Hezkuntza Bereziaren oinarri pedagogikoak

Leire Darreche Urrutxi
Edurne Zenitagoia Arexolaleiba

Udako Euskal Unibertsitatea

Hezkuntza Bereziaren oinarri pedagogikoak

Leire Darreche Urrutxi
Edurne Zenitagoia Arexolaleiba

Udako **Euskal Unibertsitatea**
Bilbo, 2008

© Udako Euskal Unibertsitatea
© Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia

ISBN: 978-84-8438-167-9
Lege-gordailua: BI-2964-08

Inprimategia: CUATROAS, Bilbo
Azalaren diseinua: Iñigo Ordozgoiti
Hizkuntza-zuzenketen arduraduna: Ander Altuna Gabiola

Banatzaileak: UEU. Erribera 14, 1. D BILBO telf. 946790546 Faxa. 944793039
Helbide elektronikoa: argitalpenak@ueu.org
www.ueu.org

Elkar Banaketa: Igerabide, 88 DONOSTIA

Galarazita dago liburu honen kopia egitea, osoa nahiz zatikakoa, edozein modutara delarik ere, edizio honen Copyright-jabeen baimenik gabe.

Aurkibidea

HITZAURREA 7

1. HISTORIA 9
1.1. Sarrera 9
1.2. Hezkuntza Bereziaren hasiera eta eboluzioa 9
1.2.1. Historian zehar Hezkuntza Bereziak izan dituen inertziak eta eboluzioa. Autore garrantzitsu batzuen ekarpenak (Javier Galarreta) 9
1.2.2. Jean Itard (1774-1838): Aveyrongo Victor basatia (Lopez Torrijo) 27
1.2.3. Warnock Txostena (Galarreta, Martínez, Orcasitas, Pérez Sostoa) 31
1.2.4. 20 urte eskolan integratzen Euskal Autonomia Erkidegoan (Jose Ramón Orcasitas) 37

2. PRINTZIPIOAK 95
2.1. Sarrera (Leire Darreche , Jose Ramón Orcasitas eta Edurne Zenitagoia) 95
2.2. Eskubideak 97
2.2.1. Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala (1948) 97
2.2.2. Adimen-atzerapena duten pertsonen eskubideen adierazpena 105
2.2.3. Salamancako deklarazioa 107
2.3. Normalizazioa (Bank-Mikkelsen) 150
2.4. Integrazioa 161
2.4.1. Orientazioa Hezkuntza Berezian: integrazio-ereduak (Carmen Ortiz) 161
2.4.2. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen hezkuntza-erantzuna: gaur egungo egoera eta etorkizunari begirako ikuspegiak (Almudena Fernández) 176
2.5. Inklusioa (Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia) 180
2.6. Bizi-kalitatea (Miguel Angel Verdugo eta Robert Shalock) 184
2.7. Autodeterminazioa (Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia) 190

3. EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO ARAUDIA 195
3.1. Sarrera. 195
3.2. EAEko arautegia 1998tik 195
4. ANIZTASUNAREN TRATAERARI EMANDAKO HEZKUNTZA-ERANTZUNA 197
4.1. Sarrera. 197
4.2. Hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen arreta goiztiarra (Delfín Montero). 198
4.3. Eskola 203
4.3.1. Sarrera. 203
4.3.2. Curriculum-egokitzapenen praktika (Grau Rubio). 204
4.3.3. Barne-laguntzak: ereduak eta funtzioak (Ángeles Parrilla) . . 219
4.4. Hezkuntza-premia bereziak dituzten gazteen lanbide-heziketa eta helduarora bideratzeko trantsizioa (Natxo Martínez Rueda) 245
4.5. Instituzioak itxi (Karl Grunewald) 254
4.6. Bizitza independentea (Tempfer) 264

5. HEZKUNTZA BEREZIAREKIN LOTURIKO WEB ORRIAK 267
5.1. Sarrera. 267
5.2. Web helbide interesgarriak (Ana Casas) 267

Hitzaurrea

Ez dira urte asko igaro Pedagogiako ikasketak bukatu genituela eta harrezkero beti izan dugu Hezkuntza Bereziarekin loturiko liburu bat sortzeko ideia, euskaraz jakina. Guztiok dakigulako bete beharreko hutsunea dela.

Biok hezkuntzaren arlo desberdinetan jarraitu dugu (batak unibertsitatean eta bestea eskolan), eta euskaraz ikasteko materiala sortzeko premia nabarmena dagoenez, esparru honetan euskararen alde lan egin nahi dugu.

Liburu hau sortzeko Hezkuntza Bereziko aditu askoren testuak euskaratu ditugu eta beste batzuk guk geuk sortu ditugu, unibertsitatean "Hezkuntza Bereziaren oinarri pedagogikoak" edo "Hezkuntza Berezia" lantzeko erabilgarriak izango direlakoan.

Liburu honek jasotzen dituen gaiak lantzeko egokiak iruditu zaizkigun artikuluak batu eta berauek lantzeko jarduerak proposatu ditugu, baina beste hainbat artikulu kanpoan geratu dira ezinezkoa izan delako guztiak biltzea. Horretarako, bost atal nagusi ditu liburuak: Heziketa Bereziaren historia, printzipioak, legedia, aniztasunaren trataerari emandako hezkuntza-erantzuna eta web orriak.

Lan honekin jarraitzeko premia handia ikusten dugu eta guztiok gonbidatzen zaituztegu etorkizunean horrelako jarduerak prestatzera.

Eskerrik asko liburu hau sortzen lagundu diguten profesional guztiei (Ana Casas, Almudena Fernández, Natxo Martínez, Delfín Montero…).

Gure eskerrik beroenak Jose Ramón Orcasitasi, bera barik liburu hau ezin izango genuelako garatu, MILA ESKER.

Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia

1. Historia

1.1. SARRERA

Lehen atal honetan, Hezkuntza Bereziari buruzko historia jorratzea dugu helburu. Hezkuntza Bereziaren oinarri pedagogikoak lantzeko oso garrantzitsua iruditzen zaigu gai honi buruzko historia aztertzea. Horretarako, Galarretak 1999. urtean egindako testua aurkeztuko dugu. Bertan ikus daiteke historian zehar egon den eboluzioa, esate baterako, "anormalak" izatetik pertsonak izatera, berariazko instituzioetan egotetik denontzako gizarte-zerbitzuetan egotera, mehatxua izatetik pertsona eskubidunak izatera, hitz gabeko pertsonak izatetik iritzia duten pertsonak izatera.

Aurrerago, XIX. mendean Itard medikuak basoan aurkitutako mutikoarekin izandako hezkuntza-interbentzioa azalduko da era orokor batean. Nahiz eta gizarteak horrelako esperientziak ez sinetsi, Itard Hezkuntza Bereziaren aitzindaritzat har dezakegu, erakutsi zuelako Victorrek (mutiko horrek) hezkuntzari esker aurrerapenak izan zituela. Gehiago jakin nahi izanez gero, Truffaut-ek egindako pelikula ikus daiteke.

Jarraitzeko, Warnock Txostena argitaratzeak ekarri zuen pentsamendu-aldaketa gogora ekarriko dugu. Bertan, hezkuntza-premia berezien kontzeptua sortzen da, non indibiduoa eta bere ingurunea ere kontuan hartu behar diren. Horregatik izan da oso nabarmena kontzeptu hori hezkuntzaren arloan. Paradigma berri horretan irakasleek duten papera esanguratsu bihurtzen da, ingurunea moldatu dezaketelako. Esan dezakegu etiketen kontra esku hartzeko ideiarekin ere garatu zela kontzeptu hori.

Bukatzeko, Orcasitas-ek Hezkuntza Bereziaren historian izan diren momenturik garrantzitsuenak laburtuko ditu.

1.2. HEZKUNTZA BEREZIAREN HASIERA ETA EBOLUZIOA

1.2.1. Historian zehar Hezkuntza Bereziak izan dituen inertziak eta eboluzioa. Autore garrantzitsu batzuen ekarpenak[1]

Nire ustez, Historian etendurak eta jarraitutasunik eza izateak ez dakar ondare historikoa ukatzea, baizik eta haren erabilera heterodoxoa eta adeigabea egitea. Iraganeko

1. Galarreta, J. (1999): *Historian zehar Hezkuntza Bereziak izan dituen inertziak eta eboluzioa. Autore garrantzitsu batzuen ekarpenak,* irakasleen proiektua, EHU. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

> ekimenetan eta gizateriaren erdiespen historikoetan oinarritzen gara, bai jarraipena emateko eta hobetzeko bai erabateko transformazioa egiteko (zentzua, funtzionamendua eta egitura aldatuz). Ezinezkoa da, eta barregarria litzateke gainera, Historian zehar giza taldeek hominizazio- eta sozializazio-prozesuan eskuratutako mintza-molde sinboliko edo materiala alde batera guztiz uztea (A. Pérez, 1998: 30).

Atal honetan Hezkuntza Bereziaren hasiera eta garapena jasoko ditugu. Sorrera-prozesu horretan autore batzuen eragina aipatuko dugu, baita aldi batzuetan izan diren ezaugarriak ere. Aurkezpenerako eten batzuk egingo ditugu Historian. Seguru asko ez dituzte zehatz-mehatz bilduko gertaera finkagarri guztiak, baina aurkezpen ulergarri bat egiten lagunduko digute eta, horrek, isla dezake zein izan diren aldi bakoitzeko egoera eta autore eta aldagai garrantzitsuenak. Atal honek gaurko egoera ulertzeko eta gaur egungo oinarri pedagogikoen baldintzak zehazteko oinarriak izaten lagunduko digu.

Hau ez da urte-liburuetan biltzen den historia bat. Bazterreko historia da, ezaugarri komunak dituena beste kolektibo marjinatuekin eta anormala den guztiaren haserre historikoa (normalaren alde eta horren izenean) biltzen duena. Geroago, katalogatze-tresnak zorrozten direnean, populazioa bereiziko da.

Desberdintzat jo izan diren pertsona gutxietsien historia da, kontuan hartzen duena balio sozial eta kulturalen eragina, zeinak gizarte batetik bestera desberdintasuna ulertzeko eta taldeen arteko mugak ezartzeko erak baldintzaten dituen.

Konturatuko gara gaur egun ditugun aburuak ez direla beti berdinak izan, eboluzioan daudelako. Gaur egungo egoerak iragan bat du, baita etorkizun bat ere, guk diseinatzeko/egiteko. Historia egiten dutenak giza taldeak dira.

Hau ulertzeko beharrezkoa da jakitea ezen Hezkuntzaren Historiak hezkuntza-sistemen eremuan oraindik ez dituela 100 urte egin eta denontzat publikoa eta derrigorrezkoa den irakaskuntzak 28 urte dituela Espainiako estatuan.

Sarritan pertsona desberdinak gizazpiko pertsonatzat, mehatxutzat hartu izan dira; pietatea edo karitatea iradokitzen duten pertsonatzat; santu inuzentetzat edota betiko ume edo garapenean dauden pertsonatzat. Atal honetan ikusiko dugu eboluzio bat dagoela “mamuak” izatetik eskubide osoa duten herritarrak izatera.

Denboran zeharreko aldi edo momentuak aurkeztean biltzen saiatuko gara Hezkuntza Bereziko populazioa bilatzeko eta zedarritzeko prozesuan autoreek egindako ekarpen garrantzitsuenak eta haien hezkuntza-proposamenak. Hezkuntza Berezian instituzio espezifiko edo espezializatuen sorrera. Oro har, egindako bidea ulertzeko balio duten aspektuak eta gaur egungo egoera hobeto ezagutzeko laguntzen dutenak bilduko ditugu.

Historian zehar marjinazio-baldintza guztietarako egoera komun bat ageri bada ere, alternatiba komunak eskaintzen zireneko garaiaren ondoren, itsuak eta

gorrak erantzuna jasotzen hasi ziren instituzio espezializatuagoetatik; gurean, beraz, adimen-urritasuna duten pertsonei eman beharreko erantzuna izango da ardatz nagusia. Zehazte historiko eta autoreen ekarpenetatik Hezkuntza Bereziaren eboluzio-ardatzak eta sekuentzia ordenatua modu eraginkor eta ulergarrian aurkezteko aukera ematen dutenak jaso ditugu.

Hezkuntza Bereziaren historia, eboluzioa eta inertzia logika batekin aurkezteko, gizarte-ingurunean desberdintasunei ematen zaien balio soziala kontuan izan behar dugu, baita sortzen diren jarrerak ere. Dakigunez, diferentzien ulerkuntza sozial horrek markatu eta mugatu egin ditu desberdintzat jotzen direnen eskaintza formatiboaren artikulazio gisa Hezkuntza Berezia sortzeko eta garatzeko bideak.

Hezkuntza Bereziaren testuinguruetan hezkuntza-lanerako irizpideak (eta geroago, hezkuntza osoak erabiltzeko egokituak izan direnak) definitu dituzten autoreen ekarpenak eta Hezkuntza Orokorrerako pentsatuta izan diren ekarpenak ere aberasteari ekingo diogu, Hezkuntza Bereziaren lanerako erabilgarriak izan daitezen.

Lau etapa bereiziko ditugu, bakoitzak bere ezaugarriekin, aurkezpena antolatzeko. Atal honetan erabili dugun dokumentazioa hauxe da: R. P. Ingals (1988), R. C. Scheerenberger (1984), J. R. Orcasitas (1990), C. Castanedo (1997), W. L. Heward eta Orlansky (1992).

Akabatuak eta baztertuak hasieran, giltzaperatuak gero

Antzinako gizarteetan (Espartan, Erroman…) akastun-anormalak modu desberdinetan ikusten ziren, baina ez zuten inoren begirunerik ezta alternatibarik ere. Hortaz, abandonatu edo kanporatu egiten zituzten, «bizitzea ez dute merezi, ez dute balio» aitzakiapean.

Erdi Aroan “anormalak” ahaztuta, errefusatuta bizi ziren eta beldurgarritzat zeuzkaten. Anormaltasunak eta akatsak izateak gaitzespena eta beldur soziala eragiten zituzten bai gizarte zibilean bai erlijio-gizartean. Zorotzat, heretikotzat, sorgintzat, delitugiletzat, alfertzat… hartzen ziren.

Erlijio-ideien eragina galtzearekin batera Pizkundera pasatu ginen (Estatu Modernoaren hasiera kokatzen den aldia). Marjinatutako pertsonei dagokienez, harrera hobea onartzen zuten humanisten ideien sarrera erraztu zen. “Anormalak” inozotzat hartzen zituzten eta karitatez tratatzen.

Sentimen urrikoen hezkuntzaren aldeko lehen urratsak eman ziren. **Fray Pedro Ponde de León**-ek (1520-1584) gortasuna eta mututasuna erlazionatu zituen XVI. mendean eta Oñako monasterioan aristokraziako gor gazteen talde bat hezi zuen. Gorrei zuzendutako irakaskuntzaren haslea izan zen bere ahozko metodoaren bidez (banaka erabiltzeko metodoa). *Gormutuentzako Doktrina* argitaratu zuen.

XVII. mendean, eta aurreko lanari jarraipena emanez, **Juan Pablo Bonet**-ek bere metodoa zabaldu zuen *Letren erredukzioa eta mutuei hizketan irakasteko artea* izeneko lanean.

XVII. mendeko absolutismoan, babes-etxeak estatuaren eskura pasatu ziren eta "giltzaperatzearen garaia" izan zen. Arrazoi unibertsalarekin bat ez zetozenak ("lizunak", "biraolariak", "libertinoak", "zentzugabeak", "zoroak"…) muturreko baldintzetan giltzaperatzen zituzten. Egoera horretan zeuden, besteak beste, ume abandonatuak, txiroak eta orduko era askotako biztanle marjinal guztiak. Giltzaperatze-politika horrek ez zuen ezaugarri terapeutikorik eta xedetzat gizartea pertsona haiengandik babestea zuen, sarritan akabatuz ere. Scheerenberger-ek (1984: 62) jasotzen duen moduan «Pariseko zurtzen babes-etxean 31.915 ume ingresaturik zeuden 1771-1777 aldian, 25.476 (% 80) hil ziren lehenengo urtea egin aurretik».

Vicente de Paul-ek (1581-1660) asilo-baldintza haietan humanitatea sustatu nahi izan zuen eta bere ongintzako ekintzen barnean gazte idiotekin hezkuntza-esperientzia batzuk bultzatu zituen.

Prozesu horretan **J.A. Commenio**-ren (1657) *Didaktika Magna* izeneko lanak duen garrantzia nabarmendu nahi dugu, non denontzako hezkuntza emateko beharra adierazi zuen. Une hartan hezkuntza ondasun soziala ez bazen ere, pertsona "desberdinekin" kezkatuta, Hezkuntza Bereziaren lehen urratsak egin ziren.

> Batzuek idiotak edo txotxoloak ematea ez da oztopoa, hori delako espirituen kultura orokorra gomendagarria eta premiazkoa egiten duena. Beraz, batzuk maltzurrak izanik, ahal den heinean, daukaten tenteltasun handia alde batean uzteko lagundu behar diegu. Kulturarekin gutxitu ezin den hainbeste asmamenen ukapena dagoela ez da pentsatu behar. Hain zuzen ere, ontzi porotsua askotan garbituta, ez du ura gordetzen, hala ere, garbitu eta araztu daiteke. Horrela, leloek edo txotxoloek letretan aurrerapauso handirik ez badute egiten, ordea, haien ohiturak zuzentzeko ikasi ahal dute (magistratu politikoei eta elizako ministroei men egiteko). Are gehiago, esperientziak adierazten du geldo askok letren zientzia menderatu dutela argitasun handiagoa dutenei aurre hartuz (olerkariak esan zuen moduan: etengabeko lanak dena gainditzen du). Batzuek haurtzaroan gorputzaren garapen handia izaten dute eta beranduago gaixotzen eta argaltzen dira. Beste batzuek, ordea, gaixorik dagoen gorputz gaztea izaten dute eta geroago osatzen dira eta arrakastaz jarraitzen dute. Gauza bera frogatu da argitasunari buruz, hau da, batzuk goiztiarrak dira baina laster nekatzen dira, beste batzuk hasieran nekatuta daude eta aurrerago ondo arrazoitzen dute. Gainera, mintegietan fruitu goiztiarrak ematen dituztenak bakarrik ez ditugu nahi, baizik eta ertainak eta berantiarrak. Bakoitzak goraipamena behar duen denboran aurkitzen du eta ez du alferrik bizi noizbait manifestatu dena, nahiz eta berandu izan. Zergatik onartu behar dugu eremu literarioan jeinu goiztiar eta bizkor mota bat bakarrik? Inor ez da baztertuta geratu behar, ezpada Jainkoak zentzua edo ulermena guztiz ukatu zienak (1976: 30).

J. R. Orcasitas-ek (1990: 795 eta hurrengoak) J. A. Commenio-k egindako ekarpenaren analisi xehatua dauka.

Lehen momentu honetan, kontua da hezkuntza-irizpideekin populazioen arreta faltari alternatiba batekin lanaren bat artikulatzea. Horretarako, populazio mota desberdinekin diharduten autore batzuk oinarriak ipintzen hasi dira (pertsona horiekin hezkuntza-ahalegina "nondik" bidera daitekeen pentsatuz). Denboran modu sekuentziatu batean autore batzuen ekarpenak bilduko ditugu. Gehienak arazo berarekin kalifikatuta dauden talde edo pertsonekin egindako lan konkretuei dagozkie.

Beharrezkoa da gogoratzea ezen garai horretan aberatsen pribilegio bat zela hezkuntza, eta irakasle eta eskola pribatuen bidez gauzatzen zela. Pobreen hezkuntza antolatu barik zegoen, hortaz, gizarteak nekez ulertzen zuen "anormalen" hezkuntza aldarrikatzea.

XVIII. mendean, Instituzioak (arrazoi nagusiaren adierazgarria) metodo sailkatzaileak hobetu zituen, instituzioen barruan lekuguneak ezarriz: zoroak, eroak, zentzugabeak, gaizto moralak, gaizkigileak, alferrak eta eskaleak, ordena politikorako arriskutsuak zirenak.

Hezkuntza Bereziaren hastapenak. Medikuak hezitzaile. Lehenengo hezkuntza-eskaintzak eta zerbitzuak

Aldi honetan, "anormalen" errealitatera hurbiltzen diren eta esperientziazko lan bat egin ostean haien hezkuntza-proposamenak azaltzen dituzten "intelektual" batzuk agertzen dira, batez ere medikuak. Batzuetan proposamen hauek hezkuntza-lanaren esperientzia egonkorrak baimentzen dituzte. Autoreen ekarpenak jasoko ditugu, ezarritako sistemen falta baitago.

XVI. mendean gorren hezkuntzaren hastapenak ezarrita eta XVII.ean Bonet-ek egindako lehen tratatua argitaratuta, XVIII. mendean gorrentzako, dirudunentzako zein txiroentzako, lehen eskola publikoa sortu zen Frantzian (1755). L'Epée-k erabilitako metodoa eskuzkoa da, keinuzko mitzairaren sistematizazioa. L'Epée-k ikasle kopuru handi batek irakaskuntza jaso dezan sistema bat bultzatzeko beharra ikusi zuen. Haren lanak pertsona gorren hezkuntza-aukerek onarpen unibertsala izateko lagundu zuen, ikastetxeen sorrera bultzatuz. Horrela, XVIII. mendearen amaieran Ingalaterran, Alemanian, Frantzian, Holandan eta Eskozian aho- eta esku-metodoekin lan egiten zuten gorrentzako eskolak zabaldu ziren.

Itsuen munduan, zentzumen-hezkuntza ere landu zen. **Valentin Haüy**-k (1745- 1822) erliebezko idazketa sortu eta itsua hezigarria dela aldarrikatu zuen. 1784an itsu gazteen institutua sortu zuen Parisen, babes-etxetik irtenda hezkuntza jasotzeko (akademikoa, musikala eta profesionala). Geroago, zentro horretan

Louis Braille-k bere izena daukan itsuentzako irakurtzeko eta idazteko metodoa sortu zuen. Gaur egun oraindik erabiltzen den mintzaira.

Instituzioetan Frantziako Iraultzarekin zoroak delitugileengandik banatzen hasi ziren. Laguntza medikoa izateaz batera, medikuntzaren instituzionalizazioa hasten da. Garai honetan **Philipe Pinel** medikuak (1745-1826) egindako lana nabarmena da; izan ere, idiozia gaixotasun mentalaren mailatzat hartzen du (hezkuntza ezin dutela jaso, baizik eta tratu morala behar dutela pentsatuz).

XIX. mendearen hasieran, **Jean Itard** medikuak (1774-1836), lehenago Pinel-en dizipulu gormutuekin lan egindakoak, adimen urriko pertsona batekin bere lehen esperientzia hasi zuen, hezkuntza jaso ahal dutela frogatzeko. Victorrekin lan egin zuen (Aveirongo basatia), Pinel-en atzeraezintasunaren teorien kontra (orduko autoritate medikoa). Itard-en ekarpenak oso garrantzitsuak izan ziren beste autore batzuentzat.

Heziketa egokiaren bidez sistematikoki lan egiten bada, atzeratu sakonek ere ikas dezaketela frogatu zuen eta hezkuntzarik jaso ezin dutelako mitoarekin bukatu, haien hezkuntza posiblea eta baliogarria dela erakutsiz. Pariseko gormutuentzako institutuko zuzendari medikoa izan zen.

