aterako dute»⁴¹ (27. or. ad. ir.). Baina garaia ez zitzaion horretarako egokia iruditzen; espero dezagun gaur egun —20 urte beranduago— egokia izatea, eta horregatik txostenaren amaieran honako hau adierazi zuten: «Nire hitzaldiaren amaieran nire nahi bat adierazten uzten badidazue esan nahi dizuet gustatuko litzaidakeela egun batean Euskal Herrira oraingoz konbentzitu ez ditudan pertsonekin etortzea, *Donostian eta beste hainbat tokitan ikusi ditudan gauzak ikusarazteko, eta itxuraz gustatzen zaizkien beste hainbat modu sofistikatuek gain badela integratzeko beste modu bat*» (53 or. ad. ir.). Bere iritzi egiaztatuak, nireak bezala, erakusten du integrazioak ez dituela bitarteko sofistikatuegiak eskatzen, Proiektuak dituzten giza taldeak eratzea, bertatik ikasi ahal izateko.

LOGSEren testuinguruan Euskal Eskola Publikoaren Legeak⁴² (1993) aurrerapen horiek berretsi zituen «desberdintasunak konpentsatu eta aniztasuna integratzen duen gizartearen zerbitzuan» eskola publikoa aginduz, kudeaketa parte-hartzaile eta demokratikoko testuinguru batean beharrezko gauzak emateaz arduratuz (23. or. ad. ir.). Sarean⁴³ antolatu zen eta Hezkuntzari Laguntzeko Zerbitzuak zein bilguneak antolatu zituen (IV. tit.). Testuinguru legal honetan oinarritzen zen guztien hezkuntza-mailako beharrei erantzutea.

DBH abian jarri zen eta horrekin batera bi kultur profesional sartu ziren: LHko irakasleak, Bigarren Hezkuntzako Ikastetxeetako DBHko lehen zikloetan sartu ziren. PPT⁴⁴ esperientziatik, LHko klaustroekin, irakasleen aldaketa honen bidez, bi kulturek DBHko zentroko proiektuak landuz bat egin zezaten nahi zuten. Horretarako, ekipoa lan egite-

⁴¹ Hemen, eskolaren arrakastarako egiaztatua esaten dakigunaren *osagai guztiak* azaltzen dira: 1. Etiketarik ez jarri (beharbada ohiko ikasgela batean ez da erabilgarria eskolaz kanpoko diagnostikorik egitea), 2. Ikasgela heterogeneoa da —guztiak izango dira—, baina giza *talde* batek izan behar du, 3. Giza talde bezala osatzeko eta guztiak bertako kide sentiarazteko taldearen esfortzua beharko da (beharbada, bizitza baimendu eta errazten duen eskola batean lehen hezkuntza-lana izan daiteke), 4. Bakoitzak hainbat zailtasun izango ditu (eta zenbait aukera: bertatik abiatzeak, lana interesgarriagoa eta arrakastatsuagoa egingo du), 5. Guztiek etekina aterako dute...

⁴² Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritzan (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila) oso lege-bilduma interesgarria ikus daiteke (1999).

⁴³ Gizarte-sareen antolaketa ulertzeko, beste hainbat artean, ikus Fantova (2003). Programetan sareak nola erlaziona daitezkeen ikusteko, ikus Mendia, R. & Orcasitas, J.R. (1989). Hezkuntza-sistematik sistema produktibora euskarri-sareen diseinurako, ikus *Bizkairako Proiektu bat* Martínez Ruedan (1997).

⁴⁴ Curriculum-eraikuntzaren eta irakasle-taldean lan masiboa, LHko ikastetxeetan, Berrikuntza Pedagogikoa buru duela, Ikastetxeei laguntzako Sarearen bidez: CEI eta PATak (kanpoko laguntzaren batekin). Horrela, ikastetxeek, kulturaren sorreran eta inguruaren premiei erantzuten, euren erantzukizunaz jabetzen hasten dira.

ko espazioak zabaldu behar zituzten eta bigarren hezkuntzako⁴⁵ ikastetxe berriek horretarako egitura-mailan antolatu behar zuten. Zenbait ikaslek bi urtez gehiago⁴⁶ derrigorrezko hezkuntzan jarraituko zuten, eta horietako zenbaitek irakaskuntza «magistraleko»⁴⁷ testuingurutan hezkuntza-premia bereziak zituzten (ikasgelako irakasleek taldeko lan-ohiturak eta koordinazioko egitura hori gabe ezingo dutelako aurre egin). Premia horiei, euren talde partikularren irakaskuntzarekin konprometitutako Irakasle Taldeetatik ekin ahal izango diete. Talde horiek ingurunea, gelako proiektuen bidez osatzen dute, guztiek hezkuntza jaso ahal izateko. Derrigorrezko eta kalitatezko zerbitzu publiko bezala ulertzen den hezkuntzak bestelako zereginik izango al du?

EEPLren (1993) ondoren eta metatutako esperientziarekin, guztien premiei erantzuteko hainbat neurri proposatu zituzten. Neurri horiek dekretu batean, hiru Agindutan eta Ebazpen batean islatu zituzten (1998. urtea)⁴⁸. Gaur egun legeri horrek antolatzen ditu proposamen diferenteak eta jarduteko programak bezalako aniztasunaren tratamendurako neurriak (Mendia, 1999). Aniztasuna, irakasle eta ikasle guztien ikuspegitik ulertzen da. IHP, ICP, IUP (Ikastetxearen Urteko Plana), Ikasgela P⁴⁹ (Ikasgela Proiektua). Neurri espezifiko arruntak proposatu zituzten: hezkuntza sendotzeko programak eta aukeragarritasuna. Era berean ezohiko neurriak: urte 1 gehiago irautea; ikasturte bat murriztea (lehen hezkuntzan eta DBHn) talentu apartekoentzat; CEIak; eta Curriculum Anitzeko Programak⁵⁰ (CAP, DBHko 2. zikloan. Sistema osoari hezkuntza-eskaintza gehitzen dio-

⁴⁵ Aurrerakin honetan ere, zenbait (erdia inguru) ikastetxerekin —klastroko taldetan— eta PATekin elkarlanean parte hartzen dugu, zeregina erraztuko duten materialak prestatuz (cf. Orcasitas taldearen dokumentuak 1995 eta 1996).

⁴⁶ Esperientzia- eta nobedade-faltagatik (guztietan), eta euren etorkizunari buruz aurreratutako itxaropen eskasagatik, ikasleentzako derrigorrezko urteek gora egin duten hezkuntza-erreforma guztietan, zeuden bezala hobeto zeudela pentsatzeko joera dute (SEtik kanpo: baratzerako baitira!). Horrela gertatu zen LGE (1970) eta LOGSErekin (1990)... Baina orain ez dago baratzerik! Ezta lanik ere! Prestakuntza gehiago ez den zer eskaini daiteke gure herritarrei?

⁴⁷ Irakaskuntza magistral hau irakaskuntza zaharrena da eta gaur egun gutxien gomendatzen dena (cf. Novak, 1982, 184. or.). Bertan, maila diferentetan sistema didaktikoen eboluzioa erakusten duen laburpen-koadro bat ikus daiteke.

⁴⁸ Dekretu horiek CEI-IDC (1999) liburuki zaindu batean jasotzen dira. Liburukiarekin batera, hitzen glosategia eta gaikako aurkibide egituratua aurkituko ditugu.

⁴⁹ Pentsatzen dugu Talde profesionalak Proiektu hauek eraikiz, ikasle guztiei erantzuteko ardura hartuz, eskaintza egokia egingo dutela —hezkuntza-baliabidea antolatu—, aukera berriak sortuko dira, eta premiei erantzun «sinpleagoa eta egokiagoa» emango diete (horrela premia horiek, konponduta geratuko direnez, desagertu egingo dira). Ez egokitzezik sortzen dira HPBak.

⁵⁰ Beharbada horiek izan duten arrakasta handien (ebaluazio zuzenago bat ez dugunez ikus GALARRETA eta beste hainbat, 2000) osagai garrantzitsuak barne hartu dituztelako: 1. Ikasle-taldearekin konprometitutako ira-

ten eta malguagoa egin nahi duten neurriak (euren horizonte positiboa da). Neurri horiek, hala ere, hasierako hartzaileen izaera espezifikatzailearen ondorioz (arautzaileegia beharbada) etiketa ezegokiak erabiltzen (hezkuntzan) eta jada homologatua dagoen teknologia nahasten jarraitzen dute. Adibidez, testu-esparruan ikus daiteke —118/1998 Dekretua, § 2—: bertan, HPB definitzean, «minusbaliatu izan», «baldintza pertsonalak» eta beste hainbat arrazoiengatik «arreta bereziak» behar dituzten ikasleei leporatzen dizkiete (bitartekoa nabarmendu gabe). Era horretan, beste behin ere, herritarrei etiketa jartzeko joeran erortzen dira (aurreiritziaren zama duten erantzunak agintzen dituzte), eta testu legala izanda, kontzeptu hauek irakatsi eta zabaltzen ditu sozialki ontzat emanez.

EAEko hezkuntza sistemari dagokionean garrantzitsua da Eskola Mapa zehazten duen eta 26/1996 Dekretua eta bertatik ondorioztatzen den DBHko Ikastetxeen antolaketa berria. Duela gutxi euskal hezkuntza-sistemako sarea hobeto antolatu zuten «Ikastetxeentzako Laguntza Zerbitzuekin»⁵¹: IIHIIak (irauten dute), CEIa berriz antolatzen da ISEIn —14/2001 DEKRETUA, otsailaren 6koa, Unibertsitatez Kanpoko Irakas-sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen sorrera arautzen duena— antolatzen da, eta PATen sarea Berritzegunean antolatzen da —15/2001 Dekretua, otsailaren 6koa, Hezkuntzan Laguntzeko Zerbitzu gisa Berritzeguneak sortu zituena.

Euskal Autonomia erkidegoko gaur egungo egoera eta bere eragile nagusiak

EAEren hezkuntza-historian une garrantzitsuak, gauzatutakoak zein bertan emandako aldaketa teoriko eta legalak, gainbegiratu ondoren, gaur egungo egoeraren hainbat datu ematen saiatuko gara⁵².

Kontzientzia sozial eta instituzional berria

«Euskadiko haur guztiek tokia izango duten eskola» egitea, hau da, eskola hasiberria berritzea ez zen, eta ez da, ameslarien lana. «Behar dela» ulertzen duen gizarte demo-

kasleen talde egonkorrean lana egitea; 2. Taldean lana egitea; 3. Edukiak ikasleen premia eta aukeratarako egokitzea; 4. Ikasleekin arrakasta izateko aurretiko aukera; 5. CAP taldearekin lotuta Ikastetxean ikasleen jarrera aldatzea; eta 6. Programaren balioeste kolektiboa (ikasleak, irakasleak eta gurasoak).

⁵¹ Gaur egun, ebaluazio-prozesu instituzionalean.

⁵² Egoera-irakurketa dokumentatu eta osatzeko, Arartekoak Eusko Legebiltzarrari egindako ezohiko txostena (2001). Material ederra, aztarna berriak ateratzeko eta euren «Hobekuntza-proposamen» eta «Gomendio» gehienak egiteko. 175-186 eta 187-197 or.

kratiko baten etengabeko zeregina da eta herritar guztiekin duen erantzukizuna bere gain hartu nahi du, hezkuntza-zerbitzu egokiak⁵³ —sistema bat— eskaintzeko herritar guztiekiko duen erantzukizuna hartu nahi du. Eta, noski, ametsa⁵⁴ arriskugarria ere bazen...

Kontzientzia sozial hori, ekintza soziala ulertzeko modu berritan ere oinarritzen da. Gizarte-ekintzan ezin dira zerbitzu egokiak eskaini erantzuna osatzen duten bitartekoak kontuan hartu gabe, eta erantzun hori egokitu behar da (kalitatekoa izateko) bertan sortutako premiara⁵⁵. Horregatik gaur egun, hezkuntza-premiei buruz hitz egitean ez dugu haurrei buruz hitz egiten, egoerez baizik, eta badakigu egoera, egingo ditugun hezkuntza-eskaintzen bidez osatzen dela. Sozialki proiektuetan gauzatzen diren eskaintzak eta esfortzuak... Proiektu horiek, EEPLan (1993) bezala, hezkuntza-sistema aldatzen dute guztientzako kalitatezko zerbitzua egiteko, herritar bakoitzaren beharrei hezkuntza-mailako erantzuna ematen saiatuz. Proiektuak horregatik dira barne hartzaileak (cf. VVAA, 2002), hau da, ez dute pertsona batengan banakako ekintza (integrazioa) edo edozein modutan egindako ekintza kolektiboa proposatzen, eta, aldiz, guztien hezkuntza-premiei erantzungo dien zerbitzu bat emateko eskola-ingurunea (soziala eta kulturala dena) antolatzen dute.

Datlan & Ararteko txostena (2001—kultur indizea—)

Lan honekin kontzientzia sozialaren gertakari berri baten aurrean kokatzen gara. Erakunde publiko batek, administrazioak egiten duen hezkuntza-zerbitzuen eskaintzaren azterketa bere gain hartzen du. Azterketa sistemarena da EFQM kalitate-ikuspegitik, hobetzeko asmoekin eta konpondu gabeko hainbat arazorekin lotuta: HPBei eran-

⁵³ Balio dutela, balio badute... baizik eta zertarako balio dute?

⁵⁴ Duela 40 urte (1963.08.28) M.L. King-ek bere ametsa azaldu zuen: diskriminaziorik gabeko bizitza, guztientzako eskubideekin eta justiziarekin. Bere ekintzek eta bere ametsak historia mugitu dute eta mugitzen jarraitzen dute: «Justizia, guztiontzako errealitate egitea». Orain, 40 urte beranduagoa, Lincoln-en monumentuaren aurreko oroimenean, beltzak eta komunitate homosexualen pertsonak zeuden... Elkarrekin, diskriminazioaren aurka, eta guztiontzako eskubideen eta justiziaren alde ospatzen eta borrokatzen zuten. Euren ametsa errealitate bihurtzen zuten: «Merezi ez den sufrimendua emantzipatzailea dela ziur egonda jarraitu ezazue lanean». Bere hitzek gure bihotzetan egon beharko lukete, guztiontzako gizarte gizatiarrago eta justuago bat eraikitzeko prozesuan.

⁵⁵ Begien bistakoa da hiriek edateko ura behar dutela... Bizilagun berriek bertan behar dute, euren jatorrizko testuinguruetan premia hau iturriekin konpontzen bazuten ere. Egitura berriek, kalitatezko zerbitzua emateko kontuan hartu behar diren premiak sortzen dituzte. Ikusi bezala, premia horiek ez dira subjektuenak, aurreikuspen- eta horniketa-falta eurek jasango badute ere.

tzutea. Arazoei aurre egiteko modu honek, ulertzeko ikuspegi inklusibo berri baten aurrean kokatzen gaitu.

Profesionalak (aldaketan talde kudeatzaile kontziente eta estrategikoak)

Sistemaren motorrak dira. Profesional prestatuagoekin pentsaezina da gaur egun, banantze-praktikak hobeak direla teknikoki justifika daitekeenik⁵⁶. Beharbada aurreko etapan inertzia geratzen da (okerragoak eta ez demokratikoak); bertan irakasleak, tesu-liburuen bidez programak aplikatzen zituzten piezak besterik ez ziren. Gaur egun, XXI. mendean, kulturarentzako hobia eta beharrezkoagoa da irakaslea pertsonala izatea, taldean lan eginez eskaintzen duen ingurune soziala antolatzeke jakitun dela (ikas-tetxea, zikloa, ikasgela), bere lana bideratzen duten, eta helburuak eta moduak zehazteko balio duten proiektuak eraikiz; horregatik, ebaluatu eta hobetu ahal izango dira (argia da, proiektuak). Lanerako baldintza praktikoei, kalitate-kudeaketa hau errazteko joera dutenez (gure artean), irakasle taldeen eskaintzek eskola-ingurunea gero eta hobeto eraiki dezaten⁵⁷, guztien hezkuntza-premiei gero eta erantzun hobeak emateko, eta horrek, profesionalen artean botere⁵⁸ eta baliorako kontzientzia praktikoa eragin dezan espero dugu.

Profesional guztiek taldetan laguntza hobia jaso dezakete eta behar dute. Laguntza hori orokorra eta eraginkorra izaten hasten da ikastetxeen barne zein ikastetxe horiei laguntzeko zerbitzuetatik. Ikastetxeetako lanbide arteko praktiken ondoren —bertan irudi profesional egonkor berriak sartuz—, kanpoko taldeekin (laguntzakoak) eta, hezkuntza-sistema komunari lotuz, ikastetxea malgutu eta dibertsifika dezaketen beste hainbat erakunderekin erantzukizunak hartu eta iragazkortasun hobia eskaini behar dute.

Profesionalek euren ekintza praktikoei erakarri dute eta erakartzen dute historia, herritar guztiei kalitatezko hezkuntza-zerbitzua emanaz. Horren bidez, lanbide eta herritarren eskuduntzez jabetzen dira. Egoera profesionalarekiko konpromiso kolektibotatik, sisteman kalitatezko erantzuna eskaintzen duten elementuak antolatzen dituzte profesionalek. Horrenbestez, sistemak erronka berriei aurre egiten lagunduko dioten beharrezko sinergiak izango ditu.

⁵⁶ Duela gutxi PEETSMAren azterketa batean (2002) beste lagin bat ikus daiteke.

⁵⁷ Egokitzapenean dago kalitate-irizpidea. Horregatik giza talde kontziente eta estrategikoak behar dira (cf. EEPL, 1993, 25... beste hainbat artean).

⁵⁸ Euskal Eskola Publikoko profesionalek egindako historia honetan, zerbait egiaztatua bada, hori, ekintza horrek herriaren euskalduntzean izan duen eragina izan da. Aldaketak egin daitezke, errealitatean eragiteko ahalmena egiaztatua dago... baita guztiei emateko erantzunean ere.

Gurasoak (aurrerapenen bermatzaileak)

Zerbitzuak kudeatzetik eta seme-alabei ordezkatzetik (hainbat elkarteren bidez)⁵⁹, Administrazioak zuzendutako proiektuen (hezkuntza-arloan) presio eta jarraipeneko subjektu sozial bihurtu dira. Horrela, «karitatetik eskubideetara» pasatu gara eta horregatik, orain, presioek ezin dute multzoka izan, ñabartuak baizik, eta, ondo ulertzeko eta onartzeko, Administrazioaren bideak erabiliz (hezkuntzaren kasuan GE, Eskola Kontseilua eta abarren bidez).

Orain dagoeneko ez da erabilgarria eta beharrezkoa herritarrei alde mingarriena eta iskanbilatsuen erakustea (*aurreiritziari* eutsiko liokeena), komunetik abiatuta, zenbaitentzako premiazoak eta ezinbestekoak badira ere, guztientzat⁶⁰ erabilgarriak eskubiak exijitzea baizik.

Modu berean gurasoek gure seme-alabei hitz egiten (entzunez) ikasten irakatsi behar diegu. Zenbaitetan euren ahotsa lagunduz. Hori ez da lan erraza sistemako profesionalen laguntzarik gabe. Ez da erraza arazoak bakarrik aurkitzen baditugu (gure seme-alabei esleitzen dizkietenak) eta han, eskolan bertan, gertatu direla baldin badakigu, eta arazoak direla erantzunik ez dutelako. Guztiok, eskubideak ditugun herritar bezala hitz egiten ikasi behar dugu... eta hezkuntza-administrazioetik, bezeroen eskubideak zorrotz —bermeekin— zaindu ditzala exijitu.

Luis, Usoa eta beste hainbaten gurasoekin batera, taldean kooperatzen ikasi behar dugu, gure eskola izan dadin guztien beharrei (gureei ere bai) kalitatezko erantzuna emango dien ingurune sozial demokratikoa. Legeetan (Konstituzioa, 1978, § 27,7; EEPL, 1993, § 4b..., eta beste hainbat) aurreikusitako horrek, kalitatea lortzeko baldintza izateaz batera, aurrerapenak egiten eta helburuak ulertzen eta bermatzen lagunduko digu.

Beharbada, historiari ikasita (USA, beste hainbaten artean), guraso eta herritar minusbaliatuen elkarrekin, beste hainbat herri-mugimendutan eta erabiltzaileen platafor-

⁵⁹ EAEn lurralde bakoitzean hainbat multzotan ez banatzeko ahalmena izan dutela (euren erreklamazioei inar handiagoko emanez) eta ondoren, garrantzi handiagoko federazioetan biltzen direla.

⁶⁰ Ikastetxeek, lan-saiakera, erabilitako metodoak... eta hezkuntza-mailan izandako aurrerapenak kontuan izanda ikasle bakoitzaren jarraipena egingo balute, herritar bakoitzaren intereserako izango litzateke (eta multzoaren kalitatea hobetuko luke)... baina hori ezinbestekoa da une jakin eta testuinguru jakinetan konpondu gabeko hezkuntza-mailako premiak dituzten kasuetan... hain zuzen ere, eurei aurre egiteko erdia arbitrazeko. Era berean ezin dio CEIrik egin, alde aurretik Ikasgela P zehaztu gabe —hori profesional guztiek dakite—; guztientzako erabilgarria den hori (sistemaren kalitatea hobetuko luke —hezkuntza-eskaintza benetako premietara egokitzean—, baita talde profesionalena ere: euren lana multzoan esplizitu egitean) zenbaitentzat ezinbestekoa izango da...

metan parte hartzeko bideak zabaldu beharko dituzte komunetik aldarrikatzeko (dese-ginez).

Erabiltzaileak (sistemako bezeroen ahotsa eta aurpegia)

Igaro da, pertsonei zer galdetu daitekeen eta behar den gogoratu beharreko denbora. Kalitatezkoa izan behar duen derrigorrezko zerbitzu batean bezeroek parte hartzen duten sistema demokratiko batean gaude, horregatik euren hitza, aurpegia garrantzitsuak dira. Euren hitzak eta aurpegiak pertsona diferente bezala identifikatzen dituztelako, beste inorekin alderatu ezin dena, eta guk horietako bakoitzarekin lan egiten dugu.

Aipatutako txostenak, bizitza-historia beldurgarriak biltzen ditu (Datlan & Ararteko, 2001, I. eranskina, 205-231 or.): historia hauek «bestearen garrasia» dira, erantzun egokia eman behar izango geniekeen bizitza moztuak. Bere hitzak garrantzia du. Duela zenbait urte, NBERen aurrean honako hau eskatzen ziguten: «Gainerako gizakiei azaldu nahi diegu gure gizartearen barruan bizitzeko gai garela. Besteek adinako eskubideak eta obligazioak ditugula erakutsi nahi diegu. Gure ahotsa berria da. Hitz egiten ikasi behar dugu. Baina arren eskatzen dizuegu gure ahotsa ulertzen ikas dezazuen. Halaber, *guri hitz egiten ikasi duten gizakiak behar ditugu, gudan sinesten dutenak*. Adimen urrikoek ez dugu gune beldurgarrietan gehiago bizi nahi. Gure komunitatean bizi nahi dugu... Mila esker entzuteagatik» (Tempfer, 1981).

Baina hezkuntza-sistema, norberaren prestakuntza eskaintzeaz gain, gizarte-mailan akreditatzeko sistema ere bada. Zenbaitetan, lege, eskolako praktika eta abarretan premiei erantzun egokiak aurkitzen ez dizkiegunean, lortutako prestakuntza egiaztatzeraz ez daramaten bideak proposatzen ditugu. Okerrago, egiaztatze horretara ez heltzeko arrazoizko? bideak egiten ditugu⁶¹: Horrek, sistemak huts egin duela esan nahi du⁶² (diseinuan, praktikan eta abar), eta sistemak berak gizabanakoari kaltea ekartzen dio, bere kalitatea murriztu egiten du, sistemaren helburua galtzen da, eta herritarrei mina eta gaitasunik eza eransten die, eta hauek, horrenbestez, ezohiko laguntzekin aurrera egin beharko dute gizarte-mailan. Beste hainbat hezkuntza-sistematan aztertutako bestelako irtenbideak pentsatu behar ditugu. Kalitateko sistemetan bezeroaren beharrek agintzen dituzte hobekuntza-planak... (Scholtes, 1991), baita euskal hezkuntza-sisteman ere.

⁶¹ Zenbaitetan, bide hauen logika, «besteentzako» da, eta ez luke balioko gurekin erabiliko balitz —ez genuke utziko—. Egokia irudituko al litzaiguke guretzat eta gure seme-alabentzat? Herritarren batentzat izango al da?

⁶² Duela urte asko, 1966. urte inguruan, produkzio-sistema daniarrak akats bat zuen... hezkuntza-sistemak akreditatzen zituen adimen-atzeratuak ez zituen kolokatzten. Egoera hori VVAAn (1966) salatu zuten. Hori eman zenetik jada 37 urte igaro dira.

Erakundeen politiken inguruan osatutako taldeak

Halaber, erakundeen politiken inguruan osatutako taldeak (legalak eta prestakuntza-koak) sortu, aldatu, zabaldu, probatu/egiazatu eta euren funtzioak hobetu dituzte. Tes-tuan adierazi ditugu. Horiekin, hezkuntza-sistema, aktorez osatutako multzo uniper-sonal bat izatera pasatu da, lan-taldeen sistema sozial egituratua izatera —kalitatezko baldintza.

Barrutik ikastetxeetan, bigarren hezkuntzan izan ezik, taldeak (OOG, ZT, CPedago-gikoa, zikloko C, ikasgelako C, mintegiak... programa-ekipoak) modu egonkorrean eta eraginkorrean antolatu dituzte, baita euren arteko koordinazioa ere. Taldeak kanpotik antolatu eta handitu dituzte (*Berritzeguneak* izatera pasatzen diren PATak, CEIn —gaur egun ISEI— eraldatzen den IBE, IIHIIak) ikastetxeei laguntza emateko. Hori guztia pro-fil profesional berriak (ezezagunak, zenbait kasutan) ezartzeko testuinguruan. Kalitate-baldintzak dira, eraikitzen ari den Sare batean —euskal hezkuntza-sistema.

EAEko testuinguru sozialean osasun-sarea eta hezkuntza-sarea ondo diseinatuak daude, gizarte-ongizateko sarean beharbada diseinua falta da; horrek, beste hainbat sare sozialen, eta bereziki enplegu-sarearen elkarrizketa eta talde-lana zaildu egiten ditu⁶³.

Urte hauetan bestelako egoera bat izan dugu. Erakunde-mailako politikak hain in-dartsuak eta barneratzaileak izan dira, eta hainbeste esfortzu eskatu dute, zenbait talde profesional independentek (Adarra, garrantzitsuena aipatzearen) behera egin dutela era-kunde-mailako politika horiei lotu arte. Bertako kide garrantzitsuenetako zenbait euskal hezkuntzako administrazioko mailetan eta hezkuntza-sare osoan prozesu horietako agente pertsonal⁶⁴ eta kolektibo dira. Beharbada euren estilo praktikoak (hurbilekoa, el-karrizketarako irekia, taldean lan egitearen aldekoa, demokratikoa...) bertan egiten duten lanean eragiten jarraitzen du. Beharbada, komunitatea sortzen duen estilo hori izan dai-teke euren legatu historiko eta kulturala.

⁶³ Sarriegi isilik, baina etsi gabe, onartzen dugu hezkuntza-sistema txarra dela enplegurako prestatzen ez duelako... Baina antza, enpleguak sortzen ez dituen produkzio-sistema da... hori ere nahikoa egituratua ez da-goela dirudi; zein dira bere premiak epe ertainera (aurrerago hobeto prestatuta sartuko liratekeen ikasleei presta-kuntza eskaintzeko beharrezko epea)? Zein euren hizketakideak?... ingurunearen premiei (baita enplegukoei ere) erantzuteko lan hau ikastetxeek egitea eskatzen dute baina... ez dago ez hizketakiderik ez eta erantzunik ere. Sare soziala falta da. Hori gabe HBP zaila egiten da.

⁶⁴ Prozesu honetan Batzordeak eta Taldeak bultzatu dituzten eta bultzatzen dituzten pertsona guztiak eskertu nahi ditugu, batez ere eguneroko lanean ari direnak. Eta «ur tanta batean eguzkiaren argi osoa islatzen den» be-zala, eurengan eta euren taldeetan, euren eguneroko konpromisoan eta esfortzuan, guztientzako herritartasun eta kalitatezko hezkuntzaren proiektu pertsonal eta profesional guztiak islatzen dira. Guztiei mila esker historia bul-tzatzeagatik, justiziako lurralde komunetan aurrera egiteagatik.

EAEko hezkuntza sistemaren sarean egindako aldaketa praktikoak

Aldaketak egituretan

20 urte hauetan euskal eskola publikoa asko aldatu da. Aldaketa hori ere, talde partikular batez okupatuta, guztiei aldaketa baliagarriak ekarri dizkieten pertsonen eragin dute. Horrenbestez, Hezkuntza Bereziko Planak (1982) guztientzako eskola eraikitze helburuarekin lanean jarraitzen du, hezkuntza-sarea gizarte-ongizateko egoeretan euskarri-sistema gisa ulertzeko moduan aurrera egiten du (integrazioa, sektorizatzea, normalizazioa), eskolari laguntzeko gero eta zerbitzu-sare zabalagoa eskaintzeko asmoan aurrera egiten du, profil profesional berriak sartzeko beharrea aurrera egiten du, aurrera egiten du... guztientzat.

Bertatik, eta bide horri jarraituz, ikusi dugun bezala, antolaketa berriek osatzen dute gaur sistema.

Aldaketak «praktikako komunitateetan...» (Wenger, 2001), ikuspegiak, egiteko moduak, tresnak...

HBko Batzordearen Txostenaren (1989) —HPB dituzten ikasleen hezkuntza egokirako hezkuntza sisteman egiteko hobekuntzak— proposamena guztientzat da, sistema osoa ulertzeko. Ez da gutxiagorako. Ikastetxean⁶⁵ oinarritutako curriculumaren ulertzeko modu berriaren bidea jarraitzen du, ikasgela eta ikastetxe arrunten bidea —ikasgela arrunta erantzunaren espazio naturala da—, LHko eta bigarren hezkuntzako ikastetxeetarako profil berrietan, elkarrekintza profesional berriak zehatzuz, baliabideak kopiatuz, barrutiak egituratzeko eta sailen artean koordinatzeko bidean aurrera eginez. Bertan oinarrituta, laguntzeko profil profesional berriekin egingo da aurrera. IBE, zentro koordinatzaile bezala egituratuko da.

Gero sistemak hobetu egiten du, ikastetxeetako profesionalen ekipo egonkorren barne-funtzionamenduko egitura —CEI (1993)—, funtsezkoa, premiei erantzungo dien eskaintza finkatuko duten proiektuak eraikitze lanbide arteko zereginari ekiteko. Taldean, binaka eta abar jarduteko lanak probatzeko... erantzukizun komunak hartzeko eta konprometitzeko... ikastetxeetan kultura berria sortzeko aukera berriak. Lan komuneko prozesuak gidatzeko balio duten tresna arrunten bidezko «praktika-komunitate»⁶⁶ berriak sortzeko: ikasgela P (bertatik CEIak egiteko), kurtso eta ziklo P, ICP eta IHP... gure ahaleginen eragina jarraitzeko tresnak.

⁶⁵ Oraindik ez zen LOGSE (1990) argitaratu —eztabaidak gogorak ziren arren.

⁶⁶ Adibide gisa ikus daiteke Rosellón CEIen eraikuntzatik (2003); Ainscow (2002) ikastetxeko lan orokorrean.

*Aldaketak eskaintzetan: Ikastetxeak aberastu eta malgutzen dituzten programak*⁶⁷

Ikastetxeetan abian jarri dituzten hezkuntzako premiei erantzuteko programak, hezkuntza-eskaintza malgotu eta aberasteko beste hainbat aukera dira. Horrela ulertu dute hainbat profesional eta ikastetxek; euren bidez euren IHPren zentzu-testuinguruan, ICP eta euren ikasleei eskaintzen dieten eskaintza erreala aberastu dute.

Praktiken komunitateetan, ikastetxearekin⁶⁸ lotuta, ohitura berriekin eragiten duten, lankidetzako eta parte hartzeko egitura berriak antolatzen dituzten berrikuntza-programak. Lehen aipatu ditugu horiek.

Guztientzako nahi izateak eragiten du aberastasuna euskal hezkuntza-sisteman

PROFESIONALAK SAREAN

Gogoratu behar dugu, guztien hezkuntza-beharrei erantzuteko neurrien bidez aberasten dela laguntza pertsonalekin (ikasle eta irakasleentzat). Labur-labur, Orcasitas y otros (1996 § 4.2) lanean egin genuen 1995eko hurbiltzea aurkezten dugu:

4. TAULA

Sare publikoko profesionalak, ikastetxeetan lan zuzena dutenak

Lurralde Historikoa	PT	Laguntz.	Kontsult.	Logopeda	IB irakasle Ibiltaria	Fisioterapeutak
Araba	39	59	23	15	10	5
Bizkaia	207	158	120	24	16	—
Gipuzkoa	166	87	34	20	9	3
Guztira	412	304	177	59	35	8

Ematen diren baldintzak aldatzeko eta HPEi erantzuteko sare publikoko ikastetxeetan lan egiten duten profesionalak guztira 995 dira.

⁶⁷ Bigarren Errepublikan «eskola-eraikuntza» bezala ulertzen zituzten moduan, orain, 80 urte beranduago, zentroei buruz hitz egiten dugunean komunitateari eta giza taldeei buruz hitz egin behar dugu, sozialki eurek eraikitzen baitituzte euren erlazio eta eskaintzetan.

⁶⁸ Berrikuntza honen motor nagusietako bat, talde egonkorak, barne-antolakuntza koherentea eta bertan egindako proiektuak izanda, horietaz baliatuz ingurunearen beharrei erantzun dieten zentroak dira. Horrenbestez, etorkizunean, Datlan & Arartekok (2001) iradokitzen duen bezala, proiektudun taldeak ingurune bereziki zailetan berrikuntzarako gako bat izan litezke.

Datu horiei, PATetan kokatuta (22 PAT) barruti bakoitzean talde multiprofesional egonkorak gehitu behar zaizkie. Talde horiek ikastetxe guztiei euren zerbitzua eskaintzen diete, haurrei laguntzeko baino gehiago honako eginkizun hauetarako: irakasleei lagundu eta aholkatu, Zikloak, ikastetxeetako talde pedagogikoak, klaustroak... Kalkulatu dugu talde multiprofesionaleko bost kiderekin batez beste (EST, jokabidea, ikaskuntza, HBP, ibiltariak, logopedak, fisioak...), guztira 110 profesional. Horrek esan nahi du ikastetxeetan guztira 1.105ek jarduten dutela. Kopuru horri, profesional hauei prestakuntza eta materialetan laguntza eskaintzen dien IBE-CEIren plantilla gehitu behar zaio.

Gaur egun profesional hauen kopuruak gora egin du eta berriz antolatu dute. Hona hemen giza baliabide berrien koadroa, HPB duten ikasleei arreta eskaintzeko profesionalak (Datlan & Ararteko, 2001, 97. eta ond. or. dokumentuko 3.2; 3.3 eta 3.4. koadroetako datuetan oinarrituta egina —hezkuntzako etapak eta profilak espezifikatzen dituena—):

5. TAULA

HPB behar duten ikasle arreta eskaintzeko giza-baliabideak

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA		EAE
	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Guztira
Ikastetxean	309	84	672	243	472	344	2.124
Ibiltariak	76		98		74		248
Guztira	469		1.013		890		2.372

Era berean *berritzegunee*k, 18 zonatan jardunez, 32 profesionaleko plantilla izateko aukerarekin, ikastetxeetan jarduten duten 262 profesional eskaintzen dituzte (88 TMPe-tako kideak dira).

SISTEMAREN ERABILTZAILLEETAN

Prozesu honetan euskal hezkuntza-sistemaren egitura aldatu egin da, titulartasun diferenteko saretara atxikitako ikasle-kargak eta HPBei emandako erantzunaren banaketa diferentek eraginda. Horrela, ikasleen %47,3, HPBen %2,3ri erantzuten dion sare publiko-ra joaten da. Titulartasun pribatuko ikastetxeek ikasleen %52,7 hartzen du eta HPBen %1,5i erantzuten dio (cf. Datlan & Ararteko, 2001, 6.6 koadroa, 139. orria). Diferentzia horiek —ikasleen kargari dagokionean %5 baino gehiago eta HPBei erantzunean %0,8— eta urte hauetan zehar izan diren gorabeherek —%50eko karga bi sistemetan eta erantzunen % handiagoa ikastetxe pribatutan— hainbat joera erakusten dituzte. Alde batetik,

kargak konpentsatzeko neurriak arbitratu behar dira. Bestetik, erakusten da denbora honetan sare publikoak egin dituela guztiak biltzeko ahalegin handienak.

Gaur egun ikasleen %100 sareen multzoan eskolatua dago. Eta HPBn %1,9ko tasari ematen diogu erantzuna (cf. *op. cit.* 135. or.). Gaur egun eskaintzen den ikuspegi globala ikusteko⁶⁹:

6. TAULA

HPB behar duten ikasleei eskaintako arretaren ikuspegi orokorra (I)

Ezintasunak	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	EAE	EAE guztira
Ikusmen-urritasuna	1,7	3,7	2,2	2,8	165
Entzumen-urritasuna	2,6	6,3	2,4	4,2	248
Minusbaliotasun psikikoa	63,1	26,8	22	32,2	1.921
Minusbaliotasun motorra	7,3	8,2	6,1	7,3	435
Autismoa	2,3	5,6	6,7	5,3	318
Urritasun ugari	4,4	11,4	5,8	8	478
Emozio-arazo larriak	7,1	15,4	5,9	10,4	618
Aparteko adimena	2,1	1,1	0,4	1	62
Aldi baterako Hp-ak	9,4	21,4	48,5	28,8	1.713
Guztira %	100	100	100	100	100
Guztira absolutua	1.175	2.648	2.135	5.958	5.958

Taula honetan badira hobeto interpretatu beharreko hainbat datu global, baina hasieran, HPBei emandako erantzun diferenteei buruz adierazten digu, lurralde historikoen arabera.

Globalki gauza bat egiaztatu behar da, gertakariak eskubideak aldarrikatzen dituztenez, euskal hezkuntza-sistemak herritar guztiak hartzen dituela. Bere erantzunaren kalitatea hobetu egin ahal izango da.

Zerbait aipatzearen, Araban identifikatzen dira minusbaliotasun psikiko gehienak (erantzun osoaren %63,1); aitzitik, Gipuzkoan identifikatutako herritarren ia erdia Aldi baterako Hp-ak bezala sailkatutakoekin lotzen dute (%48,5)... Zein izan daiteke horren arrazoiak? Seguru aski hainbat arrazoi izango dira, bai gertakari bat bai bestea azaltzeko; agian arrazoi komun bat izan daiteke sistemak, bere laguntza-zerbitzuetan eta ikastetxeetan emandako erantzunetan egindako eskaintza zabala egin duela. Erantzun hau ere guztientzako izango al da?

⁶⁹ Taula, «6.4 lurralde historikoaren arabera, premia-mota kontuan izanda, hpb duten ikasleak (Ehuneakoak)» kontuan izanda osatu da (cf. *op. cit.* p. 136) —osatuta, 6. zutabearen transkribatzen dugu, 6.5 Taularen datuekin (*op. cit.* 138. or.)—. INCEan Estatuko datuekin egindako konparaketak ikus daitezke.

Txostenean ere, zorrotz, sistemen (publikoa eta pribatua) eskola-porrot globaleko datuak biltzen dituzte, baita testuinguru-egoera txarrean dauden zentrozenak ere. Sistematik bere helburuak lortzean izandako hutsegitea adierazten dute. Datuak, interesgarriak direnez, ondoren emango ditugu⁷⁰:

7. TAULA

HPB behar duten ikasleei eskaintako arretaren ikuspegi orokorra (II)

	ARABA (155. or.)		BIZKAIA (157. or.)		GIPUZKOA (158. or.)		EAE (148. or.)
	Batez beste LH	Batez beste ikast. krit.	Batez beste LH	Batez beste ikast. krit.	Batez beste LH	Batez beste ikast. krit.	Guztira
LEHEN HEZK.	82,4	59,5	81,9	67,8	82,5	72,1	82,5
<i>Publikoak</i>	80,3	59,5	78,4	67,8	80,8	73,1	79,5
A eredia	73,2	61,0	66,0	56,8	48,0	54,5	68,0
B eredia	80,8	56,9	75,0	72,8	73,9	64,7	75,9
D eredia			83,4	74,6	83,2	84,1	83,4
<i>Pribatuak</i>					83,9	64,7	84,5
B eredia					81,5	64,7	83,4
DBH	72,3	57,5	69,0	53,0	76,7	65,6	71,9
<i>Publikoak</i>	67,3	57,5	62,0	53,0	73,3	67,4	66,0
A eredia	56,4	53,4	49,3	44,9	55,7	57,7	51,3
B eredia	71,9	71,5	62,8	58,9	64,2	67,8	64,6
D eredia	77,6	56,7	72,7	69,1	79,3	82,1	75,9
<i>Pribatuak</i>					78,9	58,4	76,3
A eredia					78,4	51,1	72,9
B eredia					73,6	60,9	74,4
BATXILERGOA	69,4	68,4	72,1	59,4	75,1	60,4	72,7
<i>Publikoak</i>	—	68,4	64,2	59,4	68,6	60,4	66,0
A eredia	66,0	68,4	60,0	58,7	60,0	57,0	60,9
D eredia			72,0	63,3	75,0	67,0	73
<i>Pribatuak</i>							81,2
PREST. ZIKLOAK	83,5	94,0	83,4	85,0			84,1
<i>Publikoak</i>	82,0	94,0	85,1	85,0			84,4
A eredia	82,0	94,0	85,0	85,0			84,5

⁷⁰ Bertan osatutako taulak, Datlan & Ararteko (2001) txostenaren honako taula hauek berritzen ditu: 6.17, 4 eta 5 zut. —155. or.—; 6.18, 4 eta 5 zut. —157. or.—; 6.19, 4 eta 5 zut. —159. or.—; eta 6.13, 8,9 eta 10. zut. —148. or.—. Bertan ere Batxilergoko datuak sartu ditugu, irakaskuntza hau derrigorrezkoa ez izan arren.

Gaundituen tasa horiek, sistemaren porrot-tasak erakusten dituzte (100 arte). Seguru aski zerbitzu publiko, derrigorrezko eta kalitatezko batean... hobetu egin behar dira. Ikastetxe kritikoak eta euren tasak hartuta, ikusiko dugu bertan egiten diren curriculum-proposamenek ez dietela behar bezala euren inguruneen premiei erantzun behar; edo irakasleek ebaluatu egiten dutela, ez euren bezeroen premien arabera, baizik eta homologatu gabeko, eta guztientzako kalitatezko eskola honen filosofiarekin bat ez datozen estandarrekin —hipotesiak—, eta edozein kasutan, HIP, ICP, Ikasgela P. proposamene-kiko diferentea, baldin eta proposamen horiek egokiak badira.

Sistemaren inertziak... aprobetxatu eta/edo aldatu egin behar dira

Sistema guztien funtzionamenduan inertziak sortzen dira, azken batean, sistemen euren barruko praktikek, historiek, jarduteko moduek eta prozedurek horretara bultzatzen baitute. Zenbait kaltegarriak dira (bere helburuengatik —inertzia autoritarioak, adibidez—, ezarri beharreko politika berrien kontrakoa adierazten dutelako —irakasleen euskara, informazioaren eta komunikazioaren teknologiak, ingelesa eta beste hainbaten ezagutza-maila baxuak...—) eta aldaketak exijitzen dituzte. Aldaketa horiek egin daitezke, egin behar dira eta, zenbait, jada egin dira.

Bestelako inertziak, euren indarra, sistema kudeatzeko aprobetxa daitezke eta aprobetxatu behar dira. Gehiago ezagutu, hobetu, aldaketa demokratiko eta justiziako prozesu sozioprofesional batean parte hartu, iraindutako eskubideak defendatu, modu arrakastatsuenak zabaldu eta beste hainbat gauzatarako kezka profesionala. Beharbada, agente ugarirengandik irteten diren inertzia onuradun hauek, hobeto aprobetxa daitezke eta aprobetxatu behar dira.

Helburu esplizitutara antolatutako sistema sozialetan, inertzietan aldaketak pertsonalaren kudeaketak eragiten ditu. Pertsonalaren kudeaketa, egiturazkoa eta eskuduntzazkoa (AJA), prestakuntzako...; edozein kasutan kudeaketa horrek demokratikoa izan beharko du: ahotsa entzunez eta iritzi bateratuenak kontuan hartuta. Kalitate-sistemetan, prozesua, arrakasta handiagoak sortzeko erakunde-mailako praktikak hobetzetik abiatuko da.

Beharbada inertzia hau gutxien aldatu dutenak dira⁷¹ curriculum-planak abian gutxien jarri dituzten sistemako espazioak, guztien premiei erantzuteko laneko talde egon-

⁷¹ 1997/2002 ikasturteetako DBH etapetako eskola-emaitzen guztizko datuen arabera, etapa honetan sistemaren porrot-tasa handiena da eta, gainera, okerrera egin du. 1997/98 ikasturtean: Promozio osoa %57, gutxiegi bat edo birekin %27, ez du promozionatzen %16; 2001/02 ikasturtean: Promozio osoa %53, gutxiegi bat edo birekin %29, ez du promozionatzen %17. Ikasturte honetarako DBHko 3. mailan promozio osoaren maila %47 bakarrik izanik (erdia baino gutxiago). (cf. Datuak Hezkuntzako Ikuskatzailetzarenak dira, <http://www1.hezkuntza.ej-gv.net> helbidean).

korrak eginez, tradizio indibidualistagoarekin eta irakasleen ordutegi-iraunkortasuneko praktika autarkikoagoarekin —DBH eta Batxilergoko espazioei buruz ari naiz—. Aldaketa handia, zientziaren ulermen berriak eta informazio-iturri berriak ikusita, derrigorrezko eta kalitatezko hezkuntza-sistema batean euren edukiak⁷² eta osatzeko modua (cf. Morin, 2000 eta 2001) aztertu beharko dituen kalitate-sistema baterako. Behin eta berriz Hezkuntza Administrazioari espazio hauei buruzko gomendioak egin dizkiote (cf. Euskadiko Eskola Kontseilua, 2001, 138 hu., 175, 218...; Datlan & Ararteko, 2001, 194 —beste hainbaten artean—). Horizonte europarrak ere hainbat informazio emango dizkigu (cf. Luisoni, P. (Koord.), 1999), UNESCOren txostenaren bidetik (cf. Delors, J., 1996).

Azken 20 urteetan inertzia asko aldatuz eta aprobetxatuz joan dira gure hezkuntza-sisteman. Ikuspegi historiko horrekin, gaur seguru aski elkarrekin balioetsi dezakegu guztiontzako sistema hobearrekin (profesionalak ere barne hartuta: bertako agenteak).

Aldaketak, zenbaitetan, beldurra eragiten du eta sistema mobilizatzen eragozten du. Baina bertan inplikatu ondoren, gure lanarekin sortutako egoera (kontziente eta hasierak ez hain txar bezala balioetsia) berria hautematen dugunean, egokiagoa iruditzen zaigu. Eurengatik borondateak lortu behar ditugu, hobekuntzak eginez, beste hainbatek eurekin bat egin dezaten aukera izango duten taldetan aukerak zabalduz. Giza ekintza kontzientetik hurbil dagoen eremua da; eta hasitako programen helburuak lortzeko koherentzia eta arrakastaren arabera, ekimenak eta profesionalak antzeman eta zabalduko dituen ku-deaketa exijitzen du.

Prozesuaren eragozpenek... oztipoak gainditzen exijituko digute

LOCE (2002) «KUTXA BELTZ» BERRIA

LOCE (2002) berriak kalitate eskaseko sistema diseinatzen du (bezeroen beharrei bizkarra ematen dielako) eta ikastetxeetan hezkuntza-premia berriak⁷³ eta disfunczio sozialak sortuko ditu (etengabeko laguntza-zerbitzuak eskaini behar zaizkien kolektibo berriak sortuz). Gorago aipatu dugu. Orain hura gogoratu behar dugu, historiak, ikasi behar ditugun irakaspenak dituelako. Eskola-praktika ez komunak eta bananduak proposatu zituzten eskola-sistemek xx. mendearen hasieran etiketa sozialak sortu zituzten. LOCE (2002) berriak, aplikatuz gero, etiketa sozial berriak sortuko ditu... Sistema so-

⁷² Europako hezkuntza-sistemen egoerari buruzko azterketa batean adierazten da, sistemek porrot egiten dutela ezagutza modu teorikoan eskuratzeko proposatzen dutelako. Praktikari garrantzi handiagoa emateko proposatzen dute —ezagutzara, ikasleen ekintzaren bidez heltzea ahalbidetuz, eta ez hitzen bidez— (Warnock, 1986).

⁷³ Cf. Echeita, G.; Sandoval, M. (2002) eta García Pastor, C. y Ortiz González, C. (koordinatzaileak) (2003, berria).

zialek zehazten dituzte premiak (bereziak, arreta eskaintzen ez dietelako). LOCE ez dirudi haur guztiek tokia duten sistema denik... eta horregatik ez da *guztientzako hezkuntza sistema*. Guztientzako txarra izango da.

Zer egingo dugu gazte hauekin? EAEn? Ulertu eta erreakzionatu egin behar dugu, herritar eta profesional garen aldetik, ezar dadin eragotziz:

—Aktore nagusiei «erantzukizuna kentzen» dieten eta sistema komunetik urrundutako pertsonengan heltzen diren programen eskaintzak.

Txarra da irtenbiderik ez izatea, baina okerragoa da onak ez diren irtenbideak ontzat ematea. Horrenbestez, ez da onartu behar derrigorrezko eskaintzaren zati bat hezkuntza-sistema komunetik kanpo geratzea. LHIKen kasua (Datlan & Ararteko, 2001, 191) lanean salatzen den arriskua da. Sareak eta sistemak elkarren artean, eta programa eta profesional berriak dituzten zonatan antolatu beharko dira. Horretarako, sistemak egokitzen jarrai dezan bultzatu beharko da ikuspegi komunetik erantzuna emateko.

Halaber, kasu batzuetan, laguntza-programa espezifikoak daudela ikusita, zenbait uste izaten du erantzukizuna ez dela Ikastetxeko irakasle guztiena⁷⁴. Hori horrela bada, beste arazo bat izango da etorkizunean.

—Zenbait profesionalak lortu ezineko⁷⁵ itxaropenak.

Hezkuntza-sistema ez da ez profesionalena ez eta profesionalentzat ere. Erantzun sozialeko sistema da, hezkuntza-premia (pertsonal eta kolektiboak) aldakorrei aurre egiteko. Horregatik, erantzungo dieten talde profesional estrategikoak exijitzen ditu. Sistema sozial guztiek bezala itxaropenekin jarduten du. Itxaropen horiek aukera sozial eta kulturekin bat datozenean Proiektutan gauzatzen dira. EAEn horrela gauzatu dira EEPLtik (1993). Helburuak argi geratu dira, bitartekoa antolatzen doaz...

Sistema honetako hainbat profesionalak Proiektu komunekin bat ez datozen itxaropenak dituzte; beti daude halakoak. Informazio gehiago, prestakuntza gehiago,

⁷⁴ Horren adibide da Euskadiko Eskola Kontseiluaren (2001, 140. or.) txosten bikaina. «Ikasle-mota honekin jarduten duten profesionalen arteko beharrezko koordinazioa» proposatzen du, laguntzakoak bakarrik adierazteko. Hauek koordinatuta, CEI bat egin al daiteke? Erantzuna EZ da, ikaslea dagoen Ikasgelako Proiekturik (IP) gabe. Egin al daiteke koordinazio hori, AJAK ikasle-taldez arduratuko diren irakasleen talde egonkorrek zehaztuko dituen lanerako antolakuntza-testuinguru bat gabe? Erantzuna EZ da. Bildu al daitezke laguntzako irakasleak, bultzatuko duen Ikastetxearen testuinguru kulturalik gabe? Erantzuna da zaila izango dela, hala egin beharko dela, baina lana osatu gabe geratuko da (cf. Ortiz González & Lobato, 2003).

⁷⁵ «Individualismoaren funtsezko arrazoi bat, behar bezala definitu gabeko lanean irakasle askok euren buarentzat proposatzen duten gehiegizko itxaropenekin lotuta dago» (Fullan & Hargreaves, 1997, 64).

lan garrantzitsuak egiten ariko diren praktika-komunitateekin lotura handiagoa izanez gero, bertan behera geratuko lirateke itxaropen horiek. Baina dagoeneko urte gehiegi igaro dira, eta, beharbada, sistema sozial guztietan bezala, pertsonal hori kudeatzerakoan, jarrera batzuk zuzentzeko garaia da —izan dira, bada, horretarako aukerak!

Ikastetxeen hezkuntza-kalitatearen eta autonomiaren aldeko apustua

Hau, euskal hezkuntza-sistemaren beste eragile bat da. Eragile garrantzitsua, lan egiten dugun etengabeko hobekuntzaren horizontea markatzen duelako⁷⁶. Hezkuntza-sistemarako duela hamar urte EEPLan (1993) finkatu zen apustua da, egiturako aldaketetan, giza taldeen eraketan, baliabide berrietan, HSak erantzun behar dien erronka berrietan, proposatutako orientabide administratiboetan, sinergiak errazteko beste hainbat erantzun-sarerekin egituratzean, ebaluazio-txostenetan hartzen den ulermenean, eta beste hainbat arlotan zehazten dena.

Kalitate horrek, azken 20 urte hauetan hezkuntza-sistema ekipatuagoa, dibertsifikatuagoa, malguagoa eta abar osatu du.

Kalitatea honako arlo honetan: «ikasle guztiei arreta eskaintzeko gaitasuna, euren hezkuntza-mailako premiak edozein direla ere. Eskola-sistema baten kalitatea neurtzeko adierazleetako bat, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei behar bezalako arreta eskaintzeko gaitasuna da, premia horren arrazoia zein den kontuan hartu gabe. Hezkuntzarako guztion eskubideak, ikasleen hezkuntza-premien aniztasunari behar bezala erantzuteko erronka planteatzen du. Eskaera horiei erantzuten ari zaie Euskal Hezkuntza Administrazioa» (Euskadiko Eskola Kontseilua, 2001, 41).

Kalitateak, bezeroek sistemari buruz egindako balorazioa hartzen du kontuan: «Er-dietsitako lorpenetatik hasita, egoera heterogeneoa da. Orokorrean positiboki balioesten da integrazioa, azken urteetan eboluzionatu duen sistemaren erantzun apropos bezala; hala ere zenbait esperientzian ez dituzte bere onurak jaso» (Arartekoa, 2001, 127). Ikus daitekeen bezala, iritzi honetan, txostenean mantentzen dugun tesia islatzen da: Sistema berritzeari buruzko balorazio positiboa, aldaketa historikoarekin bat etortzea; Lorpen-egoera heterogeneoa.

Beraz, kalitate-sistema hau hobetu daiteke eta hobetu behar da.

⁷⁶ Alderdi honi buruzko lehen doktore-tesia ikus daiteke, ikastetxe espezifikoko batean, Villorian (2002). Bertan, 1975. urteaz geroztik emandako aldaketen historia biltzen dute.

NAHI DUGUN ETA ERAIKI DEZAKEGUN ETORKIZUNA: GUZTIENTZAKO KALITATEZKO ESKOLA BAT

Lehen aipatutako aldaketen testuinguru honetan, orain, aukeren multzo bat adierazten saiatuko gara. Aukera horiek, multzo-lanarekin, gure artean aukera historiko bihur ditzakegu.

Comeniorekin hasi gara. Honek, duela hiru mende baino gehiago, guztiontzako hezkuntza-sistema aldarrikatu zuen. Orduan ez zegoen hezkuntza-sistemarik, eta emakumeei ez zieten irakasten. Bere ereduak, gaur egungo European (ezta mundu osoan ere) HSak zabaltzeko balio izan zuen. Espainian sistema derrigorrezkoa eta doakoa 1980. urtetik aurrera izan zen, ez lehenago.

Hezkuntza bereziko planek —Euskadiko haur guztiek tokia izango duten eskola— ondo bideratu zuten euren proposamena eta azken 20 urte hauetan, ordura arte HStik kanpo zeuden profesional eta erabiltzaile berriak, egitura eta programa berriak eta abar sar zitezen bultzatu dute. Baina 20 urte hauetan EAEko HS osoa asko aldatu da —EEPL (1993)— eta haurren euskalduntzea bezalako hain helburu garrantzitsutan balio izan du, aldaketa soziala erraztuz. Gaur egun eskaintzen dizkiguten aukerak, sisteman sinergia hauen emaitza dira —gaur, duela 20 urte baino hobeto eraikia— eta kalitatezko hezkuntza-erantzuna bilatzen dute.

Kalitatea bilatzen duten guztiontzako sistema komun eta derrigorrezko honen testuinguruan aurkitu behar ditugu gaur guztiok erabil ditzakegun aukera baliagarriak, zenbaitentzat ezinbestekoak direnak azpimarratzen baditugu ere.

HSak, herritarren premientzako erantzun sozialeko lehen sistema —derrigorrezkoa— direnez euren bizitzen 10 urtetan gutxienez, gizabanako guztien bizitzaren euskarri egoikia izan behar dute (gizarte-mailan hausturarik eragin nahi ez badute). Horregatik guztiontzako espazio sozial bezala eraiki behar da⁷⁷.

Aniztasuna ondasun bat da (cf. perez de cuellar, 1997). Gizakiok alderaezinak gara, gutako bakoitza errealitate ireki eta berria da. Justiziaren alde lan eginez bakarrik⁷⁸ erai-

⁷⁷ Irakaskuntza-tradizioan, guztiontzako praktika sozial eta irakaskuntzako eredu zaharrak eta ezagunak daude; horrelakoak dira Freinet, Makarenko, Freire eta beste hainbaten ereduak. Barne hartzeari eta zenbait alderdiri buruz hitz egin dugu, hitza gehiegi aipatu gabe. Erreferentzia global gisa, beste hainbaten artean, honako hauek ikus daitezke: Barton (1990); Ortiz (1996, 2000); Plataforma Ciudadana para una Escuela Inclusiva (2002).

⁷⁸ «Historikoki orokortu ezin den zibilizazioa ez da gizatiarra; eta, bestalde, elkarrekin bizitzeko, edo gizaki gehienen miseria eragiteko gai den zibilizazioa kaltegarria da, gizakien ideal bezala inolaz ere jarri ezin daitekeena» (Ellacuría, 1988).

ki ahal izango ditugu giza «gaitasunak» handitzen dituzten bizikidetzako zibilizazioak⁷⁹ (cf. SEN, 1996). Horrela, gizarte-lan gisa, *demokraziaren alde konspiratzen* saiatzen dira⁸⁰.

Kalitatea hobetzea, gure euskal hezkuntza-sistemak lor dezakeen erronka da, baita erabakigarria (historikoa) ere. Kalitatea, erabiltzaile/herritarren bizitzarena da. Izan ere, aukera emango dieten prozedurazko ikaskuntzen antolaketaren bidez (harremanekoak/taldekoak), bizitza ez den zer sartu behar da ikastetxe/ikasgelan? *Gizarte-ingurunea diseinatzea funtsezkoa izango da «zeharkako» balio demokratikoak ikasteko, eta, IHPren AJAetan zehaztea, taldean ikasi beharreko zerbait da*. Zeregin hori, guztien hezkuntza-premiei emandako erantzunetik sustatu dute.

- Bezero guztiei hezkuntza-mailako erantzuna emateko eraikiko ez den eskola bat ez da kalitatezkoa izango.
- Bezero guztien premiei erantzungo ez dien (porrot egitera bultzatuz)... eta egiaztatzen ez dituen derrigorrezko eskola bat ez da kalitatezkoa izango.
- Ez da kalitatezkoa izango, bere eskaintzak behar dituzten guztiek erabili ahal izateko nahiko malguak ez dituen eskola bat.
- Ez da kalitatezkoa izango, zenbait ikasle aurretik pentsatutako porrot sozial batera «eramaten» dituen.
- Ez da kalitatezkoa izango bizikidetzarako eta bertako partaide izateko espazio soziala ez den eskola, gizarte demokratiko batentzako sozializazio (duintasunak eta eskubideak dituzten pertsonak izanik) eta ikaskuntzako testuinguru gisa.
- Gaur egun ez da kalitatezkoa izango bere helburuak «guztiontzako eta bizitza osorako hezkuntza batera» zuzentzen ez dituen eskola bat. (cf. UNESCO, 1990).
- Ekintza kontziente eta estrategikoaren bidez bere talde profesionalak, herritarren premia aldakorretara egokitzen ez dituen hezkuntzako bezalako sistema sozial bat ez da kalitatezkoa izango.

⁷⁹ «Hominizatzeo historia ahalbidetzen duen funtsezko emozioa maitasuna da... Maitasuna, alderdi sozialaren oinarria da, baina edozein bizikidetzara ez da soziala. Maitasuna, jokabideak menderatzea osatzen duen emozioa da. Bertan, bestea, bizikidetzan benetako beste bezala onartzen duen operazioaren jarrerak mende hartzen du. Eta bizikidetzako modu hori da arlo sozialari buruz hitz egiten dugunean konnotatzen duguna» (Maturana, 1990, 21 hu.).

⁸⁰ «Demokrazia, bizikidetzara baterako konspirazio soziala da. Bizikidetzara horretan, pobrezia, gehiegikeria eta ustiapena, zuzendu beharreko akatsak dira, eta zuzendu egiten dira hori egin nahi dutelako» (Maturana, 1990, 70).

Euskal hezkuntza-administrazioak hartutako bidean esfortzu bat egiten jarraitu behar du

- Euskal HSA sortu, beharrezko laguntzak jasoz, Euskadiko haur guztiek tokia izango duten kalitatezko eskola bat eraikitzeko. Edo jada esplizitatutako beste goiburu batekin: guztientzako kalitatezko eskola... datozen 100 urtetako herria eraikitzea izango da.
- Esfortzu legegilea (orain, EEPLan (1993) eta aurrerago egindako garapenetan proposatutako helburuak lortzeko desegokia den testu esparru batekin —LOCE, 2002—), egindakoa ez desegiteko eta, ahal den neurrian, adierazitako norabidean aurrera egiteko.
- Derrigorrezko HSan arrakasta pertsonala ulertzea, herritarren bizitzarako beharrezko baldintza bezala —bestela ezohiko euskarriak beharko ditu.
- Derrigorrezko hezkuntza ondokoa ulertzea —unibertsitatekoa barne—, gaur egun go gizartean herritarrentzako oinarritzko zerbitzu gisa: «ezagutzaren gizartea»⁸¹.
- HS, osotasunean ulertzea, eta hobekuntzak, orientabideak, pizgarriak, eta abar eremu batean, eta beste hainbatetan (linguistika, aniztasuna, atzerritartasuna, IKTak...) eragiten dituzten sinergietan ulertzea.
- Antolaketa handiagoa, barne-kudeaketan koherentzia bultzatzeko (ezinbestekoa sistema handi eta inertzia ugari eragiten dituenetan): kudeaketak, edonola ere, demokratikoa eta parte-hartzailea izan behar du. Sozialki balio handiena duenari lehentasuna emango dion kudeaketa (kudeaketa, balio-irizpideen arabera).
- Banakako eskubideak lortzen inhibizio administratiboak, eta inertzia ezegokien alaketan botere falta onartzen ez duen kalitatezko kudeaketa.
- Egoera diferentetarako pizgarri diferenteak proposatzen dituen kalitatezko kudeaketa... eta, edozein kasutan, ikastetxeetan lan-praktikak egiteko baldintzak (materialak eta kulturalak) eskaintzen ditu, Taldeek behar dutena egin ahal izan dezaten.
- Zonako programa egokietan erantzun sozialeko beste hainbat sarerekin egituratzen eta koordinatzen aurrera egitea.

⁸¹ Aurreko garai historikotan, Bigarren Hezkuntzaren esanahia helmugako espazioa zen bezala, gaur egun, hezkuntzak bizitza osoa iraun behar duen zerbait bezala ulertzeko testuinguruan, premiei erantzun behar die eta enplegurako «esperientziak» egiazta ditzake... (Cf. UNESCO, 1990). Hezkuntza-sistemaren ulertze osoak, adierazitako norabidean aldatu behar du. Bestela berandu helduko gara, oso berandu —jada 13 urte igaro dira proposamen hori egin zuten geroztik.

- Datu publikoen kontabilitatea eta eskuragarritasuna hobetzea, zabaldu behar diren datu⁸² fidagarriekin alderatzeko azterketak egin daitezzen.
- «Jardunbide egokiak» jaso, sustatu, zabaldu eta onartzea izango da, bere praxitik ikasten duen kultura profesional fidagarri bat bultzatzeko erabilgarri izango diren zereginetako beste bat izango da.
- HSan herritarren eskubideak zorrotz bermatzea, ikastetxeetan profesionalei emandako botere soziala kontrolatzeko... kontuak zorrotzago eskatuta. Horrela, gizakien aurka egindako edozein eraso ez da inoiz zigorrik gabe geratuko.
- Sistema antolatzea, zereginen premia gehiago dauden neurrian, erantzuteko baliabide gehiago esperientzia gehiago, dedikazio gehiago, interes gehiago eta abar egotea eragingo du. Bestela, sozialki ez diote kalitatea aitortuko.

Muinbakarreko aldaketa profesional baterantz

Hainbat alderditan kalitatezko euskal eskolan aurrera egin eta sakondu behar da, zerbitzu den aldetik, herritar guztien eta bakoitzaren berezitasunak onartu eta eurei erantzuteko. Haiek eskubideak dituzte eta guk —profesionalok— obligazioa. Jada burutzen ari garen zeregin hau, nahita egiten badugu, pertsonalki eta sozialki harrapatuko gaitu.

- Hezkuntza, balio badu balio duen, eta balio ez badu balio ez duen zerbitzu antolatua da.
- Testuinguruko premiei erantzuteko ordaintzen digute (irtenbidea aurkitzen ez dugun bitartean «arazo» izango direnak), eta ez «haiek» (hezkuntzako profesional bat, aditua, ez da ausartzen erantzunik ez duen horretan etiketa jartzen) diagnostikatzeke.
- Bizitza baimenduz, ikaskuntza erraztuko duen bizikidetzako espazio sozial bat sortuko duten (ikastetxe batean, ikasgelako talde bakoitzean) herritar/profesional konprometituei ikasgelako betetzailen —gai batean—ulermen profesionala handitzea.
- Gizartean eragin handia duen herritarren lan batekin profesionalki konprometitutako ekipotan lan egiteko behar den kontzientzia berria.

⁸² Sareei erantzuteko sistema sozialen diseinuan, zeregin horretarako eta sarearteko programetan ezinbestekoa da sistema guztietan mugatzeak berdinak izatea sistema guztietan. Bertatik, eta beste hainbat sistema sozialen horizontean, adin-populazio zati batean garrantzi handiena lukeen sarea, bere eskaerak/beharrak bideratuko lukeena litzateke. Horrela HS: 0-3-16-21 hu. urteen zatia.

- Profesionalek —euren lana egiten dakitenek— badakite lana gero eta zailagoa denean bitarteko gehiago, esperientzia gehiago, dedikazio gehiago eta interes gehiago jarri behar direla. Bestela, sozialki ez diete profesionaltasun hori aitortuko. Horrela, zailtasun handiagoko espazio sozialetan (ikasgelako taldeak, ikastetxeak...), sistemak eta bertako profesional bakoitzak ondoen prestatuta daudenak ezarri beharko ditu (ez alderantziz). Edozein sistema profesionaletan jakina den ekintza hori HSan balioetsi behar da, eta balio-irizpide gisa sartu, profesional —kalitatezkoa— bezala hartzeko.
- Zerbait espezifikoki egiten genekien profesionalok, guztientzako kalitatezko hezkuntzan ez dugu ahaztuta izango, eta botere handiagoa izango dugu, Talde berri-tan, subjektu gehiagori lagundu ahal izango diegu, premiei erantzuteko egoerak egokituz.

Ikastetxea, bere ingurunearen hezkuntza-eskaerari erantzuteko unitate funtzionala da eta klaustroa⁸³ bere motorra

- Ez dira agente adituak, egunero, koordinatuta eta taldean behar bezala erantzuteko euren funtzioak dibertsifikatzen dituzten taldeak baizik.
- Prestakuntza, demokratikoki ondoen kudeatzen diren talde estrategikoak eta hobekuntzakoak gaitzeko baliabide onena da.
- Prestakuntza da, kalitate eta etengabeko hobekuntza baldintza.
- Prestakuntza, eraldatzen dituzten unitateetan eraldatzeko praktikatik, bilgune egokitan antolatuz.
- Pizgarri egokiekin, modu demokratiko eta tolerantean kudeatzen den ingurune batean —praktika-komunitatea— sozializazio profesional batetik datorren prestakuntza.
- Lanei talde egonkor funtzionalak aldarrikatzen eta egituratzen exijitzen duen praxiko lan profesionala. (esplizituak AJAn).
- Taldeen lanerako bilera egonkorreko ordutegiak aldarrikatu eta eraginkor egiteko exijitzen duen praxiko lan profesionala.

⁸³ Informazio eta dokumentazio zabala hemen aurkituko duzu (baita egiteko moduak ere): Wang (1995); Martín-Moreno (1996); Ainscow eta beste hainbat (2000); Ainscow (2002); Booth eta beste hainbat (2002).

- Ikastetxeek testuinguru sozialei erantzuten diete eta testuinguru sozialak, zenbait kasutan, bananduak⁸⁴ daude. Testuinguru horietan kokatu behar dira profesional talde onenak, baliabide onenak eta handienak, proiektu onenekin... Testuinguru hauetan profesional aurreratuok gehiago konprometitu beharko genuke.
- Ingurunearen (herritarren) beharrei erantzuteko hobekuntza-proiektuak eraikitze-ko testuinguru kultural honetan, ikastetxeen autonomia ezinbestekoa da euren hitzak/ekintzak (praxis) erantzun egokia zehazteko —horregatik kalitatezkoa izango da—.
- Testuinguru kultural honetan eskaintza zabalen, dibertsifikatuena, malgutuen (ez derrigorrezko irakaskuntzaren ibilbide iragazgaitzak), guztientzako aukeraketa libreagoa duten ikastetxeek hobeto erantzungo diete guztien beharrei eta kalitate handiagoko zerbitzua eskainiko dute.

Era berean, *ikasgela*⁸⁵ *arrunta* da guztien premiei erantzun behar dien kultura sortzeko testuinguru soziala:

- Lehendabizi, eraiki beharreko testuinguru soziala da. Ikasgela ez dute mahaiek bakarrik osatzen, giza taldea da! Eta, eraikitzen joan behar da, harremanetan, ikaskuntzetan, euren elkarrekintzen eta hitzaren zentzuan... horrela bakarrik ikaskuntzako testuinguruak adierazgarriak izango dira —testuinguru horretan— bertan dauden pertsonentzat,... eta horrela irakaskuntza kalitatezkoa izango da.
- Ikaskuntzako testuinguru sozial honen eraikuntza eta esplizitazioa ikasgelako taldeak eraikitzen du, konprometitzen dituen Ikasgelako Proiektuaren bidez, eta bertatik ulertu eta antolatzen dute euren ekintza kolektiboa⁸⁶.
- Lana taldean egiten da, elkarri lagunduta, eta horrek gizaki modura aberastu egiten gaitu, eta, beste profesionalekin batera, gaur egun lan profesionala egiteko aukera ematen digu.

⁸⁴ Gogora dezagun honako testu ezagun hau —logikaz bete—: «Eragozpen guztiak ekiditeko, eskubideak ez luke berdina izan behar, desberdina baizik... eta gizarteak bere banderetan honako hau idatzi ahal izango du: “Edonorengandik, bere gaitasunaren arabera; edonorengana, bere behararen arabera”» (MARX, K. *Crítica al programa de Gotha*, 1975ean, II, 16 s.)

⁸⁵ Honako lan hauetan dokumentazio zabala ikus daiteke: Parrilla (1992); Ainscow eta beste hainbat (1994, 1995, 2001).

⁸⁶ Hainbat gaitako —ez sail-antolakuntza— irakasleen arteko lan horizontala, talde zehatzekiko konpromisoa jarraituz; hori ezinbestekoa da AJAn organoak egonkorrak izan ditzaten gaur egun DBH eta batxilergoan erantzuteko (derrigorrezko adina luzatuz, aurreko hamarkadetan USAko hezkuntza-tradizioak adierazten duen bezala).

Hezkuntza sistemari laguntzeko Zerbitzuak Hezkuntza Sarearen⁸⁷ zati dira eta Sare honi eskaini behar diote zerbitzua

- Sistemaren zerbitzu estrategikoak dira eta, horregatik, euren talde profesionalak multzoan jarduteko prestatuagoak egon behar dute, sistemaren premiekin eta erantzunekin lotuta (euren zonan: kanpoko erantzun-sareekin).
- Bertako profesionalak, gauzatu daitezkeen programetan antolatuz, eskaera aldarrei erantzuteko gaitasun handiagoa izan behar dute.
- Egiteko, euren bilgunean premia eta aukeren kontabilitatea egin behar dute eta euren *bakean* erantzun. Euren inguruko ikastetxeen gizarte-errealitatea ezagutzen duten talde teknikoak dira.
- Berritzeguneak ere antolatu egin behar dira, eta zona horretan sarearteko programen eraikuntza eta komunikazioa bultzatu behar dute.
- Ingurunetan eta premiaren bat konpontzen inplikaturako agenteekin jardun dezakete eta behar dute (orokorrean ikastetxeko taldearekin lotuta), denboran gehiegi luzatu gabe, eta zuzenean arduradun direnak ordezkatu gabe.
- Ez dira zerbitzu burokratiko bat, baizik eta bilgunean sistemaren ekintza egokia baimenduko duten egokitzapenak⁸⁸ eskaintzen aditu diren giza taldeak.
- Kalitate-kudeaketako metodoak hartzea oso erabilgarria izango da.

Kalitatezko guztientzako eskola berria benetan egiaztatzen utziko duten ulermenak eta tresnak⁸⁹ erraztea

Hori da gure zeregina, ikasgela eta ikastetxeetan irakasleekin era konprometituan *instituzio* gisa lan eginez.

- Bide hau jarraitu dute DEA-EHU Sailean guk egindako hainbat tesi-ikerketek eta zenbait proiektuk honako esparru hauetan: ikasgelan irakaskuntza-lanaren azterketa kualitatiboa; Bigarren Hezkuntza eta Lanen Ikasketa; Ikastetxe eta Taldeen

⁸⁷ Zentzua eta bere antolakuntza Stainback y otro (1990) lanean ikus daiteke.

⁸⁸ Kalitatearen berezkoa egokitzapena da. Pertsonak, ingurunea, curriculum —ICP, IP, CEI, ...— premieta-
ra egokitzen ez badira, ez dago kalitaterik.

⁸⁹ Cf. Orcasitas (1991).

barne-antolakuntzako proposamenak; Kalitate-kudeaketak dituzten hezkuntza-erakundeen hobekuntza; Ikerketa, hezkuntza bereziaren esparruan.

- Praktikan, eta ikasketa-plan berriekin, Pedagogian «diferentzial-espezialitatea» desagertu egin da, baina ez bere ikasketak, pedagogoaren zein psikopedagogoaren ikasketa eta funtzioekin lotutako gai bezala ikasi ahal izango dira.
- Unibertsitatea ere, euskal hezkuntza-sistema hobetzearen alde lan egin dezaketen eta behar duten erakundeetako bat da. Zenbaitetan aukera horiek asko murrizten dira, hainbat arrazoi daudelako tartean: eskaera-falta dagoelako (ikerketa onena oharkabean pasatzen da, eta ez da eraginkorra aktore errealek horretan parte hartu gabe), espazio sozial⁹⁰ honek duen sona txikia delako, solaskiderik ez dagoelako (Ikastetxeak Unibertsitatearekin lankidetzatza-hitzarmenak izenpetu ditzaketen enpresak al dira? Ikastetxe pribatuek bakarrik egin dezakete hori?), metatutako ezagutzetatik oso etekin txikia ateratzen delako («stock» gabe jarduten duen esparru produktibo batean, non berrikuntza den arrakasta izateko bide bakarra)... beraz, elkarrekin arlo honetan hobetu egin behar dugu EAEn.

Sindikatu, erakunde adierazgarri —SAREAN, guraso elkarteak—, alderdi politiko eta beste hainbat *agente sozialen* proposamenak herritar bezala hobetzea

- Helburu zuzenekin, gizarte zuzenago baterantz zuzendutako aldaketa sozialean aurrera egingo duen sindikalismo batean aurrera egin daiteke eta egin behar da; eta horregatik, zenbaitetan, estamentuen interesak atzeratu eta balio-irizpideak barne hartu behar dira aldaketa horiek bultzatzeko... Ikastetxe bakoitzeko plantillan egonkortasuna lortuko al da? Afiliatuei zeregin profesional guztiak (hau balio-irizpidea izanik) bete ditzaten exijitu beharko al zaie?
- Helburu zuzenetan oinarrituta, sistemaren osotasuna ulertu eta euren eskaerak komunetik aldarrikatuko duten presio-taldean sorrera bultza daiteke eta bultzatu behar da.
- Alderdi politiko eta gobernuetan erantzukizuna, hezkuntzan eta hezkuntza-sistemen kudeaketan prestatutako pertsonen eman behar diete, jarraipen eta koherentziako exijentziak kontuan izateko. Horrek premia handiagoa du gure eskola pu-

⁹⁰ Pentsatu behar da, «sagardorako kortxoa» egitea I+G bezala har daitekeela eta, noski, patentatu eta produkzio intelektualeko irabaziekin bana daitekeela. Plangintza, jarraipen, talde-kudeaketa eta antzeko edozein tresna fotokopia bat besterik ez da.

blikoak eta guztientzako doan denak 20 urte besterik ez dituenean (zenbaitetan ahaztu edo ezagutzen ez dugula dirudi)⁹¹.

Herritarren parte-hartzea (gurasoak, ikasleak, irakasleak), sistema sozial kontziente eta demokratikoetatik egiaztatu eta eskaini behar den eskubidea da

Aukeratu al dezakete gurasoek euren seme-alabentzat irakaslea? Eta testu-liburuak? Ikastetxetik kudeatutako eskolaz kanpoko jardueretan ardurak hartu al ditzakete? Azaldu al dezakete euren aurkako iritzia gaitzetsiak izan gabe? Bermez defenda al ditzakete euren seme-alabak eskubide bat kentzen dietenean: ikastetxea aukeratu, kanporatuak izan!?!...

- Parte-hartze honek, bultza daitekeen eta bultzatu behar den ezagutza profesional (irakasleena) bat gizarte-mailan onartu dadin exijitzen du.
- Bizitzak odola isurtzen duenean informazio, gardentasun eta abar gehiago, eta korporatibismo gutxiago exijitzen duen parte-hartze demokratikoa⁹².
- Parte-hartze demokratikoa, profesionali hura errazteko lana exijitzen diena.
- Parte hartzeko eskubide hau ez da gauzatuko, bere hitza Ikastetxearen testuinguru kulturallean eraginkorra ez den arte.

Ni, zuek bezala, mahaiaren beste aldean ere izan naiz... horregatik uste dut hobetu beharko genukeela. Guztiok, demokratikoagoa egin behar den hezkuntza-komunitateko zati gara.

Gure ekintza errealitatearekin hobeto egituratzeko balioko diguten kontzeptuak zuzen erabiltzea, etorkizunari begira garrantzi handia duen lana da

Horrela adierazten du gure inguruko olerkari batek: «Olerkaria, hitzen artisaua da»... «hitz gardenak maitatu»... «hitzen bidez kontzientzia eta munduaren arteko erlazio ego-kiagoak sortu, gauzen eta egoeren ezagutza zuzenagoa lortzeko»... «Olerkiaren helburua bizitza da» (Sarrionaindia, 1991, 22, 140 s.).

⁹¹ Sare publikoa modu profesionalean kudeatzen utziko duen hezkuntzako euskal zerbitzu bat sortu beharko litzateke? Aurki egin ahal izango al da?

⁹² Hainbat arrazoiengatik horrelakoa ez den profesional bat egon daiteke (ikasleekin hezkuntza-mailako esfortzuak ez dirudi ikusten direnik). Hori egin daiteke. Klaustro guztiak jakitea da bidezkoena. Ezer ere ez egitea ulertezina da (profesionalak badira). Ikasle batekin eskubideak urratzen diren kasuan bere alde ez ateratzea, ez da oso herritarra eta, zoritxarrez, ez oso profesionala.

Poesiaren, eskolaren, historiaren, pertsonen eta taldeen, kulturaren, politikaren... helburua bizitza da. Kontzientzia eta munduaren artean harreman egokiagoak sortzen dituen lengoaiak gizatiartutako bizitza, eta harreman horien bidez gure historia egin dezakegu. Horregatik da hain garrantzitsua gure hitza azaltzea (Freire, 1967), etorkizuneko logikan (cf. Dumas & Séguier, 1997) Proiektuak bezalako ekintza kolektiboak erakitzeke.

Hori izan da gure nahia... «egiteko hainbeste dagoen» arren⁹³... «Itxaropena, gaur egungo egoerak naturalak, berezkoak edo betirako ez direla ziur egotean oinarritzen da. Alda daitezke... herritar aktiboen aldeko borroka, zuzentasuna eta ez baztertzea funtsean politika da» (Barton, 2000,53).

Elkarrizketa aberasgarria izango dugunaren itxaropenarekin, zuen esanetara naukazue.

Mila esker entzuteagatik.

Erreferentzia bibliografikoak

- 202/1989 DEKRETUA, irailaren 19koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Ingurumenarekiko Irakasbideen Hezkuntza eta Ikerketarako Ikastegien sorrera eta funtzionamendua arautzen dituen: 1989.10.3ko EHAA, 186.
- 474/1994 DEKRETUA, abenduaren 20koa, Bilguneetako Eskola Kontseiluak arautzen dituen: 1995.01.11ko EHAA, 352-358 or.
- 26/1996 DEKRETUA, 1996ko urtarrilaren 30ekoa, DBH ezartzearen ondorioz, Euskal Autonomia Erkidegoko esparruan unibertsitateaz kanpoko ikastetxe publikoen antolaketa berriari buruzkoa: EHAA 96.02.01, 2163-2245 or.
- 118/1998 DEKRETUA, ekainaren 23koa, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzuna eskola muinbakar eta integratzaileen esparruan antolatzen duena: 98.07.13ko EHAA, 3.194.
- 14/2001 DEKRETUA, otsailaren 6koa, unibertsitateaz kanpoko Irakas-sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen sorkuntza arautzen duena: 2001.02.13ko EHAA, 31.
- 15/2001 DEKRETUA, otsailaren 6koa, Prestakuntzan eta Hezkuntzaren Berrikuntzan Laguntzeko Zentroak (Berritzeguneak) sortzen dituen, Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzu gisa: 2001.02.16ko EHAA, 34.
- AAMR: *Mental retardation. Definition, Classification, and systems of Supports* (9. ed.), Washington: AAMR, 1992.

⁹³ Cf. Otano (2002).

- AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*, Madrid: UNESCO-Narcea, 1995.
- «Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos», *Revista de Educación*, 327 (2002, urtarrila-apirila), 69-82 or. [monografikoa: Educación Inclusiva].
- AINSCOW, A.M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*, Madrid: Narcea, 2001.
- AINSCOW, M.; ECHEITA, G. y DUK, C.: «Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar», *Aula de Innovación Educativa*, 31 (1994), 70-77 or.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid: Narcea, 2000.
- AYERBE, P. y otros (coords.): *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (VII CIOIE)*, Donostia-San Sebastián: GV-UPV/EHU, 2002.
- BANK-MIKELSEN, N.E.: «El principio de normalización», *Siglo Cero*, 37, 1975, 16-21 or.
- BARTON, L.: *The politics of special education needs*, London: Falmer Press, 1990.
- «Sociedad y multiculturalismo», *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 2000, 37-56 or.
- BINET, A.: *Niños anormales*, Madrid: CEPE, 1992.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. & BLACK-HAWKINS, K.: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Madrid: CSIE, 2002.
- CEI-IDC [RENOVACIÓN PEDAGÓGICA]: *El profesorado consultor. Su fundamento. Sus funciones. Su práctica. Irakasle aholkularia. Funtsa. Funtzioak. Praktika*, Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1995.
- *Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales* [euskera y castellano], Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1999.
- COMENIO, J.A.: *Didáctica Magna*, Mexico: Porrúa, 1976.
- DATLAN & ARARTEKO: *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV. EAEko Hezkuntza-premia bereziei emandako erakuntzuna. Informe extraordinario del Ararteko*, Vitoria-Gasteiz: 2001 [www.ararteko.net].
- DEL RÍO, P.: «De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico de L.S. Vygotski» *Cultura y Educación*, 11/12, 1998, 35-57 or.
- DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.

- DOYAL, L. y GOUGH, I.: *Teoría de las necesidades humanas*, Bartzelona: Icaria-FUHEM, 1994.
- DUMAS, B. y SÉGUIER, M.: *Construire des actions collectives. Développer les solidarités*, Lyon: CS, 1997.
- DUSSEL, E.: *1492 El encubrimiento del Otro (Hacia el origen del «mito de la modernidad»)*, Madrid: Nueva Utopía, 1992.
- *Hacia una filosofía política crítica*, Bilbao: DDW, 2001.
- EUSKADIKO ESKOLA KONTSEILUA: EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (1994/2000) <http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/did2/CONSEJO%20ESCOLAR/Libro%20situacion%20en%201a%20CAPV%202000/EnsenanzaC.pdf>, 2001.
- Hezkuntza, kultura eta kirol Ministerioaren hezkuntzaren kalitatearen Legea egiteko oinarriko dokumentuari buruzko Txostena <http://www.pv.ccoo.es/ensenyament/HT-DOCS/HTM-DOCS/calidadley.htm>, 2002, 26 or.
- EHEITA, G. y SANDOVAL, M.: «Educación inclusiva o educación sin exclusiones», *Revista de Educación*, 327, 2002, urtarrila-apirila, 31-48 or. [monografikoa: Educación Inclusiva].
- ELIZALDE, L.M.; GALARRETA, J.; GUEVARA, K.; MARTÍNEZ, B. y ORCASITAS, J.R.: *Seminario de Formación de los Centros de Orientación Pedagógica para el desarrollo de la Función Asesora en Centros*, Bilbao: COP-GV, 1992, 137 pp. [laneko materialak].
- ELLACURÍA, I. (1988): «La construcción de un futuro distinto para la humanidad» [Hitz hauek Ellacuríak esan zituen 1988ko urrian Berlingen egindako biltzar baten inaugurazioan (<http://www.geocities.com/teologialatina/>)].
- *Filosofía de la realidad histórica*, San Salvador: UCA, 1990.
- ETXEBERRIA, F.; AYERBE, P.; GARAGORRI, X. y VEGA, A.: *Políticas educativas en la unión europea*, Bartzelona: Ariel, 2000.
- EURYDICE-CEDEFOP: *Estructuras de los Sistemas educativos y de formación inicial en la Unión europea*: Madrid: Europako Batzordea-MEC: 1996.
- EUSKAL ESKOLA PUBLICOAREN LEHEN KONGRESUA. PRIMER CONGRESO DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA: *Ponencias internacionales*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1990.
- FANTOVA, F.: «Intervención social y construcción de redes», en *Documentación Social* (2003).
- FREIRE, P.: *Pedagogía del Oprimido*, Caracas: América Latina, 1967.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*, Morón (Sevilla): MCEP, 1997.
- GALARRETA, J.: *La formación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales. Análisis descriptivo evolutivo de la situación de Gipuzkoa y proyección en el País Vasco* [doktorego-tesia], Donostia-San Sebastián: DOE-UPV, 1995.

- «Formación e inserción laboral de jóvenes con necesidades educativas especiales», CABEZÓN, J.: Vitoria-Gasteiz: AEDES, 1991.
- «El acceso de jóvenes con NEE a Centros Ordinarios de EEMM, un paso previo a su incorporación global al mundo adulto» [comunicación al Seminario Europeo EASE-AEDES: La Integración Sociolaboral de las Personas con Minusvalía (Salamanca, 1992)].
- GALARRETA, J. (coord.): *Enseñanzas medias. Aprendizaje de tareas. Planes de Sección*, Vitoria-Gasteiz: IBE-CERE —Material Serie Didáctica—, 1992.
- GALARRETA, J.; MARTÍNEZ, B.; ORCASITAS, J.R. y PÉREZ-SOSTOA, V.: «20 años desde el Informe Warnock (1978). Su impacto en la EE y en la formación de profesionales», PÉREZ, R. (koord.): *Educación y Diversidad. XV Jornadas de Universidad y Educación Especial* [2 lib.], Oviedo: Universidad de Oviedo, Depto. CC. de la Educación, 1998, 405-412 or.
- *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo*, Donostia-San Sebastián: Erein, 1999.
- GALARRETA, J.; MARTÍNEZ, B.; MENDIZÁBAL, A.; ORCASITAS, J.R. y PÉREZ-SOSTOA, V.: «Los Programas de Diversificación Curricular, una propuesta de atención a la diversidad en la ESO», resumen de Comunicación en *XXII Congreso Nacional y I iberoamericano de pedagogía, SEP* (Tomo II), Madrid, 2000, pp. 514 y ss.
- GALARRETA, J.; ORCASITAS, J.R. y PÉREZ-SOSTOA, V. (coords.): *Curso de Consultores de Guipúzcoa, CERE. Documentos generados en los Seminarios de Trabajo 1990/91* [Material multicopiado a discutir en las Sesiones de trabajo de 18 a 20 de junio de 1991], 1991, p. 79.
- GALARRETA, J. y otros: *Tránsito a la vida adulta*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1991.
- GARCÍA, C.; MARCH, M.; MUNTANER, J.J.; RIGÓ, E. y ORCASITAS, J.R.: «Un modelo de variables que intervienen en el diseño de perfiles profesionales en Educación Especial: su análisis a partir de la variable sujeto», en GARCÍA, C. (ed.): *La Formación de los Profesionales de Educación Especial* [Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial], Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1987, pp. 47-63.
- GARCÍA PASTOR, C. y ORTIZ GONZÁLEZ, C. (coordinadoras): «Más allá de la Educación Especial», *Bordón*, 55, 1 (2003) [Número monográfico].
- GAUR: *El problema de la Deficiencia Mental en Guipúzcoa*, Donostia-San Sebastián: Gárficas Ella-curía, 1972.
- GOBIERNO VASCO-EUSKO JAURLARITZA [Departamento de Educación, Universidades e Investigación]: *Plan de Educación Especial para el País Vasco*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1982.
- *Una escuela comprensiva e integradora: Mejoras a introducir en el Sistema Educativo para la educación adecuada de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Informe de la*

- Comisión de Educación Especial (1989)*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.
- *Documentos para la difusión. Diseño Curricular Base* [euskera y castellano], *Educación Infantil EI* (3 vols.), *Educación Primaria. EP* (7 vols.), *Educación Secundaria Obligatoria. ESO* (11 vols.); *Líneas trasversales. Programación y Adaptaciones curriculares*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.
- *Diseño Curricular Base. Bachillerato* (5 volúmenes), Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1994.
- *Euskal autonomia erkidegoko hezkuntza araudia (irakaskuntza ez unibertsitarioa). Normativa de la comunidad autónoma del País Vasco en materia de educación (enseñanza no universitaria). 1990/199*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1999.
- ICHIKAWA, S.: *Distinctive features of Japanese education*, Tokio: National Institute for Educational Research-UNESCO, 1991.
- INCE: «Atención a la diversidad (1) Alumnado con nee», en *Hoja Informativa*, marzo (2002), [en línea] <http://www.incie.mec.es/pub>.
- INSTITUTO PARA EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. DIRECCIÓN DE CENTROS: *Guía para la elaboración del Reglamento de Organización y funcionamiento de los Centros Públicos de la Comunidad Autónoma del País Vasco* [euskera y castellano], Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1993.
- LEY 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca (BOPV 25-II-1993), Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1993.
- LGE: Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa, Madrid: Magisterio Español, 1970.
- LOCE: LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 307, 24.XII.2002), [en línea] <http://www.boe.es/boe/dias/2002-12-24/pdfs/A45188-45220.pdf>.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, 3 octubre, General del Sistema Educativo. LOGSE.
- LUCKASSON, R. y cols.: *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. 10th Edition*, Washington: AAMR, 2002.
- LUISONI, P. (coord.): *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas. Informe de la conferencia final del proyecto «Una educación secundaria para Europa»*, Madrid: Consejo de Europa-Anaya-MEC, 1999.
- MARTÍNEZ, B.: «Sistemas de comunicación, deficiencias e integración», en VARIOS: *Teoría y práctica de la educación especial*, Palma: Universidad de las Islas Baleares, 1987, pp. 83-90.
- MARTÍNEZ, B. y PÉREZ-SOSTOA, V.: «Adaptación del medio ambiente físico escolar a la integración de la diversidad», en VARIOS: *Temas actuales de Educación Especial*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1991, pp. 58-68.

- MARTÍNEZ, B.; PÉREZ-SOSTOA, V. y GALARRETA, J.: «Servicios de apoyo y perfiles profesionales en la Comunidad Autónoma Vasca», [Congreso Iberoamericano de Educación Especial, 18-23 de julio, La Habana], 1995, 17 pp. [en el original (en prensa)].
- MARTÍNEZ RUEDA, I.: *Diseño de una agencia que facilite la Transición a la Vida Adulta de jóvenes —con retraso mental— en el marco de una Red de Servicios de futuro para Bizkaia* [Tesis doctoral], Bilbao: Universidad de Deusto-Bilbao, 1997.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*, Madrid: Sanz y Torres, 1996.
- *Desarrollo organizativo de los Centros educativos basado en la comunidad*, Madrid: Sanz y Torres, 1996.
- MARX, K. y ENGELS, F.: *Obras escogidas* (2 vols.), Madrid: Akal, 1975.
- MENDIA, R.: *Tratamiento de la diversidad en la educación secundaria obligatoria*, Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco, 1997.
- «Gradación de las medidas de tratamiento de la diversidad», en *OGE*, 2, 1999, pp. 13-16.
- MENDIA, R. y ORCASITAS, J.R.: «Bienestar social: Planificación de programas operativos en Servicios Sociales de Base», en VVAA: *Simposio sobre Servicios Sociales de Base*, Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco-SIIS, 1989, pp. 351-398.
- MORIN, E.: *La mente bien ordenada*, Barcelona: Seix, 2000.
- *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós, 2001.
- ONU: «Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. RESOLUCIÓN 48/96, aprobada por la Asamblea General, en su 48.º período de sesiones, sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/627)», en *Boletín del Real Patronato*, 28, 1993, 59-84.
- *Programa de Acción Mundial para los Impedidos. Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, 1983-1992*, Nueva York: Naciones Unidas, 1983.
- ORCASITAS, J.R.: «Situación de la Educación Especial en Euskadi. Perspectivas de Futuro», en VVAA (coautor): *Pedagogía Terapéutica: Problemática y Perspectivas*, Bilbao: ICE-HEZI, 1985, pp. 39-47.
- «Un mundo en el que quepamos todos. El Deficiente Mental en Vizcaya: Formación Humana y Política de futuro», en VVAA: *II Jornadas de Vizcaya ante el siglo XXI. Política Educativa y Formación Humana* [Tomo II], Bilbao: RSBAP (Diputación Foral de Vizcaya), 1985, pp. 217-229.
- «Bases para una propuesta de actuación en el campo de la Educación “Especial” en relación a la formación del personal para el País Vasco», en VVAA. (coautor): *Pedagogía Terapéutica: Universidad y Educación Especial*, Bilbao: UPV, 1987, pp. 89-98.

- «La integración del Deficiente en la Educación Escolar» [moderación y texto en la Mesa Redonda], en VVAA: *Educación, Cultura y Sociedad. I Congreso. Bilbao, 12-14 marzo de 1987*, Vitoria-Gasteiz: Servicio de Central de Publicaciones-Gobierno Vasco, 1988, pp. 235-240.
- «La formación de profesionales en educación especial desde la práctica institucional», en *Hezkuntz Biltzarra. Congreso de Educación. IV Atala: Irakaslea. Área IV: El Profesor* (Tomo 4) [II. Euskalmondu Biltzarra-II Congreso Mundial Vasco], Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco, 1988, pp. 427-433.
- «Integración e Innovación: Aspectos Organizativos en el País Vasco», en VVAA (coautor): *Hezkuntzaren Rerrikuntza eta Erreforma. Curriculum eta Antolamenduko Alderdiak. Innovación y Reforma Educativa. Aspectos curriculares y organizativos*, Donostia-San Sebastián: ICE-HEZI/UPV-EHU, 1989, pp. 51-64.
- «Algunas estrategias para el cambio de actitudes a través de la intervención social (en la formación de educadores con deficientes mentales)», en VVAA: *Intervención en Educación Especial. Actas de las Vas. Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Murcia: ICE de Universidad de Murcia, 1990, pp. 197-208.
- *La Educación con deficientes mentales. Materiales para una reconstrucción del concepto de deficiencia menta* [Tesis doctoral], Bilbao: Universidad. de Deusto, Dep. de Publicaciones, 1990 [1.508 pp. en el original, Microfichada 145].
- «El cambio de actitudes hacia los deficientes mentales y otros colectivos marginales en la formación de (futuros) profesionales: aclaración del método que venimos empleando para cumplir los dos primeros objetivos del programa de la asignatura que impartimos (Pedagogía de Deficientes Mentales) en la Universidad del País Vasco», en ORTIZ, M.C. (coord.): *Temas actuales de Educación Especial*, Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca, 1991, pp. 317-323.
- «Propuesta de herramientas previsibles y posibles desde los materiales de la Reforma para los Centros Educativos ordenadas según diversos niveles competenciales», en LÓPEZ MELEIRO, M. y GUERRERO, J.F. (coords.): *Caminando hacia el Siglo XXI: La integración escolar*, Málaga: Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, 1991, pp. 229-237 [edición incompleta sin anexos que se anuncian en el texto y que se corresponden con las pp. 17-74, en el original multicopiado].
- «La formación de profesionales en educación especial», en ACOSTA, V. y otros (eds.): *Programas de evaluación e intervención en educación especial* [VII Jornadas de Universidades y Educación Especial], La Laguna, 1993, pp. 13-38.
- *Proyecto Docente. Pedagogía de Deficientes Mentales*, Donostia-San Sebastián: DOE-UPV, 1993.
- *La investigación en el campo de la Educación Especial y de la Educación de Deficientes Mentales (en particular). Revisión de fuentes. 1960-1993*, Donostia-San Sebastián: DOE-UPV, 1994.

- «Transformando el espacio social y de trabajo de un Centro educativo para dar una respuesta de calidad a las necesidades educativas de todos» [Panel de Expertos 4], «El reto de atender a la diversidad: una oportunidad para desarrollar estrategias de innovación», en MIÑANBRES, A.; JOVE, G. (eds.): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida: Fundación Vall-Universitat de Lleida, 2000, pp. 293-305.
- «Políticas de atención a la diversidad: de la asistencia-tratamiento al empoderamiento. Para la participación ciudadana y liberación de todos», en FORTEZA, D.; ROSSELLÓ, M.R. (coords.): *Educación, Diversidad y Calidad de Vida (Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial)*, Palma de Mallorca: UIB, 2002, pp. 141-150.
- «Claves de innovación: los nuevos retos. La función del profesorado», en ADARRA: *Los retos de la educación hoy* (en prensa), [Mesa redonda El cambio de en la escuela. Papel del profesorado, Bilbao 28-30 de noviembre 2002].

ORCASITAS, EQUIPO: «Propuesta inicial de Carpeta de Centro. Zentroko Karpetaren hasierako proposamena» [documento multicopiado para asesores COP], 1995, 52 pp.

- «Materiales de base para el trabajo en la formación anticipada con los Equipos Coordinadores de Etapa ESO-ECEESO-DBH ETA ETKDBH etapako koordinatoren aurreprestakuntza lanarako oinarritzko materiala» [carpeta multicopiada], 1995, 250 pp.

- «Formación anticipada ESO. Fase 1. Libro de materiales generado en los grupos de formación ECEESO» [documento multicopiado], 1996, 63 pp.

ORCASITAS, J.R.; MENDIZABAL, A.; ELIZALDE, L.M. y MONZÓN, J.: «Eskola ikasleiei egokitua» y «L'écôle adaptée aux élèves», en ARTETXE, M. (coord.): *Ainiztasunaren Pedagogia. Pédagogie Différenciée*, Miaritze: Lankorpe, 1999, pp. 20-41 y 140-158.

ORDEN del Departamento de Educación del 2 de septiembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

ORTIZ GONZÁLEZ, C.: «De las “Necesidades Educativas Especiales” a la inclusión», en *Siglo Cero*, 164, vol. 27, 2, 1996, pp. 5-13.

- , «Hacia una educación inclusiva. La educación especial: Ayer, hoy y mañana», en *Siglo Cero*, 187, vol. 31, 1 (2000), pp. 5-12.

ORTIZ GONZÁLEZ, C. y LOBATO, X. «Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas», en *Bordón*, 55, 1 (2003), pp. 27-40 [número monográfico: Más allá de la Educación Especial].

OTANO GRADE, L.: *Kontatzeko daukaguna. Queda tanto por hacer*, Bilbao: ADARRA, 2002.

PARRILLA LATAS, M.^aA.: *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*, Madrid: Cincel, 1992.

PEETSMA, T.: «Inclusión en educación: una comparación del desarrollo de los alumnos de educación especial y ordinaria», en *Siglo Cero*, 203, vol. 33 (5), (2002), pp. 23-30.

- PÉREZ DE CUÉLLAR y otros: *Nuestra diversidad creativa*, Madrid: UNESCO/Fundación Santa María, 1997.
- PÉREZ-SOSTOA, V.: «Aspectos curriculares de la integración en el País Vasco», en VVAA [coautora]: *Hezkuntzaren Rerrikuntza eta Erreforma. Curriculum eta Antolamenduko Alderdiak. Innovación y Reforma Educativa. Aspectos curriculares y organizativos*, San Sebastián: ICE-HEZI/UPV-EHU, 1989, pp. 65-70.
- *Análisis del proceso de escolarización de niños con deficiencias sensoriales: estudio de casos* [Tesis Doctoral], San Sebastián: DOE-UPV, 1993.
- PÉREZ-SOSTOA, V. y MARTÍNEZ, B. «La deconstrucción del proceso de integración especial de sujetos con nee» (1991), en LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO, J.F. (Coords.): *Caminando hacia el Siglo XXI: La integración escolar*, Málaga: Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, pp. 193-199.
- «Hacia un modelo comprensivo de las estructuras grupales diseñadas en el aula como estrategias de educación de la diversidad», comunicación en XII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Granada, Granada, 1995.
- PERRÓN, R.: «Actitudes e ideas respecto de las deficiencias mentales», en ZAZZO, R.: *Los débiles mentales*, Barcelona: Fontanella, 1973, pp. 45-53.
- PLATAFORMA CIUDADANA PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA: «Manifiesto», en *Siglo Cero*, 200, vol. 33 (2), (2002), pp. 36-40.
- RASSEKH-ARDJOMAND, M.: *El «niño-problema» y su reeducación. Principios-organismos-métodos*, Madrid: Rialp, 1965.
- ROSELLÓ, R.: *L'Adaptació curricular individualitzada com a eina de comunicació interprofessional. En estudi de casos en un centre de primària*, Palma: UIB-Didáctica i Psicopedagogia, 2003.
- SANZ DEL RÍO, S.: *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: Panorama internacional*, Madrid: SIIS, 1996.
- SARRIONAINDIA, J.: *No soy de aquí*, Hondarribia: HIRU, 1991.
- SCHOLTES, P.R. y cols.: *El manual del Equipo. Cómo usar Equipos para mejorar la calidad*, Madrid: JOINER, 1991.
- SEN, A.: «Capital humano y capacidad humana» [en línea] <http://www.red-vertice.com/fep/texto11.html>, 1996.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (eds.): *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1990.
- TEARE, R.; DAVIES, D. y SANDELANDS, E.: *Organizaciones que aprenden y formación virtual*, Barcelona: Gedisa, 2002.
- TEMPFER, W.: «Delegación de retrasados mentales en Viena», en *Siglo Cero*, 76 (1981), p. 7.

- UNESCO: «Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje» [Declaración Mundial sobre educación para todos: Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, en línea] <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>, 1990.
- «Declaración de Salamanca. 7-10. VI. 94» [Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales], en *Siglo Cero*, 156, vol. 25(6), 1994, pp. 5-15.
- VELLOSO DE SANTISTEBAN, A.: *El sistema educativo en Japón*, Barcelona: Labor, 1994.
- VILLA, A. y otros: *Evaluación de los servicios de apoyo externo a la integración*: Bilbao: Dep. Educación del GV-ICE Deusto, 1992.
- VILLORIA ROBLES, M.J.: *Mejora continua en organizaciones que aprenden en el País Vasco: La experiencia del servicio de adultos de ASPACE Gipuzkoa (1975-2001)*. [Tesis doctoral DOEFICE-UPV/EHU], San Sebastián: 2002 [636 pp. y anexos en CD].
- VIVES, J.L.: «Del socorro de los pobres, de las necesidades humanas», en *Biblioteca de Autores Españoles. Obras escogidas de filósofos*, Tomo 65, Madrid: Ed. Rivadeneira, 1873, pp. 261-291.
- VVAA: «La subnormalidad en el mundo», extra monográfico de *Siglo Cero*: 1966.
- *Hezkuntza-Hobetzen. Bases para la elaboración de un Plan Estratégico de la Gestión Educativa* [Edición en castellano y euskera], Vitoria-Gasteiz: SCPGV, 1994.
- «Educación inclusiva», en *Revista de Educación*, 327 (2002).
- VYGOTSKI, L.S.: *Obras completas. T.V Fundamentos de defectología*, La Habana: Ed. Pueblo y educación, 1989.
- WANG, M.C.: *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid: Narcea, 1995.
- WARNOCK, M.: *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London: HMSO, 1978.
- «Childre with special needs in ordinary schools: integration revisted», en *Special educational needs in the ordinary school. A sourcebook for teachers*, London: Cohen & Cohen, 1986.
- WENGER, E.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.*, Barcelona: Paidós, 2001.

HEZKUNTZA-INTEGRAZIOTIK GUZTIENTZAKO HEZKUNTZA BATERA. HEZKUNTZABERRIZTATZEKO ZUZENDARITZAREN JARDUERA-ILDOAK DATOZEN URTEETARAKO

Konrado Mugertza Urkidi

Hezkuntza Berriztatze Zuzendaria

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (Eusko Jaurlaritza)

Hezkuntza-integrazioa ibilbide bati ekinez

1980an, Euskal Autonomia Erkidegoari Hezkuntza Bereziaren alorreko zerbitzuak eskualdatu zitzaizkionean, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak ezarritako lehen ekintza garrantzitsua aditu-talde bati «Hezkuntza Bereziaren Plana» idazteko agintzea izan zen.

Hezkuntzaren Lege Orokorrak jada adierazten zuen Hezkuntza bereziaren helburua zein den: hezkuntza-tratamendu egokiaren bitartez, adimen urrikoak eta moldatu gabeak prestatzea, beren balditzen eta hezkuntza-sistemaren emaitzen arabera kasu bakoitzean ahal bezain erabateko gizartertatea izan dezaten, eta ahal den kasu guztietan beren kabuz moldatzen eta gizartean baliagarri sentitzen lagunduko dien lan-sistema sar daitezten.

Integrazioa, sektorizazioa eta normalizazioa hezkuntza berezia behar duen haurren premiei modu egokian erantzuteko guztiok onartutako printzipioak ziren, beste hezkuntza-aukera batzuk errespetatu arren.

Printzipio horiek gauzatu ahal izateko, ezinbestekoa zen eskola haur horien premietara egokitzeko prozesu bati ekitea, irakasleen prestakuntzari eta eskolaren laguntzarako egitura psikopedagogikoei lehentasuna emanez.

Benetan interesgarria da Euskadiko Hezkuntza Berezirako Plan (1982) hark, Hezkuntza Sailaren ekintza askoren gida izan dena, integratuz zer hartzen zuen gogora ekartzea.

Dokumentuaren «Integrazioaren filosofia» izeneko atalean *Gizarte-integratio* printzipioa hartzen da oinarri. Eta zera dio:

Printzipio honetan sinestea da norbanakoen arteko eta taldeen arteko desberdintasunetan sinestea eta desberdintasun horiek guztiok aberasten gaituztela sinestea, alegia talde

heterogeneoek talde homogeneoek baino garatzeko aukera gehiago eta hobeak dituztela sinestea.

[...] ezaugarri indibidualetikiko errespetua eta indibiduo bakoitzak taldearen dinamikan parte-hartze aktiboa izatea defendatzen da.

Alabaina, gehiegizko generalizazio filosofiko utopiko batetik aldenduz, baina filosofia orokorra ahaztu gabe, errealitate zehatzetan gauzatu daitezkeen jarduera-esparruak zehaztu behar ziren.

Irizpide «pedagogikoa» hartu zen, eskolan kokatuz, eta profesional batzuen ardurapean, irakasleen ardurapean: helburua, haurren hezkuntza-premiei erantzutea. Honi guztiari Eskolaurrearen eta Oinarritzko Hezkuntza Orokorraren bitartez eman nahi zitzaion erantzuna, eta ikastetxeak ikasle guztien eta zehazki ikasle bakoitzaren premiei, «desberdintzat» hartutako horien premiei ere, erantzuteko abiatzen dituen hezkuntza-ekintzetan izango da muina.

Horrek sormen-tentsio bat eragiten du, metodoak, teknikak, behaketak, ebaluazio-irizpideak eta abar hobetu nahi dituen.

Egoera berriak, hau da, «berdintsuak» diren ikaslez osatutako gela batetik ikasle «desberdinez» osatutako gela batera pasatzeak, gela «integratu» batera pasatzeak, bakoitzarentzako helburuak programatzera behartzen du, bai eta helburu desberdinak bateragarriak ote diren planteatzera ere.

Irakasleak aldi berean lehentasunezkoak eta bateraezinak diren hezkuntza-helburuen aurrean ikus dezake bere burua, garapen sozial edo heldutasun neurologiko desberdinak direla medio.

Eta beste arazo bat ere agertzen da, alegia, baldin eta onartzen badugu irakasleak irakasten duena ez dela bakarrik «programazioan» datorrena, baizik eta bizitzeko modu bat ere bai, sentitzeko modu bat, erreakzionatzeko, haurren eta irakaslearen artean ezartzen diren korrante afektiboen arabera.

Eta Euskadiko Hezkuntza Berezirako Planaren hausnarketa honela amaitzen da:

Horrek guztiak beste planteamendu batetara garamatza: kontua ez da haurra eskolan integratu ahal izango den, baizik eta, haur-talde jakin baten premiei erantzuteko, eskola hori nola aldatu behar litzatekeen.

Eskola konprentsiboa eta integratzailea

Zenbait arrazoi direla medio Hezkuntza Sailak Hezkuntza Bereziaren Batzorde bat eratu zuen. Arrazoi horien artean, besteak beste, gure Autonomia Erkidegoan 1982. urtean Hezkuntza Bereziaren Plana abiarazi zenetik izandako praktika, plan hori berraz-

tertzeko premia eta gure herrialdean arian-arian Warnock¹ (1978) txostenak adierazten zuen pentsamendu-korrontea hedatzen egotea, eta hezkuntzaren testuinguruan LISMI delakoa (Minusbaliatuen Gizarteratzeari buruzko Legea) hedatzen eta garatzen egotea. 1988an Batzorde honek «Eskola konprentsibo eta integratzailea» izeneko informea argitaratu zuen².

Txosten horren helburua zera da: Hezkuntza Komunitateari eta beste hainbat sektoreri Batzordeak hausnarketa eta gomendioak eskaintzea. 1987-88an Batzordeak Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak jarraitu beharreko ildoak ezarri zituen, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen hezkuntza egokiari dagokienean.

Aurreko guztia batzorde horren eta arlo horretako erakunde eta kolektiboetako ordezkari ugariaren artean egindako azterketaren emaitza da.

Txostenak gordetzen duen oinarritzko orientabidea hezkuntza-premia bereziak fenomeno erlatibo eta elkarreragile gisa ulertzean datza, alegia ikaslearen gaintetik dagoen eta hezkuntzako eta gizarteko testuinguru jakin batean kokatzen den fenomenotzat hartzean.

Ondorioz, gomendatzen diren ekintzak Hezkuntza Sistema orokorraren hobekuntzara zuzentzen dira, ikasle guztien ezaugarrietara egokitzeko beharko dituen baliabideez hornituz.

Horrela, aniztasuna modu integratzailean onartu nahi duen eskola konprentsibo hau gizarte demokratikoa izan behar duenaren hazia da.

Hezkuntzak beti ezaugarritzat izan behar duen konpentsazio-alderdiarekin bat etorritz, txosteneko jarduera-neurriek ondoko printzipioak dituzte euskarri:

- Hezkuntza-helburuak berdina dira ikasle guztientzat.
- Desabantaila eta premia handiagoko egoeran dauden ikasleen aldeko ekintza positiboa.
- Ikasle baten premiak erlatiboak, aldi baterakoak, elkarreragileak eta curriculum-egokitzapeneko ekintza bati lotuak dira.
- Hezkuntza-esparruko prebentzio-, identifikazio-, ebaluazio- eta erantzun- mekanismoak ezarri behar dira dagokien testuinguruan kokatuta.

¹ Mary WARNOCK: «Informe sobre necesidades educativas especiales», *Siglo Cero*, 120 (1990ko uztaila-abuztua).

² *Hezkuntza Bereziaren Batzordearen txostena: Eskola konprentsibo eta integratzailea* (1988), Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1989.

- Pedagogi jokabide berriak asmatu eta gizartearen jarrera aldatu behar da, ikasle guztiek hezkuntza egokia jaso dezaten.
- Integrazio-prozesuak hezkuntza-prozesuaren funtsezko elementua izan behar du eta sistema osatzen duten pertsona guztiek egon behar dute sartuta, ez hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen irakasleek bakarrik.
- Jarreraren, ikuspegiaren eta praktiken aldaketa ikastetxeetan eta komunitatean bertan.
- Txikitako hezkuntza ematea.
- Erabakiak hartzean ikasleak eta beren familiak ere sartzea.
- Eskola-sisteman baliabideak garatzea.
- Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei arreta egokia eskaintzeko, gizarte- eta osasun-zerbitzuak hezkuntza-zerbitzuekin bateratzea.

Ikus daitekeenez, txosten horrek konprentsibitatea eta integrazioa azpimarratzen ditu. Eta adierazten du Hezkuntza-sistemak sistema orokor bakar baten barruan ikasle guztiei eman behar diela erantzuna, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak barne, desberdintasun guztiak barne.

Jarduera espezializatuak eta hezkuntza-laguntzak korrante konprentsibo eta integratzaile honetan kokatzen dira, eta praktika ontzat ildo pedagogiko honetatik doazenak hartzen dira.

HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIEN KONTZEPTUA

LOGSE delako legea izan da ordenamendu juridikoan hezkuntza-premia berezien kontzeptua zentzu hertsian sartu duena, hezkuntzaren eremuan adimen urriko pertsona edo pertsona minusbaliatu, moldatu gabe nahiz ezgaituen alternatiba gisa; eta hori funtsezko aldaketa bat izan da aurreko kontzeptualizazioei dagokienez. Abiapuntutzat hartuz ikasle guztiek, beren eskolatze-aldi osoan, hezkuntza-helburuak lortzeko laguntza pedagogikoren bat behar izaten dutela, hezkuntza-premia bereziak dira laguntza horiez gain, hain ohikoak ez diren beste laguntza batzuk aldi batez edo betirako behar dituzten ikasleenak.

Beraz, ikasleak hezkuntza-premia bereziak dituela esatea da, besterik gabe, hezkuntza-helburuak lortzeko, ikasle gehienekin garatzen dituen ohiko jarduerak nahikoak ez direla eta, horregatik, irakasle horrek bere hezkuntza-ekintza aztertu eta ikasle jakin horren premia berezietara egokitu behar duela esatea. Zeregin hori ezinezkotzat hartua izan ez

dadin, irakasleek prestakuntza, laguntza, aholkularitza eta lankidetzat izan behar dituzte, zerbitzu espezializatuetatik hasiz, baina lankideen, familien eta dagokion ikaslearen beraren ekarpena gutxietsi gabe, eta talde osoarekiko tutore gisa duen erantzukizunari mu- zin egin gabe, noski.

Hortaz, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzako helburuak gainerako ikasleentzat ezartzen diren berberak dira. Bestalde, ez dira ikasleak irakaskuntzara ego- kitu behar direnak edo horrekin «konformatu»; aitzitik, irakaskuntza da egokitu behar dena, ikasle bakoitzari bere gaitasunen eta bere premien arabera, bereziak edo ez, aurre- ra egiteko modua eskainiz.

Integrazioaren aldeko nazioarteko deklarazioak

Asko dira nazioarteko era bateko eta besteko erakundeek hezkuntza-integrazioa sus- tatuz egin dituzten deklarazioak.

Oihartzun handiena izan duten batzuk bakarrik aipatzearen, 1992. urteko apirilaren 9an, Europako Kontseiluko Ministroen Batzordeak gomendio bat onartu zuen *Minusba- liotasuna duten Ppertsonek Bbirgaitzeko Politika Koherente bat* izenekoak.

Hezkuntzari dagokion kapituluan jarraibide batzuk ezartzen dira pertsona minusba- liatuei hezkuntza-erantzun egokia emateko hainbat politika eta orientabide ezartzeko:

1.6. Minusbaliotasunik ez duten haurren eta haur minusbaliatuen arteko harremanek guz- tien integrazioa bultzatzen dute neurri handi batean. Hori da eskolatzea, ahal den neurrian, es- kola-ingurune arrunt batean bermatzeko arrazoia; minusbaliotasunak dituzten haurren premia bereziei erantzuteko, irakasleen esku jarri beharko lirakeke laguntza terapeutiko eta tekni- koak eta hezkuntza-laguntza bereziak. Haurraren egoera indibidualak hezkuntza espeziali- zatua, arrunta edo bien arteko konbinazioa eskatuko du.

1.7. Haurtzaindegiak, txikitako pedagogia-zerbitzuak abiapuntu egokiak dira minus- baliotasunak dituzten haurrak eta ez dituztenak elkarrekin hezteko, indibiduoaren estimu- laziorako metodo malguak erabiltzeko aukera dutelako eta gizarteratzen laguntzen dutela- ko, besteak beste.

1.9. Arreta eskaini behar zaie irakaskuntza/ikaskuntzan ordenagailuak duen funtzioari eta teknologia berriek duten eraginari.

1.10. Eskolaren eta haurraren familiaren arteko harremanak ezinbestekoak direnez, familiak eskolako edo osasun- eta pedagogia-erakundeetako jardueretan interesa izan eta parte hartzea bultzatu behar litzateke. Edozein aldaketak haurraren ingurune pedagogikoan egokitze gaitasun handia eskatzen die haurrari eta gurasoei, eta laguntza psikologikoa be- har izaten da.

Europako nahiz munduko Herrialde aurreratuenetan indarrean dagoen pentsamen-
dua oraindik indar handiagoz gauzatu zen 1994an Nazio Batuetako Batzar Nagusiak
«Minusbaliotasunak dituzten pertsonentzako aukera-berdintasunei buruzko Arau Bate-
ratuak» izeneko ebazpena onartu zuenean.

«Hezkuntzari» eskainitako 6. artikuluan honakoa dio:

Estatuek berdintasunaren printzipioa onartu behar dute lehen-mailako, bigarren maila-
ko eta goi-mailako hezkuntzetan haur, gazte eta heldu minusbaliatuentzat, ingurune inte-
gratuetan; eta minusbaliotasunak dituzten pertsonen hezkuntza irakaskuntza-sistemako
osagai arrunta izan dadin zaindu behar dute.

1994. urtean bertan, eta Nazio Batuek ebazpen hori onartu izanaren ondorioz,
UNESCOk (Hezkuntza, Zientzia eta Kultur arteko Nazio Batuen Erakundea) hezkun-
tza bereziari buruz egindako Munduko Biltzarrean, 92 gobernuen eta nazioarteko 25 era-
kunderen izenean, Salamancako Deklarazioa³ aldarrikatu zuen. Hala dio pasarte ba-
tzuetan:

Guztientzako Hezkuntzarekiko dugun konpromisoa berresten dugu, hezkuntza-sistema
arruntaren barruan hezkuntza-premia bereziak dituzten haur, gazte eta heldu guztiei ira-
kasteko beharra eta premia aitortuz; gainera, Hezkuntza Premia Bereziarentzako Ekintza Es-
parria babesten dugu, horako xedapenetan eta gomendioetan islatutako jarrerak erakundeak
eta gobernuak gida ditzan.

Zera aldarrikatzen da:

- hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen eskola arruntetan sartu ahal izan be-
har dute eta hauek haurra ardatz duen eta premia horiei erantzuteko gai den peda-
gogia batean integratu behar dituzte;
- orientabide integratzaile hori duten eskola arruntak baliabide eraginkorrena dira
jarrera diskriminatzaileei aurre egiteko, harrera-komunitateak sortzeko, gizarte in-
tegratzaile bat eraikitzeko eta guztientzako hezkuntza lortzeko; gainera, haur gehie-
nei hezkuntza eraginkorra ematen diete eta, azken batean, hezkuntza-sistema osoan
erfiziencia eta kostua-efikazia erlazioa hobetzen dute.

Eta gobernu guztiei arren zera eskatzen zaie:

- beren hezkuntza-sistemen hobekuntzari lehentasun ahalik eta handiena ematea, po-
litikari eta aurrekontuei dagokienez, desberdintasun edo zailtasun indibidualak kon-
tuan hartu gabe haur guztiak barne hartu ahal izan ditzaten;

³ *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca 1994*
[amaierako txostena], Madril: UNESCO-MEC, 1995.

- kontraktorako arrazoi garrantzitsurik ez badago, haur guztiak eskola arruntetan matriculatzea ahalbidetzen duen hezkuntza integratzailearen printzipioa lege edo politika moduan bere gain hartzea;
- erakustaldi-proiektuak garatzea eta eskola integratzaileetan esperientzia duten herrialdeekin trukeak sustatzea;
- hezkuntza-premia bereziak dituzten haur eta helduen irakaskuntza planifikatu, ikuskatu eta ebaluatzeko mekanismo deszentralizatuak eta parte hartzeak sortzea;
- hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei arreta eskaintzeko, plangintzan eta erabakiak hartzean pertsona minusbaliatuen gurasoek, komunitateek eta erakundeek parte har dezaten sustatu eta ahalbidetzea.

Geroago, 2002ko Erromako Itunak berriz, berretsi egiten ditu Salamancako Deklarazioko gomendio eta eskaera horiek.

Begirada berri bat eskolako aniztasunaren errealitateari: «guztientzako eskola eta eskola inklusiboa»

Eskola muinbakar eta integratzailea ikaslearen urritasunetan bakarrik oinarritzen zen begirada baztertu eta ikasle honen errealitate pertsonala, eskolakoa eta soziala ardatz dituen begiradaz baliatzen da eta aztertzen du nola alda daitezkeen zirkunstantzia horiek eta nola ezar daitezkeen beharrezkoak diren laguntzak eskola-testuinguruaren barruan.

Guztien hezkuntzarako eskubideaz hitz egiten dugunean, bizitzarako erremintak ikasteko eskubideaz ari gara. Halaber, eskolak egin behar dituen aldaketek ere ari gara; eta eskola diogunean, irakasle eta laguntzako langile guztiak diogu, ikasle guztiak komunitateko partaide senti daitezen eta beren gaitasunak ahalik eta gehien gara ditzaten.

Eskola inklusiboaren ezaugarrietako bat parte-hartze aukera izatea da; parte-hartze hori benetan gauzatzeko eta komunitateko kide sentitu ahal izateko, eskola inklusibo batek modu inklusiboan eskaini behar ditu laguntza pertsonalak, akademikoak eta asistentziazkoak, alderdi bereizgarriak azpimarratu eta elementu banatzaileak indartu gabe.

Ikuspegi honek eskatzen du sormen pedagogiko handia garatzea, taldean lan egitea, eta profesionalen, familiaren eta ikaslearen beraren artean komunikazioa izatea; ikasle horrek, gainera, bere ikaskuntzaren subjektu izan behar du, beharrezkoak dituen laguntza-baliabideen babesarekin.

Hezkuntza Berriztatze 200-2003 Programek eskola inklusibo baten aldeko apustua egin dute.

Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritzak 2000-2003 hiru urteko epealdirako «Hezkuntza Berriztatzeko Programak» abiarazi zituen, hau da, Zuzendaritza honen lehentasunezko jarduera-ildo nagusiak.

Euskal autonomia-erkidegoko gizartearen hiru eskariri erantzun nahiz, Programak hiru nukleo handiren inguruan egituratzen dira:

- Hizkuntza-prozesuak.
- Informazioaren eta komunikazioaren teknologiak.
- Bizikidetzeta eta ikasle anitzeki eskaini beharreko arreta.

Ikasleen aniztasunari eman beharreko erantzuna nukleo guztien zeharkako elementua izanik, Hezkuntza Sailaren eta, jakina, Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritzaren kezka nagusiak dira:

- batetik, bizikidetzeta, gizarte kohesionatu, begirunetsu eta indarkeria gabearen oinarri gisa, eta bestetik,
- neska eta mutil bakoitzari, bere ezaugarri pertsonalak eta jatorrizko ingurune sozio kulturala edozein dela ere, eskola-arrakasta lortzeko aukera berdinak eskaintzea, ahalegin horretan minusbaliotasun fisiko, psikiko edo sentsorialen ondorioz hezkuntza-premia bereziak dituztenak ahaztu gabe.

Programa hauetan aparteko inportantzia izan du esku hartzeko proposamen batek, alegia: «Eskola inklusiboaren printzipioen sustapena, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko erantzuna hobetzeko prozesu gisa».

Lan-ildo honen inguruan egituratu dira azken hiru urte hauetan Hezkuntza Berriztatzeko Laguntza-zerbitzu diren *berritzegunee*k burutu dituzten mintegi, irakasleen lan-talde, ikastaro, jardunaldi eta aholkularitza-prozesuetako asko. Biltzar hau lan horren guztiorren amaiera da, baina baita abiapuntu ere eskola inklusiboaren planteamenduak hedatzeko,

- bereziki irakasleen prestakuntza-prozesuetan,
- eredu emate eta curriculum-materialen sortze eta lanketan eta,
- irakasleen irakas-lanaren ikuskapenean eta aholkularitzan.

Etorkizuneko proiektu bat. Hezkuntza berriztatzeko 2003-2006 programak

Alabaina, zein gizarte-motatarako prestatzen ditu gure hezkuntza-sistemak ikasleak? Horren berrazterketa egitea lehentasunezkoa da Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritza

honentzat 2003-2006 aldirako, Sailaren beraren nahiz laguntza-zerbitzuen eta ikastetxeen ekintza gidatu behar duten arauak ezartzeaz gain.

Funtsezkoa da beraz aurreikustea gure gizartearen etorkizuna, aurrean izango ditugun arazoak, gizarte berrira moldatzeko beharko diren trebetasunak, hezkuntza-ekintza-aren ildo egokiak ezartzeko.

ZEIN GIZARTERAKO PRESTATU BEHAR DITUGU GURE IKASLEAK?

Munduarentzat erronka berriez eta esperantzaz beteriko milurteko berri baten hasieran gaude, eta hezkuntza da, bakarra ez bada ere, noski, faktore eraginkorrenetako bat —hala sinistu nahi dugu— aurrerapenak benetan guztientzat izan daitezen, justizia eta ekitate handiagoaren bidean izan daitezen, garapena iraunkorra izan dadin, naturarekiko errespetuzkoa... Horregatik, hezkuntza-jardunbidearen gure lehentasunak eta hezkuntzaren helburuak egokitu egin behar dira erronka horiek beren gain hartzeko gai izango diren hiritarrak prestatzeko.

Bizitza tokatzen zaigun egungo eta etorkizuneko gizarte horrek bereizgarri dituen alderdien artean, eta zuzenean hezkuntzari dagozkion alderdiak aintzat hartuz, ondokoak hartu behar dira kontuan:

- Sektore askotan ezagutzaren progresio geometrikoa gertatzen ari da. *Ikasten ikasteak* helburu argia izan behar du, bizitzan zehar etengabeko prestakuntzarako oinarri egokia izan baitaiteke.
- Hain zuzen ere, etengabeko prestakuntzaren ideia, bizitza osoko hezkuntza, ikastetxeetan irakasteko moduan barneratuta egon behar da.
- Eskolan informatika sartuta dago jada eta hurrengo belaunaldientzat gaitzeko ezinbesteko baliabide bihurtu da. Datozen urteetan ezinbesteko tresna izan behar du aldaketa didaktikorako eta arlo guztietako irakaskuntza-ikaskuntzako prozesuetan eragin behar du.
- Munduko herrialde desberdinen artean gertatzen ari den bizitza-mailaren desberdintasun nabarmenaren aurrean, naturaren hondamendiaren aurrean, lehen munduak herrialde pobreetako baliabideetan egiten duen harrapaketa aurrean, beharrezkoa da garapen-ereduak berraztertzea eta, gaur egun nagusi den mugagabeko garapenaren ereduaren ordez garapen iraunkorraren eredu ezartzea. Jakina, eskolak eragin mugatua izango du aldaketa horretan, baina gure ikasleak prestatu egin behar ditugu aldaketa horren premiarekiko sentikor izan daitezen mundu osoan.

- Informazioaren eta komunikazioaren aroan bizi gara, eta munduko edozein bazterrekin komunika gaitzeko, telefonoz edo internetez. Horren ondorioz behar-beharrezkoa da hizkuntzak eta pertsonarteko komunikazioarekin erlazionatutako trebetasunak eskuratzea.
- Egoera honen aurrean, gure hezkuntza-sistema unean uneko errealitateari egokitu behar zaio, eta teknologia berriek eskaintzen dituzten komunikazio-aukerak aprobetxatzen jakin behar du, hizkuntza eta kultura propioa baztertu gabe; alde-rantziz, identitate propioaren balioaz ohartu beharra dago beste kulturen eta identitateen balioaz jabetzeko. Hazkuntza globala nork bere kulturatik egingo dituen ekarpenetatik etorriko baita eta ez kulturaren berdintzetik. Geure herriak egin behar dio eta ez bestek euskal dimentsioaren ekarpena munduari.
- Bestalde, guztiok barne hartzen gaituen erakunde ekonomiko-politiko-kultural gisako Europaren eraikitze prozesua bizitzen ari gara, bere duda-muda eta guzti. Trukea, harremana eta komunikazioa areagotuz doaz Europako Batasuneko kide diren estatuen artean, herrialde horietako biztanleen mugikortasuna handiagoa da, helburu komunak ezartzen dira; eta argi dago gaur egungo belaunaldi gazteek errealitate berri horretara egokitu beharko dutela. Hori horrela izanik, eskola-curriculumetan europar dimentsioa sartzea —EBren jatorria, erakunde komunak, Herrien Europa edo Europako Herriak, hizkuntzak eta kulturak, Europako ikastetxeen arteko komunikazioa, etab.— euskal hezkuntza-sistemaren lehentasunezko premia da.
- Bizitza aktiboari dagokionez, duela urte batzuetatik hona ekonomia hirugarren sektorerantz ari da aldatzen. Horrek, besteak beste, zenbait gaitasun eskatzen ditu, alegia, ahozko eta idatzizko komunikazio-gaitasuna, ekimena, arazoak aztertzeko gaitasuna, parte-hartze aktiboa, taldean lan egiteko jarrera ona, etab.; eta ezaugarri horiek lotura handiagoa dute kualitate pertsonalekin eta prestakuntza globalarekin, ikaske-ta- edo lanbide-titulu bat edukitzearekin baino, tituluek, jakina, garrantzia izaten jarraituko duten arren. Gauzak horrela ikusita, pertsona askoren garapena ahalbidetzen duen aurrerapentzat har daiteke, eta baliteke emakumeek, pertsona minusbaliatuek, marjinazio-arriskua duten kultura-taldeetako pertsonak, edadetuek etab. orain arte maiz jasandako diskriminazioak lana bilatzeko orduan eragozpen izateari uztea. Zailtasun pertsonal eta sozialeko testuinguruetan eskolak bazterketa-arriskuan dauden talde horiek gizarteko bizitza aktiboan arrakastaz sartzea errazten du.
- Azken urte hauetan munduan populazio-mugimendu handiak ikusten ari gara eta Euskal Herriak ere badu horren berri: milaka etorkin iristen ari dira gure bizitza-mailak erakarrita eta beren biziraupeneko baldintzak hobetu nahirik. Harrera-sistema egoki bat ezartzeak, etorkinei gure herrian eta hezkuntza-sisteman integrazten laguntzeak (euskara eta gaztelania ikastea, hezkuntza-indarketak ezartzea,

familiei informazioa ematea, etab.) lehenetsuneko helburu izan behar dute. Izan ere, elkartasun eta interkulturalitate baldintzetan bakarrik burutu baitaiteke gatazkarik gabeko gizarteratzea.

- Duela urte batzuetatik hona, minusbaliotasunen bat edo ikaskuntza-zailtasun larriren bat duten ikasleen presentzia naturalizat har daiteke gure artean. Minusbaliotasunak dituzten pertsonen irudi soziala arian-arian hobetu egin da eta eskolak ere ezagutu du hobekuntza hori. Eskola, ikasle horien gizarteratzearen bultzatzaile ere bada. Gizarteak guztiok barne hartzeak berekin dakar batetik ikaskuntzarako eta partizipaziorako oztopoak identifikatu eta minimizatzea eta bestetik bi prozesu horiek laguntzeko baliabideak maximizatzea. Oztopoak, eta oztopo horiek murrizteko baliabideak, sistemaren alderdi eta egitura guztietan aurki daitezke: ikastetxeetan eta kanpoan. Oztopoek, gutxienik, ikastetxe barruko parte-hartzea muga dezakete. Eskola, gizarterako ikasgune gisa, testuinguru pribilegiatua da ikasle guzti-guztien gizarteratzea eta partaidetza ahalbidetzeko.

Laburki deskribatu nahi izan dudana egungo eta etorkizuneko egoeraren aurrean, argi eta garbi agertzen dira gizarte horretan berme osoarekin integratu behar duten pertsonentzat beharrezkoak izango diren ezagutza eta trebetasun batzuk. Hezkuntza-sistemak ahalegin bat egin beharko du horiek eskaintzeko.

ETORKIZUNEKO GIZARTEAK ESKATUKO DITUEN EZAGUTZA ETA TREBETASUN NAGUSIAK

Konturatzen gara lege on batzuek, Hezkuntza Administrazioaren desio onek ezin dutela inoiz, besterik gabe, ikasgeletan aldaketa bat eragin, hau da, ezin duela hezkuntza-ekintzan, irakaslearen eta ikaslearen arteko harremanean, azken batean ikaskuntza burutuko den ikasgeletan eragin zuzena izan; alabaina, ikastetxearen antolaketa eta kudeaketa egokiek, bere hezkuntza eta curriculum proiektuek, etengabeko hobekuntzako edo berrikuntzako proiektuek, asko lagun dezakete hezkuntza-sisteman indarrean dauden egituren aldaketan, hobekuntzan. Eta guztiaren gainetik irakasleen zeregina azpimarratu nahi dut, irakasleak arlo horietan protagonista izanik, etorkizuneko hiritarren prestakuntzan eragile funtsezkoena eta ordezkazina direlako.

Ikuspegi honetatik eta aurreko atalean egindako analisiaren ondoren, zeintzuk dira beraz, diziplinen edukien gainetik, gure ikasleek menperatu beharko dituzten ezagutzak eta trebetasunak? Seinala ditzadan:

- Bi hizkuntza ofizialetan, euskaraz eta gaztelaniaz, ahozko eta idatzizko komunikazioa menperatzea.

- Erabilera arrunteko lan-tresnak menperatzea: informatika, teknologia berriak eta atzerriko hizkuntzak.
- Familiako, gizarteko eta laneko bizitzan erabat beharrezkoak diren pertsonen arteko harremanak izateko gaitasuna izatea. Pertsonen arteko harremanak esan dugu: gizon-emakumeen arteko harremanak, beste kultura batekoekin, minusbaliotasunak dituztenekin, lan-taldeetan eta gizarte-taldeetan, gatazkak konpontzean, bizikidetzak baketsu baten garapenean... eta gaitasuna esan dugu, hau da, entzuten jakitea, errespetatzea, onartzea, komunikatzea...
- Arazoak konpontzeko gaitasunak eskuratzea, egoera berrietara sormenarekin, parte hartuz eta berriztapen-espirtuarekin egokitzeko.
- Gai pertsonalen kudeaketa menperatzea: osasuna, aisia, kontsumoa, kudeaketa ekonomiko pertsonala, familiaren arreta eta parte-hartzea, sexualitatea...
- Egoera negatiboen aurrean, esaterako, injustizia, indarkeria, diskriminazio, marjinazio, ingurumenaren hondamen-egoeretan arduraz parte hartzeko sentsibilitate indibiduala garatzea.
- Prestakuntza humanistikoa osatzen duten arlo desberdinen arteko hezkuntza orekatua, hau da, zientzia, hizkuntzalaritza, artea, psikomotrizitatea... prestakuntza orokorra hobetsiz espezializazioaren gainetik.

Horiek badira, bada, eskuratu beharreko ezagutzak eta trebetasunak, funtsezkoa da etorkizuneko belaunaldien prestakuntza eta hezkuntza integralerako, irakasleak eta ikasleak, sistema bera helburu horietara begira jartzea. Eta berriz aipatuko dut: irakasleen, lan ilusionatua, koordinatua eta profesionala hezkuntza-sisteman proposatzen dugun hobekuntzaren oinarria da. Irakasleak dira, zarete zuetako batzuk, irakaskuntza-ikas-kuntzako prozesuan zuzenean esku hartzen dutenak.

2003-2006 hiru urtekoan helburu horiek hezurmamitzen segitzeko, Berritzeguneen eta beste laguntza-zerbitzu batzuen aholkularitza eta laguntza izango ditugu eta Hezkuntza Sailaren baliabideak eta lehentasunezko programak.

Hezkuntza Berriztatzeko Zuzendaritzak, egin dugun analisiarekiko koherentziaz jotkatuz, 2003-2006 hiru urterako lehentasunezko hainbat programa proposatzen ditu eta bereziki horiei eskainiko dizkie bere baliabide materialak eta giza baliabideak, euskal autonomia erkidegoko hezkuntza-sistema berritu eta hobetzeko. Programa hauen helburua da hezkuntza-sistemako elementu guztien ekintzak norabide jakin bati buruz bideratzea. Izan ere, badakigu eragile guztion jardunbide ilusionatu eta bateratuak ekarriko duela guztiok nahi dugun kalitate hobegoko irakaskuntza hori.

2003-2006 HIRURTEKORAKO LEHENTASUNEZKO ILDOAK

Hona hemen Hezkuntza Berritzeko Zuzendaritzak 2003-2006 hiru urtekorako proposatzen dituen lehentasunezko ildoak:

- Eskola inkusibo baten bidean.
- Hizkuntza normalkuntza eta eleaniztasuna.
- Dimentsio sozio-kulturalak: Euskal dimentsioa eta Europako dimentsioa.
- Zientzia, teknologia eta garapen iraunkorra.
- Ikastetxeen kalitatea eta etengabeko hobekuntza.

Eskola Inkusibo baten bidean

Guztientzako eskola eratzen da bertan biltzen diren hezkuntza-eragile guztien parte-hartzean eta akordioetan oinarrituz. Ikasleen ikaskuntza-prozesua ikastetxeak ikasle horiek barne hartzearen ondorio gisa ikusten du. Ikasle batzuek eskola-ibilbidea burutzeko unean topatzen dituzten oztopoak gainditzea helburutzat duen hezkuntza-dimentsio batetik sortu da.

Helburua hauxe da: edonolakoak izanik nor bere ingurune soziala, jatorrizko kultura, ideologia, sexua, etnia edo minusbaliotasun fisiko, intelektual nahiz sensorial baten ondorioz duen egoera edo supergaitasun intelektual baten ondorioz duena, guztiak dute eskubidea beren hezkuntza-komunitateko kide gisa onartuak izateko eta beren burua ere aintzat hartua izan dadin.

Era berean, minusbaliotasun baten ondorioz hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen integraziorako ekimenen garapenean azken 20 urteetan izandako esperientziak erakusten duenez, ezinbestekoa da hezkuntza-ekintzan ikuspegi-aldaketa bat izatea. Denbora honetan subjektuaren premia indibidualak kontuan hartu arren, ez da behar bezalako testuinguru-planteamendurik egin eta, berez, eskola- eta gizarte-ingurunean kokatzen dira benetako ahalmenak, potentzialitatea, ikasleak komunitatearen barnean senti daitezten.

Subjektuak behar dituen arreta espezifikoko eta indibidualak ziurtatu ondoren, planteatu galdera hauek egin behar ditugu:

- eskola- eta komunitate-ingurunea nola antolatzen den,
- baliabideak nola egituratzen diren,

- horiek nola indartzen eta optimizatzen diren,
- ikastetxeetako hezkuntza-praktikan zein aldaketa eragin behar diren,
- irakasleen ikasgelako praktketan zer aldatu behar den,
- irakasleengan, pertsona indibidual gisa hartuz, zer aldatu behar den,
- eta baita hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleengan ere zer aldatu behar den.

Aldatu behar direnak dira, eskola-inguruneak eta gizarte-inguruneak ikaskuntzari jartzen dizkioten oztopoak, pertsona guztiak barne hartuko dituen eskola bat eta, beraz, gizarte bat eratzeko xedeari begira. Behar-beharrezkoa da ikastetxeetan oztopo horien inguruan hausnarketari ekitea, hezkuntza-komunitatea osatzen duten pertsonen itxaropenei erantzuteko.

Hezkuntza-sistemek eta ikastetxeek euren sorkuntzan izan zituzten homogenizazio-helburuak alde batera geratzen dira guztientzako eskola honetan, eta hezkuntza-kalitatea ekitatean oinarritzen duen eskola batek hartzen du haien tokia.

Azken batean, lehentasunezko ildo honen bitartez, eskolaren dimentsio barne-hartzailerak sustatu nahi da, aniztasunerako benetako eskola bat, eskola konprentsibo eta integraztaile bat bultzatu nahi da, ez erronka apurtzaile baten moduan, baizik eta euskal eskolak urte hauetan pilatu duen gogoeta eta esperientziaren formulazio berri baten ondorio.

Hausnarketa horietatik abiatuz, honako helburuak planteatzen dira:

- Hezkuntza-politika guztiak bideratzea kalitatezko eta ekitatezko ikuspegi inklusibo baten arabera.
- Inklusibitatean, ekitatean eta bizikidetzan demokratikoan oinarritutako Hezkuntza Proiektu eta Curriculum Proiektuen garapena sustatzea, guztiek parte hartuta, irakasle, ikasle, zuzendaritza, familia eta eskolaren ingurua den gizarte-komunitateak.
- Guztientzako eskola bat garatzea, ikasleen aniztasunari erantzun egokia emateko ikastetxeen gaitasuna handituz, barneko nahiz kanpoko laguntzen bitartez.
- Gelako eta eskolaz kanpoko jarduerak ikasle guztien parte-hartzea susta dezaten bultzatzea eta ikasleek eskolatik kanpo eskuratzen dituzten ezagutzak eta esperientzia kontuan hartzea.
- Irakaskuntza-ikaskuntzako prozesuetan partizipazioa bultzatzea eskolaren eta komunitatearen baliabideei eraginez eta Informazioko eta Komunikazioko Teknologia eskaintzen dituzten aukerak balioetsiz.

Lehentasunezko ildo honen bost helburuen inguruko programak, bost gizarte-erronka handitan oinarritzen dira. Honakoak dira erronka horiek:

1. Kulturarteko hezkuntza.
2. Bizitzarako ezagutzen eta trebetasunen hezkuntza.
3. Bizikidetzarako eta bakerako hezkuntza.
4. Ekitaterako hezkuntza ingurune kaltetuetan.
5. Hezkuntza-premia berezietan ikaskuntza-oztopoak gainditzeko hezkuntza.

Kulturarteko hezkuntza

Hezkuntza Berrikuntzatik zenbait hausnarketa azpimarratu nahi ditugu labur-labur, lehenago esandakoak berriro errepikatu gabe:

- Beharrezkoa da eskolak guztien garapenerako ingurune eta baliabide egokiak eskaintzea.
- Estrategiak bilatu behar dira, desberdintasunarekiko errespetua eta eskubideen eta aukeren berdintasuna bateratzen dituztenak, bizikidetzeta eta elkarrizketa sustatuz.
- Gutxiengoan dagoen kultura eskolara hurbiltzeak gelaren funtzionamendua birplanteatzea eskatzen du, eta horrek eragina izan behar du hezkuntza-praktikaren elementu guztietan eta curriculumaren funtsezko elementuetan.
- Planteamendu global bat egin behar da, ikastetxe osoko bizitzan eragina izango duen ikastetxeko planteamendu bat.
- Planteamendu global hau kulturarteko ikuspegi batetik egin behar da, baloreak, estrategiak eta helburuak berak berraztertuz.

Horrela izaki, besteak beste, ondokoaz hitz egiten ari gara:

- irakasleen prestakuntzaz,
- hezkuntza-erantzun aberastu bat planteatzen duten hezkuntza- eta curriculum-proiektu inklusiboak sustatzeaz,
- ikasle etorkinen hizkuntza indartzeko eta euskal kultura ezagutzeko baliabideez hornitzeaz,
- curriculum-proiektuei gure gizartean diren beste kulturetako elementuak eransteaz,

- ikasle etorkinentzako harrera-programak sustatzeaz,
- eskolako arrakastaren lorpenean familia eta eskola elkartuko dituzten proiektuez, laguntza pertsonalez eta ekonomikoez...

Bizitzarako ezagutzen eta trebetasunen hezkuntza

Ekar dezagun gogora eskolaren funtzioa: ikasle guztiek —ikasle kaltetuak edo premia bereziak dituztenak barne— oinarrizko gaitasunak benetan lortu ahal izan ditzaten bermatzea. Horregatik, saiatu behar du eskolak, sistema formalen barruan nahiz kanpoan, ikaskuntza erakargarriagoa egiten eta guztientzako ikaskuntzaren kultura sustatzen, ikaskuntzak ekartzen dituen onura sozial eta ekonomikoei buruz ohartaraziz.

Azken batean, kontua da gure ikasle guztiak etorkizuneko erronkei aurre egiteko behar bezala prestatuta egotea eta beren ideiak modu eraginkorrean aztertu, arrazoitu eta komunikatzeko gai izatea, beren bizitzan zehar ikasten jarraitzeko gaitasuna garatuz.

Guztientzako hezkuntza sustatzera zuzendutako programa batek, bere jardueren artean ditu, besteak beste, jarrera positibo bat garatzeko jarduerak eta gizakiak gaur egun dituen erroka funtsezkoenei erantzuteko jarduerak. Funtsezko erroka horiek dira, alegia, gizonen eta emakumeen arteko eskubide berdintasuna, osasuna, ingurumenaren zaintza eta kontserbazioa, errepidean gizalegezko portaera izatea, kontsumo jasangarri eta koherente bat garatzea, soziabilitatea eta gizalegezko parte-hartzea garatzea, talde-lanerako prestatzea, pertsonen arteko harremanak hobetzea, gizarte-boluntarioen lanean eta ikasleen eta hiritarren elkartegintzan ekarpena egitea, etab.

Bizikidetzarako eta bakerako hezkuntza

Elkarrekin bizitzen ikastea hezkuntza-sistemaren oinarrizko helburuetako bat da; izan ere, bizitzarako ikaskuntza baliagarriena nor bere buruarekin eta besteekin harreman positiboa izatea da. Horixe da, izan ere, baloreetan, zehar-lerro guztien helburuak barne hartzen dituen baloreetan, oinarritutako hezkuntzaren funtsezko ardatza.

Bizikidetzarako Hezkuntza, eskolan, hezkuntza-komunitate osoa kontuan hartzen duten bost ardatz nagusiren inguruan egituratzen da:

1. Hezkuntza-komunitatean bizikidetzako kultura berri bat sustatzea, sentsibilizazioaren, eztabaidaren eta pertsona arteko komunikazioaren bitartez.
2. Ikastetxea bizikidetzara kudeatu behar duen gunetzat hartzea.
3. Ikasgelari garrantzia ematea eguneroko bizikidetzako gunen neurrian.

4. Jokabide desegokiak geldiarazi eta hobetzea eta gatazka egoerak gainditzea.
5. Bizikidetzarako oinarritzko baloreetan hezte.

Oraingoan ere, eskola gune pribilegiatua da: bertan, zibismoa eraikitzen da eta gizabidezko esparru bat adosten ikasten da, proiektu indibidual eta kolektibo desberdientzat eta aniztasun pertsonalak eta kulturalak errespetatuz.

Horrek guztiak pertsona zuzenagoak eta elkarriketarako irekiagoak sortzen laguntzen du, toleranteago eta solidarioagoak; pertsonen eta gizataldeen arazoak konpontzeko orduan erasoak, indarkeriak eta injustiziak tokirik ez duten kondizioak sortzen laguntzen duten pertsonak, alegia. Horregatik, gure herrian Bizikidetzarako Hezkuntza oso lotuta dago, banaezina izateraino, Bakerako Hezkuntzarekin.

Bakerako Hezkuntza hezkuntza-prozesu etengabe eta iraunkor gisa uler dezakegu, eta ondoko bi kontzeptuok definitua: bake positiboaren kontzeptua eta konfliktuaren ikuspegi kreatiboa. Prozesu honen helburua da, metodo problematizatzaileen bitartez, kultura-mota berri bat garatzea, alegia, pertsonen errealitate konplexu eta konfliktiboa kritikoki argitzen lagunduko dien bake-kultura, errealitate horren aurrean jarrera bat hartu eta horren arabera jarduteko.

Ekitaterako hezkuntza ingurune kaltetuetan

Gaur egun ingurune kaltetu bateko hezkuntzan esku hartzeko agertzen diren erronka eta premia nagusiak ondokoetan laburbildu daitezke:

- Desberdintasunak gainditzea*, pertsona askok bizi dituzten desberdintasun-egoerei eta bazterketa sozialari aurre egiten laguntzeko hezkuntza-berdintasunaren aldeko apustua eginez, eta horrela ingurune kaltetuetako familietako ikasleen arrakastarako joera aldatzea.
- Kalitatezko hezkuntza pertsona guztientzat*, eskola, gaitasunak garatzeko gunea dela kontuan hartuz, ezagutzaren gizarterako ikasle guztiak baliabidez hornituko dituen gunea, hain zuzen.

Bazterketa sozialaren arazoak hezkuntza-eremua nabarmen gainditzeko duen arren, ingurune kaltetuetako ikasleen eskola-porrotaren bitartez egoera hori betikotu dezakeen edo, alderantziz, gainditzeko lagundu dezakeen elementua da eskola. Horretarako, ez da nahikoa, orain arte egindako ahalegin gehienetan bezala, ikasleek bakarrik arduratzea; aitzitik, gainerako inguruneetan ere lan egin behar da.

Ingurune kaltetuetan esku hartzeak eskola-ingurunea aberastea eskatzen du,

- arloan instrumentalei lehentasuna emanez: hizkuntzak, matematika, informazio eta komunikazio teknologia berriak...;

- pertsonearen erabateko garapena ahalbidetzen duten gaitasunak indartuz: komunikazioa, jarrera kritikoa, talde-lana, arteen estetikaren gozamina, literatura...;
- eskolan igarotako denbora guztia, jangelakoa eta eskolaz kanpoko jardueretakoa barne, ikaskuntzarako denbora bihurtuz...;
- ikasteko giro suspergarria, bertan parte hartzen duten pertsona guztientzako zentzua duten lan-proiektuak eskaintzen dituzten egitura malguagoak bilatuz;
- lankidetzaren autonomia, erabakiak hartzea, arazoaren irtenbidea, ikasten ikastea, etab. Sendotuz;
- familiekin lan eginez eta hauen laguntza jasoz, etab.

Ingurune kaltetuan esku-hartzeko esparruan, garrantzi berezia duten ekintzen artean aipimarratzekoak dira Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, eta bai Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan ere, ikastetxeetan esku hartzeko proiektu orokorrak deituak.

Proposamen hauen artean eredu zehatzak sustatzen dira, esaterako, «ikaskuntza komunitateak»; hala eskatzen duten ikastetxeetan hausnarketa-prozesuak abiatzen dira eta Ikaskuntza Komunitateen sare bat bultzatzen da, hezkuntza-praktika onak partekatu eta ekimen-mota honetan elkarri laguntzeko xedez.

Halaber, garrantzitsua da ingurune kaltetuetako ikastetxeetan lanbide-praktikak hobetzeko prozesuak sustatzea, irakasleen eta beste eragileen arteko koordinazioa indartuz; eta eskola barruan elkartegintza eta boluntario-lana bultzatuz, hezkuntza-praktikak aberasteko.

Familiei eskainitako arreta eta familiak seme-alaben hezkuntzan inplikatzekeo ekimenak garatzea ere, ahalmen handiko beste estrategia bat izango da, ingurune kaltetuetako ikasleen hezkuntza-zereginen erantzukizuna partekatzekeo.

Hezkuntza-premia berezietan ikaskuntza-oztopoak gainditzeko hezkuntza

Guztientzako eskola, hezkuntzaren korrante inklusiboa, pertsona bakoitza berez balaratua den eskola-komunitate seguru, abegitsu, laguntzaile eta suspergarriak sortzera bideratuta dago. Eskola horrek balore inklusibo horiek irakasle, ikasle, eskola kontseiluko kide eta familia guztiengana hedatzea nahi du, eskola-komunitateko kide berri guztiek jaso ditzaten.

Inklusioa hezkuntza berriztatze prozesuaren ardatza da, eta ikasle guztien ikaskuntza eta parte-hartzea hobetzeko politika guztiak ukitzen ditu. Ingurune honetan berriz planteatu behar da «laguntzaren» kontzeptua: ikasleen aniztasunari erantzutekeo, ikastetxe baten gaitasuna handitzen duten jarduerak guztiak. Laguntza-modalitate guztiak ikas-

leen garapenaren ikuspegitik ulertzen dira, ikastetxearen edo administrazio-egituren ikuspegitik baino gehiago.

Guztientzako hezkuntzak, ikasleek eskolako kulturari, curriculumetan eta bizitzan duten parte-hartzea handitzeko eta haien bazterketa murrizteko prozesuak behar ditu, eta horrek berekin dakar ikastetxeetako kultura, politikak eta praktikak berregituratzea, aniztasunari erantzun ahal izateko.

Guztientzako hezkuntza, hezkuntza inklusiboa, gaur egun, kalitatezko euskal eskola baten funtsezko ezaugarria da.

GELAKIDEAK? GUZTIENTZAKO HEZIKETAREN GAKOAK IKASGELAN

Ángeles Parrilla

Sevillako Unibertsitateko irakaslea

Sarrera

Esperientziagatik dakigu ikasle guztiak ikasgeletan sar ditzakegula, hezitzaileek bertan hartzeko, adiskidetasuna sustatu, curriculuma egokitu eta praktikak mailakatzeko esfortzua egiten badute. Hala ere, erabateko barne hartzea ez da beti erraz egiten. Ondorioz ezinbestekoa da helduek haur hori baztertzeko bide erraza ez hartzea, eta behar bezalako gizarteratzea lortzeko irtenbideak bilatzea. (Stainback eta Stainback, 1999.)

Uste dut Justizia sozial, zuzentasun, eta partaidetza demokratikoko balioetan oinarritutako gizarte- eta hezkuntza-komunitateak sortzen aurrera eginez bakarrik lor daitekeela Guztientzako Hezkuntza. Hala ere, erraz ikusten da guztientzako hezkuntza, gaur egungo Espainiako hezkuntza-politikan desitxuratu egiten dela. Jakin badakigun bezala mende berriaren hasierarekin batera, aniztasunari aurre egiteko ikastetxeen zailtasunak azpimarratu eta areagotzen duen iritzia eman da, eta neurri batean, aniztasunari euren erantzunak emateko ikastetxe eta irakasleen autonomia eta profesionaltasunari izena kendu eta zalantzan jarri nahi izan du. Orduan, garapen profesionaleko, balio tradizionaletara itzultzeko, irakaskuntza espezializatua antolatzeko eta beste hainbat eredu teknikotara itzultzeko premiari buruz hitz egiten hasi ziren. Halaber, hezkuntza-sistema aldatzen zuten lege eta aginduek, berdintasunean oinarritutako hezkuntzaren ideiatik gero eta gehiago urruntzen doaz. Hezkuntza Lege berriak (Hezkuntzako Kalitateko Lege Organikoa, 2002) hezkuntza-kalitatea bermatu nahi du, ikasle-talde zehatzentzako hezkuntza-ibilbideak eta bide bereizgarriak ezarriz. Horrek, noski, ikasle guztientzako hezkuntza zuzen eta kalitatezko eskubidean mugatze argia osatzen duten aukeraketa eta lehia-ketak mekanismo eta egiturak eskolan abian jartzea suposatzen du.

Egoera honi kontrajarriz nazioarteko hainbat erakunde, gizarte-mugimendu, presio-talde edo hainbat ikastetxe, irakasle, guraso edo ikasleren ahotsek besterik gabe, barne

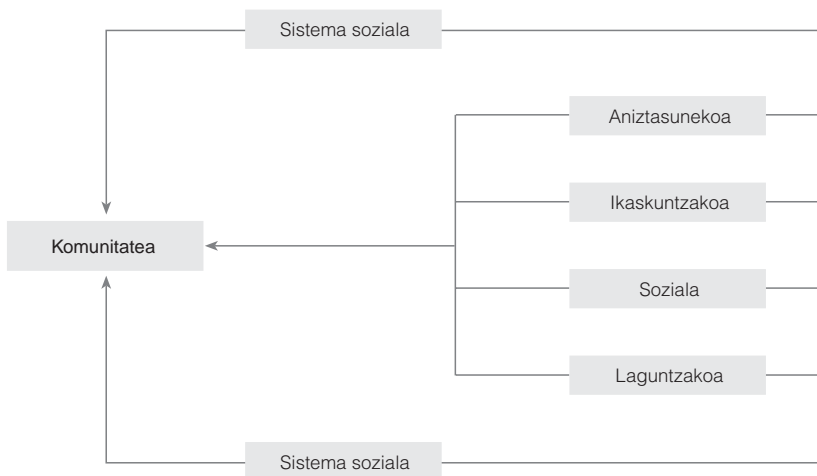
hartzearen (giza eskubide gisa) izaera unibertsala eta guztientzako hezkuntza bat bilatzen segitzeko beharra gogoratzen digute, joera edo arau puntual eta sektorialak baino haratago.

Lan honetan, ikasgelan guztientzako hezkuntzaren gaia planteatzen dut, abiapuntu bezala, ikasleek egindako ikasgelako barne hartze eta baztertzeari buruzko hainbat gogoeta hartuz. Hori oinarri hartuta, ikasleek azaltzen dizkiguten gai horiei buruz (gehienak salaketak) hainbat azterketa eta lanek esaten dutena erkatu eta aztertu dut. Prozesu honen emaitzak, guztientzako ikasgelak eraikitzeko zenbait gako garrantzitsu erakusten ditu, baina baita, kanporatzeko zenbait arrisku eta egoerari buruzko alerta ere, ez ahaztu.

Jarduteko modu honek planteamendu argi batera garamatza: ikasgelan barne hartzeari buruz hitz egitea, hezkuntza-komunitate bat eraikitzeari buruz hitz egitea da; bertan, guztiek kide izateko eskubidea dute eta berdintasun gisa parte-hartzea eskubide besterenezin bezala ikusten da, eta ikasgelako bizitza sozialean eta ikaskuntzan eskubide osoko kide gisa parte hartzeko eskubidean zehazten da —ikasle bakoitzaren ezaugarriak edozein direla—. Ikasgela, ikastetxearekin eta kokatuta dagoen gizartearen testuinguruarekin lotutako sistema sozial gisa, eta ikasgelaren irudiak, aniztasun-komunitate, komunitate sozial, ikaskuntzako eta laguntzako bezala daude, ikasle guztiak barne hartu eta hezteko gaitasunarekin ikasgelak eraikitzen hasteko oinarrian. Era berean lan honen aurkezpena zuzenduko dute (1. irudia).

1. IRUDIA

Ikasgela, guztientzako komunitate gisa



Ikusiko dugun bezala, ikasleak kanpoan utzi nahi ez dituen ikasgela batean premia ugari erantzutea ezin da baliabide bereziko antolakuntza batean oinarritu —ikastetxean edo ikasgelan bertan bereziak—, aniztasun horrekiko ikastetxe- eta ikasgela-konpromisoan baizik; eta horrenbestez, hezkuntza-esperientzia komunetan ikasle-aniztasuna barne hartuko duten egitura, harreman eta praktiken eraketan.