J. Itard Hezkuntza Bereziaren aitzindaritzat hartzen dugu, eta haren ekarpenen artean honako hauek azpimarratu:

- Gizon-emakumeek inguruaren eragina daukate. Hezkuntza on batekin haien aukerak ugariak dira.
- Garrantzizkoa da lantzea zentzumenak, norberaren autonomia, trebetasun sozialak, komunikazio eta mintzairaren garapena.
- Hezkuntza-metodoak diseinatzeko premia. Ikasleen ezaugarriak eta hezitzailearen eboluzioa kontuan hartuta moldagarriak diren programetan martxan jarri.
- Gizon-emakumeen eboluzioa bultzatu eta pertsonak direla ulertu.
- Hezkuntza-ekintzari buruzko behaketaren garrantzia.
- Giza harremana hezkuntzaren oinarri moduan balioztatu.
- Ikasleen hipotesi positiboak egiteko premia, hezkuntza-lanerako arrakasta-baldintza bat delako.

Hezitzaileen ekarpenen interesa gogoratu nahi dugu hemen, “anormal”ekin interbentzio zuzenik izan ez bazuten ere (bai, ordea, txiroekin), haien ekarpenak hezkuntza-lan guztiaren oinarrirako izan ziren. Alde batetik, **J. Pestalozzi**-k (1746-1827) azpimarratzen du garapena harmonikoa izan behar dela eta giza jokabidearen aspektu intelektualak, etikoak eta praktikoak batera eboluzionatu behar dutela. Uste du umea ez dela kanpoko ingurunearen emaitza, baizik eta lege mugatu eta

zehatzen bidez garatzen dena. Bere hezkuntza-metodoek bakoitzaren benetako esperientzia dute abiapuntu. Ildo horretan **F. Fröebel**-ek (1782-1852) pertsonaren batasun organikoan sinisten zuen eta haren ustez osotasun moduan sortu behar zen. Haren ustez, pertsona etapaka garatzen da eta ingurunearekin interakzioan hezten da. Haren oinarrizko printzipio pedagogikoa "akzio-erreakzio eta integrazioaren" legean gauzatzen da.

J. E. D. Esquirol medikuaren ekarpena garrantzitsua da, J. Locke-ri jarraituz, 1818an zorotasunaren eta idioziaren arteko desberdintasuna adierazi zuelako: «Zoroa aberats suntsitua da. Idiota jaiotzez pobrea da».

Garai honetan Europan beste autore garrantzitsu bat **Johan Jacobo Guggenbull** (1816-1863) da. Medikuntzatik hurbiltzen da arlo honetara, eta adimen urriko umeen (kretinoak eta idiotak) irakaskuntza eta tratamendu medikorako zentro bat (Abendberg) sortu zuen 1842an. Hezkuntza trinkoa proposatzen du, batez ere, trebetasun sozialak garatzeko. Horretarako, "ohitura erregularrak", "oroimenezko ariketak" eta "hizkuntzaren prestakuntza" garatzen ditu, kretinoentzako zerbitzu instituzionalen aitzindaria da. Hezkuntzan erreferentea izan ostean, bere proiektuak porrot egin zuen zentroaren antolaketa-arazoengatik, hitz faltsuengatik eta ikasleekin gezurrezko arrakasta batzuk argitaratzeagatik.

Itard-ek egindako ekarpenak kontuan hartuta, **Edouard Seguin** (1812-1880) abokatua eta, geroago, medikua ume idiotekin lanean hasten da. 1846an Parisen sendaezinentzako ospitale batean lan egiten du.

Hezkuntza Bereziari buruzko lehen lana idazten du, *Idioten tratamendu morala, higienea eta hezkuntza*. Lan horretan dioenez, "idiota tipo" ezer ez dakien pertsona da, ezin duena ezer egin, ez duena ezer nahi, eta "idiota" bakoitza ezintasun horien bilketara hurbiltzen da gutxi gorabehera. Azken aukeran "idiozia" "idiotak" daukan borondatezko arazo bat da. Ez du nahi, beraz, tratamendu moralaren metodoaren bitartez, borondate hori landu nahi du. Nahi izango balu, egingo luke, eta jakingo luke, baina ez du nahi. Borontatea oinarria den gizakien kontzeptuaren baliabidea da.

1850ean Estatu Batuetara doa. Pennsylvanian pertsona atzeratuentzako lehen eskola sortzen du, non giharrak eta zentzumenak entrenatzeko jardueren bidez, metodo fisiologikoa martxan jartzen duen. Bere hezkuntza-esperientziaren bitartez berak tratatu dituen pertsonen hezkuntza-aukerak erakusten ditu.

1866an *Idiozia eta bere tratemendua metodo fisiologikoaren bidez* argitaratzen du. Hor autore honen ekarpen garrantzitsuenak biltzen dira. Daukaten interesagatik, hauek azpimarratu nahi ditugu:

– Metodoa bost fasetan garatzen da: gihar-sistemaren trebakuntza, nerbio-sistemaren trebakuntza, zentzumenen hezkuntza, ideia orokorren eskurapena eta pentsamendu abstraktuaren garapena, eta arau moralaren praktika eta nozio tinkoaren erdiespena.
– Teoria eta praktika pedagogikoak pertzepzio, imitazio, koordinazio, oroimen eta jeneralizazioaren ikaskuntza barnean hartzen ditu. Horrez gain, errefortzu positiboa eta modelaketaren prozedurak.
– Teoriak ingurunearekin interkazio aktiboa azpimarratzen du, ikaskuntzak saiatzeko eta esperimentatzeko aukerei garrantzia emanez.
– Hezkuntzaren eta osagai moralen arteko lotura zuzena, balio, parte-hartze eta laneko erantzukizunaren garrantzia azpimarratuz.
– Atzerapen mailaren arabera sailkapen bat egiten saiatzen da eta proposatzen du: *idiozia* (larriki afektatua), *adimen-elbarritasuna* (arinki atzeratua), *adimen-moteltasuna* (garapenean atzerapena) eta *atzerapen sinplea* (garapen intelektual motela).

1876an Estatu Batuetako pertsona idiotentzako eta adimen-motelentzako erakunde ofizial medikoen elkarteko presidente izendatzen dute (geroago AAMR-Adimen Atzerapenaren Ameriketako Erakundea).

Estatu Batuetan **Samuel Howe** (1801-1876) medikuak itsuentzako babesetxe bat sortzen du 1832an, geroago, "Perkins Instituzio" moduan ezaguna izango dena.

1848an atzeratuen hezkuntza publikoaren alde egiten du. Perkins institutuaren testuinguruan (itsuentzat), gazte idiotentzako eta adimen-motelentzako eskola bat sortzen du (Estatu Batuetan lehena). Haien hezigarritasuna defendatuz:

> Giza eta zientzia-printzipioetan oinarritutako eskola bat sortzearen onurak bikainak izango lirateke pertsona hauentzat. Horretan ez lukete soilik idiotek hobetuko haien egoera fisiko eta adimentsua, baizik eta herritar guztiak zeharka onuradunak izango lirateke. Trebetasuna eta gaitasuna duten pertsonek zuzendutako eskola baliagarria izango litzateke beste batzuetarako eredu moduan. Herrialde osotik informazio baliotsua hedatuko litzateke. Idiota batek indarrez baztertuta edo zapalduta egoteko beharrik ez duela frogatuta geratuko litzateke. Gazteak ezatseginak eta indargabekoak diren ohiturez libratu ahal dira. Pazientzia, arreta, adore eta gaitasunarekin edonor igaro daiteke gizazpiko izaeratik egoera gizatiarragora, bere adina edozein izanda ere (ICDM, 1978: 14).

1850ean Howe-k diru publikoarekin ordaindutako lehen barnetegia sortu zuen, Massachusetts-eko gazteentzako eta adimen-motelentzako eskola deitutakoa. Baztertuta zeunden talde desberdinekin lan egin zuen: gormutuak, morroi beltzak, zoroak, errefuxiatuak…

1886an aldezpen bat idazten du, instituzioak ez direla erantzun egokia eta gizatasuna kentzen dutela esanez.

Garai hartako autoreen ekarpenen artean, gaur egun oraindik garrantzitsuak diren batzuk azpimarratu nahi ditugu: pertsona guztiak hezigarriak direla, ondo planifikatuta dauden heziketa-proposamenen garrantzia, pertsonaren testuinguru familiar eta sozialean integratuta dauden "mikro" instituzioak sortzeko premia, hezkuntza eskubide eta betebehar sozial moduan azaltzea.

Karitatetik bazterketara. Sailkapenetik eskaintza berezietara

Estatu Batuetan 1870-1880tik hasita esperientzia batzuek arrakasta izan arren, arazoak eta zailtasunak dituen prozesu bat hasten da. Eskolek gero eta pertsona gaixo gehiago onartzen dituzte, egoteko denbora gehiago behar dutenak, eta haiekin emaitza gutxiago lortzen dituzte. Orduan, hezkuntza-porrota moduan balioztatzen hasten dira. Kasu batzuetan guztiz sendatzeko itxaropenak zabaldu baitziren.

Beste alde batetik, hezkuntza-instituzioek ikasleak gazte edo nagusi bihurtzen direnean jarraitzeko zerbitzurik ez dutenez, hezkuntza-instituzioak bizitza osorako erakunde bihurtzen dira. Eskolak baino gehiago babes-instituzioak ziren. Hasieran leku zoragarri gisa aurkezten dira (ICDM, 1978: 16): «Oker, bihurri eta zuzenezin guztiak biltzen zituzten inozoen herriak zabaldu ziren herrialde osotik, haien ongizatea pozez laguntzeko eta umilenak babesteko. Egia esan, babes-hiriak ziren, non ulertezintasuna eta haien gaitasun mentala edo morala alde batera utzita, izugarrizko betebeharrik izan gabe denak lasai bizi zitezkeen (Kerlin, 1885)».

Ondorioz, jarrera aurrerakoiek gainbehera egin zuten. Hezkuntza ematetik pietatea eta karitatea eskaintzera pasatzen da. Beraz, gizarteak ematen dituen laguntzak aldatzen dira. Pertsona atzeratuak patuaren edo gurasoek egindako bekatuaren errugabeko biktimak ziren ustea nagusitu zen, hortaz, bizitza osoan zaintza eta babesa eman behar zitzaizkien. Hori posible izateko, estatuaren kontrolpean egin behar zen.

Orduan, karitatezko egoitza-instituzioak ditugu, oso handiak, gizartetik urrun, lurreko paradisuak, barnekoak doako lan-esku gisa erabiltzeko premia dutenak, erakundeak irauteko.

Mendea bukatuko da "anormalak" mehatxu sozial moduan ikusita eta instituzionalizatuta mantentzea oinarrizko aukera gisa eskaintzen dute.

Egoera horretarako euskarri teoriko batzuk, **K. Linneo**-ri (1753) jarraituz espezien sailkapenarekin, **J. Mendel**-ek (1865) eskaintzen ditu bere herentziaren eta genetikaren legeekin, eta **CH. Darwin**-ek (1859) eboluzioaren teoriarekin. **Darwin**-ek hurrengoa idazten du 1874an:

> Basatiak, gorputzez edo buruz ahulak arin baztertzen dira eta bakarrik osasun ona dutenak bizirik ateratzen dira. Ordea, gu geu gizaki zibilizatuok baztertze-prozesuak gelditzeko su eta gar saiatzen gara. Tentelentzako, elbarrituentzako eta gaixoentzako babes-etxeak eraikitzen ditugu; lege desegokiak aldarrikatzen ditugu; eta gure medikuak azken momentura arte denen bizitza salbatzeko haien gaitasunaz baliatzen dira. Gorpuzkera ahulagatik beste garai batean baztanga dela kausa hilko ziren asko txertoak salbatu dituela sinesteko arrazoiak badaude. Horrela, gizarte zibilizatuen kide ahulek haien espeziea ugaldu egiten dute. Etxe-aberezaintzan lan egin duen inork ez du zalantzan jarriko gizarteko kide ahulak zaintzea gizakien arrazarako guztiz kaltegarria izan behar denik. Txarto egin den zaintzak zelako arin eramaten duen etxe-arraza baten endekapenera harrigarria da. Baina gizakiok salbu, haien animaliarik txarrenak ugaltzen uzten duen ezjakin horrelakorik ez dago ("The descent of man", Philadelphia).

F. Galton-ek 1869an herentzia eta adimena erlazionatzen ditu. Proben testen bidez adimenaren diagnostikoa egiten hasten da. Pertsonak banakako desberdintasunen arabera, batez ere adimenagatik, banandu egiten dituzte. Autore honek 1883an **eugenesia** kontzeptua sartzen du.

Henry H. Goddard-ek (soziologoa – psikologoa), *La familia Kallikak* lanaren idazleak, tinko indartu eta azaldu zuen ulerkuntza hau 1912an. "Anormaltasuna"k honako aspektu hauekin lotura duela kontuan hartzen hasten da: kontrolik gabeko ernalkortasunarekin, pobreziarekin, joera kriminalekin eta maila moral baxuarekin. Horrela, "alarma eugenesikoa" sortzen da, zeinaren ondorioz gizaki degeneratutzat hartzen diren pertsona guztiak esterilizatu eta giltzapetzen diren. Ergelkeriaren aurrean herrialdea defendatzeko deiak ere egon ziren eta eugenesiaren aldeko elkarteak sortu ziren. Esterilizazioa kontrolatzen zaila zenez (Estatu Batuetan 1907an lehen legea), adimen-urritasunaren mehatxuari aurre egiteko segregazioa izan zen erantzuna.

Dinamika horren ondorioz milaka pertsona baztertu ziren gizartetik, eta nahiz eta probak geroago gezurtatu, sortutako arreta-ereduak denboraldi luze batean iraun zuen.

Orduan, eta Scheerenberger-ek garatutako irizpideari jarraituz, ikusten dugu Europan eta Estatu Batuetan garapen desberdinak daudela, «oso esanguratsuak» (1984: 122). Estatu Batuetan pertsona "anormalak" negatiboago epaitzen dira; Europan, ostera, hezkuntzaren zereginari dagokionez, itxaropen positiboagoa dago. Estatu Batuetan aukerak instituzionalizaziotik pasatzen badira ere, Europan esparru hori ez da egokitzat jotzen "anormalentzat". Eta hirugarrenez, Estatu Batuetan programa bereziak instituzionalizaziorako lehen urratsa badira ere, Europan uste dute hezkuntza-helburuek hezkuntza arruntean diren berberak izan behar dutela: izaki onak eta independenteak sortzea.

Europan autore batzuen (J. Down, W. Ireland, J. Bucknill, P. M. Duncan, W. Millard, J. T. Weise…) ekarpenak eta aurretik adierazitako esperientziak sustatzeaz batera, egoera ideologiko hauek garatuko dira eta denboraz gela berezien edo "eskola lagungarria"ren antolamoldea hartuko dute: Alemanian 1867an, Norvegian 1874an, Suitzan 1888an, Prusian 1892an, Austrian 1895ean, Ingalaterran 1898an, Belgikan, Holandan eta Danimarkan 1900ean… XIX. mendearen bukaeran ere itsuentzako eskolak daude Ingalaterran, Eskozian, Alemanian eta Errusian.

T. Gallaudet-ek 1817an sortu zuen Estatu Batuetako lehenengo "gorren hezkuntzarako Ameriketako erakunde iraunkorra" Hatford-en (Connecticut), gormutuen hezkuntzarako, eta zeinu-mintzaira oinarrizko baliabidea zen komunikatzeko. Aurrekoaren jarraitzaile, E. Gallaudet izan zen "metodo konbinatua" kontzeptua erabiltzen lehena, zeinak ahozko hizkuntza, ezpain-irakurketa, zeinu-mintzaira eta daktilologia baliatzen dituen.

XVIII. mendearen amaieran, ahozko metodoaren eta metodo mistoaren jarraitzaileen arteko eztabaidaren balantza ahozko metodoaren aldera okertu zen Milango kongresuaren ondorietatik aurrera (1880). Horrek zeinu-mintzairaren zapalkuntza ekarri zuen, batez ere, Europan, handik aurrera.

Testuinguru hartan, 1898an Italian, **Maria Montessori**-k, Seguin-en hezkuntza-proposamenen jarraitzaileak eta medikuak, aldarrikatzen du «ume adimen urrikoen tratamendurako hobea dela metodo pedagogikoa medikoa baino» (Titone, 1981: 93). Hezkuntzarako eskubidea aldarrikatzen du, adimen urrikoak hezkuntzalanarekin hobetu daitezkeela argudiatuta. Eskola ortofrenikoa sortzen du adimen motelentzako. Haren metodoaren ezaugarriak hauek dira: naturaltasuna, jolas librea, sentsazio eta mugimenduen hezkuntza, marrazki librea… Uste du hezkuntza dela pertsona bakoitzak bere inguruneari lotuta egindako prozesu natural eta berezkoa. Haren metodoa, hasieran "anormalekin" lan egiteko sortua, geroago eskolako populazio osoarentzat zabalduko da.

Mendearen bukaeran ere Estatu Batuetan eskola lagungarriak sortzen hasten dira. Adimen-moteltzat hartzen direnek erabiltzen dituzten gela horien kokapen fisikoari buruzko eztabaida egiten hasten dira: eskola arruntetan ala berezituetan (Esten eta Farrell, ikusi Scheerenberger, 1984: 195). Eredu pedagogikoak honako aspektu hauek ditu oinarri: zentzuen trebakuntza, oinarrizko gai aldatuak, irakaskuntza industriala eta naturaren ikasketa. Gainera, errefortzu-programen esperientzia zehatz batzuk garatzen dira (Baltimore Plana) edo gela batzuetan laguntzako bigarren irakaslearen presentzia, edo pertsonal espezializatuen prestakuntza (ume adimen urrikoen ezaugarriak, irakasteko metodo bereziak, banakako esperimentuak eta erakundeen bisitak…). Bitartean beste "anormalek", adierazi den bezala, instituzionalizazio-zerbitzuak besterik ez dute.

1896an Providenceko (Rhode Island, Estatu Batuak) eskola publiko batean ume buruz atzeratuentzako lehen kurtsoa antolatzen da. Estatu Batuetan ere

1900ean lehen eskola publikoak irekitzen dira ume itsuentzat, gorputz-urrituentzat eta gela aurreratuak (azeleratuak) supergaituentzat. 1908an mintzairaren urritasuna duten haurren lehen erakundea sortzen da (New York).

Hasieran, hezkuntza-esperientzia horiek zentzua dute ikasleen geroko institutzionalizaziorako oinarria diren neurian. Hori, dela denentzako erakunde faltagatik dela mentalitatea aldatzeagatik, horrela ez dela izango jabetzean, hezkuntza-lanaren zentzua aldatu egiten da. Dagoeneko helburua ez da sistematik ateratzea "ez molestatzeko" soilik, ezpada hezkuntzak zentzu moralagoa eskuratzen duela, bizitzan integratzeko eta familiako zereginak errazteko.

Ikasleak geroago ez instituzionalizatzeak ekarri zuen adimen-kozientea ezartzea horrelako geletan parte hartu behar zuten ikasleen mugatzat. «Horrelako gela berezietatik ikasle larriki atzeratuak kanporatzea ez zen gertatuko harik eta 1915ean adimen-kozientea oinarrizko baremoa izan arte» (Scheerenberger, 1984: 244). Gela horiek adimen-kozientea 50 baino handiagoa zutenentzat ziren. Curriculum akademikoa garatzen zuten (irakurketa, idazketa, aritmetika) eta beste funtzionalago bat (eskulanak, etxeko zereginak, musika…), etxeko zereginei, eskulanei eta hezkuntza fisikoari garrantzi handiagoa emanez. Metodologia "eklektikoa" eta Seguin eta Montessori-ren ideia batzuk erabili arren, oro har, esperientzia pragmatikoetan oinarritzen dira.

Ikasle horien ardura hartzeko, beste hezkuntza-arlo batzuetan esperientzia duten irakasleak bilatzen dira, eta hobekuntza-ikastaroak eskaintzen zaizkie pertsona atzeratuekin lan egiteko. Ikastaro horien edukien artean hauek ditugu: psikologia, pedagogia, anatomia, fisiologia, higienea, gabezia mentalak eta fisikoak, eskolako lanaren alderdi sozialak eta osasunekoak, Hezkuntza Bereziaren programak, test psikologikoak eta praktikak erakundeetan.

Bitartean, **Cattell**-en test mentalaren kontzeptuari jarraiki, 1904an Frantziako Hezkuntza Ministerio Publikoak **A. Binet**-i (1857 - 1911) metodo bat garatzeko eskatzen dio «ikasteko motelak direnak kanporatzeko». 1905ean, **H. Simon**-ekin batera, lehen adimen-eskala argitaratzen dute. 1907an "Ume anormalak" deritzon testua argitaratzen dute, eta pertsona horiek zelan *sortzen* dituzten ikusteko, haien hitza baino hoberik ez dago:

> Ganberek lege-proiektu berriak bozkatuko dituzte laster anormalen irakaskuntzaren antolakuntzari buruz. Gero, han-hemenka eta pixkanaka-pixkanaka eskolak zabalduko dira ikasle horiek hartzeko. Herrietan barnetegiak egongo dira, hirietan eskolak eta sarritan lehen irakaskuntzaren eskola publikoetan erantsitako gela bereziak. Azkena anormalak aukeratzea izango da ume normalen artetik, orain geletako eserlekuetan nahastuta baitaude.

1916an **L.W Terman**-ek *Stanford-Binet* argitaratzen du, lehen adimen-testa estandarizatzen duena. Adimen-kozientearen (AK) kontzeptua sartzen da, eta

"neurri-unitate" gisa proposatzen da, honako eskala honen arabera: limitea (AK: 83-67), arina (66-50), moderatua (49-33), larria (32-16) eta sakona (16 baino gutxiago). Horrela, testak diskriminatzeko ziren. Lehen Mundu Gerrak adimen-testen erabilera eta hedapena ahalbidetzen du, eskola militarretan erabilera masiboa izanez.

Oraindik ere "anormalen" instituzionalizazioa aukerarik onena dela pentsatzen da, bai gizartearentzat baita haientzat ere, hau guztia, beheraldi ekonomikoaren, mugimendu migratzaile indartsuen eta puritanismo erlijiosoaren testuinguruan. Depresio Handia heltzearekin batera, zeunden gizarte-zerbitzu bakanak zapaltzen dira eta marjinazio-egoerak indartu. Denboraldi horretan pertsona askok bizi duten egoera ekonomiko larriak pobrezia eta marjinazioa handitzen ditu. «Herritarren ongizatearen esparruan gobernuak duen paperari dagokionez, jende askoren pentsatzeko era aldatu zen. Gobernuak zorte gutxiago zuten herritarrei laguntza eman behar zien ustea zabaldu zen. Emaitza ongintzaren eta gizarte-segurantzaren programa kopurua handitzea izan zen. Eta geroago, jarrera berri horrek buruz atzeratuak ere hartu zituen» (Ingalls, 1988: 88).

Bigarren Mundu Gerra hasi aurreko momentuetan Hezkuntza Berezia ez da esperimentu baten moduan kontuan hartzen, baizik eta nahitaezko elementu baten moduan. Bigarren Mundu Gerra hasi aurreko momentuetan «Hezkuntza Bereziak herritartze-agiria jaso zuen edo buruz atzeratua zen ikaslea hezkuntza-premia bereziak zituen pertsona bat zelako onarpena. Hezkuntza Berezia dagoeneko ez da esperimentutzat hartzen, baizik eta arlo pedagogikoaren oinarrizko elementutzat» (Scheerenberger, 1984: 292).

Zerbitzuak garatzen dira, batez ere, hirietan, eta herrietan gutxiago. Gero eta pertsona gehiago hartzen dira ezgaitasun larriekin. Babes legal apur bat ematen hasten da.

E. H. Martens-ek Hezkuntza Bereziaren helburu orokorrak definitu zituen 1934an: «Ume adimen urrikoarentzat aplikagarriak diren oinarrizko helburu pedagogikoak, ikasteko programetan sartuko ziren egokitzapenen mota eta maila zehaztuko dutenak, lau funtsezko hauetan laburtzen dira: 1) ume bakoitzak bere gaitasun, mugaketa eta interesen arabera ikasi; 2) ume bakoitza bere mailan garatzeko hezi, berak egin ezin dituen jarduerak egitera behartu barik; 3) ume bakoitza lan-bizitzan parte hartzeko hezi, baita berak lor ditzakeen balio sozialetan eta kulturaletan ere; 4) ume bakoitza hezi ume guztien interesik onenak guztiz kontuan hartuta» (Scheerenberger, 1984: 1991).

O. Decroly (1871 - 1932) nabarmendu nahi dugu periodo honetan izan zuen eragin pedagogikoagatik. Atzeratuentzako eskola bat sortzen du eta geroago L'Ermitage (1907) eskola. Metodoa —metodo globalizatua— normalentzat zabalduko du. Psikopedagogo honek honako oinarri hauek dituen metodo bat garatzen du: gorputzaren estimulazioa, sentimen-trebakuntza, ikaskuntza globaliza-

tua, irakaskuntzaren indibidualizazioa eta irakaskuntza guztia xede praktiko batera orientatzeko beharra. Montessori-ren moduan, jolas librearen garrantzia azpimarratzen du, baina bere metodoan garatzeko ingurune naturala sortzen zuen.

K. Marx-en lanak ere eragin kultural eta politiko handia izan du. Gotha programari egindako kritikan idatzita utzi zuen «bakoitzarengandik bere gaitasunaren arabera, eta bakoitzarentzat bere premien arabera» (Marx eta Engels, 1975: 17). Duela gutxi «diskriminazio positibo» berbaz izendatuta jaso da ideia hori, baina bere eragina izan zuen 1917ko iraultzaren ostean Errusian ezarri zen SESBko (Sobietar Errepublika Sozialisten Batasuna) jarduera soziopolitikoan. Testuinguru horretan aurrera egin du psikologia berri batek. Psikologia berri bat pertsonaren eta ingurune sozialaren arteko lotura ulertzeko oinarrizkoa; pertsonaren eta ingurunearen arteko lotura historia pertsonal-sozialean "aztertzeko unitate" berria da (Vigotsky), talde-lana egiten dute… Esperientzia historiko horretatik Moskuko Defektologia Institutua sortu zen (1923). **Luria**-ren lanak (barneko konexio zerebralak kanpoko ekintzarekin erlazionatzen zituen) izan zuen eragin garrantzitsuak tratamendu-ereduak errazten lagundu zuen, zeinetan lan-programek (manipulatiboek) hobekuntza edota konexio zerebral berriak errazten zituzten. Modu berean, Mendebaldeko eredu diagnostikoei kritika garrantzitsua egiten zaie, SESBn diagnostikoak emandako tratamenduaren arabera finkatzen dituztelako eta ez hainbeste maila medikoan edo nahasian. Horrela, adimen-urritasunari dagokionez, adimen-kozientea alde batera utzita —Mendebaldean ardatz diagnostikoa— ezaugarri diagnostiko moduan nerbio-sistema zentralean kalteren bat izatea ipintzen dute.

Gizartera itzultzea eta hezkuntza-eskaintza espezifiko baten antolaketa

Aurreko garaian (Bigarren Mundu Gerra arte) autoreek eta esperientzia zehatzek garrantzi nabarmena izan duten moduan, orain erantzunen antolakuntzan protagonismoa hartzen direnak estatuaren zerbitzuak dira. Etapa honen ezaugarriak izango dira populazioetan erakunde espezializatuak sortzea eta zerbitzuen garapenerako politikak definitzea.

Erakunde handiak —aurreko periodoaren inertziaren emaitza—, erantzuteko aukerarik egokiena direlakoan, hazten doaz, kasu askotan kolapsatuta egon arte. Aldi berean, gizarte- eta hezkuntza-erantzun berriak sortuko dituzten zenbait elementu ageri dira:

1. Bigarren Mundu Gerraren bukaerak gizarte-zerbitzuen politika berri bat egitea ahalbidetu zuen, ordura arte gerra baitzen jendearen arreta eta errekurtso ekonomikoak bereganatzen zituen gertakari bakarra. Alemanian haien anormaltasunagatik jazarpena jasandako pertsonak probetxuzko lanesku moduan hartzen dira eta herrialdearen berreraikuntzan parte hartzen dute. Beste alde batetik, gerraren eraginaren ondorioz laguntzeko gizarte-politikak eta errehabilitazio-praktika zehatzak behar dituen elbarriaren figura indarrez agertzen da. Tratamenduaren ideologia agertu eta "elbarrien" beste populazio batzuentzat zabalduko zen geroago.

2. "Anormaltasuna" gaixotasun mentaletik bereizteaz gain, herentziazko karakterearen ikuskera sinplista ere kolokan jartzen hasten da, eta "anormaltzat" hartu diren populazioentzako zerbitzuak antolatzeko eta diagnostikatzeko oinarri bihurtu da.
3. Ikasketa (Spitz ingurunearen gabezia) eta teoria (psikoanalisia, esaterako, zeinak izaeran adimenean baino lehenago enfasia ipintzen duen) batzuk garatzen dira. Eragin horiek egoeren interpretazio berriak ekartzen dituzte, hortaz, erantzunen antolakuntzan premia berriak.
4. Psikologiaren hasiera. J. J. Rousseau-k egindako ekarpenetik aurrera, adibidez, E. Claparede autoreak (1873-1940) psikologia ebolutiboaren oinarriak azaltzen ditu eta, bere esperientzien artean, Suitzako eskola publikoetan adimen urrikoentzako lehen gelak sortzen ditu. Geroago datoz J. Piaget-ek egindako oinarritze psikologikoaren zehaztapena eta moldaketa.
5. "Anormalak" hartzen dituzten erakunde batzuen errealitatearen miseria ezagutzen hasten da. Gurasoen mugimenduaren eta "afektatuen" elkarteen eragina eta garapena aprobetxatuz, zerbitzu komunitarioen eta hezkuntza-zerbitzuen esperientzia zehatzak sortzen dira, itzalean sortuak eta buruantolaketaren lehen mugimenduen eraginagatik. Zerbitzu horiek beste etapa batzuk lortzen dituzte (enplegua, egoitza…) eta errealitate sozial hurbila bihurtzen dira.
6. NBEk (Nazio Batuen Erakundea) sustatuta, gizakien zerbitzuei buruzko ideario berri bat agertzen da Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalarekin (1948), pertsona GUZTIENTZAT erantzunen artikulaziorako erreferentzia berriak zabalduz.
7. Estatuak herritar guztien ongizatean enfasi handiagoa ipintzen du. Hezkuntza publikorako eskubidea onartzen da, guztientzako hezkuntzarako, hortaz, Hezkuntza Bereziaren eskolak zabaltzen dira, non tratamenduaren banakako ikuskera sendagarria eta espazio terapeutikoa ezaugarriak diren.
8. Estatu Batuetan beltzen eskubide zibilen aldeko borrokan aurrerapauso garrantzitsuak ematen dira. 1954an Estatu Batuetako gorte gorenak epai bat ematen du beltzen eskola banaduen kontra, honako hau dio: «Eskola aldenduak, baina berdinak, definizioz desberdinak dira».
9. Europan urte berean **Bank-Mikkelsen**-ek zerbitzuen normalizazio-kontzeptua azaltzen du. Zerbitzu berdinak izateko eta erabiltzeko pertsona guztiek duten eskubide gisa ulertuz.
10. Estatu Batuetan 1960-70 denboraldian (Kennedy-ren aroa) buruz atzeratuen aldeko mugimendu soziala, errebindikaziozkoa eta legegintzakoa dago. Pertsona haientzako zerbitzuen hornikuntzan diru kopuru handia inbertitu zen.

11. 1968an komunitatean oinarritutako (arlo normalizatzaile batean) zerbitzu osoen premia adierazten da. Eta ondorioz instituzionalizazio-ereduekin apurtzen da. Urte berean Jerusalemen Adimen Urrikoaren Eskubide Orokorren eta Berezien Deklarazioa egiten da.

Hezkuntza Bereziari dagokionez, dituen ahalmenak hobeto balioztatzen dira. Argi dago "ez duela anormaltasuna osatzen", baina potentzialtasunak erakusten ditu hezkuntza-eskaintza zentzuz artikulatzeko.

Garai honetan psikopedagogiak garatzen jarraitzen du (Piaget, Freire, Neill, Freinet, Dewey, Lobrot…) eta hezkuntza-prozesuetan erabilgarriak diren eskaintza eta ereduak egiten eta diseinatzen dira. Horrek guztiak, aurreko tradizioari jarraituz, ikasteko zailtasunak dituzten pertsonen hezkuntza-lanerako espezifikoki diseinatutako proposamenak egiten jarraitzea errazten du. Horien artean hauek aipa daitezke: Marianne Frostig-ek ikusmen-pertzepzioaren ebaluazio-metodo bat sortzen du; Grace Fernald-ek, irakurtzeko teknikak; 1943an A. Struss-ek eta H. Werner-ek ikasteko arazoen oinarri neurologikoak ikertzen dituzte; 50eko hamarkadan ezgaituen edo arrisku handiko populazioen estimulazio goiztiarreko programak garatzen dira, hala nola *head start, philadelphia project, mother child home program*; 1963an Samuel Kirk-ek ikasteko zailtasunen hitza lantzen du…

Oro har, Hezkuntza Berezia hezkuntza-etapatzat hartzen da, nahiz eta oraindik ikasleak sailkatzeko hezigarri eta hezigaitz kontzeptuak baliatzen diren. Hezigarriak hezkuntza arruntaren gela bereziez gain (batez ere, "limitetzat" hartzen direnak), gurasoen elkarteek bultzatutako erantzuna jasotzen hasten dira. Instituzio espezifikoek eskaintzaren eta pertsonalaren espezializazioa eta ikasleen arteko giro sozial hobea emateko, Hezkuntza Bereziaren alde garrantzitsu bat osatzen dute. Eskolaurrean zentro horiek dituzten hezkuntza-asmoen artean honako hauek azpimarra genitzake:

- Otorduetan, garbiketan eta higienean norbera gai izatea erraztu.
- Irudimena garatu eta ideiak eta sentsazioak adierazi, materialen erabilera libre eta konstruktiboaren bidez.
- Norberaren gorputzaren erabilera eraginkorra erraztu.
- Garapen soziala erraztu eta komunitatean bizitzen ikasi, ideiak eta materialak konpartituz.
- Taldearen aurrean adierazpen pertsonala erraztu.
- Ezagutzak handitu ingurutik eginiko txangoen bidez.

"Atzeratu arinei" dagokienez, Kirk-ek eta Johnson-ek honako helburu hauek adierazten dituzte:

– Esperientzia desberdinen bidez konpetentzia sozialeko portaera garatzeko haien kideekin batera hezi behar dira.
– Bizimodua ateratzeko parte hartzen ikasi behar dute. Hau da, ezagutza profesionala garatu behar dute eskola-esperientzia osatzen duten bokazio-orientabide eta hezkuntza eraginkor baten bidez.
– Bai eskolan bai etxean independentzia eta segurtasun emozionala garatu behar dituzte. Horretarako higiene mentaleko programa on bat egokitu behar da.
– Ohitura osasuntsuak garatu behar dituzte osasun-hezkuntzako programa on baten bidez.
– Gai praktikoetan gutxieneko maila bat lortu behar dute, nahiz eta haien muga akademikoa hirugarren edo bosgarren mailan egon.
– Asialdian jolasezko jarduera probetxugarriak praktikatzen ikasi behar dute. Horretarako, asialdiko jarduerez gozatzen ikasteko hezkuntza-programa bat bideratuko da.
– Familia bateko kide bihurtzen eta etxe bat osatzen ikasi behar dute etxe batean egoteko interesa azpimarratzen duen programa baten bidez.
– Gizartean integratzen ikasi behar dute komunitatean bizitzeko parte-hartzea azpimarratzen duen programa baten bidez.

Helburu hauek lortzeko diseinatutako programek enplegu, konpetentzia soziala eta egokitzapen pertsonalerako egokiera azpimarratzen dituzte.

Espainiako estatuan, Europako gainerako herrialdeetan ez bezala, gizarte- eta hezkuntza-zerbitzuen eskaintzen garapena ia-ia XX. mendearen erdialdean hasten da. A. Fierro-ren ustez (Scheerenberger, 1984: 406) «argi dago adimen-urritasunaren azterlana, ekintza, instituzionalizazioa, legezko erregulazioa, haurtzaro anormalaren mugen barnean kokatuta ere, mendearen hasieran agertzen direla Espainian edo, hobeto esanda, Bartzelonan eta Madrilen, nahiko atzeratuta eta Europako beste leku batzuetan egiten zenaren atzetik. Eta finkapen ofiziala, legezkoa, ez du lortzen hamarkada batzuk igaro arte, Gerra Zibila bukatu arte. Atzealdetik joatea geroago, ia gure garaian, aspektu ideologikoetan, instrumentaletan eta gizarte-politiketan berragertuko da».

Gertaerarik esanguratsuenen artean ikasle gorren eta itsuen Instrukzio Publikoaren legea (1857: art. 108) aipatu nahi dugu. Nabarmendu beharrekoa da haiek ez egotea zerbitzuen artikulazioan, mediku eta hezitzaileen (Pereira, Vidal Perera, Córdoba Rodríguez, Mira eta López, Moragas…) babesarekin garatutako esperientzia batzuetan salbu. Eta 1910ean Anormalen Nazioko Patronatuaren ofizialtasuna, 1916an 3 ataletan desglosatuko dena: gorrak, itsuak eta beste anormalak. Garai hartan (1917) **G. Rodriguez Lafora**-ren argitalpena agertzen da: *Buruz anormalak*

diren umeak. Lan horrek testu bat sartzen du Espainiako estatuan Ameriketako azken ekarpenekin buruz anormalak diren umeen hezkuntzari buruz, arlo adikor medikoa eta Amekiketako ideia eugenesikoak mantenduz. Anormalei dagokienez, eredu psikologikoa medikoarekin nahastea hastapeneko ulerkuntzaren adierazle bat da.

Gerra Zibilaren ostean, Lehen Hezkuntzaren Legearen (1945) 33. artikuluan estatuak adierazten du adimen urriko haurrak, baliaezinak eta atzeratuak zaintzeko eskola bereziak sortu behar direla. Lege horrek Espainiako estatuan Hezkuntza Bereziaren hasiera ofiziala adierazten du. Lege horretan egindako ahaleginak koordinatzeko, 1953an Haurtzaro Anormalaren Hezkuntzaren Nazioko Patronatua sortzen da, geroago Hezkuntza Bereziaren Nazioko Patronatua deituko dena. Geroago, familia-elkarteen indarra eta ekimena izango dira. Hainbat ekimen indartuko dituzte eta 1970ean Hezkuntzaren Lege Orokorrarekin lortuko dute beste bultzada bat.

Euskal Herrian, 1960tik aurrera lortzen dute protagonismo berezia gurasoen elkarteek zenbait talderi [adimen urrikoak (1961), gorrak (1967), garun-paralitikoak (1974), itsuak (1982/84), Gipuzkoan indar handia jasoko dutenak Subnormaltasunari buruzko Informazioaren Nazioarteko Zerbitzua sortzearekin (1972) eta GAUR Txostenaren argitalpenarekin (1973)] zuzendutako hezkuntza-, egoitza- eta lanzerbitzuak sortzeko ekimenean.

Laburbilduz, atal hau buka dezakegu esanez hasi dugula "anormalekin" eta bukatzen dugula pertsonekin. Hasi dugula instituzio bereziekin eta uzten dugula denontzako gizarte-zerbitzuekin, hasi dugula mehatxu diren pertsonekin eta uzten dugula eskubidea duten pertsonekin, eta hasi dugula hitz gabeko pertsonekin eta bukatzen dugula iritzia duten pertsonekin.

Historiaren atal hau bukatzeko, 1970eko Pedagogia Terapeutikoaren Unibertsitateko Ikasketen Planak jaso nahi ditugu, testuinguru honetan esanguratsua delakoan (irakasleen proiektua).

Historia honetan "batzuek" "besteen" historia egin eta antolatu dugu. Beharbada, ordua da bakoitzak bere bizitzaren protagonista izateko baliabideak eskuratzeko eta gure zeregina izango da hori erraztea.

Jarduerak

- Laburtu ideia garrantzitsuenak.
- Zer uste duzu historian zehar erabili den terminologiari buruz (paralitikoa, autista, adimen-urrikoa…)?
- Zer suposatu zuen gerraostean egondako egoerak Hezkuntza Bereziari dagokionez?

– Beltzen eskubide zibilen alde borrokatzeak zerikusirik al du Hezkuntza Bereziarekin?
– Zergatik da hain ospetsua Itard-ek egindako lana?
– Ezintasuna duten pertsonen iritzia historian zehar kontuan izan dugula uste duzu? Eta gaur egun?
– Zelan deitzen da gaur egun AAMR (Adimen Atzerapenaren Ameriketako Erakundea)? Zergatik uste duzu aldatu dela?

Aipatutako bibliografia

Castanedo, C. (1997): *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención,* CCS, Madril.
Comenio J. A. (1657): *La didáctica magna*, Porrúa, México.
Heward, W. L. eta Orlansky, M. (1992): *Programas de educación Especial*. CEAC, Bartzelona.
Ingalls, R. P. (1988): *Retraso mental: La nueva perspectiva,* Manual Moderno, México.
Marx, K. eta Engels, F. (1975): *Obras escogidas*, Akal, Madril, (2 liburuki).
Orcasitas J. R. (1990): *La educación con deficientes mentales. Materiales para una reconstrucción del concepto de deficiencia menta*l, Universidad de Deusto [doktore-tesia].
Pérez Gómez A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Morata, Madril.
Scheerenberger, R. C. (1984): *Historia del retraso mental*, Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, San Sebastián.

1.2.2. Jean Itard (1774-1838): Aveyrongo Victor basatia[2]

Mediku eta zirujau frantsesa, gorren hezkuntzan aritu zen Parisko Gorren Institutuan Abate Sicard-en lanak ezagutu ondoren.

Lacame basoetan aurkitutako ume basatiaren hezkuntzaren kargu egin zen, eta Aveyrongo Victor deitu zion umeari. Ergelkeriari aurka egitea alferrikakoa dela ziotenen aurrean, Itard-ek atzerapen mentalaren tratamendu soziala aurkeztu zuen, itzulgarria zela pentsatzen baitzuen. Haren planteamenduek zentzuen estimulazio biologikoa gizartearen akzio bideragarriarekin bateratzen zuten.

Victorrekin porrota izan arren, Itard-en bi txostenek atzerapen mentala zutenen hezigarritasunaren oinarriak finkatu zituzten, berak frogatu zuen tratamendu mediku-pedagogiko batetik hasita.

2. Lopez Torrijo, M. (1999). *Textos para una historia de la educación especial*, Tirant to blanch, Valentzia, 25-29. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

Itard-en lanek Seguín eta Montessori-ren lanetan eragina eta jarraipena izan zuten.

Lanak

(1807) *Rapports sur le sauvage de l'Aveyron*, Imp. Imperielle, Paris.
(1842) *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, Mequignon-Marvis.
(1824) *Mutisme produit par lésion des facultés intellectuelles*.
(1844) *Rapports et memoire su el sauvage de l'Aveyron*, F. Alcan, Paris.

Memoria Aveyrongo Victorren lehenengo aurrerapenei buruz[3]*:*

Zein ondorio bikain, gizakiaren historia filosofiko eta naturalari adi, ez dituzte lehenengo oharpen sail hauek alde batera uzten! Hauek elkartuz, metodikoki sailkatuz eta beraien balio justura murriztuz soilik, egia interesgarrien froga materiala aurkituko da! Locke-k eta Condillac-ek beren izaeraren indarrei eta beren hausnarketen sakonerari esker aurkitu zituzten egia haien froga. Uste dut, gutxienez, hau ondoriozta daitekeela:

1. Gizakia animalia asko baino arruntagoa dela izadiaren egoera puruan; ezintasun- eta basakeria-egoera, fundamenturik gabe kolore atsegingarrienekin margotu nahi izan dena, non gizakia, bere espeziearen ezaugarri den ahalmenik gabe, inteligentzia eta afekturik gabe, bizitza prekario bat, miserableki narraz eramaten duen, basakeriaren funtzioetara murriztua.
2. Berezkotzat jotzen den nagusitasun morala ez dela zibilizazioaren emaitza baizik, beste animalien gainetik jartzen duena bultzada handi eta boteretsu baten bidez. Bultzada hori bere espeziaren sentsibilitatea da, oinarrizko jabetza, non behar berrietan behin eta berriz sentsazio berriak aurkitzeko joera eta imitazio-fakultateak deribatzen diren.
3. Indar imitagarri hau, bere organoen hezkuntzari bideratua eta, batez ere, hitzaren ikasketari, zeina oso indartsua eta aktiboa baita bizitzaren lehenengo urteetan, azkar ahultzen dela adinarekin, isolamenduarekin eta sentsibilizazio nerbiosoa trakestu nahi duten kausa guztiekin; hortik, soinuen artikulazioak, dudarik gabe imitazioaren emaitzetatik apartekoenak eta erabilgarrienak, konturik gabeko arazoak jasan behar izatea lehen haurtzaroan ez den edozein adinatan.
4. Bananduen dagoen basatiak zein zibilizazio altuena jaso duen herritarrak ideia eta beharren artean etengabeko lotura dutela; horien ugaritasun hazkorra landurik dauden herrietan espirituaren garapenaren instrumentutzat jo izan behar dela: beraz, akzidentalak, lokalak edo politikoak diren eragin guztiak, gure beharren ondasunak handitu edo txikitzeko joera dutenak,

3. Itard, J. (1801): "Memoria e informe sobre Víctor de L'Aveyron", in L. Malson (1973), *Los niños selváticos*, Alianza, Madril, 152-154.

gure ezagupenen esfera, zientzien, arte ederren eta gizarte-industriaren ezagupena, zabaltzen edo estutzen laguntzen dutenaren proposamen orokorra finka daiteke.

5. Gure ezagupen psikologikoen gaurko egoeran ikasketa-prozesua medizina modernoaz aprobetxatu ahal eta behar dela. Zientzia natural guztien artean, gizakiaren perfekzionamenduan era eraginkorrenean lagundu dezakeela, pertsona bakoitzaren arazo organikoak eta intelektualak antzeman ahal izatean, komeni zaion hezkuntza eta harengandik gizarteak espero duena erabakitzean.

Aveyrongo Victorren aurrerapen berriei buruzko informea (1806)

Hau da, jauna, "l'Aveyrongo sauvage"ren ahalmen afektiboen sisteman egindako bilakaeren historia, eta atal hau, nahitaez, lau urtetan zehar nire ikaslearen garapenarekin lotuta dauden gertaerekin bukatzen da. Gertaera horien gehiengoak bere hobegarritasuna argudiatzen du, beste batzuek zalantzan jartzen duten bitartean; batzuk besteekin bereizi gabe kontsignatzeko beharrean izan naiz, nire arrakastak zein nire porrotak egiatasun berdinarekin kontatuz. Emaitzen bikoiztasun harrigarri honek zalantzan jartzen du, neurri batean, bakoitzak gure mutikoari buruz izango duen iritzia, eta kontraesan antzeko bat tartekatzen du memoria honetan aurkezten diren gertaerei atera beharreko ondorioen artean. Horrela, VI, VII, XVIII, XX, XLI, LIII eta LIV pasarteetan sakabanatuta daudenak taldekatuz, ondorio hauek ateratzen ditugu:

1. Entzumenaren eta hitzaren organoen ia osoko ezgaitasunaren ondorioz, gaztearen hezkuntza oraindik betegabea dela eta betiko jasan beharko duela.