Ikaskuntzak eta hori jasotzeko posibilitateak ez dira bereizteko aukeretan oinarritu behar. Ikasleentzako eta ikasgelarentzako barne hartzeak esan nahi du curriculum bakar batekin bideratutako ikaskuntza komuneke testuinguru eta prozesuak sortzea (ez fisiko ki bakarrik). Curriculum horrek ikasle guztientzako balio du. Bere garapen praktikoan dibertsifikatu egiten da. Sapon Shevin-ek (1999) adierazi du diferente izateko eskubidea aitortzen dela, erreferentziako esparru komunetik aniztasun naturalera egokitzen diren estrategiak aurreikusten direnean, eta ez diferentzia aitortzearen ondorioz isolatu eta bantzen denean.

Ikasle guztiei entzun, lagundu eta erantzungo dieten komunitateak ezarri, eta ez ikasleak aukeratu eta mailakatuko dituztenak; halaber, ikasgelaren erlazioetan eta kulturaren aldaketa garrantzitsuak ere exijitzen ditu. Horregatik, proposatutako ekintzek ikasgelaren dinamika sozialean aldaketak barne hartzen dituzte. Jarduera bateratua, solidarioa eta kooperatiboa, ikasgeletan bertan (ez ikaskuntzako estrategia bezala bakarrik, baita gizarte-garapeneke bezala ere) eta irakasleen lanean (plangintzan, irakaskuntzaren garapenean, ebaluazioan, eta abar), batzuen eta besteen artean lagundu, parte hartu eta barne hatzeko komunitate gisa zentzu hau eraikitzeke aukerak sortzera zuzentzen da. Bertan, aniztasuna (lehiakortasuna eta aukeraketa alde batera utzita) ekarpen aberasgarri eta positibo gisa balioetsi daiteke.

Lana, guztientzako gizartea bilatzen eta eraikitzen jarraitzeko behar ditugun lau erronka handi planteatuz amaitzen da.

Ikasgela, sistema sozial gisa

Gogoan ditut bi urte on. Niri ulertzen zidan, niri gustatzen zidan bezala, hots, pertsona bezala tratatzen ninduen irakasle batekin. Baina hori bere gelan bakarrik gertatzen zen. Mailaz igo nintzenean guztia amaitu zen. (Lidia, 20 urte.)

Ez dago guztientzako ikasgelan pentsatzeko modurik, baldin eta ez bada konektatuz eta bere sistema sozialaren izaera aitortuz, ikastetxearen sistema zabalagoaren barne. Ikasgela, barne dagoen eskola-komunitatearen jarraipen- eta garapen-espazioa da.

Horrenbestez, ikasgelaren ikuspegia osatzeko hipotesien multzoak inplikazio metodologiko garrantzitsuak ditu bertan barne hartzeko moduari buruz. Ikasgelan barne har-

tzea planteatzeko moduari buruz planteatzen dituzten lanen lehen ideia komuna, bere izaera sistematikoa aitortzea da. Hala ere, Rué-k (1995) adierazi bezala, erakunde gisa eskolaren enfasiak, ikasgelaren eta bere prozesuen iritzia bigarren mailan utzi ditu. Baina, egiaz, hezkuntza-prozesu zehatzak eskolaren barneko toki espezifiko batean garatzen dira: ikasgelan. Testuinguru gisa, ikasgelak bere ezaugarri, arau eta legeak ditu; neurri handi batean testuinguru instituzionalaren emaitza badira ere, bere ezaugarri berezien ondorio ere badira (ikasgelako giroa, ikasle-kopurua, irakasleak, testu-liburuak...).

Eskolaren berregituratzeari (Skritic, 1995) eta guztientzako eskola eraginkorren sorrerari buruzko azterketek edo eskola heterogeneoen eraikuntza planteatzen dutenek (Villa eta Thousand, 1992) nabarmendu dute ikasgela ez dela eskolako guztientzako komunitate independentea. Ikasgela ez da ikastetxeko beste errealitatetatik deskonektatutako errealitatea, bertako zati baizik, eskolaren azalpen-testuingurua da, ikasgelaren testuinguru beraren, ikasle-kopuruaren, eta bere premien, irakasleen irakaskuntza-historia eta -estiloaren eta beste hainbaten testuinguruaren arabera, eskola-aldagai guztiak bat egiten duten, zehazten eta integratzen diren esparrua.

Beraz, ikastetxe batek guztientzako hezkuntza planteatzen duen bakoitzean, hezkuntza hori ikasgelan zehazten da. Ikasgela, alde batetik, testuinguru zabalago batean —ikas-tetxea— sartutako testuinguru bat da, bere definizioan eta konfigurazioan laguntzen duena, eta bestetik, hura konfiguratzeko testuingurua da. Ikasgela bat ezin da isolatua ulertu, antolakuntza-arauetatik, erakundearen ideologia eta sinesmenetatik kanpo, ikastetxearen lan-estilotik kanpo, ez eta hau aurkitzen den testuinguru zabalenetik kanpo ere.

Guztientzako hezkuntzak beraz, orokorrean, ikuspegi sistematiko bat hartzen du bere gain, ikasgela sistema sozial bezala hartzen duelako; sistema hori, aniztasunari emandako erantzuna ikastetxearen egitura, funtzionamendu eta kulturarekin elkarreaginez, eta kanpoko sistemekin erlazionatuz azaldu eta konfiguratzen da (Stainback y Stainback, 1999, Skritic, 1991).

Hainbat egilek, ikuspegi sistematiko honetatik (Stainback y Stainback, 1999) guztientzako komunitate gisa funtzionatuko duten ikasgelak sustatzen laguntzeko ikastetxeek eman ditzaketen zenbait ideia adierazi dituzte. Komunitateen gauzarik interesgarriena hori da, ez dituztela ikasgelako irakasleek edo «ikasgelaren barne» bakarrik jarraitzeko pauso edo ideia bezala proposatzen, eta ikastetxeak ere proposatzen duela. Guztientzako komunitateak sortzen interesa duten ikastetxeek planteatzen lezaketena proposamenak dira:

—*Irakaslearen konpromisoa lortu:*

Beharrik ez dago adieraztea irakasleek barne hartzen konprometitzeak, kanporatzeko prozesuak atzera botatzeak eta ikasle guztiak barne hartzean inplikatzeko duten garrantzia; guztiak euren gelako kide bezala hartzea oso garrantzitsua da.

Ikastetxetik irakasleen etengabeko prestakuntza, ikastetxe horietan hainbat premia dituzten ikasleen gaiari aurre egiteko ekin daitekeen eta ekin behar den bi-deetako bat da. Era berean egia da prestakuntza, ikasgelan barne hartzea garatzen lagunduko duten hainbat jarduera edo planteamendurekin osatu behar dela. Irakasle eta ikastetxe askok, garapen profesionaleko prozesu formalenekin batera, beste hainbat esperientzia bezalako aukera berriak lantzen dituzte, kanpokoen birtartez (ikasketa bikarioa) edo bizi-esperientzia bidez (Jangira, 1995). Hain zuzen ere azken aukera hau, esperientzia horietatik at (edo horretaz jabetu gabe) hezi diren irakasleei barne hartzea eta kanporatzea bizitzen utziko dieten esperientzia pertsonala eskaintzera zuzenduta dagoena, gaur egun prozesuaren oinarrizko abiapuntu bezala planteatzen da. Swadener, Gudinas eta Kaiser-ek (1988) adierazten dute irakasleek aniztasunari buruzko euren ideiak, balioak eta sinesmenak aztertu eta ikertu behar dituztela. Norberaren historia eta esperientziak aztertzeak (Barton, 1998) hezkuntza beraren ondorioak ulertzen eta aurre egiten lagundu dezake, berdintasun eta justizia sozialeko printzipioen arabera, ikasgela barne-hartzaileak sortzeko.

Azkenik, beste gomendio bat emango dugu, irakasleek arlo honetan konpromisoa har dezaten: irakasleak hasiera-hasieratik ehldu behar dio barne-hartze prozesuari, prestakuntza-prozesua amaitu arte itxaron gabe. Ez du ezertarako balio ikasleak onartzeko unea atzeratzeak (adibidez, irakasleak «gaitu» arte itxaron), izan ere, aniztasunean bertan bizi izanda ikasten baita aniztasunari erantzuten.

—*Hezkuntza bereziko baliabideak eta profesionalak berriz erabiltzea:*

Ikasgelan, normala den bezala, irakasleek berehala erantzun ezingo dieten eskaera eta premiak sortuko dira. Baina, planteamendu barne-hartzaileak, izaera bereziko esku-hartze bereziak mugaraino atzeratzen ditu. Alternatiba da, ikastetxean hezkuntza bereziko baliabide eta profesionalen erabilera berriz aztertzea. Ez zaie profesionalak eta baliabideak erabiltzeari uko egin behar, aldatu egin behar dira, baliabide horiek guztiek erabiltzeko, lana antolatzeko modu berriak pentsatuz, profesional horiek ikasgela arruntaren irakaskuntzan integratu behar dira (Stainback y Stainback, 1999).

—*Proporzio naturalak gordetzea:*

Ikastetxean eta ikasgelan ikasleak banatu eta hartzeko garaian, proporzio naturalak mantentzeko printzipioa onartzen da; horrek esan nahi du ikastetxeek inguruko ikasleak bakarrik onartu behar dituztela. Ikastetxean ikasle-kopuru (minusbaliatuak) handiegia edo minusbaliotasun bera duten ikasle gehiegi egoteak (arrazoi ekonomiko edo baliabideen banaketaren ondorioz), ikasle guztiek ahalik eta in-

gurune arruntenean hezi eta elkarrekin bizitzea, eta aukera-berdintasunaren esku-bideei uko egitea suposatzen du (Barton, 1995).

—*Irakasleen artean loturak ezarri:*

Ikastetxeari buruz hitz egitean jada gai hau planteatu dugu. Hezkuntzak eta guztientzako ikasgelek ikastetxeetan laguntzako sare naturalak sustatzeko joera dute irakasleen arteko lan bateratuaren bidez. Horrek, ikasgelan guztientzako hezkuntzari buruzko lana zehatz eta espezifikoki aurre egiteko aukera ematen du. Helburua da, barne hartzean zerikusia duten irakasle guztiak eskola-komunitate integratu, abegitsu eta barne-hartzailea garatzen eta mantentzen parte hartzen laguntzea (Ainscow, 1994).

Ikasgela, aniztasunaren komunitate gisa

Nitaz barre egiten zuten, [...] beharbada atzeratua nintzela pentsatzen zutelako. Jokoe-tatik kanpo uzten ninduten eta gauzak ezin nituen haiek in egin. Ez zuten nirekin eseri nahi. Mahai berean geunden, baina ez ninduten bertan nahi, Zergatik? Ez dakit... haiek bezalakoa ez nintzelako. (Jessica, 21 urte.)

Aurreko esaldiak zuzenean, irakasleek euren ikasgelak testuinguru irekia eta aniztasunarekin errespetagarria egiteko duten zailtasun batera garamatza: diferentziaren balorazio negatiboa, eta, horren ondorioz, bazterketa. Ikasle honen salaketak adierazten du, ikasmahai bera izan arren, ikasgela eta ikaskideak, zenbait pertsonen nortasunaren baliogutzitze, isolamendu eta marjinazioaren iturri bihur daitezkeela.

Testuinguru heterogeneo bezala, ikasgelak erantzunak exijitzen ditu. Erantzun horien bidez pertsona horren bizitzari buruzko edozein planteamendu, aniztasuna onartzetik ondorioztatzen diren ezaugarriei lotuta egongo da. Zehatzago esanda, ikasgela bakoitza haren ezaugarri zehatzetara egokitu behar da. Aniztasunak gainera haren tratamenduari kontzeptu bat igortzen dio, gertakari globala indibiduala baino lehen. Horri lotuta, ikasgelan aniztasuna aitortzeak taldearen aniztasuna, aldagarritasuna eta besteekiko talde horren diferentzia aitortzea suposatzen du. Bestalde, ikasgelan aniztasuna aitortzeak, ikasle bakoitzaren, pertsona bakoitzaren, nortasun diferente eta bakarrak aitortzera darama.

Horregatik, aniztasuna onartzea ezin da X ikasleari banakako arreta eskaintzera edo, besteekin alderatuta, bere diferentzia azpimarratzera mugatu. Aniztasuna kasu indibiduala mugatzeko joera, aniztasuna errealitate global, sistematiko baten adierazpena denean, eta ez banakakoa bakarrik, guztiontzako ikasgelan homogeneizaziotik (segregaziotik) beharrezko dibertsifikaziotik baino hurbilago dagoen planteamendua da.

Adibidez, ikasgelan ikasle jakin baten egoera, besteekiko aldeak azpimarratuz planteatzeak (asmoa oso ona izan arren), gutxi laguntzen du aniztasunaren alderdi soziala ulertzen, eta gaia banakako egoera batera mugatzen du. Ikasgelan, neurri batean, guztiok diferentetarik garelako planteatzea, «Pello» ez beste guztiak berdina garelako planteatzea baino askoz ere aukera aberasgarriagoa da.

Guztionez ikuspegi batetik, aniztasuna, banakako arazo bezala bakarrik planteatzea ez da nahikoa —eta okerra da— aniztasuna ulertu eta azaltzeko. Aniztasunari emateko erantzuna ezin da ikasle bati banakako erantzun batean geratu (adibidez CEI baten bidez), ikasleak kide diren sistema —ikasgela— hartu behar da.

Bide horretan Ramsey-k (1987), ikuspegi multikulturaletik, honako helburu hauek planteatu ditu, ikasgelan aniztasuna onartuz erabateko barne hartze hori lortzeko:

- Ikasleei genero, arraza, kultura, gizarte-maila eta banakako mailako identitate positiboak lantzen laguntzea, eta oso talde diferentetakoak direla aitortzea eta onartzea.
- Haurrak, gizarte zabalago bateko kide senti daitezen gaitzea, beste talde batzuetako gizakiekin erlazionatu, enpatizatu eta identifika daitezen.
- Besteen bizitzeko modu diferentea errespetatzen eta estimatzen sustatzea.
- Besteekiko interesa eta irekitzea, besteak barne hartzeko gaitasuna, eta haur txikiak ezartzen dituzten lehen gizarte-harremantatik elkarlanean aritzeko nahia suspertzea.
- Gizarte garaikidearen kontzientzia errealistaren garapena, gizarte-erantzukizuneko zentzua eta familiaritate edo inguruko taldeetako urrunago doan kezka aktiboa sustatzea.
- Haurrak prestatzea, aztertzaile autonomo eta kritikoa izateko, eta euren ingurune sozialean aktibistak bihurtzeko.
- Haurren banakako estiloetara, kultur orientabideetara eta jatorrizko baliabide linguistikoetara ondoen egokitzen den gizartearen parte-hartzaile oso bihurtzeko, haurrek beharrezkoak dituzten hezkuntza- eta gizarte-mailako gaitasunen garapena bultzatzea.
- Eskola eta familien artean erlazio eraginkor eta elkarrenganakoak sustatzea.

(Ramsey, 1987: 3-4.)

IKASGELAKO ANIZTASUNA BALIOETSI ETA GORAIPATZEA

Planteamendu horiekin bat etorrira, Sapon-Shevin-ek (1999), lan argi eta bikain batean, aniztasuna beste modu batera pentsatzeko beharra planteatu du, komunitate osatzen den curriculum batetik, diferentziak errespetatuz, eta diferentzia horiek goraiapatuz garatzen dena. Guztienez ikasgela sortzeak, ikasle guztiak onartu, balioetsi eta errespetatu

tzen dituen testuingurua sortzea, eta ikasle guztiengan pentsatuz irakasten dena eta irakasten den moduari arreta eskaintzea suposatzen du. Berdintasun-printzipioak ezin ditu diferentziak alde batera utzi, ez eta ikasgelaren aniztasuna kontuan hartu gabe utzi ere.

Horregatik garrantzitsua da aniztasunari buruzko curriculum ezkutua kontuan hartzea. Izan ere ikasleek euren arteko diferentziak jasotzen dituzte, ikusi eta konturatzen dira zenbait ikaslek, adibidez, mugitzeko modu eta arazo diferenteak, hazpegi diferenteak edo gaitasun diferenteak dituztela. Ikasgelan alde horiek alde batera uzteak ez die ikasleei, euren premien arabera ikasteko eskubidea bakarrik ukatzen, beste ikasleei, aniztasunaren aurrean, jarrera pasiboa eta axolagabetasuneko transmititzen die.

Baina ez da nahikoa aniztasuna onartzea. Ikasgelak, aniztasunerako espazio nagusi bezala, aniztasuna devaluatu, ukatu edo atzera botatzen duten erreakzioen aurkako borrokan konprometitu behar du. Guztientzako ikasgelak, aniztasunaren aurrean ikasleen inplikazioa eta konpromisoa ere bultzatuko duen arrazakeriaren aurkako eta sexuaren aurkako jarrera, eta jarrera muinbakar eta berdintzailea hartu behar du. Gizarte-desorekei nola aurre egin (ez deskribatu bakarrik) eta barne hartzearekin konprometitutako herri-tarrak sortzea ikasleekin lantzea, ikasgelan aurrera atera behar den hezkuntzaren helburua da.

Baina, ikasle guztiak eta euren diferentzia guztiak hartu eta errespetatuko dituzten ikasgelak sortzea, denbora eskatzen duen erronka bat da. Aipatutako Sapon-Shevinen lanean, diferentzia horiek ikasgelako curriculumean nola sartu planteatzen da. Kanporatzearen aurkako izaera prebentiboa duen bere proposamena (edozein testuinguru eta ikasgelarako antolatzen da) bi ideia nagusitan oinarritzen da: aniztasuna aitortu eta go-raipatzea. Horretarako, honako puntu hauek planteatzen ditu:

—*Arrazakeriako diferentzien errespetu eta aitortpen positiboa* ez da aniztasun etnikoa gertatzen den ikasgeletarako printzipio bat bakarrik; barne-hartzailea izan nahi duen edozein ikasgelatako curriculumean sartu beharreko printzipioa ere bada. Giza taldeen diferentzia biologikoak aitortzeak esan nahi du, lehendabizi, ikasleen aurrean erakustea, eta, ondoren, harro sentiarazten gaituzten gure izaeraren seinale gisa balioestea. Era horretan, zenbait ikasleri hainbat zeinu eta ezaugarri fisiko beste batzuek baino hobek direla sinestarazten dien arrazakeriaren eraginari aurre egin ahal izango diete.

Noski, gaiaren tratamendu zehatza ikasgela bakoitzaren osakeraren araberkoa izango da. Baina testuinguru homogeneoenetan ere arraza-aniztasuna zehatz eta zorrotz erabiltzeko obligazioa dago.

Kultur diferentziak errespetatu eta onartzeak, honako galdera honi erantzutea suposatzen du: zein kulturak hornitu behar ditu eskoletako edukiak? Gimeno (2000)

aipatzen duen gai batek, hezkuntzan oraindik irauten duen eztabaida polemikoenetako bat sortu du. Ikasgelaren praktikan kultura diferenteak ezagutu eta balioesten ez badira, kulturalki instrumentu plurala izateko curriculum komunaren konpromisoa egon arren, beti kultura nagusia gaindituko zaie beste guztiei. Horregatik guztientzako ikasgela, kultura eta azpikultura ugariren balioa onartzetik eraikitzen da, diferentzia komun eta familiarrenak errespetatu eta onartzetik, ez gutxiengoenak bakarrik. Akats hori ekiditeko López Melerok (1998) gaia honako ikuspegi honetatik aztertzeke proposatu du: mundu guztiak kultura bat du (baita itxuraz homogeneous diren ikasgeletan ere), kultura guztiak baliagarriak dira eta errespetua merezi dute. Hala iruditu arren, ez da erraza. «Curriculum turistiko» baten eraikuntzan ez erortzea, errealtatea eraiki eta azaltzeke erabiltzen dugun etnozentrismoa autoaztertzea exijitzen duen epe luzeko lana da.

Los nadie lanean Galeanok esaten zuen kultura bat epaitzen dugunean ulertzen dugula horiek («los nadie») ez dutela artea egiten, artisautza baizik, ez dutela kultura praktikatzeko, folklorea baizik, ez dituztela erlijioak aitortzen superstizioak baizik.

- Genero-diferentziak errespetatu eta aitortzeak*, ikasgelako curriculumak diferentzia horiek aurkitzea suposatzen du. Aurkikuntza horren helburuak honako hau izan behar du: haurrek sexu-diferentziak ezagutu eta onartzea, aldi berean, ezaugarri horiek mugatu ez daitezken. Zeregin garrantzitsu bat, sexu bakoitzari egozten zaionari buruzko ideia estereotipatuak eta mugatuak aurkitzea da, haurrei aukera berriak zabalduz. Halaber, berdinen artean elkarrekintzak suspertzea, sexismoko edozein seinale ekidin eta salatuz, gaur egun oinarritzko zeregina da, eta guztientzako izan nahi duen edozein ikasgelan onartzen da. Torres-ek (1999) adierazten duen bezala, ikuspegi honetatik curriculumaren azterketak eta ikasgelan duen garapenak, curriculumaren eta ikasgelako bizitzaren elementu guztiak kontuan hartzea exijitzen du.
- Errespetua eta erlijio-diferentziak ezagutzea* oso lotuta dago arraza, kultura eta familiako diferentziekin. Gai honek irakasleei honako erronka hau planteatzen die: diferentzia horiek nola aurkitu eta errespetatu ikasgelaren komunitate-zentzua apurtu gabe. Booth eta Ainscow-k (1998) planteatzen duten bezala, «gu»lengoaia baztertzeko funtsezkoa izan behar du, adierazpen eta sinesmen guztiak berdin errespetatzen eta balioesten diren eskola batean. Gai hau «gu kristauak gara» eta «Pedro Jehovaharen testigu» da ideietan oinarritutako pentsamendu batetik, noski ez gara guztiok jatorri eta ezaugarri kultural bereziak ditugula planteatzen egongo.
- Trebetasun- eta gaitasun-diferentziak errespetatzea* oso zeregin zaila da. Haurrek diferentzia horiek aldeztu aurretik ezagutzen dituzte, baina euren burutan mailaka-

tuak ere egoten dira. Gaitasunaren arabera negatiboki bereizteko joera honi aurre egiteko (gaitasun intelektuala adibidez, baina baita ikusi, entzun, mugitu eta abarrek in lotutakoak ere), ikastetxeek eta irakasleek, pertsona bakoitzean gaitasun ugari antzeman eta goraiatzeko lana egin behar dute, bakoitzaren alderdi positiboak azpimarratuz.

Adibide gisa honako kasu hau aipatu: 80ko hamarkadaren amaieran ikastetxe batek ikastetxean bertan lantegi bat antolatu zuen. Bertan hezkuntza bereziko ikasgelako (orduan itxia) haurrak ikasgela arruntetara joaten ziren, euren ikaskideei makrame irakasteko. Arazorik ez zuten ikasleek euren kideek zituzten gaitasunak ezagutzeak hainbeste eragin izan zuen, orduz gerotik antzeko ekintzak egiten jarraitu dutela, hots, bakoitzak taldeari egin diezazkiokeen ekarpenak azpimarratzeko joera duten ekintzak.

Horri lotuta, norberaren mugei buruzko autoanalisi, eskolan gaitasunen aniztasuna ikasleek ulertzeko jarduera garrantzitsu bezala planteatzen da. Bestalde, elkarlana, aniztasuna ulertzeko jarrerak sustatzeko, eta aldi berean elkarren artean laguntzeko oso alternatiba baliagarria da. Laguntza-premia (askotan, ikasgelatik kanpo edo baita barrutik ere laguntza eskainiz egiten da) zigortzen ez denean, eta senitarteko gauza bat bezala planteatzen denean, ikasleak oso lagungarriak izan daitezke euren ikaskideentzat.

Familia-diferentziak ezagutu eta errespetatzea, edozein guztientzako ikasgelaren beste alderdi nagusia da. Gaur egungo gizartean, familia-unitatearen osaera eta neurria asko aldatu dira, eta familia-testuinguru ez konbentzionalak bezala jotakoak gero eta gehiago dira (Palacios, 1998; González eta Triana, 1998). Ikasgela bakar batean gurasoekin bizi diren ikasleak, guraso bakar batekin bizi direnak, familia osoarekin bizi direnak, harrerafamiliekin bizi direnak, familia mistoekin, adopziozko gurasoekin, instituzio edo etxetan bizi direnak, eta abar aurki ditzakegu. Ikasleei, familia-bizitza modu diferenteak ezagutzera emateko premia, irakasleek euren gain hartu behar duten erronka da, ez jarduera puntual bezala bakarrik (gaia «familia»), baita ikasgelako bizitzaren jarduera guztiak planifikatzean ere. Era horretan, ikasle guztiak familia nuklear tradizionalekoak direla erakusten duten jarduerak abian jartzen eta garatzen saihestu behar dute, eta maitasuna eta elkarren arteko laguntza eskaintzen duten familia-modu diferenteak aitortu.

Estereotipoen eta diskriminazioaren aurka agertzea, ondorioz, ikasgelan planteatu behar den beste helmuga bat da. Adierazi duten bezala, guztientzako ikasgela bat sortzea ez da diferentzia aitortu eta onartzeko kontu bat bakarrik; estereotipoen eta diskriminazioaren aurka egiteko modua ere erakutsi eta ezagutarazi behar diegu ikasleei; Apple-k (1999) eta Giroux-ek (1997) adierazitako bidetik jarraituta, ikasle horiek etorkizuneko herritar izango dira, eta gaitasuna izan beharko dute bai egoerari gogor egiteko bai diferentzia sozialaren aurka jarduteko. Baina, epe luzerako helburu hori baino haratago, ikasleek ikasgelan euren inguruan dagoen arrazakeria, sexismoa eta beste hainbat dis-

kriminazio gaitzesten ikas dezakete, eta, era berean, ondo ikas dezakete bereizten aurreiritziak eta oinarritutako iritziak; tolerantzia eta intolerantzia; parte-hartzea eta, besterik gabe, bertan egotea; ondo ikas dezakete bereizten barnean onartuta egotea zer den eta kanpoan baztertuta egotea zer den.

Azken batean, pertsona ororentzat guztientzako komunitateak sortzea, ikasgelaren curriculometik ere ekin behar zaion zeregina da. Aniztasuna bana-banaka tratatu arte atzeratuz gero, edo inoren esku utziz gero, berriz ere, banatzailea, baztertzailea eta zatikatzailea izan litekeen beste prozesu batean has gitezke. Horrenbestez, aniztasunari erantzuteak ikasgela-mailako erantzunak, ikasgela-mailako planteamendu berriak, aldaketak, eta antolakuntza eta taldeko hobekuntzak, eta beharrezko beste edozein erantzun exijitzen ditu, betiere, ikasgela guztientzako komunitatea bezala ulertzetik ekiten bazaio.

IKASGELA, GUZTIONTZAKO IKASKUNTZA-ERKIDEGO BEZALA

Beti ikusi dut besteek aurrera egiten zutela, eta ni atzean geratzen nintzela [...] ez ezin nuelako, beti irakasleekin borrokan nembilelako baizik. Nik, beharbada, oker jokutzen nuen, orduan zigortu eta ikasgelatik kanporatu egiten ninduten, korridorera. Itzultzean, enbarazu besterik ez nuen nahi egin. Ikasgelan aspertu egiten nintzen, egiten genuena ez nuen gustuko, ez nuen interesik... (Pedro, 18 urte, bere eskola-esperientziari buruz ari da.)

Aurreko adierazpen horren beste muturrean dago ikasgela hezkuntza-espaziotzat hartzeko ideia. Bertan, guztiek, ikasle eta irakasleek, ikasi egiten dute, eta ikaskuntza, esperientzia kolektibo, komunitario bezala ulertu eta diseinatzen da, ez bakarrik banakako prozesu pribatu bezala. Ikaskuntzaren gizarte bati buruz hitz egitean, etengabe eboluzionatzen ari den gizarte bati buruz hitz egitean, eta ikasgela, ikasle guztiei ikasteko aukerak eskaintzen dien guztientzako komunitate gisa hitz egitean, gauzak horrela planteatu behar ditugu.

Bi gai nagusi dira ikasgela ikasteko komunitate bezala aztertzeko garaian: curriculumaren diseinua eta garapena, ikasgelako irakasleak diseinatu edo izenpetutako programazioa, eta ikasleek ikasgelan ikasten duten modua (irakaskuntzako estrategiak, ikaskuntzako estrategiak, eta abar).

Ikasgelako programazioa, ikasgela osoak garatu beharreko curriculum errearen oinarriko azalpen-tresna da. Programazio horrek, ikasle guztiek garatu beharreko jardura didaktikoaren adierazpena izan behar du, bai eta lortu nahi diren helburu hezigarriena ere.

Horregatik *curriculum eza* —zenbait ikaslek ikasgelan curriculum formalizatua garatu ezin dutela (adibidez, hezkuntza berezien beharrak dituzten ikasleak) mantendu eta defendatutako gertakaria aipatzen duen kontzeptua—, edozein ikaslek ikasteko duen eskubideari uko egitearen sinonimoa da. Talde gisa, ikasgelaren hezkuntza-helburuak,

irakaskuntza/ikaskuntza moduan definitu behar dituzte, ikasle *guztiak* ikasgelaren lan akademikoan erabat murgildu daitezten. Ikasleak lan globalean sartzeari planifikatu behar da (bertan diferentzia nabarmenak egonda ere). Irakaslearen erantzukizuna da, ahal den neurrian, kanpoan uztera daraman dualtasun akademikoa ekiditea. Ikasgelaren programazioa bertan nagusi den aniztasunera hobeto egokitzen den neurrian, banakako egokitzapenak egiteko premia txikiagoa izango da: esku-hartze bereiztuak, eta bereziak ikasle batentzat.

Bestetik, ikasgelako bizitza akademikoa, bertan ikasleek burutzen dituzten zereginetan, ikaskuntza, espazioa antolatzen den moduan, jarraitutako metodoetan, garatutako prozesuetan islatzen dela esaten genuen. Ikuspegi horretatik, euren antolakuntza-ardatza, helburuak eta edukiak, zehazte-maila, aukeratzeko ordenarako jarraitutako irizpideak, maila kognitiboa, prozedurak, metodoak, baliabideak eta laguntzak, ebaluazioa edo ikasgelako arlo eta zeregin bakoitzerako erabilitako denbora dira ikasgelaren egitura akademikoaren oinarritzko zenbait osagai, eta bertan ikasleek zer ikasten duten, zer ez duten ikasten eta nola ikasten duten identifikatu eta ezagutu daiteke.

Baina ikasgela testuinguru akademikoa da, ez erabat formala eta zurruna. Doyle-k 1977an adierazi zuenez, gertakariak aldi berean izaten dira, eta alde eta era askotakoak izaten dira; horixe da ikasgela barruko bizitzaren oinarritzko ezaugarria. Horrexegatik, diseinua hotza eta zurruna dela pentsatuz gero, konturatuko gara curriculum-diseinuaren eta -garapenaren artean alde handia dagoela, eta, eguneroko jardunean, berriz, ikusiko dugu maiz kontrakoa gertatzen dela, alegia, uneoro sortzen diren egoera konkretuei erantzute-erakoan, bien arteko elkarrekintza beharrezkoa dela. Ezin dira bata eta bestea banandu.

Horrenbestez, talde/ikasgelako ikasle-aniztasunari zuzendutako ikaskuntza sustatuko duen esku-hartze pedagogikoa osatzeak, honako hau eskatzen du: ikasgela, aniztasunaren ikuspegitik aztertu, analizatu eta ebaluatu behar den testuinguru akademiko bat dela ulertzea. Ikasgelan guztientzako didaktika batetik garatu nahi duten edozein proiektuekiko aurretiko edo aldi bereko zeregin bezala, ikasgelaren azterketa edo premiak onartzea eskatzen du.

Ikasgelako jarduerak

Praktikan nola aurre egin printzipio eta asmo horiei? Bide honetatik garatu diren hainbat alternatiba eta ideia planteatuko ditugu. Hezkuntzan orokorrean, eta guztiontzako hezkuntzan are gehiago, estandarizatutako curriculumak nahikoak ez direla-eta, ikaskuntzari ikuspegi konstruktibista indartu eta barne hartzeari lotu zaio. Ikaslea ikaskuntzaren zentro bezala, ikasleak dagoeneko mendeen hartzen duenetik abiatu eta eraiki-

tzeko beharra prozesuaren gako gisa planteatu da (Lipsky eta Gartner; 1997; Marchesi eta Marín, 1998), helburuen aukeraketa funtzionalerako premia azpimarratuz, ikaskuntzatzeko adierazgarria, ikasgelako prozesuen parte-hartzailea, guztientzako ikaskuntza-komunitatea sortzeko bide bezala.

Lan askok aztertu dute, ikasle guztiengana heltzeko ikasgelako jarduerak eta lanak planteatzeko modua (Brenan, 1988; Brown, 1989; Illán, 1995 eta Jiménez eta Vila, 1999). Díez Gutiérrez-ek (1997) proposatutako printzipioak planteatuko ditugu, orokorrean egiten diren eskaerak nahiko ondo irudikatzen baitituzte::

- Jarduerak eta lanek *garrantzitsuak eta ezinbestekoak* izan behar dute, eta ikasleen premiekin konektatu behar dute. Horrek esan nahi du jarduerak, irakasleen ustez ikasleek behar dutenari erantzun behar dietela, eta euren egoera, adin eta abiapuntuko ezagutzekin konektatu behar dutela. Horrek ere esan nahi du ikasitakoaren zentzua bermatu behar dela (Gimeno, 2000). Azken batean jarduerak berez ikasleen premietarako baliabideak izatea lortzen da.
- Eskuragarriak*. Ikaslearen errealitatetik bertatik eraikitzen den ikaskuntza mailakatu eta jarraitua suposatu behar dute, baina aldi berean euren ikaskuntzarako garrantzitsua izan behar dute. Exijentzia-maila jaistea noski ez da barne hartzea planteatzeko modu bat.
- Erabilgarriak*. Ikasleei begira, curriculumaren jarduerak eta zereginak erabilgarriak izan behar dute, baita epe motzean ere, beste jarduera berriak eraikitzeko, edo aukera edo planteamendu zehatzak eskuratzeko. Ikaskuntzako edukiek ere kontuan izan behar dute, komunitate batean ondo bizitzeko eta lan egiteko behar denaren izaera dinamikoa (azken batean nola ikasi da garrantzitsuen).
- Erakargarriak*. Ainscow-k (1995) bereziki azpimarratu du, ikasgeletan sarri ahazten den ezaugarri hau. Guztientzako ikasteko modurik onena, ikasleak murgildu eta erakartzen dituen da. Errepikapenean, mekanikan, edo iraganean proposamen «berezieta» hain ohikoak ziren prozedura estandarizatueta oinarritutako ikaskuntzek, hasieratik badituztenen zailtasunak areagotzen dituzte. Gimeno-k (2000) ere adierazi du kontua ez dela ezagutzak metatzea, edukitzea, horiekin zerbait egiteko, geureganatzeko aukera baizik.
- Esperimentalak*. Bizitza-esperientzia, ikasten den horretan parte hartzea, norberaren ikaste-prozesuko erantzukizuna, guztientzako irakaskuntza eraginkorragoa garatzen laguntzen duten ezaugarriak dira.
- Lagunduak*. Taldean ikasteko aukera, elkarrenganako laguntza, ikaskideen arteko elkarlana eskatzen duten lan eta jarduerak ere ikasle guztien ikaskuntza sustatze-

ko, eta norberaren eta taldearen beharrezko ikaskuntza-prozesuari buruz ikasleak elkarren artean motibatuzko pizgarri garrantzitsuak dira. Zabalza-k (1986), ideia hori indartzen duen presentziaren pedagogia ere planteatzen zuen.

- Gogoetatsuak*. Zereginak eta jarduerak, ikasten denari buruzko eta ikasten denarekin lotutako beharrezko gogoeta bateratua eta banakakoa erantsi behar dute. Edukien koordinazio bertikalak (ikasturtean zehar ikasitakoak) eta horizontalak (aldi berean ikasitakoak baina hainbat arlotan eta irakasle diferentek irakatsiak), ikasleei ezagutzara ikuspegi kritikotik heltzen lagunduko dieten ikaskuntza-prozesu gogoetatsuak bultzatzen lagunduko dute.
- Gizartean eragiten dutenak*. Edozein jarduerako balioaren edo merituen kanpoko aitortpena, gizarteratzeko oso bide argia da. Estimazio sozialak eta onarpenak, ikaskuntzaren gainean eragiteko ahalmen handia dutenez, barne hartzeko gida garrantzitsu bihur daitezke.
- Eskura dituzten baliabide guztiak erabil ditzaten*. Ikaskuntzarako baliabide gisa, teknologia berriez gain, erabilgarria da eguneroko bizitzako edozein laguntza, material edo baliabidekoa (baita ikasleek egindako materialak ere). Horiek ere ikasleen ikaskuntza suspertzeko tresna aproposenak bihur daitezke (euren hurbiltasun eta esanahiagatik).
- Kolektiboak eta solidarioak*. Jada adierazi dugu lehiakorrak edo selektiboak izan beharrean kooperatiboak diren hainbat zeregin, guztientzako ikuspegi batetik ikaskuntzarako tresna garrantzitsu bihurtzen dira. Ikasleek inklusiboki ikasten ikasten badute, seguru aski, etorkizunean, gutxi batzuentzako bakarrik pentsatutako edozein motako irakaskuntza edo sozietateri aurka egiteko beharrezko konpromisoak eta jarrerak garatuko dituzte.

Azken batean, planteatu genezake, aipatu ditugun ezaugarriek, ikasle guztientzako hezkuntza hobetzen lagunduko dutela. Edo aurrekoak ez al dira, ikaskuntza-prozesuaren kontzepzio aktibo eta aberats baten ezaugarrien adibide egokia?

Guztientzako estrategiak eta multzokatzeak

Aniztasunaren arretarako estrategia didaktikoak ere barne hartzeko elementu gisa aztertu dituzte. Ikuspegi honetatik, estrategia horiek, batez ere, lanaren antolakuntza malguari eta ikasgelan ezagutza eraikitze modu eta multzokatze berriei buruzkoak dira; era horretan, talde bakoitzaren ezaugarrien adierazpena eta ikasleei talde horretan arreta dibertsifikatua baimentzeko.

Gimeno eta Pérez Gómez-entzako (1992:331) printzipio orokorrak honako hauek dira:

- Zeregin-motak*. Ez dute beti guztiontzako berberak eta berdinak izan behar, modu horretan «dibertsifikazioa» bultzatuz, jarduera bakoitzak edukiarekin erlazionatzeko modu diferentea, materialen aprobetxamendu eta edukiaren ordezkari-tza diferentea baitu.
- Lan-unitate egituratuak eta jarraitzeko errazak*: horrek ikasleei independenteki lan egiteko, eta irakasleari zailtasun handienak dituztenei laguntzeko eta talde batean aldi berean egiten diren lanak orientatzeko aukera ematen die.
- Gaien azterketan eta horien zati batean bereiztea*, ikasle gailentzako gauzatze-maila diferenteak aurkeztuz eta arazoak dituztenekin areagotuz. Irakasleak, banakako garapena bultzatzeko taldeen edo ikasleen lan independentea egitea erraztu beharko du.
- Ikasle-azpitaldeen artean irakaslearen denboraren banaketa*. Horretarako, lanak alde zuzenetik egituratua egon behar du. Aldi bereko lanek irakasleari bere denbora banatzen eta bere gelan diferentziek arreta eskaintzen uzten diote.
- Talde txikitik lan egiteko ikasleen banaketa*, unitate bereko gai edo zatiei buruzkoak izan daitezke, dibertsifikazioa ere baimenduz.
- Curriculumaren garatzeko bitarteko dibertsifikatuak*. Ikasleari informazioa eskainiko diote, estimulu berberekin eta bide diferentetatik.

Baina, guztientzako pentsatutako irakaskuntzak *malgutasuna* exijitzen du, ez bakarrik curriculumaren kontzeptzioan, baita ikasgelan ere. Malgutasuna aipatzean, beste hainbat alderdi praktikoren artean, ikasleak elkartzeko moduari, eta aniztasuna kontuan hartzeko aukera aurreikusitako behar duen ikasgelaren banaketa espazialari buruz ari da, lana taldekatze diferentetan egiteko aukera eskainiz.

Hainbat egilek, guztiontzako ikasgelan hainbat taldekatzeren gaitasunak aztertu dituzte (talde/gela zabala; eztabaida-taldeak; lan-taldeak, talde kooperatiboak, taldekatze malguak, banakako lana). Taldekatze guztien artean, taldekatze malguak eta kooperatiboak dira gehien aztertu eta probatu dituztenak, guztientzako testuinguruak sustatzeko. Baina, zer ekarpen egiten diote guztientzako ikasgela bat eraikitzeke garaian?

Taldekatze malguak

«Taldekatzeko malguak», eremuen araberrako talde heterogeneo eta malgutan ikasleen ikasteko aukeran, ikasturteko edozein unetan taldekatze aukeran oinarritzen dira. Talde bat bereizteke irizpidea ez dago erabilitako metodologia-motaren mende; erre-

ferentzia-puntu bezala, ikasleak bere aurrerabide pertsonalarekiko egoera eta jarduten ari den arloko curriculumarekin lotutako posizioa ditu (Hernández, 1997).

Taldekatze malguak, horrenbestez, ikaskuntza-mailen inguruan era malguan antola daitezkeen ikasle-taldeak dira. Bertan, zailtasun-maila bat gainditzen duen ikaslea beste ikaskuntza-maila batera igaro daiteke. Vinyas Cireras-en (1991:8) hitzetan honako hau litzateke: «denbora partzial eta mugatuari buruzko eta gai jakinetarako ikasleen ikaskuntza-mailei buruzko taldekatzeak».

Halaber, Gimeno eta Pérez Gómez-en ustez (1992:297), «taldekatze malguak» honako aukera hau ematen du: «jarduera eta/edo gai diferentetarako ikasle-taldekatze mota diferenteak aurreikustea». Horrela, konferentzia bat, eskola magistrala edo lan baten orientabidea talde handitan egin daiteke, lan horien ondoren banakako zereginak, laborategiko ikerketa, liburutegiko lana edo talde txikitan egindako jarduerak, talde handiaren jarduerarekin hasitako unitate didaktikoa garatzeko (Hernández, 1997).

Taldekatze malguetan ikasleak erlazionatu egiten dira eta, gainera, euren ikasteko erritmoan lan egiten dute; horrela ikasleak elkartu egiten dira jarduera zehatz bat burutzeko, maila berekoak izateko beharrik gabe. Horrela, pertsonen arteko komunikazioa eta erlazioak bultzatzen dira, taldean bertan lan-dinamikak errazten dituen partaidetza-giroa sortuz. Taldekatze hauekin aniztasunaren errendimendua eta tratamendua arazorik gabe uztartu daitezke.

García Suárez-en iritzi (1991: 9), ikasleen taldekatze malguak, irakaskuntza/ikas-kuntza prozesuari abantailak ematen dizkio. Horien artean honako hauek aipatzen ditu:

- hezkuntza-sisteman aurreikusitako irakaskuntza ziklikoarena baino irakaskuntza ez hain graduatua eskaintzeko aukera ematen du,
- ziklo bat osatzen duten mailen barruan irakaskuntza jarraituagoa eskaintzen du,
- gizabanakoaren gaitasun eta premien ikuspegi zabalagoa ikusiko duen irakaskuntzaren programazioa exijitzen du,
- irakaskuntzaren helburuak zehatz definitzen ditu, hori lortzeko denbora-faktorea dosifikatuz: helburuak epe labur, erdi eta luzera,
- curriculum-eremuak elkarren artean eta eremu horiek dagozkien irakasgaiekin gehiago lotzen ditu.

Talde malguak, taldekatze-mota diferenteen arabera antola daitezke, ikasleen arteko erreferentzia-unitatearen arabera (ikasgelarteko taldeak, mailarteko taldeak eta zikloarteko taldeak), parte hartzeko modalitatearen edo gaiaren arabera (lan-taldeak eta jarduera-taldeak).

Hala ere, taldekatze malguak, kontu bereziarekin erabiltzen ez badira, desberdintasunak sortu eta gauzatu daitezke. Taldekatze-irizpidea errendimendua den neurrian, bereizketan amaitzen den tresna bat bihurtzeko arriskua dago, ikasleak, euren gaitasun eta ikaskuntzaren arabera elkartuz, eta horrela, jatorrizkoaren aurkako zentzuan jardunez (irakaskuntza malgua eta ikasleen aniztasunera egokituta baimentzea).

Metodo kooperatiboak

Ez da zaila pentsatzea guztientzako eskola batean antolakuntza kooperatiboak, talde-lanekoak, planteamendu lehiakorren gainetik egon behar duela, baina baita gizabanakoen gainetik ere.

Metodoen talde bat da. Bere ezaugarri nagusia, ikaskuntza ikaskideen arteko elkarrekintzan oinarrituta egiten dela da. Metodo horiek, ikasle-talde heterogeneoen aurrean duten bideragarritasunagatik nabarmentzen dira, ikaskuntza-taldeek ikasleen sozializazioa eta ikaskuntza handitzen dutela onartzen baitute, baita banakako diferentziei erantzuteko irakaslearen denbora ere (Slavin, 1987).

Johnson eta Johnson-ek (1985) gainera haren malgutasuna adierazi dute, edozein adineko ikasleekin, edozein gaitan, curriculum-material eta laguntza teknologiko ugariarekin, eta edozein ikasle-motarekin erabil daitezke.

Metodo kooperatiboen oinarrian, jokabide-psikologia eta psikologia soziala elkarrekin dira (Slavin, 1987). Jokabide-psikologiaren ikuspuntutik begiratuta, ikaskuntza kooperatiboak «gertakizun-taldean» oinarritutako ikaskuntza-modua erakusten digu, ikasle-taldearen lorpenen arabera saritzen baitute; pertsonen arteko sari-egitura sartzeko du ikuspegi horrek, ikasleak saritzerakoan talde osoaren errendimenduan oinarritzen baita. Psikologia sozialaren ikuspuntutik begiratuta, berriz, ikaskuntza kooperatiboa ikasle euren arteko elkarrekintzetan oinarritzen da; batez ere, ikasleek euren artean elkarreragina eta elkartasuna erakutsi behar dute, eta elkar ulertu eta onartu; hori dena areagotu behar dela azpimarratzen du ikuspegi honek.

Slavin-en (1987) ustez, beste hainbat metodo konbentzionaletatik bereizten duten irakaskuntza kooperatiboaren hainbat ohar daude.

—*Elkarrekintza* da guztien artean lehena eta oinarrizkoena. Ikaskuntza taldeko ikasle euren arteko elkarrekintzan oinarritzen da..

—*Pertsonen arteko sari-egituraren* aldatzea ere funtsezko beste ezaugarri bat da irakaskuntza kooperatiboaren karakterizazioan. Egitura honetan ikusten da ikasle baten garrantzitsua dela gainerako ikaskideek ere zer-nolako emaitzak lortzen dituzten. Horrela, egitura lehiakor batean, ikasle batek arrakasta izan dezan, beste

hainbatek hutsegite erlatiboa izan behar dute. Sarirako elkarmendetasun negatiboa dago. Horren parean, beste muturrean, egitura kooperatiboa dago; bertan, ikaslearen arrakastak besteen arrakastari laguntzen dio. Horrela, sari positiboko egitura sortzen da. Azkenik, banakako sari-egitura ere badago; horren arabera, ikasleen lorpenak eurak saritzen dira, gainerakoenetatik aparte, besteenak kon-tuan izan gabe. Hemen, beraz, sarien independentzia dago.

- Ikaskuntza kooperatiboaren hirugarren elementu bereizlea, ikasgelan mantentzen den botere-egitura da. Egitura honen arabera, ikasleek eurek egiten dute beren jardueretik kontrola, eta, erabat kontrajarrita, beste muturrean geratzen dira irakasleek erabiltzen dituzten kontrol-estrategiak. Irakaskuntza kooperatiboan, batez ere, ikasleek eurek darabilte kontrola, nahiz eta, erabilitako estrategia konkretua zein den, kontrol hori handiagoa edo txikiagoa izan litekeen.
- jarduerak. Adibidez, aulkian irakurri edo lan egitea. Hainbat dimentsio hartzen ditu barnean, horretarako erabiltzen den taldekatze-sistema bezala: banakakoa, talde homogeneoak edo heterogeneoak; batzuek besteei laguntzeko aukera; irakaslearen laguntza edo ez, eta abar.

Owens-ek (1987) irakaskuntza kooperatiboaren gaia ere aztertzen du, batetik laguntza eta bestetik mutualitatea nagusi diren *helburuen egitura kooperatiboak* bereiziz: kooperazioa mutualitate gisa eta kooperazioa laguntza gisa:

- Mutualitate gisa kooperazioan oinarritutako estrategiei buruz hitz egitean, kooperazio-mota bat aipatzen da. Mota horretako erlazioa honelakoa da:

Helburu eta xede orokorrak, eta helburu horiek lortzeko prozedurak berberak dira parte-hartzaile guztientzat. (Owens, 1987, 348. or.)

Horrenbestez, helburuek eta helburu horiek lortzeko moduek lotzen dituzte ikasleak. Lan-mota hau «mutualitate» bat bezalakoa dela pentsa genezake. Bertan, bazkide guztien ekarpena ezinbesteko baldintza da planteatutako premiak (helburuak) betetzeko.

- Adierazten genuen bigarren estrategia-taldea: *Lankidetzaren laguntza gisa*. Hau, ikaslearen arteko lankidetzaren mota «laguntza» bezala jo dezaketen estrategiei buruzkoa da. Elkarren arteko kooperazioan helburu bera zuen erlazioak lotzen zituen ikasleak. Hauek, elkarrekin aritzen ziren helburu bera lortzeko. Hala ere, laguntza-estrategietan izaten da gainerako ikaskideekin kooperazioa eta lankidetzaren kide bakoitzak banaka taldeari eman diezaiokkeen hori lortzen laguntzeko orduan. Horrela, taldeko kideetako bakoitzak banaka izandako ebaluazioak batuta lortzen den emaitza, horixe izan ohi da ebaluazioa (Owens, 1987).

Guztientzako hezkuntzari begira lan-mota honen abantailak honako hauek dira:

- Ikasleek ikaskuntzari balio handiagoa ematen diote. Balorazio hori ikaskuntzari normalean ematen dioten banakako balioa baino handiagoa da. Gauza bera gertatuko litzateke, taldean egiten denean eskola-kirolari buruzko balioestearekin. Ikasleek kirol-talde bat balioesten dute, taldeko kideen arrakastak taldeari eta ikas-tetxeari garrantzia ematen dietelako.
- Ikasleei elkarren artean laguntzeko motibazioa ematen die, azken emaitza taldearen lana izateaz gain, ikasle batek beste bati lagundu behar dionean hori egiten ikasten du. Beste bati laguntzeko informazioa, pentsamenduak edo ideiak antolatu behar dituzenean, ikaslea, berak hobeto ikasteko lagunduko dioten prozesu kognitibotan inplikatzeko da.
- Azkenik, ikasleek, taldean bertan elkarri arreta eman eta banakako laguntza eskaintzen diote. Ez dute, ikasgela tradizionaletan bezala, irakasleak euren zalan-zak argitzeko tarte izatera itxaron behar izango.

Ikasketa hauen adibide argia da, Slavin eta Johns Hopkins University-ko bere kideek (Slavin, 1980) garatutako «Student Team Learning» izeneko metodoen multzoaren eta honen aldagaien eraginkortasuna balioestera zuzendutako ikerketek ordezkaturako: «Student Teams-Achievement Divisions», «Team Assisted Individualization», «Teams Games Tournaments», «Jigsaw» eta «Small-Group Teaching».

Ikasgela komunitate sozial gisa

Inoiz ez nuen nire burua ikasgelako bat gehiago bezala sentitu. Bertara sartu eta bertatik irteten nintzen beste batzuen etxean sartzen garen moduan. (Luisa, 22 urte.)

Soberan dago aurreko esaldiari buruzko iruzkinik egitea. Zenbat haurren eta zenbat aldiz gertatuko da egoera hau gure ikasgeletan? Argi dago, ikasgelan barne hartzeko planteamendua motz geratuko litzatekeela eta batez ere asko aldatuko litzatekeela, planteamendua alderdi akademikora mugatuko bagenu edo beste dimentsiotako planteamendu hori hark elkarrekiten duen edo oinarrituta dagoen beste dimentsiotatik askatuko bagenu. Izan ere, ikasgelako irakaskuntzak, curriculumean antolatu eta aurrezehaztutako ezagutza eta edukiei buruzko lana baino gehiago hartzen du. Ikasgelan egindako lanak, eta are gehiago guztientzako ikasgela batean egindakoak, pertsonaren prestakuntzarekin lotuta dago, bere gaitasun guztiak kontuan hartuta —baita sozialak ere—. Horregatik, irakaslearen paperak, ikasgelaren antolakuntzak, arauak, nagusi den giroak, garatzen den komunikazioak, ingurumeneko faktoreek, taldekatzeak eta metodoek garapen global hori ahalbidetu behar dute.

Horregatik, bertan izaten diren prozesu sozialak planifikatu eta kontuan hartu behar harko lirateke. Elkarrekintzak, komunikazio-sistema eta arauak curriculumari ekiteko bitartekoak baino gehiago dira: berez dute zentzua. Ikasgela, guztientzako komunitate sozial bihurtzeak, ikasgela tradizionala ez den modu batera antolatzea eta pentsatzea exijitzen du.

Formala bakarrik ez den edozein erakunde bezala, ikasgelak arauak eta ohiturak ditu, eta erakunde horretan ikasleen aniztasunera egokitzeko aztertu eta hobetu daitezkeen arauak, balioak eta kultura sortzen ditu. Baina arauak eta ohiturak ez dira beti aitortzen edo esplizituki erakusten. Zenbaitetan formalki esplizitatzen badira ere, neurri handi batean informalak dira: adierazi gabe ulertu eta gordetzen dira. Ez dira ere ikasgelara mugatzen. Hargreaves *et al.* (1978) egileek, azterketa paradigmatico batean, eskolako hiru arau-maila identifikatu zituzten: erakunde-mailan jokabideak eta balioak arautzen dituzten *arau instituzionalak*, adibidez, ikastetxean zein jantzi-mota eraman, irakasleen artean edo ikasleekin zein lengoai erabili (adibidez zenbait ikastetxetan ohiko jantzi bezala txandala erabiltzen dute ia salbuespenik gabe, eta beste hainbatetan irakasleek beste irakasleei buruz ikasleekin hitz egiten dutenean beti izenaren ondoren «andereño» edo «irakaslea» esaten dute); *egoera-arauak* (instituzioaren testuinguru edo egoera espezifikoan jokatzeko moduari buruz hitz egiten dute: adibidez jolas-orduan, laguntza-gelan, tabernan, eta abar); eta *arau pertsonalak* (irakasle jakin baten aurrean jokabidea arautzen duten arauak).

Ikasgelaren bizitzako beste alderdi nagusi bat gelako giroa da. Bere mugek eta eraginek, duela hogeit hamar urte baino gehiagotik hona (Fraser, 1994) ikasgelaren aztertzaile ugariren arreta erakarri dute. Ikasgelaren giroa eta atmosfera, taldearen barruko kohezio, asetze, lehiakortasun eta tirabirek, neurri handi batean, bertan gertatzen dena markatzen dute.

Testuinguruaren ezaugarri fisikoek eta ingurumen-faktoreek ere (Thomas, Walker eta Webb, 1998) zerikusia dute ikasgelako jokabidearekin eta bere harrera-gaitasunarekin. Antolakuntza eta banaketa espaziala, berez, ikasgelan izan daitezkeen gizarte-elkarreraginen adierazle da. Altzari-motek eta hauek antolatze moduek aurretik zehaztu ditzaizkete elkarrekintzak eta erlazioak. Koloreak, argiek, eserlekuen erosotasunak, materialek eta dekorazioak eragiten dute ikasgelaren eguneroko martxan.

Irakaslea eta ikasleak ere ez dira gizabanako isolatuak, ez eta ikasgelan gertatzen denaren subjektu jasanokorrak ere. Hori bai, informazio prozesadore aktiboak dira, eta talde bateko kide gisa, jokabide-egileak. Taldearen asmoak eta antolakuntzak elkar trukatze giroa sortzen du eta talde- eta kolektibo-mailako jokabide-patroiak sortzen ditu.

Horrenbestez, ikasgelaren barruan ikasleen eta irakaslearen rola, egoera sozial batean sortu dira. Ulertzeko, soilik ikus daitekeena baino urrunago joan behar dugu, iku-

sitako jokabideak emango ditugu ezagutzera, ikasgela, bere funtzioa, ikaskuntza eta abarri buruz irakasleen eta ikasleen onarpen eta sinesmenetan sartzeko. Gaia ez da berria, 1980. urteaz geroztik azterketa eta ikerketako korrante bat ezagutzen da —irakaslearen pentsamendua edo bitartekotza-paradigma izenekoa—, gure herrian Marcelo-k (1987; 1988) oso argi garatu eta sistematizatu zuena. Korrante horren oinarrian dago irakasleek eta ikasleek ikasgelaren testuinguruan egiten dutena pentsatzen dutenaren, euren sinesmenen, balioen eta printzipioen bidez baldintzatua dagoela. Ikus daitezkeen ekintzak aztertuz bakarrik antzeman ezin daitekeen mundu subjektibo bat dago, zentzua ematen duena eta haiek justifikatzen dituen.

Halaber, erakunde formal eta berezko kultura duten komunitate gisa ikastetxea eta ikasgela analizatzen duten azterketak, López Yáñez-ek (1995) adierazi bezala, ikuspegi berri bat eskaintzen dute ikasgelaren bizitza aztertzeko. Ikasgelaren bizitza horrek, gizartearen eraikuntzan eta bere izaera intersubjektiboan eragiten du. Horregatik azterketa hauek gertakari soilak baino urrunago joateko garrantzia azpimarratzen dute, jokabideen azpian dauden esanahiak aztertu, baita ikasgelan izaten diren gertakarien esanahiak ere, uste baita gertakari horiek direla bizitzari zentzua ematen dioten eta berau azaltzen duten oinarriak, honako arrazoi honengatik:

Gertakari berberak esanahi diferenteak dituzte testuinguru desberdinetan. Garrantzitsuenak ez dira gertakariak, bertan bizi direnentzako gertakari horiek esan nahi dutena baizik. (López Yáñez, 1995:13.)

Horrenbestez, kontua da ulertzeko beharra dagoela; ikasgelako bizitzaren ulermen egokirako irakasleak eta ikasleak hura nola pentsatzen duten jakin behar da, ikasgelan esanahiak nola eraiki, azaldu eta ulertzen duten.

Horren guztiaren arabera, ikaskuntza prozesu kognitibo bat baino zerbait gehiago da, arlo sozialak, afektiboak eta eraginkorrak erabateko garrantzia duten prozesua. Eta horretaz jabetu behar dugu, ikasgelako lanaren planifikazioan eta garapenean jasotzeko. Pertsonaren hezkuntza eta prestakuntza prozesu hezigarria baino zerbait gehiago badira, ikasgelak gizarte-mailan duen garrantzia, irakasleak kontuan hartu, programatu eta ebaluatzeko oinarritzko erreferentzia-elementua da, eta ez du izan behar, zenbaitetan dirudien bezala, emanda bezala onartzen den dimentsio bat, datu bitxia, kanpokoa balitz bezala, edo, besterik gabe, gai psikologiko bat —ez pedagogikoa bakarrik— balitz bezala, eta horregatik bigarren mailakoa izango litzatekeena ikasgelaren bizitzan. Ondoren, ikasgelan sortzen diren guztientzako komunitate sozialei esleitutako zenbait ezaugarri ikusiko ditugu.

Thomas, Walker eta Webb-ek (1998) eta Hall-ek (1996), elkarrekintza inklusibo gehien dituzten taldeen ezaugarriak aztertu dituzte. Azterketa horien ondorioz ikus deza-

kegu, ahalmen, gaitasun, trebezia, interes eta beste hainbat ezaugarri diferenteak dituzten ikasleak barne hartzeko gai diren giro aproposak sortzen laguntzen duten hainbat baldintza egoten direla. Testuinguru horiek, orokorrean, honako ezaugarri hauek dituzte:

—*Arauen definizio argi eta ulergarria.* Ikasleei ikasgelan, laguntza gisa, erreferentzia argiak eskaintzen zaizkie. Erreferentzia horiek, ekintza bideratzen laguntzeko balio diete, eta harreman, lan eta abarretan, mugak eta aukerak markatzen dituzte. Arauek, argi eta garbi, ikasgelan espero den tratamendu justu eta berdinarean filosofia islatzen dute.

Stainback eta Stainback-ek (1999) adierazi dute, guztientzako ikasgelen arauak, kide bakoitzaren eskubideak barne hartzen dituztela. Adibidez, «Nire gaitasunaren arabera ikasteko eskubidea dut, horrek esan nahi du inork ez duela nire ikasteko moduaz barre egingo».

—*Taldearen arauak guztien artean egitea.* Taldean ikasleen parte-hartzea, euren erantzukizuna eta gatazkei aurre egiteko gaitasuna lortzea, neurri handi batean, parte hartzeko, kudeatzeko eta arauak batera egiteko aukeren mende dago. Talde-arauen negoziazioak eta adostasunak ez ditu bakarrik jardunak argitzen; euren burua barne ikusten duten ikasleek jarraipena egiteko bidea ere ematen du (Thomas, Walker y Webb, 1998).

—*Malgutasuna* erabakietan. Ikasgela batean arauak egoteak ezin du kanporatzeko mekanismo batean bilakatu. Hori saihesteko, ikasgela hauetan, beharrezkoa den guztietan arauak berriz aztertu behar dira.

—*Ikasleen artean eta ikasleekiko harreman simetrikoak.* Ikasgela hauetan ezartzen den harreman-mota, pertsona guztiak berdina direla eta eskubide berberak dituzten baldintzan oinarritzen da.

—*Alderdi positiboan sendotzen dituzten harremanak.* Pertsonaren dimentsio positiboan bultzatu, gatazken aurrean elkarrekintza positiboak eta ikasleen lorpenak eta aurrerapausoak eman eta suspertzeko moduan planteatzen dira harremanak. Era horretan tolerantzia, negoziazioa eta autonomia estimulatzen dira.

Ikasgela, laguntza komunitate gisa

Ikasleak baztertzen ez dituen ikasgela batean laguntzak oso bestelako garrantzia du tradizionalki ulertzen den moduarekin alderatuz. Guztientzako hezkuntzaren eskaerei erantzuteko eskolak eta ikastetxeak behar duten laguntza, ez da loturarik ez duen edo kanpoan dagoen zerbait bezala ulertu behar. Bestetik, haren garapenerako oinarritzko

printzipioa, ikasleari baino gehiago ikasgelari laguntzea da. Azkenik, laguntza ezin da egoera jakin eta ikasleak zigortzeko elementu bihurtu, baizik eta taldearen barne elkartzeko eta bultzatzeko, barne hartzeko eta aitortzeko elementua izan behar du. Stainback eta Stainback-ek adierazten duten bezala:

[...] azpimarratu behar da, guztientzako komunitateetan norberaren gaitasunak eta talentuak (minusbaliotasun sakon edo jokabide kroniko kaltegarrien ondorioz tradizionalki definitutako ikasleak barne hartuta) ahalik eta gehien aitortu, suspertu eta erabiltzen dira. Hori gertatzen da, gizaki bakoitza, erantzukizunak dituen kide garrantzitsu eta baliotsua delako, eta besteei laguntzeko zeregin bat bete behar duelako. Horrek guztiak autoestimua, lortutakoaren harrotasuna, elkarrekiko errespetua eta taldeko kide izateko zentzua, eta komunitateko kideen artean balio pertsonaleko zentzua sustatzen laguntzen du. Hori ezin da gertatu zenbait ikasle beti laguntza jasotzen ari badira eta inoiz eskaintzen ez badute. (Stainback eta Stainback, 1999: 23.)

Guztientzako ikasgelak planteatzen duen laguntza ez da ikasitako edo agindutako laguntza, baizik eta eskolan irakasleen arteko alderatzea, elkarriketa irtenbideak elkarrekin bilatzea, eta ikerketa bultzatzen dituen laguntza. Dyson-ek (2000) laguntza-mota honi «laguntza kritikoa» deitzen dio. Laguntza horren ezaugarri nagusia da, batez ere martxan dagoen edozein praktikaren desegitean interesatuta dagoela, etika-mailan zein politika, pedagogia eta beste hainbat arlotan, eta atzera botatzen diren alternatibak zein alde egiten direnak onartzeaz kezkatzen da. Beraz, azterketa eta eztabaida kritikoa bidez hezkuntza-praktika eraiki eta desegitera eramaten duen prozesua da. Prozesu horrek, jardunbide egokia ere zalantzan jarri nahi ditu. Horrenbestez, Skrtic-ek bere jarrera berre-raikitzailetik mantentzen zuen eta «pragmatismo kritikoa» (1995) izena eman zionaren oso antzeko planteamendua da. Izen horrek, burututako jardunbideak aztertu eta zalantzan jartzeko beharrari erreferentzia egiten dio.

Baina, nola egitura daiteke laguntza hori? praktikan ikasgela nola bihur daiteke laguntza-komunitate? Stainback eta Stainback-ek, Strully eta Strully-k (1990) laguntza-komunitate deitzen dioten horretara ikasgela bideratzeko oinarritzko zenbait modu planteatzen dituzte:

—Laguntzako sare naturalen sustapena. Oldarkorregiak edo baztertzailleegiak gerta daitezkeen laguntzetara jo gabe ikasleen arteko aldeak onartu eta positiboki erabili nahi dituen ikasgela batean, irakasleek, bertan dauden laguntzako sare naturalak sustatzeko joera dute. Horrek suposatzen du irakaskuntza, laguntza bezala ikasleak erabiliz planteatzea: talde kooperatibo batean ikaskuntza-sistemak, ikasleek beste ikasleek ikas dezaten laguntzen duten kideen arteko tutoretzetan oinarritutako ikaskuntza-sistemak (Ovejero, 1992; Pujolas, 1999); «lagun-taldeak» (Snow eta Forrest, 1987), «kide- eta lagun-sistemak» edo «kideen artean laguntza-batzordeak». Bertan, ikasleek, hezkuntza-premia sakonagoak dituzten ikasleen banakako egoki-

tzapenetan laguntzen dute; horrek, laguntza-modu berriak garatu eta ustiatzea suposatzen du, ikasgela, komunitate barne-hartzaile eta erosoagoa bihurtzeko.

—Aditu baten laguntza ikasgela barruan. Thomas, Walker eta Webb-ek (1998), ikasle jakinak ez kanporatzen saiatzeko testuinguruetan eman beharreko laguntzaren azterketan, laguntza espezializatua behar denean irtenbide onena bezala, laguntza hau ikasgelan bertan barne hartzea da.

Eskolara zuzendutako laguntzak ezin du ikasle jakin batzuen onurarako bakarrik izan, ikaslearen premien planteamendu interaktibotik egiten bada ere. Hala-ber, gelako beste ikasleei eta irakasleari ere lagundu behar die. (Thomas, Walker eta Webb, 1998:11.)

Edonola ere, ikasgelan ikasle bati eskainiko dioten laguntza-mota eta -magnitudeari buruzko erabakia, erreferente berrietatik aztertu behar da. York, Giangreco, Vandercook eta Macdonald-ek (1999) adierazten duten bezala, laguntzeko erabakia ez da laguntza eskaintzen duen profesionalarena bakarrik, esku hartzen duten guztiena baizik; horiek guztiak dira laguntza eskaini behar dioten pertsonaren hezkuntzan parte hartzen duten hezkuntza-taldeko kideak. Hainbestera da horrela, laguntza euretako edonork eman zezakeela planteatu dela (Gallego, 2000). Askok dira gehiegizko laguntza baten arrisku eta ondorio negatiboak buruzko gogoetak eta oharrak:

—Ikasleen arteko elkarrekintzari eskaintako denbora murrizten dute.

—Jardueren garapen normala eteten dute.

—Helduen arteko koordinazioa eta komunikazioa zailtzen dute.

—Profesional ugari inguruan izanda familiak kezkatzen dituzte.

Horregatik, beharrezko laguntza bereziak bakarrik eskaintzea planteatu dute. Horrenbestez, ikasle baten beharrei erantzuteko ikasgelatik kanpoko adituak behar diren kasuetan, ikasgela aldatu egiten da eta ikasle horien beharrei erantzuteaz gain, premia horiek gainerako ikasleei laguntzeko baliatzen saiatzeko antolatzen da. Hori da, ikasgelari erronka garrantzitsua eragiten dion laguntza ulertzeko modu berria, gizarteratzearen aldeko bultzada eta behin betiko apustua.

Ikasle guztiengana heltzeko laguntza hori maximizatzeko adibide simple bat da, adibidez, entzumenean eta lengoaiari aditu bat ikasgelara entzumen-minusbalio-tasuna duen ikasle batekin lan egitera sartzen denean. Profesional hori bertan dagoela bi modutara aprobeitza daiteke:

- Saioetan, beste ikasleentzako zeinuen lengoaiari buruzko oinarritzko programa sartuz, ikasleak elkarren artean komunikatu ahal izateko.

- Ikasle guztiei entzumen-suspertze jakina eskaintzeko metodo eta tresna jakinak erabiliz (erritmo, musika, soinu eta abarrera konekta daiteke).

—Laguntza-ikasgela batean laguntza. Guztientzako filosofiatik gai honen inguruan planteatzen diren eztabaiden ideia bat, Thomas, Walker eta Webb-en (1998) adierazpen batek ematen digu:

Gertakari barne-hartzaile batek esan nahi du ikasle guztiak elkarrekin hezi behar direla arrazoi sozial eta curriculumekoengatik. Denboraldi partikularretan laguntza ikasgelatik kanpo ematea onuragarri dela frogatzen duen ezer ez dago. (Thomas, Walker eta Webb, 1998: 35.)

Horrela, ikasgela espezializatuetakoa laguntzari buruz hitz egitean, oso jarduera espezifikoa balitz bezala hitz egin ohi da. Bere izateko arrazoia du, ikaslearekin egingo den jarduera hainbat arrazoiengatik ikasgela arruntera eramatea zaila denean; arrazoi horien artean adibidez, oso material edo bitarteko espezializatuak erabiltzearen ondoriozkoak daude.

Bigarren tokian, laguntza-ikasgelei buruz barne hartzeko planteamendutik harrera onena izan duen proposamena, ikaskuntzari laguntzeko espaziotan bihurtzea da; era horretan, ikasletan oinarritutako espazioak ez direla eta eskola-komunitate osoari (irakasleak eta ikasleak) zabalduetako espazioak direla nabarmenduz. Neurri batean, ikuspegi barne-hartzailean hitz egiten genuen baliabideen ikasgelen antza hartzen dute.

IKASKIDEEN ARTEKO LAGUNTZA-KOMUNITATEAREN SORRERA

Giro barne-hartzailea bultzatzeko komunitatearen baliabideak aprobetxatzeko ideia, batez ere komunitatearen giza baliabideak ikuspegi berriekin «ikusteko» beharra azpimarratzen duten planteamenduei oso lotuta garatu da.

Baina, lankidetzakultura horren sorrera ez da irakasleetara murrizten. Era berean, guztientzako planteamenduan, ikasleak, laguntzeko iturri eta baliabide gisa eratzen dira (ikaskuntza kooperatiboan ere adibide bat ikusten genuen). Ondoren, ikasleek ikasgelan guztientzako giro sozial hori sortzen, eta eskolara edo komunitatera zabaltzen nola lagundu dezaketen ikusiko dugu. Ikaskideen arteko elkarlana eta laguntzaren bidez horrela aitortzen da, eta eskolari, bistan ez dagoen baliabide bat itzultzen zaio:

—*Ikaskideen arteko laguntza-sareak*. Izen generiko honen azpian, ikastetxean edo ikasgelan ikasleen barne hartzea (soziala eta akademikoa) errazteko ikasle bartzuek besteei eskaintzen dieten laguntzan oinarritzen den estrategia-multzo gero eta zabalagoa hartzen da.

- Lankide eta lagun sistema.* Harremanetarako eta egokitzeko arazo larriak dituzten (hamaika arrazoiren ondorioz) ikasleen kide eta lagun bezala jarduten duten lagun boluntarioen zirkulu bat sortzen oinarritzen den laguntza-sare mota bat da. Ikasle horien parte-hartzea, batez ere, jarduera estracurricular eta komunitarioetara zuzentzen da, ikasleak komunitatearen sare sozialean sartuz, eskola barruan edo kanpoan. Kideek eta lagunek ikasle horiek (aurretik adostutako programa tenporal baten barne) eskolan jaten, autobusa hartzen, jolas-garaian talde jakinetan sartzen, eskola-maila batetik bestera pasatzen eta beste hainbat ekintzatan lagundu ditzakete. Azken batean, jarduera ugari egin ditzakete. Laguntzaile-papera betetzen duten ikasleak ikastetxeko irakasle batek zuzentzen ditu. Irakasle honek jarduerak koordinatu, ikasle laguntzaileei euren esperientziari buruz aztertzen eta gogoeta egiten lagundu, eta esperientzian parte hartzen duten ikasleei gutxieneko prestakuntza eskaintzen die.
- Lagun-taldea.* Sare-mota hau Snow eta Forest (1987) eta Thomas, Walker eta Webb-ek (1998) deskribatu dute. Ikastetxera heltzean, hezkuntza-premia sakonak dituen ikasle baten inguruan «lagun-talde» bat jartzea da. Estrategia honek ikasleari laguntza eskaintzeaz gain, beste ikasleei, zenbait laguntza behar dutela, eta eurekiko duten konpromisoa erakutsi nahi die. Halako egoera baten aurrean (ikasle berria heltzea), ikasgelako ikasleei, irudi nagusi baten inguruan hazten diren lau zirkulu zentrokide eratu dezaten eskatzen diete. Lehen zirkuluan, harreman zuzenena duten pertsonak jarriko dituzte (familia, lagun onena, eta abar), eta lotura-maila murriztuz, azken zirkuluan harreman profesionalak mantentzen dituen pertsonak ipintzen dira. Ikasgelako ikasle bakoitzak bere zirkuluak egin behar ditu, eta ondoren, ikasle berriarenak ezartzen saiatu. Bere lagunengandik, ikasle horren premiak ezagutzen direnetik, ikasleari laguntza boluntarioa eskaintzeko erlazioa planteatzen da. Ikasgelan ikasle berria barne hartzeko eta gizarte-mailan parte hartzeko lagun-zirkuluen ondorioetarako azterketek (Thomas, Walker eta Webb, 1998), epe laburrera berehalako emaitzak eta oso positiboak ematen dira adierazi dute. Hala ere urtetan zehar zirkulu horiei eustea, irakasleek eta ikasleek erakusten duten konpromiso-mailaren arabera da.
- Ikaskideen arteko lankidetzataldeak.* Aukera ugari aipatzen ditu (ikasle-kooperatibak sortzetik hasi eta ikasle edo proiektu jakin bati laguntzeko oso ekimen murriztuak arte). Orokorrean, lankidetzataldeak sareko modu arruntena, ikasleen ekimenari jarraituz, bertara euren borondatez joaten diren beste hainbat ikasleren eskariei erantzuteko ikastetxeetan ikasle-talde batek eskaintzen duen espazio eta denbora espezifikoa bat sortzea da.
- Ikaskideen arteko laguntza-batzordeak.* Stainback eta Stainback-ek (1990) deskribatutako modalitatea da. Ikasgelan bertan ikaskidez osatutako batzordea sor-

tzen da, eta bertara, txandaka, ikasleak gehitzen doaz. Helburua, ikasgela komunitate erosoagoa izateko ikasgelan elkarren arteko laguntza hobetzeko moduen azterketa egitea da.

Guztientzako hezkuntzarako hainbat gako

Gaur egungo zalantza eta, horrekin, etorkizuneko edozein hipotesiren arriskuak onartu arren, kapitulu hau ixteko, nire ustez ekin beharko litzaiekeen lau erronka aipatuko nituzke. Erronka horiek, neurri handi batean, lan honetan, guztientzako hezkuntzan aurrera egiteko, aipatu ditugun kezkek islatzen dituzte:

- Barne hartzeko fokua zabaltzea.* Guztientzako hezkuntza, komunitate sozialaren esparru zabaletik pentsatu behar da, haren hezkuntza-gaitasuna ulertuz eta aprobetxatuz. Eskola, ingurunera eta komunitatera zabaldu behar da. Zabaltzeak dinamikoa izan behar du, ez burokratikoa edo lekukotasunekoak bakarrik. Berdintasuneko baldintzetan parte hartzeko gizarte eta eskola batek eskaintzen dituzten aukerak, barne hartzearekin duten konpromisoa neurtzeko barometro egokia dira.
- Kanporatzea salatu.* Beharbada barne hartzeari buruzko hitzaldi politikoki zuzenak —baina orain arte ez oso eraginkorra gure praktiketan—, trukatzetresna bezala kanporatzearen diskurtsoari lekua utzi behar dio aldaketa-tresna gisa. Horrek esan nahi du, kanporatzearen eraikuntza sozialaren ideia onartu, eta ikerketa-agendatara eta arlo profesionalera gehitu behar dela. Hezkuntza-ikerketak (batez ere deitutako parte hartzeko ikerketa, ikerketa biografiko/narratibo eta emantzipatze-koarena) bete behar duen papera, eta hainbat elkartek (guraso, herritar, irakasle eta abarrenak) kanporatze-prozesuak identifikatu eta hedatzean, eta ikastetxeetan eta gizartearen ikaskuntzari jarritako hesietan bete behar dutena, gure testuinguruan garatu behar den bidea da.
- Barne hartzearen ezagutzaren eraikuntzan laguntzea.* Guztientzako hezkuntzaren oztopoak eta konplexutasunak, ezagutza eraikitze bidea egiten jarraitzea eragin didate. Ezagutza eraikitze bideak, bere izaera kritiko eta dialogikoa, teoria eta praktikaren arteko «elkarriketa» eta eztabaida, eta diskurtso eta profesionalen eraikuntzari —partekatua— laguntza azpimarratzen ditu. Horrek, lankidetzari buruzko ideia sinplistik gainditzea esan nahi du (taldeko lan soil bezala), eta berdin arteko elkarlanetik, profesionalen eta estatus profesional eta atxikitze diziplinatuko hainbat agentziaren arteko elkarlanera pasatzea adierazi nahi du.
- Kanporatzeraren bultzatzen duten indarren aurka jardun.* Indar horiek formalak eta babestuak (arau-mailan ere) izan arren, defendatu beharko dugu guztientzako

hezkuntza ez dela, aniztasunari erantzuteko ideologikoki «neutral» eta eraginkorra go bezala azaltzen diren beste hainbat eredu baztertu dezaketen hezkuntza egiteko eredu teknikoa. Horrela planteatuta, diferentziak onartu eta barne hartzen dituen, eta desberdintasunak kanporatzen dituen gizarte batean herritar izaten ikasteko aukera izango dugu. Erresistentzia aktiboa, horrenbestez, bizitzeko modua da; eta, azken batean, erresistentzia aktiboa gizartearen (eta, beraz, ikastetxean eta ikasgelan ere bai) egoteko eta jarduteko modua da.

Erreferentzia bibliografikoak

- AINSCOW, M.: *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*, París: UNESCO, 1994.
- «Education for all: making it happen», *Support for Learning*, 10 (4), 1995, 147-155 or.
- APPLE, M.W.: «Creating profits by creating failures: standards, markets and inequality in education» [txostena hemen aurkeztu zen: *Congreso Internacional de AEDS: «Reto social para el próximo milenio: educación para la diversidad»*, Madril, 1999ko abendua].
- BARTON, L.: «The politics of education for all», *Support for Learning*, 10 (4), 1995, 156-160 or.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us*, London: Routledge, 1998.
- BRENNAN, W.: *El currículo para niños con necesidades especiales*, Madril: MEC Siglo XXI, 1988.
- BROWN, L.: *Criterios de funcionalidad*, Bartzelona: Edc. Millán/Fundació Catalana Síndrome de Down, 1989.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J.: «Estrategias de intervención socioeducativa con alumnos con necesidades educativas especiales», F. SALINAS y E. MORENO (koord.): *Semejanzas, diferencias e intervención educativa*, Granada: Fundación Educación y Futuro, 1997, 189-209 or.
- DYSON, A.: «Questioning, Understanding and supporting the Inclusive School», en H. DANIELS (ed.): *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?*, Londres: Falmer Press, 2000, 85-100 or.
- GALLEGO: «El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva», *Revista de Educación*, 327 (2000), 83-105 or.
- GARCÍA SUÁREZ, J.: «Los agrupamientos flexibles», *Apuntes de Educación*, 41 (1991), 9-12 or.
- GIMENO, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madril: Morata, 2000.
- GIMENO, J. eta PÉREZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madril: Morata, 1992.
- GIROUX, H.: «Jóvenes, diferencia y educación postmoderna», M. CASTELLS; R. FLECHA; P. FREIRE; H. GIROUX; D. MACEDO y P. WILLIS (eds.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Bartzelona: Paidós, 1997, 97-128 or.

- GONZÁLEZ, M.^aM. eta TRIANA, B.: «Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos», M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (koord.): *Familia y desarrollo humano*, Madrid: Alianza Editorial, 1998, 373-398 or.
- HALL, J.: «Integration, inclusion, what does it all mean?», J. COUPE O'KANE eta J. GOLDBART (eds.): *Whose choice? Contentious issues for those working with people with learning difficulties*, Londres: David fulton, 1996.
- HARGREAVES, D. *et al.*: *Deviance in classrooms*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E.: «El grupo clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva significativa del aula», P. DARDER y J. GAIRÍN (koord.): *Organización y gestión de centros educativos*, Bartzelona: Praxis, 1997, 114-120 or.
- JANGIRA, N.K.: «Rethinking teacher education», *Prospects*, 25 (2), 1995, 261-272 or.
- JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M.: *De educación especial a educación en la diversidad*, Málaga: Aljibe, 1999.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.: «Mainstreaming Hearing-impaired students: the effect of in communicating on cooperation and Interpersonal Attraction», *Journal of Psychology*, 119 (1), 1985, 31-44 or.
- LIPSKY, D. y GARTNER, A.: *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*, Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J.: «La cultura de la institución escolar», *Investigación en la Escuela*, 26 (1995), 25-35 or.
- MARCELO, C.: *El Pensamiento del Profesor*, Bartzelona: CEAC, 1987.
- «Concepciones, reflexiones y estrategias sociales de profesores en formación durante sus prácticas de enseñanza», C. MARCELO (ed.): *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1988, 217-226 or.
- OVEJERO, A.: «Aprendizaje cooperativo e integración escolar», OVEJERO (ed.): *Aprendizaje Cooperativo*, Bartzelona: P.P.U., 1992.
- OWENS, L.: «Cooperation», M.J. DUNKIN (ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford: Pergamon Press, 1987, 345-349 or.
- PARRILLA, A.: «Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva», *Revista de Educación*, 327 (2000).
- PALACIOS, J.: «Contextos familiares, no convencionales y de riesgo», M.J. RODRIGO y J. PALACIOS (koord.): *Familia y desarrollo humano*, Madrid: Alianza Editorial, 1998, 353-372 or.
- PUJOLÁS MASET, P.: «Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO», *Revista de Educación Especial*, 26 (1999), 43-98 or.
- RAMSEY, P.G.: *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children*, Nueva york: Teachers College Press, 1987.

- RUÉ, J.: «El concepto de diversidad i model d'escola», *Guix*, 217 (1995), 5-10 or.
- SAPON-SHEVIN, M.: «Celebrar la diversidad, crear comunidad», S. STAINBACK y W. STAINBACK, (eds.): *Aulas inclusivas*, Madril: Narcea, 1999, 37-54 or.
- SKRTCIC, T.: «The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence», *Harvard Educational Review*, 61(2), 1991, 148-206 or.
- *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*, New York: Teachers College Press, 1995.
- SLAVIN, R.E.: «Cooperative learning», en *Review of Educational Research*, 2, 1980, 315-342 or.
- «Cooperative Learning and the Cooperative School», en *Educational Leadership*, 45(3), 1987, 7-13 or.
- SNOW, J. y FOREST, M.: «Circles», en M. FOREST (ed.): *More education integration*, Downsviewe (Ontario): G. Allan Roeher Institute, 1987, 169-176 or.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: *Aulas inclusiva*, Madril: Narcea, 1999.
- STRULLY, J. y STRULLY, C.: «Foreword», en W. STAINBACK y S. STAINBACK (eds.): *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, Baltimore: Paul H. Brokes Publ. Co., 1990, ix-xi or.
- SWADENER, E.B.; GUDINAS, R.A. y CAISER, R.B.: «Parent perspectives: an activity to sensitize teacher to cultural, religious and class diversity», *Journal of School Social Work*, 2 (2), 1988, 1-7 or.
- THOMAS, G.; WALKER, D. y WEBB, J.: *The making of the Inclusive School*, London: Routledge, 1998.
- TORRES SANTOMÉ, J.: «¿De qué hablamos en las aulas?», E. RUBIO y L. RAYÓN (eds.): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*, Morón: M.C.E.P., 1999, 49-70 or.
- VILLA, R. y THOUSAND, J. (eds.): *Restructuring for caring and effective education: an administrative guide to creating heterogeneous schools*, Baltimore: Paul H. Brokes, 1992.
- VINYAS, J.: «El agrupamiento de alumnos y la reforma», *Apuntes de Educación*, 41, 1991, 6-8 or.
- YORK, J.; GIANGRECO, F.; VANDERCOOK, T. y MACDONALD, C.: «Celebrar la diversidad, crear comunidad», S. STAINBACK y W. STAINBACK (eds.): *Aulas inclusivas*, Madril: Narcea., 1999.
- ZABALZA, M.A.: «Bases psicopedagógicas para el diseño curricular en educación especial», L. SOBRADO eta beste batzuk (koord.): *Orientaciones curriculares para la integración en educación especial*: Ediciones Tórculo, 1986, 183-196 or.

GUZTIENTZAKO ESKOLA ETA HEZIKETA BEREZIA AUTISMO NAHASTEAK DITUZTEN IKASLEENTZAT

Joaquín Fuentes Biggi

Gipuzkoako Poliklinikako Haur eta Gazteen Psikiatria burua
eta Donostiako GAUTENAKo mediku aholkularia

Txostenaren laburpena

Aurkezpenean, autismoari buruzko eguneratzea eskainiko du, gaitz hauetako hezkuntza-alderdiak aztertuko ditu, eta amaitzeko, Gipuzkoan abian dagoen guztientzako eskola-praktikaren datuak eskainiko ditu.

Kodifikazioko nazioarteko sistemak erabiliz eta tresna baliagarri estandarizatuak aplikatuz, irizpide-diagnostikoetan lortutako akordioari esker, honelako gaixotasunak dituzten pertsonen ezaugarri psikologiko nagusiak identifikatu ahal izan dira. Lorpen horietan oinarrituta, azterketek, aspalditik eskura dauden lan neuroanatomikoak osatzen dituzten ikerketa neurofuntzionalak egiteko aukera ematen dute.

Horren guztiaren ondorioz, autismoan kaltetuta dauden garun-substratuak aurkitzeko bidean gaude, euren ingurunearen ikuspegi sozial eskasa eta koherentzia global mugatua zergatik duten ulertaraziz. Seguru aski aurrerapen horiek aurki neuroirudia erabiltzen lagunduko dute, ez bakarrik ikerketaren eremu gisa, baita pertsona horiei laguntzeko banakako programak garatzen ondorio praktikoak dituen zerbait bezala.

Pertsona eta esperimentazioko animalietan duela gutxi egindako azterketa biokimikoei esker, aurki diagnostikoak eskainiko dituzten biomarkagailuak egon daitezke; azpitaldeen multzokatze zehatzagoak egiten lagundu dezakete, eta arriskua eragin dezaketen kasuetan prebentzioko kontrol psikiko eta hezkuntzakoak (edo biologikoak). Gaur egun munduan egiten ari diren sekulako esfortzuei esker, aurrerapen genetikoek, inplikaturako geneen anomalia berriak aurkitzen lagunduko dute. Horri esker, familiei gomendio genetiko eraginkorragoa eman ahal izango diete, eta seguru aski tratamendu genetiko berrietarako aukerak zabalduko dira.

Alderdi horiek, zalantzarik gabe, datozen urteetan sendotu egin beharko dira, hainbat herrialdetako ikerketa-programa berriak garatzeko, adibidez Ameriketako Estatu Batuetako HEIPak; Carlos III.a Osasun Institutuko Ikasketa Taldeak gomendatutako adostutako orientabideak.

Hala ere, momentuz, autismoa esku-hartze nagusia hezkuntza barne-hartzailean (edo hobe, terminologia berrian, guztientzako hezkuntza) eta komunikazioan oinarritutako birgaitzean funtsatzen da. Aurkezpenak, guztientzako eskolaren eta mota honetako hezkuntza-praktikaren emaitzen azpiko kontzeptuak aztertuko ditu.

Autismoaren hezkuntza-printzipioek (indibidualizazioa, guraso eta profesionalen arteko elkarlana, eskuduntza sozioemozionaletan enfasia, bistarekin zuzendutako ikaskuntza, ingurunea egituratzea eta kontrolatzea, komunikazio handigarria/alternatiboa eta espazio komunitarioak erabiltzea) munduak zentzu handiagoa izan dezan bilatzen dute, horrela, ikasleen parte-hartzea sustatzeko. Neurri hauek guztiak «pertsonalak» dira (hau da, laguntza teknikoak baino gehiago pertsonak erabiltzen dituzte) eta, ondorioz, mugikorak eta transmitigarriak. Arlo horretan, barne hartzea ez da autismoarekin kontrajarritako kontzeptua, laguntzako esku-hartzearen bitartekoa eta helburua baizik.

Esku-hartze eraginkorren elementu nagusien artean honako hauek aipatzen dira: ikasle bakoitzaren azkartasun eta ahultasun espezifikoa kontuan hartuko dituen curriculumara erabiltzea, TEAen muga espezifikoa barne hartuta; jokabide-arazoaren ikuspegi funtzionala eta positiboa (beharrezko ikaskuntzako esparruen adierazle bezala jotakoak); beste inguruntzarako zuzen igarotzen laguntzea; eta azkenik, prozesuan familiaren esku-hartzea.

Gipuzkoan egindako bidea deskribatuko dute, eta hezkuntza-premia bereziko gaur egungo haurren, eta lurraldeko ikastetxe publiko eta pribatutan jasotzen duten laguntzaren datuak eskainiko dituzte. Arreta berezia jarriko diote Garapenaren Nahaste Orokorrak (gaur egun TEA) aurkeztuz bezala sailkatutako kolektiboari, bere nagusitasuna aztertuz eta ondoko hau azpimarratuz: ezaugarri plurinstituzionaleko GAUTENAKo ikasgela egonkorren eskualde-sarea barne hartzen duen hezkuntza-esparruaren erantzunari esker, ikasle horiek guztiak, ikastetxe arruntetan hezten dira.

Laburtuz esan daiteke, autismoari dagokionean, etorkizuna gero eta hobe dela, laguntza komunitarioko zerbitzuen eredu solidoekin, euren (eta familien) bizi-kalitatea hobetuz eta gure praktikari onura handiak ekarriko dizkioten teknologia berriak gehituz.

AAMR-EN 2002KO ADIMEN ATZERAPENAREN DEFINIZIOAREN EKARPENAK PERTSONA EZINDUEN BARNERATZE KORRONTEARI

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Ezintasunaren Psikologiako Katedraduna eta Gizartean Integratzeko Unibertsitate
Institutuaren zuzendaria. Salamankako Unibertsitateko Psikologia Fakultatean

**2002ko Adimen Atzerapenari buruzko Elkarte Amerikarraren
adimen-atzerapenaren definizioaren gaur egungo esanahia**

Duela 30 urte baino gehiago (gure esparruan 20 badira ere) guztiontzako hezkuntzari buruz hitz egiten hasi zirenean, hezkuntza-premia bereziak (HPB) zituzten ikasleak, eskola komunak emandako arretarako esparruan barne hartzera zuzendutako prozesu motel bat hasi zen. Lehen urteetako esperientziaren ondoren, sistema, guztiontzako hezkuntzara bideratu zuten, ikasleen arazo edo gabezietan bakarrik oinarritutako planteamenduen aurrean, ingurumen arloko aldagai ugari erantzuteko beharra aitortuz.

Guztientzako hezkuntzaren aldeko beharrezko eta garrantzi handiko ikuspegi-aldaketak, ikasle guztiei arreta eskaintzeko hezkuntza-praktika tradizionalak eta sistema aldatzeko ahalegin handia eskatzen du, HPB duten ikasleei garrantzi berezia eskainiz; behar bada horregatik ditu hainbeste zailtasun. Eta zailtasun horiek gainditzeko, eta hasitako prozesuaren moteltasuna hobetzeko, esfortzu ugari behar dira, euren artean funtsezkoa izanik, ikasleei zuzenean erantzuten dieten irakasleen eta langileen motibazioari eta prestakuntzari arreta eskaintzea. Halaber, ikasleen hezkuntza-jarduerak eta arreta osoa garatzeko orientabide eta gida bezala balioko duten eskema eta proposamen aplikatuak behar dira. Proposamen horietan irakasle, teknikari, familia eta kudeatzaileek elkarrekin jardun behar dute, eta proposamenek, urteek aurrera egin ahala ikerketa eta praktika profesionalaren bidez lortzen ari diren aurrerapenak islatu behar dituzte. Eta hori da, hain zuzen ere, 2002ko Adimen Atzerapenari buruzko Elkarte Amerikarrak (AARM) egindako adimen-atzerapenaren definizioak nahi duena. Haren erabilgarritasunak adimen-urritasuneko pertsonen gain, minusbaliotasunen baten ondorioz arazoak dituzten ikasleak ere barne hartuko ditu.

AARMk 1992an proposatutako adimen-atzerapenaren ikuskera jada *paradigma-aldaketa* bezala kalifikatu zuten (Verdugo, 1994), aurreko proposamenekiko barne hartu zituen aldaketa garrantzitsuen ondorioz. Ikuskera psikometriko soil batetik ihes eginez, baztertu egin zen adimen-atzerapena gizabanakoaren ezaugarri absolutua izatea, eta ingurumenak betetzen duen papera azpimarratu zuen. Esan zuen adimen-atzerapeneko pertsona, bere ingurunearekin duen elkarrekintzagatik ulertu behar dela. Adimen-atzerapeneko pertsonak diagnostikatu eta sailkatu, eta informazio horrekin, behar dituzten tratamenduak eta zerbitzuak zehaztu beharrean, ebaluazio multidimentsionala, mugitzen diren testuinguruekiko elkarrekintzan oinarritua planteatu zuten, eta gizabanakoaren ebaluazio horretan eta ingurumenean oinarrituta, beharrezko tratamenduak eta zerbitzuak zehaztu. Bestalde, laguntzei arreta handia eman zieten, adimen-atzerapeneko pertsonen behar dituzten laguntzen intentsitatean (mugatu, tartekatua, zabala eta orokorra) oinarritutako sailkapen-sistema proposatuz, eta ez, orain arte bezala, gizabanakoaren adimen-mailetan oinarritutako sistema bat (arina, ertaina, gogorra eta sakona).

AARMk proposatutako definizioaren hamargarren edizioa, 1992ko bederatzigarren edizioan egindako proposamenen *azterketa eta hobekuntza* dela esan daiteke, 10 urteko esperientziari eta aurreko proposamenari hainbat ikerlarik egindako kritikei erantzunez. Paradigma-aldaketa zabaldu eta komunitate zientifiko eta profesionalaren zati handi batek onartuta (hainbatek oraindik kritikatzeko badute ere), honako hau bilatzen dute:

—Adimen-atzerapenaren jatorri multidimentsionala argiago gauzatzea.

—Laguntzak diagnostikatu, sailkatu eta planifikatzeko jardunbide egokien arauak aurkeztea.

1992ko proposamenaren ezaugarri garrantzitsuak mantentzen dira, besteak beste, adimen-atzerapena izena (guk adimen-minusbaliotasuna izenagatik ordezkatzeko proposatzen badugu ere), laguntzetan enfasia eta orientabide funtzionala, hiru irizpide diagnostikoak (adimena, moldatze-jarrera eta hasiera-adina), eta laguntzen intentsitatean oinarritutako sailkapen-sistema garatzeko konpromiso sendo bat; hala ere argi onartzen da beste hainbat sailkapen-sistemek ere egin dezaketekoen ekarpena.

2002. urtean egindako proposamenaren berrikuntza nagusi bezala, eredu teoriko berri bat eskaintzen du, hobeto zehaztuz eta dimentsio bat gehiago zabalduz («Parte-hartzea, Elkarrekintzak eta Rol Sozialak»), eta hiru pausoko prozesu bateko aurreko proposamena gäinditzen duen ebaluaziorako erreferentzia-esparrua proposatuz. Bestalde, laguntzak planifikatzen aurrera egiten da, euren intentsitatearen ebaluazio eta zehazteari buruz azken urteetan ikerketa gehitzean. Beste ezaugarri bat honako hau izango da: adimena eta egokitze-jokabidea neurtzen zehaztaperen handiagoa. Horrek, egokitze-jokabideko erakuntza beste modu batera ulertzen eragiten du (gaitasun kontzeptual, sozial eta prakti-

koen inguruan antolatua). Azkenik, aplikatzera zuzendutako iritzi klinikoa zer den kontuz aztertzen da, eta proposatutako sistema beste hainbat sailkapen-sistema interesgarriekin erlazionatzen da (CIF, DSM-IV e ICD-10). Hala ere, egindako proposamenak, hainbat alderdiren azterketa klinikoa eskatzen du.

2002ko definizioaren eredu teorikoa

AAMRk 2002an proposatutako adimen-atzerapenaren definizioak honako hau planteatzen du:

Adimen-atzerapenak, adimenaren funtzionamenduan eta egokitzeko jokabidean muga ugari ditu, gaitasun praktiko, sozial eta kontzeptualetan erakutsi bezala. Minusbaliotasun hori 18 urte bete aurretik hasten da. (Luckasson eta lank., 2002, 8. or.)

Definizio honek, 1983 eta 1992ko definizioetatik proposatzen zituzten hiru irizpi-deak mantentzen ditu: muga garrantzitsuak adimen-funtzionamenduan, egokitzeko jokabidean (bildutakoa eta erlazionatua), eta garapen-denboran zehar azaltzen da. Proposatutako definizioaren aplikazioak, funtsezko bost *premissa* ditu:

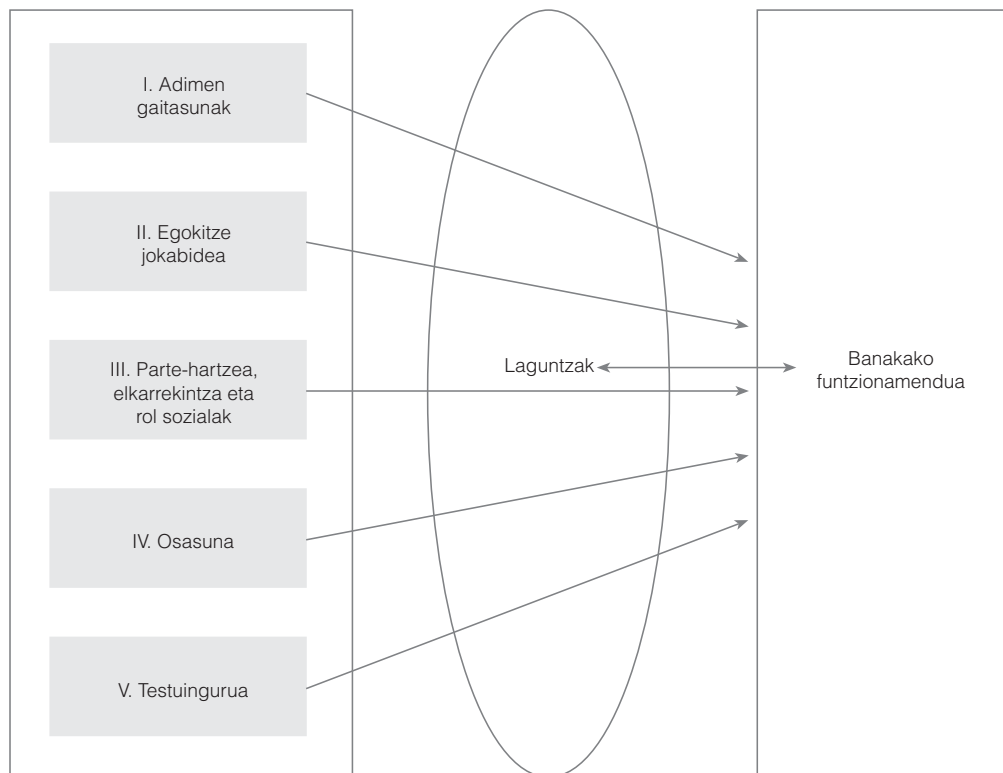
- Funtzionamendu honen mugak, adin eta kultura berdinekoen ohiko giro komunitarioen testuinguruan hartu behar dira kontuan.
- Ebaluazio baliagarri batek kontuan izan behar ditu aniztasun kulturala eta linguistikoa, baita komunikazio eta alderdi sentsorial, motor eta jokabidekoetako diferentziak ere.
- Gizabanakoan, mugak sarritan gaitasunekin batera etortzen dira.
- Mugak deskribatzeko lan garrantzitsu bat, beharrezko laguntzen profila garatzea da.
- Denbora luze batean laguntza pertsonalizatu egokiak eskaintzen badituzte, adimen-atzerapena duen pertsonaren bizitzan bere funtzionamendua hobetu egingo da orokorrean.

Proposatutako adimen-minusbaliatuaren definizioaren ikuspegia, eredu teoriko multidimentsionala da (ikus 1. irudia).

Adimen-minusbaliotasunaren lehen planteamendu multidimentsionala 1992. urtean eman zen, erredukzionismoa, eta AK diagnostikatzera zuzendutako test-ak erabiltzearen aldeko gehiegizko konfiantza ezabatzeko asmoarekin. Halaber, ebaluazio-prozesuaren aldaketa handia planteatu zuten, aurrerago laguntza-maila egokiekin erlazionatu behar ziren hainbat mailatan banakako premiei buruzko informazioa lortzen bilatuz. Azken

1. IRUDIA

Adimen-atzerapenaren eredu teorikoa (Luckasson eta lan., 2002, 10. or.)



batean, ebaluazioa, pertsonarentzako laguntzarekin edo esku-hartzearekin lotzea planteatu zuten, denboran zehar alda daitezkeen alderdi pertsonal eta ingurumenekoak kontuan hartuta. Alderdi horiek, gaur egungo definizioan mantenduko dituzte, baina azken urte hauetan ikerketak eta ezagutzek aurrera egiten lagundu diguten sistema egokitzeko hainbat gauza aldatuko dira.

1992. urtean honako lau neurri hauek proposatu zituen sistemak:

- I. neurria*: Funtzionamendu intelektuala eta egokitzeko gaitasunak.
- II. neurria*: Kontuan hartu beharreko alderdi psikologikoak/emoziozkoak.
- III. neurria*: Kontuan hartu beharreko alderdi fisikoak/osasunekoak/etiologikoak.
- IV. neurria*: Ingurumen-arloan kontuan hartu beharrekoak.

2002. urteko definizioak sistema berri bat proposatzen du, honako dimentsio hauekin:

—*I. neurria*: Gaitasun intelektualak.

—*II. neurria*: Egokitzapen-jokabidea (kontzeptuala, soziala eta praktikoa).

—*III. neurria*: Parte-hartzea, elkarrekintzak eta rol sozialak.

—*IV. neurria*: Osasuna (osasun fisikoa, adimen-osasuna, etiologia).

—*V. neurria*: Testuingurua (giroak eta kultura).

Proposatutako bost neurriek pertsonaren eta giroaren hainbat alderdi hartzen dituzte, banakako funtzionamendua hobetzen lagundu ahal izateko. AAMRren adimen-atzerapeneko definizioaren bederatzigarren edizioan planteatutako lau neurrien aurrean, oraingo honetan bost proposatzen dituzte. Garrantzitsuen Parte-hartze, Elkarrekintza eta Rol Sozialen neurria da. Halaber, Adimen eta Jokabide Moldagarriko neurri independenteak planteatzen dituzte. Bestalde, Osasun-neurria zabaldu egiten da adimen-osasuna sartzeko, eta horrela, 1992an proposatu zuten neurri psikologiko eta emozionalei buruzko dimentsioa desagertuko da. Beste aldaketa garrantzitsua, «testuinguru» neurria handitzea-ri buruzkoa da. Bertan, ingurumeneko alderdiekin batera kultura ere kontuan hartzen dute.

Ebaluazio-prozesuaren hiru funtzioak: diagnostikoa, sailkapena eta laguntza-sistemak

AAMRk proposatutako prozesuak, pertsonak behar duen laguntzak identifikatzen ditu, eta 1992an egiten zen moduan hiru pausoko prozesu bati buruz hitz egin beharrean, orain, ebaluazio-prozesuaren egitura bati buruz hitz egiten da: diagnostikoa, sailkapena eta laguntzen plangintza.

DIAGNOSTIKOA

Lehen funtzioa, adimen-minusbaliotasuna *diagnostikatzera* zuzentzen da; horretarako hiru irizpide planteatzen dituzte:

—Funtzionamendu intelektualaren muga garrantzitsuak badaude.

—Egokitze-jokabidearen mugatze garrantzitsuak badaude.

—18 urte bete aurretik ateratzen bada.

1992ko sistemarekiko aldaketa bakarra, baina oso garrantzitsua, da, egokitze-gaitasuneko bi arlo edo gehiagori buruz hitz egin beharrean, berriz ere egokitze-jokabideari buruz hitz egiten dela. Adimenari zein egokitzeko jokabideari dagokienean mugatze garrantzitsuak zehaztea, batez bestekoaren azpitik dauden ohiko bi desbideraketen puntuaketarekin lotzen da. Horrek esan nahi du, herritarrekin orokorrean neurtutako egokitze-jokabideko neurri estandarizatuak ere erabiltzen direla. Mugatze hori, gaitasun eta jarduera kontzeptualak, praktikoak eta sozialak, bilduko dituen neurri orokor estandarizatuan zein gaitasun-mota horietako bakar batean adieraz daiteke. Edonola ere, egokitzeko jokabidearen hautemate-egokiak, guraso eta irakasleei buruzko informazio gehigarria, eta beste hainbat behaketa-datu lortzea eskatzen du.

Espainian, adimen-minusbaliotasuna diagnostikatzeko propietate psikometriko egokiko adimen-probak dauden bitartean, ez da gauza bera gertatzen egokitzeko jokabideari dagokionean. Funtzio diagnostiko honentzako oso garrantzitsua da gure herriko hizkuntzetan neurri estandarizatuak garatzea, minusbaliotasuna duten eta ez duten biztanleei buruzko baremoekin. Bien bitartean, adituen epai klinikoa hartu beharko da kontuan, eta horretarako AARMren eskuliburuko 6. kapituluan planteatzen dituzten arauak jarraitzea komeni da.

SAILKAPENA ETA DESKRIBAPENA

Prozesuaren bigarren funtzioa, *sailkapenean eta deskribapenean* oinarritzen da, proposatutako bost neurritan gaitasunen eta ahulezien identifikazioa bilatuz:

- Adimen gaitasunak.
- Egokitzapen jokabidea.
- Parte-hartzea, elkarrekintza eta rol sozialak.
- Osasuna (osasun fisikoa, adimen-osasuna eta etiologia).
- Testuingurua (girokoa eta kulturala).

Neurrien aurretiko deskribapenean, proposatutako dimentsio bakoitzean barne hartzen dituzten edukien adibideak jada ezarri dituzte. Kontuan izan behar da, kasu honetan, ebaluazio-prozesua gizabanakoaren zein bere gaitasunen mugetara zuzendu behar dela, eta funtsezkoena, laguntzen profil egokia garatzen lagunduko duten datuak lortzea dela. Ebaluatzaileek pentsatu behar dute gizabanakoak zein laguntza beharko dituen bizitzan duen funtzionamendua hobetzeko.

Arlo honetan ebaluazioak, neurriak deskribatzean planteatutakoari erantzun behar dio (ikus Luckasson eta lan., 2002 eta Verdugo, 2003, atal hau zabaltzeko), baina gogo-

ratu behar da helburua, pertsonaren banakako funtzionamendua hobetuko duten laguntzak planifikatzeko premiak bereiztea dela. Horregatik, kasu honetan, baita laguntzen ondorengo plangintzan ere, egokitzeko jokabideari dagokionez, inbentarioak eta curriculumak oso erabilgarriak dira: PCA, ICAP, ALSC eta CALS. *Txandakako Jokabide Programek* (PCA) (Verdugo, 1989/1997, 1996, 2000); azken batean, irizpide-balorazio modura erabil litezke, eta pertsonak behar dituen gaitasunak aurrerago irakasteko baliagarri izan litezke, hor jasotako gaitasun sozial gehienak (interpertsonala, arauak jarraitu, legeak errespetatu, biktimizatzea ekidin, autoestimua eta beste hainbat) baita gaitasun praktiko gehienak ere (jan, garbitu, jantzi, janaria prestatu, etxea zaindu, garraioa, dirua erabili, telefonoa erabili, gaitasun okupazionalak). Gauza bera gertatzen da *Moldatzeko Gaitasunen Curriculumarekin* (ALSC) (Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero eta Unamunzaga, 2002). Etxean, lanean eta komunitatean pertsonaren errendimenduaren irizpide-balorazioa egiteko balio du, eta irakatsi daitezkeen moduari buruzko garapen xehatuak ditu. *Zerbitzuak Planifikatzeko Inbentarioa eta Banakako Programazioa* (ICAP) (1993, 1999) eta *Moldatzeko Gaitasunen Inbentarioa* (CALC) (Morreau, Bruininks eta Montero, 2002), balorazio/irakaskuntza/ebaluazioa ikuspegitik gizabanakoaren jokabidea ebaluatzeko diseinatutako tresnak dira.

LAGUNTZEN PREMIEN PROFILA

Azkenik, hiru funtzioen prozesua, bederatzi eremutan *laguntzeko premien profila* ezarri amaitzen da (funtzionamendua hobetzeko beharrezko laguntzak identifikatzen ditu):

- Giza garapena.
- Irakaskuntza eta hezkuntza.
- Etxean bizi.
- Komunitatean bizi.
- Enplegua.
- Osasuna eta segurtasuna.
- Jokabidezko alorra.
- Alor soziala.
- Babesa eta defentsa.

AAMRren 2002ko proposamenaren arabera «Laguntzak, pertsona baten garapena, hezkuntza, interesak eta ongizate pertsonala sustatu nahi duten eta banakako funtziona-

mendua hobetzen duten baliabideak eta estrategiak dira. Zerbitzuak, profesionalek eta agentziek emandako laguntza-mota bat dira. Banakako funtzionamendua alde batetik laguntzen, eta bestetik gaitasun intelektual, egokitze jokabide, parte-hartze, elkarrekintza eta rol sozial, osasun eta testuinguruaren dimentsioen arteko elkarrekintzaren ondorio da. Laguntzeko premien ebaluazioak beste garrantzi bat izan dezake, laguntzak planifikatzeko edo sailkatzeko helburuarekin egiten den kontuan hartuta» (Luckasson eta lag., 2002, 145. or.).

2002. urtean egindako adimen-minusbaliotasunari buruzko definizioak, laguntzen ebaluazioari eta laguntzen intentsitatea zehazteari buruzko ikerketa berria erantsi du; horregatik, berriz ere aurretik egindako proposamena aurkezten du, baina zehaztasun handiagoarekin. Proposatutako laguntzen eredua, jokabidea ulertzeko ikuspegi ekologiko batean oinarritzen da, eta «alde batetik pertsonaren gaitasun eta trebezien, eta bestetik, ingurumen zehatz batean funtzionatzeko zentzu horretan behar diren betebeharrak eta eskaeren arteko diferentzia ebaluatzen» zuzentzen da. Laguntzeko beharren ebaluazioa, aipatutako bederatzi eremuetako bakoitzean egiten da, eta ikerketa honen ondorio dira. Agindutako laguntzen funtzioak, 1992ko sistemako berberak dira: irakaskuntza, adiskidetasuna, plangintza ekonomikoa, enpleguari laguntza, jokabide laguntza, etxean laguntza, arreta sanitarioa eta komunitatea erabili eta bertan sartzea. Laguntzen funtzio horiek, euren erabilera zentzuzkoa egiteko oinarri dira, gizabanakoaren gaitasunen eta ingurumen-eskaeren arteko aldeak murrizteko.

Laguntzak ebaluatu eta planifikatzeko prozesua

AAMRk proposatutako laguntzak ebaluatu eta planifikatzeko prozesuak lau pauso ditu:

- Laguntzako eremu garrantzitsuak identifikatzea*: aipatutako bederatzien artean.
- Eremu bakoitzerako laguntzako jarduera garrantzitsuak identifikatzea*: pertsonaren interesen eta lehentasunaren, eta pertsonaren eta testuinguruaren aldetik eremu horietan parte hartzeko probabilitatearen arabera.
- Laguntza-premien maila edo intentsitatea balioestea*: maiztasunaren, iraupenaren eta laguntza-motaren arabera.
- Gizabanakoa islatuko duen Laguntzen Banakako Plana idaztea*:
 - Pertsonaren interesak eta lehentasunak.
 - Beharra duten laguntzako eremu eta jarduerak.

- Seguru aski pertsonak parte hartuko duen testuinguruak eta jarduerak.
- Identifikatutako laguntza-premiei zuzendutako laguntzarako funtzio espezifikoak.
- Laguntza naturalak azpimarratzea.
- Laguntzeko funtzioak eskaintzen dituzten arduradunak.
- Emaidza pertsonalak.
- Emandako laguntzen emaitza pertsonalak eta hornidura kontrolatzeko plan bat.

Laguntzak ez dira zerbitzuekin bakarrik identifikatu behar, zenbaitetan horrela gertatzen ari den arren. Hain zuzen ere, laguntzak, askoz ere aukera zabalago eta orokorragoak dira, eta zerbitzuek baino baliabide eta esku hartzeko askoz ere aukera gehiago dituzte. Aukerako laguntza naturaletan (pertsona bera, eta beste hainbat pertsona) eta hezkuntza- edo gizarte-zerbitzuetan oinarritutakoetan pentsatu behar da. Gaur egun, laguntza-sistemek jatorri ugari dituzte, gizabanakotik abiatuta, familia eta lagunetatik igarota, gero laguntza informaletatik, zerbitzu generikoetatik pasatuta, zerbitzu espezializatuetera heldu arte.

Garatzeko laguntza-jarduerak zehaztu eta garatzean, goian adierazitako Txandakako Jokabide Programek (PCA) eta Moldatzeko Gaitasunen Curriculumak (CALS) garrantzi handiena dute, AAMRk proposatutako bederatzia laguntza-eremuetatik seiren zati handi bat hartzen dutelako: eguneroko bizitza, komunitatean bizi, enplegua, osasuna eta segurtasuna, eremu soziala, eta babeseta eta defentsa. Curriculum horiekin batera, hainbat egilek garatutako beste zenbait tresna erabili behar dituzte, profesionalek pertsona bakoitzarentzako banakako laguntza-programa onenak aukera ditzaten.

Laguntzen paradigma eta guztientzako hezkuntza

Laguntzen eremua alderdi garrantzitsua da adimen-minusbaliotasuna gaur egun ulertzeko moduan, eta laguntza horiek abian jartzeko, neurri handi batean, adimen-mugak dituzten herritarrei eskainitako arretan benetako aldaketak ote dauden hartuko da kontuan. Laguntzen gaur egungo ikuspegia, pertsona minusbaliatuaren betikoa da, hezkuntza-etapara bakarrik mugatu gabe; horregatik, Arreta Pertsonan jarritako Plangintza-aren (PCP), pertsonari buruzko emaitzen, pertsona minusbaliatuek euren bizitzaren kontrola sendotzea, gaitzea eta eskuduntza sustatzearen, eta komunitateko kide sendoagoa izateko pertsonen autodeterminazioa bultzatzearen ikuspegi batekin lotzen da zuzenean.

Laguntzen kontzeptuan, 2002ko AARMren definizioan berriena da, laguntzen aplikazio zentzudunak, adimen-atzerapena duten pertsonen gaitasun funtzionalak hobetu ditzakeela onartzea. «Ideia hori, laguntzadun enpleguaren, laguntzadun etxebizitzaren eta *guztiantzako hezkuntzaren* gaur egungo garrantzian islatzen da. Laguntzak garrantzitsuak dira, emaitza pertsonalak hobetzeko oinarri natural, eraginkor eta jarraituenak eskaintzeko hitz ematen dutelako» (Luckasson eta lag., 145. or.).

Ondorioa

Laburtuz, 2002ko adimen-atzerapenaren definizioak oso alderdi positiboak ekarzen ditu, jada 1992an proposatutako ikuskera multidimentsionalaren aurrerapenarekin, eta orain oso alderdi berriak barne hartzen ditu, parte hartzeko dimentsio berriak, elkarrekin eta rol sozialetan, eta beste dimentsioen birmoldaketan. Halaber, premiak diagnostikatu, ebaluatu eta identifikatzeko, eta pertsonari laguntzeko jarduerak eta programak garatzeko hiru funtzioen proposamena oso interesgarria da eta alderdi eraginkorrak argitzen ditu, ikasleen laguntza-premien ikuspegi integrala bultzatuz, curriculum akademiakoaren ondoriozko beharrak baino urrunago joanez. Laguntzen paradigman sakontzea, eta pertsonan oinarritutako plangintzaren aldeko apustua, guztiantzako hezkuntzarako funtsezko alderdiak dira.

Egin zitzaizkion kritika eta iradokizun asko gehitu eta konponduta, proposamenaren balorazio orokorra oso positiboa den arren (Verdugo, 1999, 2003), proposamenaren analisi kritiko bat eginda, zenbait kontraesan eta muga antzeman ditzakegu. Arazo nagusia da, herritarrei buruz hitz egiteko adimen-atzerapena esamoldea erabiltzen jarraitzen duela «adimen-minusbalioetasuna» (neutralagoa eta ez peioratiboa) erabili beharrean. Azken hau lotuagoa dago 2001eko Osasunaren Mundu Erakundearen proposamenarekin, eta Europako esparru profesional eta zientifikotan gehien erabiltzen da, bai eta adimen-mugak dituztenei laguntzen dieten erakundeetan ere.

Beste arazo bat dator, oraindik gutxi landutako adimen hirukoaren proposamenarekin eta egokitze-jokabidearekin dituen loturekin. Zenbait ikerketatan oinarritutako eskuduntza pertsonaleko eredu bat proposatu arren, beste hainbat egileren ikerketa garrantzitsuagoak kontuan hartuko dituen eztabaida sakonagoa eskatzen du. Edonola ere, gaur egungo proposamenaren behin-behinekotasuna aitortu behar da (aurreko guztiak izan ziren bezala, baina gero eta denbora-tarte txikiagoarekin), egungo planteamenduak aplikatzeko ikerketa eta esperientzia gehiago behar ditu eta.

Azkenik, osasun fisikoa eta adimenarena maila bakar batean elkartzeko ez dirudi egokiena denik. Teorikoki, gaur egun osasuna «erabateko ongizate, fisiko, mental eta

sozial» bezala ulertzearekin bat datorren arren, proposamenean ez da posizio psikopatologiko tradizionala berriz aztertzea ikusten, enfasia arazo fisiko eta mentalei buruzko ebaluazioan eta esku-hartzean mantenduz (ikus Luckasson eta lag. liburuaren 10. kap), pertsonaren bizi-kalitatearen eta ongizate pertsonalaren ebaluazioan sakontzearen aldeko apustua egin gabe. Eta, hain zuzen ere, norabide hori hartu dute hurbileko etorkizunaren denborek..

Erreferentzia bibliografikoak

- GILMAN, C.J.; MORREAU, L.E.; BRUININKS, R.H., ANDERSON, J.L.; MONTERO, D. y UNAMUNZAGA, E.: *Currículum de destrezas adaptativas (ALSC)*, Bilbao: Ediciones Mensajero, 2002.
- LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTIX, W.H.E.; COULTER, D.L.; CRAIG, E.M.; REEVE, A. y cols.: *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*, 10th ed., Washington: DC: American Association on Mental Retardation, 2002. [Gaztelaniarako itzulpena: M.A. VERDUGO eta C. JENARO (prentsan), Madril: Alianza Editorial.]
- MONTERO, D.: *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*, Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto, 1993. [Hirugarren argitaraldia Bilbaon: Ediciones Mensajero, 1999.]
- MORREAU, L.E.; BRUININKS y MONTERO, D.: *Inventario de destrezas adaptativas (CALS). Manual*, Bilbao: Ediciones Mensajero, 2002.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*, Madril: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales), 2001.
- SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A.: *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*, Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002. [Gaztelaniarako itzulpena: Alianza Editorial, 2003.]
- THOMPSON, J.R.; HUGHES, C.; SCHALOCK, R.; SILVERMAN, W.; TASSÉ, M.J.; BRYANT, B.; CRAIG, E.M. y CAMPBELL, E.M.: «Integrating supports in assessment and planning», *Mental Retardation*, 40 (2002), 390-405 or.
- VERDUGO, M.A.: «El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR», *Siglo Cero*, 25 (5) (1994), 5-24 or.
- *Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT). Programas Conductuales Alternativos*, Salamanca: Amarú, 1996.
- *Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativo*, Salamanca: Amarú, 1989 y 1997.

- «A step ahead in the paradigm shift» (en prensa), en S. GREENSPAN & H.J. SWITZKY (eds.), *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability definition*, Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation, 1998. [AAMRk 2002ko proposamena garatzeko erabilitako liburua; aurki AAMR berak Internet bidez argitaratuko du.]
- «Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR», *Siglo Cero*, 30 (5) (1999), 27-32 or.
- *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos*, Salamanca: Amarú, 2000.
- «Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Amricana sobre retraso mental de 2002», *Siglo Cero*, 2003, 34 (1) (2003), 5-19 or.

GUZTIENTZAKO ESKOLA, IKASLE ITSUEN ALDE. ESKOLATIK GUZTIENTZAKO GIZARTERANTZ: HAUSNARKETA PERTSONALAK ETA PROFESIONALAK

Luz Laine Mouliá

ONCEko Zuzendaritza Nagusiko Hezkuntza zuzendaria

Sarrera: erreferentzia esparrua

Idea eta posizio politiko diferentetatik, gaur egun, aldaketa ugari egiten ari dira irakaskuntza-sisteman. Produkzio-sistemen eraldaketak eta aldaketa teknologikoa nahikoa arrazoi dira gobernuak, berrikuntza handiago edo txikiagoei ekiteko. Edozein hezkuntza-esparru ofizialetan ikus dezakegu Estatuak, nazioarte-mailan lehiakortasun-kota handiagoak eta gizarte-mailako aurrerapenak erdiesteko hezkuntzari ematen dioten garrantzia.

Azken bi hamarkadetan hezkuntzan izandako aldaketak bi ardatz nagusi ditu: hezkuntza-zuzentasuna eta -kalitatea. Ardatz horiek, globalizazioaren gaur egungo testuinguruan, eztabaida tekniko eta politikoko esparruak dira, eta hezkuntzaren gaur egungo nazioarteko goeraren zati diren proposamen eta politiketan inplikazio garrantzitsuak dituzte.

Hezkuntzako zuzentasunak, hezkuntza-aukeren berdintasun bezala ulertuta, bere esanahia aldatu du. Hezkuntza-lorpena zigortzeko legitimotzat hartutako hezkuntza-sistema baten etapetara sartzeko berme-sistema bezala izatetik, pertsona bakoitzaren berezitasunera egokitzeko sistemaren beharrezko malgutasunetik abiatuta kontzeptualizatzerara igarotzen da. Sistemaren malgutasuna, aniztasunari arreta, banakako curriculumak, barne hartzeko estrategiak, etengabeko eta prestakuntzako ebaluazioa, hezkuntza-politiken zati handi bat berreraikitzen laguntzen duen hiztegi berri bateko espresioak dira. Ez dira hezkuntzako hitz tekniko berriak, eskola-porrotaren eta gizarte-kanporatzearen aurkako borrokako estrategia politikoen eraldaketari dagozkionak baizik; ez da hain argi ikusten estrategia hauek gizarte-desberdintasunak handitu edo murrizten badituzte.

Munduko herrialde gehienek gaur egun honako erronka honi egin behar diote aurre: haur eta gazte guztiek hezkuntza eskuratzeko duten eskubidea nola gauzatu, euren banakako premiei egokitu zaien kalitatezko irakaskuntza eskainiz. Hezkuntza-sistemen

kalitatea handitzeak honako hau eskatzen du: «*guztientzako hezkuntza-politikak garatzen erabat eragingo duten ekintza positiboak sustatzea, hainbat arrazoiengatik sistematik urrunduta edo nahikoa sartuta ez dauden sektoreei arreta berezia eskainiz*» (Programa Calidad y Equidad en Educación. Documento Programático 2001-02, OEI).

Konpentsazioko esku-hartze bat gabe, eskola, jatorrizko desberdintasunen isla besterik ez da. Horregatik eskola-sistema baten kalitatea, ez da bakarrik bere batez besteko eraginkortasun-mailagatik neurtu behar, bereziki, herritar guztien hezkuntza-premiei erantzuteko gaitasunagatik baizik. Hori da derrigorrezko mailetan aplikatu beharreko irizpide nagusia.

Gizarteratzea/gizarte baztertea. Minusbaliotasuna, gizarte baztertzeko arrisku faktore gisa

Gorago adierazitako denbora-tartean jarraitutako prozesuan zehar, pertsona-talde differenteei hezkuntza jasotzeko eskubidea esplizituki edo isilean uko egitetik (premia bereziak zituzten ikasleak, emakumeak, beste kulturetako pertsonak, eta abar), hezkuntza-sistemaren mailetara neurri batean edo oso-osorik sartzeko egoerara, bide luze bat egin dugu. Guztientzako orientabidea planteatu arte aniztasunari eskolak eta hezkuntza-sistemak eman dioten erantzun-mota diferenteak kontuan hartu behar dira, inolaz ere ahaztu gabe barne hartzea, batez ere, hezkuntzako fenomeno izan aurretik eta garrantzitsuago bezala fenomeno soziala dela.

Edozein giza taldetan izaten da aniztasuna, edozein testuinguru sozialetan sexu, jatorri, kultura, egoera ekonomiko, gaitasun eta abar diferenteko pertsonak elkarrekin bizi bagara, diferentziak kontuan izanda, pertsona guztientzat diferentzietara egokitutako eredu sozial eta hezkuntzakoak sor daitezke. Hori bai, pertsona bakoitza bakarra eta berezia den arren, aniztasuna, eta beraz, pertsonen arteko diferentziak ukatzen dituzten joera uniformatzaileak daude, eta ez dute positibotzat jotzen pertsona diferenteen arteko bizikidetzak. Diferentziak, ukatu, baztertu, banandu edo alde batera uzten duten eta baztertzen duten posizioak dira.

Espanian, Gizarteratzeko Ekintzako II. Plan Nazionalean adierazten den bezala, gizarte-bazterketa jasateko arrisku handien duten taldeen artean honako hauek daude: adinekoak, minusbaliatuak, familiarik eta/edo baliabide ekonomikorik ez duten haurrak, guraso bakarreko familiak, drogazaleak eta HIESa dutenak, etorkinak, presoak, ijitoak, hurbileko senitartekoek gaizki tratatutako pertsonak (gehienak emakumeak eta haurrak) eta prostituzioan aritzen direnak.

Ez dago zalantzarik minusbaliotasunaren eta baztertzeko arriskuaren arteko erlazioari buruz. Duela gutxi argitaratutako Minusbaliotasunei, Urritasunei eta Osasun Egoerari

buruz INEren inkestaren datuak erabiliz, eta hezkuntza-mailaren eta biztanleria aktiboaren adierazleei begiratuz, honako hau esan dezakegu:

- Herritar orokorren eta minusbaliatuen artean hezkuntza-mailako desabantaila ar-
gia da; sei herritar «normaletatik» batek goi-mailako titulazioa duen bitartean, mi-
nusbaliatuen artean hogeita zazpi lagunetatik bakar batek du. Gainera, genero-ikus-
pegiak egoera hau larritu egiten du.
- Lan egiteko adinean dauden minusbaliatuen %66 lanik gabe dago eta, kasu hone-
tan ere, emakumeen egoera are larriagoa da.

Une honetan Espainian minusbaliatuak herritar guztien ia %10 dira. Aldi berean, aipa-
tu behar dut gaur egun minusbaliotasun-kontzeptua aldatu egin dela, jada ez da muga
nabarmena duen pertsona talde txiki baten arazoa bakarrik; izan ere edonork bere bizi-
tzan, muga funtzionalak edo bere aukerak murriztea eragiten dizkioten egoerak paira-
tzen ditu (edozein motako istripuak, urteek aurrera egitea, gaixotasunak).

Atal hau ezin dugu amaitu, euren bizi-baldintzak eta gizarteratzeko baldintzak ho-
betzeko borrokan minusbaliatuen erakundeek betetzen duten papera aipatu gabe. Gure
ustez horri buruzko sintesi egokiena, pertsona minusbaliatuei buruzko Europar Batzarrar-
ren ondoriozko «Madrilgo aitortpena» gogoratzea da. Bertan 2003. urtea, pertsona mi-
nusbaliatuen urte europarra izendatu zuten, eta esparru kontzeptual gisa, honako prin-
zipio hauek zehazten dira:

- Minusbaliotasuna, giza eskubideen kontua da.*
- Minusbaliatuok aukera-berdintasuna nahi dugu eta ez karitatea.*
- Gizarte-hesiek diskriminazioa eta gizarte-kanporatzea eragiten dute.*
- Minusbaliatuok, gizartearen aurrean, herritar ikusezin izaten jarraitzen dugu.*
- Minusbaliatuok talde diferentea osatzen dugu.*
- Diskriminazio eza + ekintza positiboa = Gizarteratzea.*

Eskolaratzetik guztiontzako hezkuntzara

ANIZTASUNARI ARRETA

Ikasle guztiak hezteko estrategia berriak bilatu behar den unean gaude. Horrek, izen
diferenteak hartuz, eskola ulertzeko moduaren aldaketara zuzendutako mugimendu pe-
dagogikoa azaltzea eragin du. Lan-ikuspegi diferentetatik sortuak, baina gauza komun

ugarirekin, bertara jotzen duen ikasle bakoitzari erantzungo dion kalitate eta zuzentasun handiagoko eskola nahi dute, ikasle horiek minusbaliatuak diren ala ez, eta beste kultura, etnia edo erlijio batekoak diren kontuan hartu gabe.

Hezkuntza-panorama ere «aniztasunaren» fenomenoarekin lotuta dago, ikastetxeetako ikasle-taldeak gero eta heterogeneoagoak direla egunetik egunera argi ikusten denean. Aniztasun hitzak gogoratzen digu ikasle bakoitzak hezkuntza-premiak espezifikoak eta berezkoak dituela sozializatzeko beharrezko ikaskuntza-esperientziak eskuratzeko. Esperientzia horiek eskolako curriculumean zehazten dira. Banakako hezkuntza-premia horiek kultura, gizarte, genero eta norberaren diferentzietan dute jatorria.

Hala ere, adierazi behar da ikasleen hezkuntza-premiak ez daudela aurretik adierazitako diferentzien mende bakarrik, bakoitzak eskolan bizi dituen egoera-motekin ere lotuta daude. Curriculum-eskaintza, eskola-antolakuntza, ikasgelan ikasteko estrategiak, irakasleen itxaropenak, familiarekin erlazioak eta ezartzen diren parte-hartze sistemak, hezkuntza-prozesuan ikasleen erabateko parte-hartzea eta ikaskuntza bultzatu edo zailtzen duten elementuak dira. Testuinguru bereko bi ikastetxek ikasleen diferentziak modu diferentean landu ditzakete, ikaskuntza eta parte-hartzearen arrakastan lagunduz edo, bestela, porrota edo banantzea eraginez.

HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIEN KONTZEPTUA

Minusbaliotasunari lotutako hezkuntza-mailako premiak, zehatzago honako ikasle hauetara zuzentzen dira: muga sentsorial, kognitibo edo eragileak izanik, euren adineko curriculum komunera heltzeko beste ikasleek baino zailtasun handiagoak dituztenetara; halaber, ikasle horiek, curriculum-proposamen arrunteko elementuetan bereziki egokitutako baldintzak, eta/edo ikasle gehienei eskola arruntak eskaintzen dien baliabide espezifikoetatik kanpo dauden beste batzuek behar dituzte.

Bestalde, hpb-en izaera interaktiboak zehazten du premia horiek erlatiboak eta aldakorrak izatea, adierazten direneko hezkuntza-testuinguruaren, eta interpretatu eta definituko dituzten irizpideen arabera. Beste modu batera esanda, hainbat ikaslek izan ditzaketen hpb-ak, edozein arrazoirengatik, ez dira berberak izango ikastetxe guztietan, eskola bakoitzaren edo irakasle bakoitzaren erantzunaren eta ezaugarrien arabera diferenteak izango dira.

ESKOLATZEA

Eskolatzea, hezkuntzaren esparruan azken urteetako fenomeno garrantzitsuenetako bat izan da. Hainbat herritan hezkuntza-mugimenduen eta ekimen legegileen historia,

nazioarteko erakundeen jarrerak, eta pertsona kaltetuen edo euren familien ekintzak errealitate horren froga dira.

Eskolatzea, normalizazio-printzipioaren ondorioa da, hau da, gizarteko esparru guztietan parte hartzeko pertsonen eskubidea, hezkuntza, osasun, enplegu, aisia eta kultura, eta gizarte-zerbitzuetako egitura komunen esparruan behar duten laguntza jasoz, gainerrako herritarren eskubide berak aitortuz.

Baina HPB duten ikasleen Eskolatzeak ez ditu bete erabat hasieratik bilatu zituen helburuak. Ikasle minusbaliatuak hezkuntzako sistema arruntan sartzen utzi baditu ere, ezin dugu esan azken helburua lortu duenik: ikasle bakoitzak bere premien arabera hezkuntza bere auzoko ikastetxean jasotzea, bere anai-arreba eta lagunekin, eta bere tes-tuinguru sozialean.

Askotan eskolatzeak eragin du banakako hezkuntza-ikuspegia eta ikuspegi birgaitzailea eskola arruntaren testuingurura eramatea, kasu askotan hezkuntza-praktikak aldatu gabe, irakaskuntza bakarrik egokituz eta «integrazioko bezala markatutako» hurrei laguntza espezifiko eskainiz.

Horrek ez du esan nahi eskolatzea negatiboa izan denik. Hezkuntza-eszenategia Hezkuntza Berezian eraldatzea suposatu du. Halaber adierazten dugu, onurak eskaini arren, oraindik hobetu eta aldatzeko baldintzak daudela. Eskolatzeak, normalizatzeko neurri politiko ugari eragin ditu. Neurri horiek ikasle minusbaliatuen bereiztea atzera botatzeko helburua erakutsi badute ere, une horretako eskola-ereduak ez du hezkuntza-mailako laguntza egokia eta guztientzat zena eskaini.

Gure ingurunean metatutako esperientziaren balioespen azkar batek adieraziko luke, maiz irakasleek, eskolatzaren ondoriozko exijentziei berme osoz ekiteko nahiko prestakuntza eta laguntza ez dutela sentitu arren, profesional askok, hezkuntza-erantzuna ikasle jakinen premia partikularretara egokitzeko egindako ahaleginak eta Hezkuntza Administrazioaren borondateak, ikasle guztientzako hezkuntza-kalitate hobea ekarri dute.

GUZTIENTZAKO ESKOLAK

Hezkuntza barne hartzea, Giza Eskubideen Aitorpen Unibertsalean oinarritutako nazioarteko deskribatzailea da. Botere publikoek, ikasle guztien irakaskuntza ez banandua bermatu behar dute, ondoren gizarteratzera luzatuko dena, ikasle horien baldintza fisikoak, sozialak edo kulturalak edozein izanda ere.

Beste ikuspegi batetik, eskolatzea, orokorrean, hezkuntza orokorraren eta hezkuntza bereziaren sistema bananduak sistema bakar batean berregituratzea da.

Eskolatzeak, komunitate jakin bateko haur guztiek elkarrekin ikastea eskatzen du, euren egoera pertsonala, soziala edo kulturala edozein izanik. «Sartzeko baldintzak», edo aukeratzeko edo baztertzeko mekanismorik izango ez duen eskola lortu behar da; haur guztien, minusbaliatuak barne, hezkuntza-mailako beharrei erantzuteko bere egitura, funtzionamendua eta proposamen pedagogikoa asko aldatuko dituen eskola.

Eskolatzeak, eskolatutako haurren premia espezifikoen arabera irakaskuntza egokitzeari garrantzi handia ematen dion bitartean, barne hartzean arreta nagusia eskolaren antolakuntza eta hezkuntza-erantzukizuna eraldatzeari eskaintzen diote, eskolak haur guztiak barne hartzeko eta euren ikaskuntzak ondo bideratzeko.

Gaur egun hezkuntza, ikastetxe eta irakasleentzako benetako erronka bihurtzen da, bere lana, gero eta zabalagoak diren gaitasun, interes eta zirkunstantzien premiei erantzutera bideratzen delako. Guztiok, modu diferentetan ikasten duguna ikasi eta erabiltzen dugu.

Barne hartzeko hezkuntzak honako hau eskatzen du:

- Aniztasuna, ikasle «gehienei» irakasteko modu bakar bat balego bezala ez funtzionatzera behartzen gaituen errealitate berri bat bezala ulertzea.
- Jarduerak, ikasle bakoitzaren beharretara egokitzea, bere esperientziekin lotzen eta ulertzen laguntzeko.
- Irakaskuntza-sistema kooperatibotan oinarritzea, irakasleek berez ez dutelako hainbat ikasle diferenterik irakasteko beharrezko trebetasuna.

Atal honekin amaitzeko, eta sintesi moduan, esan dezakegu hezkuntza barne hartzeak batez ere honako honekin lotuta daudela: ikasle guztiak onartu behar dira, euren berezitasunekin, balioetsiak eta euren gaitasunen arabera eskolan parte hartzeko aukerarekin; eta guztiontzako eskolak ikasle guztiek hezteko aukera, eta hezkuntza-mailan eta maila pertsonalean aurrera egiteko beharrezko laguntzak (curricularrak, pertsonalak, materialak) ematen die.

ESKOLATZEA IKASTETXE ARRUNTETAN

Europako eta Ameriketako hezkuntza-sistema gehienetan, HPBko ikasleen hezkuntza, gaur egun, ikastetxe arruntetan egiten da, beti ere, ikasle horien behar espezifikoetara egokitzen diren hainbat baliabide espezializatu, aditu eta materialen laguntzarekin, eta lurralde bakoitzaren legeria eta hezkuntza-erakundeei erantzuten dieten ereduak arabera administratzen dira. Zenbait kasutan, baliabide espezializatuak eskoletan bertan daude. Bestetan, baliabide espezializatu horiek kanpoko beste sistemetan antolatzen ba-

dira ere, ikusmen-urritasuna duten haurren hezkuntzan eragiten dute zuzenean, eta ikasle horien eskoletara joaten dira. Horrek guztiak, zalantzarik gabe, aurrerapen pedagogiko handia eragin du.

Eskolatzeko laguntza honek asko eboluzionatu du azken urteetan. Ikasle jakinek zituzten arazo puntual eta zehatzak aditu baten eskutik zuzentzeko eskolan sartzen zituztela adierazten zuen ikuskera periferiko batetik, ikuskera zabalago batera igaro dira: eskola-garapenaren maila guztietan eragiten duen hezkuntzako esku-hartze nuklear eta zeharkako bezala eskolari kanpotik emandako laguntza. Irakaskuntza-esparruan HPBei hezkuntza-mailako erantzun gisa garatzen den esku-hartze nagusi eta ez periferiko bezalako laguntza.

Horrek suposatzen du, askotan «Banakako laguntza» izena eman dioten ikasle oinarritutako laguntzeko eredu bakar eta lehentasuneko batetik, eredu hori aztertu eta beste bat garatu eta zabaltzera pasatzea. Azken honi zenbaitek laguntza curricularra deitu diote eta beste hainbatek eskolan oinarritutako edo prebentzioko laguntza gisa.

HEZKUNTZA BEREZIKO IKASTETXE ESPEZIFIKOTAN ESKOLATZEA

Gaur egungo hezkuntza-sistemak, ikasle guztiei ahalik eta eskolatzeko-maila handienarekin arreta eskaintzeko helburua du, baina ahaztu gabe horietako zenbaitentzat kalitate handieneko hezkuntza-arretak, ikastetxe arruntetan beti eskura ez dauden baldintza bereziak eskatzen dituela.

Horrenbestez, eskolatzeko Hezkuntza Bereziko Ikastetxeetan egin daiteke, baldin eta, argi eta garbi, ikasleek dituzten premiei ikastetxe arruntak behar bezala erantzun ezin die-la ikusten bada.

Hezkuntza Bereziko Ikastetxe Espezifiko jakinek minusbaliotasun-mota bera duten ikasleei erantzuten diete. Ekipamendu-motari, eta irakasleen eta pertsonal osagarrien espezializazioari dagokionean erantzun berezia eskaintzen diote. Ikastetxe horiek ikasleak erregimen arruntetan edo, urrutiko herrietatik edo beste probintzietatik datozenak eskola-egoitza zerbitzuak eskainiz hartzen dituzte. Helburua: ikasleak, ahalik eta denbora laburrenean sistema arruntetan sartzeko prestatzea, ikaslearen eboluzioak eta eskolatzeko-ikastetxearen ezaugarriek hori gomendatzen dutenean.

Ez da aipatu gabe utzi behar, derrigorrezko eskolatzeko zabaldu ondoren, Hezkuntza Bereziko Ikastetxeek, ikastetxe arruntak erantzuteko gai ez ziren ikasleei hezkuntza-erantzun egokiak eskaini dizkietela. Zenbait kasutan, ikastetxe espezializatuen mailara igo dira ikasleentzat egokitutako baliabide eta material espezifikoekin.

Gai nagusia, HPBdun ikasleei edozein testuingurutan hezkuntza-erantzun egokia nola eman da, beti Hezkuntza Bereziko Ikastetxeen lan-kultura eta -tradizioa, «eskola-

tzeko» prozesuaren garapen handia eta gaur egun «guztientzako eskolak» erronka bat direla kontuan izanda.

ONCE, gizarte zerbitzuak eskaintzeko erakunde bezala

ONCEekin zein bi jarduera dauden lotuta aukeratu beharko bagenu, seguru aski gehienak bat etorriko ginateke: gizarte-zerbitzuak eta kupoia. Eta gizarte-zerbitzuen kasuan, gainera, ez da ahaztu behar ONCEren helburu nagusia eta izateko arrazoia direla.

Pertsona guztiek hainbat ezagutza eta eskuduntza eskuratu eta erabili behar dituzte euren ongizatea, autonomia lortzeko eta gizartean parte hartzeko. Prozesu honetan banakako eta ingurumen-mailako faktore askok eragiten dute pertsona bakoitzaren aukeretan, euren garapen pertsonala eskaintzeko esperientzia eta aukeretara heltzeko.

Lehen ikusi dugu, gizabanakoak bere ingurunean edo komunitatean zuzen jokatzeko gehien baldintza dezakeen faktoreetako bat minusbalioetasuna dela.

Orokorrean eskubide sozialak izeneko estatu modernoetan, pertsona minusbaliatuei edo baztertuta daudenei zuzendutako zerbitzuak, herritar guztiek duten eskubide bat bezala ulertzen dira, eta gizarte segurantzaren eta gizarte zerbitzu komunitarioen bidez garatzen dituzte.

Espanian, gizarte-zerbitzuak bermatzea herri administrazioei dagokie; hala ere, ONCE bezalako beste erakundeen ekimena oso garrantzitsua izan da gizarte-zerbitzu espezializatuak osatzeko eta kudeatzeko garaian.

Kupoien sarreren bidez autofinantzatzeko aukerari eta afiliatuen bidez autokudeatzeko gaitasunari esker, ONCEren helburu nagusien artean, ikusmen-urritasuneko pertsonen gizarte-zerbitzu espezializatuak doan eskaintzea zegoen: braille, tifoteknologia, errehabilitazioa, hezkuntza-mailako arreta, enpleguari laguntza, aisia, eta abar.

ONCEko afiliatuak, lehendabizi, eskubide osoko herritarrak gara eta, horrenbestez, Herri Administrazioei herritar guztiei eskaintzen dizkieten zerbitzu sozialen hartzaileak; ONCEren esku geratuko da itsumenaren edo ikusmen-urritasunaren ondoriozko premiak beteko dituzten zerbitzu espezifikoak eskaintzea. Arlo horretan herri administrazioekin elkarlanean jarraitu beharko da.

ONCEko afiliatuek azken bost urteetan izandako eboluzioak, honako alderdi garrantzitsu hauek ditu:

- 2002ko azaroan 63.296 afiliatu zeuden. Bost urtetan afiliatu-kopurua %17 igo da.
- Afiliatuen %49,70 emakumeak dira eta %50,30 gizonak.

- Ikusmen pixka bat duten afiliatuen kopurua gero eta handiagoa da %5 gora egin ez. Gaur egun guztien %75,5 dira.
- %7,93k 18 urte baino gutxiago ditu (ehunekoak 1,24 egin du behera) eta %39k 65 urte edo gehiago ditu (ehunekoak 5,10 egin du gora).
- Ikusmenarekin lotutako beste hainbat urritasun dituzten afiliatuen kopuruak 1,2 puntu egin du gora, gaur egun guztien %18,20. Taldea hau handitzen ari delako eta arreta konplexua eskatzen duelako, zalantzarik gabe, ONCEk arazo asko ditu konpontzeko, erakundeak dituen giza bitartekoak eta bitarteko teknologikoak, itsutasunarekin edo ikusmen-urritasunarekin lotutako arazoei irtenbidea ematera zuzenduta daudelako.

Ikusmen urritasuna duen ikasleari hezkuntzan eskainitako arreta

PROZESU HISTORIKOA

Itsu eta ikusmen urrikoei hezkuntzan eskainitako arreta da ONCEri, bere helburu nagusia —autonomia pertsonala eta afiliatuak erabat gizartratzea— lortzeko, eman zitzaion tresna nagusietako bat.

Erantzukizun hori bete ahal izateko, 1938an sortu zenetik 70eko hamarkadaren amaiera arte hartuko lukeen lehen etapan, ONCEk hezkuntza-mailan bere ahaleginak Alacant, Bartzelona, Madril, Pontevedra eta Sevillako ikastetxe espezifikokoak sortu eta garatzera bideratu zituen. Bost ikastetxe horietan, garaiko gabeziek ezartzen zituzten mugekin, lehen hezkuntzan ikasleitsu eta ikusmen urrikoei eskaini zieten arreta. Madrilgoak bigarren hezkuntza edo batxilergoa ere ematen zuten.

Hirurogeiko hamarkadaren erdialdean Madrilen telefonia-eskola eta maisutza industrialeko lantegiak sortu zituzten. Ekimen horrek, erakundearen funtsezko beste helburuetako bat jarri zuen abian: afiliatuen lanbide-heziketa eskaintzea. Asmo berarekin, beranduago, Madrilen ere, Fisioterapi Eskola sortu zuten.

Ikasle gehienentzako barnetegi moduko ikastetxe espezifikotan oinarritutako hezkuntza-modalitate honek (garaiko baldintzek baimentzen zuten funtsezko arrakasta-bermeak zituen aukera bakarrak) zalantzarik gabe emaitza onak eman zituen, beste modu batera lortzea ia ezinezkoa izango lukeen herritar-sektore bati hezkuntza-mailako erantzunak, eta horregatik erakundearen barnean asko errotu zen.

Hala ere, guztiek zekiten formula honek puntu ahulak zituela: beharbada familieren errotoz ateratzea, ikasleen aldentze geografikoa eta kulturala eta hezkuntza-balia-

bideen mugak, arreta jaso behar zutenen artean arrakasta lortzen bazuen; eta horrela gertatu zen.

Hirurogeita hamarreko hamarkadaren azken urteetan, Espainiak aldaketa sakonak jasan zituen gizarte- eta politika-arloan. Motelago baten ere, hezkuntza berezia ez da eraldaketa honetatik at geratzen. Seme-alaba itsu eta ikusmen-urritasunarekin zituzten guraso-elkarte gero eta zabalagoen presioa, eskolatzeari buruzko korrante pedagogiko berrien sarrerak, afiliatu-kopuruak gora egiteak eta hezkuntza-legeriak aukera-berdintasuneko egoera baterantz bideratzeak, beste hezkuntza-errealitate bat azeleratu zuen, eta ONCE ezin zitekeen kanpoan geratu. Exijentzia berriei erantzun behar zitzaien: ikasketak ikastetxe arruntetan eskolatuak, ikusmen-arazorik ez zutenekiko tratamendu berezia, beste hainbat minusbaliotasun ere bazituzten ikasle itsuen eta ikusmen urrikoen hezkuntza-premiei aurre egitea, beste hainbaten artean.

Profesionalek, bestalde, errealitatearen azterketa sakon baten ondoren, jada lege barne-hartzaileetan kokatua, euren jardun-aukerak zabaltzeko apustu sendoa egin zuten, 1986an Bartzelonako «Joan Amades» ikastetxean egindako jardunaldietatik ateratako ondorioetan ikusi bezala, aukeran zeuden bi hezkuntza-modalitateetan ikasle itsu eta ikusmen urrikoen arreta eskaintzearen alde agertu ziren.

Urte horretan bertan, ONCEk ikastetxe arruntetan eskolatutako ikasleei hezkuntza-arretarako bultzada garrantzitsua eman zuen. Esparru honetan jarduten zuten irakasle urriek, irakaskuntza integratuari laguntzeko talde probintzialak osatuko zituzten irakasle ugari gehitu zitzaizkien. Bi urte beranduago, ikastetxe espezifikoek euskarri fisikoa oinarri bezala hartuz, Hezkuntza Baliabideetarako Zentroak sortu ziren, Erakundeak Espainian hezkuntza-arreta antolatzen zuen bost eragin-zonetan hezkuntza-mailako arreta hedatuko luketen ardatzak izatera zuzenduak.

Orduz geroztik, HBZen etengabeko eraldaketak, herri-administrazioekin izenpetutako hitzarmenek, ekipo espezifikoak sendotzeak, hezkuntza-legeriaren garapenak, estatuen egitura sozial eta hezkuntzako hobekuntzak, aurrerapen tifloteknologikoak eta arreta jasotzen duten herritarren eboluzioak, hezkuntza-mailan, oso egoera aberatsa eta konplexua marraztu dute.

Espainian ikusmen-urritasuneko ikasleen eskolatzeari azken urteetan HPBdun beste ikasleen parean garatu da, eta 1985. urtetik aurrera Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak garatutako Eskolatzeko Programa izan zen ikasle horien hezkuntza-arreta eta eskolatzeari ulertzeko modu azpimarragarria.

80ko hamarkadara arte, ikusmen-urritasuneko haur gehienak, Itsuen Erakunde Nazionalak (ONCE) estatuko hainbat hiritan zituen ikastetxeetan hartzen zituzten. Ikastetxe horietan Oinarrizko Hezkuntza Orokorreko, Batxilergoko eta Lanbide Heziketako

mailak ematen zituzten mantenu erdiko erregimenean edo barnetegian, familia non bizi zen kontuan hartuta. 1983ko datuen arabera, ikasle horien ia bi heren barnetegi espezifikotan eskolatuak zeuden, zati txiki bat (%21) «ikastetxe arruntera» zihoan bitartean.

Ikasle minusbaliatuen hezkuntza-arretarako parametro berriak ikusita, ONCEk pixkainaka baliabideak eta profesionalak egokitu egin ditu, bere zerbitzuak ikuspegi normalizatzaile berrietara egokitzeko. Horri guztiari esker, ikusmen-minusbaliotasuna duten ikasle gehienak ikastetxe arruntetan daude eskolatuak.

Horri gehitu behar zaio 70eko hamarkadan eta estatuko hainbat tokitan ikusmen-arazoak zituzten haurren guraso-elkarteak sortu zirela, euren seme-alabak familia bizi zen inguruan eskolatzea aldarrikatuz. Horrek, eskolatzeko bide berriak zabaltzea eragin zuen.

Aurrekoaren ondorioz, ikusmen-urritasuneko ikasleen eskolatzearen lekua politikoki aldatu egin da, 1996/97 ikasturtean haur gehienak familia bizi zen inguruko «ikastetxe arruntetan» eskolatuak zeuden bitartean (hamarretik bederatzi), talde txiki bat ikastetxe espezifikotara joaten zen. Gaur egun, ikastetxe espezifikotan eskolatutako ikasleak ez dira %4ra heltzen.

Datuak kontu handiagok aztertzen baditugu, ikusiko dugu 1991/92 ikasturtetik 2001/02ra doan hamarkadan, arreta jaso zuten ikasleen ehunekoa %90era heldu zela, ia bikoitza.

Baina gehikuntza hori ez da orekatua izan, ONCEko zentroei eta Ekipoek zainduta-ko herritarrei buruz ari bagara. Horrenbestez, ikastetxeetan ikasleak %50 murriztu diren bitartean, Ekipoek zaindutako ikasleen kopurua %125 hazi da.

Hezkuntza-arloan ONCEk egindako ibilbide luze honetan arazoak eta zailtasunak aurkitu dituzte, eta batez ere etengabeko eztabaida eta gogoeta. Horren guztiaren ondorioz, esan daiteke gaur estatu osoan afiliatuen eskolatzeko, unibertsitatean sartzea eta gizarteratzea bultzatzeko zuzenduta estatu osoan baliabide espezializatuen sare zabala dugula, afiliatu horien itsutasun edo ikusmen-urritasunaren ondoriozko hezkuntza-premia berezien tratamendu egokiaren bidez. Zerbitzu egokia eskaintzea erabakigarria izango da bizitzeko ahalik eta autonomia handiena izateko.

ONCEk, orain arte, bi motako hezkuntza-eskaintza egotearen aldeko jarrera izan du. Bi mota horiek batzuetan osagarriak eta edozein kasutan elkarren artean bat uztartu daitezkeenak dira: hezkuntza integratua eta hezkuntza Zentro Espezifikotan. Eta oraingoz bide hori jarraitu behar da, baina helburua ikastetxe bateko ikasle guztiak euren inguruan erabat integratzea lortzea dela ahaztu gabe; horrek guztia, bere familiarekin eta bere erreferentzia-taldearekin edo bere auzoko lagun-taldearekin batera bizitzen jarraitzeko aukera eman behar dio.

Ikuspegi horrekin bat eginez, hezkuntza-zerbitzuak egoera berriaren arabera antolatu ditugu, gaur egun elementu nagusiak honako hauek direla:

—*Hezkuntza baliabidetako zentroak (HBZk):*

Ikusmen-minusbaliotasunaren bermatzaile gisa Hezkuntza Baliabidetako Zentroen kontsolidazioa gaur egungo eskolatzeko bi modalitatetako edozeinetan. HBZk hezkuntza-egituraren pieza nagusi eta euren eragin-esparru geografikoak koordinatzeko arduradunak dira, dagozkien ONCEko zentroekin harreman estua mantenduz. Euren jardunean honako helburu hauek dituzte:

- Ekintza-homogeneotasuna, Autonomia Erkidegoen idiosinkrasiaren errespetuaren barne.
- Irizpide profesional homogeneoen aplikazioa.
- Hezkuntza-arretaren kalitatea.
- Hezkuntza-arretarako prozesuak hobetzen lagunduko duten material didaktiko eta irakaskuntza-teknika berrien ikerketa.
- Aldi baterako Zerbitzu Espezifikoetako egoitza izatea. Zerbitzu horiek, modu dinamiko eta malguan, banaka edo taldeka esku hartuz, ikasle afiliatuen ikusmen-urritasunaren eremu espezifikoetara buruzko prestakuntza-premia edo -gabeei hezkuntza-mailako erantzuna eskainiko diete, betiere, eskola arruntari laguntzeko zerbitzuek arreta eman ezin diotenean.
- Euren esparrutik kanpoko ikastetxe eta profesionalei aholkularitza eta prestakuntza, itsutasunaren edo ikusmen-gabeeziaren ondoriozko gai eta eduki espezifikoetan.

—*Hezkuntza administrazioekin elkarlanean:*

Bi printzipiok zuzentzen dute ONCEren jarduna, kanpoko Instituzio eta Erakunderekin batera jarduteko garaian. Alde batetik, bere zerbitzuen izaera osagarri eta espezifikoa, Erakundeak hezkuntza-sistema orokorrari ikuste-minusbaliotasunetik ondorioztatutako esparruan egindako ekarpenean zehazten dira; eta bestetik, historikoki burutzen ari den eta Estatuak hezkuntza-gaietan eman dion protagonismoa. Hezkuntza-administrazio, unibertsitate-estamentu eta beste hainbat erakunderekin izandako lankidetzaren ondorioz, dagozkien hitzarmen edo akordioak izenpetuz, lehen tokian adierazitakoari buruz hitz egitea ezinbestekoa da.

Hezkuntza-administrazioek giza baliabide eta baliabide materialen sare bat sortu eta sendotu dute. Horien artean Hezkuntza Orientazio eta Psikopedagogia Tal-

deak (Orokorra, Arreta Goiztiarrekoak eta Espezifikoak) edo beste hainbat komunitatetako baliokideak azpimarratzen ditugu.

Baliabideen sare honetan sartzen dira ONCEko profesionalak, Hezkuntza Integratuaren Arretarako Ekipo Espezifikoak osatuz. Talde horiek hezkuntza-etapa guztiak hartzen dituzte eta Orokorrak osatzen dituzte, euren espezializazioa kontuan izanda.

Horrenbestez, ikusmen-minusbaliatuak erabat integratzea lortzeko beharrezko laguntzak eskaini behar dituzte.

ONCEk administrazioekin lankidetzeta-hitzarmenak sinatu ditu esfortzuak koordinatzeko asmoz, eta administrazio horietako profesionalak eta Erakundeak berak jarritako profesionalak, zeregin komun baten alde elkartzen dira. Une honetan, ia administrazio zentral zein autonomiko guztiekin sinatu dituzte hitzarmenak.

Hitzarmen horietan, taldeak, orokorrean, bi erakundeetako profesionalez osatutako unitate funtzional gisa definitzen dira, eta pertsonaitsuak eta ikusmen urrikoak zaintzen dituzte. Zona bakoitzaren arabera, administrazioaren edo ONCEren mende dauden profesionalen kopurua oso diferentea da. Adibidez, Galizian eta Valentzian profesional guztiak ONCEkoak dira, Euskal Autonomia Erkidegoko gehienak Administrazioaren mende dauden bitartean. Hala ere normalean profesional gehienak ONCEkoak izaten dira. Arau orokor gisa, ikuspegi-mailari dagokionean, ikusmen-zolitasuna 1/10en azpitik duten edo %90eko ikus-eremu murriztua duten ikasle afiliatuez arduratzen dira. Bestalde, 3/10 arteko ikusmen-zolitasuna edo 10°ko ikus-eremua duten ikasleez arduratzen dira, dagokion balorazioa egin ondoren beharrezkoa ikusten badute. Kasuren batean bakarrik espezifikatzen da 0.4 arteko ikusmen-zolitasuna eta 20° arteko ikus-eremua duten ikasleei, eta beste mota bateko herritarrei arreta. Hezkuntza-etapei dagokienean, orokorrean guztiez arduratzen dira, haurtxoak, unibertsitatekoak, eta helduak ere. Hala ere, zenbait lurraldetan arreta etapa jakinetara murrizten da.

Talde hauek osatzen dituzten profesionalen prestakuntza eta egonkortasuna, eki-poen funtzionamenduan bi elementu nagusitan eratzen dira.

—*Hezkuntza ikastetxe espezifikotan:*

Ikusmen-minusbaliotasuna duten ikasleen hezkuntza-premiak horrela eskatzen dutenean, ONCEko ikastetxeek eguneratzeko eta berritzeko esfortzuak egin behar dituzte, euren prestakuntza-eskaintza une bakoitzeko premietara egokitzeko eta integrazioarako benetako tresna bihurtzeko.

Ikastetxe espezifikoek gaur egun unibertsitatez kanpoko ondoko mota hauetako irakaskuntzak eman ditzakete:

- Derrigorrezko oinarrizko hezkuntza.
- Lehen hezkuntza.
- Derrigorrezko bigarren hezkuntza.
- Ikasle gor eta itsuen arretarako ikasgelak.
- Lanbide-heziketako irakaskuntza ez arautua.
- Aztertu, analizatu eta balioetsi ondoren, ikusmen-minusbaliotasuneko ikasle-taldearen premietara egokitzen diren gizarte bermerako programak.
- Helduen bizitzara igarotzeko programak.
- Eskola arrunta eta zentro espezifikoaren artean igarotzeko hezkuntza-programak.

Azken urteetan ikastetxe horietan arreta eskaintzen zaien ikasleen kopuruak nabarmen egin du behera, 1983an ia %60 zen bitartean, 20 urte beranduago %4koa da. Egoera hori, azken urteetan izandako lege- eta gizarte-aldaketan ondorio da. Orain, gurasoek euren seme-alabak etxe ondoko ikastetxean eskolatu nahi dituzte eta, auzoko edo herriko beste haurren baldintza berean, gehienek ikastetxe arruntetan eskolatzea aukeratzen dute. Familiak hezkuntza-komunitatearen aldetik errefusatu-jarrera nabarmena ikusten dutenean edo baliabide gutxi daudenean eta haurrak aurrera egiten eragozten dutenean bakarrik planteatzen dute ikastetxe espezifiko batera aldatzeko aukera.