2. Bere ahalmen intelektualen jarduerarik ezak luze jo duenez, garapen motel eta penagarri bati lotuta daudela, eta garapen hori berori, zeina zibilizazioan hazten diren umeengan denbora eta zirkunstantzien fruitu naturala baita, hemen osoki aktiboa den hezkuntza baten emaitza neketsua eta pausoz pausokoa dela, non efekturik txikiena lortzeko bitarteko boteretsuenak jokoan jarri behar baitira.

3. Ahalmen afektiboak gauzatzean, lehengo lanpustasunetik moteltasun berdinez irtetean, egoismo-sentimendu sakon baten menpe daudela, eta nerabetasuna, hedapen-mugimendu handi bat irarri beharrean, ezaugarri nabarmen hauekin aurkeztu dela honako hau egiaztatzeko: gizonarengan zentzuen premiaren eta bihotzaren afektuen artean korrelazio bat existitzen bada, bateratasun sinpatetiko hau hezkuntzaren fruitu zoriontsua besterik ez dela, pasio handi eta zabal gehienak bezala.

Baina ikaslearen egoeran egindako transformazio zoriontsuak laburbiltzen badira eta, zehazki, IX, X, XI, XII, XIV, XXI, XXV, XXVIII, XXX, XXXI, XXXII,

XXIII, XXXIV, XXXV, XXXVII, XXXVIII, XLIV, XLV, XLVI, XLVII eta XLIX ataletan jasotzen diren gertakariak, batek ezin dio utzi bere hezkuntza-ikuspegi prometagarri batetik ikusteari eta ondorengoak ondorio zehatz moduan onartzeari:

1. Ikusmena eta entzumenaren hobekuntzak, dastamenaren atsegin berriak bezala, gure "sauvage"aren ideiak eta sentsazioak ugaritzean bere ahalmen intelektualen garapenean lagundu dutela.
2. Garapen hori bere zabaltasunean kontsideratzean, mesedegarri diren beste aldaketa batzuen artean, pentsamenduaren zeinuen ohiko balioaren ezagupena aurkitzen dugu, eta ezagupen horren aplikazioa objektuak izendatzean eta bere gaitasunak eta akzioak enuntziatzean. Hortik ikaslearen harremanak inguratzen dituztenekin, beraiei bere beharrak adierazteko ahalmenak, aginduak jasotzeko eta beraiekin pentsamenduen trukaketa aske eta etengabea finkatzeko ahalmenak gehitu egiten dira.
3. Zelaietako askatasunaren neurririk gabeko maitasunaz eta gizarte-bizitzaren atseginekiko axolagabetasunaz gain, Victorrek ematen zaizkion zaintza guztiak eskertzen ditu, adiskidetasun maitekor bat izateko gai, gauzak ondo egitearen maitale, bere hutsekin lotsatua eta bere suminaldiez damutua.
4. Azkenik, jauna, esperientzia hori begiratzeko ikuspuntua dela-eta —bai ume hezigabe baten hezkuntza sistematikotzat hartzen bada, bai medikuntzak abandonatuta, gizarteak gaitzetsita eta naturak zauritutako izaki baten tratamendu fisiko eta moral baten moduan begiratzera mugatzen bagara—, eman zaizkion zaintzak, eman behar zaizkionak, gertatutako aldaketak, oraindik gerta daitezkeenak, gizadiaren deia, hain osoa eta arraroa den patuak iradoki ahal duen interesa, denak, hitz batean, ezohiko gazte hau gomendatzen du jakintsuen ardurara, administrazioaren eskaeretara eta gobernuaren babesera[4].

Jarduerak

– Zer deritzezu hemen agertzen diren txostenei?
– *El Pequeño Salvaje* filma ikusi eta gero, erantzun hurrengo puntuei (Zuzendaria: François Truffaut, 1960, 85 min.).
  - Aztertu pertsonaia garrantzitsuen jarrerak.
  - Azaldu zein aurrerapauso eman dituen Victorrek.
  - Bildu pelikulan ikusten diren aurreiritziak.
  - Konparatu gaur egungo egoerekin.
  - Kontatu inguruan dauden antzeko kasuak.
– Bilatu eta laburtu Victorren istorioari buruzko informazio gehiago.

1.2.3. Warnock Txostena[4]

Warnock Txostenaren aurrekinak (1978)

Commenio-k (1976) 1657an Lehen Hezkuntza Sistema azaltzeko "dena denei irakasteko" lema onartu zuen. Horrekin Commenio-k bai emakumeen bai "idioten" hezkuntzarako (IX. kapitulua, batez ere) espazio teorikoak eta operatiboak zabaltzen zituen, hau guztia utopikoa zen momentu batean. Giza eta Herritarren Eskubideen Adierazpena ere utopikoa bazen (Frantzia, 1973-06-24) 3. artikuluan baieztatzen denean «Gizaki guztiak izaeraz berdinak dira baita legediaren aurrean ere». 22. artikulua ere bazen: «Instrukzioa denontzako premia da. Gizarteak arrazoi publikoaren aurrerapausoak bere botere guztiaz erraztu behar ditu eta instrukzioa herritar guztien eskueran jarri». Utopiek gaur egun gure ulerkuntza eta jarduera praktikoa antolatzen dituzte.

Danimarkako Hezkuntza Sisteman —Hezkuntza Zerbitzuen instituzionalizazioaren hasieran— jadanik 1901ean, bereizi gabeko hezkuntza operatiboki azaltzen hasten da.

Herri nordikoetan izandako aldaketa soziopolitikoei esker (Ericsson,1985), ongizatearen estatuari dagokionez, 40ko hamarkadan normalizazioaren kontzeptua agertzen da. «"Normalizazioaz" ulertzen dugu adimenez atzeratuak haien urritasunekin onartzea eta normalak diren bizi-baldintzak eskaintzea, hau da, beste herritarrek izan ditzaketen berdinak, elbarri bakoitzaren premiei egokituta dauden tratamendua, hezkuntza eta lanbide-heziketa barne hartuz, horrela horiek guztiak haien gaitasunen arabera garatu ahal izango dira. Normalizazioa ez da "istmo" berri bat, baizik eta dogmaren kontrakoa, hau da, subnormaltasunaren teoria berezirik ez dugula behar baieztatu nahi dugu, subnormalen eskubideen berdintasuna» (Bank-Mikkelsen, 1975: 17). Baita normalizazioaren inplementazio sozialerako honako kontzeptu hauek ere: zerbitzuen sektorizazioa eta pertsonen integrazioa.

Ongizatearen estatuen utopia errealitate bihurtzen da, herritarren premiei eta eskubideei erantzun soziala eta politikoa emateko gaur egungo eredu bezala, printzipio horiek hezkuntzan ere operatiboak dira. Horrela, ikusmuga soziopolitiko berria, non praktika sozial berriak agertzen baitira, erakartzen duen historiaren giza eraldatze-ekintzak giza taldeen kontra talka egiten du (haien izenetan ere —etiketak—), mentalitate soziala eta konfigurazio zientifikoa aldaraziz.

4. Galarreta, J; Martinez, B; Orcasitas, J. R. eta Perez-Sostoa,V. (1998): "20 años desde el Informe Warnock (1978). Su impacto en la EE y en la formación de profesionales", in R. Perez (koord.) (1998), *Educación y Diversidad. XV Jornadas de Universidad y Educación Especial*, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Oviedo, 2 liburuki, 405-412. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

Warnock Txostena (1978) eta bere eragina Hezkuntza Berezian: paradigma zientifiko muinbakar-operatibo berria

Warnock Txostena Ingalaterrako hezkuntza-sistemak Hezkuntza Bereziari emandako erantzuna da. Hezkuntza-sistema osoa erreformatzen duen erantzuna, bai barneko antolakuntzan eta kanpoko sare-konexioan (denei erantzuteko), bai herritar bakoitzaren eta guztien hezkuntza-premiei erantzuna emateko lan egiteko moduan (horrela izateko eskubidea dute zeren «bereizitako hezkuntza, baina berdina, definizioz, desberdina da, eta ondorioz ilegala» —Ameriketako Estatu Batuen Auzitegi Gorenaren Sententzia 1956, Aronson, 1975: 219—).

Egiteko kontzeptu berri bat formulatzen du: hezkuntza-premia bereziak (hpb-ak), aldi berean «**desabantailarekin dauden pertsonen kategorizazioaren estatutua deuseztatzea** gomendatzen du» (Warnock Txostena, 3.25 atala: 43). Eta aurreko hitzak aldatuta izatea proposatzen du «premiagabeak eta zehaztugabeak direlako eta eskoletan umeak estigmatizatzen dituztelako" (beltza berea da).

Txosten honekin antzinako Hezkuntza Bereziak (bereizle eta bereizkuntzan oinarritua) teoriak eta praktikak aldatu eta "aztertzeko unitate" berri bat sortu du —Hezkuntza Premia Bereziak— zeinak dialektikoki bi poloak onartzen dituen: pertsona eta ingurunea (hezkuntzan ez da naturala, baizik eta profesionalek "neurrira" sortzen dute), dialektika horren erdian premia (hezkuntzakoa) erakutsiz.

HPB kontzeptu berri hau pertsona eta ingurunea kontuan hartzen dituen paradigma muinbakarra da. Aurrekoaren aldean hezkuntza-abantaila operatiboak dituen paradigma muinbakar berria. Muinbakartasunari dagokionez, premiak ulertzeko eta premiei ekiteko ingurunea aladagai adierazgarritzat aurkeztean, irakasleari aukera operatiboak ematen zaizkio. Orain irakaslea, paradigma berri honen bitartez, jakitun da ingurunea ordenatzeko jarduera oso garrantzitsua dela premia agertzeko edo desagertzeko. Orain da jarduera profesionala maila operatibora pasatzen denean.

Maila operatiboa, zeren paradigma berri honek —HPBk— jarduera profesionalaren logikari erantzuten baitio. Gelan dudan umeak, pertsona zehatzak, du garrantzia ez bere etiketak, eta profesionala naizen heinean umeari arreta jarri behar diot, hau da, historia, lortutako ikaskuntzak, dauden zailtasunak, benetako aukerak, kideekin harremanak... aintzat hartu behar dira. Ume zehatz horrek, aparteko ume horrek (nire) programak artatu behar duen ume bakoitzaren pistan ipintzen nau. Nire lanaren helburu diren (zeinei hezkuntza-zerbitzua ematen diedan) pertsonen taldeari buruzko hasierako ulerkuntza honen atzetik ingurunea ordenatzen duen (nire) hezkuntza-erantzuna egituratzea falta da. Eta egokituta badago (ikasle guztien parte-hartze eta ikaskuntza posible egiten eta betetzen dute —helburu desberdinekin ere—), hezkuntza-premia berezia desagertuko da, jatorriz erantzuna emango diolako (ez da agertuko). Horrela, talde erreal horrentzako

programa egokia izango da. Teoria eta praktika lotzen dituen paradigma zientifiko, hezigarri eta praktiko honetatik (etorkizun handiko gaur egungo hezkuntza-joerekin bat egiten duena), irakaslearen jarduera zehaztu eta esplizitatzen duen programa honek denen premiak beteko ditu.

Paradigma zientifiko honetatik, hezkuntza-zientzietatik baina aurreko ulerkuntzatik (eredu medikoa edo psikologikoa) eginda eta bultzatuta, ondorioztatzen den logikak arraroa dirudi. Hezitzaileok operatiboa egin behar dugu... berria, profesionalizatua eta egokia delako populazio guztiarekin proposatzen diren hezkuntza-helburuak betetzeko.

Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrerako Legeak (LOGSE, 19990) Warnock-en printzipioak guztiz sartzen ditu operatiboak eginez: gure herrialdean hezkuntza-ekintzaren bidea aldatzen da

Espainiako estatuak LOGSEn (1990) hezkuntza-sistema berriro formulatzen du herritar guztien premiei erantzuteko. Lehen aldiz, barrutik koordinatuta dagoen sistema bat (erantzutekoa, gizarteko beste erantzun-sistema batzuekin batera) prestatzen da, hezkuntzaren erantzunaren parte diren zirkunskripzioko laguntza-zerbitzu berriekin. Curriculum-ulerkuntzan eta bere axiologian ere aurreratzen du —aniztasuna ikaskuntzarako giza balio eraginkorra izanik— (LOGSE,1990; MEC, 1994; Martínez, 1996). Oraindik, gizarte-ongizateko beste euskarri-sareak gehiago garatzen direnean, euskarria hezkuntza-sisteman duten zerbitzu berriek garatzen jarraituko dute —Ingalaterrako eredutik, Warnock Txostena—.

Espainiako estatuan hezkuntza-sistema berriro formulatzen duen proposamen honek bide praktikoa eta operatiboa ere formulatzen du. Profesionalaren oraingo lan-ingurunea berria da, aurrekoaren desberdina eta, ondorioz, aukera berriekin. Ingurunea ere aldatu da. Ondorioz, giza makrosistema osoaren inertziak gainditu behar ditugu eta ingurune-sistema berri honetan aritu.

Osatzen duten hezkuntza-komunitatean, irakasleek klaustroetatik —orain sistemaren oinarri izango direnak— erantzun behar diete inguruneko hezkuntza-premiei nagusiki. Zeregin nagusi hori —dialogikoki eta adostuta— honetan zehazten da: IHPn, IIPn eta hezkuntza-komunitate —zentro— bakoitzean (orain, aldaketa-unitatea dena) taldeko zeregin profesionalaren oinarrizko beste tresna batzuetan.

Haietan, irakasleentzat, talde-lana funtsezkoa da. Talde-lan hori ez dagokio bakarrik klaustroari, baizik eta zentro guztia egitura demokratiko eta parte-hartzaile berri batean antolatzen saiatu behar da elkarlanean aritzeko, baita lan hori bideratuko eta erraztuko duten tresna berriak sortzen ere (Orcasitas, 1991).

Talde-lana oso garrantzitsua izango da, zehazkiago, “irakasleen taldearen” lana, LOGSEn espezifikoki ziklo oso batean zehar ikasle-talde baten ardura duten

irakasleen taldea. Beste alde batetik, ikasleen taldeak kurtsoz kurtso elkarrekin jarraituko du. Ikasleen giza talde batekin lan egiteko premia berria garrantzi handikoa izango da: ez ikasleen batura, ez banakoen irakaskuntza, ez curriculum aldetik irakaskuntza deskonektatua, baizik eta artikulatua... Ikasleen taldea urteen zehar. Gure begien aurrean ekintza-bide berri bat zabaltzen da. Garrantzi handikoa da ere profesional desberdinek, sare desberdinetatik, pertsona-talde berarekin koordinatuta lan egitea.

Helduarora Bideratzeko Trantsizioa —aktiboa— errazteko premia beste arlo berri bat da, hezkuntza-sistematik koordinatuta aurreratu behar dena (Galarreta, 1992).

Hezkuntza-sistema berri honetan, HPBen paradigma zientifiko berri hau guztiz koherentea da. Ume konkretuari buruzko ezagutzarekin batera (ez etiketa batzuei buruzkoa oro har), eskatzen du azaltzea zein den umeak kurtso-ziklo honetan izango duen hezkuntza-eskaintza, betiere ikasiko eta igaroko duen talde bateko partaidea izanik.

Hezkuntza-sistema berean pertsona guztiak hezteko ekintza profesional berriak eta profesional berriak

Obedientziatik erantzukizun profesionalera igarotzeko urratsa, askatasunetik borondatera dagoen urratsa, profesionalki garatzeko eta lanbidea egiteko beharrezkoa, taldeko urratsa da. Sistemaren xede berriak lortzeko aldez aurreko taldeko urratsa: herritar guztiak hezi. Sistemaren beraren kudeaketa kontzienteak —ikuskaritzak— sustatu behar duen urratsa erantzukizun berri batean.

Curriculumaren arabera, inguruneko hezkuntza-premiei erantzuteko ardura hartzea taldeko hezkuntza-eskaintza egitea-esplizitatzea da: IHP, IIP, Zikloaren Proiektua, Gelaren Proiektua... baita proiektu horien jarraipen-tresnak ezartzea ere, hezkuntza-jardueraren maila guztietan praktikarekin egiaztatu eta egokitu ahal izateko. Helburuak lortzea errazten duen proiekturik onena egoeraren araberakoa egokiena da. Horrela, aurreko zeregin profesionalekin, indibidualki eginak, orain beste batzuk taldekoak agertzen dira. Eta aurrekoak beste profesional batzuekin koordinatuak izan behar dira haien eraginkortasunari dagokionez.

Lehengo zereginak eta berriak, sistema berri honetan, zati batean berriro formulatuta izan behar dira. Gainera formulazio berri horretan hezkuntzaren profesional berriak agertzen baitira (Orcasitas, Martínez, Pérez-Sostoa eta Galarreta, 1995): profesional berriek testuinguru berrian —sistema/zentroa— zeregin profesional berriak eta ezezagunak egingo dituztenak.

Profesional horiek guztiek, eta sistema berrian denak dira, prestakuntza berria behar dute testuinguru berri honetan laneko aukera operatiboei erantzuteko.

Erantzun formatibo eta teoriko berriak

Gure logika operatibo berri honetan nahitaezkoak eta premiazkoak direnak labur aipatuko ditugu eta, gure ustez, premiatasun zientifiko-formatibo berriak direnak:

– Etiketa orokor muinbakarrak kontuan hartzetik, zeinak desberdintasunean eta teoria mediko edota psikologikoetan oinarrituta baitaude, hezkuntzan (hezkuntza-zientziak) eta curriculumean oinarritu arteko eta eraginkor bihurtu arteko urratsa.

– Aldi berean, ekintza-ikerkuntza parte-hartzailetik eginiko praktikaren analisia ere herritar guztien premiei hezkuntza-erantzuna emateko zeregin berri honen beharrezko osagaia izango da. Ekintza-ikerkuntza eta taldeko lan kooperatiboa, orobat, osagaiak izango dira.

– Ikasle-herritar bakoitzaren premiei erantzunetik abiatuta, eskubidez dagokion erantzuna, jarreren aldaketa beste zeregin formatiboa izango da, LOGSEren proposamenak hobetzen ditugun neurrian —praktikan ohikoagoak—, erraztasun gehiagorekin beteko da.

– Eskola-antolamenduaren eraginkortasunean eta ongizate-sistemaren beste sareekin loturan enfasi handiagoa jartzea hezkuntza-erantzunaren zati bezala —koordinatua, arrakasta izateko—, erantzun formatiboa behar duen beste zeregin bat izango da.

Warnock Txostenak (1978) —20 urte honezkero— antzinako Hezkuntza Bereziaren lehengo paradigma aldatu egin du (Orcasitas, 1993: 109). Bada garaia gure praktika formatibotik titulu berrietarako prestakuntza-curriculum berri bat adosteko (antzinako Hezkuntza Bereziarena ere), zeina gure hezkuntza-sistema berrian profesionalen gaur egungo premietara egokituago dagoen.

Jarduerak

– Laburbildu testuaren ideia garrantzitsuak.

– Zergatik izan zen hain garrantzitsua Warnock Txostena? Zer eragin izan zuen hezkuntzaren arloan?

– Azaldu Hezkuntza Premia Berezien kontzeptua.

– Egin kontraste kontzeptual bat zailtasun eta premia terminoekin.

Aipatutako bibliografia

Aronson, E. (1975): *Introducción a la psicología social*, Alianza, Madril.

Bank-Mikkelsen, N. E. (1975): "El principio de normalización", *Siglo Cero*, **37**, 16-21.

Comenio, J. A. (1976): *Didáctica Magna*, Porrúa, México.

Ericsson, K. (1985): "El concepto de normalización: Historia y experiencia en los paises escandinavos", Resumen de tesis Ier. CONGRESO EUROPEO NORMALIZACION, Hamburg, [multikopiatutako dokumentu ofiziala, 1. or.].

Galarreta, J. (koor.) (1992): *Enseñanzas medias. Aprendizaje de tareas. Planes de Sección,* IBE-CERE —Material Serie Didáctica—, Vitoria-Gasteiz.

————, (1992): "El acceso de jóvenes con NEE a Centros Ordinarios de EEMM, un paso previo a su incorporación global al mundo adulto", Comunicación al Seminario Europea EASEAEDES: *La integración sociolaboral de las personas con minusvalía*, Salamanca.

Galarreta, J.; Martinez, B. eta Perez-Sostoa, V. (1995): "Laguntza-zerbitzuen bilakaera eta Lambide-perfilak EAE-n", *Tantak,* **14**, 7-19.

LOGSE (1990): "Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo", BOE 238 (4/X/90), 28.927-28.942.

MEC (1994): *La Educación Especial en marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas de futuro,* Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madril, 95 or.

Orcasitas, J. R. (1991) "Propuesta de herramientas previsibles y posibles desde los materiales de la Reforma para los Centros Educativos ordenadas según diversos niveles competenciales", in M. López Melero eta J. F. Guerrero (koord.), *Caminando hacia el Siglo XXI: La integración escolar*, Dep. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, Málaga, 229-237 [edición incompleta sin anexos que se anuncian en el texto y que se corresponden con pas pp. 1774, en el original multicopiado].

Orcasitas, J. R. (1993): *Proyecto docente. Pedagogía de Deficientes Mentales,* UPV-EHU, Donostia, 720 or.

Orcasitas, J. R.; Martínez, B.; Perez-Sostoa, V. eta Galarreta, J. (1996): "A integración escolar no País Vasco", *Quinesia,* **22**, 5-26.

Perez-Sostoa, V. eta Martínez, B. (1995): "Hacia un modelo comprensivo de las estructuras grupales diseñadas en el aula como estrategias de educación de la diversidad", in VVAA, *Integración escolar: desarrollo curricular, operativo y profesional,* Univ. de Granada, Granada, 313-322.

Perez-Sostoa, V. eta Martínez, B. (1996): "El perfil del profesorado de apoyo: un modelo formativo", in VVAA, *XIV Jornadas de Univ. y Educación Especial,* Univ. Auto. Barcelona, Bartzelona, 233-241.

Warnock, M. H. (1978): *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, HMSO, Londres.

1.2.4. 20 urte eskolan integratzen Euskal Autonomia Erkidegoan[5]

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 administraziorekin lankidetzan irakaskuntza- eta prestakuntza-planen inguruko gogoetak egiten eta planak inplementatzen. Horrenbestez, gogoeta ez da nirea bakarra izango, Talde[1] osoarena baizik, guztiaren antolaketa pertsonala izango bada ere. Gure ustez Hezkuntza zeregin konpartitua da eta askotan, teoria eratuz, 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 komunetik 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 komunetik*»[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).

5. Orcasitas, J. R. (2005): "20 urte Eskolan integratzen Euskal Autonomia Erkidegoan. Historia apur bat... guztientzako kalitatezko hezkuntza sistema eraikiz", in Eusko Jaurlaritza, *Hezkuntza Premia Bereziei Erantzuna Guztientzako Euskal Eskolan*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz, 37-92.

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 haurtzaroan 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 bizieuskarriak. 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 historikoekin[4] bat etorriz.

Normalean Hezkuntza Sisteman 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 dituena baizik. Arazo historikoa hasten da, jada loratutako hainbat gaitasunen bidez, norberak, hainbat baliabidez baliatuta, errealitateari aurre egiten dionean» (Ellacuría, 1990, 533 s. orr.). Txinako atsotitz 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 guztiek 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: *Guztiontzako 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), «guztioi guztia irakasteko» artea erakutsi eta eraikitzeko

[5] Modu orokorragoan «*guztiontzako mundu bat*», 70eko hamarkadaren erdialdeko Bizkaiko minusbaliatuen plataformaren panfleto baten goiburua, gure irakasgaian lehen helburu bezala (jarreren 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 oztopo. Eta, ideia hori sortu eta ahalegintzeagatik, 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, Rouseau-k —bere Emilion— «hezkuntza sentsorialeko tratatua» egin zuenetik lehen saiakera praktikoa. Koiuntura historikoan iraultza dago (frantsesa, AEB) eta iraultza horiekin herritarren eskubideak aldarrikatuko dituzte —gizatiarraren gizabanako balio berria—. Eskubide horien artean, herritar bakoitzarentzako oinarrizko 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 ganberek, anormalen irakaskuntzaren antolakuntzari buruzko lege-proiektu berriak bozkatuko 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 gatoz Perronek proposatutako mekanismoarekin (Zazzon 1973, 46. orr.). Horregatik *integrazioaren praktika* guretzat ez da eskubideen aitorpenean aurrerapauso bat bakarrik, *funtsezko 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 aztarna handia uzten dute, eta pertsonak estereotipotan sartzen dituzten teoria espezifikoen 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 aitorpena da. 1. artikuluan honela dio: «Adimen urrikoak, herrialde eta adin bereko gainerako herritarren oinarrizko 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, Söeder-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 obedientzia 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 herrialdetan 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. Warnockek[8] 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 Estatuen 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 artikulu 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 Río n (1996) ikus daiteke.

[9] Bide beretik doaz beranduago egindako nazioarteko dokumentuak, NBE (1983), «elbarri» hitzaren definizio berriaren beharrarekin —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 behar[10]. *Orain landu daitekeen testuinguru horretan azaltzen da hezkuntza-premia berezia (aldi baterako, irtenbidea aurkitzen badugu).* Begien bistakoa da HPB ez dela subjektuei lotzen..., premiari[11] 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 iritziz, gaur egun hezkuntza (berezia) ulertzeko oinarrizko 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 gugan eragiten duten gure inguruko herrien historia demokratikoen ondorio logikoa da.*

Orientabide horiek mundu-mailan UNESCOk[12] (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, zalantzarik gabe, orientabide muinbakarreko eta operatibo honetan: Doyal, L.; Gough, I. (1994). Urte honetan bertan eta «ikaskuntzako oinarrizko beharrei erantzutea2 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 (bereziki pertsona minusbaliatuen eskura)»; § 25. *Eskubideen berdintasunaren* printzipioak esan nahi du pertsona bakoitzaren premiek garrantzi bera dutela, premia horiek, gizarteen 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-agintariei 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 bizikidetza soziala hobetzen lagundu dezakeen eskola da.

ESTATU ESPAINIARRAREN EBOLUZIOA (1970-1995)

Gure inguruko herrialdeetatik alderatzen gaituen tarte zabala ikusteko[13], ez dugu aurreko historiarik bilduko1970ean kokatzeko, aurreko diskurtsoa utzi dugun urteetatik oso hurbil. Estatu atzeratu batean bizi gara, hezkuntza unibertsaleko tradiziorik gabe, 1845ean diseinatutako hezkuntza-sistema berritu nahi duen eta LGE[14] bidez berritzen duen diktadura duena. Lehen aldiz, guztientzako 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 eransteko 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 heztea 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/ordezkariak) bizirauteko elkartzen dira, eta «haur gaixoak» (ongintza-zerbitzuekin bat datorren ideia soziala) irudian proiektatu eta bizi dira. Eskatu, nahigabea eragin behar dute, euren semealaben bizitzarako oinarrizko 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. Ulertzearren, 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 beti[15]. Mistikotik pertsonal eta sexualera aurrera egiteak eta, bertatik —talde gisa—, pertsona izateko duten eskubidea aldarrikatuz (eskubidedun herritarrak), orientabide operatiboarekin. Muinbakarreko aurrera 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 ministeriotik 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 zerbait izatea eragiten duen Alfredo Fierrok ondoren egindako bideari buruz ez dakigu Erreformak komunetik 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 oinarrizko kontzeptuak dira. Kontzeptu horiek oker ulertu zituzten; adibidez, normalizazioa, pertsonarekiko itxaropen/erlazio eta zerbitzuetako baldintzak baino gehiago, «subjektua normalizatzearen» antzeko zerbait bezala ulertu zuten. «Subjektua normalizatzearen» kontzeptua okerra eta zehaztugabea da, heriotzez kutsatua eta eraldatzeko gaitasunik gabe[17].

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 eraikitzeko prozesu berrian atzera egitea da. 1. Teknikoki legeak

---

[16] Teknikoki badakigu gizakiok ingurunearekin elkarrekintza sozialaren bidez lotzen garela eta garena eraikitzen dugula. Giza bitarteko antolatu horiekiko elkarreragin horren bidez ateratzen da gure pertsona izateko modua... Riviere (1984); Vygotski (1989); Del Río (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 LOGSEren (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 Lege[18] berri honetan asko luzatu; bitartean profesionalek, 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 zerbait. Materiak gainditu eta egiaztatzeko helburu dutela dirudi (zenbaitentzat), eta ez guztiontzako giza prestakuntza eta herritartasuna.

[19] «Laugarren ezaugarria: adinarengatik 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.

gehienak[21] promozionatzen dituzte. Horrenbestez, gure inguruan ere[22] 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 oinarrizko beharrei erantzuna» muinbakar-esparruan etorkizunean garrantzi handiko atala[23].

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 da[24]. *Zer egingo dugu Euskal Autonomia Erkidegoan?*

EBOLUZIOA EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOAN

Gaian orain sartzen garela 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 berezitasun[25] baziren ere, eta munduarekiko oso urrun bizi ginen. Denbora hau antolatzeko, koadro[26] 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 gureekin aldera daitezke Datlan & Arartekon (2001, 148. eta hur. or.). LOCEk berekin batera finantziazioa ez eraman arren, Euskadiko Eskola Kkontseiluak (2001) gogoratu digu, BPGd-rekiko EAEn HZaren finantziazioaren beherakada erlatiboa gogoratzen digu.

[23] Adibide gisa, orientabide diferenteak 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-taulak 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 Erkidegoan handia izan zen.

Urritasuna duten pertsonei 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			**Z. espezifikoak:** —Adimen urrikoak. —Garun-perlesia. —Autistak. —Gorrak. **Zerbitzuak: diagnostikoa, tratamendua eta hezkuntza.** **Diziplina arteko ekipoak:** —Medikua. —Psikiatra. —Psikologoa. —Logopeda. —Fisioterapeuta. **Kanpoko laguntza-zerbitzua:** —Familia-orientabidea. **Itsuentzako Baliabideen Z.:** —Esku-hartze espezifikoa. —Esku-hartzea Z. arruntean. *(Gizabanakoan kontzentratutako arreta)*	**Prestakuntza praktikodun irakasle aditua. Laguntzaileak.**

[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 eredua 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 *hezkuntzako* 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 Planak[28], 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 teknikoen lehen laguntza da (TMP)*. Hauek, hurrengo etapan, subjektuari (oraindik PT gabe) eskainitako banakako laguntzatik irakasle/klaustro/zentrorantz 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 uztailaren 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 sinisteak, eta diferentzia horiek *osotasuna aberasten* jarduten dutela sinisteak» 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* lehentasuna 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 arrunten curriculuma 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» profesionaletatik 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 Multiprofesionaletako lehen profesionalen diagnostikoan eta prestakuntzan Plan hori inplementatzeko oinarrizko 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 koordinatzailea:** • Zuzendaria. • Psikiatra. • Psikopedagogoa. • Soziologoa. • Idazkariak. *—Funtzioak:* • Talde-koord. • Esper. koord. • Irakasle- prest. • Haurren kontrola.	**Talde Multiprofesionalak:** • Psikologoak. • pedagogoak. *—Funtzioak:* • Diagnostikoa. • Terapiak. • Jarraipena. • Lag. prof. **Itsuentzako Baliabide Zentroa.** **ARANSGI**	**Zentro espezifikoak.** **Zentro arruntak.** • Hezkuntza Bereziko Ikasgelak.	**Irakasle aditua prestakuntza praktikoarekin.** **Pedag. Terapeutikoko irakaslea** • BGP. • Jarraipena. • Irakaslearekin koord. • Multiprof. koord. • Familia.
1984...	**Z. koordinatzailea desagertzen da.** **Hezk. Bereziko azpiprograma-teknikaria, hezk. administrazioan.** *—Funtzioak:* • Zerbitzuen koord. • Baliabide eta materialen kud.	**C.A.R.** (Zerbitzu globala) I ⇒ **Multi. Tald.** *—Profesional berriak:* • Fisioterapeuta Itin. • Logopeda Itin.	• Ikasgela egonkorrak.	**Irakasle aditua:** • Laguntzailea. • Laguntzaileak Z. Arruntean. *—Funtzioak:* • Auton. pers. laguntza. • WC. • Joan-etorriak. • Elikadura.

1987. eta hurrengo urteak

LOGSEren testutik (1990) alderdi interesgarriak azaltzen dira:

—*Hezkuntza-sistema bezala antolatutako zentroen 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 fokalizatuaren»*[32] bidez, *Irakas Baliabideetarako Etxetik*[33] (IBE; sigla horretatik «berezi» kontzeptua desagertu

[32] Orcasitas (1988) Bertan, modalitate honen prestakuntza-mailako abantailak proposatu eta lantzen genituen. 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 espezifikoekin. Zentroa aurrerago, Curriculuma Eratzeko Institutuan eta Irakasleen prestakuntzan[34] (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 integratzailerantz

Euskal Autonomia Erkidegorako Hezkuntza Bereziko Plana abian jarri eta bost urtetara, *Hezkuntza Bereziko Batzordea*[36] sortu zen, bere garapenari buruzko analisia eta gogoeta 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 arrazoiek 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 Martínek eratu zuten; Berrikuntza Pedagogikoko zuzendaria Pilar Valiente, eta Hezkuntza sailburua Jose Ramón Recalde zirela.

filosofia», Ikastetxetik laguntzak indartzeko bidetik zihoan; 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 orientazioko zentroak[37], 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 heziketako[38] 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 zuten[39].

Testuinguru honetan, curriculum estrategiak ohikoak ziren (CEIrekin, beharrezkoa izango balitz) integrazioan aurrera egiten zutenak (ikasleen % eskasarekin zentro espezifikoetan). 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 espezializatzeko, 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) —klaustroaren zati egonkor gisa— eta irakasle ibiltarien laguntza zuten.

—TMPak ere programei atxikitako profesionalekin garatzen dituzte... Horrela EST, entzumena eta lengoaia, 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 —Curriculuma 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 espezifikoekin: 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, hiztun 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 aholkutegietako hezkuntza bereziko eremuko talde multiprofesionalek garatu behar dituzten programak dituena.

minusbaliatu bezala sailkatutako bat hartu eta normalak bezala sailkatutako beste hainbat haurren artean ipintzea; integratzeak esan nahi du, hainbat mailatan zailtasunak dituzten haur heterogeneoz 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...	**Berrikuntza Pedag.:** • Azpiprog. Tekn. **Hezkuntza Baliabideetan espezializatutako zentroa (HB)** *1990.* **Curriculum Garapeneko Institutua.** (Hezkuntza Sistema) *1992.* Bertan sartzen dira IBEren funtzioak.	**PATak:** • Zuzendaria. • Euskara. • Gaztelania. • Gizarte G. • Orientatzailea. • Informatika. • Teknologia. **Talde multiprofesionalak:** *—Zerbitzuak:* • Gizarte egok. tek. • Jokabide arazo larriak. • Ikasteko zailtasunak. • Helduarora bideratzea. • Ibiltariak. *—Funtzioak:* • Diagnostikoa. • Terapiak. • Jarraipena. • Laguntza prof. (PATak ikastetxeei aholkatu eta laguntzeko funtzioa.)	**Zentro Espezifikoak** eta Baliabideen Zentroak. **Zentro arruntak:** • Hezkuntza Bereziko ikasgelak. • Ikasgela arrunta. • Ikasgela egonkorrak. (PC duten ikasleekin, autistak). **Zereginen Ikaskuntzarako Lanbide Heziketako Ikasgelak.** (Eskolatzea Erdi-mailako Irakaskuntzetan).	**Pedag. Terapeutikoko irak.:** • BGP... CEI. • Jarraipena. • Koord. Irakaslearekin. • Koord. Multirakas. • Familia. **Irak. tutore.** **Irak. aditua:** • Laguntzailea. **OHOko irakaslea eta Lantegi Irakaslea-Irakasle kontsultorea:** (1989) (Lehen Hezk.) • Zentroari laguntza globala emateko baliabide arrunta. • Irakasle tutoreari laguntza. • Helburuen orientabidea. • Lan-metodoak. • Curriculum egokitz. • Laguntzen koord. **Orientatzailea:** (1990) (Ertainak) • 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 zuen: «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 sofistikatuez 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 Legeak[42] (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.). Sarean[43] 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. PPT[44] esperientziatik, LHko klaustroekin, irakasleen aldaketa honen bidez, bi kulturek DBHko zentroko proiektuak landuz bat egin zezaten nahi zuten. Horretarako, ekipoan 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 hainbaten 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-taldeen 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 hezkuntzako[45] ikastetxe berriek horretarako egitura-mailan antolatu behar zuten. Zenbait ikaslek bi urtez gehiago[46] 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 P[49] (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 Programak[50] (CAP, DBHko 2. zikloan. Sistema osoari hezkuntza-eskaintza gehitzen dio-

---

[45] Aurrerakin honetan ere, zenbait (erdia inguru) ikastetxerekin —klaustroko 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 profesionalek 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 egokitzetik 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 arrazoirengatik «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 gara[52].

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 aukeretarako egokitzea; 4. Ikasleekin arrakasta izateko aurretiko aukera; 5. CAP taldearekin lotuta Ikastetxean ikasleen jarrera aldaketa; 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 egokiak[53] —sistema bat— eskaintzeko herritar guztiekiko duen erantzukizuna hartu nahi du. Eta, noski, ametsa[54] 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 premiara[55]. 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 homosexualeko 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 (aldaketen talde kudeatzaile kontziente eta estrategikoak)

Sistemaren motorrak dira. Profesional prestatuagoekin pentsaezina da gaur egun, banantze-praktikak hobeak direla teknikoki justifika daitekeenik[56]. Beharbada aurreko etapen inertzia geratzen da (okerragoak eta ez demokratikoak); bertan irakasleak, testu-liburuen bidez programak aplikatzen zituzten piezak besterik ez ziren. Gaur egun, XXI. mendean, kulturarentzako hobea eta beharrezkoagoa da irakaslea pertsonala izatea, taldean lan eginez eskaintzen duen ingurune soziala antolatzeko jakitun dela (ikastetxea, 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 praktikoek, kalitate-kudeaketa hau errazteko joera dutenez (gure artean), irakasle taldeen eskaintzek eskola-ingurunea gero eta hobeto eraiki dezaten[57], guztien hezkuntza-premiei gero eta erantzun hobeak emateko, eta horrek, profesionalen artean botere[58] eta baliorako kontzientzia praktikoa eragin dezan espero dugu.

Profesional guztiek taldetan laguntza hobea 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 hobea eskaini behar dute.

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

---

[56] Duela gutxiko 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 hainbaten artean).

[58] Euskal Eskola Publikoko profesionalek egindako historia honetan, zerbait egiaztatu 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 iskanbilatsuena erakustea (*aurre*iritziari eutsiko liokeena), komunetik abiatuta, zenbaitentzako premiazkoak eta ezinbestekoak badira ere, guztientzat[60] erabilgarriak eskubideak 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-administraziotik, 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, historiatik ikasita (USA, beste hainbaten artean), guraso eta herritar minusbaliatuen elkarteek, beste hainbat herri-mugimendutan eta erabiltzaileen platafor-

---

[59] EAEn lurralde bakoitzean hainbat multzotan ez banatzeko ahalmena izan dutela (euren erreklamazioei indar handiagoa emanez) eta ondoren, garrantzi handiagoko federaziotan 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 arbitratzeko. Era berean ezin dio CEIrik egin, aldez 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 (deseginez).

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 & Araarteko, 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, gugan 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 egiaztatzera ez daramaten bideak proposatzen ditugu. Okerrago, egiaztatze horretara ez heltzeko arrazoizko? bideak egiten ditugu[61]: Horrek, sistemak huts egin duela esan nahi du[62] (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 kolokatzen. 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 prestakuntzakoak) sortu, aldatu, zabaldu, probatu/egiaztatu eta euren funtzioak hobetu dituzte. Testuan adierazi ditugu. Horiekin, hezkuntza-sistema, aktorez osatutako multzo unipertsonal bat izatera pasatu da, lan-taldeen sistema sozial egituratua izatera —kalitatezko baldintza.

Barrutik ikastetxeetan, bigarren hezkuntzan izan ezik, taldeak (OOG, ZT, CPedagogikoa, zikloko C, ikasgelako C, mintegiak... programa-ekipoak) modu egonkorrean eta eraginkorrean antolatu dituzte, baita euren arteko koordinazioa ere. Taldeak kanpotik antolatu eta handitu dituzte (*Berritzegune*ak izatera pasatzen diren PATak, CEIn —gaur egun ISEI— eraldatzen den IBE, IIHIIak) ikastetxeei laguntza emateko. Hori guztia profil profesional berriak (ezezagunak, zenbait kasutan) ezartzeko testuinguruan. Kalitatebaldintzak 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 ditu[63].

Urte hauetan bestelako egoera bat izan dugu. Erakunde-mailako politikak hain indartsuak eta barneratzaileak izan dira, eta hainbeste esfortzu eskatu dute, zenbait talde profesional independentek (Adarra, garrantzitsuena aipatzearren) behera egin dutela erakunde-mailako politika horiei lotu arte. Bertako kide garrantzitsuenetako zenbait euskal hezkuntzako administrazioko mailetan eta hezkuntza-sare osoan prozesu horietako agente pertsonal[64] eta kolektibo dira. Beharbada euren estilo praktikoak (hurbilekoa, elkarrizketarako irekia, taldean lan egitearen aldekoa, demokratikoa...) bertan egiten duten lanean eragiten jarraitzen du. Beharbada, komunitatea sortzen duen estilo hori izan daiteke 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 dituena produkzio-sistema da... hori ere nahikoa egituratua ez dagoela dirudi; zein dira bere premiak epe ertainera (aurrerago hobeto prestatuta sartuko liratekeen ikasleei prestakuntza 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» bezala, 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 bultzatzeagatik, 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 pertsonek eragin dute. Horrenbestez, Hezkuntza Bereziko Planak (1982) guztientzako eskola eraikitzeko 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 beharrean 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. Ikastetxean[65] 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 zehaztuz, 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 eraikitzeko 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 gogorrak 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 malgutu 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, ikastetxearekin[68] 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 egonkorrak, 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 egonkorrak 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 ikaslei 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 *berritzeguneek,* 18 zonatan jardunez, 32 profesionaleko plantilla izateko aukerarekin, ikastetxeetan jarduten duten 262 profesional eskaintzen dituzte (88 TMPetako kideak dira).

Sistemaren erabiltzaileetan

Prozesu honetan euskal hezkuntza-sistemaren egitura aldatu egin da, titulartasun diferenteko saretara atxikitako ikasle-kargak eta HPBei emandako erantzunaren banaketa diferenteak eraginda. Horrela, ikasleen %47,3, HPBen %2,3ri erantzuten dion sare publikora 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 ikusteko[69]:

6. TAULA

HPB behar duten ikasleei eskainitako 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, HPei emandako erantzun diferenteei buruz adierazten digu, lurralde historikoen arabera.

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

Zerbait aipatzearren, 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 arrazoia? 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 (Ehunekoak)» kontuan izanda osatu da (cf. *op. cit.* p. 136) —osatuta, 6. zutabean 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 zentroenak ere. Sistemak *bere helburuak lortzean izandako hutsegitea* adierazten dute. Datuak, interesgarriak direnez, ondoren emango ditugu[70]:

7. TAULA

HPB behar duten ikasleei eskainitako arretaren ikuspegi orokorra (II)

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

Gaindituen 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. proposamenekiko 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), prestakuntzakoa...; 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 dira[71] 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 edukiak[72] 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 hobearekin (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 kudeaketa exijitzen du.

Prozesuaren eragozpenek... oztopoak 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 berriak[73] eta disfuntzio 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, zenbaitek uste izaten du erantzukizuna ez dela Ikastetxeko irakasle guztiena[74]. Hori horrela bada, beste arazo bat izango da etorkizunean.

—Zenbait profesionalek lortu ezineko[75] 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 kulturalekin bat datozenean Proiektutan gauzatzen dira. EAEn horrela gauzatu dira EEPLtik (1993). Helburuak argi geratu dira, bitartekoa antolatzen doaz...

Sistema honetako hainbat profesionalek 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-taldeez arduratuko diren irakasleen talde egonkorrak 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] «Indibidualismoaren funtsezko arrazoi bat, behar bezala definitu gabeko lanean irakasle askok euren buruarentzat 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 duelako[76]. 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: «Erdietsitako lorpenetatik hasita, egoera heterogeneoa da. Orokorrean positiboki balioesten da integrazioa, azken urteetan eboluzionatu duen sistemaren erantzun apropos bezala; hala ere zenbait esperientziatan 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 espezifiko batean, Villorian (2002). Bertan, 1975. urteaz geroztik emandako aldaketen historia biltzen dute.

Zenbait aukera geureganatuz...

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 Europan (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 guztientzako 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 egokia izan behar dute (gizarte-mailan hausturarik eragin nahi ez badute). Horregatik guztientzako espazio sozial bezala eraiki behar da[77].

Aniztasuna ondasun bat da (cf. perez de cuellar, 1997). Gizakiok alderaezinak gara, gutako bakoitza errealitate ireki eta berria da. Justiziaren alde lan eginez bakarrik[78] 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 zibilizazioak[79] (cf. SEN, 1996). Horrela, gizarte-lan gisa, *demokraziaren alde konspiratzen* saiatzen dira[80].

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» dituena.

—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 hezkuntzakoa bezalako sistema sozial bat ez da kalitatezkoa izango.

---

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

[80] «Demokrazia, bizikidetza baterako konspirazio soziala da. Bizikidetza 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 egungo gizartean herritarrentzako oinarrizko 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 aldaketan 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 zutenez geroztik.

—Datu publikoen kontabilitatea eta eskuragarritasuna hobetzea, zabaldu behar diren datu[82] fidagarriekin alderatzeko azterketak egin daitezen.

—«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, zereginean 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) diagnostikatzeko.

—Bizitza baimenduz, ikaskuntza erraztuko duen bizikidetzako espazio sozial bat sortuko duten (ikastetxe batean, ikasgelako talde bakoitzean) herritar/profesional konprometituei ikasgelako betetzaileen —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 berritan, subjektu gehiagori lagundu ahal izango diegu, premiei erantzuteko egoerak egokituz.