Adierazitakoari gehitu beharko litzaioke, egiten ari diren eskaintzak, batez ere, «osagarri» baino gehiago «paraleloak» direla, eta ikasleei euren derrigorrezko eskolatu etapa osoa burutzeko eskaintzak direla. Egoera horretatik abiatuta, etorkizunean ikastetxeen eskaintza eskarira egokitzeko moduari buruz gogoeta egin behar da, beti hezkuntza-arretaren kalitatea bilatuz eta, matrikularen eboluzioaren arabera, aproposak iruditzen zaizkien irakaskuntzak eskainiz.

Prozesu honen barne gaude eta, gauzatu ahal izateko, metatutako esperientziaren ondorioz, hainbat premisatan oinarritu gara:

- Kontu nagusia, HPBdun ikasleei, aurkitzen dituzten testuinguruetan hezkuntza-mailako erantzun egokia nola eman den, Hezkuntza Berezikoko Ikastetxeen lan-kultura eta —tradizioa, «eskolatu» prozesuaren garapen handia eta «guztientzako eskolak» gaur egun erronka bat direla kontuan izanda.

- Familiak eta, hala badagokio, tutore legalak beti euren seme-alaben hezkuntza-prozesuaren erantzule nagusiak dira, eta eskolatzeko prozesuan parte hartzeko eskubidea dute. ONCEk, paper hori bete beharrean, familiei edo tutoreei etengabe haur horien prozesuaren berri eman behar die, aholkularitza eskaini, eta euren hezkuntza-prozesuan ahalik eta gehien inplika daitezten lortzeko behar duten laguntza eman. Horri lotuta garrantzi berezia dute gurasoei eta ikasleei eskaintako alde aurreko aholkularitzak eta informazioak, eskolatzeko-modalitatearen aukeraketak diziplinanitzeko ebaluazio baten ondoriozko arrazoi soziofamiliarren multzoari eta irizpide teknikoei erantzuteko. Familiari, bere seme edo alabaren premia partikularrei, ikastetxe egokienari eta ONCEk emango dien hezkuntza-mailako laguntzei buruz orientabidea eskaini behar diote, eta, betiere, eskolatzetxostenean sartu behar dituzten familia horren iritziak entzunez. Hala ere horrek ez du esan nahi eskolatzeko-proposamena haiek baldintzatuko dutela.
- Ikusmen-urritasunaren ondorioz HPBen izaera interaktibo eta aldakorra kontuan izanda, ezinbestekoa da ikusmen-minusbaliotasuneko ikasleen eskolatzeko hezkuntza-modalitatea aztertzea, une nagusiak ezarrita. Une horiei esker, ikastetxe arruntetan eta ONCEren ikastetxeetan etengabeko eskolatzearen ideian aldateta eta hezkuntza-ikuspegi egokia hartzea ahalbidetuko dituzte. Horregatik aipatzen da eskola-modalitatearen iragankortasuna.
- ONCEko ikastetxeetan eskolatzeko gomendatu behar da, ebaluazio psikopedagogikoaren ondorioz, ikusmen-minusbaliotasuneko edo ikusmenarekin lotutako beste edozein urritasun duten ikasleek, ikusmen-urritasunaren ondorioz bakarrik HPBak badituzte, eta HPB horiek honako behar hauek badituzte: *curriculum* egokitzea, eta beste edozein ikastetxe arrunt edo hezkuntza berezikoetatik behar bezala bete ezin dituzten baliabide material eta pertsonalak, eta/edo profesionalen espezializazioa eskaintzea.
- ONCEko Ikastetxeetan hartutako ikasleen profiletan izandako aldaketak, ikastetxe horien antolaketa berria egitea eskatu du, kanporantz zein barrurantz esku hartzeko aukera berriekin. «Irakaskuntza» kontzeptuak berak, gaur egun profesional askok ulertzen duten moduan, erreferentziak aldatu behar ditu; eskola arruntaren artean eta eskola arrunterako iragaite-prozesuak barne hartzeak eskatzen duen adimen-malgutasunak (urritasunak konpentsatzeko, eta, orokorrean, ikasle bakoitzari oso lotuak), multzokatze-malguak eta programa pertsonaltuak egitera behartzen du. Ikasle horien eskolatzeko eraginda, ondorengo egoera hauek gerta ez daitezten lortu behar da:
 - Ikaslea, bere garapenerako ingurune naturaletik, hots, familiaratik eta bere jatorriko ingurune komunitariotik kanpo bizitzea.

—Familiak, semea hezkuntza-komunitatetik baztertzen dutenaren irudimena izatea.

- Ikasleak, ikaskideekin elkarrekiteko eta taldearen integrazioa bultzatzeko beharrezko eskuduntza sozialeko aukerak murriztea eta pertzepzio negatiboa izatea. Guztientzako eskola arruntaren esparruan, ONCEko ikastetxeek orain beste toki bat bete behar dute, honako parametro hauek kontuan hartuta:

—*Ikusmen-minusbaliotasunaren ondoriozko HPBak eta ikastetxeetako baliabideak eskura izatea.* Egia da badela lege-printzipio bat, eta printzipio horren arabera haur guztiek euren familiaren ingurutik mugitu gabe ahalik eta hezkuntza onena jasotzeko eskubidea eta obligazioa dutela. Baina ezin dugu ahaztu, derrigorrezko hezkuntza ikasle guztien eskubidea den neurrian, ikasle horiek ikasi eta aurrera egin dezaten ahalegin guztiak egiteko obligazioa dugula eta, horrenbestez, kalitatezko hezkuntzarako euren eskubidea gauzatzeko bide guztiak bilatu eta agortu behar dira, baita Erakundearen ikasteena ere.

—*Ikusmen-minusbaliotasunaren ondoriozko HPBdun ikasle guztientzat eskola arrunta ahalbidetzeko baliabideak eta baliabide osagarriak.* Ikastetxe Espezifikoko berritu batek ikasle minusbaliatuei onura pedagogiko handiak ekar diezazkieke ikasle horien gizarteratze-prozesurako baliabide bat gehiago bezala hartzen badute. Ikuspegi horretatik, ONCEko ikastetxe espezifikoak ez dira, ikastetxe arruntak eskolatzearen bide paralelo bezala ulertu behar. Horrela, jada ez dago ghettorik, helburu komuna duten eta hezkuntza-komunitate berean dauden baliabide pedagogiko bereizgarriak dira, une bakoitzean eta kasu bakoitzean egokiena aukeratu ahal izateko. Planteamendu horrek gainera, ikastetxe horiek izan behar dituzten eta bete behar dituzten ezaugarri eta funtzioak adierazi eta sakontzea eskatzen du.

—*Ikastetxe Espezifikoa eta Egoitza Zerbitzua: aldi baterako eskolatzea, eskolatze iraunkorra eta nahasia.* Espezifikoko hitzak ikastetxe bati ematen dion izaera azpimarratzea ezinbestekoa da, hau da, eskola espezifikoko bat espresuki minusbaliotasunaren ondoriozko beharrei erantzuteko diseinatzen da, eskola-normalizazioa lortzeko batez ere prozedurazko egokitzapenen bidez nahi ez dituen ondorioak zuzentzeko; gure kasuan ikusmen-minusbaliotasunari buruzkoak. Horren bidez, eskola bereziaren kontzeptua gainditu nahi dute eskola espezifikoaren kontzeptura heltzeko.

Izaera espezifikoarekin lotuta, ONCEko ikastetxeek egoitza-zerbitzua dute. Bere funtzioa positiboa da, baliabide arruntak eskuratzeko zenbait familia-egoera kon-

pontzen dituen neurrian. Egoitza, ikusmen-minusbaliotasuna duen ikaslearentzako kalitatezko hezkuntza baten osotasunean hezkuntza-espazio bat gehiago bezala hitz egiten dugu, ahaztu gabe familiarekin harremana eta ingurune naturalarekin bizikidetzeta, edozein haurren gizarteratzean lehenetsuzko faktoreak direla.

ONCEko Ikastetxeek ikusmen-minusbaliotasuna duten ikasleen integrazioa bultzatzeko baliabide-izaeratik abiatzen bagara, ikasle horiek ikastetxe horietan eskolatzeko denbora mugatu beharko da, gure helburua ikasle horiek ahalik eta denbora laburrenean eskolatzeko arruntean sartzea edo itzultzea baita kasu bakoitzaren ezaugarri partikularrak kontuan hartuta. Ikuspegi horretatik eskolatzemota berriak ezarri ahal izango ditugu: aldi baterakoa eta konbinatua (ikastetxe espezifikoaren eta arruntaren arteko joan-etorriak egiteko aukera emanaz).

—*Ikusmen minusbaliatuei hezkuntza arretarako ekipo espezifikoaren esku hartzea:*

Ikusmen-minusbaliotasuna duten ikasleen hezkuntza-premia bereziek, osotasunari erantzun egokiaren esku-hartzeak eskatzen dituzte; horrek parte-hartze multi-profesionala eskatzen du.

Ikusmen Minusbaliatuei Hezkuntza Arretarako Ekipo Espezifikoak, diziplina anitzeko hezkuntza-zerbitzuak dira, eta lurralde-esparru zehatz batean ikusmen-minusbaliatuei hezkuntza-mailako arreta, zentroei laguntza psikopedagogikoa eta familiei aholkularitza eskaintzen diete, esparru guztietan normalizatu eta integrazteko prozesuak bultzatzeko.

Ekipo Espezifikoaren erantzun global horrek, edonola ere, berau osatzen duten profesionalak ikuspegi bera izatea suposatzen du; esku-hartzeari osotasuna ematen dioten alderdi zehatzak eskaintzen dituzten eta ekarpen partikularren batura baino gehiago bestearen ikuspegi behar duten profesionalak. Ekipo Espezifikoak, kanpotik ikastetxeei emandako laguntza-zerbitzuek bezala, ondo definitutako esku-hartze klabeak ditu:

- Curriculum-egokitzapenetan espezializatutako aholkularitza teknikoak, ikastetxeari zein ikasgelari dagokionean, eta irakaskuntza/ikasgelari prozesuan.
- Espezifikoari ikusmen-minusbaliotasuna duen ikaslearen hezkuntza-mailako premia bereziki erantzuten dieten teknika espezializatutan esku hartzea.
- Material espezifikoak egokitzea.
- Irakasle tutoreen, ikasleen eta hauen familien eskaerak bideratzea.
- Eta, orokorrean, barne hartzeko prozesuan zerikusia duten agente guztien erantzukizunak, inplikazioak eta eraginkortasunak gora egitea.

IRIZPIDE FUNTZIONALAK

Kalitatea

Kalitatea, etengabeko hobekuntzan oinarritutako estrategia da. Ekipoko profesional guztien jarduerak, premiak betetzera zuzentzen ditu.

Kooperazioa

Ikuspegi bera izatean oinarritutako ikuspegi batetik ekipoak lortzen duen ordainsaria, profesionalen artean lehia baino gehiago elkarlana sustatzea da, euren espezialitatea edo mendetasun administratiboa edozein dela ere.

Osagarritasuna eta sinergia

Taldean lan egiteak, profesional bakoitzak bere aldetik lan eginez lortutakoa baino balio handiagoa eragiten du.

ESKU-HARTZEAREN HARTZAILEAK

Ekipo Espezifikoek, indarreko araudiaren arabera, arreta eskainiko diete ikusmen-zolitasuna 1/10 azpitik dutenei edo ikusmen-eremua ehuneko 90 murriztua dutenei. Salbuespen gisa, eta ikaslearen hezkuntza-premien arabera, goian adierazitako ikusmen-zolitasunaren gainetik duten pertsoneri eskainiko diete arreta, 3/10 gainditu gabe, betiere, adierazitako gainerako baldintzak betetzen badituzte. Jardunak, honako pertsoneri zuzenduta daude.

- Ikusmen-minusbaliotasuna duten haurtxoak.
- Irakaskuntza arautuaren derrigorrezko eta derrigorrezko ez diren eskolatzeko edozein etapa eta mailatan eskolatutako ikusmen-minusbaliotasun larria duten ikasleak.
- Irakaskuntza ez arautuak egiten ari diren ONCEko afiliatuak.
- Taldearen arreta jasotzen duten ikasleen familiak.
- Zuzenean ikasleei arreta eskaintzen dieten hezkuntzako profesionalak.
- Eta prozesuan esku hartzen duten hezkuntza-komunitateko agente guztiak.

Hezkuntza Arretarako Ekipo Espezifikoaren Esku-hartzea Ikusmen Minusbaliatuen artean

Hezkuntza-arreta bezala ulertzen da, ikaslearen normalizazioa, integrazioa eta erabateko autonomia bultzatuz ikusmen-minusbaliotasunaren ondoriozko hezkuntza-premiei erantzutera zuzendutako profesionalak egindako edozein esku-hartze. Arreta honako egoera hauetan ematen da:

- Ikaslearekin eta bere familiaren inguruan, bere eskolan eta giroan egiten da.
- Ikaslearen eta bere familia-ingurunearen eboluzioaren garapenean ikusmen-minusbaliotasunaren eraginari buruzko prestakuntza exijitzen du.
- Ikaslearen hezkuntza-prozesuan esku hartzen duten profesionalen teknika espezifiko eta laguntza teknikoko prestakuntza suposatzen du.
- Minusbaliotasunarekin lotutako premiak identifikatu eta aurreikusteko aukera ematen du.
- Ikastetxetako profesional, familia eta abarrekin programa eta jardunen jarraipena eta jarduerak garatzeko material espezifikoaren egokitzapena barne hartzen ditu.

Ikasleen aurrean esku-hartzea

ONCEren Gizarte Zerbitzuak Eskaintzeko Ereduaren esparruan, ikasleen aurrean esku hartzeko kalitatea bermatzen da Arretarako Banakako Planaren (ABP) bidez, Kasuaren Koordinatzailearen irudiaren bidez, eta premiak identifikatzen eta jasotzeko arretaren ezagutzan erabiltzailearen eta bere familiaren parte-hartze aktiboaren bidez.

Esku-hartze prozesuak

Hasierako orientabidea

Lehen aldiz ekipo espezifikoari arreta eskatzen dieten ikasleei (eta euren familiei) laguntza eta hasierako orientabidea eskaintzera zuzendutako prozesua. gizarte langileak ikasleari eta bere familiari egindako elkarriketarekin hasten da, era horretan, premien, laguntzaren eta orientabidearen hasierako aurreikuspena egiteko. Hasierako azterketa horren emaitzak ekipo espezifikoaren koordinatzaileari jakinaraziko dizkiote, eta honek, Kasuko koordinatzailea esleituko du (erreferentziako tutorea edo profesionala ekipoaren barne).

Diziplina anitzeko balorazioa

Ikusmen minusbaliotasuneko ikaslearen premiak identifikatzera zuzendutako prozedura, ikasle horren egoeraren, baliabideen, interesen eta itxaropenen balorazio muinbakar eta multiprofesionala oinarri bezala hartuta; era horretan, hezkuntza-premia bereziak mugatuko dituzte, eta beharrezko laguntzei buruzko erabakien oinarri izango dira.

Hezkuntza Arretarako Banakako Plana

Diziplina anitzeko balorazioan oinarritutako txostena. Barne hartuko ditu hezkuntza berezien premien erabakia, esku-hartze eremuen proposamen arrazoitua eta ekipoak eskaini beharreko arreta-mota, bai eta, kasuko koordinatzailea eta beste hainbat profesionalen izendatzea ere. Banakako Plana interesatuei jakinaraziko diete, hots, ikasle, familia, ikastetxe eta esku hartzen duten profesionaleri, eta erregistratu egingo da.

Esku-hartzearen antolakuntza

Hezkuntza-mailako laguntza, ikasleari zuzenduta, ekipo espezifikokoak egingo duen esku-hartzeari deitzen zaio. Laguntza, ikaslea eskolatua egongo den ikastetxean emango diote aurretik ezarritako aldizkakotasunarekin. Ikuste-minusbaliotasunaren alderdi espezifikokoak lantzeko helburua du, eta dagokion eskola-curriculum behar bezala aprobetxatzeko moduan ipini nahi du ikaslea. Laguntza horrek ez ditu, inolaz ere, ikastetxetako irakasleak ordezkatzen, baina curriculum-edukiak erabiltzen ditu alderdi espezifikokoak lantzeko. Era horretan ikasleak gai horiek lantzean, bere eguneroko eskolaren testuinguruan erabili ahal izango ditu.

Ikaslearen ebaluatutako ikusmen-minusbaliotasunen ondoriozko hezkuntza-mailako premia bereziak kontuan izanda, adibidez, ikaslea mugitzen den testuinguruaren ezaguerri eta baliabideak, arreta-premia handiagoa edo txikiagoari buruzko arau gisa balio duten deskribatzaileak daude, eta esku hartzeko irizpideak bat egiten laguntzen dute: ikusmen-funtzionaltasuna, ikusmen-galeraren iragarpena (egonkortasuna edo pixkanakako galera), ikusmenaren jarduera funtzionala (erabateko itsutasuna edo ikusmen txikiarekin), eskola-curriculum eskuratzeko maila, eremu instrumental eta/edo funtzional berriak gehitzeko beharra, ikastetxearen giza baliabide eta baliabide materialak eskuratzeko aukera, eskolatzeko-aldaketak, familia-baliabideak, ikaslearen heldutasun-maila edo pentsatzeko, sentitzeko eta bere adinari dagokion autonomiarekin jarduteko gaitasuna.

Esku-hartze eremuak

Heltze-garapena

Bizitzako lehen urteetan ahalmen handienak lortzen laguntzeko, haurraren gaitasun eta trebetasun fisikoak intelektualak eskuratzeko, hazteko eta eboluzionatzeko prozesuak aztertzen ditu. Eremu hori aditu-talde baten eskuduntza da. Barne hartzen ditu arreta goiztiarreko irakasleak eta talde psikopedagogikoak, familia izanik ardatz nagusi.

Optika-optimetria eta Oftalmologia

Pazientearen ikusmenaren egoera neurtzea ikusten du. Horretarako, ikusmen-zolitasuna eta ikusmen-eremua zehaztu, kontrastearekiko sentsibilitatea aztertu eta begien egoera aztertu behar dira. Errehabilitazio-tekniken bidez ikusmen-funtzionaltasuna hobetzeko aukera dagoenean, errehabilitazio unitatera bideratzen da.

Ikusmen-estimulazioa eta -entrenamendua

Ikaslearen berezko minusbaliotasunaren ondoriozko faktoreak aztertzen ditu, laguntza optikoetan eta ez-optikoetan errehabilitazio eta entrenamenduko zein estimulatzeko ikuspegi bikoitzean. Eremu horretan, ikaslearen irakaslearen eta adituaren (errehabilitazio-teknikaria) arteko bateratzea izaten da.

Orientabidea eta mugikortasuna/Eguneroko bizitzaren gaitasunak

Mugitzeko eta eguneroko bizitzarako autonomiari dagokionean esku-hartzea islatzen du. Ondo errotutako prozedurak dituen eremua da; bertan, aditua (errehabilitazio-teknikariak) eta irakaslea elkarrekin aritzen dira modu berezian. Arlo honetan oso garrantzitsua da ikaskuntza-estrategiak eskuratzea, eguneroko bizitzaren gaitasunetan autonomia egokia lortzeko, eta barruko zein kanpoko espaziotan trebezia autonomoa, segurua eta eraginkorra hobetzeko.

Eremu hori funtsezkoa da ikasleak, mugitzen den inguruneetan bere eguneroko bizitza normalizatu eta integratu ahal izateko. Gai honetan erantzukizun handiena familiak du, askotan, gehiegizko gainbabesak, denbora edo baliabide pertsonalen gabeziak, autonomia hori eskuratzea oztoka badezake ere.

Ikasleak bere ingurunetik kanpoko jardueretan parte har dezan sustatzea beharrezkoa eta komenigarria da, bere gaitasun osoa garatzeko eta egoera diferentetan bere baliabi-deak erabiltzen jakiteko, helduaren mende egon gabe ohiturak eta erantzukizunak hartuz.

Oinarrizko teknika instrumentalak

Arlo honetan, ikusmen-minusbaliotasuneko ikaslearen idazkera, irakurketa eta kalkulua espezifikoei buruzko lan-prozesuak hartzen ditu (bereziki ez badago erabil daitekeen ikusmen-hondarrik. Bere espezifikotasuna kontuan izanda, arlo hau oso garrantzitsua da beste hainbatetan eragiten duelako. Horrela, beharrezkoa da honako arlo hauetan esku hartzea: oinarrizko kontzeptuak eskuratzea, irakurketa ulermena eta abiadura hobetzea, tintan grafia eta ortografia hobetzea, zeinugrafia berriak ikastea, baliabide teknologiko gokiak eskuratzea eta hainbat baliabide tifloteknologikotan trebatzea.

Arlo honen barne ikasgelako irakaslearekin koordinatzea ezinbestekoa da, irakurri eta idazteko kode bat (tintan edo braillean) mendean hartzen maila egokia bermatzeko, irakurtzeko abiadura, zehaztasun eta ulertzeko indizeen etengabeko jarraipenarekin, eta braille sistemaren kasuan signografia berriak poliki-poliki gehituz.

Gaitasun sozialak

Gure biztanleen artean zabalduko behar bat, gure eskola, familia eta gizartean autonomia eta trebezia gokiak lortzea da. Arlo honetan esku hartu behar da txiki-txikitatik, eta Bigarren Hezkuntzan arreta berezia jarri behar da, bereziki erabat itsuak diren edo ikusmen-minusbaliotasun handia duten ikasleekin. Horretarako, ikastetxeek zuzenean esku hartu behar dute, ekipo psikopedagogikoei diseinatutako programa espezifikoak ezarriz, eta Ekipo Espezifikoko profesionalen aholkularitzarekin. Kontzientziazio-lana, batez ere, ikaslearen gelako taldeari zuzendu behar zaio, gainerako hezkuntza-komunitatera eta, noski, haurraren familia zabalduz.

Aisia, denbora libre eta kirola

Arlo hau, denbora libre erabiltzeko moduarekin lotutako ikaslearen eskuduntza eta gaitasun berezietan zuzentzen zaie, gizarteratzearen funtsezko elementua.

Ikasle txikiekin eta itsuekin jolasa landu behar da, haur horiei hainbat taldetan parte hartzeko oinarrizko baliabideak eta parte hartzeko ereduak eskainiz. Beste ikaskideei ikusmen-minusbaliotasuna duen haurrarekin erlazionatzen eta guztiei elkarrekin, lehiatu gabe, eta ez ikusteko abantailarik kenduko ez duen moduan parte hartzen erakutsi behar zaie.

Kirolari dagokionean, egokitzapen curricularrak egin behar dira eta garapen motor eskasa duten ikasleei banakako arreta eskaini, eta kirol-taldeetan, beharrezko aholkularitzarekin, kirolean parte hartzeko moduak bilatu. Gorputz-hezkuntzako eskoletan, bertan gehienetan aplikatzen den metodologia kontuan izanda, zaila da ikusmen-minusbaliotasuna duten ikasleek behar duten arreta jasotzea.

Teknologia berriak

Ikaslearen ikusmen-minusbaliotasunari egokitutako teknologia erabiltzearen inguruan ikasle horren eskuduntza eta premien balorazioa egin nahi du. Informatikak eta telekomunikazioak gora egitearekin, honek garrantzia handia hartzen du teknika instrumentalen arloa bultzatzeko elementu gisa.

Baliabide tifloteknologikoak eta beharrezko egokitzapenak eskaini beharko dira, bai eta ikasleen prestakuntza eta jarraipen etengabea eta sistematikoan ere, laguntza tekniko egokituak erabiltzean; modu horretan, eskola-lanerako oinarrizko tresna gisa baliabideak behar bezala erabiltzea bermatuko da.

Orientabide pertsonala, eskolarra eta bokaziozkoa

Ikaskuntza-estiloekin, ikasketa-ohitura eta -teknikekin, ikusmen-minusbaliotasunarekiko doikuntzarekin edo bokaziozko orientabide berarekin zerikusia duten ikasleen hezkuntza-premia bereziei buruzko esku-hartze eta ebaluazioari ekin nahi die. Tutoreak eta orientatzaileek elkarrekin behin betiko erabakiak hartu behar dituzte arlo honetan.

Eskolarra/Akademikoa

Arlo honetan bi atal bereizten dira: ikaslearen curriculum-eskuduntzari buruzko informazioa jasotzea eta behar dituen curriculumeko egokitzapen-motak adieraztea. Beharrezkoa da hainbat funtsezko eduki sendotzea, jarduera osagarriak proposatzea (txangoak, bisita kulturalak, museo egokituak, plano eta grafikoen interpretazioa, eta abar) eta beharrezko curriculumen egokitzapenak egitea eta helburuak lortzeko denboretan malguak izatea.

Esperientziak erakutsi du beharrezkoa dela, batez ere, Plastika, Matematika, Musika, Gorputz Hezkuntza eta Teknologiaren arloak modu espezifikagoan sendotu eta bultzatzea, ikasleek atzerapen sistematikoak sendotu dezaten ekidinez. Horretarako, Ekipo Espezifikokoak, ikastetxeetako irakasleen lana bultzatuko duten metodologia egokituak eta beharrezko curriculum-egokitzapenak izan behar ditu.

Familiei arreta

Familiak, euren prozesu integratzailearen benetako agenteak dira; horregatik, ikusmen-minusbaliotasuna onartzeko prozesua bultzatzeko orientatu eta aholkatu egin behar da.

Orientazioa, ikusmen-minusbaliotasuna duten seme-alaben sozializazio-prozesua bultzatzera, euren autonomia pertsonala eta autokontzeptu positiboa eskuratzea sustatzera zuzenduko da. Familiak, oinarrizko alderditan hezi beharko dituzte: lotura ezar-

tzea, heltzea garatzea, minusbaliotasuna onartzea, ikastetxearekin erlazioa, hezkuntza-prozesuan parte-hartzea eta laguntzea, beka, ONCEren laguntza eta Erakundetik kanpoko baliabideei buruzko informazioa, familia-dinamika, ikusmena suspertzea/entrenatzea, orientazioa eta mugikortasuna, eguneroko bizitzarako trebetasunak, braille irakurri eta idaztea, gaitasun sozialak eta pertsonartekoak, aisia, denbora libre eta kirola, adimenezkoak eta teknikak.

Horrenbestez, arlo honetatik bakarka edo taldeka egin ahal izango diren prestakuntza, psikologia eta gizarte arloko, edo arlo terapeutikoko esku-hartzeak garatzen dira, gurasoen eskoletan, jardunaldi eta topaketetan edo bilera multiprofesionaletan.

Halaber, familien parte-hartzea eta aholkularitza sustatu beharko da, behar duten laguntza psikosozial eta emozionala izan dezaten, euren seme-alabentzako ezartzen diren helburuak ezagutu ditzaten eta helburu horiek bultzatu dezaten, familia eta profesionalen artean beharrezkoak izango diren komunikazio-bideak eta -espazioak ezarriz ikastetxean zein laguntza-ekipotan. Familien arteko erlazioa eta ezagutza bultzatu behar da, antzeko ezaugarriak dituen seme edo alaba bat izatean sortzen den enpatia eta identifikazioagatik.

Beharrezko kasuetan, familiekiko orientabidea eta aholkularitza kanpoko beste hainbat zerbitzutara zuzendu daitezke.

Ikastetxeari zuzendutako aholkularitza

Arlo hau, ikusmen-minusbaliotasuneko ikasleak barne hartuko dituen ikastetxei informazioa eskaintzera, aholkatzera eta laguntzera zuzenduta dago.

Ikaslearen integrazioari buruz komunitatea sentsibilizatu behar da, bere ezaugarriak, beharrak eta jasoko duen laguntza ezagutzera emanaz. Bestalde, ikaskideekin egindako lana sustatuko dute gizarteratze-prozesua bultzatzeko.

Ikasketa-postuaren beharrezko egokitzapenei buruzko informazioa emango da, bai eta braille edo tinta bidez irakurri eta idazteko teknikei eta autonomia pertsonaleko teknikei buruz ere: orientabidea eta mugikortasuna, eguneroko bizitzaren gaitasunak eta ikusmen-estimulazioa, hezkuntza-inplikazioak, curriculum-adaptazioak, informazioa eskuratzea erraztuko duten baliabide tifloteknikoak eta materialak.

Ekipoak lehentasuna eman behar die sartu berri diren ikastetxei, beharrezko ikasketa-postuaren egokitzapenak erabiliz, curriculum arruntaren premiei erantzun ahal izango zaiela irakasle-klaustroa kontzientziatzeko.

Ekipoa ikastetxera hurbiltzeko (bereziki institutuetan), saio bat edo bi antolatuko dituzte, ikusmen-minusbaliotasunarekin eta ekipoen funtzionamenduarekin lotutako alderdiak azaltzeko, eta hasieratik irakasleen artean koordinazio-kanalak ezartzeko.

Beste hainbat profesional eta ekiporekin koordinazioa

Ikastetxetik kanpoko profesionalen esku-hartzea dagoenean, ikaslearentzako onura handienak lortzeko lankidetzak egokia eta koordinazioa ere behar dira.

Banakako tratamenduak

Arlo honek, HBIko profesionalen esku-hartze zuzena behar duten edo Aldi baterako Laguntza Espezifikoaren Zerbitzuan parte hartuko duten ikasleentzako premiak beteko ditu.

Bestalde, ikaslearekin bakarka lan egingo dute bere beharrak oso arazo zehatzen ondorio direnean, besteak beste, laguntza psikosoziala, ikuste-minusbaliotasuna onartzea faltatzea, logopedia, psikomotrizitatea edo arlo zehatz honetan espezializatutako profesionalen esku-hartzea behar duten beste hainbat.

Ikasteko postuaren egokitzapena

Ikuste-minusbaliotasuneko ikasleek ikasteko postua egokitzeko, curriculum arruntan sartzeko eta ikaskideekin batera euren zeregin akademikoak garatzeko, eta era horretan eraginkortasun eta errentagarritasun handiagoa lortzeko beharrezko materialak izan behar ditu.

Ikasteko postua egokitzeak, ikaslearen zein irakaslearen arlo guztien prozesu integratzailea bultzatu eta arintzen du, materialaren egokitzapena bultzatu.

Hezkuntza-mailako laguntza

Diziplina Anitzeko Balorazioa ez da esku-hartze eremutan sartzen, baina, adierazi dugun moduan, ikaslearen beharrak zehazteko abiapuntua da eta Hezkuntza Arretarako Banakako Plana oinarritzen du. Balorazio horretan honako hauek hartuko dute parte: Gizarte-langileak, kasuko koordinatzaileak, irakasleak eta psikopedagogoak.

Esku hartzeko beste hainbat esparru

Esku-hartzea eskola-esparruan. Helburuak

— *Ikastetxeari aholkatzea:*

- Ikastetxeari, ikuste-minusbaliotasuna duten ikasleentzako eskola-garapena eta harreko prozesua eskaintzeko beharrezko informazioa ematea, minusbaliotasunaren eta eskainiko duten esku-hartze motaren ondoriozko premia espezifikoetarako aholkatuz.

- Ikastetxeak deituko dituen bileretan, beharrezkoa denean, koordinazio egokia erraztea, beharrezko informazioa eskainiz.
- Ikuste-minusbaliotasunaren ondoriozko hezkuntza-inplikazioei buruzko hezkuntza-komunitatea sentsibilizatzea.
- Eskolaren eta ekipo espezifikoaren arteko erlazioa sustatzea, koordinazio-mekanismo egokien bidez, ikasleen premietara egokitutako hezkuntza-mailako erantzuna bultzatzeko.
- Eskola eta familiaren arteko erlazioa sustatzea, ikasleen beharretara hezkuntza-mailako erantzuna doitzeko eta normalizazioa bultzatzeko.

—*Ikasgelako irakasleari aholkatzea:*

- Ekipoak egindako diziplina anitzeko balorazioari eta esku hartzeko eremu espezifikotan lan egiteko beharrari buruz informatzea rvención.
- Baliabide metodologiko eta didaktikoei buruz aholkatzea, ikaslearen premiei hezkuntza-mailako erantzun egokiena emateko.
- Ikuste-minusbaliotasunaren esparruan ikastetxeko irakasle tutoreari eta irakasle laguntzaileari laguntzea.
- Eskaini beharreko laguntza-motari buruz informatzea: arloak, profesionalak eta maiztasuna.
- Ikasleak behar duen materiala egokitzea eta ikastetxeko irakasle titularrari eta laguntzaileari material hori erabiltzeko moduari buruz aholkatzea. Premien aurreikuspena elkarrekin egitea.
- Tutoretza-planaren hainbat alderdi ikasgelako irakaslearekin batera lantzea, ikaslearen egokitze pertsonala, eskolarra eta soziala sustatzeko.

Gainerako hezkuntza-komunitateei aholkatzea

- Ikuste-minusbaliotasuna duten pertsonak antzemateko kanpainetan beste hainbat erakunde eta ekiporekin (ospitaleak, ekipoak, Gizarte Zerbitzuak) batera jardutea.
- Diziplina anitzeko balorazioaren bidez, Orientabide Ekipoekin batera lan egitea, garapenean minusbaliotasunak duen eragina zein den eta zein premiatan zehazten den adieraziz.
- Especializazio-maila handiagoa behar duten ikasleen ebaluazio psikopedagogikoan Orientabide Ekipoekin batera jardutea, ikuspegi funtzionalarekin, autonomia

pertsonalarekin eta informazioa eskuratzearekin lotutako alderdi espezifikoak eskainiz edo egokitzapenak exijituko dituzten alderdi orokorretan lagunduz.

- Profesionalekin informazioa trukatzeko eta esku hartzeko irizpide komunak ezartzea.
- Jarduerak, Hitzarmenen Jarraipen Batzordeen bidez koordinatzea.
- Zonako orientabide-taldeekin batera lan egitea, ikasleen premietara ondoen egokitzen den ikastetxea aurkitzeko, eskolatzetxosteneko proposamenari begira.

Esku-hartzea familiaren esparruan

Ikusmenean galerak gertatzen direnean, ikuste-arazoa onartzeko bidea hasten da, jada aipatutako hainbat etapa eta egoera emozioaletatik igarota. Baina badira zenbait egoera kritikiko. Egoera horiek bizitzeak eta aurre egiteak, seguru aski, lortutako oreka eta familiaren egonkortasuna aldatuko dute: eskola-etaparen hasiera, etapa edo ikastetxearen aldaketa, martxaren hasiera, nerabezaroa, makula edo braille irakurri eta idazteko sistema erabiltzea, ikuste-hondakinaren aldaketak eta laguntza optikoak gehitzea, eta abar.

Ekipoaren esku-hartzearen azken helburua da: alde batetik, gurasoei euren krisialdia adierazteko espazio bat eskaintzea, mina, beldurrak edo laguntza emozionalaren beharra, profesionalen esku-hartzetik adierazi eta landu ahal izateko eta beste gurasoekin partekatzeko; eta bestetik, familiari, bere semea hazteko behar diren baliabide pertsonal eta familiarrak sustatzeko minusbaliotasunari eta laguntzari buruzko informazioa eskaintzea, bere mende baitago haurraren garapena eta gizarteratzea zuzen egitea.

Esku-hartzea gizarte-esparruan

Gizarte-harremanak zati garrantzitsu bat dira gizabanakoaren nortasunaren eraikuntzan. Horregatik, esparru hori edozein esku-hartzeren zeharkako ardatza bezala hartu dute.

Sozializazioa, gizabanakoaren mundu psikikoan alderdi ugariaren integrazioak zehazten du. Alderdi horiek bat egiten dute gizarte-harreman osasungarrietan izaten den berezko irudi bateratu eta estimagarriaren sorreran. Ikuste-minusbaliotasuna duten ikasleen egokitze, elkarrekintza eta doikuntza pertsonaleko jokabideek, jokabideen ikustetikaskuntzarik, modelaturik eta abar ez dagoenez, osagai jakinak aurkeztu ohi dituzte, eta zenbait kasutan, berezko balioak eta nahiak dituen pertsona bezala norbera jabetzeko zailtasuna ekartzen du.

Horregatik, identitate pertsonalean eta gizarteratzean elkarrekintzaren garrantzia kontuan izanda, ezinbestekoa da ikasleekin honako arlo hauek lantzea:

- Txikitatik, imitazio bidez ikasi ezin diren eta beste pertsonekin harremana eta erlazioa erraztuko duten oinarritzko gizarte-trebetasunak.
- Jokabide sozialen azpian dauden alderdi emozionalen laguntza eta lan sakonagoa egiteko esperientzian oinarrituta antzemandako beharrari erantzutea. Edozein galarak (ikusmenarena barne) nortasunarekin lotutako sentimenduak mugitzen ditu eta, hasieran, ikusmena galtzeak mendetasun «plusa» eragiten du. Alderdi hori lantzen ez badute, autonomia eta indibidualizazioa eragozten dituzte.
- Ezinbestekoa da esparru guztietan alderdi hauen garrantziari buruz sentsibilizatzeko etengabeko lana egitea. Horregatik oso garrantzitsua da ikasgelako irakaslearekin lan egitea. Lan hori modu askotara egiten da, banaka zein taldean.
- Garapen normalizatuaz errazteko, ikuste-minusbaliotasuna duen ikasleak, bere gelako taldeaz gain, beste hainbat erreferentzia-talde izan behar ditu. Horregatik ezinbestekoa da, ikuste-minusbaliotasuna duten gazteek ere parte hartuko duten taldeko jarduerak antolatzea.
- Jarduera horiek jarraipena izan behar dute, hau da, loturak sortu, besteekin identifikatu, eskuduntzak eta zaletasunak aurkitu eta abar egiteko aukera emango duten erreferentziako espazioak izan behar dituzte.
- Aisia eta denbora libreko jarduerak baliabideak ematen dituzte, ekipoek zaindutako ikasleek jolas, olgeta, kultura eta hezkuntzako zerbitzuak eskuratu eta erabili ahal izateko. Garrantzitsua da jarduera-mota honen izaera integratzailea azpimarratzea, gure gizartearen prozesu normalizatuetan sartuta egonda, hezkuntza-espazio osagarria osatzen dute, garapen pertsonal eta sozialerako beharrezko jokabideak eta jarrerak eratzean.
- Ikastetxean gizarte-harremanak sustatzeko lanak ahalik eta zabalena izan behar du, eta ikaslea mugitzen deneko testuinguruak barne hartu behar ditu: taldea/ikasgela, jangela, jolas-ordua, eta abar. Zeregin nagusietako bat da, bertan parte hartzen duten tutorea eta irakasleak sentsibilizatzea testuinguru horietan elkarrekintzaren garrantziari buruz, eta ikasleei harreman osasungarriak eskaintzeko baliabide egokiak ematea.

Arlo honen konplexutasuna, identitate pertsonala eraikitzeko garrantzia eta ikuste-minusbaliotasuna duten ikasleengan antzemandako zailtasunak kontuan izanda, honako hau gomendatzen dute: alde batetik, ekipoek alderdi horien azterketan sakontzea, esku hartzeko irizpideak bateratuz eta sistematizatuz; eta bestetik, elkarrekintza sustatuko duten jarduerak programatzea.

Ekipo espezifikoaren osagaiak

Ikasleen premiei ekipo espezifikoaren erantzun globalaren ezaugarri nagusia, berau osatzen duten profesionalen ikuspegi bateratua dutela da, bestearen ikuspegia ere behar duten esku hartzeko arlo bakoitzaren alderdi zehatzak eskaintzean.

Kudeatzailea

Ikasle, hauen familia eta hezkuntza-komunitatearen arretan lan multiprofesionalaren bultzatzaile eta bermatzaile, ONCEn eta dagozkien hezkuntza-administrazioetan indarreko legeriaren ikuspegitik, beste erakundetatik eskaini ez dituzten giza baliabide eta baliabide espezifikoen eskuragarritasunarekin lotutako guztian ikasleen hezkuntza-premia bereziei erantzuna ziurtatzeko.

Maisu/irakaslea

Ikasle, hauen familia eta ikastetxeen aurrean, eurek jasotzen duten hezkuntza-mailako arretaren hurbileko erreferentea. Arreta hori, hainbat eremu espezifikotan programak garatuz eskaintzen ditu, eta programa horien ebaluazioa eta jarraipen multiprofesionala koordinatzeko jarduerak bermatzen du, ikasle bakoitzaren testuinguru sozial eta hezkuntza-mailakoan arreta osoa bermatuz.

Gizarte-langilea

Ikaslearekin (familia-harrera, gizarte- eta familia-diagnostikoa, aholkularitza, baliabideen kudeaketa...) edo hezkuntza-arretan esku hartzen duten profesionalekin (prestatutzatzaile-jardueretan elkarlana, goiz antzemateko kanpainak, Gurasoen Eskola...) gizarte- eta familia-esparruan behar diren esku-hartzeen arduradun eta dinamizatzailea.

Psikopedagogo/psikologoa/pedagogo

Ikuste-minusbaliotasunak ikasleen garapen motorrean, sozioafektiboan eta kognitiboan euren eskola-bizitzako etapa bakoitzean eragiteko moduaren orientatzailea, ebaluazio psikopedagogikoan elkarlan osagarria, ikaskuntza espezifikoko eremuen programazioa (heltze-garapena, familiei arreta, gaitasun sozialak, orientabide profesionala, lan intelektualeko teknikak...), eta familia eta profesionalei orientabidea eskainiz.

Errehabilitazio-teknikaria

Hezkuntza-programa bakoitzean autonomia pertsonal handiagoa lortzera zuzendutako ikaskuntza-prozesuen arduraduna, ebaluazioko esku-hartze koordinatuen, progra-

men jarraipenaren eta arreta zuzenaren bidez, ikusmena bizkortzeko, eguneroko bizitzako gaitasunen, orientabidea eta mugikortasunaren arloetan, baita ikaslearen garapen integralaren alderdi honetan eragiten duten beste edozein arlotan aholkuak ematen ere.

Brailleko instruktore teknikoa

Ikaskuntza funtzionaleko eta hezkuntza-etapa bakoitzean informazioa eskuratzeko prozesuak bermatuko dituzten teknologia berrien esparruan ezagutza tekniko eta metodologiko espezifikokoak ditu. Prozesu horiek, ikasleen premien ebaluazioan eta jarraipen eta/edo zuzeneko esku-hartzean, kasuan kasu, elkarlanean burutzen ditu.

Animatzaile soziokulturala

Aisia erabili eta gozatzeko jarduerak eta eskolaz kanpoko jarduerak sustatuko dituzten banakako eta taldekako esku-hartzeen dinamizatzailea. Eskolaz kanpoko jardueren artean, akademikotik kanpoko elkarrekintza-testuinguruetan ikaskuntza-denbora adierazgarriak daude, erabateko gizarteratze eta eskolaratzeko gaitasunen garapen integrala eta harmonikoa lortzeko.

Nukleo periferikoak

Hainbat euskarritan (braille, soinua, Audesc) testu akademikoak eta aisiakoak produzitu eta kudeatzea, ikasleei bizitza akademikoan erabat eta autonomoki parte hartzen utziko dioten dokumentuak erabiltzen bermatzeko, kasuko koordinatzailearekin eta testu egokituak behar dituzten ekipoko gainerako profesionalekin elkarlanean.

Laguntzaileak

Profesional horiez gain, ekiptoak optikari baten eta oftalmologo baten laguntza puntuala izango du, ikuste-minusbaliotasunaren diagnostikoari eta ikasle bakoitzarentzako laguntza optiko funtzionalenen balorazioari dagokienean. Halaber, pertsona gor eta itsuen bitartekarien laguntza izan dezakete. Bestalde, kirol-koordinatzailearen, laneratzeko teknikariaren eta arlo jakinetan ikastetxe espezifikotako profesional adituen laguntza behar da, arlo horien zailtasun bereziak horrela gomendatzen duenean.

Koordinazioa ekipto espezifikoan

Ekipto espezifikoek euren esku-hartzeak, hainbat fluxuk baldintzatutako testuinguruan garatzen dituzte: informazioarena, berekin batera doazen erabakiena eta esku-har-

tzearena. Fluxu horiek behar bezala erregulatzeak, esku-hartzearen helburuak betetzea ahalbideratuko duten beharrezko koordinazio-mekanismoak abian jartzea inplikatzeko du.

Horrenbestez, koordinazioa, ikuste-minusbaliotasunari ekiteko oinarritzko prozedura da, informazio-trukatzea, kontu handiz eta modu egokian erabakiak hartzea, ekipo eta erakunde diferenteen artean erantzunaren osagarritasuna erraztu eta sendotzen dituen neurrian. Koordinazio hori garrantzitsuagoa da, ekipoak erakunde-mailako lotura diferentea duten profesionalen osatzen direnean (ONCE, Administrazioa, eta abar) eta lotura hori jardunak hitzartzearen emaitza denean.

Ekipo espezifikoren ebaluazioa

Ebaluazioa, ekipo espezifikoren praktika pedagogikoak hobetzeko erabakiak hartzen laguntzen duen tresna erabakigarria da, egindako jarduerak eta lortutako erabakiak zein diren erakutsiz, eta ekipoek sortutako prozesu guztien zati izan behar dute. Horrela, ebaluazioa, hezkuntzako esku-hartze prozesuaren fase bat gehiago bezala ulertzen da.

Ebaluazioak, helburuak lortzeko profesional eta ekipoen praktika pedagogikoak orientatzeko oinarri koherentea eskaintzen du, esku-hartzeak bultzatuz, eta prozesuei eta emaitzei buruzko egoera-txostenak sortuz.

Ebaluazioak, esku-hartzearen kalitatean eragiten duten hezkuntza-mailako arazoak argi definitzeko aukera eman behar du, hobetzeko jardun zehatzei ekiteko balioko duten ondorioak eta balorazioak ateratzen baimenduz. Horretarako, ebaluazioa, ekipoen prozesu normalizatu eta arrunt bezala ulertuko da, eta horrela ebaluazio-kultura ezartzen lagunduko dute.

Ekipo Espezifikoren baten kalitatea balioesteko oinarria, hezkuntza-premiak asetzeko gaitasuna, ezarritako mailekin emaitzen funtsa, eta esleitutako baliabide material, pertsonal eta funtzionalekin lortutako emaitzen kongruentzia da. Horrela, Ekipo Espezifikoren esku hartzeko osagai guztiak, osotasun-ikuspegi batekin kalitatetik aztertu behar direla ulertzen da.

Guztientzako gizarte batetik guztientzako eskola baterantz aurrera egitea

Gizarte baztertzailer batean guztientzako eskolari buruz hitz egitea demagogia hutsa da. Guztientzako gizarte baten oinarriak sortzeko honako hau behar da:

- Barne hartzea bultzatuko duten neurri legalak.
- Pertsonen jarrera-aldaketa.

- Bizitza independentea sustatuko duten zerbitzuak egotea.
- Familiei laguntza.
- Emakume minusbaliatuari arreta berezia.
- Enplegua, gizarteratzearen gako gisa
- Ezer ere ez pertsona minusbaliatuei pertsona minusbaliatu gabe.

Azken ataletan, guztientzako eskola baten alde zer egiten ari garen azantzen saiatu gara. Hala ere beharrezkoa iruditzen zaigu, maila diferentetan hezkuntza-premia bereziko ikasleentzako erantzunaren sendotasunen eta ahulezien azterketa batetik abiatuta, datozen urteetan arreta handiagoa behar duten zenbait gai nagusi azpimarratzea, ikasle horiei hezkuntza-mailako erantzun-sare garrantzitsu bat sendotu ondoren.

Guztientzako eskola baterantz aurrera egiteak honako hau eskatzen du: guztientzako kulturak sortu, guztientzako politikak produzitu eta guztientzako praktiketan eboluzionatu.

Guztientzako kultura aipatzen dugunean honako hau esan nahi dugu: irakasleak haurra balioesten ez badu eta ikasgelan nahi ez badu, haur hori erabat barne hartzea lortzeko zailtasun handiak izango dira. Irakasleak, ezinbestean, edozein ikasle barne hartzeko arrazoiak ulertu behar ditu eta horrekiko jarrera positiboa izan behar du. Zentzu horretan, guztientzako kulturak izan behar duenaren errealitatearen hasieran gaudela uste dugu.

Erabaki eta borondate politikorik gabe, baliabide finantzarioak eman gabe eta esku-
ra dauden baliabideen optimizaziorik gabe, hezkuntza- eta gizarte-mailako sektoreen koordinazio- eta artikulazio-efortzurik gabe, Administrazioaren laguntza eta konpromiso argirik gabe, ezingo da aldaketa eraginkor eta iraunkorrik bultzatu, guztientzako eskola hori lortzeko bidean.

Horrenbestez, une honetan Kalitate Legea derrigorrez aipatu behar da. Egoera zaila eta konplexua da, baina jada eskuratutako eskubideak ukatzea, eta zuzentasunaren aurka kalitateari buruzko ideia zalantzarriaren aukera, gutxienez, eztabaidagarria iruditzen zaigu. Zuzentasunik gabe ez dagoelako kalitaterik (gezurrezko kalitatea baizik), ez eta zuzentasunik kalitate gabe (hezkuntza-mailako esfortzu-kantitate bera ikasle guztien-gana zuzentzen ez bada).

Guztientzako eskola-praktiketarantz eboluzionatzeak esan nahi du, beste hainbat gauzaren artean eta agertzeko tokiari garrantzi berezia eman gabe, ondorengo dekalogo hau abian jartzea edo sakondu edo hobetzea:

- Irakasleen arteko elkarlana.
- Esparru honetan irakasleen prestakuntzaren hobekuntza.

- Profesionalen artean esperientziak trukutzen sustatzea.
- Lortu nahi diren helburuekin bat datozen ordutegiak banatzea, eta kohesioa bultzatuko duen antolakuntza-egitura baten antolamendua.
- Familietikiko komunikazioa, erabakiak hartzean parte hartzeko bideak, eta harreman formalak eta informalak sendotzea.
- Hezkuntza bereziko ikastetxeak, guztientzako hezkuntzarako baliabideen ikastetxetan eraldatzea.
- Autoebaluazioa aurrerapen-faktore bezala, eta kultura ebaluatzailea esku-hartze printzipio bezala gehitzea.
- Baliabide material eta teknologikoen optimizazioa.
- Eskola arruntari laguntzeko zerbitzu/baliabideen eraldaketa: eskolan oinarritutako laguntza-eredua.
- Hezkuntza-mailako arretak barne hartu behar ditu gaitasun sozialen irakaskuntza eta ikaskuntza (ikasleari, eguneroko dinamika sozialean normaltasunez jarduten laguntzen dioten gaitasunak), eta gaitasun sozializatzaileak (ikasleari besteekin harremanetan jartzen laguntzen diotenak, lagun-taldeak osatuz).

KOMUNIKAZIOA GUZTIENTZAKO ESKOLAN: GORRERIA DUTEN IKASLEEKIKO ERRONKA

Núria Silvestre Benach

Grup de Investigació sobre Sordeses i Trastorns del Llenguatge taldeko koordinatzailea
(Bartzelonako Unibertsitate Autonomoa)

Entzumen-arazorik ez duen familia batean haur gorra jaiotzea erronka bihurtzen da haurarentzat eta bere familiarentzat. Haurrak, ahozko lengoaia eta komunikazioa, entzuleek erabiltzen ditugun bideetatik pixka bat urruntzen den moduan ikasi behar ditu, hainbat aldagai kontuan hartuta, besteak beste, gortasun-mailaren arabera; eta bi aldeentzako, bien artean elkar ulertzeko eta haur gorraren ikaskuntza linguistikoaren optimizazioa lortzeko, komunikazio-egokitzapenak egin beharra planteatzen da.

Gorren eta entzuleen arteko komunikazio-egokitzapenak, gorrak bere bizitzan zehar konpondu beharko dituen arazoak dira. Ondorioz, ikasle gorren garapenari buruzko ikerketa asko komunikazio-prozesutan eta euren ikaskuntza linguistikotan kontzentratu dira. Hala ere, eskuduntza linguistikoaren muga ezagutzazko garapenean izan daitezkeen ondorioak, ikasle gorren kasuan, 50eko hamarkadatik gaur egun arte ikerlarien interesa ere eragin dute (Oleron, 1981, Furth, 1966, Marchesi, 1987, Silvestre 1990, Marschark, 1993).

Oleron-ek eta Furth-ek zenbait teknika operatorio piagetiarrek erabili zituzten, adibidez, kontserbazio-probak. Bi egileek ikusi zuten, aztertutako parte-hartzaile gorrek, euren adineko ikaskideekin alderatuz, pixka bat atzeratuak zeudela, atzerapen hori Furth-ek Oleron-ek baino txikiagoa zela antzeman bazuen ere. Emaitzen arteko alde horren azalpen bat izan daiteke, Furth-ek, probak aplikatzeko unean, egokitzapen zehatzak egin zituela, parte-hartzaileek, planteatzen zitzairen arazoaren baldintzak ulertu zituztela ziurtatzeko. Egile horren arabera, askotan ikasle gorrak, egiten zizkieten galderak ez zituen zuzen erantzuten, ez erantzuna ezagutzen ez zuelako, galdera ulertzen ez zuelako baizik. Furth-entzako, gaizki-ulertu horiek ez dira testetan bakarrik gertatzen, haur gorraren eguneroko bizitzaren zati ere badira, eta horrek ezagutzazko garapenean atzerapena eragin dezake. Urritasun linguistikoa bezain nagusi ez den esperientzia-urritasuna, aztertutako subjektuek zuten atzerapen kognitiboaren arrazoi nagusia izango litzateke.

Ikasle gorren eta entzuten dutenengan adierazitakoen artean atzerapena erakusten duten azterketa horien emaitzak, zalantzarik gabe, erabat zaharkituak daude, batez ere, 60ko hamarkadan Furth-ek egiaztatutako esperientzia pobretzea asko murriztu delako gure gaur egungo ikasle gorren kasuan¹. (1). Hala ere, azalpenak oraindik balio du. Gortasuna, berez ez da ezagutzazko garapenean atzerapen-faktorea, eta hori horrela ikusten da ia erabat gorrak diren pertsonen atzerapenik ez dutela egiaztatzean. Ikasle gorrek honi lotutako bestelako arazorik ez dutenean eta ezagutzaren garapenean atzerapena erakusten dutenean arazoa honako honetan dago: hezkuntzako arloetan gorraren eta entzuten duenaren arteko komunikazio-egokitzapenak ez direla behar bezala egiten, batez ere familian eta eskolan.

Baieztapen horrek, ondoren ikusiko dugun bezala, begien bistakoa dirudien arren, oraindik ez da ikerketen eta hezkuntza-mailako berrikuntzen ardatz nagusi. Antzeko gauza esan dezakegu ikasle gorren garapen sozial afektiboari buruz. Horren inguruan hainbeste azterketarik ez badugu ere, ikasle gorraren eta ingurunearen komunikazio-prozesuak ulertzeko modutik ere azaldu daiteke.

Eskolarentzako, bertako kide guztien artean komunikazioa bermatzea, bere erronka nagusia eta ikaskuntzei buruzko oinarriko helburuak betetzeko beharrezko baldintza da: ikasleentzako ikaskuntza adierazgarriak, aktiboki eraikiak, eta abar.

Azalpen honetan, beraz, erakutsi nahi dut eskola arruntean, komunikazio-ezaugarri diferenteak dituzten hizketakideen arteko komunikazio-prozesuen optimizazioan oinarritutako ikasle gorrak eskolatzeko prozeduren hobekuntza, guztientzako eskola sortzeko oso laguntza handia dela. Bertan, parte-hartzaileen artean inor ez da komunikaziotik kanpo geratuko eskola-bizitzan.

Lehendabizi, ikasle gorren hezkuntza-mailako premiak aztertuko ditut, eta ondoren, erantzunak ikusiko ditugu, alde batetik, jada aplikatzen direnak eta, bestetik, ikastetxeen eta irakasleen laguntza eta baliabide berriak behar dituztenak.

Ikasle gorraren hezkuntza premiak

Izugarrizko aldeak daude ikasle gorren artean, ez baitute gaixotasun-maila eta adina bezalako taldearekin lotutako alderdiek bakarrik eragiten; batez ere gizabanakoarengan alderdi horiek bere ezaugarri psikiko eta hezkuntza-mailakoekin uztartzeko moduak du

¹ Kataluniako Generalitat-ak eskatuta, Katalunian duela gutxi ikasle gorren ebaluazio batean erakutsi genuen, bigarren hezkuntzaren amaieran ikasle gor gehienek idatzizko lengoian eskaintzen zuten errendimendua, euren ikaskide ez gorrek lortutakoaren azpiko batez bestekoarekin aldera zitekeela (Silvestre, N. eta Ramspott, A. 2002).

eragina. Horrela, adibidez, gortasun-maila handia duten pertsonak, talde bezala, gortasun-maila txikiagoa duten pertsonak baino eskuduntza linguistikoko maila baxuagoak dituzte. Hala ere horrek agian ez du balioko, baldintza pertsonal eta hezkuntzako baldintza jakinen ondorioz, euren gortasun-mailarengatik espero zitekeena baino garapen linguistikoko handiagoa eman dieten pertsonen kasuan. Gortasun-mailak, ahozko lengoiaia ulertzeko ezpainak irakurtzeko eta entzumen-hezkuntzako mekanismoek duten garrantzia baldintzatzen du, baina ez du gizabanako bakoitzak lor dezakeen eskuduntza linguistikoa zehazten. Gizaki batengan ere hezkuntza-etaparen aldaketak edo testuinguru-aldaketak bakarrik hezkuntza-premia diferenteak planteatzen ditzake. Horrenbestez, gizabanako bakoitzak planteatzen dituen hezkuntza-mailako premien balorazioa egin behar da, eboluzio-une bakoitzean hainbat faktore kontuan izanda (Silvestre, N. eta Valero, J. 2000).

Ondoren, hiru ardatzen inguruan, ikasle gorren hezkuntza-mailako premien oinarriko zenbait elementu aztertuko ditut: garapen komunikatiboa eta linguistikoa, ezagutzak eskuratzea eta ezagutzazko garapena, eta sozializazio-prozesua.

GARAPEN KOMUNIKATIBO ETA LINGUISTIKOARI BURUZKO PREMIAK

Ikasle gorrek, entzumen-arazorik ez duten ikasleek erabiltzen ez dituzten prozedurak erabili behar dituzte ahozko lengoiaia eskuratzeko. Hitz egiten hasi aurreko denboran ere, ingurunearekiko duten erlazioa, gortasun sakoneko kasutan, euren bizitza osoan jasango duten «denboran banatutako arretaren» fenomenoak muga dezake. Fenomeno horren kasuan, haurrak ezin die aldi berean baina ikuste-eremu diferentetan izaten diren bi estimuluri aurre egin, bata ikusmenekoa eta bestea entzumenekoa baitira. Adibidez, haurra jostailu bati begira dagoela, amak horri buruz eman dizkion aginduei kasu egitea, amaren aurpegia haurraren ikus-eremuan ez dagoenean.

Ondoren ikusiko dugun bezala, entzumen-urritasunak hiru premia-mota ditu alderdi linguistikoa eskuratzeko: soinu aplikatzeko laguntza teknologikoak, lengoiaiko programazio espezifikoak eta hala eskatzen duten eguneroko bizitzako egoera guztietan lengoia erabiltzea.

Antzemate, diagnostiko eta arreta goiztiarra: audifonoak eta koklea-inplanteen aplikazioa

Haurtxo gorrek, ahal den azkarren komunikazioa eta sistema linguistikoa eskuratu behar ditu. Familia gorretan jaiotako haurrak bakarrik egon daitezke txiki-txikitatik eta modu naturalean zeinuen lengoaiara lotuak. Haurtxo gorren %90 baino gehiago, familia

entzuleetan jaiotzen dira eta, horrenbestez, euren ingurune linguistiko naturala ahozko lengoia da. Hori horrela den arren, familia horiek zeinuen lengoia ikasi eta euren haurtxoarekin erabiltzea aukera dezakete. Haurtxo bakoitzarentzako aukera horren egokitasunari buruz objektiboki aholkatu behar dizkieten familientzat oso aukera garrantzitsua da.

Kasu guztietan, ahozko lengoia eskuratzeak, soinua amplifikatzeko sistema, audifonoak, ahalik eta azkarren egokitzea eskatzen du, haur gor gehienek pixka bat entzuten baitute, eta hori oso erabilgarria gertatzen zaie; dena den, gortasun-mailaren arabera funtzio diferenteak dituzte. Gortasuna oso handia den zenbait kasutan audifonoak ez du balio eta koklea-inplantea egitea gomendatzen dute. Halaber, beharrezko informazio guztia bilduta, familiek hartu behar duten erabakia zaila da.

Hasiera honetan, familiak zaindu, orientatu eta gomendatzeko behar den argia planteatzen da, euren semearekin edo alabarekin komunikatzen ikasi eta erabakiak hartzeko.

Programazio linguistiko espezifiko

Audifonoen eta koklea-inplanteen kasuetan, soinua amplifikatzea ezinbesteko baldintza bada ere, ez da ahozko lengoia eskuratzeko nahikoa. Haurtxo gorrek ahozko lengoia, gortasun-mailara egokitutako ahozko lengoiaren programazio berezi bat aplikatuz ikasi behar dute. Horrela, entzumenaren galera-mailaren eta amplifikaziotik lor dezakeen onuren arabera, haurtxoak entzumen-hondakinei ia erabateko etekina ateratzen edo ezpainaren eta aurpegiaren irakurketarekin entzumenarekin bereizi ezin duena osatzen ikasi behar du.

Lengoiaren erabilera testuinguru guztietan

Ikasle gorraren eskuduntza linguistikoa garatzeko helburu nagusia ez da baliabide linguistiko guztiak erabat mende hartzea entzule eskudun balitz bezala, bere testuinguru sozial bakoitzean lortzen dituen baliabideen erabilera mugagabea egitea baizik. Testuinguru horiek hainbat premia planteatzen dituzte, hizketakide, komunikazioaren baldintza eta abarren arabera. Horrela, baldintza fisikoei bakarrik jarraituz, ikus dezakegu haurtxo baten entzumen-hondakinek entzumenaren bidez, familia-giro batean atzeko soinu txikiarekin elkarriketa bat jarraitzeko aukera ematen badiote, haurtxo horrek, giroko soinu-maila nahiko altua den ikasgela arrunt bateko egoeran ezpain eta aurpegiak irakurtzera jo beharra izan dezake.

Gortasun handiko kasu larrietan, mezua batez ere ezpain eta aurpegiaren irakurketan oinarrituta dagoenean, edo mezua erabat jasotzeko irakurketa hori egin behar

badu, denboran banatutako arretak eskolako bizitzaren egoera ugaritan eragingo du: irakasleen azalpenak jarraitzearekin batera apunteak hartzea, edo talde baten elkarrizketak jarraitzea (hitz egiteko txandak errespetatzen ez direnean, txanda-aldaketak azkarregi, denak batera hizketan...).

Komunikatzeko, ahozko lengoaia eta zeinuen lengoaia jarraitzen duten ikasleen kasuan, lengoaia bakoitzarentzat harreman-denbora behar bezala banatu, eta eskola-tesuinguru aproposak eta solaskide egokiak eskaini behar dira.

EZAGUTZAK ESKURATU ETA EZAGUTZAZKO GARAPENA

Aurkezpenean aipatu dudan bezala gortasuna ez da ezagutzazko garapenaren atzerapenaren arrazoia, baina komunikatzeko beharrezko egokitzapenak bermatzen ez diren kasuan, ikasle gorrek mugatuak ikus ditzakete ezagutzak eraikitzeke euren aukerak, eta ondorioz euren adimena garatzeko aukerak.

Jarraian, ezagutzak eraikitzen errazteko eta hizkuntza idatzia eskuratzeko beharrak laburtuko ditut.

Ezagutzen eraikuntza

Ikasle gorrei, beste ikasleei bezala, euren ikaskuntzak burutzeko irakasleak «aldamioak» ezarri behar dizkie. Bruner-engandik hartutako aldamio kontzeptua, ikasleek euren aldetik eskuratu ezin dituzten elementuak irakasleak eskaintzen dien prozesu interaktiboetara deitzen zaie. Irakasleek era horretan, ikasleek euren ezagutzak eraiki dezaten erraztuko dute (Bruner 1982). Ikasle gorren kasuan aldamioek informazio bisualarekin osatzea, ahoz erabat ulertu ezin dena ordezkatzeke, eta esperimenduzko zuzena behar ditzakete. Zenbait jardueratan, bereziki lengoaiarekin lotutakoetan, ikaskuntza espezifikoa behar da. Horrela, adibidez, eskolaurreko etapan, joko sinbolikoa eta ipuin-kontaketa bezalako narrazio-pentsamenduko jarduerak ikasle gorrek ikaskuntza espezifikoa izan dezaten eska dezakete; izan ere hainbat azterketek erakusten dute haur gorrek, bereziki entzumen-arazorik ez duten familietan jaiotakoek, atzerapena dutela funtzio sinbolikoa eraikitzeke etapa honetan. Horrela, joko sinbolikoaren garapenari buruzko hainbat azterketa bat datoz, joko planifikatzeko eta tesuingurutik ateratzeko arloetan haur gorrek dituzten zailtasunak adieraztean. (Silvestre, N.2001, Gregory & Mogford 1983).

Lehen eta Bigarren Hezkuntzako etapetan, oinarrizko logikako hainbat jarduera beste zenbait baino zailagoak dira ikasle gorrentzat. Horrela, adibidez, 221 partaideko

lagin batekin ikasle gorrei buruz Katalunian egindako azterketan ikusten dugu Lehen eta Bigarren Hezkuntzako etapan, jardueren arloan emaitza baxuenak, ikasgelako guztientzako erlazioan izaten ziren. Bitxikeri bezala berriz, penduluaren legearen aurkikuntzari buruzko pentsamendu formaleko jardueran, bigarren hezkuntzako parte-hartzaileek animalien sailkapenen proban baino emaitza hobeak lortu zituzten. Azken proba hori 12 urte inguru dituztenean ateratzen dute. Emaitza horiek, esperimintatzeko ikasle gorrek dituzten gaitasunak eta itxuraz eduki linguistikoagoa duten zereginetan aurki daitezkeen zailtasunak erakusten dituzte (Silvestre, N. eta Ramspott, A. 2003).

Azken batean, aurrerago ikusiko dugun moduan, ikasle gorren irakasleen tutoretzalanak, gizabanako bakoitzaren ezaugarrien arabera, zailtasun-mota hau kontuan hartzea eskatzen du.

Hizkuntza idatziaren ikaskuntza

Ikasle gorren artean maiz gertatzen den ahozko lengoia barneratzen emandako atzerapena eta berezitasunarekin batera, hizkuntza idatzia ikasteko atzerapena eta hau ikasteko prozesuan nolabaiteko berezitasuna ematen da, honako ezaugarri hauekin:

- Ikaskuntzaren hasieran sarbide logografikorako joera (Alegria, J. 1999; Mies, A. 1992).
- Izenordain, anafora, aditzaren denborak eta lokailuak eta abarren erabilerarekiko testuak ulertzen eta idazten akats-mota bereziak. (Ramspott, A. 2002).

Hizkuntza idatzia menderatzeko atzerapen honek hezkuntza-mailako bi premia planteatzen ditu: ikasle gorren artean hizkuntza idatzia eskuratzeko estrategia didaktiko espezifikoak hartzea, eta eskolako testuak egokitzea. Bi gai horiek ez dute erantzun bakar bat, kasu bakoitzeko ezaugarri irizpide orokorrak aplikatzea eskatzen dute.

GARAPEN SOZIAL ETA AFEKTIBOA

Garapen sozial eta afektiboa, zalantzarik gabe, gutxien aztertutako ikasle gorren alderdia da. Hala ere, horri buruzko estereotipo asko daude, adibidez, oldarkorrak direla. Arlo honetan azterketa gutxi egin badira ere, eta gorren eta entzumen-arazorik ez dutenen artean izaera-mota berberak egon arren, gorren artean, hainbat egoeratan aurki ditzakegun jokabide oldarkorren hainbat arrazoi, zalantzarik gabe, komunikatzeko zailtasunen ondorio dira. Horrela, eguneroko bizitzan frustrazioak sarri ematen diren kasutan, egoerari aurrea hartuz gero, frustrazio-maila murriztu egiten du eta erantzun zuhurragoa eman

ahal izango da. Pertsona gorrarentzako ordea, egoera jakinetan, informazio-faltak ez du egoera frustragarriari aurrea hartzen uzten, eta horrek erantzun oldartsuagoa eragiten du. Salbuespen gisa bi gai sakonago aztertu dituzte: adimenaren teoria eta autokontzeptuarena.

—*Adimenaren teoria:*

Azterketa ugari erakutsi dute, besteen adimen-egoerak, sinesmenak eta bizipenak interpretatzeko haurtxo gorrek zein zailtasun dituzten. Zailtasun horiek nagusiki komunikazio, linguistika eta solasaldirako defizitarekin lotzen dira (Deleau, 1996, Silvestre, Figueras Costa & Pareto (prentsan) Peterson & Siegal 1995).

Entzumen-arazorik gabekoen artean adimenaren teoriaren eraketari buruzko hainbat azterketek erakutsi dute, anai-arreben arteko erlazioak garapen hori errazteko ondorioak dituela (Perner, Ruffman and Leekam 1994). Gertakari hori iradokitzailea da, zentzu horretan ikasle gorrek erakuts dezaketen adin-pareekin komunikatzeko gabeziekiko.

Zalantzarik gabe, eduki mentalisten esperientzia-gabezia ere haur gorraren eta helduen komunikazioan sortzen da. Eduki horiek ez dute helduaren aldetik haurraren berezko komunikazioan «lehentasuna» izaten. Entzumen-arazorik ez duen haurraren kasuan, haur horrek eduki mentalistako mezuak jasotzen ditu, berari zuzenean zuzenduta ez badaude ere. Bere gurasoek elkarren artean hitz egiten dutenean adibidez. Haur gorra ordea, berari zuzenean ematen dioten informaziora mugatzen da.

—*Autokontzeptua:*

Autokontzeptuaren gaia, hainbat azterketen helburu ere izan da. Zenbaitek ez dute nerabe gorren eta entzumen-arazorik ez dutenen artean autoestimazioko diferentzia garrantzitsurik erakusten (Martínez & Silvestre 1996, Cambra 1994). Azterketa berriago batzuek berriz zailtasunak erakusten dituzte ikastetxe arruntetan eskolatutako ikasleen autokontzeptu positiboa egiteko (Cambra & Silvestre 2003), batez ere Lehen Hezkuntzaren amaieran (Silvestre 2003).

Hezkuntza mailako erantzunak

Katalunian, 70eko hamarkadaren amaieran, ikasle gorrek eskolatzeko lehen esperientziak hasi genituenean, helburua ikasle gorra «normalizatzea» zen. Kontuan hartutako lehen irizpidea honako hau izan zen: entzumen-arazorik ez zutenekin sozializazio-alderdiak azpimarratzea. Eskola bereziak, nagusiki, entzumen-urritasunaren ondorioei

erantzuten die, zehazki ahozko lengoia eskuratzeko espezifikazioari, baina ez ditu entzumen-arazorik ez dutenen munduan elkarbizitzarako beharrezko gaitasun sozial eta komunikaziokoak jasotzen, eskolatze integratuaren murgiltzeak martxan jartzen duen moduan.

Bigarren irizpide bat izan zen ahozko lengoia ikasteak ere motibazio handiagoa eragiten duela adin berekoekin komunikatzeko ahozko komunikazioa beharrezkoa den entzumen-arazorik gabeko ingurune batean. Hala da, eskola berezian ahozko lengoia irakasleekin komunikatzeko bidea da, ez ordea lagunekin komunikatzeko; bertan, zeinuen lengoia gehiago erabiltzen dute.

Lehen esperientzia barne-hartzaile hauetan, ikasle gorren hezkuntza-premiak azalean zeuden; hala ere adierazi zuten, irakasleen arloak ikasle gorrentzat diseinatutako irizpide eta baliabideak erabiltzen zituela ikasgelako gainerako ikasleekin aplikatzeko. Horrenbestez, ikasle gorra eskola arruntean integratzea jada, irakaskuntzaren kalitatea hobetzeko faktore bezala antolatzen zen.

Gaur egun, integrazioan emandako aurrerapenak ez dira bakarrik ikasle gorren hezkuntza berritzeko ikuspegitik begiratu behar, batez ere, eskolaz kanpoko baliabide, ikastetxe, irakasle eta ikasleekiko aldaketatik begiratu behar dira, ikastetxeen kalitatea hobetzeko eta guztientzako eskola eraikitzeiko ikuspegian.

Ikuspegi honetan, eskolatze-modalitateak, ikastetxeen ezaugarriak eta prozedura integratzaileak aztertuko ditut.

ESKOLATZE MODALITATEAK

Ikasle gorren hezkuntza integratua hainbat modalitatetan egiten da, eskolatze arruntari eskainitako denboraren, ikastetxe berean dauden ikasle gorren kopuruaren eta nagusitzen den komunikazio-modalitatearen arabera. Halaber, kontuan izan behar dira, integrazioaren euskarri izango diren eskolaz kanpoko baliabideak.

Katalunian, ikasle gorren integrazioa, diziplina anitzeko ekipoz osatutako bi motako hezkuntza-zerbitzutan oinarrituz egiten da, Aholkularitza Psikopedagogikoko Ekipoak (EAP), 79 Katalunia osoan, eta Entzumen Urrikoentzako Baliabide Zentroak (CREDA), 8 guztira. Azken hauek, bereziki ikasle gorrak integratzeko sortu bazituzten ere, gaur egun, hizkuntza-mailan beste hainbat motako arazoak dituzten ikasleekin ere erabiltzen dute. Hiruk, bide diferentetatik, abiapuntu bezala, gorrentzako eskola bereziak, integratuziorako baliabide-eskoletan bilakatzea izan zuten. CREDAk, gaur egun, ikasle gorren eskola arruntean eskolatzearen erreferentzia-esparru dira, ikastetxeetan zaintzen dituz-

ten logopedentzat, familientzat eta irakasleentzat. Halaber CREDAtan entzumenaren diagnostikoa eta audifonoen moldaeraren kontrola egiten da.

2001-2002 ikasturteari buruz Kataluniako sare publikoan, derrigorrezko eskolatzetaban zaindutako ikasleei buruzko datuak (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 2003) honako hauek dira:

Kopurua guztira.....	621
Ikasle integratuak	496
Eskola bereziko ikasleak	126

Ikastetxe bakoitzean, parte-hartzaileen kopuruaren arabera, integratzeko moduak diferenteak dira, banaka edo talde baten integrazioa; halaber diferentea da lehenetsitako komunikazio-modalitatea: ahozko modalitatea edo modalitate elebiduna.

Ikasle integratu gehienak, ahozko modalitatean banakako integrazioan daude. Hala ere Bartzelonan bereziki badira lehentasunezko taldekatze-zentroak ahoko modalitatean eta modalitate elebidunean.

Ikasle gorren garapen psikiko eta linguistikoaren hainbat arlotan komunikatzeko eta eskolatzeko modalitateen eragina duela gutxi ikusi zen, Katalunian ikasle gorren ebaluazioari buruz egindako eta goian aipatutako azterketa batean. Zentzu horretan emaitza nagusiek erakusten dute komunikazio-modalitateak garapen linguistikoan bakarrik duela eragin handia, baina ez garapen psikikoan. Horrela, ahozko modalitatea jarraitzen duten parte-hartzaileek, modalitate elebiduna jarraitzen dutenek baino emaitza hobekak lortzen dituzte ahozko eta idatzizko lengoai-a-probetan. Hala ere, ez zuten alderik aurkitu ezagutzazko garapenean. Autokontzeptuaren eraikuntzari dagokionean, ahozko integratioko modalitateetan, elebidunean jarraitzen duten parte-hartzaileekiko autokontzeptu-profil diferenteak azaltzen dira. Ikastetxe batean banaka integratutako ahozko modalitateko ikasleek, ezaugarri psikiko negatiboak eta etorkizunari begira kezka eragiten dituzten hainbat enuntziatu sortzen dituzte, ez ordea, ahozko taldekatzea eta taldekatze elebiduneko modalitateak jarraitzen dituzten partaideek. Komunikazio-modalitate bakoitzaren esparruan eskolatzeko-modalitateen eraginaren azterketa ez zen oso fidagarria izan, eskolatzeko aukera bakoitza ordezkatu gabe dagoelako, bereziki modalitate elebidunean; izan ere, modalitate honetan ez dira bigarren hezkuntzako eskola bereziko eta banakako integrazioarako egoerak ematen. Emaitzak berriz, ahozko modalitatean, zenbait alderditan adierazgarriak dira, banakakoaren aurrean taldean integratutako eskolatzearen alde. Horrela, zentzu horretan diferentzia handiak eman ziren irakurketaren ulermenean eta idatzizko produkzioan, lehen hezkuntzako etapan, eta ahozko produkzioan eta ulermenean bigarren hezkuntzan (Silvestre, N y Ramspott, A. 2003). Za-

lantzarik gabe, ikastetxe berean ikasle bat baino gehiago izateak, gortasunaren ezagutza eta bere inplikazioak ikastetxeko gainerako kideengana zabaldu, eta beharrezko egokitzapenak modu instituzionalizatuagoan egiteko aukera ematen dute.

IKASTETXEEN EZAUGARRIAK

Integrazioa balioestean aldagai garrantzitsuetako bat eta askotan ebaluatzen zaila dena ikastetxeen kalitatea da. Ikasle gorren integrazioaren kasuan azterketa zehatzak ba ote dauden ezagutzen ez dugun arren, aldarrikatu behar da HPBdun ikasleen integrazioa prozesu bat dela, eta bertan egiten diren aldaketek ikastetxeak hobeto funtzionaltzea eragiten duela (Silvestre 1998).

Espanian integrazioaren hasieran, hainbat hezkuntza-premia berezi zuten ikasleen 3 urteko integrazioaren ondoren 60 ikastetxeren lehen ebaluazio-azterketa egin zuten. Azterketak, ikastetxeen zenbait aldaketa positibo global erakutsi zituen ikasgelaren antolakuntzan, HPBdun ikasleei arreta zehatza eskaintzen eta integrazioaren aldeko profesionalen jarreretan. Horrela, adibidez, hasieran ikastetxeak, euren kalitatearen arabera, A motako eta B motako bezala sailkatu zituzten. 3 urte ondoren, B motako bezala sailkatutako ikastetxeen %17 A motako bezala sailkatu zituzten. Ikasgelaren metodologiari zegokionean, irakasleen %68k zioen integratioari esker gela osoaren metodologia hobetu zuela, eta %50ek zioen metodologia-aldaketak antolakuntza-aldaketak ekarri zituela (Marchesi, A. Echeita, G. eta Martín, E. 1990).

PROZEDURA INTEGRATZAILEAK

Prozedura integratzaileak sortzeko oinarritzko irizpidea ez da bakarrik eskola-komunitateko kide guztien artean komunikatzeko baldintza egokiak bultzatzea, baita komunikazioaren edukietan bereziki azpimarratzea ere. Honako galdera mota hauek egin daitezke: Ikasle gorrei gehiegi antolatutako eskolako edukiak eskaintzen al dizkiete? Ba al dago ikasle gorrekin hitz egiteko nahiko garrantzitsuak ez diren gaien oharkabeko aukeraketarik? Eta abar.

Azalpena hobeto ulertzeko, prozedura integratzaileak, aurreko atalean adierazitako ikasle gorren hezkuntza-mailako premien arabera antolatu ditut..

Komunikazioa eta linguistika-arloa garatzeko bizigarria

Gaur egun, audifonoak ezartzeari edo programazio linguistiko espezifikoari buruz haurtxo gorrek planteatzen dituen premientzat erantzun argiak ditugu, hobeak ere izan

daitezkeen arren. Hobekuntzaren alderdi nagusia da erantzun horiek eboluzio-une ego-kira aurreratu ahal izatea; jaiotzako gortasunaren kasuan 6 hilabete baino lehen (Yohi-naga Itano Ch. 2001). Katalunia bezalako hainbat erkidegok, jaio berrien antzemate unibertuala oraindik ez izateak, baldintza hori oraingoz bideraezina egiten du.

Hezkuntza-sistemaren ikuspuntutik lortu beharreko gai nagusia, ikasle gorrek lengoia testuinguru guztietan erabili, eta ikasgelaren eta ikastetxearen komunikazioan aktiboko parte hartzea bermatzea da.

Helburu hori lortzeko eta prozedura egokiak abian jartzeko, aldez aurretik, kasu bakoitzerako ondoko gai hauen azterketa sakona egin behar da, izan ere ikasle gorren komunikatzeko eskuduntzei eta eskuduntza linguistikoei dagokienean aldakortasun handia dago:

—Baldintza espazial eta akustikoak:

Oso hezkuntza-erakunde gutxik betetzen dituzte soinu-baldintza egokiak (Durá Doménech eta beste hainbat 2003). Gorago aipatu dudan bezala, ikasgelako giro-soinuak ikasle gor gehienei euren entzumen-hondakinak ezin erabili ahal izatea eta ikusmenaren bidez, edo aho eta aurpegiaren keinuen bidez bakarrik ulertzera behartzen ditu. Bi erantzun eman daitezke: ikasgelen egokitzapen akustikoa eta FM sistema ezartzea. Frekuentzia-modulazioko tresna horiek, aukeratutako soinu-iturriaren eta hartzailearen arteko distantzia murrizten dute, eta beste soinu-iturrietatik datozen soinuak ezabatzen ditu².

—Komunikatzeko zailtasunak eta ematen direneko testuinguruak identifikatu.

Identifikazio hori, behatuz, bereziki haur-etapan, edo zuzenean ikasleei galdetuz, hurrengo etapetan, egin daiteke. Zenbait egilek, Garrison, Long & Stinson-en (1994) «Ease Communication Scale» erabili dute. Bertan ikasle gorrei, Likert motako sei alternatibatan erantzunak eskatzen dizkiete, ematen den edo jasotzen den informazio-kantitateari buruz komunikazioa ezagutzazko ikuspuntutik aztertzeke, eta besteekiko harremanetan nola sentitzen direnari buruz ikuspuntu afektibotik aztertzeke. Azterketa hauetan azpimarratu dituzten komunikatzeko eragozpen nagusien artean honako elementu hauek aipatu dituzte: eztabaidetan erritmo azkarregia, hitz egiteko txanda-aldaketa azkarregiak, elkarrizketan parte-hartzaile aktibo gehiegi, gainezartzeak, gai-aldaketak, ikasgelako soinu-giroa, eta ulertetzintasunez jabetzeko, etenak zuzentzeko eta txanda hasteko gaitasun txikia (Stinson, Liu, Saur & Long 1996; Stinson & Antia 1999). Erabiliko den tresna edozein

² Danimarka, Frantzia, Erresuma Batua, Alemania eta Italia bezalako Europako hainbat herrialdetan, hala behar duten ikasle guztiei finantzatzen diete.

dela ere, oso erabilgarria da ikasle gorrak adieraztea noiz gertatzen diren komunikatzeko zailtasunak, puntu horien inguruan lan egiteko. Lehen bidea, entzuleek zailtasun zehatz horiek ezagutzea da.

—Ikasle gor eta entzuteko arazorik ez dutenen artean komunikazio-ikaskuntzako jarduerak antolatzea.

Zailtasunak identifikatzeak, ikasle gorren eta ez gorren arteko elkar egokitzapenak ikasteko jarduerak antolatzen uzten du. Jakina den bezala, adin berekoen arteko komunikazioak helduekiko komunikazioaren diferenteak dira. Helduekin elkarrekintzak laburragoak dira eta galdera/erantzuna motakoak nagusitzen dira. Parekoen artean berriz, adierazpenak, iruzkinak eta eztabaidak nagusitzen dira (Lloyd, J. 1999).

Jarduera ludikoak antola daitezke; bertan parte-hartzaileek komunikatzeko gaitasun jakinak erabili beharko dituzte. Esku-hartze mota honen adibide bat, Arizonako unibertsitatean Interact proiektuan egindakoak daude, haur-hezkuntzako ikasle gor eta ez gorren arteko komunikazioa errazteko. Egindako jardueretan, berehalako emaitzak, denboran eta beste hainbat testuingurutan emaitzak orokortzea, eta irakasleen inplikazioa balioesten dira (Antia & Kreimeyer 1996).

Jarduera kooperatiboez ere, komunikatzeko gaitasunak hobeto burutzen uzten dituzte, adibidez: esku hartzeko txanda hastea, ulertezintasunak zuzentzea eta esku-hartzea luzatzea (Miller, J 1994).

—Irakasleen estilo linguistikoa:

Nothingham-eko unibertsitateko David Wood egileak esan zuen irakasleek orokorrean ikasle gorrei zuzentzen zaizkienean elkarrizketa asko kontrolatzen dutela. Elkarrizketa kontrolatzeko, hizketakideari ekimen eta produkzio linguistikoa txikia eskatzen diete. Horrela, kontrol handiko jokabide bat, bai edo ez erantzuteko edo ahoz adierazi gabeko erantzun bat bakarrik eskatzen denean gertatzen da. «Zer iritzi duzu honi buruz?» bezalako galdera irekiak edo solaskidea hitz egiten jarraitzera animatzen duten jarrerak, kontrol baxuko esku-hartzeak dira. Estilo kontrolatzailea ikaslearentzako ez da estimulu bat ahozko lengoia erabiltzeko. Horregatik lagungarria da irakasleek euren estilo linguistikoa nagusia zein den ezagutzea eta aldatzea, beharrezkoa izanez gero (Laborda & Valero 2002).

Ezagutzak eskuratzeko eta ezagutzazko garapenerako erantzunak

Ezagutzak eraikitzeak gaiak ez du lengoia orokorrean komunikatzeko eta erabiltzeko premiara eramaten, komunikazioaren edukira baizik, Zertaz hitz egiten da? Eza-

gutzak nola planteatzen dira? bezalako galderetara. Horrek, irakasleei eta ikasleei buruzko hainbat gaitara garamatza.

—Irakaslearen itxaropenak:

Ikasgela arrunteko irakasleek beharbada ez dute gortasunaren ondorioei buruzko informazio zehatzegia. Alde batetik, ikasgelan duen ikasle gorrari balioa ken diezaioke, bere ahozko produkzioa bakarrik epaituz; eta bestetik, adibidez, diktaketak idazteko unean edo apunteak hartzean beharbada ez dituzte ezagutzen denboran zatitutako arretaren ondoriozko beharrak edo ezpainen eta aurpegiaren irakurketa errazten duten baldintzak. Horrenbestez, garrantzitsua da ikasgelako irakasleek gortasunari, eta bere ikasgelako taldean duen ikasleari buruzko informazioa jasotzea. Garrantzitsua da, bere gaitasunen ezagutza objektiboa izatea eta tratamendu logopedikoa egiten duen pertsonarekin erlazio erregularra izatea. Erlazioa, ikasle gorrarekiko profesional bakoitzak dituen erantzukizunak onartzean oinarritu behar da. Ezagutzak eskuratzeko prozesua irakasleen erantzukizuna da. Erantzukizun horren zati bat logopedarengan uzteak asko zailtzen du ikasle gorrak ikastetxean sartzea.

—Irakaspen-estiloak:

Gehiegizko kontrol linguistikorako joera bat emateko moduaren antzera, ikasle gorrekin komunikazioak zailtasunak eragin ditzake ezagutzak eraikitzeke benetako aldarnioak sortzeko.

«Gainaldarnioen» joera ikusten da, hau da, ezagutza osorik eskaintzen dela, ikasleei ezagutza hori eraikitzeke aukera eman gabe. Halaber «azpialdarnioak» izango liratekeenak ere ikus daitezke, sinplifikazio linguistikoak, arrazoitzeko elementu nagusiak ezabatzeaz gain, beharrezko informazioa ere ezabatzen dutenean (Silvestre 1995).

Modu orokorragoan Wendy Lynas-ek lau irakaspen-estilo deskribatu zituen: ikasgelan ikasle gorren premietara egokitzapenik egiten ez duenetik hasi eta egokitzapen gehiegi egiten dituen arte (Lynas, W.1986).

Azken batean, terminologia bruneriarrarekin jarraituz, ikasle gorrek, ezagutzak eraikitzeke beharrezko informazioa eskaintzeke hainbat elementu behar dituzte, adibidez, ikuste-osagarriak (eskemak, grafikoak, eta abar) eta esperimantazio aktiboak eskaintzea beharrezko hitzezko azalpenekin batera. Beharrezkoa den informazioa eskaini behar da ikasle gorrak informazio hori antolatu eta bere ezagutza eraikitzeke.

—Kooperazioa:

Jakina den bezala, adin bereko haurrekiko elkarrekintzak ere bere funtzioa du ezagutzazko garapenean eta ezagutzak eskuratzeko garaian. Horrenbestez, guztien-

tzako ikasgelan, komunikatzeko gaitasunen garapena, deszentramendua eta ezagutzako aurrerapena sustatzen duten kooperazio-jarduerak planteatzea egokia da (Allegri, A. & otros 1995).

—Lankide tutoreak:

Adin berekoekin elkarrekintzan ezagutzak eskuratzea bideratzeko modu bat, ezagutzako eremu batean ikasle gorren tutore-lanak egiteko euren burua aurkezten duten ikaskideen esperientzia da. Gorraren eta ez gorraren artean elkar hobeto ezagutzeko aukera ematen duten esperientziak dira.

Sozializazio-prozesua

Azkenik, sozializazio-prozesuek komunikazioaren beste hainbat edukitara garamatzate, eduki afektibo eta emoziozkoetara.

Ikasle gorren eta ez gorren arteko sozializazio-prozesua behar bezala emateko, bi alderdi azpimarratu behar dira: ikasle gorren artean, besteen bizipenen ezagutza eta norberaren irudikapenak garatzen bultzatzea, Adimenaren Teoria deitu izan dutena; eta ikaskide ez gorrei gortasuna eta bere ondorioak ezagutzera ematea.

—Adimenaren teoria gauzatzea:

Narrazio-pentsamenduko jarduerak oso erabilgarriak dira adimenaren teoria gauzatzeko. Ipuinen eta narrazioen koherentzia batez ere pertsonaien asmo, nahi, sinismen eta sentimenduetan dago. Narrazioak, haur gorrek bere bizipenak asmatu eta esleitu ditzan aprobetxatu behar dira. Modu berean, joko sinbolikoko egoerak, rola hartzeko, eta sentimenduak eta pentsamenduak esleitzeko oso jarduerak egokiak dira.

Zigorak ere, zigortutako ekintzak nahita egiteari eta besteen bizitzetan izandako ondorioei buruzko gogoeta egiteko aukera ona dira.

Lehen eta bigarren hezkuntzako etapetan, gezurrezko edo benetako arazoen aurrean emoziozko ikaskuntzako egoerak proposa daitezke (Sastre, G. & Moreno, M. 2002).

—Irakasleak, gortasuna ezagutzeko bitartekari gisa:

Gortasunaren gaia eta bere ondorioak ikasle gorrek eta gainerako eskola-komunitateak aztertu behar dituzte.

Ikasle gorrei beste hainbat kalteturekin eztabaidatzeak gortasuna bere autokontzeptuan positiboki integratzen lagundu behar dio.

Gainerako eskola-komunitateari zuzenduta, gortasunari buruzko hitzaldiak antola daitezke. Bertara ere ikasle gorra dauden ikasgeletako ikasleak joan daitezke. Edonola ere, ikasgelako ikasle ez gorrentzako, gaiari buruzko lan-eztabaidak edo -proiektuak antolatzea interesgarria da, bai eta pertsona gorraren ezaugarriak hobeto ezagutzen lagunduko duen edozein egoera aprobetxatzea ere (komunikatzeko zailtasun, ezpain eta aurpegiaren irakurketa eta abarri buruz ikasle gorren azalpenak).

—Eskuduntza sozialak garatzeko esku-hartzeak:

Gor/ez gorren komunikatzeko egokitzapenak garatzeko egoeren antzera, gizarte-gaitasunak ikasteko egoerak proposa daitezke, arazoak konpontzeko zein gizarte-gaitasunei buruzkoak, adibidez: negoziatu, barkamena eskatu, taldearen presioari aurre egin eta abar.

Azken oharrak

Proposamen hauek guztiak burutzeko, honako atal hauek kontuan hartzea erabilgarria izan daiteke:

—Familiekin koordinatzea:

Barne hartzeko proiektuak, familien laguntza aktiboa eskatzen du. Ikastetxearekin batera, familia horiek, haur gorra ez gorren munduan sozializatzeko prozesua eskolaz kanpoko jarduerekin osa ditzakete. Horri lotuta, oso garrantzitsuak dira guraso-elkarteak eta euren federazioak, adibidez, Espainiako FIAPAS.

—Ikastetxeen artean esperientziak trukatzeko:

Ikastetxe bakoitzak bere prozesua jarraitzen badu ere askotan oso baliagarria da gai jakinak nola konpondu dituzten edo zein prozedura integratzaile izan diren eraginkorrak jakitea.

—Baliabide-ikastetxeen papera:

Baliabide-ikastetxeek, euren funtzio eta testuinguruaren arabera, esperientziak trukatzeko bultzatzen dezakete; edozein kasutan ere ikastetxeentzako gortasuna ezagutzeari buruzko erreferente dira.

—Ikerketa-taldeekin elkarlanean:

Elkarlan honen bidez, ikastetxeak bere aldetik egin ezin dituen ikerketak egiteko aukera dago. Horrela, adibidez, ikasle gorren eta irakasleen edo gainerako ikasleen arteko komunikazioaren edozein ohar, ikerketa-ekipoaren laguntzarekin, lortuta

ko emaitzak sistematizatzen uzten duen ikerketa/ekintzako azterketa tipo bat bihur daiteke. Katalunian, hainbat ikastetxeren eta GISTAL ikerketa taldearen arteko elkarlanak dokumentu bat argitaratzea eragin zuen. Bertan, haur-hezkuntzako eta lehen hezkuntzako ikasle gorra integratzeko oinarriko irizpideak eskaintzen dira, eta horren inguruko hainbat adibide adierazgarri biltzen dituen CD bat banatzen da.

—Irakasleen prestakuntza:

Ikasle gorren premietara egokitzeko irakasleen prestakuntza askotan, oso erabilgarria gertatzen den berrikuntza pedagogikoa ematen da.

Amaitzeko azpimarratu nahiko nuke, ikasle gorrentzako hezkuntza-mailako erantzun guztiak eta, ezinbestean, aipatu gabe geratu zaizkidanak, oso onuragarriak direla gainerako ikasleentzat, ikastetxeen kalitatea hobetzeko pauso bat direla eta, azken batean, guztientzako eskolaren bidean aurrerapauso bat.

Erreferentzia bibliografikoak

- ALEGRIA, J.: «Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo», *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XIX, 3 (1999), 126-140 or.
- ALLEGRI, A.; CARUGATI, F.; MONTANINI, M. y SÉLLER, P.: «Interazioni sociali fra coetanei e operazioni logiche: il caso di soggetti sordi e udenti», *G. Ital. Psicol.*, XXII, 5 (1996), 805-825 or.
- ANTIA, S.D. y KREIMEYER, K.H.: «Social interaction and acceptance of deaf or hard of hearing children and their peers: A comparison of social-skills and familiarity based interventions», *Volta Review*, 98 (1996), 157-180 or.
- BRUNER, J.: «The formats of language acquisition», *American Journal of Semiotics*, 1, 3 (1982), 1-16 or.
- CAMBRA, C.: *Implicacions de la sordesa en l'autoconcepte a l'etapa de l'adolescència* [doktorego tesi], Barcelona: Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1994.
- CAMBRA, C. y SILVESTRE, N.: «Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept European», *Journal of Special Needs Education*, 18, 2 (2003), 197-209 or.
- DELEAU, M.: «L'attribution d'états mentaux chez les enfants sourds et entendants. Une approche du rôle de l'expérience langagière sur une théorie de l'esprit», *Bulletin de Psychologie*, 3 (1996), 1-20 or.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (Generalitat de Catalunya): *Plà Director de l'Educació Especial de Catalunya*, Barcelona: 2003.

- DURÁ, A.; VERA, J. y YEBRA, M.: «Análisis y Valoración de los factores que intervienen en la acústica de salas de uso docente en relación con la problemática particular de la población con discapacidades auditivas en diferentes grados», *1.ª Sesión Europea sobre ruido en el aula y frecuencia modulada* [PIP, 2003].
- FURTH, G.H.: *Thinking without language. Psychological implications of deafness*: New York: Free Press, 1966.
- GARRISON, W.; LONG, G. y STINSON, M.: «The classroom communication ease scale», *American Annals of the Deaf*, 138 (1994), 132-140.
- GRUP D'INVESTIGACIÓ SOBRE SORDESES I TRASTORNS EN L'ADQUISICIÓ DEL LLENGUATGE (GISTAL): *L'alumnat sord a les etapes Infantil i Primària. Criteris i exemples d'intervenció educativa*, Barcelona: Servei de Publicacions Bellaterra [Universitat Autònoma de Barcelona], 2002.
- GREGORY, S. y MOGFORD, K.: «Early language development in deaf children», en B. WOLL, J. KYLEY y M. DEUCHAR (eds.): *Perspectives on BSL and deafness*, London: Croom Helm, 1983.
- LABORDA, C. y VALERO, J.: «Deficiencia Auditiva: Trets generals i necessitats educatives que s'en deriven en: Grup d'Investigació sobre Sordeses i Trastorns en l'Adquisició del Llenguatge (GISTAL)», *L'alumnat sord a les etapes Infantil i Primària. Criteris i exemples d'intervenció educativa*, Barcelona: Servei de Publicacions Bellaterra [Universitat Autònoma de Barcelona], 2002.
- LYNAS, W.: *Integrating the Handicapped into Ordinary Schools: A study of Hearing-Impaired Pupils*, London-Sydney-Dover: Croom Helm, 1986.
- LOYD, J.: «Interaction between hearing impaired children and their normally hearing peers», *Deafness and Educational International*, 1, 1 (1999), 25-33 or.
- MARCHESI, A.: *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid: Alianza Psicología, 1987.
- MARCHESI, A.; ECHEITA, G. y MARTÍN, E.: «La evaluación de la integración» en Álvaro MARCHESI, César COLL y Jesús PALACIOS: *Desarrollo Psicológico y Educación III Necesidades educativas especiales y aprendizajes escolar*, Madrid: Alianza Psicología, 1990, 383-406 or.
- MARSCHARK, M.: *Psychological development of deaf children*, New York: Oxford University Press, 1993.
- MARTÍNEZ, M. y SILVESTRE, N.: «Self-concept in profoundly deaf adolescent pupils», *International Journal of Psychology*, 30, 3 (1996), 305-316.
- MIES, A.: «El léxico escrito en la comprensión lectora: estudio de un grupo de alumnos sordos adolescentes», *Rev. Logop. Fon. Audiol*, XII, 4, (1992), 203-212 or.
- MILLER, K.: «Cooperative Conversation. The effect of cooperative learning on conversational interaction», *American Annals of the Deaf*, 140, 1 (1994), 28-36 or.
- OLÉRON, P.: «Aspects récents de l'étude psychologique des enfants sourds», en HARRISON-COVELLO, S.; HERREN, H.; LAIRY, C.; OLÉRON P. y ROBAYE-GEELEN, *Les Enfants Handicapés*, Paris: PUF, 1981, 93-152 or.

- PERNER, J.; RUFFMAN, T. y LEEKAM, S.R.: «Theory of Mind is contagious: You catch it from your sibs», *Child Development*, 65 (1994), 1228-1238 or.
- PETERSON, C.; SIEGAL, M.: «Deafness, conversation and theory of mind», *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36 (1995), 459-474 or.
- RAMSPOTT, A.: «L'alumnat sord a l'etapa primària:el comportament textual», en *GISTAL: L'alumnat sord a les etapes infantil I primària*, Barcelona: Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona, 2002, 78-92 or.
- SASTRE, G. y MORENO, M.: *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, Barcelona: Gedisa, 2002.
- SILVESTRE, N.: «A study of the Spanish deaf adolescent's psychological development», en *International Congress on Education of the Deaf. Rochester Institute of Technology* [Rochester, 1990].
- «Communication and the encouragement of cognitive processes in the deaf child in the integrated classroom», *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*, Tel Aviv: 1995, 301-309 or.
- «El progreso en la integración escolar del alumnado con déficit auditivo», *Comunicar*, V, 11 (1998), 7-9.
- «Développement psychique et conditions éducatives chez l'enfant sourd de 3 à 6 ans», en *Constructivismes: Usages et perspectives en éducation. SRED, Cahier*, 8 (Septembre 2001), 482-487 or.
- «Development of self concept in deaf students. Comunicación presentada», en *XIth European Conference on Developmental Psychology*, Milano: Catholic University, 2003, 193-194 or.
- SILVESTRE, N.; FIGUERAS COSTA, B. y PARETO, I.: «Theory of mind and communicative and cognitive development in deaf children» (prelatsan: *European Early Childhood Education Research Journal*).
- SILVESTRE, N. y RAMSPOTT, A.: «Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña», *Comunicar*, 21, IX (2003), 21-33.
- SILVESTRE, N. y VALERO, J.: «Valoración de las necesidades educativas y orientación pedagógica», N. SILVESTRE y otros: *Sordera. Comunicación y Aprendizaje Masson*, Barcelona: 2000, 71-90 or.
- STINSON, M.; LIU, Y.; SAUR, R. y LONG G.: «Deaf Collage Student's Perceptions of Communication in Mainstream Classes», *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 1: 1 (1996), 40-51.
- STINSON, M.; LIU y ANTIA: «Considerations in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings», *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 4, 3 (1999), 163-175.
- YOHINAGA ITANO Ch.: «From screening to Early Identification and Intervention: Discovering Predictors to successful Outcomes for Children with Significant Hearing Loss», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8:1 (2003), 11-30.

BIZI KALITATEA ETA KALITATE ARRETA, URRITASUN FISIKOA DUTEN IKASLEENTZAT

Javier García Elizetxea eta Jose M.^a Uria Uriarte

ASPACE (Gipuzkoa)

Hasteko, biltzar honen antolatzaile-taldeari eskerrak eman nahi dizkiogu bertan parte hartzera gonbidatu gaituelako.

Halaber, eskolaren esparruan irakasle, ikasle, guraso eta administrazioa, guztien artean egiten ari diren lana aipatu nahi dugu. Hezkuntza-lanetan hogeitun urte baino gehiago dira, zailtasunez eskolaren errealitatean *normalizazio* eta *integrazio* printzipioa garatuz.

Horregatik, guk, ahalegin honetan lagundu nahiko genuke, alde batetik eskola arruntean izan dugun integrazio-esperientziak, eta bestetik, helduentzako gure eguneko zentrotan egindako hezkuntza-lana aztertuz. Iradokizun edo ideia bezala gure ikaskuntzak eta ondorioak ezagutzera emanez, gauzak gero eta hobeto egingo direnaren itxaropena dugu.

Asmo horrekin prestatu dugu lan hau, baina argitu behar dugu bai José Marik eta bai nik, kide garen talde bateko ordezkari bezala egiten dugula, eta, Gipuzkoako Aspaceren zerbitzuen esparruan, talde horrek ahalbidetzen duela ondoren erakutsiko dizueguna. Zuek ikusiko duzue gure ekarpen honek, giza komunitate batek bere zibilizazioan eta bere bizibaldintzen hobekuntzan aurrera egin ahal izateko eskubide osoa duen guztientzako eskolan aurrera egiteko alderdi interesgarri eta baliagarriren bat eskaintzen ote duen.

Gure esperientzia Gipuzkoako ASPACE Erakundearen garatu dugu. Probintzian, garunezko lesioak kaltetutako herritarren beharrak zaindu eta erantzuteaz arduratzen den erakunde da, batez ere garun-parlesiak kaltetutako herritarrenak.

2000. urteaz geroztik ISO 9001 kalitate-ziurtagiria du, eta gaur egun erabateko kalitatearen aldeko konpromisoa du eta bere alde ari da lanean. Honako zeregin hau du:

Garun Parlesiak eta horrekin lotutako Minusbaliotasunek eragindako pertsonen bizikalitatea hobetzea, bai eta euren ingurunearena ere, beti printzipio normalizatueta oinarrituta funtzionatuko duten zerbitzuak eta programak garatzera konprometituz.

Honako zerbitzu hauek ditu:

- Diagnostikatzeko eta orientatzeko zerbitzua.
- Bizkortze goiztiarreko zerbitzua.
- Eskolako etapa.
- Helduen etapa.
- Etxebizitza-zerbitzua.

Horien bidez, 400 lagun ingururi erantzuten zaie.

ASPACEk beti bere bezeroen gizarteratzearen alde lan egin du, bai eta lan-munduan eta eskola arruntean sartzearen alde ere.

Hasieratik, guztientzako eskolaren proiektu honetan hartu du parte, eta eskolaratzeko hainbat esperientzia egin ditu.

1982/83 ikasturtean, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak, ikuspegi integratzailearekin hezkuntza bereziko plan bat aurkeztu zuen, eta probintzia-mailan hezkuntza bereziko koordinazio-zentroak jarri zituen abian. Gipuzkoan, Koordinazio Zentroko zeregin hau ASPACEren Zerbitzu Diagnostikoak egiten du.

Gaur, honako bi gai hauek azaldu nahi dizkizuegu:

- Alde batetik, *eskola arruntean integratzeko esperientzien ondoren, GPdun pertsona-talde batek* ateratzen dituen ondorioak. Hobetzeko iradokizun bezala egin dituzten proposamenak eta iruzkinak. Hezkuntzaren profesionalak ideia horiek kontuan hartzen badituzte, pertsona horiek pertsona arrunt bezala, ikasle bezala, eta ez eskolako arazo bezala ikusi eta tratatzen lagunduko dietela uste dugu.
- Eta bestetik, *GPdun pertsona helduekin egindako hezkuntza-mailako lanean gure esperientzia zuenganatu eta gure iritzi, lortutako emaitza bikainetan eraginkorra izan dena* erakutsi nahi dizuegu.

Baldintza zailtan egin den lana da, %85 eta %90eko aitortutako minusbaliotasuna duten pertsonen giza senarekin bizitzarako ikaskuntza funtzionala eskaini behar izan die-telako, eta euren HEEZ askorentzako euren bizitza-zentro bihurtu dira, gaur egun bizi diren gizarte-baztertze mailaren ondorioz.

Neurri batean, «bere baitan eraiki den “guztientzako eskola” izenekoari buruz hitz egingo dizuegu. Eskola honek, oinarrizko irakasgai bezala, bere kideen artean inguru-ne sozial solidarioa sortzen eta defendatzen ikasi behar izan du, eta inor bazterrean utzi gabe guztien giza zentzuarekin bizia ahalbidetu du. Esperientzia barne hartzailea

da; bertan aniztasuna, bizitzeko premia bat da eta premia hori lortzeko ezinbesteko baldintza».

Mikrokomunitate honetan —guk eraikia—, elkarrekin bizitzeak, bertan demokrati-koki parte hartzeak, batzuen eta besteen artean prestakuntzako ekintzak egiteko aukera eman digute. Ekintza horiei esker, norberaren eta taldearen prestakuntzari aurre egin ahal izan diogu gure proiektu komun honetan gero eta gehiago aurrera egiteko, hots, guztien bizi-kalitatea hobetuz bizitza horretaz gozatzen saiatuz.

Praktika pedagogiko hori, Baztertze Handiaren testigantza gisa, testuinguru hone-tan eta talde honekin egin arren, bertatik, muturreko baldintza horietan hezkuntza-mai-lako premiak konpontzeko baliagarriak izan zaizkigun zenbait gauza ezagutzea, guz-tientzako izan nahi duen eskolaren hezkuntzarako erabilgarria izan daiteke.

Eskolari buruzko ikerketak eta proposamenak, bizituak eta elkarrizketatuak, taldean pentsatuak

NUKLEO NAGUSIA: GIZATIAK EGITEN GAITUZTEN PERTSONEN ARTEKO ERLAZIOAK

Lehen gaiarekin lotuta esan, barne hartzeko esperientzia bizitzeko aukera izan zu-ten guztiek ondorio bera atera zutela:

Esan nahi dizuegu, gauzak egin diren bezala eginez, une honetan, lortutako edo eskura ditzakegun titulu akademiko guztiak baino baliotsuagoa jotzen dugun zerbait baztertu du-gula, hots, besteei, zuekiko harreman pertsonala.

Eskolan, alderdi akademikoak ikasteaz gain, ikastetxetik kanpo jarraitzen duten ikas-kideen arteko erlazioak ematen dira.

Ikasgelan oso ikaskide onak izan genituen, baina lehen integrazio-esperientziak ziren eta aurretik ez genuen ezer elkarrekin egin, eta adina ere diferentea zen. Ez zen eta gaur egun ere ez da erraza besteei eskolatik irtetea edo asteburuan zer egin behar duten galde-tzea, zuk, garraiorako ordutegi bat duzunean, edo lagunekin geratu zeren tokira eramateko eta bertatik jasotzeko zure familiaren beharra duzunean, eta askotan, aurkitzen dituzun hesi guztien ondorioz hitzorduetara heldu ezin duzunean.

Lagunak egitea gustatuko zitzaigun, bizitzako gauzak elkarrekin egiteko, eta arlo aka-demikoan nahi genuen guztia ikasteko, baina gure kasuan ezin izan zen. Hala ere lanean eta elkarri laguntzen jarraitzen dugu hori guztia gaur bihar baino hobeto lor dezaten ira-kaskuntza arrunta eskuratzeko guztien eskolara, auzoko edo inguruko ikastetxera joaten diren HPBdun pertsonak.

KONTUAN HARTU BEHARREKO ALERDIAK ESKOLAK HASI AURRETIK, DIRAUTEN ARTEAN ETA ONDOREN

Eskolak hasi aurretik, kontuan hartu beharreko alderdiak aipatzen dituzten edukiak

—*Harremanetan jarri*: ikastetxearekin —klostroa—, tutorearekin eta/edo ikasleei laguntzeko irudiekin, eta horien bidez, ikaslearekin:

- Eskolara lehenago hurbiltzea: ezagutzea, fisikoki nola den jakitea, nola funtzionatzen duen, lanerako prozedurak, kontzeptuak... (klostroa, tutorea, gelako ikasle-kop. eta abar):

—Hobeto ikastetxe moldatua (egokitua): atepak, leihoak, idazmahaiak, pasilloak, aldapak, komunak, bainugelak, etengailuak, entxufeak...

—Hobeto, guztientzako ikastetxeko sarbide berberak, hobeto babestuta eta ikaskideen laguntzarekin (onartzen duen talde/ikasgelarena, bikotea).

—Ikasteko zonak, guztientzat direnak. Espezifikoa, ikaskide gehiagorekin partekatuak.

—Hobe, eskola-ordutegi bera... Guztiena.

—*Oso garrantzitsua garraioarena konpontzea*:

- Hobe, garraio berberean —guztienean— joatea.
- Egokitua ez dagoelako hori ezinezkoa bada, garraio espezifikoa inguruko beste hainbat ikaskiderekina batera erabili.
- Besteen kostu berberak.
- Eskola-ordutegira egokitutako ordutegiak.

—*Egokiak eta beharrezkoak diren laguntza teknikoak ezartzea*: aulki elektrikoa, ordenagailua, egokitzapenak..., balioetsi...:

- Ordenagailu-motaren garrantzia, bere konfigurazioa, bere programak, bere kostua, sartzeko egokitzapenak...
- Ordenagailua erabiltzen ikastearen garrantzia.
- Baliabidea bikoiztearen garrantzia, ikastetxea-etxea.

Zenbaitetan dirudi elkarlanerako premia horiek, eurentzako erantzunek, eskolari, erakunde bezala, bakarrik lotuta daudela, eta ez pertsona, irakasle, eta ikaskide/ikasgela taldeari.

Ikastetxean eskolak hasteari eta hezkuntza-mailako lanari buruzko alderdiak

- Guztiak aldi berean hasi.
- Denbora eman ikaslearen aurrean aurkezteko eta «*bitxikeriak*» argitzeko, hau da, ikaslearen lengoaia ulertzen lagunduko duten eta bere ikaskideekin komunikazioa erraztuko duten alderdiak ezagutzera ematea. Taldea/ikasgela. Denbora lengoaia ulertzeari ematea funtsezkoa da. Denbora eman, beldurrik gabe galde-tu, behar dena errepikatu... Saiakera horrek, taldeko komunikazioa ahalbidetuko du.
- Ikasleak berezkoak dituen eta taldeari, ezagutzen ez dituelako, bereziak egiten zaizkion jokabideak (egoteko, egiteko, esateko moduak eta abar) ezagutzera ematea ahalbidetzea. Taldeari ere, jakin-minagatik, galdetzeko aukera eman, euren erlazio positiboa hobeto egokitzeko.
- Ikasleek, hezkuntza-premia bereziak dituzten euren ikaskideen baliabideak ezagutu eta erabiltzen erraztea, hainbat laguntza teknikorekin (gurpil-aulkiak...) jokoak promozionatuz, bestea (HPBdun ikaskidea) hobeto ezagutu eta baliabide horien balioa ikusiz. Era horretan, baliabide horiek ondo zaindu eta eurekin ez dela jolastu behar ulertuko dute.
- Horrela, gertakari hauekin edo testuinguru sozialean antzeko beste hainbatekin, haurra, pertsona bezala (Izenduna) aurkeztuko da eta ez arazo bezala (GP).
- Eskola-garaian, baliabide teknikoak erabiltzeak eragin ditzakeen «eragozpenei» buruz hitz egin. Ikaslearentzako espazio zabalagoak, makina elektrikoak eta ordenagailuak bezalako baliabideak erabiltzen soinuak, laguntza puntualen beharra. Hori guztia aldeztetik talde/ikasgelan argitzeko eta eragozpen horiek ahalik eta gehien konpontzeko beharra.
- Karitate, erruki, pena, inposaketa, eta abarretan oinarritutako lankidetzak eta laguntzak saihestea. Aurretik, alderdi horiek taldean argitu, bertan oinarrituta (irakasle/tutorearen onarpenarekin), elkarlan solidarioak eragiteko.
- Aurreiritziak ezabatu eta jarrerak (erraztekoak, baliabideak bilatzekoak) doitu, HPBdun ikasle hauei irakasgaiak eta jarduera osagarriak ez galarazteko, tokieta-

ra sartzeko arazoak daudelako: irteerak, laborategiak, proiektzio-aretoak, liburutegiak, eta abar.

—Beste ikasleak bezala, HPBdun subjektua kontuan hartzea jarduera guztietarako. Baina gainera honako gauza hauek beharko dira:

- Ikasgelan mugitzeko laguntza.
- Ikasgelatik kanpo mugitzeko laguntza (ikasgela-aldaketa, joan-etorriak, denbora librea, jangelak).
- Bere paperak eta materialak antolatzeke laguntza. Ateratzeko, antolatzeke, erabiltzeke eta gordetzeke baliabideak.
- Fotokopiak, material-erosketak, bibliografia erabiltzeke laguntza.
- Bere higiene, segurtasun eta elikadurako premietan laguntza.
- Elkarrekin ikasteko laguntza, zalantzak argituz, azterketak prestatuz (taldean lan egiten ikastea).

—Hobe, elkarlanean laguntzea, hobe laguntza ikuspegi normalizatu batetik egitea:

- Laguntza-irudiak, hobe bere taldeko ikaskideak (bikotea).
- Laguntzeke moduak, hobe subjektua ordezkatu gabe. Bere iritzia jakiteko.
- Taldean, gainerako ikaskideekin kokatzea.
- Euskarri fisikoak: funtzionalenak eta sinpleenak.

—Hobe, bere intimitatea errespetatuz... aldaketa, zerbitzu, eta beharrezko garraiaketetan... pertsona da eta zaintzan bere intimitatea errespetatu behar da.

—Banako eta taldekako ikasteko ohiturak landu eta ikastea. Horretarako definitu eta ezarri behar da zer?, nola?, norekin?, noiz?, zerekin? eta abar adibidez:

- Zein laguntza denbora librearen esparruan eskolen artean?
- Zein laguntza?, ikasgelako informazioan zehar.
- Zein laguntza joan-etorrietarako lankidetzetan? Hobe irakasleekin baino ikaskideekin. Zenbaitetan eta, adinaren arabera, zenbait laguntza irakasle eta/edo laguntzaileek eskainiko dituzte.
- Zer?...

- Erritmoak, ikaslearen ezaugarrien arabera doitzea, bere abiapuntua ezarriz eta errespetatuz. Azalpenetarako, apunteetarako, ikasgelako ariketetarako, etxeko ariketetarako, ikasteko (gaiak) erritmoa. Behar bezala doitzen ez bada, beste hainbaten artean, HPBdun ikaslearengan eragingo du, lehendabizi ikastetxe barruan, eta ondoren, kanpoan, ikaskideekin denbora librean elkarrekin erabiltzeko aukerara, maila hauetan nola egin elkarlanak eta egokitzapenak?
- Hobe, denbora librean (jolas-garaiak, hamaiketakoak, bazkariak...) elkarrekin egitea.
- Joan-etorriak hobe elkarrekin egitea. Elkarrekin joan nahi badugu, motelen doanaren erritmoan joan beharko dugu, eta bere erritmoa guztienera hurbiltzeko ahalgina egin beharko dugu.
- Erlazioan, erantzuteko denbora eman, eta zerbait ulertu ez denean galdetu. Horretarako, banakako eta taldearen lengoia ulertzeari denbora ematea ezinbestekoa da.
- Ikasgelako zereginetan, pertsonarentzako beti lekua gordeta izan, galdetuz, arbera atereaz, bikoteen arteko eta talde txikitako lankidetzak ezarriz, esaten duenaren «itzulpena» (ikaskide bat, bikotea) erraztuz, eta abar.
- Ikasgelan eta ikastetxean egiaztatutako erlazio ona eskolaren esparruan garatu eta mantentzeko bidea bultzatu eta erraztea (irakasleak, gurasoak, ikaskideak...), erlazio hori eskolatik kanpo ere bultzatuz (aisia eta denbora libreko esparruak).
- Azalpenen edukia ikasgelan normal ematea, erritmoak eta hiztegiak taldeak orokorrean eta ikasleak bereziki hura ulertzen erabiltzeko.
- Gehiegizko ikasgaiak saihestea, oinarrizko edukia aukeratu bakarrik, izan ere bestela, askotan eduki akademiko osoa eman nahi izateagatik, helduarorako funtsezkoak diren gaiei uko egiten zaie, ikaskideei eta eurekin eraikitakoari uko egiten zaie, askotan irakasgaiak bi ikasturtetan banatu behar direlako.
- Ikasgelako lan praktikoetan, hobe da denbora-epe laburrak ezartzea eta lan praktikoa talde txikitara egitea, bakarka aritzeko HPBdun ikaslearen zailtasunak kontuan izanda. Horregatik, beharbada, laguntzarekin egiten irakatsi edo ikasteko beharra dago (talde batekin ikasgelan). Ikasle horrek, bere ikaskide baten laguntzarekin bikotea egiten du (hobe gehien dakienarekin, lagun handienarekin, interes handiena duenarekin, ...), bakoitzaren papera eta helburua argitu.
- Ikasle horri apunteak ziurtatzea, irakaslearen, laguntza-bikotearen, talde ardura-dunaren apunteak emanaz kalkoarekin, fotokopiekin, denborarekin (epeak, gaiak/azterketak kontuan izanda), beti elkarlana eta ikasketa erraztuz.

—Azterketetan, HPBdun ikasleak, bere ikaskuntzaren oinarrikoari buruz dakiena erakutsi dezan egokitzea. Ahal izanez gero, ikasgelan, bere ikaskideekin...:

- Galderak berari egokituz, berak ulertzeko denbora eta erantzuteko denbora erraztuko dioten moduan diseinatuz.
- Denborak, ikasleen premietara doitu, azterketarako sistema egokiena erabakiz (ahozkoa, idatzia, elkarlanean...).
- Zereginak amaitzeko garaian, ikasgelan beti azkena izan ez dadin eta bakarrik gera ez dadin ahaleginduz.
- Taldearen eta bere buruaren aurrean mesfidantzazko sententzioak saihestuz (azterketa bakarrik egiteko beste ikasgelara joatea saihestuz).

—Kalifikazioek errealitatea objektibotasunez islatu beharko dute, helburuetan oinarrituta (egokituak, behar izanez gero).

—Oso garrantzitsua, bere ikasketa-materialen garraioa konpontzea. Egunero eraman beharreko materialak arinduz, ikasleari etxean eta eskolan baliabideak emanez (bikoiztua). Elkarlanak ezarri, elkarlan horiek ikaskide batzuekin besteekin baino egokiagoa izanik.

Horrela, zehaztutako proposamen-talde honetan, herritar guztientzat hain garrantzitsua den elkartasun, giza taldeetako kide izan, gaitasun sozial eta abarren zeharkako edukia ikus daiteke. Era berean bizitzaren egunerokotasuna: ikasgelan eta gizarte-bizitzan bere testuinguruan (auzoa).

Era berean, ikaslearekin hezkuntza-mailan jarduten dutenek ez lukete «euren alde-tik» funtzionatu beharko, erantzukizun kolektiboa klaustroarena eta irakasle bakoitzarena litzateke. Guztien artean, koordinazio/erlaziotik, ideiak bateratu eta ikaslearekin esku hartzeko zein politika hartu erabaki beharko lukete, ikasle horiek sistemara eta euren garapen pertsonal eta sozialera sartzen laguntzeko (kalitatezko eskolaren helburua).

Eskolatik kanpo kontuan hartu beharreko alderdiak

—Eskolatik kanpo elkar ezagutzeko, beste hainbat esparrutan gizakiok bezala agurtuz, erlazionatuz eta abar.

—Ezagunen aurrean (anai-arrebak, ezagunak, lagunak, senitartekoak...) HPBdun ikaskideen aurkezpen sozialean laguntzea, informazio eta kontzientzia sozial positiboko hezkuntza-mailako lana eginez (horrek duen garrantziaz gu jabetzea) herri-tarren praktika osasungarri baterako.

- Ikastetxeak babes dezakeen (edo agian behar duen) eskolaz kanpoko jardueren bidez gizarteratzea erraztu eta/edo laguntzea.
- Egiazta daitekeen testuinguru sozial batean (ikasgela-ikastetxea) pertsona bezala aurkezpen sozialak, eraikuntza pertsonalean irakasten du eta sozialki modu ego-kian aurkezten du, herritar bezala.

Amaitzeko hainbat iritzi

- Hesi fisiko eta harremanetakorik ez egoteak, laguntza tekniko sinpleekin batera, autonomia handiena gauzatzen eta, bereziki, HPBdun pertsonen integrazioan asko laguntzen du.
- Argi izan beharko dugu pertsona horiek laguntza behar dutela eta laguntza horiek ematea argi eta garbi eskolaren ardura dela. Horrela egiten ez badugu, eskolara joaten diren bitartean, gaizki biziko dituzte, mailegatua eta bere benetako balioa erakusteko aukerarik gabe dagoenaren sententzioarekin; horrek ikaslearen autoestimuan suposatuko duenarekin. Autoestimu hori funtsezkoa da arrakasta izateko aukerarekin bizitzari aurre egiteko.
- Erlazioa, pertsonengandik orokorrean, baina bereziki irakasleengandik, HPBdun ikasleek topo egingo duten esparru normalizatzaile nagusia izan beharko du.
- Gaur egun edonork, diferenteak izateagatik pertsona horiek baztertzea justifikatzea onartezina da, baina jasanezina da hezkuntzan diharduten profesionalen aldetik.
- Batez ere hezkuntza-mailako lanak ondo egiteko, taldean lan egitearen garrantziaren erreferentzia —ekipo profesionala—, ikasle guztien bizitza kontuan izango duen proiektu komun batetik, oso garrantzitsua da.

Beharbada, gure *azken ondorioa*, gutako batek egun hauetan esandako esaldiak laburtu dezake:

Eskolatik atera ninduten eta bizitzaren trena galdu nuen. Inori ez zaio bere bizitza erakitzeke zati hau kendu behar. Funtsezkoa da zailtasunak dituzten haurrek euren ikaskideekin egotea, eta hauek inposaketa edo xantaiarik gabe onartzea. Hori sustatu egin behar da, eta horretarako, irakaslea da bere ikasleentzat balio handien duen erreferentziatzeko irudia; bere jokabidea ikusiz, giza harremani buruz asko ikasten dugu. Orokorrean bere ikasleei buruzko irudi positibo eta baliokoa eraiki behar du, baina batez ere zailtasunak dituen ikasleari buruz, berekin —besteekin dituen harremanetatik. Ikasle bakoitza bere ikaskideentzako (ikasgela) baliagarri egitea, ikasgela gainditu eta bizikidetzako gainerako espazio guztietan sartzen da (etxeetan, beste gurasoengan, hirian, eta abar).

Ez dirudi zaila denik; iradokizun hauek (helduek eta euren eskolako oroitzapenek adierazia) ikasleentzako oso baliagarriak izango direla uste dugu, GPdun pertsonentzako berriz ezinbestekoak. Mesedez, jarraitu zuek zuen testuingurutan egiten, guztientzat hobe da. Mila esker.

ASPACE-GIPUZKOA HELDUAK SAILEAN, GURE ALDAKETA ETA HOBKUNTZAKO ESPERIENTZIAREN IKASKUNTZAK, USTEZ ERABILGARRIAK EGINGO ZAIKIZUENAK

Prozesuan garrantzitsuak eta adierazgarriak izan diren eta hona heltzen lagundu dituzten alderdi guztietatik, hiru aztertuko ditugu nagusiki:

Alde batetik, *sisteman pertsonen parte-hartzearen garapenarekin zerikusia* dutenak. Bestetik, *zerbitzuaren eta lanaren antolakuntza*. Testuinguruak, taldekako jardura-programak, taldetan erabiltzaileekin egindako prestakuntza-ekintzak eta horiek errazteko egindako laneko tresnak.

Azkenik, guztiek erabilitako eta taldeko praktikaren analititik egindako pertsonalaren *prestakuntza eta ikaskuntzako barne-sistema*. Profesionalen antolakuntza garapen horretarako.

Parte-hartzearen garapenarekin zerikusia duena

Parte-hartze hori denboran modu egonkorrean izan da zerbitzuko langileen eta erabiltzaileen artean.

Orain arte nola hasi zen sistema eta bere garapena («haiek» kontatzen dute)

- Helduentzako zerbitzua hastearekin, lanaren orientabidea aldatu zen. Planteamendu errehabilitatzaile eta laguntzako soilak atzean uzten dira, une horretan eguneko zentrotako kide ginen erabiltzaileentzat *hezkuntza-mailako orientabidea sartzan* hasi ziren.
- Egoera berri honen ondorioz, *profesionalek gure hezkuntza-prozesuan gure parte-hartzea ahalbidetu eta errazteko beharra ikusten da*.
- Honek, zerbitzuko buruak zuzentzen duen *lehen eztabaida-taldea* sortzea eragin zuen. Bilera horietan honako sistema hau erabiltzen zuten: «Eztabaidak eragitea eta eztabaida horiek kritikaren bidetik eramatea, pentsamendu-modu erlatiboak, errealak eta posibleak, zuhurrak onartzen bilatzea, aurreikus daitezkeen etsipe-

- nak saihestuz» (1983, ERS, Doc. 64, 2. or). Lehen une honetan parte-hartzea, sartzen hasten garen dinamika berri honi aurre egin ahal izateko ustez baldintza hobeak genituen jendeak parte hartzera murrizten da.
- *Lehen pausoak zailak izan ziren, ordura arte iritzirik eskatzen ez ziguten pertsonak ginelako.*
 - Lehen eztabaida-talde honek, gure artean, **ideiak trukatzera** eragin zuen. *Ideiak biltzen* zituzten eta bi ordezkari ikastetxeko irakasle-ekipoaren bileretan aurkeztu zituzten, eta taldeen lana *erabakitze*ko garaian kontuan hartzen zituzten.
 - Denbora bat igarota, *zenbait erabiltzaile*, ikastetxearen eguneroko *funtzionamenduan* beharrezko jarduerekin lotutako zeregin txikitari *hasi ginen parte hartzen*, eta bertatik *beste lankideei laguntzen hasi ginen*, bazkaltzeko eta garbitzeko garaian; erantzukizuneko elkarlanak handitu ziren, eta euren jokabideak kontrolatzen zailtasunak zituzten lankideak tutorizatu genituen. Hori garatzen joan zen, eta duela bi urte zerbitzuen erabiltzaile ginenetako bik, gaur egun, *profesional gisa jarduten dugu* bertan.
 - *Lana ulertzeko modu horrek* profesionalei, eguneko zentroetan egin beharreko zeregin guztietan parte hartzeko sistema baterantz eboluzioa errazteko egin behar zutena hobeto ulertzeko ahalmena eman zien.
 - Profesionalek, eguneko zentroetan, erabiltzaileekin lana bideratu nahi zuteneko etenaldiaren ondoren, ez zegoen erabiltzaileok, guri interesatzen zitzaizkigun gaiei buruz hitz egin eta hausnartzeko denbora- eta toki-espazioak galdu genituen (atzera egiten da).
 - Denbora-tarte baten ondoren, *erabiltzaileok gure iritzia eta premiak adierazteko espazioak, denborak eta tokiak berreskuratu ziren, eta une horretan hasi zen parte hartzeko sistema hau modu egonkorrean sendotzen* eguneko zentroen funtzionamenduaren barne.
 - Une honetan, zentroetan *parte-hartzea maila guztietan* eta eguneko edozein momentutan *egiteko beharra* ikusi dute. Zentro bakoitzean *ordezkariak aukeratzen dituzte, idazkari eta diruzain* karguak aukeratzen dituzte, *biltzarrak egiten hasten dira* eta parte-hartzea handiagoa da eguneroko jardueretan (telefonoari erantzun, sorospenak erregistratu...), gizarte eta laneko jardueran (lanaren antolakuntza, salmentak onartzea, erabiltzaileen fondoaren kontrol ekonomikoa, mozkinak gure artean banatzea...) eta gure prestakuntza-planetan.
 - *Eguneroko funtzionamenduan* izaten den parte-hartzeak erabiltzaile guztiak hartzen ditu barnean, euren ezaugarriekin zerikusia duten arrazoiengatik *inor kanpoan*

utzi gabe. Jarduera honen oinarriak dira, *zerbitzuan bizi-kalitatea aztertze*ko arratsaldeak dira, zereginak aztertzeko arratsaldeak, eta biltzarrak, bai eta errekurtsio garrantzitsua den *bikotea* ere.

- Bizi-kalitatekoak¹ deitzen ditugun taldeak sortzen dira. Bertan, erabiltzaileen, gurasoen eta profesionalen hainbat ordezkari horri buruzko gogoeta egiten dugu. Erronka hau da: «Erlazionatzen gaituen arazo batetik nola hobetu dezakegun talde bakoitzaren bizi-kalitatea besteen kontura izan gabe». *Gure hitzak, hobetzeko errealitate praktikoan eraginak ditu*.

Eztabaidatzen ziren eta gehien kezkatzen gintuzten gaiak, pertsonekin (euren interesak, premiak, zailtasunak), familiarekiko erlazioekin, zentroarekin, bikotearekin, lagunekin, erakundearekin lotuta zeuden, eta azkenik, garun-parlesia zuten pertsonen bizia errazten zutela ulertzen ziren zenbait elementu ere sortu ziren, besteak beste, itxaron-denborak, errespetua, intimitatea, helduentzako bezalako tratua, eta abar; *erabiltzaileok helduentzako bezalako tratua eskatzen genuen, giza erlazio normalizatuen eskeman oinarritua*. (1990, scv, Doc. 12).

- «Abian jarri zirenetik urte bete inguru igaro ondoren, bilerak kendu egin zituzten. Egoera hori zerbitzuan aprobetxatu zuten *zentro bakoitzean jarduera hau berpizteko, bileretan aztertzen zituzten gaiak, alde zuzenetik bertako biltzarretan eztabaidatzen zituztelako*. Horregatik nahiko erraza izan zen ohiko programazioan espazio zehatza ezartzea, astean arratsalde bat, bizitzaren kalitateari buruzko gaiak aztertzeko. Bizi-kalitateko arratsaldeak izan ziren, eta asteko ordutegian sartu zituzten, curriculumeko jarduera finko bat gehiago bezala.» (Artola, Fernández, Melchor eta Villoria, 1995, dser, Doc.68).

- Erabiltzaileek parte hartzeko beste espazio bat, *zeregin eta egoerak aztertze*ko arratsaldeek osatzen dute. Horri lotuta, goizetan elkarrekin batez ere produkzio-lanak eta zentroetako eguneroko bizitzaren beharrekin lotutako zereginak burutzen baditugu, arratsaldeak, zer egiten dugun, zertarako balio duen, behar bezala parte hartzeko zer behar dugun, parte-hartzea hobetzeko zer baliabide behar ditugun elkarrekin pentsatzeko erabiltzen dira, laguntza-lana, zeregin horien azterketa egiten dugu eta segidan jartzen ditugu, lana aztertzen dugu, egoerako testuinguru honetan ezartzen dugun erlazioa aztertzen dugu, elkarri laguntzen diogunean nola tratatzen garen eta zereginen testuinguruan elkarri nola irakasten diogun eta abar egiten ditugu.

¹ «Bizi Kalitatearen kontzeptua aztertu behar da, ohiko jokabideen garapenaren «kontrol» bidez, eta NORMALIZAZIO printzipioaren azpian dauden jarrerak bananduta, eta helduen ASPACEn errealitatea osatzen duten hiru kolektiboen ordezkariak osatutako talde baten bidez.» (Orcasitas, 1990, svc, Doc.12, 2. or.)

- Une honetan, *guztioak barne sartzen garen parte hartzeko prozesuaren organo gorena RECODEMO* (moduluko ordezkarien koordinazio-bilera) da. Helduen eguneko zentroetako modulu bakoitzeko erabiltzaileen *ordezkariek* osatzen dute. Hilero Zerbitzuko Buruarekin biltzen da.
- Azkenik *ALDIZKARIA* dago, parte hartzeko prozesuaren abiapuntu eta helburu gisa. Profesionalez lagundutako Erredakzio Talde batek egiten du. Bertan, Zerbitzuko pertsona guztien iritziak adierazten dira. Horren bitartez, kolektibo oso bategatik dituen ideiak transmitituko ditugu. Paperean jartzeko esfortzuak, transmititzen ditugun ideien bidez, hemendik kanpo dagoen norbaitek gu zertarako gauden hemen jakiten lagunduko du; era berean, gure sentitzeko, bizitzeko eta pentsatzeko moduak adieraziko ditugu. Zentroen hormetatik kanpora ateratzen gara.

Erabiltzaileen parte-hartze sistemaren hainbat adibide

Gai honi buruz hitz egiteko zenbait galdera erantzungo ditugu. Honako hau da guztion artean erantzundakoa: Zer ulertzen dugu parte-hartzea bezala? *Honi buruz taldean hitz egiten dugu* eta, guztion artean, parte hartzea zer den ikusten dugu. Guk honako ondorio hau aterako genuke:

Zer egingo dugun jakitea, ulertzea eta, ezagutuz, zuzenean guran eragiten duten gaiei buruz iritzia eman eta *erabakitzea*.

Parte hartzeko hainbat une ditugu, eta pentsatu dugu komunikazio honetarako interesgarrienak, lanean eta *erabiltzaile-kolektibo* bezala gure funtzionamenduan gure parte hartzearekin lotutakoak izan daitezkeela:

- Lanean* (zentroan fabrikatzeko jardueraren inguruko zereginei zein azoka, kanpaina eta merkataritza-gunetan gure artikulatuak saldu eta sustatzeko zereginei dagokienean):

Hasieratik, gure moduluan lauhilekoaren produkzioak zein izan behar duen eza-gutzen dugu. Hori kontuan izanda, *zeregina aztertzen dugu* eta katea osatuz *antolatzen gara*, normalean *guztioak parte hartzen saiatuz*, *pertsona bakoitzari, ondoen moldatzen den pausoetan espezializatuz*. Produkzioaren arabera, lan-eritmo bat markatzen dugu.

Talde heterogeneoak antolatzeak, *guztien parte-hartzea eta produkzioa errazten du*, laguntza gehien behar duten pertsonak ondo kokatuta egon daitezen saiatzen gara, taldeko gainerako kideek parte-hartzaile egin ditzaten.

Halaber *badakigu gure produktuak nora joango diren* (azokak, merkataritza-guneak, salmenta zuzenak) eta ahal denean *salmentetan parte hartzen dugu* (erama-

teko materiala antolatuz, saltzera joanez, jendeari arreta eskainiz, egiteko prozesua azalduz...).

Kalitatea: badakigu *kalitate-kontrolak* zein pauso eman behar dituzten. Zein diren lan bat ondo edo gaizki dagoen adierazten diguten irizpideak. Gu geu geure kontrolatzaileak izaten saiatzen gara, lana zein materiala kontrolatuz. Horrela, gure interesa areagotu egiten da.

Halaber *ezagutzen ditugu zein diren salmentak*, gastuak, eta zein produktu saltzen diren gehien. *Etengabe dakigu gure negozioa zer moduz doan.*

Dirua, guztien artean zati berdinetan banatze da, guztiok ahal dugun neurrian parte hartzen dugulako (guztiok, markatutako helburu eta exijentziak lortzen saiatuz).

Horrenbestez, gure *lanari buruzko informazioa* dugu, bai eta gure iradokizunak jaso eta kontuan hartzen dituzten parte hartzeko bideei buruz ere.

—*Gure barruko funtzionamenduan, erabiltzaile-kolektibo bezala:*

Gugan eragiten duten eta kezkatzen gaituzten *taldeko eztabaidetan*. Horretarako, interesatzen edo kezkatzen gaituzten gaiak aztertu eta eztabaidatzeko arratsaldeak eskaintzen ditugu.

Konfiantzazko giroa sortuz, guztiok parte hartu ahal izateko: hitz egiteko denbora emanez, itzuliz, adierazten lagunduz, zuzenean galdetuz, eztabaidetan ulertu eta jokatzen jakiteko (geldirik egon, ez molestatu...) lengoia sinple eta erraza erabiliz.

Biltzarretan. Biltzarra, *gure barne-funtzionamendua hobetzeko baliabide nagusia* da. *Egutegian espazio eta denbora bat ditugu*, eta informazio guztia *ordenatuta* antolatu eta bideratzen laguntzen digun *gai-zerrenda* jarraitzen dugu.

Demokratikoki *aukeratutako hiru agintarik prestatu eta zuzentzen dute: ordezkariak, idazkariak eta diruzainak*; bakoitzak, zehaztutako funtzioak betetzen ditu zentroan: iradokizunak jaso eta kolektiboko kideen artean gatazketan esku hartu..., aktak egin..., kontuak kontrolatu eta balantzeak egin... Horren bidez, gure zentroaren funtzionamenduan aktiboki nahasten eta parte hartzen lortuz.

RECODEMOn erabiltzaileen ordezkartzaren bidez. Ordezkariak hilero Donostian biltzen dira (RECODEMO)² Zerbitzuko Buruarekin, proposamen, proiektu, lan, salmenta, eztabaida, jarduteko modu eta abarri buruz hitz egiteko. Plataforma

² RCODEMO Moduluko ordezkarien koordinazio-bilera.

honetaz baliatzen gara ASPACEko beste hainbat Zerbitzutara (Gizarte Laguntza, Zuzendaritza Orokorra, Gurasoen Batzordea...) talde gisa interesatzen zaizkigun gaiak helarazteko. Horren bidez, Erakundeak berak gure premiei gero eta hobeto erantzutea lortzen dugu.

—*Erabiltzaile bezala bertaratzen garenontzat, zer suposatu du parte hartu «behar» honek (parte hartzeko testuinguru sozial honek):*

- *Pertsonak garen aldetik*

—*Gurekin zerikusia zutela uste ez genuen gaiei buruz pentsatzea exijitu digu.* Gure bizitza pertsonaleko alderdi garrantzitsuei buruz esan, iritzia eman, azken batean, parte hartzeko (azpimarratu) gure existitzeko aukerari buruzko gaiak.

—*Gure ideiak antolatu eta argitzea exijitu digu.*

—*Gure iritziak gero eta hobeto esaten ikastera behartu gaitu, ez bakarrik moduan, baita esaten dugunaren kalitatean ere. Orain guztia arrazoituagoa dago.*

—*Hobetzera behartu gaitu.* Hasieran, galdetzen zigutenean ez genuen ondo ulertzen, ez genekien zer esan, horrek gaizki sentiarazten gintuen, balio ote genuen zalantzan jartzen genuen. Oso irudi eskasa ematen genuen, bileretan lo hartzen genuen, aspertu egiten ginen, ez genekien beste iritziak edo beste hitz egiteko txandak errespetatzen.

—*Gure buruarenganako konfiantza hobetu dugu, urte hauetan egin dugun aurreapenean egiaztatu ahal izan dugu, gure adinean etengabe hobetu eta prestatzeko beste edonork dituen aukera berberak ditugula.*

—*Gure autoestimua ere gora egin du* besteek, gure jarduna ikusita eta gure lanaren emaitza balioetsita, gure balioa aitortzen dutela egiaztatzean.

—*Gure aldetik pentsatzen dugunarekiko, nahi dugunarekiko eta eskaintzen ditugun zerbitzuetan gure bizitzari itxaropena emango dieten proiektuekin zerikusia dutenekiko gure konfiantza hobetu da.* Konfiantza eta segurtasun hori ere nabarmendu da gure planteamenduekin *planak egiten eta garatzen* parte hartzeko garaian.

—*Gure bizitzaren bidea gero eta hobeto eta asmo handiagoarekin hartzen dugu.*

- *Talde bezala:*

—*Gero eta hobeto ulertzen dugu zer garen, zer gertatu zaigun ulertu, eta zerk lagundu diezagukeen gure bizi-baldintzak hobetzen. Lehen zenbaitek ez ge-*

nuen argi zer ginen benetan, *eta noski, ez genuen gure bizitzeko eta kide izateko taldea ezagutzen*; izan ere pertsona-multzo bat gara, taldearen barne, inor kanporatu gabe, bakoitza bere zereginetan, seguruago sentitzen garen taldea gara.

- Lanarekin* lotuta, beti informatuta eta zeregin gehiagotan parte hartzen ego-teagatik gure lanez eta beste hainbat kiderekin egin beharreko elkarlanez gehiago *arduratzen gara*. Fabrikazioko zereginak ezagutzeak hobetu du horri buruz genuen ulermena eta horrek exijitzen duen esfortzuekin lotutako gure jarrera. Gehiago eta hobeto produzitzen dugu.
- Gure adinean *gure eguneroko bizitzaren zentzu bezala lanak duen balioaz gehiago jabetzen gara*. Gure asebetetzea asko hobetu da, *besteentzako balioa duten benetako lanak* egiten gure burua ikustean, eta lan horiek merkaturatzen direnean estimatu, erosi eta bere balioaren arabera ordaintzen dituztela egiaztatzean.
- Lanean parte hartzen dugunetik gure irudi soziala ere hobetu da*, gauza bat bestearekin lotu delako, benetako eta ondo egindako lana, pertsona heldu eta baliodunarekin.

Horrela, erabiltzaileak, euren bizitzaren inguruan erabakitzeko eskubidea duten pertsona heldu bezala aitortzeak, hainbat komunikazio-kanal sortu izana eragin du. Kanal horiek, antolakuntzako egitura gisa, haiei, parte hartzeko eta erabakiak hartzeko aukera ematen diete. Zentzu horretan, *lanerako sistema hau egokiena bezala defendatzeko hainbat erabiltzailek argudiatzen duten arrazoien artean* honako hauek aipatzen dituzte:

1. Gu kontuan hartzen gaituzte eta zentroaren erabakietarako gure iritzia eskatzen dute.
2. Helduen zerbitzuekin zerikusia duen guztiaren berri ematen digute.
3. Zerbitzua hobetzeko *gure erabakiak kontuan hartzen dituzte*.
4. Edozein motako *eztabaidetarako tarteak* daude, baina eztabaida horiek beti gurekin lotuta eta guretzat dira.
5. *Guztien artean, erabiltzaileak eta hezitzaileak, egiten dugun lana guretzat*, helduak garez geroztik, egokia izatea lortu dugu (2000, RECODE-MO, Doc. 153).

Kanpoko ikerlari batek dio... «Horrela, modulu bakoitzeko bizitzaren alderdi guztietan lana, helduen artean produzitzen dela, elkarlanean» (Villoria, 2001).

Esan dezakegu erabiltzailearen partaidetza gaur egun, modulu bakoitzaren zein zerbitzuaren esparruan abian jartzen diren jarduera guztietara zabaltzen dela; horregatik, bere parte-hartzea eraginkorra dela ziurta dezakegu.

—*Zer suposatu du profesionalontzat:*

Zer suposatu du gu profesionalontzat, banaka zein taldeka aipatu dizuegun *parte-hartze sistema honen garapen eta hobekuntzaren alde jartzeak eta bertan laguntzeak*.

Gure esperientzia, guk zaindutako errealitate batean hasten da. Bertan, gauza guztiak eurei bidaltzen zizkieten egitera baina euren iritzia kontuan hartu gabe; eurentzako lan egiteak *eurekin batera lan egitera* pasatzea, maila pertsonalean *lorpen handia* izan zen, hots, beste bidetatik planteatzen ari ginen eta lortzen ez genituen (zentzuz hitz egin, iritzia eman, ezagutu, jakin, proposatu...) garapen pertsonaleko helburuak lortzeko bidea aurkitzea.

Lan profesionaleko espazio honek³, hasieran esfortzu handia eskatzen digu, *gure burua poliki-poliki aldatzen joatea* exijitzen duelako. Gure jarrerak aldatzen joan behar dugu harremanetan; ikasi behar dugu itxaroten, bestea noiz «heldu» zain egoten (pazientzia); hasi behar dugu galdetzen, beti agintzen egon gabe; ahalegindu behar dugu galderen bidez ikasleari hausnarketa eragiten; ikasi behar dugu elkarrekintza eta ekarpen bakoitza era positiboan irakurtzen, eta, azken batean, ikasi behar dugu *alboko kidea beti kontuan hartuta jarduten*. Harremanetan oinarritutako irakasgai antzeko bat izan da; hau da, irakasgaia erakutsi ahala eta praktikan jarri ahala ikasi behar genuen, eta egiten ari ginen hori berretsi, hasiera batean fedekontua baitzen; *euren aldeko baldintzarik gabeko apustua zen*, hasieran (lehen urteetan) erantzuna oso eskasa zelako, gaur egungoaren aldean erabat bestelakoa.

Esperientzia hori garatzen hasita eta *emaitzak* ikusita, gure iritziz, argi eta garbi dago jardunbide hori une gehiagotara eta pertsona gehiagorengana zabaltzea behar-beharrezkoa dela, eta horrek pertsona horiekin *konprometitzen gaitu*, profesional modura gure zeregina euren aldeko apustua egitea dela uste dugulako.

Laburtuz esan daiteke lan hori egiteak guri, eta uste dugu bide honetan bere borondatez diharduen edonori, honako hau suposatu digula: gure eguneko zerbitzuetara erabiltzaile gisa bertaratzen direnei, *praktikan zerbitzu honen eskubidea aitortzea, euren bizitzan bilakaera ezagutu, hausnartu eta erabakitzeko eskubidea*, eguneroko gauza arruntetatik hasi eta beste hainbat konplexuago eta garrantzitsuagoetara.

Halaber, eguneroko lanak eta *elkarbizitzak* eraman digute, erabiltzaileak, *adierazteko eta erabakitzeko eskubide eta aukerak* dituzten pertsonak bezala aitortzera.

³ Praktikako komunitate berria.

Uste dugu, orokorrean, hori dela *diferentzia* handiena guk gehiago zuzenduko genukeen eta *eurengatik* erabakiko genukeen *sistema batekin* (baita *teknikoki ere*), *bestela eskubide horiek ukatuko genizkielako*.

Eurekin egindako lanak erakutsi digu *maila profesionalean gure esku-hartzea*, jakin ala ez, jabetu ala ez, ez dela neutrala, eta *horren emaitzak ondorio onuragarriak eragin behar dituela bestearengan*.

Horrek guztiak *gu honako honetara behartzen gaitu*:

- Erantzunetan, gure zerbitzua erabiltzen duten pertsonen *premiak sartzen ditugu*, *gureak* balira bezala hartuz eta elkarrekin hobetzen saiatuz.
- *Elkarrenganako konfiantza eta errespetuko* erlazioa lantzea, eguneroko bizitzan erlazio paritarioagoa lortzen saiatuz.
- *Taldean lan egin*, profesionalak eta erabiltzaileak.
- *Lana elkar hartu*, elkarrekin lan eginez, lana *elkarri erraztuz*.
- Aniztasunerako eskubidea onartzea, *pertsona bakoitza den bezala errespetatuz*, gauza guztietan erantzun-denborak onartu eta errespetatzea.

—*Parte-hartze hori ahalbidetzeko, kontuan hartu beharreko gakoak*:

- Ez ahaztu erabiltzaile guztiak *pertsona helduak garela*, eta lanak, jarduerak, tratuak eta ezartzen dugun erlazioak bat etorri behar dute gure adinarekin (zenbaitetan hori guztia gure premietara egokitu behar den arren).
- *Erabiltzailearen alde egitea*, gai den eta baliagarria den pertsona bezala mundu guztiak ikusi eta aitortzea, une oro bere garapena bultzatuz eta erraztuz.
- *Guztiak kontuan hartzea eta taldeko kideen ahalik eta parte-hartze zabalena bilatzea*.
- *Erantzuteko erritmoak eta denborak errespetatzea*. Guztiei ezin diegu gauza bera exijitu, euren ezaugarriak, izateko moduak eta jardutekoak diferentiek direlako.
- *Beti ikuspegi positibotik irakurtzea* (egin dezakeenetik edo lezakeenetik, taldearen laguntzarekin⁴, eta ez alderantziz).
- Guztia, *ohiko gizarte-egoeratan* lantzea, ezer asmatu edo behartu gabe.

⁴ Hurbileko Garapen Zona, Vygotski-n.

- *Gugan eragin dezaken guztiari buruzko informazioa ematea*, erraz eta norberaren premietara egokitua.
- *Egiten uztea, erabakitzen uztea*, pertsona bat heldua egiten da egoera diferentek konpontzeko gai denean, baina horretarako egoerak *bizi* egin behar ditu.
- Fisikoki zein afektiboki erabiltzailearengandik *hurbil egotea, berekin* lan eginenez, bere laguntza, baliabide eta konplize izanda, pertsona hori esparru guztietan (baita olinpikoetan ere) garatu ahal izateko.

Zerbitzuaren eta lanaren antolakuntzarekin lotutakoa

Zerbitzuaren eta lanaren antolakuntzari buruz hitz egiten saiatuko gara, eta horretarako, arlo hauei buruz: eguneroko jardueraren testuinguruak, taldekako jardura-programak, horien barruan erabiltzaileekin egindako prestakuntza-ekintzak eta ekintzak errazteko egindako lan-tresnak.

Eguneroko jardueran beharrei erantzuten dieten bizikidetzako testuinguruak antolatzeko gure ikaskuntzaren prozesua

Gure abiapuntua duela 27 urte kokatzen da. Ia prestakuntzarik ez genuen 12 profesionaleko talde bat hasi ginen 18 urtez gorako 45 laguneko talde batekin lanean, gehienak GPrekin.

Orokorrean, GPren ondorioz minusbaliotasun-maila handia zuten eta bititza pertsonalean esperientzia gogorrak bizi izan zituzten. Nahiko nahastuak zeuden, gizakien arteko harremanetan esperientziarik gabe, horizonterik gabe, bizi-proiekturik gabe. Hainbeste urte lanean, minusbaliotasunean oinarritutako hainbeste esfortzu, sakrifizio eta sufrimenduren ondoren, eta pertsona horiek hobetzera, errehabilitatzera, integratzera zuzendutako ahaleginen ondoren, emaitza oso gogorra zen, minusbaliotasuna ezin zen sendatu, eta gainera, bakoitzaren bititza ASPACera joaten jarraitzeko baino aukera gehiagorik ez zegoen, bititza instituzionalizatuarekin, baztertuarekin jarraitzeko. Eta noski, «atzeratutako itxaropenak bihotza gaixotzen du».

Pertsona horientzako zerbitzu bat sortzeko erantzukizuna hartzen hasi ginenean, GP zenari buruzko ezagutzan hutsune handiak genituen, ez genituen erabiltzaile gehienak ezagutzen, eta taldeko pertsona gehienek inoiz ez genuen elkarrekin lan egin.

Gure abiapuntua esperientzia, behaketa, gogoeta, eztabaida... (esperientzia hobetzen saiatzen zena) eta, berriz, esperientzia⁵ izan ziren.

⁵ Freirek, metodikoki eginez, praxi deitu dion hori.

Lan egiten hasi behar genuen pertsona hauek zein ziren eta zer gertatzen zitzairen, zein premia zituzten jakin behar genuen, baita eurekin egunero bizitzen zirenei buruz ere. Horrela, obra batzuen premiez baliatuta, guztiak elkarrekin hilabete batez Malagako Esteponara⁶ joan ginen. Horrela uste genuen geure burua ikusiko genuela eguneroko praktikan, sortuko zitzaizkien arazoak konpontzen, eta elkarrekin gure irizpide-diferentziak, elkarrekin errealitatea ulertzeko genituen zailtasunak, harreman-zailtasunak eta abar konpontzen.

Sabinillas (hori zen udako koloniaren izena) eztabaiden hasiera izan zen, taldeko lanaren hasiera, bai eta erabiltzaile eta profesionalen arteko parte-hartzearena ere. Guztiori, elkar hobeto ezagutzen lagundu zigun.

«Ezin ukatu hilabeteko epe laburrean, baldintza normaletan antzematen askoz ere denbora gehiago kostatuko litzaigukeen alderdi ugari argi ikusi genituela. Multzoaren *erantzukizun-maila* handitu genuen, gure helburuak —*gure lanaren filosofia*— hobeto lotu genituen, pertsonak askoz hobeto ezagutu genituen, eta emaitza onak eman dizkigun *eztabaida-erritmoa* eskuratu genuen» (Sabinillas 1978 txostena). Halaber garai hartan, *erakunde itxiek bezeroen* (erabiltzaile eta profesionalak) *bizitzan zer eragiten zuten* aztertu genuen Goffman-en liburua (1970) begiratu.

Halaber, eztabaida-taldean gurasoen eta seme-alaben testigantza pertsonaletatik: euren ibileretatik, bizi zuten ezintasun eta mendetasunetik,... gure lanbidean nahita egindako *erlazioaren balioa* zein garrantzitsua zen ulertu genuen, funtsezko papera betetzen duelako; izan ere, egiten den moduaren arabera, «terapeutikoa» izan daiteke eta pertsoneri *bizitzen lagundu* diezaieke, edo bestela, eurekin behin betiko «amaitu» dezake: «pertsona bat erabat hondoratzen da, gauzaez denaren sentazioa barru-barruraino sartzen zaionean».

Halaber, Normalizazio printzipioa aztertu genuen (eta European jarduten zuten zenbait eredu instituzional erreal⁷) eta zentroetan *eguneroko bizitzan aplikatzen eta gartzan hasteko* beharra ulertu genuen, gure aldetik, gure esku hartzeko eta erlazionatzeko moduetatik, eta arduratzen ginen zeregin eta lanetatik.

Hasieran landu zen eta bertan lan egiten dugun profesional askorentzat sistema ulertzeko erabakigarria izan den gaietako bat, ulertzeko gaitasun osoa zuen pertsona-taldeak, eurek adimen urrikoekin lotzen zituzten pertsonekin *erlacionatu* eta elkartzeko emandako *ezezkoa* izan zen. Ez zuten eurekin ezer jakin nahi. Etiketan eta diferentzian oinarrituta pertsonak banatzearen aldeko eta aurkako argudio eta justifikazioak asko

⁶ Garai hartan ez zegoen gorpil-aulkirik hegazkinetan, konpainia batek bakarrik uzten zigun elkarrekin bi-diatzen, lagunaren besotan igo eta jaitsi ginen..., berriz ere besarkatuta igo ginen... Heldu ginen.

⁷ INSTITUTO CANADIENSE PARA LA DEFICIENCIA MENTAL: *Orientaciones sobre deficiencia mental*: Donostia-San Sebastián: SIIS, 1978.

landu genituen. *Diferente izateko eskubideari* buruz hitz egiten dugu eta gauzen eta pertsonen errealitatea arreta handiz jarraitzen dugu, diferentea dela egiaztatuz. Denbora bat eman ondoren, beste hainbat gauzaren artean ondorioztatu genuen banantzeko argudioetan *guztientzako tranpa* zegoela, eta gauzak ulertzeko eta adierazteko gaitasun txikiagoa zutenek ezin izango zutela euren bizi-kalitatea hobetu, ulertzeko eta iritzia emateko gaitasuna genuenok *solidarioak* ez baginen *eta denbora, espazioa eta bizia eurekin* elkar hartzen ez bagenituen azken horiek hobeto bizitzeko egindako *proposamenak guztientzat zabaldu eta aplikatuz*. Gogoeta hori, bere barne-koherentziagatik, bezeroekiko arreta zuzeneko profesionalengana heltzen zen, zentzu berean konpromisoaren beharra erakutsiz. Zuk ezin duzu argudiatu niretzako hobe dela nire bizia kide kaltetuekin batera bizitzea, arrazoitzen eta eskatzen didazun horrek ez baduzu gauza bera egiten nirekin! Hori izan zen *proiektu komuna* ulertzera heltzeko printzipioa.

Guztiok GPren mende geunden eta *helburua, guztien artean gauzak hobeto egitea zen, jardun behar genuen elkar hartu beharreko errealitatea guk ulertzen aurrera egiten zuen neurrian bakoitzak zituen premiei erantzun egokiak emateko*.

Euren *premiak* (hezkuntza-mailan) ulertzeko mugak izan ditugu, eta ez genuen ondo egin, *giza bizitzako proiektu baten barne* ulertu ez genituen arte, horretarako *gai izateko eta giza baldintza sozial eta instituzional duinetan bizi* ahal izateko.

Eurak kontuan hartzeagatik, adierazten zigutenagatik ulertu genuen ez geundela eragozpenak jartzeko. *Etengabe gure posizioa aztertu behar genuen*, euren garapenean eragozpena ez izateko.

Gure lanak *gure bezeroen alde apustua egin beharra* exijitzen zuela ulertzen hasi ginen. Ez geunden eragozpenak jartzeko, ez eta euren aukerak zalantzan jartzeko ere. Gure erronka honako hau zen: *beraien eta gure ahalik eta hazkuntza pertsonal eta giza hazkuntza handiena bermatuko duten ahalik eta baldintza onenak sortzea, gaur egun bizitzari zentzua emango dioten eta aurrerantz proiektatuko duten sistemak eraikiz*. Osagai hauekin guztiekin sortu ziren zerbitzuan gaur egungo lan-sistemak eusten dituen oinarriak. Guztiok, *komuna zaigun proiektu hau osatzen dugu, 9:00etatik 17:00ak arte errealitate bera bizi dugulako*. Errealitate hori ezagutu, aztertu eta eraldatu behar dugu, garen guztion bizitza gero eta kalitate handiagokoa izan dadin (kalitatezko bizitza, bizitza-kalitateko estandar bezala ulertzen ez dena) eta *taldearen barnean sar gaitezen, funtzioa (zeregin errealaren rola) gure aukeren barne egokituz*.

Bere garaian guk errealitatea ulertzeak eraginda, *gure bezeroak, GPk «harrapatuta» bizi diren pertsona helduak zirela* ulertu genuen. Halaber honako hau ere ulertu genuen: *alde batetik, bizitza «autonomoko» esperientzian eskuratzen diren ezagutza eta ikaskuntzen premia handia zuten bitartean, bestetik, gizarte-bizitzatik oso baztertuta bizi zirela*.

Ulertu genuen «harrapatuen» egoera honi irtenbideak bilatzeko, beste hainbat gauzaren artean, *Normalizazioko printzipioan inspiratutako esparru sozial batean, ezagutzak eta ikaskuntzak eskaintzera orientatutako hezkuntza-mailako lan-programak batera eraiki eta garatu behar genituela.*

Zentzu horretan, gure lanaren funtsezko helburu bezala, pertsona horiek prestatzera bideratzea zen, *gizartean bizitza betea bizitzeko. Horrenbestez, eguneko zentroetako taldeetako kide izatea ez zen helburu bat, bertara heltzeko bitartekoa baizik.*

Horretarako ulertu genuen erabiltzaileei, euren adinera *egokitzen ziren bizitza errealeko esperientziak* eman behar genizkiela, euren ekintzak, jokabideak, afektibitateak eta ezagutzak egokitzen ulertu eta ikasteko eguneroko aukerak izan zitzaaten *eguneroko funtzionatzeko ingurune sozial (erreal eta arrunta) batean. Ingurune horretan, goiko arlo horiek egiaztatu ahal izango dute, bai eta euren burua gizaki duin bezala ere.*

Horretarako baliabide egokiena, zentroen eguneroko bizitza zen. *Guztien bizitzarako erabilgarriak ziren eguneroko jardueraren taldekako testuinguruak antolatu, eta hezitzaile eta erabiltzaileek bertan elkarlanean jardun besterik ez genuen egin behar*

Zereginak elkarrekin egitean, *teknikarekin* lotuta menderatu behar genuenez gain, *giza harremanak*, une bakoitzean egokiena zen giza jokabide solidarioaren eredia, gizarte-harremanen gaitasunak, hizkuntza zehatza, esateko, laguntzeko eta egiteko moduak, eta abar ikasi eta irakasten genituen praktikan (hau izan da, hezitzaileek errealitatea ulertzeko ezinbesteko beste jauzi kualitatibo bat; era berean, zerbitzuaren ikasle erabiltzaileekin batera sortu eta garatu duten proiektuaren eginkizunarekin eta helburuekin konpromiso-, erantzukizun- eta zintzotasun-maila erakusten du).