Ikastetxea, bere ingurunearen *hezkuntza-eskaerari erantzuteko unitate funtzionala da* eta klaustroa[83] 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, bananduak[84] 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 eraikitzeko testuinguru kultural honetan, ikastetxeen autonomia ezinbestekoa da euren hitzak/ekintzak (praxis) erantzun egokia zehazteko —horregatik kalitatezkoa izango da—.

—Testuinguru kultural honetan eskaintza zabalen, dibertsifikatuen, 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 kolektiboa[86].

—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 betea—: «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 beharraren 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 Sarearen*[87] *zati dira* eta Sare honi eskaini behar diote zerbitzua**

—Sistemaren zerbitzu estrategikoak dira eta, horregatik, euren talde profesionalek multzoan jarduteko prestatuagoak egon behar dute, sistemaren premiekin eta erantzunekin lotuta (euren zonan: kanpoko erantzun-sareekin).

—Bertako profesionalek, gauzatu daitezkeen programetan antolatuz, eskaera aldakorrei erantzuteko gaitasun handiagoa izan behar dute.

—Egiteko, euren bilgunean premia eta aukeren kontabilitatea egin behar dute eta eurei *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 inplikatutako 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 egokitzapenak[88] eskaintzen aditu diren giza taldeak.

—Kalitate-kudeaketako metodoak hartzea oso erabilgarria izango da.

Kalitatezko guztientzako eskola berria benetan *egiaztatzen utziko duten ulermenak eta tresnak*[89] 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, curriculuma —ICP, IP, CEI, ...— premietara 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 sozial[90] honek duen sona txikia delako, solaskiderik ez dagoelako (Ikastetxeak Unibertsitatearekin lankidetza-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 plantillen 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-taldeen sorrera bultza daiteke eta bultzatu behar da.

—Alderdi politiko eta gobernuetan erantzukizuna, hezkuntzan eta hezkuntza-sistemen kudeaketan prestatutako pertsonei 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 demokratikoa[92].

—Parte-hartze demokratikoa, profesionalei hura errazteko lana exijitzen diena.

—Parte hartzeko eskubide hau ez da gauzatuko, bere hitza Ikastetxearen testuinguru kulturalean 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 egokiagoak 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 arrazoirengatik 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 eraikitzeko.

Hori izan da gure nahia... «egiteko hainbeste dagoen» arren[93]... «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 dituena: 1989.10.3ko *EHAA,* 186.

474/1994 DEKRETUA, abenduaren 20koa, Bilguneetako Eskola Kontseiluak arautzen dituena: 1995.01.11ko *EHAA,* 352-358 or.

26/1996 DEKRETUA, 1996ko urtarrilaren 30ekoa, DBH ezartzearen ondorioz, Euskal Automia 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 integratzailaren 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 dituena, 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*, Madril: 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*, Madril: 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*, Madril: 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*, Madril: 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*, Madril: 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 Educacion*, 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*, Madril: 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»)*, Madril: 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%20la%20CAPV%202000/ EnsenanzaC.pdf, 2001.

— Hezkuntza, kultura eta kirol Ministerioaren hezkuntzaren kalitatearen Legea egiteko oinarrizko dokumentuari buruzko Txostena http://www.pv.ccoo.es/ensenyament/HT-DOCS/HTM-DOCS/ calidadley.htm, 2002, 26 or.

ECHEITA, 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 Berlinen 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*: Madril: 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* [doktoregotesia], 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 Ellacuría, 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 Nundial 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. Euskalmundu 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 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, 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 (edts.): *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 koordinadoren aurreprestakuntza lanarako oinarrizko 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 ikaslei egokitua» y «L'école adaptée aux éléves», 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 Publising, 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 DOE-FICE-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. Rivadeneyra, 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.

Jarduerak

– Egin testuaren laburpena ideia garrantzitsuenak azpimarratuz.
– Osatu honako taula hau:

GERTAKARIAK	
NORK / ZERK?	**ZER EGIN DUTE?**
Gurasoak	
Minusval 74	
INSERSO	
1978ko Konstituzioa	
1980ko HP Plana	
ONCE	
1990eko Erreforma	
2002ko LOCE	

– Konparatu 1981-1987 eta 1987tik aurrerako garaiak. Zein aldaketa egon dira?
– Zein garaitan agertzen da HPB kontzeptua? Zer eskatzen du kontzeptu horrek?
– Zein denboralditakoa da esaldi hau: «Horrela egituratzen da, herritar guztientzako zentro —zerbitzu— laguntzak komunikatzen dituen Sistema baten Hezkuntza Sarea»? Zein da bere funtzioa?
– Galarretak (1995) egindako azterketan ikus daitekeenez, «HPBdun hezkuntzaren pisua irakasle tutoreek zeramaten, eta ez adituek». Zein iritzi duzue horren inguruan? Horrela izan behar dela uste duzue? Zergatik? Zer uste duzue gertatzen dela gaur egun?
– Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresuan, nola ulertzen da integrazio kontzeptua?
– Zein aldaketa egin ziren DBH abian jarri zenean?
– Zein neurri hartzen dira EEPL (1993) ostean guztien premiei erantzuteko? HPBen definizioa zergatik ez da oraindik egokia?
– Zergatik dira proiektuak inklusiboak?
– Osatu ondoko taula:

ZER EGIN DU EDO EGIN BEHAR DU BAKOITZAK KONTZIENTZIA SOZIAL BERRI BAT LORTZEKO?			
Datlan & Ararteko txostena	Profesionalak	Gurasoak	Erabiltzaileak

– Zeintzuk izan daitezke eskola-porrotaren eragileak?
– Ondorengo esaldia egia ala gezurra den esan: «LOCE (2002) berriak kalitatezko sistema diseinatzen du eta ikastetxeetan HPB eta disfuntzio sozialak desagerrarazi ditu. Horregatik guztientzako hezkuntza-sistema da».
– Nola ulertzen da kalitatea hezkuntzaren arloan?
– Nola hobetu daiteke kalitatea euskal hezkuntza-sisteman?
– Nola jokatu behar du profesionalak hezkuntza-kalitatea hobetzeko?
– Nolakoa izan beharko du hezkuntza-kalitatezko ikastetxeak?
– Zein izan behar da unibertsitatearen papera hezkuntza-kalitatean?
– Zuek uste duzue gaur egungo euskal hezkuntza kalitatezkoa dela?
– Zer egin behar dugu pertsona orok hezkuntza-kalitatea hobetzeko?

2. Printzipioak

2.1. SARRERA[6]

Bigarren atal honetan printzipio teoriko-praktiko deituriko batzuk batu eta aurkeztuko ditugu. Ikusiko den bezala, neurri batean historian aldatzen joan beharra izan duten praktika batzuen kontrako aldea izango dira.

Eskubide gabeko egoeratik... herritartasunera. 1948an Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala aldarrikatzen da. Hala ere, Nazio Batuen Erakundeak berak ezintasuna duten pertsonei dagozkien lehenengo eskubideak aldarrikatzea eta bereganatzea ez da 1971ra arte izango. Zergatik? 23 urte geroago ez direlako gertakari sozialetan egiaztatzen. Horrela printzipio bat izango da… etorkizuneko tendentzia historikoa.

Eskubideen atalean hauek sartu ditugu: *Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala*, *Adimen-atzerapena duten pertsonen eskubideen adierazpena" eta "Salamancako deklarazioa*. Azken hori, beste artikulu batekin: "Salamancako deklarazioa 10 urte eta gero", informazioa gehitzeko asmoz.

Baztertze-egoeratik… lorpidera: **normalizazio** kontzeptua. Eskubide barik eta "teoria bereziekin" praktikak bereizgarriak ziren. 1940ko hamarkadan Europako herrialde batzuetan normalizazio-politikak hasten dira, eta horrek zerbitzu arruntetan parte hartzea ahalbidetzen du… 40 urte geroago NBEk (1983) botere politikoetatik zerbitzu bereziak etiketarik gabe (herritar guztientzat) eskaini behar direla baieztatzen du. Zerbitzu motei dagokienez, (hezkuntza, osasuna, etxebizitza, enplegua…) denentzat berdinak izan beharko dira.

Printzipio hori Bank-Mikkelsen-en testuan aurkezten da.

Bazterketatik… **integrazio**ra. Eskubideen eta sarbide-beharraren ondorio bat da. Eskaintza soziala egin ahal izateko, zerbitzu sektorial integratuetan izan behar da.

6. Egileak: Leire Darreche, Jose Ramón Orcasitas eta Edurne Zenitagoia.

Printzipio hau "Orientazioa Hezkuntza Berezian: integrazio-ereduak" testuan eta Almudena Fernández-en artikuluan azaltzen da. Azken hori inklusioaren bidean ere koka dezakegu.

Pertsona indibidualetatik… **hezkuntza-premia berezi**en erantzunera. Eskubide bat izanda, sarbidea irekita eta zerbitzuetan integrazioa izanda… teorikoki aurreratzean datza, honako hau ulertzeko: analisia ez datzala bakarrik pertsona bakoitzarengan eta bere zailtasunetan zentratzean, ezpada beti egoeraren arabera emango diren erantzunen aukeran . Egoera indibidualaren eta erantzun posiblearen arteko dialektikatik HPBak sortzen dira.

Integraziotik… **inklusio**ra: Kide izateko eta beharrei erantzuteko espazio sozialak sortuz. Aurreko printzipioen norabide berean, printzipio honekin medioak ordenatzeko bidean aurreratzen da, irakaskuntzaren profesionalei pistak emanez. Ez datza bereziki pertsona bat integratzean. Herritar guztientzat beraien beharren sostengu izango diren espazio sozial eta instituzionalak sortzean datza.

Printzipio hau "Inklusioa" eta "20 urte eskolan integratzen" testuetan azaltzen da.

Jasotzen ditugun azkeneko bi printzipioak ezintasuna duten pertsonen bizitza, benetako bizitza izan dadin, aurreratzen eta sakontzen ari dira. Aurrera egiteko balio dute. Kalitatezko bizitza formulatzean eta erraztean dautza eta horregatik sortzen da **bizi-kalitatea** kontzeptua. Horrek baldintza objektiboetan (aintzat hartutako eskubideak eta aurreko printzipioek horrela erraztu nahi dute) eta BERAIEN AHOTSEAN enfasia egiten du (baldintza subjektiboetan). **Autodeterminazio** printzipioak postulatu hori errotik orokortuko du.

"Giza zerbitzuetan bizi-kalitatearen kontzeptua" testuan bizi-kalitatea azaltzen da. Eta "autodeterminazio" testuan printzipio hori garatzen da.

Erabilitako bibliografia

ONU (1948, 1985): *Declaración Universal de Derechos Humanos*, Ammesty International de España, Madril [Versión bilíngüe castellano-euskera, por Juan San Martín].

ONU (1971): "Declaración de los derechos generales y especiales del deficiente mental", Texto adoptado el 24.10.1968, en la Asamblea Internacional de la Liga de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales, durante el IV CONGRESO INTERNACIONAL (Jerusalén, 20-27 de Octubre de 198). Adoptada por la ONU en la Resolución 2856/XXVI de 20.12.1971.

ONU (1983) Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos, 1983-1992. Programa de acción mundial para los impedidos. Naciones Unidas, N.Y.

2.2. ESKUBIDEAK[7]

2.2.1. Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala (1948)

HITZAURREA

Kontuan izanik munduko askatasuna, justizia eta bakea giza familiako kide guztien berezko duintasunean eta eskubide berdin eta ukaezinetan oinarritzen direla;

Kontuan izanik giza eskubideak ez ezagutzearen eta gutxiestearen ondorioz, giza kontzientziari irain egiten dioten basakeriak gertatu izan direla; eta gizon-emakumeek, beldur eta gabezia orotik aske, hitz egiteko askatasuna eta sinesmen-askatasuna izango dituzten munduaren etorrera aldarrikatu dela gizakiaren helburu nagusi;

Kontuan izanik ezinbestekoa dela giza eskubideak zuzenbidezko erregimen batek babestea, gizakia tirania eta zapalkuntzaren aurkako azken irtenbidea den matxinadara jo beharrean aurkitu ez dadin;

Kontuan izanik ezinbestekoa dela, baita ere, herrialdeen artean harreman lagunkoiak bultzatzea;

Kontuan izanik Nazio Batuetako kide diren herriek gizakiaren oinarrizko eskubideetan, gizakiaren duintasun eta balioan eta gizonen eta emakumeen eskubideen arteko berdintasunean duten fedea tinko azaldu dutela Agirian; eta, askatasunaren ikuspegi zabalago baten barruan, gizarte aurrerakuntza sustatzeko eta bizitza-maila jasotzeko erabakita daudela adierazi dutela;

Kontuan izanik Estatu Kideek, Nazio Batuen Erakundearekin elkarlanean, gizakiaren oinarrizko eskubide eta askatasunen begirune orokorra eta eraginkorra ziurtatzeko hitza eman dutela;

Kontuan izanik emandako hitz hori osotasunean betetzeko garrantzi handikoa dela eskubide eta askatasun horiek berdin ulertzea;

BATZAR NAGUSIAK

GIZA ESKUBIDEEN ALDARRIKAPEN

UNIBERTSAL HAU EGITEN DU

7. Iturria: www.unhchr.ch/udhr/lang/basq

Herri eta nazio guztiek izan beharreko jomuga legez, bai norbanakoek eta bai erakundeek. Aldarrikapen honetan etengabe oinarrituta, alde batetik, eskubide eta askatasun hauen begirunea bultza dezaten irakaskuntzaren eta hezkuntzaren bidez eta, bestetik, nazio mailan eta nazioarte mailan arian-arian neurriak hartuz, era eraginkorrean eta orokorrean ezar daitezen ziurtatzeko, bai elkarkide diren estatuetako herrien artean eta baita horien eskumenpean dauden lurraldeetan ere.

1. atala

Gizon-emakume guztiak aske jaiotzen dira, duintasun eta eskubide berberak dituztela; eta ezaguera eta kontzientzia dutenez gero, elkarren artean senide legez jokatu beharra dute.

2. atala

Gizaki orori dagozkio Aldarrikapen honetan adierazitako eskubide eta askatasunak, eta ez da inor bereziko arraza, larru-kolorea, sexua, hizkuntza, erlijioa, politikako edo bestelako iritzia, sorterria edo gizarteko jatorria, ekonomi maila, jaiotza edo beste inolako gorabeheragatik.

Ez zaio begiratuko gainera, pertsona zein herrialde edo lurraldetakoa den; ezta hango politikari, legeei edo nazioarteko egoerari, nahiz eta herri hori burujabea izan, besteren zainpeko lurraldea, autonomiarik gabea edo nola-halako burujabetasun-mugak dituena.

3. atala

Norbanako guztiek dute bizitzeko, aske izateko eta segurtasunerako eskubidea.

4. atala

Inor ez da izango besteren esklabu edo uztarpeko; debekatuta dago esklabutza eta esklabuen salerosketa oro.

5. atala

Ezin daiteke inor torturatu, ezta inori zigor edo tratu txar, anker eta lotsarazlerik eman ere.

6. atala

Edozein gizon-emakumek du, nonahi, lege-nortasundun dela aitor diezaioten eskubidea.

7. atala

Gizon-emakume guztiak berdinak dira legearen aurrean eta denek dute, bereizkeriarik gabe, legezko babesa izateko eskubidea. Denek dute Aldarrikapen hau hausten duen edozein bereizkeriaren aurka eta bereizkeria horren eragileen aurka babes berbera izateko eskubidea.

8. atala

Pertsona orok du Konstituzioak edo legeek gizon-emakumeei aitortzen dizkieten oinarrizko eskubideak hausten dituzten ekintzetatik babesteko, norbere herrialdeko auzitegi aginpidedunetan errekurtso eraginkorra jartzeko eskubidea.

9. atala

Inor ezingo da arrazoirik gabe atxilotu, preso hartu edo erbesteratu.

10. atala

Pertsona orok eskubidea du, berdintasun osoan, auzitegi burujabe eta alderdikeriarik gabean jendaurrean hitz egin eta zuzentasunez entzun diezaioten, nahiz bere eskubide eta betebeharrak erabakitzeko, nahiz bere aurkako salaketa penalak aztertzeko.

11. atala

1. Delituagatik salatutakoak eskubidea du errugabetzat jo dezaten, errudun dela legez eta jendaurreko epaiketan frogatzen ez den bitartean. Epaiketan bere burua zaintzeko berme guztiak ziurtatuko zaizkio.

2. Egintzak edo behar-uzteak izandakoan, herrialdeko edo nazioarteko legeriaren arabera delitu ez baziren, ezingo da inor kondenatu. Delitua egitean ezargarri den zigorra baino larriagorik ere ezingo zaio jarri.

12. atala

Ez dago arrazoirik gabe beste inoren bizitza pribatuan, familian, etxean edo postan eskusartzerik, ezta inoren ohore edo izen onari eraso egiterik ere. Nornahik du eskusartze edo eraso horien aurka legezko babesa izateko eskubidea.

13. atala

1. Pertsona orok du joan eta etorri aske ibiltzeko eskubidea eta Estatu baten lurraldean bizilekua aukeratzekoa.

2. Pertsona orok du edozein herrialdetatik alde egiteko eskubidea, baita norberetik ere, eta norbere herrialdera itzultzekoa.

14. atala

1. Jazarpenik jasanez gero, pertsona orok du edozein herrialdetan babesa bilatu eta izateko eskubidea.

2. Eskubide horretara ezin izango da jo delitu arruntek sortutako auzibideko egintza baten aurka, ezta Nazio Batuen helburu eta erizpideen aurkako egintzak direla-eta ere.

15. atala

1. Pertsona orok du herritartasuna izateko eskubidea.

2. Inori ezingo zaio arrazoirik gabe herritartasuna kendu, ezta herritartasuna aldatzeko eskubidea ukatu ere.

16. atala

1. Gizonek eta emakumeek, ezkontadinetik aurrera, ezkontzeko eta familia aratzeko eskubidea dute, arraza, herritartasun edo erlijioagatiko inolako mugarik gabe; eta, ezkontzari dagokionez, eskubide berberak dituzte bai ezkonduta jarraituz gero eta bai ezkontza-lotura ezabatuz gero ere.

2. Ezkongaien baimen aske eta osoz ez bada, ez dago ezkontzerik.

3. Familia da gizartearen oinarri jatorra eta berezkoa, eta Estatuaren eta gizartearen babesa izateko eskubidea du.

17. atala

1. Pertsona orok du jabe izateko eskubidea, bakarka nahiz taldean.

2. Arrazoirik gabe, ez zaio inori bere jabegoa kenduko.

18. atala

Pertsona orok pentsamendu-kontzientzi eta erlijio-askatasunerako eskubidea du; eskubide horren barne da erlijio edo sinesmena aldatzeko askatasuna eta baita norbere erlijioa edo sinesmena bakarka nahiz taldean, jendaurrean edo pribatuan irakaskuntzaz, ihardueraz, kultuz eta aginduak gordez azaltzeko askatasuna ere.

19. atala

Gizabanako guztiek dute eritzi-eta adierazpen-askatasuna. Eskubide horrek barne hartzen du erlijioa eta sinismena aldatzeko askatasuna eta bakoitzaren eritziengatik inork ez gogaitzeko eskubidea, ikerketak egitekoa eta informazioa eta eritziak mugarik gabe eta nolanahiko adierazpidez jaso eta zabaltzekoa.

20. atala

1. Nornahik du bakean biltzeko eta elkartzeko eskubidea.

2. Inor ezingo da behartu elkarte bateko kide izatera.

21. atala

1. Pertsona orok du bere herrialdeko gobernuan parte hartzeko eskubidea, zuzenean nahiz libre aukeratutako ordezkarien bitartez.

2. Pertsona orok du berdintasunez norbere herrialdeko funtzio publikoan sartzeko eskubidea.

3. Herriaren borondatea da botere publikoaren agintearen oinarria; borondate hori aldian-aldian egingo diren benetako hauteskundeetan adieraziko da. Hauteskundeok bozketa orokor eta berdinez eta isilpeko boto bidez egingo dira, edo boto askatasuna bermatzen duen beste bide batez.

22. atala

Pertsona orok du, gizarteko kide denez gero, gizarte-segurantza izateko eskubidea eta, herrialdearen ahaleginaz eta nazioarteko laguntzaz, Estatu bakoitzaren antolaketa eta baliabideak kontuan izanik, norbanakoaren duintasunerako eta nortasuna garatzeko ezinbestekoak diren ekonomi, gizarte eta kultura mailako eskubideak asetuta izatekoa.

23. atala

1. Pertsona orok du lan egiteko eskubidea, lana aukeratzekoa, lanbaldintza bidezkoak eta egokiak izatekoa, eta langabeziaren aurkako laguntza jasotzekoa.

2. Pertsona orok du, bereizkeriarik gabe, lan beragatik lansari berbera jasotzeko eskubidea.

3. Lanean ari denak bidezko lan-saria eta aski zaiona jasotzeko eskubidea du, bai bera eta bai bere familia, giza duintasunari dagokion bezala bizitzeko bestekoa. Horretarako aski ez bada lansaria, gizarteko laguntzaren bidez osatuko da.

4. Pertsona orok du, norbere interesen alde egiteko, sindikatuak eratu eta sindikatuko kide izateko eskubidea.

24. atala

Pertsona orori dagozkio atsedenerako eskubidea, aisiarakoa, lanaldiaren iraupen mugatua izatekoa eta aldian-aldian ordaindutako oporrak izatekoa.

25. atala

1. Pertsona orok du bizimodu egokia izateko eskubidea, bai berari eta bai bere familiari osasuna eta ongi izatea bermatuko diena, eta batez ere janaria, jantziak, bizitokia, medikusorospena eta gizarte-zerbitzuak; eta baita lanik eza, gaixotasuna, elbarritasuna, alarguntasuna, zahartzaroa edo bizibidea nahi gabe galtzeko beste kasuren bat gertatzen denerako asegurua izateko eskubidea ere.

2. Amek eta haurrek laguntza bereziak jasotzeko eskubidea dute. Haur guztiek, senar-emazteengandik nahiz ezkontzatik kanpo jaiotakoek, gizartearen babes berbera izateko eskubidea dute.

26. atala

1. Pertsona orok du hezkuntza-eskubidea. Hezkuntza dohainekoa izango da oinarrizko ikasketei dagokienez behintzat. Oinarrizko ikasketak egitea derrigorrezkoa izango da; heziketa teknikoa eta lanbiderakoa, orokorra; eta denek izango dute goimailako ikasketak egiteko aukera bera, norberaren merezimenduen arabera.

2. Hezkuntzaren helburua giza nortasuna guztiz garatzea izango da eta giza eskubideen eta oinarrizko askatasunen errespetua indartzea; herrialde, arraza eta erlijio guztien arteko elkar-ulertze, jasankortasun eta adiskidetasunaren alde egingo du; eta Nazio Batuen iharduna bultzatuko du, bakeak iraun dezan.

3. Gurasoek lehentasunezko eskubidea izango dute seme-alabei emango zaien hezkuntza mota aukeratzeko.

27. atala

1. Pertsona orok du eskubidea elkarteko kultur ekitaldietan aske parte hartzeko, artelanez gozatzeko, eta zientzi aurrerakuntzan eta horri darizkion irabazietan parte hartzeko.

2. Zientzia, literatura edo arte mailan egindako lanen egille diren pertsona guztiek dute horregatik eskubidea dagozkien interesak eta materialak babes dakizkien eskubidea.

28. atala

Pertsona guztiei dagokien eskubidea da, Aldarrikapen honetan azaldutako eskubide eta askatasunak era eraginkorrean garatuko dituen gizarte mailako eta nazioarteko ordena ezar dadin.