Zereginetan ahalik eta *parte-hartze zabalena izateko antolatutako testuinguruak* eraikitzean (asmo argiarekin), pertsonen ahalik eta autonomia zabalena garatzeko *baliabide funtzionalenak ingurunean egokitze*ko aukera eman zigun. Hemendik aurrera, *jardueraren testuinguru bakoitzak* —eguna/astea— taldeko jarduera-programa bat du, bere baitan garatzen diren prestakuntza-ekintzen baliabide bihurtzeko.

Halaber, gauzak horrela *antolatuta*, guztientzako erraza zen testuinguru bakoitza *aztertzea* eta, bere barruan zuzen funtzionatzeko, pertsona bakoitzari exijitzen ziona ikustea erraza zen. Horrela, erraz ikusten genuen pertsona bakoitzak zer menderatzen zuen eta zer hobetu behar zuen.

Horri esker, pertsona bakoitzarengan *premien* (batez ere hezkuntza-mailakoak) *irakurketak* beretzat eta taldearentzat aukera eta zentzua zuen, eta guztientzako *banakako lan-programak* ondo landu zitezkeen, horrek, taldeak bere kideekin egiten duen laguntzeko motibazioan eta elkarlanetan eragiten duenarekin.

Eguneroko elkarbizitza, bertaratuekin batera bizitzen badugu, etengabe, lan-eduki interaktiboa eskaintzen digu. Eduki hori denbora-zati batean garatzen da, eta gure eguneroko funtzionatzeko modu arrunt eta beharrezkoari erantzuten dio, hau da, une bakoitza erreala da bizitzarako (gurerako) eta egin behar duguna erabilgarria eta beharrezkoa da hura gauzatzeko eta gozatzeko (banaka eta taldeka).

Gure barne-dokumentuak horrela finkatu dituzte:

- *Nahita onartutako gure elkarbizitzak, eguneko une bakoitzean (testuinguruak), pertsona batek baldintza onean parte hartzeko, eta horretarako arreta eta prestakuntza egokia emateko beharrezkoa zer den ulertzeko aukera ematen digu. Beharrezko elementu hori, bere autonomia pertsonal eta afektiboarekin, bere komunikazio eta lengoaiarekin, eta bere irakaskuntza/ikaskuntzarekin lotuta; eta gauza bera esan dezakegu osatzen dugun taldearekin. (Doc serv 1994.)*
- Prestakuntza hori lantzen ari gara, alde batetik, sei eredu zehatzekin lotuta oparitarako artikulua eginez edo arropa garbituz taldeak konpontzen duen produkzio-jarduera errealeko egoerekin; eta bestetik, pertsona horiek tratatu eta eurekin harremanetan jartzeko gure modua, aurkitzen duten normalizazio-esparru nagusia eginez. (Doc serv afde.)
- Lanean oinarritutako jarduera honetatik, ikaskuntzak eta prestakuntza garatzeko beste hainbat arlotan esku hartzen jarraitzen dugu, gizon eta emakume horiekin batera, egin behar ditugun jarduera guztietan euren parte-hartzea exijituz eta erraztuz, produkzio-jarduerari dagokionean (produkzio-prozesu osoaren faseak, eskaeren kontrola, eskaeren salmentak, kostuak...), zentroko bizitzarekin lotutako jardueri dagokienean (erosketak, telefonoa, Kutxa, bilkurak, otorduak...), edo euren ikaskuntza-prozesuekin lotutako jarduerekin (laneko planak egitea, banakako lanaren garapenaren azterketa, taldearen jardueraren azterketa, bizi-kalitatearen inguruko elkarriketak, bikoteko lanak, praktika-lanen lankidetzak, ebaluazioaren garapena, gurasoekin bilerak, besteei prestakuntza-ikastaroak ematea...). (Doc serv afde.)

Helduen taldean ekintza antolatua esparrua: laneko programa

Taldearen bizitza erlaziozkoa da, elkarriketa eta elkarlanerako testuinguru honetan gure ekintzei «zentzua ematen dieten» helburu garrantzitsuekin. Baina, zein ekintza izango lirakeke egokiak eta nola antolatu goian adierazitako baldintzak beteko dituzten ekintzak?... ASPACE Gipuzkoako Helduen Zerbitzuan ekintza-programa ugari egokitu ditugu... *Learning to cope*⁸ izeneko orientabideekin eta laneko testuinguruak uzten zigun aukerekin⁹ hasi ginen.

⁸ WHELAN, E.; SPEAKE, B. (1979): *Learning to cope*. condo_book souveni_press, Kanada. (Itzuli eta aztertu genuena).

⁹ Zortea izan dugu GUREAKen aurrerapenak, zeharka bada ere, ikusi ahal izan ditugulako.

Gaur egun, *gizarte eta laneko prestakuntza-programari* esker honako hau egin izan dugula uste dugu:

- Pertsona horiek eskola- eta/edo laguntza-etapatik lanera (helduen egoerari dagokiona) igarotzeko *bidea*, egokituz, erraztea.
- Minusbaliotasun larria duten hainbat pertsonari, *lan produktibo bat* (sozialki baliotsia)¹⁰ *egokitzen lortzea*.
- Pertsona horietan, *autonomia pertsonala eta soziala garatzea*, eta ondorioz, euren lanak egiten eraginkorragoak izatea.
- Alor pertsonalean*, autonomia eta independentzia lortzea:
 - Autoirudi positiboa, baliagarria, motibazioa, eta euren segurtasuna eskuratuz.
 - Orientabide hobea eta mugikortasun handiagoa eskuratuz, euren buruaren zaintza hobetuz.
 - Elikaduran, garraioan eta garbitasunean autonomia handiagoa eskuratuz.
- Sozializazioaren alorrean*, komunikatzeko trebetasunak eta pertsonen arteko erlazioak eskuratzea:
 - Laguntza-eskaerekin lotuta baliabideak lortuz.
 - Aginduen interpretazioarekin lotuta baliabideak lortuz.
 - Aginduak jarraitu eta ulertzearekin lotuta baliabideak lortuz.
 - Taldeko eztabaidekin lotuta baliabideak lortuz.
 - Taldeko lanarekin lotuta baliabideak lortuz.
 - Harreman afektiboekin lotuta baliabideak lortuz.
 - Ekimena eta parte-hartzea garatuz.
 - Estres-egoeren aurrean toleranteagoa izanez.
- Gizarte- eta lan-arloan*, edozein lan produktiboko egoeran komunak diren gizarte eta laneko arauak eta eskuduntzak ikasi eta prestatzea (ez hainbeste, lan zehatz batekin lotutako ikaskuntzak):
 - Laneko teknikekin lotuta, manipulazioko gaitasunak garatuz.

¹⁰ «Todo necio/confunde valor y precio» (cf. Canciones LXVIII, MACHADO, A., *Poesías completas*, Bartzelona: Austral, 2001 (Edición de Manuel Alvar).

- Material, lanabes, tresna, makina eta abar erabiltzen ezagutzak eta trebetasunak eskuratuz.
- Irizpide, tamaina, forma eta abarrekin lotuta, sailkatu eta seriean jartzeko lanekin lotutako gaitasun kognitiboak garatuz, bai eta hainbat pauso, kalitate eta akats egiaztatu eta baztertzea ere.
- Arazoak konpontzeko eta denbora ondo antolatzeko baliabideak eskuratuz.
- Lantegiaren eta lanaren egiturarekin lotuta ezagutzak eskuratuz (gure kasuan, katean).
- Laneko funtzio sozialarekin lotuta prestakuntza eskuratuz.
- Enpresa bat, sindikatu bat, kontratu bat, kooperatiba bat, lantegi babestu bat, greba bat eta beste hainbat kontzeptu zer diren ezagutuz.
- Ordutegia, puntualtasuna, segurtasun eta higieneko neurriak aplikatzea, kontzentrazioa, iraunkortasuna, erritmoa, erantzukizuna eta nekeari aurre egitearekin oinarrizko laneko jarrera eta jokabideak eskuratuz.

Guk lan hori eginez parte hartu dugunean, honako gauza hauek egiten saiatu gara:

—Euren mugak aitortu eta onartzea:

- Euren aukeren arabera balioetsi eta exijitzea.
- Jarduerak banaka betetzen laguntzea, baliabideak eskuratuz.
- Erantzuteko denbora ezarri eta errespetatzea.

—Banakotasuna aitortzea:

- Banakako helburuak planteatzeko gure irizpideak bateratzea, bakoitzaren aukerak aitortuz, geldituz, behar izanez gero, edo aurrera eginez.
- Ados jartzea, bultzatu, sendotu edo saihestu nahi ditugun jarrera eta/edo jokabideen aurrean erantzunak bateratuz.
- Gure jarduteko modua aztertzea (hezitzaile bakoitzarena), egiten ditugun gauza positiboak eta negatiboak balioetsiz.

—Jarrera positiboak sendotzea:

- Gauza negatiboekin zentzuzkoak izatea, taldean edo banaka, kasu bakoitzean modu egokienean tratatuz.
- Laguntza-zerbitzu atsegina eta errespetuzkoa eskaintzea.

- Harremana esparru profesionaletik kanpo bultzatzea. Gai pertsonalagoei, barrukoagoi buruz hitz egiteko aukeraz baliatzea, konfiantza eta «konplizitatea» baimenduz eta bultzatuz.
- Ekimenak errespetatzea, nahasteko aukera emanez, eta horregatik inor errudun jo gabe.

—Lan egiten dugun pertsonekin erlazionatzeko modurik egokiena bilatzea:

- Etengabe afektibo eta fisikoki hurbil kokatzea, baita denbora librean ere.
- Komunikazioa bultzatzea, berau eraginez, estimatuz eta funtzionala eginez. Zenbait pertsonen komunikazio-eskaerei erantzutea, ihesi ibili gabe.
- Aurrez aurre argi hitz egitea, eraso gabe.
- Beti hitz egiten, esaten, iritzia ematen... utzi

—Normalizazio-printzipioaren esparruan ezagutzak eta ikaskuntzak eskuratzeko, lan- eta gizarte-esparruan, eta esparru pertsonalean jarduera erreal eta erabilgarriak ematea:

- Une naturaletan lan egitea.

—Gehiegizko jarduera, aurreko guztiaren kaltean izan dadin saihestea.

—Giza jokabideko imitatzeke ereduak gaitzera jakitea.

Gure estrategia eta baliabideak:

—Sekuentziarioak.

—Taldetan antolatzea.

—Talde-lana.

—Sistema parte-hartzailea: gauzak guztien artean eginez.

—Denboren banaketa ordenatua. Ordu-tegi orokorrak eta banakakoak.

—Egiten duguna taldean aztertzea eta bere etengabeko hobekuntza¹¹.

Baina, elkarrekin lan egiteko modu honek batez ere gizarte-ingurune bat sortu ahal izatea eragin du, bazterketarik gabe giza bizitza defendatzen duen mikrokomunitatea. Horrek, bizi- eta lan-esperientzia berberaz ikasten joateko aukera ematen digu, espe-

¹¹ Prestakuntza horri praktikan, orain, kalitatera bideratutako erakundeen edo etengabeko hobekuntzako kudeaketa deitzen zaizkio.

rientzia hori aztertzeko, berari buruz hitz egiteko, ulertzeko, aldatzeko eta hobetzeko gaitasunak izanik; guztiok horrekin zibilizatuz.

Pertsonalaren prestakuntza eta ikaskuntzako barne-sistema (erabiltzaileekin ere erabilia), taldearen praktikaren azterketatik egina. Profesionalen antolakuntza garapen honentzat guztiarentzat

Beti ulertu dugu lana taldean egin behar genuela. Lan-taldetan funtzionatzeko modu horrek, *eguneroko praktikari buruzko gogoeta* erraztu digu, pertsona horiekin lan egiteko, eta euren, gure eta bere ingurune sozialaren bizi-kalitatea hobetzera zuzendutako hobekuntza-prozesuak garatzeko eta pertsona horiekin lan egiteko ikaskuntza funtzional onenak emanez.

Gure buruari leporatzen dizkiegun emaitza asko, neurri handi batean, urtetan jarraitu dugun etengabeko prestakuntza-lanaren antolakuntzarekin lotuta daude; horretarako, arreta zuzeneko ordutegitik kanpoko lanaldiaren zati bat erabili dugu, eta horri esker, gure Zerbitzuko bezero diren pertsona horiekin garatzeko lanaren alderdi ideologiko eta profesionalean aurrera egin ahal izan dugu. (Doc. D.E. 2001.)

Prestakuntzako barne-sistema. Lan-taldetan antolatuz eta *gure praktikaren ikerketa/ekintzako* prozesuen bidez, zentroetan *etengabeko hobekuntza-prozesuen* estutasuna eskaini dute, bai eta moduluetan eta Zerbitzuan profesional guztiak egin beharreko lan bateratuaren hobekuntza ere. (Doc. D.E. 2001.)

Kudeaketa-sistema demokratiko eta parte-hartzailea erabiliz, gure lanbide eta giza heziketarekin lotutako *jarduerak* garatu eta sendotu ditugu; gure jokabideak hobetzeko, gure ezagutzak zabaltzeko, eta inor «atzean» gera ez dadin elkarri laguntzeko konpromisoa hartzen dugu. Horri guztiari buruz taldean hitz egiten dugu, nola bizi garen, nola jarduten dugun, nola lan egiten dugun, nola erlazionatzen garen, hitz egiten dugun, eta abarretik ikasten dugu. (Doc. D.E. 2001.)

Hau da gure etengabeko prestakuntzako barne-sistema. Horrek, aldi berean, zerbitzu osoan elkarren artean koordinatzen eta gure jardunetan bat etortzen ahalbidetu digu, eta bertan garatzen diren jarduera guztietara zabaldu da. Gaur egun, profesionalen artean honako lan-maila hauek daude:

- Modulu/ikasgelako ekipoaren koordinazioa.
- Moduluko arduradunen koordinazioak.
- Zerbitzuaren koordinazioa.
- Bizi-kalitatearen azterketarekin lotuta, lanaren koordinazioa.

- Gizarte eta laneko jardueraren koordinazioa.
- Komunikazioa eta lengoaia hobetzeko jardueraren koordinazioa.
- Egoera fisikoa eta osasuna erabiltzeko koordinazioa.

Bilera horiek, bertan egindako lanak, gaur egun zerbitzua definitzen duten gure dokumentu ideologikoak eta eraginkorrak egiteko aukera eman digute.

Zerbitzuaren hezkuntza-programak landu, garatu eta ebaluatzen ere ikasi dugu. Programa horiek, moduluetan lan egiteko erreferentzia dira¹² eta modulu bakoitzean esku-hartzeek koordinatzeko aukera ematen dute (urteko lanerako plana), erabiltzaile bakoitzaren (PTI, PDI) eguna astea (Taldean jarduteko programak) lan-testuinguru bakoitzean, bertan dauden premiak ikusiz, helburuak definituz, zereginen sekuentziatzeak, eboluzio-erregistroak, egoeren azterketa, ebaluazioak, sintesiak, eta abar eginez. Horrela landutako dokumentuek barne-koherentzia dute, bai eta guk eraikitako egoera-kulturarekin ere.

Laneko prozedurak eta tresnak adostuta egin ahal izan ditugu ere, moduluetan programak abian jartzen bultzatuz.

Modulua/ikasgela, laneko unitate bezala. Proiektu komuneko komunitatea

Modulu/ikasgela bakoitzak arreta zuzeneko ekipo bat du. Ekipo horretako kideen kopurua, bertaratuko diren erabiltzaileen arabera aldatuko da 1/4 proportzioan.

Unitatearen zeregin komuna, erabiltzaileekin hezkuntza-mailako lana egitea da. Horretarako, zerbitzuaren hezkuntza-proiektuan oinarrituta, moduluaren urterako laneo plana egiten dute. Helburu hori lortzearren honako hau egiten dute:

- Eguna astea denbora-sekuentzian *jarduera-testuinguruak antolatzen dituzte*, guttira, gehienek parte hartzeko moduan antolatuz, erdian, horretarako beharrezkoak diren aurreikusitako baliabideak kokatuz (sekuentziak, materialak eta tresnak, komunikazio-baliabideak, bikoteak eta lankidetzak, erabiltzaileentzako gai-zerrendak, eta abar).
- Hezitzaile bakoitzak*, lau edo bost erabiltzailearen *tutore* gisa, jarduera-testuinguru bakoitzean ikasle bakoitzak erakusten dituen premien irakurketa egiten du; premia horiek konponduta, pertsona horren aukerak kontuan hartuta, eguneroko bi-

¹² Gure praktika bateratuaren azterketatik sortuta, berau azaltzen eta hobetzen —arrazoizko elkarriketa-mugimendu honetan (kultura instituzionala)— saiatzen dira. Horrela, gure ekintza praktikoa errealitatean gidatzen duten dokumentuak dira.

zitzan aktiboki parte hartzen lagunduko diote. Bizitza hori, gizaki bezala, bere ki-deekin batera bizi du.

—Horren bidez, *bertan hobetzeko bere hipotesia (PTI) eraikitzen du eta urteko in-plementazio-programa (PDI) lantzen du*, bere tutoretzapekoarekin aurreikusitako prestakuntza-ekintzak, estrategiak, baliabideak, eta abar antolatuz. Halaber, ebo-luzio-erregistroak lantzen ditu eta *ebaluazioa* aurreikusten du, baita *familiareki-ko erlazioa ere*.

Ekipo hauetako hezitzaileak, zeregin komun honetaz gain, Zerbitzu-mailan, eginda-ko lana eta moduluetan aurreikusitako *jarduera-programetan* euren esku-hartzea gaine-rako modulu/ikasgelekin koordinatzeko erantzukizuna banatzen dute. Horretaz gain ere, lengoaiaren hobekuntza eta komunikazioaren garapenari, eta egoera fisikoa eta osasuna zuzen erabiltzeari buruzko bi *eremu espezifikoe*tan banatzen dute lana.

Era horretan, hezitzaile batek bere ekipoan gizarte eta laneko *jarduera-programa koordinatuko du*, beste batek, moduluen funtzionamenduan bizi-kalitatearen azterketari buruzko moduluetan burututako jarduera, beste batek, taldean komunikazioa hobetzen egindako lana, eta horrela, programa guztiak osatu arte. Halaber diseinu honetan, lana ulertzeko modu honetan, ekipoko kide bat, modulua funtzionamenduaren arduradu-na da, eta batez ere bertako koordinatzaile bezala jarduten du¹³.

Modulu ekipoaren koordinazio bilerak

Modulu-ekipoak astean behin koordinazio-bilera bat burutzen du, erabiltzaileekin egindako lanaldiaren ondoren.

Bilera hauen *gai-zerrendak* normalean honako atal hauek ditu¹⁴:

- Aurreko bilerako aktaren irakurketa.
- Laneko planak (zerbitzuan eta moduluan) garatzeko informazioa.
- Premiazko gaiak.
- Esku-hartzearen azterketa (hezkuntza-praktika) eta doikuntza.
- Bileraren ebaluazioa.
- Hurrengo bilerako gai-zerrenda.

¹³ Hezkuntza-sistema arautuan «sailen» koordinazioa bezalako zerbait da. Gure erakundeetan staff gisa jarduten dute, eta zerbitzuan, berau egituratzen duten koordinazioak dira.

¹⁴ Bere erabilgarritasuna eta esleitutako zereginen inguruko ideia bat emango du.

Horrela antolatuta, bilera hauek *modulu bakoitzeko pertsonalari informatzeko, prestatzeko eta koordinatzeko hiru helburuak* betetzen dituzte, moduluetan eguneroko zereginen garapenarekin lotuta dauden gaiak aztertuz:

- Ekipoaren eta taldearen lana taldean aztertu eta koordinatzea; halaber, hainbat testu eta irakurtzeko material ematen dizkiete, baita modulu bakoitzean laneko plana (Zentroko Plana) ulertzea eta abian jartzea errazten duten baliabide interesgarriak ere.
- Lan-taldeen antolakuntza eta funtzionamendua, gurasoekiko harremana, praktiketako ikasleekin lana, beste hainbat zerbitzurekin erlazioak, erabiltzaileei buruzko gaiak, hezitzaileak, berrikuntzak, eta abar.
- Modulu bakoitzarekin lotutakoez gain, bilera hauetan ere zerbitzuaren antolakuntza orokorrarekin zerikusia duten informazioak eta proposamenak barne hartzen dituzte. Informazio eta proposamen horiek, moduluko arduradunak modulua koordinatzeko bileretatik ekartzen ditu, bertan izaten baita normalean. Prozesua alderantziz ere gertatzen da, hots, moduluko ekipoak informazioak eta proposamenak eramaten ditu, zerbitzuaren koordinazio-bileren esparruan eta beste hainbat modulutan ezagutu eta eztabaidatzeko.

Era horretan zerbitzuko ekipo guztien artean informazio eta komunikazioko feedback ematen da; horrek, *zerbitzuaren proiektuaren garapenean parte-hartze demokratikoa bultzatzen du*, bai eta bere funtzionamendu koordinatua eta kohesionatua ere, guztientzat komun bezala biziz. *Horrela, gure proiektu komuna erabiltzaileekin egiten, ikasten eta doitzen dugu.*

Aurrekoarekin lotuta, *moduluen hezitzaile-ekipoak*, bileretan burututako etengabeko prestakuntza-prozesu honen bidez, denborarekin osatu eta sendotu egin dira, eta gaur egun *ekipo autonomo* bihurtzen ari dira. Ekipo horiek, euren ideian eta urteko Planetan esplizituak —doitzen ez direnak— ziren Zerbitzuaren printzipio orokorrekin lotuta, *euren zentroko plana hobeto kudeatzeko gai dira*, eta garatzen diren programen diseinatzaille, inplementatzaile eta ebaluatzaile bihurtzen dira.

Adierazitako guztia ikusita esan dezakegu bilera hauek, euren funtzioarekiko hezitzaileen lanbide-heziketarako espazio nagusi bihurtzen direla, hezitzaile espezializatua-ren profilararen edukiei dagokienean (kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak).

Moduluaren ekipo arduradunaren koordinazio-bilerak

Bertan, zerbitzuko koordinatzaile pedagogikoa buru duten moduluko arduradunek parte hartzen dute. *Helburua*: moduluko arduradunek, moduluetan euren funtzioa hobetzeko behar diren ikaskuntzak garatzea, euren ekipotan koordinazio-lana nola egiten

duen elkarrekin aztertuz; halaber, erabiltzaileei arreta egoki baterako behar diren programa eta ekimen komunak landu, antolatu eta abian jartzea errazten dute.

Horrekin guztiarekin, *planak eta programak abian jartzearen ondorioz* moduluetan sor daitezkeen *gaiak elkarrekin konpontzen ikasi nahi dute*, gai horietako zenbait, zerbitzua koordinatzeko bileretara edo beste hainbat organotara ere bideratuz. Eguneroko kudeaketa-errealitate honen azterketatik eta iritzi-adostasunetik, moduluetan kudeaketa errealeko bideak sortzen dira, bideratuko dituen arduradunak egin dituelako.

Halaber, *jarduteko prozedurak adostuz esku hartzen ikasteko modulu-ekipoaren jardura koordinatzeko moduari buruz gogoeta egin behar da*, eta bere garapena zerk laguntzen edo oztopatzen duen ikusi. Bilerako une bakoitzean, estrategietan, esateko moduetan, erabiltzen dituen tekniketan, eta abar *arduradunak nola esku hartzen duen aztertuko dute*.

Halaber, lan honen ildotik, modulu bakoitzean pentsatzeko eta, monografikoen (toretzak, lan-treskan lantzeko modua, gurasoekin harremana, eta abar) moduan, bilera hauetan eztabaidatzeko interes handiko laneko edukiak eskaintzen dituzten *beste hainbat premia sortzen dira*.

Horrela, bilera hauetarako honako *gai-zerrenda* aurreikusi dute:

- Aurreko bilerako akta irakurri eta onartzea.
- Premiazko gaiei buruz zentroetan dagoen egoera eta informazioa.
- Bileren azterketa (gure esku-hartzea, moduluko ekipoaren koordinatzaile gisa).
- Gai monografikoa.
- Bilera balioestea.
- Hurrengoaren aurreikuspena.

Azken batean, bilera hauetan, moduluen gero eta garapen autonomoagoa eta parte-hartzaileagoa bultzatzeko jarduteko irizpide komunak lantzen dituzte, bakoitzean egin beharreko hezkuntza-lana koordinatuz, eta funtzionamendu koherente eta bateratu honetara laguntzen duten prozedura eta tresna teoriko eta praktikoak sortuz.

Moduluko arduradunaren funtzioak dira (1996, ERM, Doc. 81):

- Moduluan garatzen den lanerako plana zuzentzea, eraikitzen lagunduz.
- Hezkuntza-mailan bestearekiko nola jarduten duten profesionalek azter dezaten bultzatzea, bestearen jardura eta bizitzako testuinguruan kokatuz.
- Ekipoak eta taldeak, beren lanaren garapenean eta azterketan erakusten dituzten premiak biltzea, erantzuna erraztuz.

Beraz, bere zeregin nagusia *laneko ekipo onak osatzea* da, eta arlo horretan moduluko arduraduna egotea funtsezkoa da, *eguneroko lanean pertsonalaren etengabeko erreferentzia delako, prozesuen garapenaren bultzatzaile jarduten duen neurrian*. Ekipoaren lana zuzendu, batu eta koordinatzen du, eta *lana, adostutako moduan egiten dela bermatzen du*. Arretarako ekipoko kide izateak eta zuzenean, hezitzaile bat gehiago balitz bezala, erabiltzailearekin lan egitea, bere erreferentzia oraindik baliagarriagoa eta garrantzitsuagoa izatea eragiten du.

Zerbitzua koordinatzeko bilerak

Bilera horien *helburua*, zerbitzuaren barne *laneko filosofia komuna sendotzea da*, «Normalizazio»/«Barne hartze» *printzipioekin, Erakundearen printzipio orokor eta eraginkorrek bat etorrira*. Horretarako, modulu bakoitzeko laneko planak ezartzeari eta garatzeari, eta Zerbitzuan egindako gainerako koordinazio-bileren eboluzioari buruzko informazioa eskaintzen dute. Gertakariak, berrikuntzak eta zailtasunak aipatzen dituzte, bete behar diren premiak zehaztuz, bileretan bertan edo erakundeko pertsona zehatzek beste koordinazio-bileretara eramanez.

Halaber bilera hauetan, Zerbitzuan egin beharreko lanaren politika orokorrarekiko erabakiak hartzen dituzte, eta horri buruzko laneko tresna generikoak eta dokumentuak egiten laguntzen dute, besteak beste, Ideia, urterako Zerbitzuaren Helburu Orokorrak, pertsonalaren prestakuntzak, eta bileren urteko egutegia (1990, ERS, Doc. 185).

Zerbitzua koordinatzeko bilera horietan, moduluko arduradunek hartzen dute parte koordinatzaile pedagogiko eta zerbitzuko buruaren koordinaziopean, eta bertako zuzendaritza medikoaren parte-hartze eta laguntzarekin. Hilean behin egiten dira, eta bere ohiko gai zerrenda honako hau da:

—Aurreko bilerako akta irakurri eta onartzea.

—Moduluen informazioa.

- ISO ezartzea:

- Zerbitzuan ikastarorako aurreikusitako helburuen arabera programak garatzea, gertakariak. (hilean egindako praktikak eta koordinazioak barne hartzea, jakinarazten dena).

- Pertsonala. Ekipoko bileretan lanari buruzko informazioa barne hartzea, baita prestakuntzako premiak eta beste hainbat ere.

- Erabiltzaileak (premiak eta/edo gertakariak idatziz aurkeztea), gurasoak...

- Jardunbide egokien eskulibururako proposamen berriak.

- Beste hainbat.

—Kudeaketa Kontseilua.

—Beste hainbat.

—Bileraren ebaluazioa:

- Laguntza, puntualitatea.
- Informazioaren (berria, adierazgarria, errepikatzen dena...) forma (idatzia, antolatua...) eta edukia.
- Parte-hartzea, erritmoa, eztabaida...
- Ongizate-maila.
- Konpondutako gaiak, konpontzeko gaiak.

—Hurrengo bileraren aurreikuspena.

Zerbitzua koordinatzeko bilera horien bidez, moduluen arteko informazio-trukea, eta erakunde gisa ASPACETik ematen dena uztartzen dira. Halaber, moduluetan taldeen funtzionamenduekin, lanaren kudeaketan erantzukizun-zereginekin eta bertan dauden ekipoekin, edo garatzen ari diren jardueren koordinazioarekin askotan zerikusia duten gai teoriko eta praktikoetan ere sakontzen dute. Horrela, bide batetik edo bestetik, ideiarekin, zereginarekin edo funtzionatzeko ereduarekin orokorrean zerikusia duten gaiak aztertzen dituzte, proiektu komunaren esparruan funtzionatzeko moduen berezitasunak errespetatuz eta gordez. (1995, fitxa, Doc. 73).

Zerbitzuan hainbat jarduera-programen koordinazio-bilerak

Bilera horiek, funtsezko koordinazio eta prestakuntzako espaziotan *eratzen dira, moduluen artean bat etorritako funtzionamendua lortzeko, proiektu komuna eutsi eta berari kohesioa emanez.*

Bilerak, hilean behin —gizarte eta lanekoak, bizi-kalitatekoak... — edo bi hiletik behin —komunikazioaren garapena, egoera fisikoa eta osasuna... — egiten dira.

Modulu bakoitzean, euren ekipoan, zerbitzuko gainerako moduluekin aztertzen duten jarduera koordinatzeko *ardura* duten *hezitzaileek* hartzen dute parte.

Koordinazio-bilera hauetan, koordinatzen ari garen jarduera-programari buruz, modulu bakoitzean garatutako lana aztertu eta sakontzen dugu, egiteko/pentsatzeko modu komunak bilatuz, modulu-ekipo bakoitzaren *egiteko moduarekin* eta hezitzailearen fun-

tzioarekin zerikusia duten tresnak, baliabideak, kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak bateratuz. Horri guztiari buruzko gogoeta egin eta gero, multzoan ondoen funtzionatzen duena antzematen dugu, eta praktikan, ekipo bakoitzaren alderdi onena hartzen dugu, egin beharreko lanaren arlo guztiak nola hobetu elkarrekin erabakiz.

Prestakuntza-sistema honen inplikazioak

Gauza ugari ikasiz, gure praktika antolatu eta aztertzeke egiten ditugun *laneko bilera hauek guztiek, lanaldiko egun oso bat irauten dute eta bi zati diferente baina osagarritan antolatzen dira*. Bat, koordinazioari lotuta (ekintzan ikerketa-ikaskuntza funtzionala) eta bestea, mintegia deitzen duguna (ezagutzen premia-prestakuntza teknikoak):

—Koordinazioa:

Koordinazioen helburu gisa honako hau adierazten dute: «Praktika, gure esku-hartzea, aztertzen ikastea, ulertzen saiatuz. Ulertzea ahoz lantzen da eta testu idatzira pasatzen da, azterketa honetatik (taldean) hura azaltzen duten (egiten jakite praktiko hau) kontzeptu teorikoak eraginez, eta aurrerantz eraikiz proiektatzen dute» (1996, ERC, Doc. 86, p. 2).

- Koordinaziotik egindako lanak eta ikaskuntzak:

Landutako jarduerak eta ikaskuntzak, gaur egun arte egindako koordinazio-bilerekin lotutako dokumentuen edukia aztertzeke jasotzen ditugu. (ASOLA. Com).

—Jarduerekin lotuta, honako hauekin izan dute zerikusia:

1. Hezkuntza-praktika errealean azterketa, prozesu erreflexiboen bidez.
2. Moduluetan koordinatutako jarduerak egiteko aukera ematen duten laneko prozedura eta tresnak egitea.
3. Egindako hezkuntza-praktikaren azpian dagoen eta modulu bakoitzerako urteko planetan bilakatzen den ulertzeke esparrua teoriaratzea.
4. Zerbitzuaren filosofia eta eskaintza esplizitatzen duten dokumentuak egitea.
5. Eguneroko errealitatean sortzen diren premia zehatzen irtenbide bateratua.
6. Zerbitzuan programa aktiboen jarraipena eta ebaluazioa.

—Ikaskuntza gisa honako hauek adieraz daitezke:

1. Funtzio profesionalarekin lotutako kontzeptu teknikoak ikastea.

2. Hezitzaile aditu baten zeregina diren lan-prozedurak egin eta erabiltzea-ekin lotutako ikaskuntzak.
3. Talde-laneko eta erabakiak hartzeko prozedurekin lotutako ikaskuntzak.
4. Praktikaren ondoriozko datuak bildu eta laburtzea errazten duten lan-tresnak egiten eta erabiltzen ikastea.
5. Pertsonarekin eta erabiltzaileekin hezkuntza-harremana gizatiartzen duten elkarlan, kooperazio, elkarrekiko errespetua bezalako jarrerak ikastea.
6. Eguneroko praktikan hobetzeko baliabide gisa autoebaluazioa eta talde-ebaluazioko prozesuak egiten eta erabiltzen ikastea.
7. Esku-hartzeak eutsi eta bultzatzen dituen filosofian sakontzea, bere kudeaketa demokratikoko eta parte hartzaileko sistemak, bere antolakuntza-egitura, giza zentzuarekin bizitzarako ikaskuntza funtzionalak lortzeko moduak sendotuz, konprometituta dugun zeregina lortzen laguntzak aurrera jarrai dezan ahalbidetuz.

—*Mintegiak:*

Mintegiek berriz, koordinazio-lanetan bilatzen duten prestakuntza osatzen dute, zehatzago profesionalen trebakuntza teknikoan arreta jarritz.

Prestakuntzako edukiak normalean koordinazio-bileren ondorioz ematen dira, eta profesionalak euren eguneroko lanetan antzemandako premia errealetatik datorren jardueraren ezagutza teorikoago eta teknikoagoak osatzera zuzenduta daude (2000, com, Doc. 125).

Mintegiaren helburu gisa honako hau adierazten da:

Mintegien lanak ikaskuntza hau (koordinazioetan egina) osatzen du, praktikaren azterketatik kontzientzian sortzen doazen edukiei euskarri teknikoa emanaz eta profesionalei teknikoki prestakuntza eskuratuz.

Gaiak, batez ere, profesionalek, euren zeregina garatzeko lanari aurre egiteko antzemandako premietatik sortzen dira, eta monografiko gisa tratatzen dituzte.

Informazioa jaso eta egoera espezifikokoak tratatzeko, hainbat tresna erabiltzen dituzte: filmazioak, behaketa-protokoloak, elkarrizketak, eta abar... Informazio hori guztia taldeka aztertzen dute, erreferente teoriko eta zientifikoagoetatik ulertzen saiatuz, irtenbideak ikuspegi teoriko eta praktikoetatik arrazoituz, eta horrekin guztiarekin, oinarri teknikoagoak dituzten esku-hartze arau hobeak ezarriz.

- Mintegien zereginetik egindako lanak eta ikaskuntzak:

Landutako jarduerak eta ikaskuntzak, gaur egun arte egindako koordinazio-bilerekin lotutako dokumentuen edukia aztertzetik jasotzen ditugu (ASOLA, scom, sfisio, ERC):

—Con relación a las actividades estas han tenido que ver con:

1. Praktikan antzemandako premia teknikoen ondoriozko gai espezifikotan sakondu eta aztertzea.
2. Arlo espezifiko horri lotutako alderdi zehatzei buruzko dokumentu teoriakoak egitea.
3. Informazioa bildu eta laburtzea errazten duten tresnak lantzea.
4. Banakako egoerak aztertu eta orientatzea.
5. Arlo horrekin lotutako gai praktikoei buruzko arau orokorrak ezartzea.

—Ikaskuntzei dagokienean, honako hauek jasotzen ditugu:

1. Arlo horren alderdi espezifikoekin lotutako ezagutza teknikoak.
2. Banaka zein taldeka informazioa jasotzen eta laburtzen ikastea.
3. Informazioa bildu eta laburtzeko tresnak lantzen eta erabiltzen ikastea.
4. Ezaugarriengatik zailtasun berezia duten premia partikularren aurrean lana betetzeko eskuduntza profesionalak hobetzea.

Horrela, koordinazio zein mintegien gaitan lan-sistema honen ondoriozko ikaskuntzak eta prestakuntzak, lanean eta bere emaitzetan kalitate handiagoa eragiten dute, praktikan esku-hartzea bultzatu edo oztopatzen duten alderdien azterketak, zuzenean, egunerokotasunaren funtzionamenduetan hobekuntza-aldaketen alde erabakiak hartzea eragiten du.

Osatzen ditugun praktika komunitateetan zeregin egokitueterako prestakuntza funtzionala

Azkenik adierazi, barne-prestakuntzako sistema honek pertsona eta ekipoetan, egin behar dugun (etengabeko hobekuntza) hezkuntza-mailako lanetan benetako eragina izango duten ikaskuntza funtzionalak lortzeak duen garrantzia. Horregatik egokia iruditzen zaigu, horretan lagunduko duten prozedura- eta jarrera-mailan zenbait alderdi zehaztea:

- Prestakuntzak, ekipoen errealitate praktikoarekin zuzenean lotuta egon behar du.
- Prestakuntzak, ekipoak aitortzen diren laneko benetako testuinguruetan kokatu behar du.

- Prestakuntza espezifikoa gain, prestakuntzak bere helburuen artean, ekipo bat eratzeko lana hartu behar du kontuan. Ekipo hori horrela osatuko da eta kolektiboki garapena bultzatzeko baliabide bezala kokatzen ikasiko du.
- Praktika pedagogiko komun batean esku hartzen duten profesionalentzako prestakuntza espezifikoa, ekipo hori osatzera, eta egiten duten praktika profesionala esplizitatu eta sistematizatzerara bideratu behar dute.

Sistema hau funtzionala da modulu /ikasgelen eguneroko praktikaren azterketa eta gogotan oinarrituta dagoelako. Lan-eredu induktiboa [...] (Orcasitas, 1988, Orcasitas y Galarreta, 1992) [...] da, eguneroko lan-educia, prestakuntzako oinarrizko eduki gisa aitortzen duena, eta horrenbestez, bertako profesionalak horrela aitortzen ditu, era horretan bere hezitzaile adituaren profila definituz (Villoria M.^aJ. TD, 2001.)

Laburtuz

Txosten —kolektibo— hau amaituko dugu, M.^a José Villoriak (2002) bere doktore tsiko «El motor del sistema» V. kapituluan egiten duen iruzkina literalki jasoz:

Atal hau amaitzeko, beste behin Helduen Zerbitzuaren eboluzioan giza taldeen Antolakuntzak eta Kudeaketak izan duten garrantziari buruz berriz gogoeta egin nahiko genuke. Horrela, Hezkuntza Bereziaren esparruan etorkizun berrien ondoriozko filosofia-aldaketa, eta hezitzaile eta erabiltzailearen artean gehiago parte hartu eta elkarlanean aritzeko jarrera-aldaketa batetik, eta hobekuntzaren aldeko motibazioa, eta motibazio hori guztiek parte hartuz bakarrik ahalbidetuko dela argi izanda bestetik, zeregin berriei ekiteko antolatu beharra eragin zuten. Horrela, orri hauetan, Zerbitzuaren autoantolakuntza-prozesu kontzientea, eta denboran izandako eboluzioa eta garapena aurkeztu ditugu.

Maila honetan, Zerbitzuan emandako antolakuntza garatzeko prozesuak, koordinatzeko espazioak eta denborak sortzea eragin ditu, eta horrekin batera, zentro guztietan funtzionamendu komunak eta koherenteak. Gainera, talde-lana, pertsonala prestatzeko bitarteko nagusi bihurtu da. Bere laneko edukia, batez ere bere praktika eta metodologia izan dira, praktika horren azterketa, ahalbidetu duten gogoeta-prozesuen bidez. Praktika horri buruzko gogoeta, eta prozesu honen ondoriozko hobekuntzak ebaluatu eta abian jartzea, laneko metodologia hau, eskainitako zerbitzuetan etengabeko hobekuntzarako baliagarritzat jo dute.

Ekintzen baliabide eta gida bezala, etengabe Koordinatzailearen edo Arduradunaren irudia dago. Koordinatzaile edo Arduradun horrek, erantzukizun eta jarduteko hainbat mailatan, buruzagitza parte-hartzaile eta partekatua funtzioak betetz, ekipoen lanak ondo burutu ditu.

Horrela, bide honetan, aktore nagusiak, sistemaren motorrak, giza taldeak osatzen dituzten pertsonak izan dira (giza baliabideak: profesionalak, gurasoak edo erabiltzaileak).

Izan ere, euren ardura, inplikazio eta konpromisoaren bidez, guztien bizi-kalitatea egunetik egunera hobea izatea lortu dute.

Beno, eskaini diguzuen arreta eta erakutsi duzuen pazientziagatik eskerrak eman nahi dizkizuegu, aipatu ditugun gauza guztien artean interesgarria izango zitzaizuen zer-bait aurkitu duzuenaren itxaropenarekin.

Gure izenean eta guk ordezkatzan dugun giza taldearen izenean mila esker entzuteagatik. Gurea bezalako hain gizarte-ingurune mugatuan, herritartasun eta giza bizitza zentuzkoa lor daitekeela erakutsi nahi izan dugu.

Mila esker guri entzuteagatik.

Erreferentzia bibliografikoak

ANDERSON, C.; REISS, D. y HOGARTY, G.: *Esquizofrenia y familia*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1986.

ASOCIACIÓN GUIPUZCOANA PRO-SUBNORMALES: *El problema de la deficiencia mental en Guipúzcoa. Informe Gaur*, Donostia-San Sebastián: Asociación Guipuzcoana Pro Subnormales (Patronato San Miguel), 1972.

ASPACE-GUIPÚZCOA (Asociación para la atención a la Parálisis Cerebral en Guipúzcoa): *La atención a la parálisis cerebral en Guipúzcoa. Informe Gaur* (Colección «Documentos»): Ediciones de la Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa, 1971.

BANK-MIKKELSEN, N.E.: «El principio de normalización», *Siglo Cero*, 35 (1975), 16-21 or.

BIDEGAIN, I. y otros: *Somos de Bujará (Diario de viaje)*, Donostia-San Sebastián: ASPACE, 1996.

— «Necesidades educativas especiales. La comunicación con Paralíticos Cerebrales en medios sociales ordenados», *Revista de Educación Especial*, 29 (2001), 93-101 or.

BOLIVAR, A.: «¿Qué organización es necesaria para promover una organización que aprende?», *OGE*, 1 (2001), 13-18 or.

BREZMES, M.J.: «La gestión de procesos de calidad para producir calidad de vida en los entornos residenciales y de vivienda», *Siglo Cero*, 185, vol. 30, 5 (1999), 19-22 or.

CARR, W. y KEMMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado*, Bartzelona: Martínez Roca, 1988.

DELORME, Ch.: *De la Animación Pedagógica a la Investigación-Acción*, Madril: Narcea, 1985.

Gipuzkoako ASPACEn heltuentzako zerbitzuan landutako dokumentuak (barruan erabiltzeko laneko materialak):

— Zerbitzuaren ideia.

- Zentroetako hezkuntza-proiektua (1998 eta 2002 urteen arteko moduluak).
- Komunikazioa: «Gipuzkoako Aspaceko eguneko zentroetan jasotzen duten zerbitzuan erabiltzaileek parte hartzeko esperientzia erreal».
- *Moduluko ordezkarien antolakuntza-eskuliburua*.
- Gizarte eta Lanerako Programa.
- A favor de un diálogo educativo.
- Koordinazio-bileren aktak (1978-2001).
- Sabinillasen txostena, 1976.
- *Resista*, Helduen Zerbitzua ASPACE-Guipúzcoa.

ELLIOT, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madril: Morata, 1993.

EQUIPO ORCASITAS: *Materiales de base para el trabajo en la Formación Anticipada con los Equipos Coordinadores de la etapa ESO (1995-97)*, Donostia-San Sebastián: 1995.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La profesionalización del docente*, Madril: Escuela Española, 1988.

FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Argentina: Siglo XXI de España, 1969.

— *¿Extensión o comunicación?*, Argentina: Siglo XXI de España, 1973.

— *Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire*, Argentina: Ed. Axis (colección «Documentos»), 1975.

— *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madril: Siglo XXI de España, 1984.

— *Pedagogía del oprimido*, Madril: Siglo XXI de España, 1985.

— *La educación como práctica de la libertad*, Madril: Siglo XXI de España, 1986.

— *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*, Buenos Aires: Editor 904, 1978.

GALARRETA, J.: *La Formación Profesional de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. Análisis descriptivo-evolutivo en Guipúzcoa y proyección para el País Vasco*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1995.

GOFFMAN, E.: *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu editores 1968.

GOFFMAN, E.: *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1970.

IBE-CERE: *Tránsito a la Vida Adulta de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales*, Bilbao: Gobierno Vasco, 1992.

GRUNDY, S.: *Producto o praxis del currículum*, Madril: Morata, 1991.

LATORRE, A.: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Bartzelona: Graó, 2003.

- ORCASITAS, J.R.: *Organización y Dirección de Centros*, Bilbao: Edej, 1986.
- *El Pedagogo en los Equipos Multiprofesionales, en el Centro, en la Relación Directa y en la Formación de Personal* (Pedagogía de Deficientes Mentales irakasgaiako ikasmateriala), Donostia-San Sebastián: UPV, 1988.
- POSTIC, M.: *Observación y formación de profesores*, Madrid: Morata, 1978.
- SCHARGEL, F.P.: *Cómo transformar la educación a través de la gestión de calidad total. Guía práctica*, Bilbao: Díaz de Santos, 1997.
- SAIZARBITORIA, R.: *Nacer en Guipúzcoa*: Servicio de Estudios de ASPACE-Guipúzcoa, 1981.
- SAIZARBITORIA, R. y BIDEGAIN, I.: *Perinatalidad y prevención: Análisis de la situación en Guipúzcoa*: Servicio de Estudios de ASPACE-Guipúzcoa, 1981.
- SANTOS GUERRA, M.A.: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de evaluación cualitativa de Centros Escolares*, Madrid: Akal, 1990.
- SCHÖN, D.A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós-MEC, 1992.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1987.
- UNESCO: *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial. Austria, Colombia, Irán, Túnez*, París: UNESCO, 1977.
- *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 5-9 de marzo de 1999*, París: UNESCO, 1990.
- USABIAGA, I.: *Estudio de Investigación dirigido a conocer la valoración de las necesidades que se plantean a la persona con parálisis cerebral y su entorno al margen de los servicios actualmente existentes*, Donostia-San Sebastián: ASPACE-Guipúzcoa, 1989.
- «Problemática de la Dirección y la Gestión de Organizaciones: algunas variables específicas relativas a la gestión de centros subvencionados: minusvalías», ARAMENDI, P. y BUJAN, K.: *Dirección de Centros Educativos* (2000ko abenduaren 11 eta 12a, Donostia), Bilbao: Servicio Editorial UPV, 2000.
- VILLORIA ROBLES, M.J.: *Mejora continua en organizaciones que aprenden en el País Vasco: La experiencia del servicio de adultos de ASPACE Gipuzkoa (1975-2001)* [Doktorego tesia, 636 or. eta eranskinak CD-ROMean] Donostia-San Sebastián: DOE-FICE-UPV/EHU, 2002.
- VVAA: «Las necesidades educativas: present i futur», *Revista Educar*, 21 (1997).
- «La calidad como imperativo en la acción social», *Documentación Social*, 128 (2003).
- WARNOCK, M.H.: *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London: Cmnd 7212 (HMSO), 1978.
- WENGER, E.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós, 2001.

ZERGATIK JORGEK EZIN DU ANAIAREKIN ESKOLARA JOAN? GUZTIENTZAKO ESKOLAREN ALDE EGITEA ZAILTZEN DUTEN ZENBAIT HESIREN AZTERKETA BAT

Gerardo Echeita Sarrionandia

Irakasleen Prestakuntza eta Hezkuntza Fakultateko Irakaslea (UAM)

Bitxikeria bat, guri pentsarazteko

Txosten honen sarreran kontatu nahi dizuedan bitxikeria, benetako istorioa da; ez ordea, protagonistaren izena. Kasu honetan Jorge aukeratu dugu, gure inguruko herrialde gehienetan aurki dezakegun gizonezko izena delako, ausarta ausartenen artean. Hasierako gogoeta ere ez da jatorrizkoa. Halaber, Arnaiz (2003) irakasleak bere lanean, Wessels-en (1992) aipamen bat egiten du. Aipamen horrek, neurri handi batean, zuen aurrean plazaratu nahiko nituzkeen azterketak eragin ditu. Aipamena honako hau da:

Berlingo horma erori da, Nelson Mandela askatu dute, baina Moly oraindik ez doa bere auzoko ikastetxera. (Arnaiz, 2003, 171. or.)

Nire kasuan protagonista, *Jorge*, 8 urte eta erdiko haurra da, eta ikasle ona. Anaiak 10 urte ditu eta oso gustukoak ditu kirolak orokorrean, eta, bereziki, saskibaloia; itundutako ikastetxe laiko batera doa. Ikastetxeak, aspalditik, hezkuntza-mailan berrizalea eta parte-hartzailea delako ospea du, eta balioetan oinarritutako hezkuntza bere adierazgarritako bat egiteagatik da ezaguna. *Jorgeren* gurasoek goi-mailako ikasketak eta lan onak dituzten profesionalak dira. Duela gutxi eurekin topo egin genuen Salamancako mendietan, natura maite duten familien asteburuko irteera batean. *Jorge*, bestalde, oso lagunartekoa da, bere gurasoak joaten diren txango guztietan eurekin doa. Era berean, gauza berriak ikasten gozaten zuen haur azkarra iruditu zitzaidan. Bere premiak edo nahiak bete nahi zituenean, inor baino burugogorragoa eta nekagarriagoa izan zitekeela erakusteko aukera izan zuen, baina, irteera amaituta, ez dut uste gezurretan ibiliko naizenik, aparteko arazorik gabe taldeko bat gehiago izan zela, eta bere parekoekin eta gainerako helduekin parte hartu zuela eta eurekin batera egon zela esaten badut. Aitor-tzen dut, *Jorge* down sindromea duen haurra delako, bestela, bere bizitzak seguraski ez lidake atentzioa emango.

Atsedenaldi batean, ezagutu berri nuen bere aitarekin hitz egin nuen, eta jakin-min profesionalak, jada susmatzen nuen zerbait galdetzera eraman ninduen: *Zein ikastetxera doa Jorge, ez baita bere anaiaren ikastetxe berberera joango ezta?* Ez, Jorge ez doa bere anaiaren ikastetxera, lehen gogoeta, ez baita bi anaiak ikasturtean zehar ikastetxe berberera joateko bezain «berritzailea» itxuraz. Bertan, giza aniztasunarekiko irakasten dituzten balioen garrantziari eta sakontasunari buruzko zalantzak, *Jorge* bezalako pertsoneri buruz dokumental, liburu edo istorio partikularren bidez bakarrik ezagutuko dutenaren susmoak bezainbeste kezkatzen ninduen. Bere aitak eman zidan bigarren informazioa, aurrekoa bezain tristea niretzat (eta zer esanik ez eurentzat!); lau urtez euren semea «integrazio» ikastetxe arrunt batera eraman ondoren, hezkuntza bereziko batera aldatzeko erabakia hartu zuten:

Emazteak eta biok, gure semearen «integrazioaren» alde egin genuen, baina eman dioten laguntza eta bere eskolatzea eraman duten modua ikusita, guretzat iruzurra izan da; ikastetxeak ahal zuen guztia egiten bazuen ere, ez ginen gustura sentitzen, eta estutasun eta larritasuneko lau urte igaro ondoren, aldatzeko erabakia hartu genuen, eta aurten lasai eta pozik gauden lehen urtea da, gure semea ondo ikusten dugulako. Ez dakigu datorren urtean zer gertatuko den, baina gaur, pozik eta aurrera egiten duela ikustearekin nahikoa zaigu.

Sinetsidazue esaten badizuet egun horretatik aurrera guraso horien hitzak nire burutik atera ezinik nagoela, gure protagonista eta bere anaia ikastetxe berberera joateko aukerarik ez dutela, eta bere gurasoek eufemismoz betetako «integrazio-ikastetxera» joan ez dadin bezalako zoritxarrez ohikoak diren gertakariak azal ditzaketen arrazoiei buruz nire ideiak eta ezagutzak antolatu eta pentsa araziz. Behin eta berriz galdera berberak etorri zaizkit burura. Zein da «arazo» horren jatorria?; ezagutza-maila nahikoa ez izatea, horixe al da «arazoa» *Jorge* eta bere anaia, derrigorrezko eskola-urteetan behintzat, ikastetxe berberera elkarrekin joan ahal izatea itxuraz hain zaila egiten duena?; zerk eragiten du ikastetxe «arrunt» bat gai ez izatea, guraso horiek goizero «*zu Bostonera (seme batekin) eta ni Kaliforniara (bestearekin)*» errepikatzea ekidingo lukeen «balentria» aurrera eramateko?; beharbada arazo «moral» izango da, eta eskola-baztertzeko eskema hauekin jarraitzeko arrazoiak «*bere onerako dela*»?

Hasieran aipatu dudana bezala, galdera hauen erantzuna azaldu nahi dizuet, horretarako dudana denborak ezartzen dizkidan muga logikoekin. Eta hori lortzen ez badut honako hau eskatzen dizuet: *Jorge* honetan, modu esplizituagoan edo ez hain esplizituan (ikastetxe, ikasgela edo talde «berezitan») edo isilpean (ikasgela «arruntetan», baina, zenbaitetan, besteak baino okerragoetan), gaitasun, jatorri, hizkuntza, jatorri sozial edo beste edozein arrazoiengatik eskola-baztertzeko antzeko esperientziak bizi dituzten beste hainbat haur, nerabe eta gazteen kasua islatzen saia zaitezten. Azken batean, Jardunaldi hauei zentzua ematen dien helburua (*guztientzako eskola bat*) eragozten edo zailtzen duten arrazoi edo traba nagusietan elkarrekin pentsatzea eskatzen dizuet.

Argitu behar dugun lehen zalantza da, planteatzen dugun gaia *ez dela Jorgeren arazo bat*. Honek ez du, kasu honetan gertatzen den bezala, down sindromea edo beste mota bateko elbarritasuna duen ikasle bat izatearekin zerikusirik, ez eta oso gaitasun handiak izatearekin edo etorkina izatearekin edo bizi den komunitateko hizkuntza ez hitz egitearekin ere. Hau ez da «banakako» gai bat, edo «zorigaizto pertsonal» bat, bertan pertsona/ikasle bakoitzaren ezaugarriak, eta pertsona hori mugitzen den testuinguru sozial/eskolarraren ezaugarriak jokoan dituen erlazio sozial baten erantzuna baizik. Jorgek bere anaia ikastetxera joan ezin badu, ez da bera denagatik eta egin dezakeenagatik edo egin ezin duenagatik, baizik eta «naturalki» jardun beharko lukeen eskolaren testuinguruak —bere auzoko ikastetxea, Molyren kasuan bezala—, eskola hori sartuta dagoen hezkuntza-sistemak eta berau kokatuta dagoen gizarteak, Jorgek baldintza berdinetan ikasi eta parte hartzen eragozten dioten mota askotako «trabak» dituztelako (Booth eta Ainscow, 2000):

Ikasleak aurkitzen dituen zailtasunak definitzeko «*hezkuntza-premia bereiziak*» beharrean «*ikasteko eta parte hartzeko trabak*» kontzeptua erabiltzeak, ikasteko zailtasunekiko eta minusbaliotasunarekiko eredu soziala dakar berekin.

Hemen aurkezten dugun eredu, pertsonen gabezia edo arazoen eragindakoak direla jontzen dituzten hezkuntza-mailako zailtasunak dituen eredu klinikotik desberdintzen da. Eredu sozialaren arabera, ikasteari eta parte hartzeari jarritako hesiak, ikasleen eta euren testuinguruaren arteko elkarrekintzaren bidez azaltzen dira; euren bizitzetan eragiten duten jendeek, politikek, erakundeek, kulturek, eta baldintza sozial eta ekonomikoek. (*Ob. cit.*, 22 or.)

Mugatzen diren eta euren egoera pertsonaletatik elkar jarduten duten faktore sozialekiko pertsona minusbaliatuek duten mendetasuna ulertzeak erakusten digu, euren ingurukoak fisikoki eskura dituenean bere diferentzia errespetatzen dutela, eta —politika zehatz eta koherenteen bidez— bakoitzak behar dituen laguntzak eskaintzeko mugitzen direla, eta minusbaliotasuna «urtu» egiten dela. Horrela, euren bizitza autodeterminatua eta kalitatezkoa izan dezaketen pertsonak besterik ez ditugu aurkitzen. Aitzitik, euren ingurua «trabaz» (sozialak, kulturalak, jarrerakoak, materialak, ekonomikoak, eta abar) beteta dagoenean eta sarrera, ikaskuntza edo parte-hartzea zailtzen dutenean, minusbaliotasuna «berriz agertzen da», egiteko dugun bidea erakusteko.

Barne hartzearen aldeko mugimendua, dentistek erabiltzen dituzten *disclosing tables* horiek bezala ikus daiteke¹. Hezkuntza-premia eta -jarrera desafiatzailearekin ikasleak

¹ Tabletak dira. Tableta horiek miatzatzean bezeroaren ahoa koloreztatzen dute, ondo eskuilatu ez dituen tokiak erakutsiz eta, horrenbestez, plaka eta infekzioa azaltzeko arrisku handiagoak daude.

barne hartzen saiatzeak, gauza asko esaten dizkigu gure ikastetxeei buruz euren irudimen faltagatik, gutxi hornituak daudelako, euren jokabideekiko erantzukizun eskasa sentitzen dutelako eta, azken batean, besterik gabe desegokiak direlako. Erabateko barne hartzeak (*full inclusion*) ez ditu arazo hauek sortzen; aldiz, arazoak non dauden erakusten du. Sistema honen mugetan kokatzen diren ikasleek, muga zorrotz eta behartu horietako kide egiten gaituzte zorritzarrez. Erabateko barne hartzeak erakusten digu hezkuntza-sistemak nola hazi eta hobetu behar duen ikasle horien premiei erantzun egokia emateko. (Sapon-Shevin, 1996, 35. or.)

Puntu honetara helduta, beharbada nahikoa litzateke nik, Booth eta Ainscow-ek (2000) egindako Index for Inclusión arretaz aztertzeraz bultzatuko banitu. Gainera irakasleak badira, euren ikastetxean erabiltzen saiatu beharko lukete, euren aurki ditzaketan, eta ikasle jakinen parte-hartzea eta ikaskuntza eragotzi edo zailduko duten oztopoekiko zein egoeratan dauden ebaluatzeko gida bezala. Hori guztia, hezkuntza barne hartzaileago baterantz joateko hobekuntza-planak abian jartzeko asmoz (Parrillas, 2002; Echeita eta Sandoval, 2002). Hori da, bestalde, aipatutako lana gaztelaniara itzuli eta egokitu dugunon (Sandoval, M; López, M.L.; Miquel, E; Durán, D.; Giné, C; Echeita, G., 2002), eta gure artean katalanera eta euskarara itzultzeko eta egokitzeko gauza bera egiten ari direnen asmo nagusia.

Argumentuaren bide honekin jarraitu nahi dut eta, zentzu horretan, hezkuntza-sistemak dituen zenbait oztopo edo traba aztertzen jarraitu nahiko nuke, ikasleen premia-aniztasunari irakaskuntza ulerkorra eta arretazkoa eskaintzeko duen gaitasunetik ikusita. Horri dagokionean, nire ustez azpimarratu behar da, ikastetxe guztietan hezkuntza-ekin-tza hainbeste baldintzatu duen *banakako ikuspegi* hau gainditzea dela, *Jorge* egun batean bere anaiarekin ikastetxera joateko itxaropena izateko aitortu behar dugun lehen oztopo nagusia. Horrek, «*guk*» —*zu, ni, hura, hauek, bere ikastetxea, nire ikastetxea eta bere hezkuntza-administrazioa*— ohitura gisa aplikatzen ditugun hezkuntza-mailako politika eta praktiketan eragiten dituzten jarrera, gertakari, prozesu eta erabakietan kontzentratzera eramango gintuzke. Azken horiek aldatzen zailak badira ere, une batean kendu eta guztientzako hezkuntza eskainiko duten beste batzuegatik ordezkari daitezke. Horrela, gure *Jorge* bezala, berdintasunean barne hartzeko pentsatuta ez zegoen hezkuntza-sistema bateko «biktimak» direnak, sistema horrek, euren parekoekin ikastetxe bereberetan egoteko «errudun» nagusiztat hartzen dituenak hala izateari utz diezaiokete.

Gogoetara eramaten gaituen arazoaren jatorria *soziala* dela eta ez indibiduala, hau da, guztiok barne hartzen gaituela jakinda, zereginaren zailtasuna, nahikoa ezagutza edo baliabide ez izatearekin zerikusia ote duen ere galdetu daiteke. Galdera horrek, barrubarruan, latsa eman beharko liguke, gaur bezala inoiz ez dugulako elkar hartzeko hainbeste ezagutza eta gaitasun izan.

Hori bai, hemen beste oztopo argi bat dugu, kasu honetan, gaur egiten diren ikerketa ugariak oinarri bezala hartuz eskura dugun ezagutzaren, eta gero, praktika arruntene-

ra eramateko gai garenaren arteko distantziari buruz, bai eta zeregin batean eta bestean egiten dugun esfortzu desberdina ere. Neurri handiagoan edo txikiagoan, ikerketa eta prestakuntza gure lan profesionalaren zati bat egiten dugunoi bereziki pentsa arazi beharko liguke. Ikerketa horren zentzua edo orientabidea, bere metodologia, irakasleek bertan izan beharko luketen zeregina edo hura hedatzeko lanak ez dira garrantzirik gabeko gaiak orain planteatzen ari naizenarekin alderatuz; *hezkuntza barne-hartzaileagoa* egitea pentsatzeko garaian gai nuklearrak dira. Hezkuntza barne-hartzaileago horrek, gure erreferentziako familiari, bere barruko helburuak lortzeko aukera emango lioke. (Ainscow, 2002).

Bitxia bada ere, arazo hori bera dute hezitzaileok askotan erreferentzia bezala hartu dugun medikuntzako hainbat esparruk. Ikus bestela, bihotzeko arazoei buruz Valentí Fuster kardiologo ezagunak duela gutxi esandakoa:

Ikusten dudan bigarren paradoxa da ikerketa aplikazioa baino askoz ere aurreratua goa doala, eta aurkitu arren, ezin dugu klinikoki aplikatu. Zientzialari gisa dudan frustrazio nagusietako bat da giza genomaren iraultzaren erdian egon arren, arrisku kardiobaskularrekoko faktoreak dituzten gaixoak, era primitiboenean ere tratatzen ez ditugula ikustea da...» «Suspertua ikusi nahi banauzu, ikerketari buruz hitz egin. Gure benetako obligazioei buruz gogoeta egiten ikusi nahi banauzu, prebentzioari buruz hitz egin...». Zientziak azken hamar urteetan izugarri egin du aurrera, baina gaixotasun kardiobaskularra gorantz doa. Bada ondo egiten ari ez garen zerbait. (*El País*, 2003ko uztailak 22, asteartea, 25. orrialdea.)

Fuster doktorearen hitzak parafraseatuz, honako hau galdetzen diot nire buruari: zer ari gara hezkuntza-sisteman gaizki egiten, *Jorge*, naturaltasunez bere anaiaren ikastetxera joateko, ikasteko, eskola-bizitzan parte hartzeko eta «gutako» bat bezala, bere komunitateko eta berdinen taldeko kide bat gehiago bezala hartzeko aukerarik ez izateko? (Booth eta Ainscow, 1998).

Bestalde, egia da, hezkuntza-mailako «arazoak» ez direla «teknika» jakin bat zorrotz aplikatuz konpontzen (Schön, 1987), era berean ez da erraza eskura ditugun ezagutza horiek guztiak helaraztea. Hezkuntza-mailako arazoak konplexuak, zalantzarriak dira, askotan «balio-gatazkako» egoeren mende daude, askotan aurretik ikusi ezin direnak, eta beste hainbat arazorekin batera ematen direnak, eta askotan praktikan «kasu bakarrak» eta orokortu ezin direnak dira. Horregatik, Gimeno Sacristan-ek (2000) Lotan-en azterketak kontuan hartuta (Cohen eta Lotan, 1997) gogoratzen digun bezala, «*konplexutasunaren pedagogia*» behar dugu. Adierazpen horrekin honako hau esan nahi du:

Ikuspegi akademiko, linguistiko, arrazazko, etniko eta sozialetik heterogeneoak diren ikasgeletan adimen-maila altuarekin irakasteko gai den hezkuntza-mailako egitura, zeregin akademikoak erakargarriak eta erronkariak izateko (Gimeno, 2002, 34. or.)

«*Konplexutasunaren pedagogia*» hori finkatzeko dagoen arren, eskura dagoen eta gure etxetik Internet bidez lortzen den edozein oinarri dokumentaletara hurbildu behar-ko litzateke bakarrik, hezkuntza-ekintza eta -antolakuntzaren maila diferenteei buruzko elementuak izateko. Elementu horiekin, *Jorgeren* eskolatzea testu honetan, sinbolikoki, islatzen duen «arazo larri» horri aurre egiteko hornituta egoteko. Gaur egun arazo horri irtenbiderik ez ematea zaila da ulertzen, bestetik, zientziaren garapenak, gizarte bezala giza genoma ulertu edo Martera joateko baliabideak dituen bitartean. Baliabideei dago-kienean, argi dago arazoa ez dela kostu «handiegiak» izatea, baizik eta erabakietan iriz- pide politikoei eta parte-hartze kanalei duten garrantzia. Erabaki horien bidez gastu ja- kin batzuei beste baina lehentasun handiagoa ematen diete. Zein erraz onartzen diren, adibidez, azpiegiturretan milioikako gastuak, eta zenbateko zuhurkeriarekin egiten diren beti hezkuntzako aurrekontuak.

Galdetu behar-ko litzateke, benetan Jorgerentzako bere gurasoek egindako aukera ez ote den «*onena*» izango, luzera begiratu beretzat egokiena izango delako. Hala ere hori ez dator bat pertsona minusbaliatu gizarteratzeari eta laneratzeari² buruz egin di- ren azterketek emandako hain datu negatiboekin, ez eta minusbaliatu helduek, euren gi- zarteratzeko modu bezala, eskolako hezkuntzan erabat barne hartzeko egiten dituzten adierazpenekin ere. (Madrilgo aitorpena, 2002).

Jorgek behar duen aldaketa sustatu eta erabiltzea

Zenbait ikasle kanporatu beharrik gabe ikasleen aniztasunari erantzuteko eskolatzea nola gauzatu jakiteko ezagutza eta esperientzia eskuragarriak izateak *ez du esan nahi guk dugun eskola-errealitatea aldatzea erraza denik, inolaz ere!* Tyrack eta Tobin-ek (1994) ikusarazi, eta duela gutxi Hargreaves eta Fink-ek (2002) gogoratzen zigitenez, ohiko eskola-praktiken instituzionalizazioaren ondoriozko «*eskola-gramatika*» aldatzea oso zaila da:

Eskola graduatuak, irakasgaietan banatutako bigarren hezkuntzako eskola, gaitasunen arabera ikasleak talde batera edo bestera esleitzea, eta irakaslean oinarritutako irakaskun- tza didaktikoa bezalako praktika zahar asko, denbora luzez instituzionalizatu dituzten po- litika eta praktiken adibide dira, eta eskolaren «gramatikaren» zati izatera sartu dira (Ty- rack eta Tobin, 1994). Gramatika horren, eta erakunde gisa eskolek benetan nola fun-

² 2002ko bigarren hiru hilabetezko *Biztanleria Aktiboaren Inkestaren* (BAI) eranskin batean biltzen diren EINEn datuen arabera, hiru minusbaliatuetatik bakarrak lan egiten du. Datua oso diferentea da minusbaliotasu- nik ez duten gizon eta emakumeen jarduera-tasarekin. Bertan pertsona horien jarduera-tasa %70ekoa da. Horrek esan nahi du pertsona minusbaliatu langabezia-tasa arazo hori ez dutenena baino %40 handiagoa dela. Ikus 03/08/05eko *El País* egunkariko 20. orrialdeko informazioa.

tzionatu behar dutenari buruz guztiek dituzten ideien iraunkortasunak, behin eta berriz oso zailak egin dituzte, ezarritako gramatikaren aurka doazen beste hainbat aldaketa, berrikuntza edo erreforma instituzionalizatzea (Hargreaves eta Fink, 2002, 17. or.)

Zein zaila den *gramatika berria* asimilatzea!, entzuten ari zaizkidan pertsonen artean, beste ama-hizkuntza izanda euskara bigarren hizkuntza bezala ikasi behar izan dutenek ondo jakingo duten bezala. Askori, adibidez, ikasle-talde bakoitzeko irakasle bat egotea ez den irakaskuntza-eskema bat egon ahal izaten pentsatzea askorentzat zaila da. Hau da, zergatik iruditzen zaigu normala haur-hezkuntzako talde batek, ikasturteko denboraldi eta eguneko une jakinetan, adin horretako haurrek behar dituzten premia- eta arreta-aniztasunei aurre egiteko ikasgelan hezitzaile bat baino gehiago egotea, eta sei urtetatik unibertsitatera heldu bitartean «*edozer gauza gertatuta ere*, talde bakoitzetik irakasle bat egotea» *axioma gramatikala* izatea? Zergatik gertatzen zaie hain gogorra Administrazioari eta bigarren hezkuntzako hainbat irakasleri, arlo independentetako *gramatika* baztertzea, kanpoko esperientziak (Darling-Hammond, 1997) eta bertakoek —Curriculum Anitzeko Programekin (AA.VV., 2000; Martín, 2000) gure artean egin duten bezala— «ezagutza-esparruak» bezalako planteamendu globalagoen onura bermatzen dutenean, eta horrenbestez, talde bakoitzeko irakasle gutxiago, ikasleekin tutore-lanerako aukera handiagoak eta premien aniztasunari erantzuteko gaitasun handiagoa bermatzen dutenean?

Berriz ere *Index for Inclusión* aztertzeraz gonbidatzen dizuet, ikasi dugun gramatika horren elementu nuklearrak astiro aztertze gida bezala; hala ere orain aldatu egin nahiko genuke, orain —sinbolikoki hitz eginez— lurralde berri batera joan nahi dugulako —*guztientzako eskola*—; lurralde horretan, erabiltzen dugun hizkuntzak eta bere gramatikak ia ez digute balio.

Edozein kasutan, eta orokorrean hitz eginez, oso garrantzitsua da gure ikastetxeen antolakuntza egiturak eskola-gramatika horretan duen lehen mailako hesi dela adieraztea (Skritic, 1991); horrela, kasu gehienetan, ikasleen premiak egokitu behar diren «*antolakuntza-burokraziak*» edo «*agregatu*» soilak (Fernández Enguita, 1999) besterik ez dira aurkakoa izan behar zutenean, hau da, *konplexutasunaren pedagogiak* eskatzen dituen malgutasun-, berrikuntza-, irekitze- eta kooperazio-eskaerei aurre egiteko gai diren egitura *adhokratikoak*. Konplexutasunaren pedagogia hori, berdintasuneko baldintzetan eta baztertu beharrik gabe ikasleen aniztasunari erantzuten saiatzen da.

Elementu asko azter genitzake, baina adibide gisa, *eskola-denboraren* gaiari buruzko hainbat gogoeta egiten utzi, aldaketa-xede izan beharko luketen antolakuntza horretako elementuetako bat bezala. Irakasleentzako denbora bat eta ikasle desberdinen ikaskuntza errazteko *tempo* diferente bat. Pentsaezina da *konplexutasunaren pedagogia* bat irakasleen lan bateraturako denborarik gabe. Lan horrek, elkarrekin pentsatu eta plani-

fikatu, irakasle bakoitzaren taldearen edo ikasleen arazoei buruz gogoeta egin, eta noizean behin besteen ikasgeletan egon, elkarren arteko ikaskuntza bultzatuz eta bakoitzaren esperientzietatik elkarrekin ikasiz egiteko aukera emango du. Lehen aipatutako «*banakako ikuspegia*» atal honetan berriz azaltzen da, zenbait ikaslek ikasteko arazoak dituztela-eta errua euren ezaugarriek egozten diegunean, eta eskusiba-orduak edo koordinazio pedagogikoko batzordeen edo sailaren bilerak gaizki aprobetxatzen ditugula aitortzean beste aldera begiratzen dugunean.

Ikasleek ikaskuntza-*tempo*aren ikuspegitik, eta LOCEk irakaskuntzaren ziklokako egituratzean atzera egiten duen honetan, Gimeno Sacristan-ek (2000) egiten duen bezala, honako hau gogoratu behar dugu:

Ziklo-ideiak, curriculumaren eta eskola-denboraren taylorizatzearekin borrokatzen du, irakasleen espezializaziorako joeraren ondorio kaltegarriak moteltzen ditu, ikasteko erritmo diferenteak hartzen ditu, eta kontrol selektibo eta hierarkizatzaileak zabaltzeko aukerak murrizten ditu. Hemen, aukera-berdintasunerako bide emankorra zabaltzen da, derri-gorrezko hezkuntzan aukeratu behar ez diren eskola-ikasleak barne hartuta (*Ob. cit.* 31. or.)

Gure «ziklo» sinpleak izan, edo, Brasilgo Belo Horizonteko «eskola pluraletan» (Caldeira, 2002)³, proposatzen dituztenak bezalako garrantzitsuagoak izan, funtsezkoena ikasleen prestakuntza dela eta ez eskola-edukiak ulertu beharko litzateke, eta hori eskolako lanaren antolakuntzaren ardatz bihurtu beharko litzateke

Bestalde, *gramatika* hori aldatzen saiatzeko, gutxienez, egiten ari garena okerra, gutxiegi denaren zalantza izan behar dugu, edo egiten ari garen ez den beste modu batera planteatu daitekeela pentsa dezakegu; Bertol Bretch-ek zioen bezala «zalantza laudatu dezagun». Adibidez, oso zaila da ikastetxe bateko irakasleek, zailtasun handienak dituzten ikasleei laguntza —normalean talde txikitik, erreferentziako ikasgelatik kanpo— eskaintzeko modu «tradizionala» zalantzan jartzea, prozedura hori onena dela ziur daudenean eta ahalegin guztiak horretan jartzen dutenean, baina, aldi berean ez dute inork eta ezerk euren iritzia zalantzan jartzea onartzen. Horregatik, sentitzen denarekiko poza, eta irakaskuntza kritikoki zalantzan jartzen edo aztertzen lagundu dezaketen mekanismoak saihestea, aldaketa mugatzen duten beste hesiak dira.

Seguru aski egia da, Escuderok (2002) adierazten duen bezala, hezkuntza-aldaketa-ko prozesuei buruz asko ezagutzen badugu ere (AAVV, 2002), nahiko *zapora gazi-gozoa* uzten digu, azken urteetan egindako aldaketa-efortzuen mugak ikustean. Hala ere, egia da aldaketa arrakastatsuek beti «*presioa gehi laguntza*» konbinazio zentzudunaren

³ Derrigorrezko edo «funtsezko» irakaskuntza hiru urteko hiru ziklotan antolatzen da: haurtzaroaren zikloa (6tik 8-9 urte arte), nerabezaro aurreko zikloa (9tik 11-12 urte arte) eta nerabezaroaren zikloa (12tik 14-15 urte arte). Zikloa, etengabeko prestakuntza-denbora bezala ulertzen da, eta ezin da urte, fase edo etapatan banatu.

emaitza direla. Gutxieneko *presiorik* gabe, erakunde eta pertsonen *homeostasirako* joera dute, izateko edo jokatzeko jarrera, arau eta moduak gordetzeko. Halaber egia da, mehatxu edo gehiegizko desoreka gisa jasotzen den presioak, aldaketaren aurkako erreakzio handiagoa edo erakundeak «*balkanizatzea*» eragin dezakeela. (Fink eta Stoll, 2000).

Horri lotuta esan dezakegu, aldaketarako lehen presio-elementua premia dela; horrek gogorarazten digu «*ehiz-txakurrak goseak ibili behar du*» atsotitza; izan ere, ikuspegi soziokulturaletik egoera okerrenetan dauden edo dinamika negatiboenak jasaten dituzten ikastetxeek izaten dute hobetzeko prozedurak hasteko joera handiena.

Bestalde, ariete-funtzio hori bete lezaketan mekanismoen artean, zalantzarik gabe, eskola, ikastetxe eta institutuei lagunduko liekeen «zentroak ebaluatzeko» politika egoia orokortzea legoke, ez hainbeste bere lanaren inguruan kontu emateko, bai ordea euren ikasleei eta hobetu daitezkeen antolakuntza eta funtzionamenduko alderdi guztiei buruz (Marchesi eta Martín, 1998). Ebaluazio-institutu bateko kontsultore gisa dudan esperientziak erakutsi dit ikastetxe eta institutu askok ebaluazio-mota hau burutzeari uko egiten diotela, eta ebaluazio horiek bultzatutako hezkuntza-politika orokorrik ez dagola —salbuespenak albuespen.

Nire ikuspegitik, «*aldaketarako presioaren*» bide beretik joango litzateke ikastetxeak zuzendu eta gidatzeko hezkuntza-komunitatean parte hartzeko mekanismoen azterketa, ohiko eskemak gaintitzeari dagokionean. Bere ordezkatzera batez ere formala da, zentroetako gaur egungo Eskola Kontseilu askotan gertatzen den bezala. Parte-hartzea handiagoa izango luketen ereduak bilatu beharko lirateke, hezkuntza-proiektua egiten, abian jartzen eta aztertzen komunitate osoak parte hartu ahal izateko ereduak. Hain zuzen ere, poliki-poliki mundu osora zabaltzen ari den «*aurrekotu parte-hartzaileak*» dituen hiri-sare horretan abian daudela ikusten ditugun hurbileko mekanismoei buruz ari naiz. Bide batez esan, horrelako ezer ez dela LOCEn aipatzen, aurkakoa baizik; hau da, Eskola Kontseiluak, kontsultatzeko organo soiletan eraldatzea. Zalantzarik gabe hori Kongresu honetan salatu egin behar da oso kezagarria delako, eta baldin eta guztientzako kalitatezko hezkuntza lortu nahi badugu.

Eskola-aldaketako prozesuen dinamikari buruzko gaiekin lotuta ere, *oso traba garrantzitsu bezala aipatu behar da, zailtasun, zalantza eta arriskuarekiko hezkuntza-munduan bizi den jarrera*. Erraz aurkitu ezin diren arrazoiengatik, jarrera hori, albuespenak albuespen, beste hainbat esparrutan baino askoz ere «kontserbatzaileagoa» da. Esparru horien artean, berriz ere medikuntzarena aipa dezakegu.

Hain zuzen ere esparru honetan prestigio gehien eman dieten profesionalak, gaixotasun konplexu eta larrirenetan aritzen direnak dira, adibidez gaixotasun kardiobaskularrak, minbizia edo hiesa; edo espezialitate zail eta larrirenetan dabiltzanak, besteak beste ki-

rurgia edo transplanteak. Kasu guztietan, lanaren zailtasunak, aurre egin behar dieten arazo konplexu eta, zenbaitetan, ezezagunen ondoriozko zalantza, eta horrek guztiak gaixoen bizitzan duen arriskua, bizigarri bezala, erronka profesional bezala eta hartzea merezi duen arrisku bezala ikusteko joera dago. Arrisku hori gaixoei on egiteko eta bizitzaren arlo honetan giza ezagutzak aurrera egiteari ekartzen dion onurarako hartzen dute. Banantzeko ebakuntzaren ondorioz hil ziren siamdar irandarren kasua, nire ustez, azaltzen ari naizenaren adibide argia da. Madrilgo ospitale garrantzitsu bateko zirujau pediatria den Pedro Olivares medikuak prentsari honako hitz sinpleekin laburtzen zizkion, ebakuntza horrek izan zitzakeen arrisku larriak, baina aldi berean onura handiak ere bai: «Aurre egin behar zitzaion erronka zen».