29. atala

1. Pertsona orok komunitatearekiko betebeharrak ere baditu, komunitatea baita bere nortasuna guztiz eta era askean garatzeko toki bakarra.

2. Pertsona orok, gainontzeko herritarren eskubide eta askatasunen begirunea ziurtatzeko eta gizarte demokratiko bateko moral, ordena publiko eta ongizate orokorreko bidezko eskakizunak betetzeko legez ezar daitezen mugak baino ez ditu izango dagozkion eskubide eta askatasunez baliatzeko orduan.

3. Eskubide eta askatasun hauetaz ezingo da inor baliatu Nazio Batuen helburu eta erizpideen aurka.

30. atala

Aldarrikapen honetan jasotako ezertan ezingo da ulertu Estatuari edo talde edo norbanakoren bati Aldarrikapen honetan bertan adierazitako edozein eskubide eta askatasun deuseztatzeko ekintzak edo ihardunak burutzeko eskubidea ematen zaionik.

2.2.2. Adimen-atzerapena duten pertsonen eskubideen adierazpena

(1971ko abenduaren 20an Nazio Batuen Batzar Orokorrak aldarrikatuta)[8]

Batzar Orokorra:

Jakitun izanik ezen, Gutunaren arabera, Nazio Batuetako Estatu Kideen obligazioa dela Erakundearekin elkarlanean neurriak hartzea, bakarka zein taldeka, bizi-maila altuagoak, guztiontzako lan iraunkorra, eta aurrerapen eta garapen sozioekonomikorako baldintzak lortzeko,

Berretsiz bere fedea Gutunean aldarrikatutako giza eskubideetan eta oinarrizko askatasunetan, eta gizakion bake, duintasun eta baliozko printzipioetan eta gizarte-justiziazkoetan,

Gogoratuz Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalaren printzipioak, giza eskubideen Nazioarteko Itunak eta Umearen Eskubideen Aldarrikapena eta aurrerapen sozialaren arauak, zeinak jasotzen baitira Lanaren Nazioarteko Erakundearen; Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Nazio Batuen Erakundearen; Osasunerako Mundu Erakundearen; Nazio Batuen Haurren Laguntzarako Funtsaren eta beste erakunde interesdun batzuen konstituzioetan, konbentzioetan, aholkuetan eta ebazpenetan,

Azpimarratuz ezen Gizarte Aurrerapen eta Garapenaren aldeko Aldarrikapenean aldarrikatu dela adimen urrikoen eta urritu fisikoen eskubideak babestu, eta haien ongizatea eta errehabilitazioa ziurtatu behar direla,

Kontuan hartuz ezen adimen urrikoei haien gaitasunak garatzen lagundu behar zaiela edozein eginkizunetan, eta gizarte-bizitza normalerako sarbidea sustatu behar dela,

Jakitun izanik ezen, bakoitzaren garapen-mailaren arabera, herrialde askok baliabide gutxi eskain diezaieketela eginkizun hauei,

Aldarrikatzen du honako Adimenez Atzeratuen Eskubideen Aldarrikapen hau, eta nazioko zein nazioarteko esparruetan neurriak har daitezen eskatzen du, eskubide horiek babesteko oinarri eta erreferentzia komuna izan dadin:

8. <http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Guias/Interno/Derechos003.htm>. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

1. Adimenez atzeratuak gainerako gizakiek dituzten eskubide berak gozatu behar ditu, bideragarritasun-mailarik altueneraino.

2. Adimenez atzeratuak bere egoeraren araberako osasun-laguntza eta tratamendu fisikoa jasotzeko eskubidea dauka, baita bere garapena eta ahalmenak albait gehien garatzen ahalbidetuko dioten hezkuntza, gaikuntza, errehabilitazioa eta orientazioa jasotzeko ere.

3. Adimenez atzeratuak segurtasun ekonomikorako eta bizitza-maila ona izateko eskubidea dauka. Bere ahalbideen arabera, lan produktiboa edo beste jarduera baliagarri bat egiteko eskubidea du.

4. Ahal bada, adimenez atzeratuak bere familiarekin bizi behar du edo norberarena ordezkatzen duen etxeren batean eta komunitateko bizimodu desberdinetan parte hartu. Jasoko duen etxeak laguntza jaso behar du. Establezimendu espezializaturen batean sartzeko beharrezkoa balitz, erakundearen barruko bizi-baldintzek eta giroak bizitza normalekoen antzekoak izan beharko lukete.

5. Adimenez atzeratuak tutore kalifikatu baten laguntza izango du, bere burua eta bere ondasunak babesteko ezinbestekoa izanez gero.

6. Adimenez atzeratua babestu behar da edozein esplotazio eta tratu iraingarri edo abusuren aurrean. Auzipetuz gero, epaiketa justua izango du, non haren erantzukizun-maila ebatziko baita buru-ahalmenak kontuan hartuta.

7. Adimenez atzeratu batzuk ez badira gai dituzten eskubide guztiak, ezintasunaren larritasunagatik, eraginkorki erabiltzeko, edo eskubide horiek mugatzea edo kentzea beharrezkoa bada, mugapen edo kentze horretan erabiliko den prozedurak legezko babesa eman beharko dio adimenez atzeratuari edozein abusu molderen aurrean. Prozedura hori aditu kualifikatuek egindako gaitasun sozialaren araberako ebaluazio batean oinarritu behar da. Halaber, mugapen edo kentze horrek aldizkako berrikuspenak izango ditu eta autoritate gorenek duten apelazio-eskubidea onartuko da.

Jarduerak

– Irakurri testua, eta laburpena egin.
– Uste al duzue eskubide hauek guztiak betetzen direla? Azaldu zure erantzuna.
– Adierazpen honetan, ezer aldatuko zenuke? Zer?
– Nazio Batasunak 1993an argitaratu zituen “Ezintasuna duten Pertsonen Aukera Berdintasunerako Arau Uniformeak”. Bila itzazu arau horiek eta laburtu ideiarik garrantzitsuenak.

2.2.3. Salamancako deklarazioa[9]

SALAMANCAKO DEKLARAZIOA
eta
HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIETARAKO
EKINTZA-MARKOA

HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIAK: SARBIDE ETA KALITATEA
MUNDUKO KONFERENTZIAK

onetsia.

Salamanca (Espainia), 1994ko ekainaren 7tik 10era

Hezkuntza, Zientzia
eta Kulturarako
Nazio Batuen Erakundea

Espainiako Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa.

9. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

Prefazioa

300 parte-hartzaile baino gehiago, 92 gobernuren ordezkapenean, nazioarteko 25 erakunde elkartu ziren Salamancan, Espainian, 1994ko ekainaren 7tik 10era. Guztientzako Hezkuntzaren helburua bultzatzeko asmoz, hezkuntza integratzailearen ikuspuntua mesedetzeko politikan egin beharrekoak diren oinarrizko aldaketak aztertu ziren, bereziki eskolak egokitzeko aldaketak ume guztiei atenditzeko, batez ere, hezkuntza-premia bereziak dituztenei. Konferentziak, Espainiako gobernuak antolatua UNESCOren laguntzarekin, hezkuntza-funtzionarioak, administratzaileak, politika-arduradunak eta espezialistak bildu zituen. Baita Nazio Batuetako eta dauden erakunde espezializatuetako ordezkariak, beste nazioarteko gobernuerakunde batzuk, gobernuz kanpoko erakundeak eta erakunde emaileak ere.

Konferentziak hezkuntza-premia berezietarako printzipio, politika eta praktikaren Salamancako Deklarazioa onartu zuen. Dokumentu hauek inspiratuta daude integrazio-printzipioan eta "guztientzako eskolak" lortzeko beharraren onarpenean, hau da, pertsona guztiak onartzen dituzten instituzioak, desberdintasunak aintzakotzat hartzen dituztenak, ikaskuntza babestu eta bakoitzaren beharrei erantzuten dietenak. Hori dela eta, Guztientzako Hezkuntza lortzeko eta eskolari hezkuntza-eraginkortasun handiagoa emateko programari laguntzeko ekarpen garrantzitsua osatzen dute.

Hezkuntza Bereziko zerbitzuek —Iparraldeko eta Hegoaldeko herrialdeei berdin eragiten dietenak— ezin dute bakarka aurreratu, baizik eta hezkuntzaren estrategia oso baten, eta jakina, politika sozial eta ekonomiko berrien barne. Eskola arruntaren erreforma nabarmena beharrezkoa dute.

Dokumentu hauek adostasuna islatzen dute Hezkuntza Bereziaren zerbitzuen etorkizuneko orientazioei buruz. UNESCO harro sentitzen da Konferentzia honetan eta haren ondorio garrantzitsuetan parte hartzeaz. Interesatu guztiek erronka onartu behar dute eta Guztientzako Hezkuntza benetan GUZTIENTZAT izan dadin jardun, bereziki zaurgarri direnentzat eta premia gehien dutenentzat. Etorkizuna ez dago idatzia, baizik eta gure balioek, gure pentsatzeko eta jokatzeko erak osatuko dute. Datozen urteetan arrakasta ez da hainbeste egongo guk egiten dugunaren menpe, baizik eta gure ahaleginen ondorioz jasoko ditugun fruituen menpe.

Konfiantza dut, ezen dokumentu hau irakurtzen dutenek Salamancako Konferentziaren gomendioak aplikatzen lagunduko dutela, dagokien konpetentzia-mailan haien mezua praktikan jartzen saiatuz.

Federico Mayor

SALAMANKACO DEKLARAZIOA

HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIEN PRINTZIPIO, POLITIKA ETA PRAKTIKA

Berretsiz *pertsona orok duen hezkuntzarako eskubidea 1948ko Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalean jasotzen den bezala, eta berrituz munduerkidegoak 1990eko Guztientzako Hezkuntzari buruzko Munduko Konferentzian eginiko ahalegina eskubide hori gizaki orori, nork bere ezaugarriak dituela, bermatzeko,*

Gogoratuz *Nazio Batuen aldarrikapenak, hala nola azkenak diren Ezintasuna duten Pertsonen Aukera Berdintasunerako Arau Uniformeak, zeinetan estatuei eskatzen baitzaie berma dezaten ezintasuna duten pertsonen heziketa hezkuntza-sistemaren barruan jasotzea,*

Begi onez ikusiz *gobernuen, laguntza-taldeen, talde komunitarioen, guraso-taldeen eta, bereziki, ezintasuna duten pertsonen erakundeen parte-hartze handiagoa, sistematik at egonik, hezkuntza-premia bereziak dituztenak hezkuntza-sisteman sar daitezen; eta konpromiso horren frogatzat Mundu Konferentzia honetan gobernu askoren goi-mailako ordezkarien zein erakunde espezializatuen edo gobernu arteko erakundeen partaidetza aktiboa hartuz,*

1.

Hezkuntza Premia Berezien Munduko Konferentzia honetako delegatuok, 92 gobernu eta nazioarteko 25 erakunderen ordezkari, 1994ko ekainaren 7tik 10era, Salamancan, Espainian, elkarturik, gure konpromisoa adierazten dugu Guztientzako Hezkuntzarekin. Onartzen dugu hezkuntza-premia bereziak dituzten ume, gazte eta heldu guztiak hezkuntza arruntean trebatzeko beharra eta premia, eta babesten dugu Hezkuntza Premia Berezietarako Ekintza Markoa, zeinaren espirituak, disposizio eta aholkuetan oinarritua dagoenak, erakundeak eta gobernuak zuzendu behar dituen.

2.

Hauxe sinetsi eta aldarrikatzen dugu:

- ume guztiek dute hezkuntza oinarrizkorako eskubidea eta aukera eman behar zaie ezagutza-maila onesgarri bat lor dezaten,
- ume bakoitzak bere-bereak diren ezaugarri, interes, gaitasun eta beharrak ditu,
- ezaugarri eta premia horiek guztiak kontuan hartu behar dira, hezkuntza-sistemak diseinatzeko eta aplikatzeko,
- hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonek eskura izan behar dute hezkuntza arrunta, eta premia horiek aseko dituen pedagogia batean integratuta egon,
- integrazioaren bidea daramaten eskola arruntak dira baliabide eraginkorrenak diskriminazioari aurre egiteko, babes-komunitateak sortzeko, gizarte integratzaile bat eraikitzeko eta denontzako hezkuntza lortzeko; gainera, ume gehienei hezkuntza eraginkorra ematen diete eta eraginkortasuna hobetzen dute; azken finean, hezkuntza-sistemaren kostu/eranginkortasuna erlazioa bermatzen dute.

3.

Gobernu guztiei eskatzen eta presatzen diegu:

- lehentasuna ematea hezkuntza-sistema hobetzeko politika eta aurrekontuei, ume guztiak barne har ditzan, bakoitzaren berezitasunak eta zailtasunak kontuan izanik,
- hezkuntza-integrazioa legetzat edo politikatzat hartzea, zeinen arabera ume guztiak eskola arruntetan matrikulatu ahal izango diren, horretarako eragozpenik ez bada,
- frogatzeko proiektuak garatzea eta eskola integratzaileen arloan eskarmentua duten herrialdeekin harremanak sustatzea,

- hezkuntza-premia bereziak dituzten ume eta helduen hezkuntzarako, planifikazio, ikuskapen eta ebaluaziorako mekanismo deszentralizatu eta parte-hartzaileak sortzea,
- hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen hezkuntzarako planifikazioan eta hartu beharreko erabakietan gurasoen parte-hartzea erraztea eta sustatzea, ezintasuna duten pertsonen unitate eta taldeekin,
- ahalegin handiagoak egitea identifikazioa, interbentzioa eta aspektu profesionalak aurrera eramateko,
- testuinguru aldakor honetan, eskola integratzaileetako irakasleen hasierako zein behin betiko prestakuntza bideratzea hezkuntza-premia berezi hauei erantzuteko.

4.

Era berean, nazioarteko erkidegoari arren eskatzen diogu; bereziki presatzen diegu:

- nazioarteko kooperazioa sustatzen duten gobernuei eta nazioarteko finantza-erakundeei, bereziki Guztientzako Hezkuntzari buruzko Munduko Konferentzia babesten dutenei, UNESCO, UNICEF, PNUD eta Munduko Bankuari:
  - o eskola integratzailearen alde egitea eta hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen hezkuntza errazten duten programak babestea,
- Nazio Batuei eta bere OIT, OMS, UNESCO eta UNICEF erakunde espezializatuei:
  - o kooperazio teknikoan kontribuzioa handitzea eta, kooperazioa eta harreman-sareak indartzea, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen arreta zabala eta integratzailea era eraginkorrean bermatzeko;
- nazioko programazioan parte hartzen eta zerbitzuak ematen dituzten gobernuz kanpoko taldeei:
  - o hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen hezkuntza integratzailearen planifikazio, aplikazio eta ebaluazioan parte hartzea eta nazioko erakunde ofizialekiko elkarlana indartzea
- UNESCOri, Nazio Batuen hezkuntza-erakundea den aldetik:
  - o arduratzea hezkuntza-premia bereziak kontuan hartuko direla denontzako hezkuntzari buruz egiten diren foro guztietan,
  - o irakasleen laguntza izatea hezkuntza-premia bereziekin zerikusia duen irakasleen trebakuntza hobetzeari dagokion gaietan,

- o ikerkuntza, harreman sareak eta eskualdeko dokumentazio- eta informazio-zentroak sortzeko komunitate akademikoa suspertzea; eta ekintza hauek eta lortutako emaitza eta aurrerapen zehatzak hedatzea arlo nazionalean, Deklarazio hau aplikatuz,
- o dirua biltzea hurrengo Epe Erdiko Planean (1996-2002) zeinak eskola integratzaileak eta komunitatea babesteko programak sortuzhedatze era berriak aurkezten dituzten proiektu pilotuak martxan jartzeko aukera eman eta hezkuntza-premia berezien behar eta atentziorako adierazleak sortuko dituzten.

5.

Bukatzeko, Espainiako Gobernuari eta UNESCOri gure eskerrik beroena ematen diegu biltzar honen antolakuntzagatik eta Deklarazio hau eta Ekintza Eremua munduko erkidego guztian ezagutaraztera gonbidatzen ditugu, bereziki Gizarte Garapenerako Gailurrean (Kopenhage, 1995) eta Emakumearen Munduko Konferentzian (Beijing, 1995).

Salamancako hirian, Espainian, aho batez onartua, 1994ko ekainaren 10ean.

HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIEI BURUZKO

EKINTZA-MARKOA

Aurkibidea

Sarrera 5

I. Ideia berriak Hezkuntza Premia Bereziei buruz 9

II. Nazio mailan betetzeko arauak 15

A. Politika eta antolakuntza 17
B. Eskola-alderdiak 21
C. Irakasleen prestakuntza eta kontratazioa 27
D. Kanpoko laguntza-zerbitzuak 31
E. Lehentasuna duten arloak 33
F. Komunitatearen parte-hartzea 37
G. Beharrezkoak diren baliabideak 41

III. Eskualde eta nazioarte mailan betetzeko arauak 43

SARRERA

1. **Premia Bereziei buruzko Ekintza Eremu** hau, Hezkuntza Premia Bereziei buruzko Munduko Konferentzian onartu zen. Konferentzia, Espainiako gobernuak eta UNESCOk antolatu zuten, 1994ko ekainaren 7tik 10era. Bere helburua da politika informatzea eta gobernuei zein nazioarteko edo nazioko laguntza-erakunde, gobernuz kanpoko erakunde eta beste erakunde batzuei ekintzak iradokitzea Hezkuntza Premia Berezien printzipioak, politika eta praktika gauzatzeko, Salamancako Deklarazioa betetzeko. **Eremua**, parte hartzen duten herrialdeen nazio-esperientzian inspiratzen da, Nazio Batuen erabaki, errekomendazio eta publikazioetan eta gobernu arteko erakundeetan, batez ere *Ezintasuna duten Pertsonen Aukera Berdintasunerako Arau Uniformeetan*[10]. Kontuan hartzen ditu, orobat, eskualdeko bost mintegietan Munduko Konferentzia hau prestatzeko adierazi diren proposamen, arau eta gomendioak.

2. Hezkuntza izateko ume bakoitzak duen eskubidea Giza Eskubideen Aldarrikapenean aldarrikatu da eta Guztientzako Hezkuntzaren Deklarazio Unibertsalean berretsi da. Ezintasuna duen edozein pertsonak bere heziketari buruz dituen desioak adieraz ditzake, gai horri buruz ziurtasuna dagoen heinean. Gurasoek berezko eskubidea dute beren seme-alaben behar, egoera eta nahiei hobeto egokitzen zaien hezkuntza aukeratzeko.

3. Ekintza Eremu honen printzipio nagusia hau da: eskolek **ume guztiak** onartu behar dituztela, haien egoera fisiko, intelektual, sozial, emozional, linguistiko edo beste batzuk, direnak direlarik. Ezintasunak dituzten eta ez dituzten umeak, kalean bizi diren eta lanean dauden umeak, herrialde urrun edo nomadetan bizi direnak, gutxiengo kultural edo etnikoetakoak, leku kaltetuetako edo marjinaletako umeak, onartu behar dituzte. Baldintza hauek guztiek hainbat erronka planteatzen dizkiete eskolei. Testuinguru honetan "hezkuntza-premia berezien" kontzeptua, umeak eta gazteek ikasteko dituzten gaitasunek eta zailtasunek eragindako beharrak bezala ulertzen da. Ume askok jasaten dituzte ikasteko zailtasunak, beraz, eskolatze-prozesuaren momenturen batean hezkuntza-premia bereziak izaten dituzte. Eskolek ume guztiak hezteko modu arrakastatsua lortu behar dute, baita ezintasun larriak dituztenak ere. Hezkuntza-premia bereziak dituzten umeak eta gazteak beste umeentzat garatutako hezkuntza-proiektuetan barneratzeko ohitura handitzen ari da. Ideia horrek eskola integratzailera garamatza. Umeengan zentratuta dagoen hezkuntza arrakastatsu bat lortzea da eskola horien erronka, ezintasunak dituztenak barne. Eskola horien meritu

10. Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidad en su 48ª reunion de 20 de diciembre de 1993.

bakarra ez da ume guztiei kalitatezko heziketa bat ematea; beraien sorrerarekin pauso garrantzitsu bat ematen da diskriminazio-jarrerak aldatzeko eta pertsona guztiak onartuko dituzten komunitate eta gizarte integratzaileak sortzeko.

4. Ume guztiek jaso ahal duten pedagogia egoki baten printzipioak premia berezietan txertatuta daude. Desberdintasun guztiak normalak direla onartzen du eta, beraz, ikaskuntza dela umearen beharretara egokitu behar dena, eta ez alderantziz. Umeari zuzenduriko pedagogia positiboa da ume guztientzat, eta (hortaz) gizarte guztiarentzat. Esperientziak erakutsi digu eskola-porrota eta errepikapenak murriztu daitezkeela, (asko gertatzen dena hezkuntza-sistema askotan), eta eskola-arrakasta maila handiagoan lortu. Umeari bideraturiko pedagogia batek baliabideen gutxiespena saihesteko balio du. Eta maiz hezkuntza-kalitate desegoki baten ondorioz eta "batentzat balio duenak denentzako balio duela" pentsatzeak sortzen dituen itxaropen faltsuen suntsipena lortzeko. Umearengan pentsatzen duten eskolak, pertsonen duintasuna eta desberdintasunak errespetatzen dituen gizartea eraikitzeko oinarri dira. Ezinbestekoa da gizartearen ikuspuntua aldatzea. Denbora luzeegia eman du gizarteak pertsona hauen arazoei garrantzia ematen beraien gaitasunak ikusi gabe, eta horrek beraien arazoak larriago bihurtu ditu.

5. Ekintza Eredu honek hurrengoko zatiak ditu:

    i. Ideia berriak Hezkuntza Premia Bereziei buruz
    ii. Nazio mailan betetzeko arauak
        a. Politika eta antolakuntza
        b. Eskola-alderdiak
        c. Ikasleen prestakuntza eta kontratazioa
        d. Kanpoko laguntza-zerbitzuak
        e. Lehentasuna duten arloak
        f. Komunitatearen parte-hartzea
        g. Beharrezkoak diren baliabideak
    iii. Eskualde eta nazioarte mailan betetzeko arauak

I

IDEIA BERRIAK PREMIA BEREZIEI BURUZ

6. Integrazioa eta parte-hartzea sustatzea eta bazterketaren aurka borrokatzea izan da gizarte-politikaren joera azkeneko bi hamarkadetan. Integrazioa eta parte-hartzea ezinbestekoak dira gizakiaren duintasuna lortzeko eta giza eskubideen gozamen eta erabilerarako. Egoera hau, hezkuntza-mailan, aukera berdinak lortzeko estrategia sortzen nabarmentzen da. Herrialde askotako esperientziak frogatzen du hezkuntza-premia bereziak dituzten haur eta gazteen integrazioa eraginkortasun handiagoarekin lortzen dela eskola integratzaileetan. Hezkuntza-premia bereziak dituztenek testuinguru honetan izan ditzakete aurrerapenak hezkuntzan eta gizarte-integrazioan. Eskola integratzaileak aukera-berdintasuna eta parte-hartze osoa lortzeko esparru egokiak dira, baina hori lortzeko eskola osatzen dutenen esfortzua beharrezkoa da (eskolako irakasleak eta ez irakasleak, lagunak, gurasoak, familiak, boluntarioak). Gizarte-erakundeen erreforma ez da lan teknikoa soilik, baizik eta, batez ere, gizartea osatzen dutenen konpromiso, sinesmen eta borondate onaren menpe dago.