Zergatik daude zenbait profesional bizitza ere jokoan dagoen zailtasun eta arriskuak hartzeko prest, eta beste hainbatek saihestu egiten dituzte ondorioak hain larriak ez direnean ere? Guztiok dakigun bezala, gure ikastetxe askotan antzinatasunaren «pribilegioa» maila errazak aukeratzeko erabiltzen dituzte, eta ez da harritzekoa irakasle berriak, bitartekoak edo heldu berriak maila konplexu eta zailenez arduratu behar izatea. Egia da mediku guztiek ez dutela zirujau izan nahi, eta ez naiz esaten ari «kardiologo» izatea familiako mediku izatea baino «hobea» denik. Baina argi dut irakasleak ez direla haiek baino profesional eskasagoak, eta euren lana besteena bezain konprometitua eta zaila da, batez ere ikasleen aniztasunaren arretaren ikuspegitik. Nik neure buruari, jarrera hori behar bezala nola suspertzen den eta babesten den galdetzen diot. Irakaskuntza-esparruan jarra hori oso garrantzitsua da gaur egungo «eskola-gramatika» aldatzeko, eta, bazterketa-rik gabeko ikasleen aniztasun horri erantzuten dien eskolaren horizonte horretara bideratzeko. Gaia behar bezala konpontzen ikasten ez dugun bitartean, bide horretako oztopo berezietako beste baten aurrean izango gara. Zentzu horretan esan nahi dut mota honetako Biltzar batek, beste hainbat helbururen artean, guztientzako eskola baten esparruan gizarteari irakasleen lan profesionalaren ezaugarriak erakusteko, eta eskolari, merezi dutenen laguntza eta babesa eskatzeko balio beharko luke.

Honi dagokionean gero eta argiago dago, aldaketa emateko, eta gure kasuan guztientzako hezkuntzak suposatzen duten zalantza eta zailtasunaren aurrean jarrera positiboa sortu eta mantentzeko (Ainscow, 1999b), irakasleen eta ikastetxeen inguruan, «*laguntza, konfiantza eta segurtasuneko sarea*» sortu behar dela, akatsak, arazoak edo gatazkak badaude, horien ondorioz gaitzespenak, deskalifikazioak edo abian dauden proiektuak atzera egitea eman ez daitezten. «Sarea», «elkarmendetasun positiboa» eta «komunitatea» kontzeptuak, une honetan, eskola-aldaketako esperientzia eta prozesu gehienetan ezinbesteko kontzeptuak dira. (AA.VV. 2002b.)

Horrenbestez, zenbaitek aipatu dugun bezala (AA.VV. prentsan), euskarri eta elkarri laguntzeko sare hori, hainbat mailatan eta ondo lotuta ehundu behar da. Lehendabizi,

ikastetxeak benetako «*Ikaskuntzako Komunitate*» bezala osatzeko bidean aurrera eginez (Elboj, *et al.*, 2002), irakasle, ikasle, senitarteko boluntario eta komunitateek parte hartzera zabalik, guztiek «amestu» eta partekatutako helburuen alde. Euskal Autonomia Erkidegoa aitzindari duten «ikaskuntzako komunitate» horiek (AA. VV. 2002a), irakasleak euren artean elkarlanerako estrategiak erabiltzen hasten badira, berrikuntza eta aldaketarako solidario eta harkor bihurtzen dira. Irakasleek euren artean elkarlanean has daitezke, adibidez, «*irakasleen arteko laguntza-taldeak*» bezalako ekimenen bidez (Parrilla eta Daniels, 1999). Hori bezain garrantzitsua da «irakasle bat/talde bat» eskema apurtzen denean eta «bi tutorek» ikasgela batean elkarrekin lan egitea beharrezkoa dela onartzen denean. Bi tutore horiek, adibidez, ikasleen premien arabera, komunikazio-sistema diferenteak behar dituzten ikasle-taldeei erantzungo diete. Kasu hori gertatzen hasi da, adibidez, ikasle gorrentzat «elebidun» sailkatutako ikastetxeetan (E.I., Piruetas, 2002).

Sareak indartzen jarraitzen du, *ikasleen artean elkarlanak* euren ikaskuntza eta garapen pertsonalerako dituen ondorio positibo mugagabeak baztertzen ez baditugu (Monereo y Durán, 2003; Barnet, L., *et al.*, 2003). Era horretan ikasleek *ikasteko elkarlanean ari dira* eta, aldi berean, elkarlanean aritzen ikasten dute; «*elkarmendetasuna*» bezala definitu duten gizarte bateko gaitasun beharrezkoeneko bat da. Eta sendotu egiten da, familiek ikastetxearen bizitzan bete-betean parte hartzen badute, eta euren seme-alabentzako hezkuntza-proiektu bizigarri baten garapenari eskainitako denboraren eta arduraren «inbertsio» hori eurentzako ondare onena dela uste badute. Ondorioz, ikastetxeek elkarren artean jarduten dutenean, elkarri laguntzen diotenean, eta ikasleez, baliabideez eta ezagutzez guztien artean baliatzeko aukera zabaltzen dutenean, aldaketan eta berrikuntzen asalduran sartzeko babes paregabea aurkitzen dute.

Zenbaitetan, «laguntza-sare» hori trapezistek zirkuetan erabiltzen duten sarea bezala suposatu eta irudikatu dut. Kasu horretan bezala, euren akrobazia eta arriskua hartzeko gogoia, babesik gabe geratzea baino handiagoak dira. Elkarrekintza- eta laguntza-multzotz trinko horren bidez ikastetxeetan zabaldu behar dugun sareak, fantasia akademiko bat baino zerbait gehiago izatea erraztuko du guztientzako hezkuntzaren «sekula baino zailago» den hori.

«Aldaketaren osagai» (Ainscow, 1999a) hauetako bakoitza aldaketa horren bultzatzaile bezala ikusi behar da. Aurka doana, edo bere aplikazioa baldintzatu edo mugatzen duena berriz, aldaketarako traba bezala ulertu behar da, ahaztu gabe traba hori *kendu egin daitekeela*. Zoritxarrez, guztientzako hezkuntzarako bidean kendu beharreko traben zerrenda elkarrekintzetan luzea da. Horrenbestez, ez da normala pentsatzea horiek guztiak eskuhartze honen testuinguruan azter daitezkeenik. Dena den zeregin hori ez diot inoiz nire buruari proposatu. Une honetan bereziki adierazgarriak iruditu zaizkidan zenbait azpimarratu nahi izan ditut. Amaitzeko, horiei bat gehiago gehitu nahiko nieke.

Gogoratzen dut UNESCOren sorreraren testuak honela dioela: «*Gerrak gizakien buruan sortzen direnez, bakearen gotorlekuak ere gizakien buruan eraiki behar dira*». Beharbada, guztientzako eskola baten alde aurrera egiteko traba nagusiak gure sinesmen sakonenetan eta giza diferentziekiko eraiki ditugun balioen inguruan eraikitakoak dira, laburtuz, aniztasunarekiko «kultura» menderatzailearekin lotuta (Melero, 2001). Balio eta sinesmen horiek argitzeko, honako galdera hauek egin behar ditugu: nola interpretatzen dira banakako diferentziak?, zein motako aitorten eta balio ematen dizkiete diferentzia horiei?, nor gara «gu» eta nor «besteak», baztertze eta barne hartzeko eten-gabeko joko honetan? (Booth eta Ainscow, 1998).

Horri lotuta, Gimeno (2001) edo Torresekin (2002) gogoratu behar da modernotasunak giza aniztasuna oinarrizko bi modutan aztertu duela: patroï unitarioetatik diferente den guztia asimilatuz, edo «normaltasunetik» kanpoko mailan bereiziz. Horrela da, arauzko patroïa definituta (gizonezkoa, osasuntsua, adimentsua, mendebaldekoa, ijito ez dena, katolikoa, heterosexuala,...), berarekiko aldeak «gabezia», «urritasun», «anormaltasun», «ezjakintasun», «aberrazio» bezala ikusten dira, azken finean, bereizgarri negatibo eta baliorik gabeko bezala. Pentsatzeko eredu honen testuinguruan, esku-hartzea (kulturala, soziala edo hezkuntzako), zehaztutakotik diferente dena, «desiragarriena», «arrunt» edo «kultu» bezalako ezaugarrien bidez ezarritakotik diferente dena «*asimilatzer*a» zuzentzen da, «maskulinoz», «errehabilitazio» edo «*integrazioa*» bezalako praktiken bidez; azken batean, aniztasuna murriztu edo kentzera zuzentzen da. Zentzu horretan, diferenteak edo «*anormalak*» «*besteak*» dira, *gu* bezalakoak ez direnak; pertsona horiei gainera, multzotan sartzen dituzten (etorkinak, minusbaliatuak, ijitoak, homosexualak, eta abar) mailatan deskribatzeko joera dago, era horretan bakoitza diferente egiten duten berezitasunak kenduz.

«Kultur oztopo» hori, «kulturarteko» eredu baterantz aurrera egiteko bidetik gaintu behar da (Torres, 2002). Eredu horretatik, berezko «izateko moduak» (adibidez, feminismoa) edo «nortasun-ezaugarri» positiboak (adibidez, gortasuna) bezalako banakako diferentzia jakinak interpretatzeko, eta kultura diferenteak maila berekoak bezala kontuan hartzeko gai izango gara, bertan, giza aniztasunean, gizarte justu eta berdina goa lortzeko pizgarriak ikusteko.

Askori aurkakoa esatea gustatuko balitzaigu ere, aitortu behar dugu aldaketa «kulturalak» direla lortzen zailenak. Goian aipatutako elkarrizketan bertan Fuster doktorearen hitzek, adierazpen hauentzat balio didate berriz ere:

Izurri kardiobaskular global larria dator. Gaixotasun kardiobaskularrak %39 egingo du gora datozen 15 urteetan Mendebaldean eta %100 garapen-bidean dauden herrialdeetan.

Jasotako izurria da, kontsumoko gizarteen gaixotasuna [...] (bertan) [...] gehiegi jan edo erretzera eramaten gaituzten oso faktore soziologiko eta kultural garrantzitsuak daude. Hori da gaixotasun kardiobaskularra gainditzeko ikusten dudan zailtasun nagusietako bat.

Gaindituko al ditugu ikasle jakinekiko ditugun aurreiritziak?; ikasle guztiek zer bait ekar dezaketela aitortuko al dugu?; ikasle jakinak «arazo» bezala eta irakasten zailak direlako hezkuntza-sisteman lekua ez dutela ez ikusteko gai izango al gara? Uste dut lor daitekeela, baina hori ezingo da lortu norabide horretan aurrera egin nahi duen gizartearen gehiengoaren babesik gabe. *Zaila da guztientzako eskola egotea gizarte baztertzailer batean.* Hori, beharbada, izan daiteke txosten honen jatorrian zegoen galdera erabakitzen bukatzeko planteatu behar dugun lehen kontua; gizarte zuzenagoak, abegitsuagoak, irekiagoak eta giza aniztasuna gehiago errespetatzen dutenetan bizi nahi dugu?, edo geunden bezala jarraitu nahi dugu, eta bien bitartean beste aldera begiratzen jarraituko dugu Jorge goizero anaia ez doan ikastetxera doan bitartean?

Galdera hori, eta, nire hitzaldian planteatu ditudan gainerakoak egiteko dugun go-goak, eta galdera horiek banaka edo taldeka ematen dizkiegun erantzunek baldintzatuko dute guztientzako eskola baterantz aurrera jarraitzea edo ez. Zalantzarik gabe bide honetan asko egin dugu aurrera⁴, eta atzerako begirada batek, oso erraz erakutsiko liguke, duela gutxi gure *Jorgen* parekoak «*hezi ezinak*» bezala aitortzen zituztenetik egindako bide luzea. Baina ikusi dugu oraindik oztopo asko daudela gainditzeko, eta zalantzarik gabe, bide aldapatsu honetako zati gogorrenak falta zaizkigu, gure usteen sakontasuna, eta proposatutako helmuga lortzen saiatzeko gure borondate- eta ausardia-maila jokoan jarriko duten zatiak.

Txosten honen zirriborro bat nire emazteari eman nionean bere iritzia jakiteko, berak erakutsi zidan Jorgeren istorioa kontatzean nik, batez ere, bere nortasunaren alderdi positiboak azpimarratu nituela, eta elkarrekin igarotako egunetan gai jakin batzuetan bakarrik jarri nuela arreata besteak kontuan hartu gabe, eta beharbada, bidaia horretan izan ziren beste hainbat lagun, adibidez, Jorgek bere gurasoentzat duen «gainkarga emozionalak» gehiago ohartaraziko zituena; izan ere modu batera edo bestera, etengabe bere mende egon behar dute. Hori egia izanda, Melero-k (2001, 49. or.) bere lanetan aipatzen dituen eta nire hitzaldia amaitzeko erabiliko ditudan Bobbio-ren (1999) hitzak gogoratu nahi ditut:

Gizakiak elkarren artean berdinak bezain desberdinak dira. Zenbait gauzatan berdinak dira eta bestetan desberdinak [...] Hala ere, «gizakiak berdinak dira», «gizakiak desberdi-

⁴ Hori, nahiko ikuspegi etnozentrkotik esango da; jarrera globalagoa hartuko bagenu, garapen bidean dauden hainbat eta hainbat herrik hezkuntza- eta gizarte-mailan lortutako aurrerapen eskasez lotsatu beharko ginateke berriz. (UNESCO, 2000).

nak dira» proposamen hauen itxurazko kontraesana honako honen mendean bakarrik dago: gizakiak ikusterakoan, epaitzerakoan eta ondorio praktikoak ateratzerakoan, alderdi komunak edo, hobeto, bereizten dituen alderdiak azpimarratzea.

Bat nator, lehendabiziko alderdian sakondu nahi dugunok asko garelara esaten dutenekin, bigarrena ukatu gabe, eta diferentzia, lehen helburua aberasteko bakarrik erabil-tzearekin. Baina konbentzitzeko asko falta dira.

Erreferentzia bibliografikoak

- AINSCOW, M.: «Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades» (1999), M.A. VERDUGO y F.B. JORDÁN DE URRÍES VEGA: *Hacia una nueva concepción de la dis-capacidad*, Salamanca: Amaru, 1999.
- *Desarrollo de escuelas inclusivas* (1999b), Madrid: Narcea, 2001.
- «Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos», *Revista de Edu-cación*, 327 (2002), 69-82 or.
- ARNAIZ, P.: *Educación inclusiva. Una escuela para todos*, Málaga: Aljibe, 2003.
- AA.VV.: «Dossier sobre “Comunidades de aprendizaje”», *Aula de Innovación Educativa*, 72 (1998), 49-59 or.
- «Atención a la diversidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 293 (2000), 9-110 or.
- «Experiencias de éxito. Comunidades de aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía*, 316 (2002a), 39-67 or.
- «El cambio en la escuela» *Cuadernos de Pedagogía*, 319 (2002b), 9-93 or.
- «Educar sin excluir Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva» (prentsan), *Cuadernos de Pedagogía* [argitaratzeko onarpena 2004ko urtarrilean eman zitzaion].
- BARNET, L. et al.: *El aprendizaje cooperativo en clase. Más allá del trabajo en grupo*, Bartzelona: Graó, 2003.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us. An international study of inclusion on education*, Lon-dres: Routledge, 1998.
- *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2000 [en consorcio.educacioninclusi-va@uam.es].
- CALDEIRA, C.: «Escuela plural», *Cuadernos de Pedagogía*, 319 (2002), 69-72.
- DARLING-HAMMOND, L.: *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. (1997), Bartzelona: Ariel, 2001.

- ECHETA, G. y SANDOVAL, M.: «Educación inclusiva o educación sin exclusiones», *Revista de Educación*, 327 (2002), 31-48 or.
- PIRUETAS, E.I.: «Escuela Infantil Piruetas: niños sordos y oyentes compartiendo la vida», *Aula de Educación Infantil*, 5 (2002), 42-45 or.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I; SOLER, M., y VALLS, R.: *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2002.
- ESCUDERO, J.M.: «El conocimiento acumulado», *Cuadernos de Pedagogía*, 319 (2002), 22-27 or.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «La escuela como organización: agregado, estructura y sistema», *Revista de Educación*, 320 (1999), 255-267 or.
- FINK, D. y STOLL, L.: «Promover y mantener el cambio», *Cuadernos de Pedagogía*, 290 (2000), 78-81 or.
- GIMENO, J.: «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas» (2000), en AA.VV: *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó, 2000.
- «Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria», en A. SIPÁN (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, Zaragoza: Mira editores, 2001.
- HARGREAVES, A. y FINK, D.: «Sostenibilidad en el tiempo», *Cuadernos de Pedagogía*, 319 (2002), 16-21 or.
- LÓPEZ MELERO, M.: «La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades», A. SIPÁN (coord.): *ob. cit.*, 2001.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E.: *Calidad educativa en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza, 1998.
- MARTÍN, E.: «Programas de diversificación curricular. Uso pero no abuso», *Cuadernos de Pedagogía*, 293 (2000), 18-22 or.
- MONEREO, C., y DURÁN, D.: *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*, Barcelona: Edebe, 2003.
- PARRILLA, A.: «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva», *Revista de Educación*, 327 (2002), 11-29 or.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H.: *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*, Bilbao: Mensajero, 1998.
- SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C. y ECHETA, G. «Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva», *Contextos Educativos. Revista de Educación* (2002).
- SAPON-SHEVIN, M.: «Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system», *Theory into practice*, 35, 1 (1996), 35-41 or.
- SCHÖN, D.A.: *La formación de profesionales reflexivos* (1987), Madrid: Paidós, 1993.

- SKRTIC, T.M.: «Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum» (1991), M. AINSOW (ed.): *Effective Schools For All*, Londres: Fulton, 1991.
- TORRES, J.: «La cultura escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, 311 (2002), 71-75 or.
- UNESCO: *Informe del Director General sobre los resultados del Foro Mundial de Dakar sobre la educación y sus consecuencias para la UNESCO*, París [200ko maiatzaren 16a]: Consejo Ejecutivo 159EX/41, 2000.

HEZKUNTZA BARNE HARTZAILEA PRAKTIKAN

Gordon Porter

Presque Isle-ko Maine Unibertsitatean Hezkuntza Katedraduna

Hitzaurrea

Txosten honek azken bi hamarkadetan Woodstoc-en, New Brunswick-en, hezkuntzainguru barne-hartzailea ezarri den modua deskribatzen du. Nire istorioa dut hizpide; aipaturiko prozesuan parte hartzeko pribilegioa izan bainuen. Istorio bat kontatzen saiatu naiz, eta aipaturikoa eskola-erreformari eta hezkuntza barne-hartzaileak ekarririko hobekuntzari lotzeko ahalegina egin dut. Badakit baldintzak komunitate batetik bestera aldatu egiten direla eta, zer esanik ez, herrialde batetik bestera. Dena den, badakit, halaber, haurrek beren komunitatean egon nahi dutela, beren anai-arreba eta lagunekin, eta hiritar eta hezkuntza-arduradun garen aldetik hori ahalbidetzeko ardura dugula. Nire istorioa interesgarri eta hezigarri gerta dakizuen itzaropena dut.

Ikasle jakin baten istorioa kontatuz ekin nahi diot jardunari. Nire azterketa irudikatzeke, ikasle askoren istorioa kontatu ahal izango nukeen, baina ikasle jakin honen esperientziak aski txundigarriak dira. Deskribatuko dudan inklusio-programa ikasle guztientzat diseinatu zela azpimarratu nahi dut. Hau da, haur guztiek, beren egoera dena delakoa izanik ere, toki-ko komunitateko ohiko ikastetxeetan egiten dituzte ikasketak, beren adineko ikasleekin batera. Salbuespen bakarrak egiazko salbuespenak izan ohi dira; hau da, ikaslearen beraren edo gainerako ikasleen osotasun fisikoa arriskuan jarriko luketen arrazoiak, hots, osasunari edo jarrera arriskutsuei loturikoak. Aipaturiko salbuespenak nahikoa bakanak izaten dira.

Eta segidan, ikasle baten istorioa, Neil Boyd-en... istorioa

Orain dela urte batzuk, Neil Boyd Kanadako New Brunswick-en kokaturiko Woodstock-eko Bigarren Hezkuntzako Ikastetxean graduatu zen. Honek ez du ezer bitxirik,

berarekin batera beste 180 pertsona ere graduatu zirela kontuan hartuz. Kasuaren berezitasuna, Neil osoko entzuteko ezintasuna izanik graduatu zen lehen ikaslea izan zela da. Neil 20 urte lehenago jaio zen Hartland-erako (New Brunswick) ordu erdira kokaturiko tokian bizi zen familia batean. Hartland, berriz, Woodstock-etik ordu erdira zegoen.

Inguru horretako familiek, landak eta basoak eskaintzen dienaz baliatuz bizitzeko borroka egin behar izaten dute. Neilek, bera baino helduago ziren hainbat anai-arreba zituen, baina haietako batek ere ez zuen eskolan arrakastarik lortu. Bere entzuteko ezintasuna jaio zenean guztizkoa izatea suertatu zen, eta familiako eta komunitateko egora ikusirik, garbi zegoen hasieratik eskolara joan nahi bazuen etxetik kanpora joan beharra egokituko zitzaiola. Neilek, bost urte zituela, etxea utzi zuen entzumen-urritasunak ziztuzten ikasleentzako prestatuturiko barnetegi batean ikasketei hasiera emateko. Barnetegi hau, Kanadako lau probintzia atlantikoek jarri zuten Amherst-en, Eskozia Berrian; Hartland-eko bere familiaren etxetik bost bat ordura kotxez. Neilek 7 urte eman zituen Amherst-eko eskolan.

Amherst-en emaniko azken urteko martxoan Neilen gurasoek tokiko eskola agintaritzaren bulegora hots egin zuten eta Neil tokiko ikastetxeren batera aldatzeko aukera aztertzeko bilera bat egitea eskatu zuten. Administratzaileekin bildu zirenean, Neil martxoan oporren aurretik etxean izango zela jakin zuten. Izan ere, jokabide txarra izatearren ikastetxetik kanporatu zuten aste betez. Gurasoek, Neilek ikastetxe berezian izaniko garapen eskasaren eraginez sortu zitzaizen frustrazio-sentimendua eman zuten aditzera. Honez gain, familiaratik urrun egin behar izaten zituen egonaldi luzeez asperturik zeuden.

Tokiko administrazioa hezkuntza-programa barne-hartzaile bateko partaide zen, baina aurretik inoiz ez zuen Neilen gisako inongo ikasleren behar berezirik ase behar izan. Eskaera ikertzea eta herriko ikastetxean berari egokituriko hezkuntza-plana garatzeko aukera aztertzea adostu zuten.

Plangintza-prozesuaren emaitzek agerian utzi zutenenez, Neilek bertako ikastetxean behar bezalako errendimendua izan zezan, zeinuen mintzaira ezagutzen zuen pertsona baten laguntza beharko zukeen. Amherst ikastetxeko arduradun ziren eskualdeko agintariei ezaugarri horiek betetzen zituen pertsona bat ekartzeko eskaera egin zitzaizen; baina hauek eskaerari uko egin zioten, Neilen emaitzak bigarren hezkuntzako ikasketei jarraitzea ematea bermatzeko bezain onak izanez gero bakarrik ekarriko zutela argudiatuz. Ezezkoa jasorik ere, tokiko agintariek aurrera jarraitzea erabaki zuten eta beren baliabide ekonomikoez baliatuz kontratatu zuten interprete bat. Hala, irailean Neilek Hartland-eko ikastetxean eman ahal izan zion hasiera seigarren mailari.

Hartland ikastetxean eman zituen ondorengo lau ikasturteak, arrakasta borobila izan ziren Neilentzat. Ikastetxean egin zuen aurrerapena geldoa baina jarraitua izan zen.

Bere adineko lagun asko egin zuen eta oso hartu-eman positiboa izan zuen irakasleekin. Berehalaxe, kirolekiko zaletasun berezia adierazi zuen eta saskibalo-, boleibol- eta softball-jardueretan hartu zuen parte. Irakasle eta ikasle askok zeinuen mintzaira ezagutzeko interesa agertu zuten eta Neilen interpreteek aipaturikoa ikasteko eskolak eman zituzten eskola-jardunaren ondoren eta arratsaldeko azken orduetan. Zenbaitetan, eskolako eta komunitateko berrogei pertsonak ere hartu zuen parte mintzaira hura ikasteko jardunaldietan. Neilek modu eredarrian egin zuen hezkuntza barne-hartzailerako trantsizioa. Baita bere ikastetxeak, ikaskideek eta komunitateak ere.

Lau urteren buruan, Neil Woodstock-eko Bigarren Hezkuntzako Irakaskuntza Eskolan hasi zen, eskolatze-prozesua amaitzeko asmoz. Hamargarren mailan ikasturte oso hari zegokion irakasgai-kopurua jaso zuen, eta tutorearen eta laguntza-eskola orduren baten laguntzaz, bereziki berarentzat ezarritako helburuak gainditzea lortu zuen. Eredu hau seihilekoz seihileko errepikatu zen, eta aurki zurgintzarako eta egurra lantzeko zaletasuna azaldu zituen, baita eskola-kirolekikoa ere. Bere eskola-programa hainbat lan-aukeraren arabera egituraturik zegoen, eta ondorioz hainbat udako praktika egin zituen eta graduatu ondoren lanpostua lortu zuen.

Neil oso ezaguna egin zen eta Ikasleen Kontseilurako aukeratu zuten. Neguko Inauteriarren Batzordeko kide ere hautatu zuten. Bere kirol-jarduerak asko izan ziren; saskibaloian, errugbian nahiz borroka librean jardun zuen. Honez gain, saskibaloiko senior taldeko entrenatzaile izan zen; desplazamendu asko eta ardura handia berekin zituen prestigio handiko postuko entrenatzaile. Graduatu zenean Neilek bi sari berezi lortu zituen: Errendimendu Bikainari Elks Lodge 349 zk. Saria eta Scout Berezienari Edinburgoko Dukea Saria.

Neil Boyd aitzindaria da. Izan ere, entzuteko ezintasuna izanik bere komunitateko ikastetxeetan ikasketak burutu zituen lehen ikaslea den honek, ausardia eta irmotasuna erakutsi zituen. Ikasle honek eskura izan zituen aukerei etekina atera zien, alde batetik bizi zen komunitatean ikasketak egiteko eta, batez ere, ikaskide askori ezintasuna pertsona bat definitzen duen ezaugarri bakarra ez dela erakusteko. Bere historiak ohiko ikastetxe eta ikasgeletara adin bereko ikaskideekin batera joateak dituen abantaila txiki baina ugariak ematen ditu aditzera.

Aurrekariak: inklusiorako irudia landuz

Ikastetxeak asko aldatu dira azken hamarkadan eta aldaketarik nabarmenetako eta estimagarrienetako bat ezgaitasunak dituzten ikasleak auzoko ohiko ikastetxeetan sartzea izan da. Aipaturiko aldaketak hezkuntza-komunitateko arreta ez ezik komunikabi-

deetakoa ere erakarri du. Kanadako zenbait tokitan, inklusioaren aldekoen eta kontra-koen artean ika-mika handia piztu da. (Porter & Richler, 1990).

1985. urteaz goerotik Woodstock-eko, New Brunswick, eskola-barrutiak guztiz barne-hartzailea den hezkuntza politikaren alde hartu duen konpromisoa eman du aditzera (12 Eskola Barrutia, 1985). Politika barne-hartzailea ikuspuntu kontserbatzaileagoa oinarri izan zuen esperientzia-urte askoren emaitza izan zen. Ikuspuntu honen oinarrian ezintasun esanguratsuren bat zuten ikasleei bideraturiko ikasgela berezia zegoen; helburua, aipaturiko ikaslea egokitzeko, ikaslearen beraren gaitasunaren eta ohiko ikasgelako irakaslearen trebetasunaren arabera ahalik eta integrazio-mailarik handiena lortzea izaten zen.

Aipaturiko ikuspuntuaren gauzate arretatsuak, irakasle, administratzaile eta guraso asko honakoa pentsatzera bideratu zituen: irudizko muga gurutzatzeko, paradigma aldatzeko eta inklusioaren ikuspuntu berriarekin guztizko konpromisoa hartzeko adinako maila lortu zela. Ikuspuntu alternatiboa, ohiko ikastetxeak delako ikaslearen beharrak asetzen ez zituela pentsatzeko nahikoa arrazoi zegoenean onartuko zen bakarrik edo, bestela, ikasgelan ikasteko behar bezalako giroa mantentzea ezin zitekeenean. (Porter, 1991).

1985. urtean Woodstock-barrutiko ikastetxeek ez zuten ikasgela berezirik, eta adin txikiko haur guztiak adin bereko ikaskideekin izaten ziren eskolan. Irakasleek zuten eronka jakina zen: ikasle guztiei ikasgela anitz eta heterogeneo batean eskola ematea.

Aipaturiko ikuspuntuaz baliatu ginenetik hamar urte igaro diren honetan, gure ikastetxeetan inklusioaren arrakasta bermatzen duten faktoreei buruz asko ikasi dugu.

Arrakasta hori, hein handi batean, inklusioak aurrera egin dezan (ikasgelan, ikastetxean eta komunitatean) lan egiteko prest dagoen pertsona-komunitatea sortu izanari zor zaio. Hezkuntza-ikuspuntu barne-hartzaileaz baliatu ginenetik gure komunitatea modu adierazgarrian aldatu dela ohartu gara. Gure esperientzia batzuk zuei azaltzea gustatuko litzaidake.

Aldatzeko, elkarlana

Ikasle ezgaitu orori zuzenduriko programa barne-hartzaileak abian jartzea gurasoek, eskola barrutiko administratzaileek eta hezkuntza bereziko irakasleek eginiko elkarlanaren eta ahaleginaren emaitza izan zen (Porter, 1986). Gurasoek hasierako bultzada eman zuten, beren seme-alabentzako funtsezko jotzen zituzten helburuak mugatuz. Gurasoetariko asko bereziki eraginkorrak izan ziren beren etorkizuneko deskribapena egiterakoan; beren ondorengoentzat komunitatean, lan-munduan, aisialdian eta oro har herri-mailan partaidetza oinarri izango zuen errealitatea deskribatu baitzuten. Gurasoek argi

zuten, baita haiekin pixkanaka lanean ziharduten irakasleek ere, bere seme-alabentzat funtsezko jotzen zituzten helburuak ez zirela lortu ahal izango ikasle hauek ikasgela berezietan edo eskola-programa ezberdinetan parte hartzen bazuten. Lankidetzaren eta elkarlan-testuinguru honetan garatu genuen gure programa.

Garbia zen gurasoen ikuspuntu barne-hartzaileak arrakasta lor zezan, hezkuntza-profesionalen babesa ezinbestekoa izango zela. Irakasleek eta administratzaileek, inklusioari buruz duten kontzeptuaren arabera, «gauzak aurrera egitea» edo «porrot egitea» eragin dezakeen giltza dute. Ikuspuntu barne-hartzailearen babes- eta onartze-maila oso handia izan zen Woodstock-eko ikastetxeetan. Babes honen oinarria ezartzeko honakoa ziurtatu nahi izan genuen: irakasleei aldaketa egiteko beharra beren nagusiengandik ez ezik irakasleen eta gurasoen arteko harremanaren bidez ere hel zekiela. Modu honetan, gurasoek beren seme-alabek adin bereko gainerako ikasleekin hartu-emanak izan zitzaizten eta, hala, haiekin ikasketak egin eta haiekin jolastu eta heldu zitezen zuten desioa, oso modu pertsonalean eta sinesgarrian adierazi zitzaizkien ikastetxeko langileei.

Laguntza markoa

Inklusioaren aldeko konpromisoa hartu ondoren, barrutiko administrazioaren eta ikastetxeen eginkizuna irakasleek inklusioaren arrakasta ziurtatzeko beharrezko laguntzak izan zitzaizkien bermatzea zen. Hori dela eta, ardura-karguak zituzten pertsonak borroka egin behar izan zuten, behin baino gehiagotan, beharrezko baliabideak lortzeko. Nolanahi dela ere, denboraren joanean, politika barne-hartzailearen laguntza-markoaren euskarri diren hiru arau ezarri genituen.

Lehenik eta behin, ikastetxeetan programa barne-hartzaileak sartzeari, horretan parte hartzen duten alderdi guztientzat (ikasleak, gurasoak, irakasleak eta administratzaileak) ahalegin handia zela onartu genuen hasieratik. Hezkuntza-programa barne-hartzaile bat abian jartzea ez da hizkuntza-programa berri bat ezartzeari edo zientzia-liburu berri bat sartzeari bezalakoa. Askoz ere aldaketa sakonagoa da, eta tradizionalki hezkuntzaren egitekoari eta irakaskuntza- eta ikaskuntza prozesuei lotu izan zaizkien kontzepturik gehienei eragiten die (Fullan, 1981). Ondorioz, irakasleek ikasteko, gogoeta egiteko, ideia eta jarduteko modu berriak bilatzeko aukera edukitzeko duten beharra oso handia da.

Bigarrenik, hezkuntza barne-hartzailearen arrakasta bermatzeko ezinbestekoa da irakasleek beren ikasgeletan eta ikastetxeetan jarduera berri eta eragingarriak garatzeko laguntza jasotzea.

Oso behar ezberdinak dituzten ikasleekin ingurune heterogeneo batean irakaskuntza-lana aurrera eramatea oso gaitza da. Honez gain, irakasleen prestakuntzan sakonki

aztertzen ez den irakaskuntzako alderdia da hau. Hori dela eta, ikastetxe eta barrutiek gabezia hori berdinu beharra dute, ikastetxeari eta ikasgelari loturiko gaietan irakasleak trebatzera zuzenduriko inbertsio esanguratsuen bidez. (Perner eta Porter, 1996).

Azkenik, honakoa adierazteko erabakia hartu genuen kontzienteki: nahiz eta ikasle ezgaituei bideraturiko hezkuntza barne-hartzailea garatzeko guztizko konpromisoa hartu, gure helburua ez zela berehalako arrakasta bermatuko zuen «programa» edo «prozesu» bat sortzea. Ordean, arazo eta oztupoak sortuko zirela aurreikusten genuela baieztatu genuen eta gure langileek nola jokatu jakingo ez zuten egoerak aurkituko zituztela aurreratu genuen. Halarik ere, irakasleei arazoak identifikatzen eta hauek gainditzeko estrategia egingarriak garatzen laguntza aktiboa emateko konpromisoa hartu genuen. (Porter, Wilson, etab., 1991.)

Inklusiori zuzenduriko funtsezko laguntzak

Aurrean aipaturiko hiru arauak jarraibide hartuta, gure ikasle guztiei egokituko zaizkien eta beren auzoan bertan kokaturikoak izango diren ikastetxe eta ikasgelak sortzeko ahaleginean darraigu. Urte askotan zehar, laguntza-lanak askotarikoak izan ziren, nahiz eta gure ahaleginek oinarritzko bost laguntza-esparrutan jarri zuten arreta azkenean. Ondoren, esparru hauetariko bakoitza deskribatuko dut laburki:

—1. laguntza-esparrua: Hezkuntza Bereziko Irakaslearentzako egiteko berria

Ikasgela barne-hartzaileek hezkuntza bereziko ikasgelak eta salbuespen diren ikasle guztien ardura zuzena duten hezkuntza bereziko irakasleak edukitzeko beharra ezabatzen dute. Hau hala izatea, berez estuak izan ohi diren eskola-aurrekontuetarako lasaigarritzat har daiteke, baina benetan inklusioaren arrakasta bermatu nahi badugu, aurreztutako hori bestelako zerbitzu baterako erabili beharko da. Errazago esateko, bananduriko hezkuntzara bideratuko liratekeen baliabide horiek ohiko ikasgeletan irakaskuntza heterogeneoari bide emateko erabiliko lirateke. Baliteke epe luzera hainbat onura lortzea, baina programa barne-hartzaileak ez dira dirua aurrezteko bitartekotzat hartu behar. Gure barrutian hezkuntza bereziko irakasle ohiari egiteko berriak ematen dizkiogu. Aipaturiko egitekoak «Metodo eta Baliabide Irakaslea» etiketaren baitan sartu ohi ditugu (Porter, 1991).

Egiteko berri honen bidez, aipaturiko irakasleek ohiko ikasgeletako irakasleekin jardun zuten elkarlanean eta hezkuntza-jarduerari loturiko aholkua, laguntza eta adorea eskaini zizkieten. Aipaturiko arreta hau ezinbestekoa izan zen hasieran; ohiko ikasgeletako irakasleak behar bereziak zituzten ikasleekin lan egitera ohitu zitezten lagungarri izan baitzen. Gaur egun, hezkuntza-programa barne-hartzaile

batek arrakasta izan dezan metodo eta baliabide eraginkorren irakasleen beharra funtsezko jotzen dugu.

—2. *laguntza-esparrua: Hezkuntza-estrategia berrietan enfasia*

Inguru barne-hartzaile batean lan egiten duen zeinahi irakaslek ikasleek dituzten gaitasun, trebetasun eta interes ezberdinen arabera hezkuntza-teknikak erabili beharko ditu. Ikusten dugunez, irakasleek prestakuntza eta denbora behar dute hezkuntza-ikuspuntu berria prestatzeko. Ikuspuntu hau «maila askotariko hezkuntza» hitzekin definitu da (Collicott, 1991).

Aipaturiko ikuspuntuak hezkuntzaren helburu orokorrak kontuan hartzeko beharra azpimarratzen du, baita irakaslearen azalpen-metodoa eta ikaslearen lan-metodoa aintzat hartzekoa ere. Irakasleei emaniko prestakuntzan praktika pedagogikoko hainbat eredu sartu ziren, hala nola Bloom-en Funtzio Kognitiboko Mailak (Bloom, 1991) eta Gardner-en Adimen Anizkunaren Teoria (Gardner, 1983). Irakasleek aipaturiko prestakuntzari oso erabilgarri iritzi zioten, ikasleen beharren arabera beren eskolak osatzeko.

—3. *laguntza-esparrua: Langileak trebatzeko konpromisoa*

Aurrean aipaturiko hezkuntza-praktikak hobetzera bideraturiko prestakuntzaz gain, programa barne-hartzaileak arrakasta lor zezan ezinbesteko ziren gaitasunak garatzeko hainbat aukera ere eskaini zitzaizkien irakasleei. Zenbaitetan mintegi-tara, ikastaroetara, hitzaldietara eta antzeko gertakarietara joan ohi ziren irakasleak. Beste zenbaitetan, berriz, irakasleak liberatu ohi ziren, eskolak elkarrekin presta eta planifika zituzten. Beste zenbait estrategiatan, irakasleek gurasoekin bilerak egin behar izaten zituzten; baita kanpo-aholkulariekin ere, hala nola psikologoekin, terapeutekin eta medikuekin. Langileak trebatzeko jarduerak era askotarikoak izan ziren; betiere, irakasleen beharrak asetzera bideratutakoak (Porter, 1996).

—4. *laguntza-esparrua: Arazoei etengabeko konponbidea*

Hezkuntza-praktika barne-hartzaileak sartzeko konpromiso profesionala, funtsezkoa da. Dena den, ikuspuntu honi dagokionez barrutiak, ikastetxeak eta irakasleek duten konpromiso-maila dena delakoa izanik ere, arazoak eta oztupoak sortzen dira. Ondorioz, arazoei konponbidea emateko hainbat estrategia garatzeari beharrezko deritzogu. Lehenik eta behin, metodo- eta baliabide-irakaslearen egitekoa arazoak konpontzeko lehen eskuko babes izatea onartzen dugu. Baieztapen honek sinplista eman lezake, baina tradizionalki irakasleak uzkur izaten ziren beren kideei laguntza eskatzerakoan. Jarrera hau, ordea, ezin eutsizkoa da inklusioaren erronka kontuan hartzen badugu; hala, laguntza-eskaera ohiko ekintza bilakatu da gure eskola-kulturaren baitan.

Honez gain, gure ikastetxean arazoak konpontzeko taldeak osatzeko, James Chalfont-ek eta Arizona Unibertsitateko bere kideek 1979. urtean deskribaturiko eredia hartu genuen (Chalfont, Pysh & Moulton, 1979) eta gure ikastetxeko beharretara egoki zedin aldaketak egin genizkion. Arazoak konpontzeko gure bile-rei «Irakasleak irakaslea laguntzen du» izena eman genien (Porter, 1994).

Aipaturikoa hogeita hamar minutuko bilera-eredua da eta, bertan, irakasle batek konpondu beharrean den egoera jakin bati aurre egiteko estrategiak eska diezazkieke lankideei. Arazoa hezkuntzari edo jarrerari loturikoa izan daiteke, ikasle bati edo zenbaiti dagokiona eta lankideek larritzat edo ez hain larritzat jo dezake-tena.

Dena den, irakasle batek laguntza behar duela deritzon bakoitzean, eskolako kul-tura behar horiek asetzeko gai izan dadin bermatzen saiatzen gara eta haren hainbat lankideri ahal duten heinean laguntza eskain diezaioten eskaera egiten zaie. Metodo- eta baliabide-irakasleek eta programa-aholkulariek prestakuntza gehi-garria jaso zuten, aipaturiko bileren funtzionamendua ahalik eta onena izan zedin ziurtatzeko helburu bakarrarekin. Bilera hauek oso lagungarriak izan dira irakas-leei aurre egin beharra egokitu zaien gatazka asko konpontzeko. Areago, bilerak arazoak konpontzeko konpromiso bateratua indartzeko ere baliagarri izan dira. Egoki deritzogunean bakarrik eskatzen dugu adituen laguntza, baina gure kasa lan egiten darraigu. (Porter, Wilson, etab., 1991).

—5. laguntza-esparrua: ikastetxean ikasleari zerbitzu emateko taldeen garapena

Metodo- eta baliabide-irakasleak ikastetxeko arduradunekin elkarlan estua izan behar zuela onartu zenean, ikastetxeetan «Ikasleari Zerbitzu Emateko taldea» ga-ratzeko beharra nabarmena egin zen. Beharrezkoa zen ikasleen beharrei buruzko, guraso eta irakasleekiko harremanei buruzko eta, batez ere, ikasgela inklusibora-ko proposaturiko erronkei erantzun eragingarria emateko irakasleek eskaturiko babesari buruzko komunikazio-bideak ezartzea. Berehalaxe, programa-aholkula-riak sartu ziren taldean. Azken bost urteetan, taldea astean behin bildu da eta gu-txienez ordubeteko jardunak egin ditu. Minutuak ziztu batean igarotzen dira, eta taldeak aurreko bileretan sorturiko gai jakinen inguruan abian jarritako ekintza oro baloratu ohi du. Gai berriak mahaigaineratu ohi dira, eta taldeak irakasleei, eta ondorioz baita ikasleei ere, ahalik eta eraginkortasun handienaz laguntza emate-ko lehentasunak ezartzen ditu.

Gisa honetako talde eraginkor batek, irakasleek izan ohi dituzten arazoetako asko konpontzeko laguntza eman lezake. Honez gain, taldeak komenigarri deritzon bakoitzean, kanpoko laguntza ere eska lezake (Porter, 1996).

Aurrean aipaturiko bost euskarriak ez dira gure hezkuntza-programa barne-hartzailerako bakarrik mesedegarri izan; gure ikastetxeetan ikasle guztiei zuzenduriko kalitate orokorra hobetzen ere lagungarri izan direla uste dugu. Hori hala, metodo- eta baliabide-irakasleen egitekoa ez da soilik ezgaitasunak dituzten edo ikasteko zailtasun handiak dituzten ikasleen hezkuntza-arazoei aurre egin beharrean diren irakasleei laguntza ematea, eskola-programan erronka eta desafio handiagoen beharra duten ikasle aurreratuekin ere egiten dute lan. Ikasleen beharrak asetzeko kontsulta- eta lankidetzeta-prozesua berbera da.

Ematza

Gure langileek eta ikasleek eginiko ahaleginaren arrakasta behin eta berriz antzean ahal izan da azken hamar urteetan. Gaur egun, «barne harturiko» ikasleek gizarte-jarrera egokiari dagokionez askoz ere maila eta barietate handiagoa garatu dute, adierazpen-gaitasuna hobetu dute eta ezarritako hezkuntza-helburuak bete ez ezik gainditu ere egin dituzte. Hasieran ezarritako helburuak soberan gainditu dituzte.

Aipaturiko arrakasta eta arrakasta horrek eraginiko aldaketak, ikasle ezgaituak ezgaitasunik gabeko adin bereko gainerako ikasleekin batera integratu izanari zor zaio. Komunikazioa etenik gabekoa da ikasgeletan eta ikasle guztiak bestelako mintzaira-modu positiboekin batera bizi dira. Ikasle ezgaituei gainerako ikasleekin gizarte-harremanak ezartzeko aukera eskaintzen zaie. Lehen, ezgaituekin bakarrik izaten zituzten hartu-emanak. Gaur egun, gure eskola-gizarteko kide aktibo eta oro har gure komunitateko nahitaezko kide jotzen dira. Hala, ikastetxeko eta komunitateko jardueretara ongi etorriak dira; lehen, ordea, jarduera horiek ukatu egiten zitzaizkien. Neil Boyd horren adibide garbia da.

Inklusioak inolako ezgaitasunik gabeko ikasleengan eraginiko onurak ere bistakoak dira. Ikasleek, lehenago hezkuntza bereziari eta ikastetxe eta ikasgela berezietan bakarrik zegozkien zerbitzu eta laguntzak dituzte orain. Gaur egun, behar indibidualek irakasle eta administratzaileen arreta handiagoa jasotzen dute. Maila anitzetako hezkuntzak ikasteko zailtasunak dituzten ikasleei eskaintzen dizkien abantaila berak ematen dizkie.

Inklusioaren aldeko konpromisotik ikaslea pertsona gisa aberasteko bilaketa sortzen da naturalki. Woodstock esparruko ikastetxeetan, inklusioaren eta eskola-errendimendu onaren arteko bateragarritasuna frogatu da, probintziako etsamina akademikoetan ikasgai nagusietan lortutako emaitzen bidez. Tokiko ikastetxeek azken urteetan Hamai-kagarren Mailako ikasleei eginiko etsaminetan lehen edo bigarren postua lortu dute. Honez gain, gure eskola-barrutian bideratu den hezkuntza barne-hartzailea probintzia oso osoena dela onartzen da.

Gure inguruko ia gurasorik gehienak hezkuntza-programa barne-hartzailearen aldekoak dira. Gainerakoengandik bereizi ohi ziren haurren gurasoek aitortzen dutenez, beren seme-alabak zoriontsuagoak, irekiagoak dira, jarduerak eta harremanek interes handiagoa pizten dute beraiengan eta, oro har, ikastetxea gustuko dute. Inklusioak familia osoarengan izan duen eraginari buruzko esperientziak eta euren seme-alabek adin bereko gainerako jendearekin harremanak izateak sortzen duen motibazioak mintzatzen dira orain gurasoak.

Ezgaitasunik batere gabeko guraso eta seme-alabek ere esperientzia positiboak dituzte kontatzeko. Ezberdintasun indibiduali dagokienez, beren seme-alabak tolerantia-agoak direla diote; komunikatzeko era berriak ezagutzeko erronka baitute eta hezkuntza-programa barne-hartzaileak ikastetxera ekarriko aniztasunak aberasturiko hezkuntza jasotzen baitute.

Gure ikastetxeetako irakasleek oso erantzun positiboa eman diote ikasle guztientzako ikaskuntza-inguru egoki eta bizigarriak sortzeko erronkari. Beren ezagutzari, esperientziari eta hezkuntzari buruz duten pertzepzio pertsonalari ahalik eta etekinik handiena atera behar izan diote. Arazoak konpontzeko elkarlanean aritu dira eta ikasleekin zein gainerako irakasleekin lankidetzaren bide berriak ezarri dituzte. Gure irakasleek, New Brunswick-eko beste zenbait tokitan, beste zenbait probintzian nahiz atzerrian izandako prestakuntza-saio eta mintegietan jende gehiagorekin partekatu dute beren esperientzia.

Gure ikasle guztiak ikaskuntza-inguru heterogeneoetan hezteko ahalegin horri erantzunez, erronka berriei aurre egin beharrean izaten gara egunero. Ez ditugu suertatu zaizkigun arazo guztiak konpondu, baina orain artean lortutakoak aurrera egiteko adore ematen digu. Baliabide eskuragarriak modu eraginkorrean erabiltzen ari garela uste dugu, betiere, gure gizarte demokratikoko printzipio barne-hartzaileetan oinarrituriko hezkuntza-sistema ezartzeko desioari jarraiki.

Erreferentzia bibliografikoak

- BLOOM, B.S. (ed): *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*, Nueva York: David McKay Company Inc., 1969.
- CHALFONT, J.; PYSH, M. y MOULTRIE, R.: «Teacher Assistant Teams: A Model for Withinbuilding Problem Solving», *Learning Disabilities Quarterly*, 2, 3 (1979).
- COLLICOTT, J.: «Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers», en G.L. PORTER & D. RICHLER (eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto (Ontario): G. Allan Roehrer Institute, 1991.

- FULLAN, M.: «Preface», en G.L. PORTER & D. RICHLER, (eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto (Ontario): G. Allan Roeher Institute, 1991.
- GARDNER, H.: *Frames of Mind*; Nueva York: Basic Books, 1983 [G. PORTER: *Educación Inclusiva*, 16].
- PERNER, D. y PORTER, G.L.: «Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies» (1996), Co-autores con Darlene PERNER; En Allan HILTON (ed.): *Best Practices in the Education of Students with Mental Retardation*, Austin (Texas): Pro-Ed Publications (The Council for Exceptional Children) [inprimatzen ari dira].
- PORTER, G.L.: «School integration: Districts 28 & 29» (1986), en *Education New Brunswick*, 11 (1986). Fredericton, New Brunswick: New Brunswick Department of Education.
- «The Methods & Resource Teacher: A Collaborative Consultant Model», en G.L. PORTER & D. RICHLER (eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto: The G. Allen Roeher Institute, 1991.
- «Critical Elements for Inclusive Schools» (1996) [*Libro sobre la inclusión* liburuaren kapitulua [inprimatzen ari dira].
- «Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion», *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXV, 2, París: UNESCO, 1995, 299-309 [G. PORTER: *Educación Inclusiva*, 17].
- (Productor): *Teachers Helping Teachers: Problem Solving Teams That Work* [vídeo], Toronto: The Roeher Institute & School District 12, 1994.
- «School Integration in Districts 28 & 29», en *Education New Brunswick*, Fredericton, New Brunswick: New Brunswick Department of Education, 1986 [publicado por segunda vez en *More Education Integration*, Toronto (Ontario): G. Allan Roeher Institute, 1987.
- PORTER, G.L. y COLLICOTT, J.: «New Brunswick School Districts 28 & 29: Mandates and Strategies That Promote Inclusionary Schooling», en VILLA, R., THOUSAND, J., STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (eds.): *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, Baltimore (Maryland): Brookes Publishing Ltd., 1992.
- PORTER, G.L. y RICHLER, D.: «Changing Special Education Practice: Law, Advocacy and Innovation», *Canadian Journal of Community Mental Health*, vol. 9, 2 (1990).
- PORTER, G.L.; WILSON, M.; KELLY, B. y DEN OTTER, J.: «Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model», en G.L. PORTER & D. RICHLER (eds.): *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, Toronto: The G. Allen Roeher Institute, 1991.
- SCHOOL DISTRICT 12: *Special Educational Services: Statement of Philosophy, Goals, and Objectives*, Woodstock, New Brunswick: School District 12, 1985.

GUZTIENTZAKO ESKOLA: EBALUAZIOA ETA IKERKETA

Josu Sierra Orrantia

Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeko zuzendaria (ISEI-IVEI)

Hezkuntza inklusiboak esan nahi du...

[...] eskolak haur guztiak hartu behar dituela, beraien baldintza fisiko, intelektual, sozial, emozional, linguistikoak edo beste batzuei erreparatu gabe. Ezinduak edo gaitasun gabekoak, erreparatu gabe. Ezinduak edo gaitasun gabekoak, supergaituak, lanean edo kalean dauden haurrak, populazio nomadetakoak, hizkuntza, etnia edo kultura gutxiengoetakoak edota beste eremu baztertuetako haurrak barne daudelarik.

Guztientzako eskolak direnean...

Diskriminazioaren aurka borrokatzeko helburuarekin, batez ere komunitate integratzaileak eta guztientzako gizarteak sortzen, eta guztientzako hezkuntza lortzen laguntzen duten alderdiek eragiten dute.

Hezkuntza-sistemek guztientzako balio behar dute, hau da, eskolatu gabeko ikasleeriko interes aktiboa erakutsi behar dute, eta ikasle guztien premia eta egoeretara erraz heldu behar dute.

Guztientzako eskolak

- Aniztasuna errealitate berria bezala ikusten du.
- Ziurtatzen du ikasle bakoitzak eskura dituela ezagupena, trebetasuna eta informazioa.
- Indibidualki egokitutako irakaskuntza eskaintzen du.

- Irakaskuntza kolaboratiboa darabil.
- Familia, Administrazioa eta Komunitatearekin, beste partaide batzuekin lan egingen du.
- Eskolaren malgutasuna antolatu eta egituratzen du.
- Ikasleen arrakastarako espektatiba altuak mantentzen ditu.
- Etengabe hobetzen ari da.
- Komunitate inklusiboak eraikitzen ditu.

Guztientzako hezkuntza prozesu bat da...

Etengabeko hobekuntza-prozesua da, ziurtatzeko Guztientzako hezkuntza benetan guztientzat dela.

Guztientzako Eskola...

- Ez da bakarrik zailtasunak edo hainbat jarduera egin ezin dituzten ikasleentzat, desberdinak diren edo baztertuak izateko arriskua duten ikasle guztientzat.
- «[...] Gela arrunt batean egotea ez da nahikoa ikasleen ikasketa ziurtatu eta hobetzeko. Irakasleak moldatu behar du bere irakaskuntza ikasle bakoitzaren premiak asetzeko.»
- «Etorkizuneko eskolak ziurtatu behar du ikasle bakoitzak atentzio indibiduala jasotzen duela, ikasteko egokitzapenak eta laguntza, eta honen ondorioz lortuko dituztela ikaskuntza adierazgarria eta maila altuko errendimendua.»

Baina horretarako, eskolan praktika inklusiboak behar dira. Baina zeintzuk?

Nazioarteko ebaluazioa, mehatxua edo itzaropena?: Gaur egun nazioarteko hainbat ebaluazioak eragin handia dute.

Jada zerbait ikusi dugu. Badakigu:

- Zenbait hezkuntza-sistemek gizarte-diferentziak azaleratzen dituztela.
- Sistema horiek, oso goiz, eskaintako errendimenduaren arabera, ikasleei, toki batean edo bestean sartzeko aukeraketa mekanikoa eskaintzen dietela.

EUSKAL ESKOLA BARNE-HARTZAILERANTZ URRATSAK EGINEZ. EUSKO JAURLARITZAKO HEZKUNTZA SAILAREN KALITATE-ESTRATEGIAK ETA APUSTUAK

Abel Ariznabarreta Zubero

Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko
Hezkuntzako Sailburuordea

Bazterketa sozial eta kulturalak sortzen dituen beharrei hezkuntza-erantzun bat emateko saiakeren azterketa laster bat laburbiltzeko, honako hau esango nuke: Bizitzan zailtasunak dituzten pertsoneri eta komunitateei laguntzeko helburua duen eskolak:

- agente guztien partaidetza duen proiektua izan behar du,
- proiektu horrek gizartean moldatzeko oinarrizko tresnak eman behar dizkie umeei,
- estilo dialogikoa sustatu behar du,
- eskola- eta gizarte-eremu hori aberastu behar du,
- umearen etorkizunari buruz iguripen itxaropentsuak izan behar ditu,
- bizitzarako gauza baliagarriak irakasteko xedea izan behar du.

Azken finean, guzti-guztientzat den kalitatezko eskola bultzatu behar da.

Kalitatearen aldeko apustua eae-ko hezkuntza-sisteman

EAEko hezkuntza-sistemak hezkuntza hobetzearen aldeko apustu garrantzitsua egin du azken urteotan. Euskal gizarteak biziki sentitzen duen erronka da; euskal gizarteak uste baitu hezkuntza egokia faktore erabakigarria dela ongizate pertsonalerako eta herritarrak elkarrekin bizitzeko, bai eta prestakuntza eta ezagutza maila handiagoak lortzeko ere.

Hezkuntza egokitzen joko da:

- proposatutako helburuak lortzeko *eraginkorra* bada,
- eta, aldi berean, *bidezkoa* bada,

—helburu horiek guztiontzako direlako. Ikasleen gaitasun pertsonal, sozial, etiko eta intelektual guztien garapen autonomorantz bideratuko dira helburu horiek.

Era berean, hezkuntza egokitzen joko da:

—proiektu pertsonalak garatzeko aukera emanez hainbat *hezkuntza-aukera* eskaintzen baditu ikasleak talde baztertzaileretan banandu gabe,

—eta, halaber, *gizarte-koehesio*ko oinarria den konpartitutako balio demokratikoetan oinarrituz elkarbizitzen eta lankidetzan aritzen erakusten badu.

EAEko hezkuntza-sistemako erabaki guztien oinarriak izango dira:

—eraginkortasuna,

—askatasuna,

—ekitatea, eta

—gizarte-koehesioa,

Ikasle guztiak beren gaitasun pertsonalak, trebetasun kognitiboak, espresiboak eta harremanetakoak garatzeko aukera izan dezaten eta bizi diren munduko kultura ezagut dezaten; horrela, edozeinek egin ahal izango ditu goi-mailako ikasketak eta eskuratu ahal izango ditu lan-munduan sartzeko beharrezko gaitasunak.

Laburpen modura, esan liteke, hezkuntza egokitzen joko dela jatorria edozein izanik ikasle guztiak balio erantsi bat ematen badie, eta, era berean, hezkuntzan parte hartzen duten pertsona guztientzat —ikasleentzat, irakasleentzat eta familientzat— transformatzailea bada.

Hezkuntzaren oinarrizko hiru eremuetan eman behar da balio erantsi hori:

—*Garapen pertsonalean*: bakoitzaren kudeaketa egokia, jokabidearen autorregulazioa, autoestima, borondatea, automotibazioa...

—*Sozializazioan*: gainerako pertsonekin harreman positiboak eta emankorrak izateko gaitasunak: elkarrekin bizi, elkarlanean aritu, gatazkak azaldu, demokrazian sakondu...

—*Akademikoan*: curriculum-arlo desberdinetan gaitasunak garatzea. Honako hauek dira helburuak: munduko ikuspegia eta egungo kultura konpartitzea, informazioaren eta ezagutzaren gizarte berriak eta globalizazio-prozesuek eskatzen duten lan-merkatuan sartzeko beharrezko gaitasun profesionalak garatzea, eta Europa-ko eta munduko ordena berria ulertzea eta bertan modu kritikoa eta sormenez parte hartzea.

KALITATEARI BURUZKO GOGOETA BAT

Tradizionalki «eskolako eraginkortasuna» terminoarekin gertatu den gisa, «kalitate» kontzeptuarekin ere gauza bera gertatzen ari da: Aukera tekniko eta ideologiko zehatzen defentsariak monopolizatzen ari dira kontzeptu hori. Egoera horren aurrean, *ekitatea eta eraginkortasuna, gizarte-kohesioa eta askatasuna bateratzen dituen kalitatearen kontzeptua indartsu aldarrikatu behar da, guztion eta guztiontzako eskola defendatzen duena, kudeaketan eta funtzionamenduan demokratikoa dena, eta bertan irakasleak, familiak eta ikasleak aktiboki inplikaturik egongo direna.*

Baina, era berean, eskola bizia, zorrotza eta exigentea izan behar du, hobekuntza bilatzeko etengabeko jarrera duena.

Hezkuntzan kalitatea optimizatu nahi badugu, nahitaezkoa da perspektiba bikoitza kontuan hartzea: alde batetik, planteamendu ideologikoa, eta, bestetik, teknikoa.

Lehenengo planteamenduaren gainean, ditugun gizarte-, pertsona- eta eskola-motei buruz eta lortu nahi ditugunei buruz gogoetak egin behar ditugu, eta, ondoren, helburu batzuk finkatu behar ditugu.

Garrantzitsua da hezkuntzaren kalitatetzat zer ulertzen dugun abiapuntutik jakiteko orientabidea zehaztea, gizarteak eman digun oinarrizko funtzio horren orientabideak ezarriz eta funtzioa nola garatuko den zehaztuz.

Euskal Herritik, gainerako herrialdeetara, eraikitzen ari den Europara irekitako eta proiektatutako gure ezaugarriekin, eta gure idiosinkraziarekin, hizkuntzarekin eta kulturarekin.

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak bere egiten ditu Europako Batzordeak 2000. urtean argitaratutako «Eskolako Hezkuntza-Kalitateari buruzko Europako Txostena. Kalitatearen Hamasei Adierazle» txosteneko erronkak eta proposamenak.

Txosten horretan bost erronka planteatzen dira Europako Hezkuntzako Kalitatearentzat:

- Ezagutzaren erronka.
- Deszentralizazioaren erronka.
- Baliabideen erronka.
- Gizarte-integrazioaren erronka.
- Datuen eta konparagarritasunaren erronka.

Ezagutzaren erronka

Ezagutzan oinarritutako gizartean, hezkuntza-sistemen antolaketa lan-munduan eta gizarte-bizitzan izandako aldaketen arabera berregituratzeko modua bideratu behar da etengabeko ikaskuntzaren bidez.

Informazio mordoak jasotzeak ezagutzen ohiko kontzepzioa oso-osorik berraztertze-ra behartzen gaitu, horiek «transmititzeko» modua, irakasleek ezagutza horiek «emateko» modua eta ikasleek jasotzeko modua.

Zalantzan jartzen dira programen edukia eta «ikasgaien» banatzea.

Irakurketa, matematika eta zientziak eskubide osoko adierazleak dira, oinarritzko ezagutzak eskaintzen dituzten ikasgaiak direlako eta etengabeko prestakuntzarako oinarria ematen dutelako.

Kuantifikatzeko zailagoak diren arren, gizarte-hezkuntza, atzerriko hizkuntzak eta IKTk ez dira garrantzi txikiagokoak izango etorkizunean.

Txosten honetan gutxien garatu den adierazlea ikasteko gaitasunarena izan da («ikas-ten ikastea»), baina, agian, gaitasun hori izango da garrantzitsuena eta iraunkorra hiru-garren milurtekoko gizartean.

Deszentralizazioaren erronka

Eskolari gero eta autonomia eta erantzukizun handiago ematen dion Europako hezkuntzaren ingurunean, erronka politikoaren helburua da desberdintasunak daudela aitortzea, eta desberdintasun horiek aukera bihurtzeaz arduratzea, ikasleei beren gaitasun osoa gara ahal izan dezaten.

Baliabideen erronka

Etengabe aldatzen ari den gizartean, hezkuntza-sistemek gai izan behar dute ikasleei tresna modernoak eskaintzeko.

Gizarte-integrazioaren erronka

Hezkuntza-sistemek aurre egin beharreko erronka garrantzitsuena da agian. Gazteen integrazioaren alde egin behar dute, bai lan-munduan, baita gizarte-bizitza aktiboan ere.

Europako hezkuntza-sistema guztiek integrazioa dute helburu, eta hurrei eta gazteei eskolako hezkuntza jasotzeko aukera eta eskola ondorengo bizitzarako prestatzeko aukera eskaini nahi diete.

Sistema batek ere ez ditu lortu helburu horiek, baina herrialde guztiek aitortzen dute gero eta garrantzitsuagoa dela eginkizun hori.

Gero eta arazo gehiago sortzen ditu zeregin horrek:

—Gazte askok beren bizitzarako desatsegintzat edo alferrekotzat jotzen baitituzte eskolako egiturak, programak eta ingurunea.

—Gazte askok ez dute eskolara joateko pizgarri argirik aurkitzen familian edo gizartean.

—Ez dute eskolan emandako irakaskuntza erregulartasunez jasotzeko interesik agertzen.

Horrek esan nahi du, garrantzitsua dela eskolatik eta ikasgeletatik kanpo herritarrak hezteko formulak aurkitzea, eta munduko ekonomian hain ahulak ez izateko gaitasunak eta kualifikazioak eskuratzen laguntzea.

Gizarte-hezkuntza gizarte-integrazioaren seinalea da. «Etorkinak» —hitzaren edozein esanahitan— nola hartzen diren gogoratzen digu, eta gai horri erantzun egoki bat ematea bereziki gizarte-erakundeei eta eskolei dagokiela iradokitzen du.

Etorkin jendeak duen jarreran eragina izan dezake eskoletako programak, baina baita eskoletako egiturak eta kulturak ere.

Datuen eta konparagarritasunaren erronka

Datu konparagarriak izatea zaila da era askotako hezkuntza-giroa dagoenean. Europako ingurune zabalagoan, europar guztiei eskolako hezkuntza maila altua eskaintzea da erronka nagusia.

16 dira eskolako hezkuntzako kalitatearen adierazleak:

1. Matematikak.
2. Irakurketa.
3. Zientziak.
4. Informazioaren eta komunikazioaren teknologiak (IKT).
5. Atzerriko hizkuntzak.

6. «Ikasten ikasteko» gaitasuna.
7. Gizarte-hezkuntza.
8. Eskola utzi dutenen indizea.
9. Goi-mailako bigarren irakaskuntza amaitzea.
10. Goi-mailako irakaskuntzako eskolatze-indizeak.
11. Eskolako hezkuntzaren ebaluazioa eta gainbegiratzea.
12. Gurasoen partaidetza.
13. Irakasleen hezkuntza eta prestakuntza.
14. Haur-irakaskuntzako eskoletara joaten direnen indizea.
15. Ordenagailuz ikasten duten ikasleen kopurua.
16. Hezkuntzako gastuak ikasleko.

EUROPAR BATASUNAREN HELBURU PARTEKATUAK 2010. URTERAKO

2002ko otsailaren 14an, hezkuntzaz eta prestakuntzaz arduratzen diren EBko herrialdeetako ministroek eta Europako Batzordeak ondorengo helburu estrategikoak onartu zituzten 2010. urterako «herritarren eta Europar Batasun osoaren alde»:

1. EBko hezkuntza- eta prestakuntza-sistemen kalitatea eta eraginkortasuna hobetzea;
2. Hezkuntza- eta prestakuntza-sistemetan pertsona guztiak sartzea;
3. Hezkuntza- eta prestakuntza-sistemak mundu zabalago batera irekitzea.

Helburu estrategikoa: Europar Batasuneko hezkuntza- eta prestakuntza-sistemen kalitatea eta eraginkortasuna hobetzea

Kontuan hartuko dira ezagutzaren gizartearen eskakizun berriak eta hezkuntza- eta prestakuntza-ereduen eboluzioa:

Europar Batasuneko hezkuntza- eta prestakuntza-sistemen kalitatea eta eraginkortasuna hobetzeko, lehenik eta behin, irakasleen eta prestatzaileen hezkuntza eta prestakuntza hobetu behar da, ezagutzaren gizartearen eskakizunei erantzun ahal izateko, batez ere, ha-

sierako hezkuntzaren eta etengabeko prestakuntzaren bidez, etengabeko ikaskuntzaren ikuspegiaren barruan.

Baina, era berean,

- ezagutzako espazio europar bat eratzeak oinarritzko gaitasun berriak definitzea eta
- horiek ikasketa-planetan integratzeko, eskuratzeko eta bizitza osoan mantentzeko modurik egokiena zehaztea eskatzen du;

halaber,

- *oinarritzko gaitasunak mundu guztiak eskura ditzala bermatzea* —ikasle gutxietsiak, behar bereziak dituztenak, eskola sistema behar baino lehen uzten dutenak eta ikasle helduak barne—, bai eta
- *oinarritzko gaitasunen baliozkotasun ofiziala bultzatzea ere, etengabeko prestakuntza eta enplegarritasuna eskaintzeko.*
- Oinarritzko gaitasunen barruan dago ezagutzaren gizarterako beharrezko gaitasunen garapena, eta horretarako beharrezkoa da hezkuntzako
- programa eta ekipo informatiko egokiak eskaintzea —irakaskuntzan eta prestakuntzan IKTak eraginkortasunez aplikatzeko— eta IKTn oinarritutako irakaskuntza-eta
- ikaskuntza-teknika berritzaileen erabilera sustatzea.

2. helburu estrategikoa: Hezkuntza- eta prestakuntza-sistemetan pertsona guztiak sartzea

Ildo horretatik, konpromisoa hartu dugu ondorengo arloetan:

- etengabeko ikaskuntza izateko aukera zabaltzean,
- eskuragarri dauden aukera guztien informazioa, aholkularitza eta orientazioa eskainiz;
- helduei modu eraginkorrean parte hartzea eta ikaskuntza beste familia- eta lanbide-erantzukizunekin bateratzea uzten dieten hezkuntza eta trebakuntza ematean,
- guztiek ikasteko aukera izan dezaten zainduz, ezagutzaren gizarterako eskakizunei hobeto erantzuteko helburuarekin;
- guztiontzako prestakuntza-bide malguak sustatzean; eta
- etengabeko ikaskuntzan hezkuntza- eta prestakuntza-erakundeen
- sareak maila desberdinetan sustatzean.

Dena dela,

- nahitaezkoa da hezkuntzan parte hartzen dutenek balore demokratikoen ikaskuntza eta parte-hartze demokratikoa benetan zaintzea eskola-komunitatean,
- gutxietsitako pertsonen edo gaitasunak eskuratzeko gaur egun zailtasun handiagoak dituzten pertsonen ekitatezko sarrera ziurtatzea, eta pertsona horiek motibatzea ikaskuntzan parte hartzera.

3. helburu estrategikoa: Hezkuntza- eta prestakuntza-sistemak mundu zabalago batera irekitzea

Kontuan izango da lanerako eta gizarterako erabilgarritasuna sustatzeko oinarritzokobehar harrizana, bai eta mundu-mailako bihurtzeak dakartzan erronkei erantzutekoa ere:

— *Hizkuntzak:*

- Guztiak animatu behar dira ama-hizkuntzaz gain beste bi hizkuntza, edo, bidezko bada, gehiago ikastera, eta jendea kontzientziatu behar da adin guztietan hizkuntzak ikasteak duen garrantziaz;
- eskolak eta prestakuntza-zentroak animatu behar dira irakaskuntza- eta prestakuntza-metodo eraginkorrak erabiltzeko eta
- bizitzan zehar, eskola-ondorengo etapetan ere, hizkuntzak ikasten jarrai dezaten ikasleak motibatzeko.

— *Mugikortasuna:*

- Pertsonen eta hezkuntza- eta trebakuntza-erakundeei ahalik eta mugikortasun handiena eskaini behar zaie —pribilegio gutxien dituztenekin lan egiten dutenak barne—, eta oraindik mugikortasunerako hor dirauten oztopoak gutxituegin behar dira; eta;
- mugikortasunari esker lortutako eskumenak baliozkotu, aitortu egin behar dira.

KALITATEZKO EUSKAL ESKOLA BARNE-HARTZAILERANTZ URRATSAK EGINEZ

Oro har, esan genezake, kalitatezko irizpide orokorrak eta hezkuntza-espazio europarrean planteatutako proposamenak berberak direla urritasunak dituzten eta ez dituzten pertsonentzat, hau da, prestakuntza-adinean dauden pertsona guztientzat; eta Europako proposamenaren arabera, prestakuntza-adina bizitza gutzia da, eta gu ere bat gatz proposamen horrekin.

Horiek horrela, honako hauek dira helburu estrategiko garrantzitsuenak:

—EBko hezkuntza- eta prestakuntza-sistemen kalitatea eta eraginkortasuna hobetzea.

—Hezkuntza- eta prestakuntza-sistemetan pertsona guztiak sartzea.

—Hezkuntza- eta prestakuntza-sistemak mundu zabalago batera irekitzea.

Helburu horien barnean egongo da pertsonen —hezkuntza-behar bereziak dituzten ikasleen— hezkuntza-erantzuna.

Eskola barne-hartzailea etengabe hobetzen ari den eraikuntza bat da, kalitatezko euskal eskola baten parean egiten dena.

Are gehiago, eskola horren oinarritzko ezaugarria barne-hartzailea izatea da. Ez dago kalitatezko euskal eskolarik, guztiak hartzen ez badira hezkuntzan.

Baina hori ez da administrazio-egintza baten bidez eraikitzen, ezta asmo onak adierazte hutsaren bidez ere. Egunero-egunero eta eskola bakoitzeko, herri bakoitzeko, hiri bakoitzeko errealitatea kontuan hartuta eraiki behar da.

Hogei urte daramatzagu eraikitzen, eta Kongresu honen nahia da elkarrizketa eta praktika barne-hartzaileak suspertzea eta horiek berezko izaera duten ezaugarri gisa geurengatzea; horiek dira XXI. mendeko euskal eskolaren ezaugarriak.

1989ko Eskola Muinbakar eta Integratzailea txostenean, 1982ko Hezkuntza Berezi-ko Plana berrikusteko orduan, honako hau adierazi zen:

[...] aukera zabaletara iritsiz; komunitatean erabateko parte-hartzea izateko aukera dute, hezkuntzan behar bereziak dituzten haur eta gazteen hezkuntza-helburuak eta gainerako haur eta gazteenak berberak dira. Beren aukerak modu egokian garatzeko eskubidea dute, beren ikaskideekin harremanak izanez, eta gainerakoek bezala hezkuntzarako, zaletasunetarako eta jolaserako aukerak izanez.

Baina orduan bezala, aurrerantzean ere —uneoro esango nuke—, ondorengo galderak egin behar dira:

—Zeintzuk dira hezkuntza-sistemak aldatu behar dituen oztipoak?

—Zein ibilbide geratzen zaigu egiteko?

—Zeintzuk dira ezarri behar ditugun irisgarritasun-sistemak —ez fisikoak soilik, psikologikoak eta curriculum-arlokoak ere bai— gure ikasleak helburu estrategiko horietan sartzeko?

Urritasunak dituzten gero eta ikasle gehiago Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara, Batxilergo-tituluetera, Goi-mailako Lanbide Heziketara eta Unibertsitatera iristea izango du xedetzat sistemak.

Errealitate hori betetzen ari da pixkanaka-pixkanaka, baina, hala ere, prozesua bizkortu egin behar dugu, eragin handia baitu gazte urrituentzat antzeko baldintzak dituzten gazte urrituak goi-mailako ikasketak egiten ari direla ikusteak.

Goi-mailako irakaskuntzan gazteitsuak, gorrak, urritasun fisikoak dituztenak edo garun-paralisia dutenak egotea benetako errealitate izateko ahaleginak egin beharko dira.

Adierazle horrek parametro batean behintzat hezkuntza kalitatezkoa izan dela adieraziko digu.

Era berean, saiatu egin behar dugu gazte urritu gehienek Bigarren Hezkuntzako Graduatu lor dezaten eta beren ikasketak jarraitzeko aukera izan dezaten erdi mailako lanbide-heziketan edo batxilergoan.

Aipatutakoak ez du adierazi nahi opari bat eman diegunik, baizik eta *maila guztietako hezkuntza eskaini zaiela, mugikortasun- eta komunikazio-oztopoak ezabatu direla, programak egokitu direla eta beharrezko laguntzak eman zaizkiela*. Hitz batean esateko, beren hezkuntza-ibilbidean lagundu zaiela.

Era berean, gure hezkuntza kalitatezkozat joko dugu:

- urritasun intelektualak edo ikasteko zailtasun larriak dituzten ikasleak ahalik eta autonomia-maila altuenera iristen badira, eta,
- lanbide-heziketa jasotzen badute enplegu bat lortzeko eta bizitza heldu independentera eta kalitatezkoa igarotzeko.

Halaber, gure hezkuntza barne-hartzailea kalitatezkoa izango da:

- larri ukitutako ikasleek autonomia-mailarik altuena eskuratzen badute,
- beren moldatze-trebetasunak ahalik eta gehien garatzen badituzte,
- autonomoak izateko beren hazieran laguntzen bazaie,
- komunikazio-bide alternatiboa edo hedagarria ematen bazaie,
- eguneroko bizitzan trebetasun autonomoak eskuratzen badituzte eta
- beren autodeterminazioa ahalik eta baldintza hoberenetan garatu badezakete.

Ikasgelak, espazioak, esperientziak... pareko ikaskideekin edo adin berekoekin konpartituz garatzen bada hezkuntza, kalitate-kota altuak izango ditu gure hezkuntza-sistemak.

ONDORIOAK

Guztientzako Eskola: heziketa behar bereziei nola erantzun Guztientzako Euskal Eskolan» Biltzarrak balorazio positiboa egin du, gure herriaren pentsamendua eta gure esperientzia egoki batzuk azaldu dituelako. Ondorio gisa, ideia nagusi hauek adierazten ditugu:

- Inklusioa etengabeko hobekuntza-prozesua da: aniztasunari erantzuteko, hau da, heziketaren eta sistemaren arteko harremana aberasten duen elementuari erantzuteko, etengabeko bilatze bat da, baliabiderik hoberenak erabili ahal izateko.
- Guztientzako Euskal Eskola kalitatezko euskal eskolarekin batera eraikitzen ari da; ez dago kalitatezko euskal eskolarik, ez badago guztientzako heziketarik.
- Eskola-komunitate seguruak, irekiak, laguntzaileak eta sustagarriak sortu nahi ditu guztientzako eskolak, non bakoitza, den bezala, baloratuko den.
- Urritasun hitza gizartearen kontzeptu bat da, ez dagokie soilik pertsonaren ezaguerari fisikoei, baita urritasuna duen pertsonak bizi duen egoerari ere.
- Guztientzako eskolak barne-koherentzia behar du, zentroa bere osotasunean hartuta, eta ahalbidetu egin behar du ikasleen garapena: nortasuna, giza harremanak, ikasketak...
- Ikasle guztiek beren gaitasunak eta trebetasunak positiboki baloratuko diren ingurune jakin batean ikasi behar dute.
- Gizabanako kontzeptua ezberdintasunarekin, aniztasunarekin, lotuta dago, eta bertan hezkuntza-komunitateko pertsona guztiak sartzen dira, euren kontzepzio eta emozioei eutsita. Ezberdintasunak eta aniztasunak osatzen dute eskola.
- Guztientzako izan dadin, zentroaren giza dinamika aldatu beharra dago; garatu egin behar dira bertako politika, kultura eta praktika parte-hartzaile eta kolabora-

tzaileak, bai ikasleei, familiei eta adituei dagokienez, baita heziketa-komunitateari dagokionez ere.

- Guztientzako eskolan beharrezkoa da irakasleen eta gainerako profesionalen lana eguneratzea, ikasle bakoitzaren gaitasunak eta trebeziak identifikatzen eta gartzzen jarduteko.
- Era berean, beharrezkoa da sustatzea irakasle espezialisten eta laguntzaileen lana, hala nola, logopeden, fisioterapeuten, aldiko terapeuten, hezkuntza laguntzaileen, eta abarren lana.
- Laguntza ez dugu zerbitzu gisa ulertzen, garapena errazten duten elementuak aktibatzen baizik, oztopoak zein diren antzeman ondoren. Alde horretatik, garrantzitsua da ohiko testuinguruetarako laguntza naturalak emateko sarea indarrean jarritzea, mesedegarria izango delako ikasle guztientzat.
- Beharrezkoa da irakasle guztien lana, konplexutasunaren pedagogia eginez guztiok pentsatu, planifikatu eta ebaluatu ahal izateko, heziketa-praktikaren hausnarketatik abiatuta. Ildo berean, «zentroen ebaluazio» egoki bat egitea ezinbestekoa da, horrek, alde batetik, ikastetxei beren ikasleen emaitzak jakinaraziko dizkielako, eta, bestetik, antolaketa eta funtzionamenduei dagokienez, hobetu daitezkeen alderdiak ere agertuko dituelako, betiere inklusioaren ikuspegitik.
- Ondoko hitzak, «sare», «elkarren mendekotasun positibo», «komunitate»... oinarrizko adierak dira, eskola-aldaketaren prozesu eta esperientziarik gehienetan. Guztientzako eskolaren aldeko jarrera bultzatzeko, beharrezkoa da irakasle eta ikastetxeentzako «laguntza, konfiantza eta ziurtasuna emateko sare» bat antolatzea.
- Laguntza zerbitzuen ekarpenetako bat hezkuntza-sarearen dinamizazioa izan daiteke; alde batetik, hainbat zentrotako adituen arteko laguntza eta elkarkidetzak bultzatzeko, eta, bestetik, guztientzako espazioak ahalbidetuko dituzten prozesuak ulertzeko eta eraikitzeko, horretarako jakintzagaiak eta tresnak eskainiz.
- Behar-beharrezkoa da euskal hezkuntzako Administrazioak jarraitzea orain hogeitau urte ekindako lanarekin, ezinbestekoak diren babes eta laguntza emanez, neska-mutiko guztiek ikasi eta parte hartzen jarraituko duten eskola eraikitzen segitzeko.