7. Eskola integratzailea gidatzen duen printzipio nagusiaren arabera, ume guztiek elkarrekin ikasi behar dute, posible denean behintzat, desberdintasun eta zailtasunak alde batera utzita. Eskola integratzaileek umeen premia guztiak ezagutu behar dituzte eta erantzuna eman, ikasteko erritmo desberdinetara egokituz. Hori lortzeko ikasketa-programa egoki bat, eskola-antolakuntza on bat, baliabideen erabileran asmatzea eta beraien komunitateekin harremanak izatea beharrezkoak dira. Eskolan etengabe agertzen diren premia berezi guztiak asetzeko zerbitzuak eta laguntza eman beharko lirateke etengabe.

8. Eskola integratzaileetan, hezkuntza-premia bereziak dituzten umeek beharrezkoa duten laguntza osoa jaso behar dute hezkuntza eraginkor bat lortzeko. Eskolatze integratzailea biderik eraginkorrena da hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen eta lagunen artean elkartasuna bultzatzeko. Umeak eskola edo gela berezietan eskolaratzea salbuespena izan beharko litzateke. Eta gomendagarria izan beharko litzateke, bakarrik, frogatzen bada, gela arruntean haren beharrak ezin direla bete edo umearen eta beste umeen onerako dela.

9. Premia berezien egoera asko aldatzen da herrialde batetik bestera. Herrialde batzuetan hezkuntza-premia bereziak dituztenentzat ondo eratutako eskola bereziak daude. Eskola horiek baliabide baliotsua izan daitezke eskola integratzaileak sortzeko. Bertako profesionalek hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen identifikazio goiztiarra egiteko behar diren ezagutzak dituzte. Eskola bereziek eskola arruntetako profesionalei prestakuntza emateko ere balio dezakete. Bukatzeko, eskola bereziek —edo eskola arruntetako departamentuak— eskola edo gela arruntetan atenditu ezin diren umeei (kopuru txikia da) heziketa hobea ematen jarraitu ahal dute. Eskola berezietako inbertsioa eskola arruntetako irakasleei eman ahal zaien prestakuntzari bideratua egon beharko litzateke, irakasleok premia bereziei erantzun ahal izateko. Eskola berezietako pertsonalak

ekarpen garrantzitsua egin diezaieke eskola arruntei, banakako berezien programen eduki eta metodoen egokitzapenari dagokionez.

10. Eskola berezi gutxi edo bat ere ez duten herrialdeetan ondo egingo lukete, ume eta gazteentzat baliagarriak izango liratekeen eskola integratzaileak eta zerbitzu espezializatuak sortuko balituzte —batez ere, irakasleak hezkuntza-premia berezietan jantzi eta baliabide pertsonal eta talde onak dituzten zentroak sortu, eskolek laguntza eskatu ahal izateko—.
    Esperientziak antzematen du, batez ere, garapenaren bidean dauden herrialdeetan, eskola hauen kostea dela-eta gutxi batzuk bakarrik —batez ere hiri ingurukoak— direla eskola hauei etekina ateratzen dietenak. Hezkuntza-premia bereziak dituzten gehienek, herritxoetan bizi direnek batez ere, ez dituzte zerbitzu hauek jasotzen. Garapenaren bidean dauden herrialdeetan hezkuntza-premia bereziak dituztenen ehuneko batek baino gutxiagok jasotzen dute laguntza. Esperientziak, antzematen du, eskola integratzaileek —gizarteko ume guztientzat zabalik daudenak— arrakasta handiagoa dutela komunitatearen laguntza jasotzean eta baliabide mugatuak erabiltzeko era berriak eta irudimenezkoak aurkitzean.

11. Gobernuaren hezkuntza-planteamendua herrialde guztietako eta edozein egoera ekonomikotako pertsona guztien hezkuntzan zentratu beharko litzateke, bai eskola publikoetan bai pribatuetan.

12. Gaur egun, ezintasuna duten milioika pertsona nagusik ez dute oinarrizko hezkuntzarik, lehen ezintasuna zuten ume kopuru txiki batek —bereziki herrialde garatuetan— bakarrik zuelako hezkuntza jasotzeko aukera. Beharrezkoa da, beraz, guztien esfortzua ezintasuna duten pertsona guztiek alfabetatze egokia jaso dezaten nagusiei bideratutako hezkuntza-programen bidez.

13. Bereziki, garrantzitsua da konturatzea emakumeak birritan egon direla desabantailan, emakume moduan eta ezintasuna duten pertsona moduan. Hezkuntza-proiektuen diseinuan gizonek eta emakumeek aldi berean parte hartu beharko lukete eta etekinak ateratzeko aukera berdinak izan. Beharrezkoa litzateke ezintasuna duten neskatila eta emakumeek hezkuntza-programetan parte hartzeko saiakerak egitea.

14. **Ekintza Eremu** hau pentsatua dago hezkuntza-premia bereziei buruzko ekintzak planifikatzeko orduan arau bezala lagundu dezan. Argi dago ezin duela herrialde guztietan gertatzen diren egoera guztiak bildu, horregatik tokiko baldintzei egokitu beharra dago. Eraginkorra izateko, tokiko, nazioko eta eskualdeko planekin bete beharra dago, **denontzako hezkuntza** lortzeko borondate politiko eta herrikoiak bultzatuta egindako planekin, hain zuzen.

II. NAZIO MAILAN BETETZEKO ARAUAK

A. POLITIKA ETA ANTOLAKUNTZA

15. *Hezkuntza integratuak eta komunitateak lagunduriko errehabilitazioak hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonei hezkuntza emateko bi era osagarri adierazten dituzte. Biak integratzeko eta parte hartzeko printzipioetan oinarritzen dira. Kostuei dagokienez, ondo konprobatutako eta eraginkorrak diren ereduak adierazten dituzte, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen hezkuntza-berdintasuna bultzatzeko. Hau baita* ***guztientzako hezkuntza*** *helburu duen nazioaren estrategiaren zati bat. Hezkuntza-sistemak antolatu eta garatzean jarraian zehazten diren ekintzak kontuan hartzera gonbidatzen ditugu herrialde guztiak.*

16. Legislazioak kontuan hartu behar du ezintasunak dituzten ume, gazte eta nagusien aukera-berdintasunaren printzipioa, lehen, bigarren eta gainerako hezkuntzetan, ahal den neurrian, zentro integratuetan.

17. Hezkuntza-legeak betetzeko neurri legegileak eta osagarriak hartu beharko lirateke osasun, gizarte-ongizate, lanbide-heziketa eta lanbide-politikan.

18. Hezkuntza-politikak maila guztietan, naziokotik tokian tokikora, bermatu behar du ezintasunak dituzten umeak gertuen duten eskolara joatea; hau da, ezintasuna izanez gero, zein eskolatara joango liratekeen. Eskola berezietara joan beharra dagoenean bakarrik emango da arau honen salbuespena.

19. Ezintasunak dituzten umeen integrazioa "guztientzako hezkuntzaren" plan nazional guztietan irudikatu beharko da. Eskola berezietan dauden umeen hezkuntza ez da guztiz baztertzailea izan behar. Horiek denbora murriztuan eskola arruntetara joan daitezen saiatu behar da. Premia bereziak dituzten gazte eta nagusiak bigarren eta goi-mailako hezkuntzan eta lanbide-heziketan politika integratzaile berbera lortzeko behar diren neurriak hartu beharko dira. Ezintasunak dituzten neskatila eta emakumeek aukera berdinak izan ditzaten arreta ipini beharko da.

20. Ezintasun larriak edo anizkoitzak dituzten ume eta nagusien beharrei ardura berezia jarri beharko zaie. Nagusi egitean, gaitasunen arabera, haien kabuz balio izateko beste pertsonek dituzten eskubide berberak dituzte, eta hau izan behar da haien hezkuntzaren helburua.

21. Hezkuntza-politikek kontuan izan behar dituzte gizabanakoaren desberdintasunak eta egoera desberdinak. Gorren komunikaziorako zeinu-hizkuntzak duen garrantzia kontuan hartu beharrekoa da, adibidez, eta hezkuntza beraien herrialdeko zeinu-hizkuntzan jasotzeko aukera izan behar dute. Gorrek eta gor-

itsuek dituzten komunikazio-premia bereziak direla-eta, eskola berezietan edo eskola arruntetako gela berezietan jaso beharko lukete hezkuntza.

22. Komunitatean oinarritutako errehabilitazioak hezkuntza-premia bereziak dituztenei hezkuntza eta gaitasuna emango dizkien estrategia orokor batean hartu behar du parte, betiere, kostuak kontuan harturik. Komunitatean oinarritutako errehabilitazioak hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonak birgaitu, berdintasuna lortu eta gizarteratzeko aukera berdinak emango dizkien komunitate-garapenerako metodo berezi bat osatu beharko du. Horren aplikazioa ezinduen, beraien familien eta komunitateen, eta zerbitzu profesionalen eta hezkuntza-, osasun-, eta gizarte-zerbitzuen esfortzuaren emaitza izan behar da.

23. Bai politikek bai finantza-akordioek eskola integratzaileen sorrera sustatu eta erraztu behar dute. Eskola berezietatik eskola arruntetara joatea trabatzen duten oztopoak suntsitu beharko dira eta bien arteko egitura administratibo bat antolatu. Integrazioaren bidean egiten diren aurrerapenak estatistika eta galdetegien bidez ebaluatu beharko dira; egiaztatu ahal izango da zenbat diren baliabideei etekina ateratzen dieten ezinduak, premia bereziak dituzten pertsonei bideratutako ezagutza teknikoak eta taldeak, eta zenbat diren eskola arruntetan matrikulaturik dauden ezintasuna duten pertsonak.

24. Hezkuntza-, osasun- eta gizarte-arduradunen arteko koordinazioa maila guztietan hobetu beharra dago, bateratasun eta osagarritasun eraginkorra ezartzeko asmotan. Planifikazio- eta koordinazio-prozesuetan ere erakunde erdipublikoek eta gobernuz kanpokoek duten zeregina kontuan hartu beharko da. Hezkuntza-premia bereziei erantzuteko komunitatearen laguntza jasotzeko saiakera berezia egin beharko da.

25. Hezkuntza-premia berezien kanpoko finantzaketa gainbegiratzeaz nazioko agintariak arduratuko dira, eta nazioarteko kideekin ziurtatu beharko dute **guztientzako hezkuntza** helburutzat duen politika eta lehentasun nazionalekin bat datorrela. Alde biko eta alde askotako laguntza-erakundeek zehaztasunez aztertu beharko dituzte hezkuntza-premia berezien hezkuntza-programen aplikazioa eta planifikazioa eta beraiekin lotuta dauden arloetako nazioko politikak.

B. ESKOLA-ALDERDIAK

26. *Landa- eta hiri-inguruneetako ume askori erantzuteko gai diren eskola integratzaileak sortzeko, ezinbestekoak dira: integrazio-politika argien formulazioa; finantzaketa egokia; informazio publikoari aurreiritziak saihesteko eta jarrera positiboak sutatzeko ahalegina; orientazio-programa zabal bat; lanbide-heziketa, eta beharrezko laguntza-zerbitzuak. Jarraian zehazten diren eskolatze-aldaketak eta askoz ere gehiago egin beharko dira eskola integratzaileen arrakasta lortzeko: ikasketa-programak, eraikuntzak, eskolaren antolaketa, pedagogia, ebaluazioa, langileen kopurua, eskola-etika eta eskolaz kanpoko ekintzak.*

27. Egin beharreko aldaketa gehienak ez dira ezintasunak dituzten umeak integratzera mugatzen. Aldaketa horiek, ikasle guztien eskola-probetxu hobea sustatzeko eta haren kalitatea eta egokitasuna hobetzeko beharrezkoa den irakaskuntza-erreforma baten atal bat dira. Guztientzako Hezkuntzari buruzko Munduko Deklarazioan haur guztien eskolatze egokia bermatzen duen eredu baten beharra azpimarratzen da. Umeen premia guztiak kontuan hartuko dituzten sistema malguagoek eta egokiagoek lagunduko dute lortzen arrakasta hezkuntzan eta integrazioan. Hurrengo ildoek hezkuntza-premia bereziak dituzten umeak eskola integratzaileetan murgiltzeko kontuan hartu beharreko puntuak biltzen dituzte.

Ikasketa-programen malgutasuna

28. Ikasketa-programak umeen beharretara moldatu behar dira eta ez alderantziz. Beraz, eskolek gaitasun eta interes desberdinak dituzten umeei egokitutako curriculum-aukerak eskaini behar dituzte.

29. Hezkuntza-premia bereziak dituzten umeek laguntza gehigarria jaso behar dute ikasketa-programan, ikasketa-programa ezberdinari jarraitu beharrean. Ume guztiei hezkuntza bera ematea da printzipio nagusia, behar dutenei laguntza emanez.

30. Ezagutza eskuratzea ez da bakarrik heziketa formal eta teorikoaren kontua. Heziketaren edukiak pertsonen beharrei erantzun behar die, garapenean osoki parte har dezaten. Heziketa umeen esperientzia propioarekin eta interes zehatzekin lotuta egon behar da, motibatuago senti daitezen.

31. Ume bakoitzaren aurrerapenak egiaztatzeko, ebaluazio-prozedurak aztertu beharko dira. Ebaluazio hezigarria hezkuntza-prozesu arruntean integratu beharko da, ikasle eta irakasleei ikasitakoaren berri emateko, zailtasunak zehazteko eta ikasleei zailtasunok gainditzen laguntzeko.

32. Hezkuntza-premia bereziak dituzten umeei etengabeko laguntza eman beharko zaie, gela arruntetako laguntza minimo batetik hasita laguntza pedagogiko osagarria ematen duten eskola-programetara; beharrezkoa izanez gero, laguntzak hedatuko dira, irakasle espezializatuen eta kanpoko laguntza jasotzeko.

33. Beharrezkoa bada, laguntza tekniko egokiez eta eskuragarriez baliatu behar-ko gara ikasketa-programaren asimilazio ona lortzeko eta komunikazioa, mugikortasuna eta ikaskuntza errazteko. Laguntza teknikoak merkeagoak eta eraginkorragoak izango dira herri bakoitzeko zentro komun batetik badatoz, ezagutza teknikoak behar baitira laguntzak banakako beharretara egokitzeko eta eguneratuta egoteko.

34. Hezkuntza-premia bereziei laguntza teknologiko egokia emateko gaitasunak sortu eta eskualdeko eta nazioko ikerketak egin behar dira. Florentziako Akordioa berretsi duten estatuei hauxe eskatuko zaie: ezintasunak dituzten pertsonen premiekin lotuta dauden material eta taldeen zirkulazio librea erraztea. Akordiora lotuta ez dauden estatuei akordioa berresteko gonbitea egiten zaie, hezkuntza eta kulturako zerbitzu eta ondasunen zirkulazio askea errazteko.

Eskola-kudeaketa

35. Lekuko administratzaileei eta eskoletako zuzendariei beharrezko autoritatea eta gaitasuna ematen bazaizkie, hezkuntza-premia bereziak dituzten umeei eskoletan erantzun hobea ematen lagundu dezakete. Honako prozedura hauek garatzen lagundu behar zaie: kudeaketa-prozesu malguagoak ezarri, baliabide pedagogikoak berresleitu, hezkuntza-aukerak dibertsifikatu, umeen arteko laguntza erraztu, zailtasunak agertzen dituzten umeei lagundu eta harremanak sortu komunitatearekin zein gurasoekin. Eskola-kudeaketa on bat irakasle eta gainerako langileen parte-hartze aktibo eta sormenaren, eta ikasleen beharrei erantzuteko kolaborazio- eta talde-lanaren menpe dago.

36. Eskola-zuzendariek eskola-komunitatean jarrera positiboak sustatzeaz gain, irakasleen eta laguntza-taldeen arteko kooperazioa errazteko ardura berezia izan behar dute. Laguntza-eredu egokiak eta hezkuntza-prozesuko parte-hartzaile bakoitzaren funtzio zehatza kontsulta eta negoziazioen bidez erabaki beharko dira.

37. Eskola bakoitza kolektiboki ikasle bakoitzaren arrakastaren ardura duen komunitatea izan behar da. Irakasle-taldeak, eta ez irakasle bakoitzak, izango du premia bereziak dituzten umeen hezkuntzaren ardura. Guraso eta boluntarioak gonbidatu beharko dira eskolan era aktiboan parte hartzera. Hala ere, irakasleak dira irakaskuntza-prozesuaren kudeaketaren arduran paper erabakigarria dutenak, umeei laguntza ematean bai gelan bai gelatik kanpo erabilgarri dituzten baliabideekin.

Informazioa eta ikerketa

38. Praktika egokien adibideak hedatzeak irakaskuntza eta ikaskuntza hobetzen lagun dezake. Oso baliotsua da, orobat, ikerketa egokiei buruzko informazioa. Arlo nazionalean laguntza eman beharko zaie esperientzia komunen probetxuari eta dokumentazio-zentroak sortzeari; era berean, informazio-iturrien eskuraketa hobetu beharko da.

39. Hezkuntza Bereziaren prestazioak ikerketa-erakundeen eta ikasteko programak egiten dituzten zentroen ikerketa- eta garapen-programetan sartu beharko lirateke. Estrategia pedagogiko berritzaileetan zentraturiko ikerketa praktikoei arreta berezia eman beharko zaie. Irakasleek ikerketa-programa horiek egiten eta aztertzen parte-hartze aktiboa izan beharko dute. Saiakera pilotuak eta ikerketa sakonak egin beharko dira etorkizuneko erabaki eta ekintzak orientatzeko. Ikerketa eta saiakera horiek herrialdeen arteko kooperazio-esfortzuaren emaitza izan daitezke.

C. IKASLEEN PRESTAKUNTZA ETA KONTRATAZIOA

40. *Eskola hezitzaileetaranzko aldaketa errazteko alderdi nagusi bat da hezkuntzan parte hartzen duten profesional guztien prestakuntza egokia. Aurrerago zehazten diren xedapenak kontuan har daitezke. Gero eta garrantzi handiagoa ematen zaio ezintasuna duten umeentzat eredu izango diren irakasleen kontratazioari.*

41. Aurreprestakuntza-programek ezintasunaren aurrean orientazio positibo bat eman beharko diete Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako irakasle guztiei, uler dezaten zer lor dezaketen bertako laguntza-zerbitzuak dituzten eskolek. Eskatzen diren ezagutza eta gaitasunak pedagogia on batek dituenak dira, hau da, premia bereziak ebaluatzeko gaitasuna izan, ikasketa-programen edukien egokitzapena egin, teknologietara jo, ahal diren gaitasun guztiei erantzuteko bakarkako pedagogia-prozedurak erabili, etab. Eskola praktiko arruntetan arreta berezia eskaini behar zaio irakasleek beren autonomia gauzatzeari eta beren gaitasunak ikasketa- eta pedagogia-programak aplikatzera bideratzeari, horrela ikasleen beharrei erantzuteko eta espezialista eta gurasoekin elkarlanean aritzeko.

42. Hezkuntza-sistemetan behin eta berriz ageri den arazoa eredurik eza da, ezintasunak dituzten umeei hezkuntza paregabea ematen dieten eskolak barne. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleek bizitzan arrakasta izan duten nagusi ezinduekin harremanak izateko aukera eduki behar dute, beren bizitza eta itxaropenak erreala den zerbaitetan oinarritu ditzaten. Bestalde, ezintasunak dituzten ikasleei ezintasunak gainditu dituzten pertsonen adibideak aurkeztu beharko zaizkie, aurrerago haien bizitzan eragingo duten politikak zehazten laguntzeko. Beraz hezkuntza-sistemek gaitasunak dituzten irakasleak eta ezintasunak dituzten hezkuntza-langileak kontratatu beharko dituzte. Eta hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen hezkuntzan lortu aurrera egin duten eskualdeko pertsona ezinduen parte-hartzea.

43. Hezkuntza-premia bereziei erantzuteko eskatzen diren gaitasunak kontuan izan beharko dira ikasketak ebaluatzean eta irakasteko gaitasun-agiria ematean.

44. Lehentasuna izango du gidak eta mintegiak antolatzeak administratzaile, ikuskatzaile, zuzendari eta irakasle arituentzat, arlo honetan zuzendaritza-funtzioak onartzeko eta esperientzia gutxiago duten irakasleei laguntza eta prestakuntza emateko helburuarekin.

45. Zailtasun nagusia irakasle guztiei lanean prestakuntza ematean datza, haien lanbidean dituzten baldintza desberdin eta zailak kontuan izanda. Zerbitzuko prestakuntza, ahal dela, eskola bakoitzean eman beharko da prestakuntza ematen dutenekin elkarlanean eta urrutiko heziketa eta beste autoikaskuntza-teknikak erabiliz.

46. Premia berezietan espezializaturiko gaitasun pedagogikoa, gaitasun gehigarriak barneratzen laguntzen duena, hezkuntza arruntarekin paraleloki eman beharko da, mugikortasuna eta osaketa dituela helburu.

47. Espezializaturiko irakasleen gaitasuna berraztertu egin beharko da testuinguru ezberdinetan lan egin ahal izateko eta premia berezietako programetan paper nagusia izateko. Ezintasun guztiak biltzen dituen metodo bat izan beharko da haren mamia, ezintasunaren arlo berezi batean edo gehiagotan espezializatu baino lehen.

48. Unibertsitateei aholkulari-lana dagokie premia berezien prestazioen lanketan, bereziki ikerketan, ebaluazioan, irakasleak prestatzen dituztenen formazioan eta material eta programa pedagogikoen elaborazioan. Garatuta dauden eta garapen-bidean dauden herrialdeetako unibertsitate eta goi-mailako ikastetxeen artean harremanak sustatu beharko dira. Ikerketaren eta trebakuntzaren arteko erlazioa garrantzi handikoa da. Ikerkuntzan eta prestakuntzan ezintasuna duten pertsonek parte hartzea ere oso garrantzitsua da, haien ikuspuntuak kontuan hartuko direla ziurtatzeko.

D. KANPOKO LAGUNTZA-ZERBITZUAK

49. *Laguntza-zerbitzuak garrantzi handikoak dira hezkuntza-politika integratzaileek arrakasta izan dezaten. Hezkuntza-premia bereziak dituzten haurrei maila guztietan kanpoko zerbitzuak ematen zaizkiela bermatzeko, hezkuntza-agintariek honako puntu hauek kontuan izan beharko dituzte.*

50. Eskola arruntei eman beharreko laguntza irakasleen eta eskola berezietako langileen prestakuntza-institutuen ardurapean egon liteke. Eskola arruntek, gero eta gehiagotan, eskola bereziak erabili beharko dituzte hezkuntza-premia bereziak dituzten umeei laguntza zuzena ematen dieten zentro espezializatu gisa. Bai prestakuntza-institutuek, bai eskola bereziek, gela arruntetan existitzen ez diren baliabide eta material bereziei sarbidea eman diezaiekete.

51. Toki bakoitzean, erakunde desberdinetako espezialistek emandako kanpoko laguntza koordinatu beharko da, hala nola departamentu eta institutuak, irakasle orientatzaileak, hezkuntza-psikologoak, ortofonistak, berrezitzaileak, etab. Eskola-elkarteek erabilgarria den estrategia bat garatu dute hezkuntza-baliabideak mobilizatzeko eta komunitatearen parte-hartzea sustatzeko. Haien sektoreko haurren hezkuntza-premia bereziei elkarrekin aurre egiteko ardura eman ahal zaie, behar diren baliabideak esleitzeko aukera emanez. Xedapen hauek eskolaz kanpoko zerbitzuak ere kontuan izan beharko dituzte. Hain zuzen ere, esperientziak adierazten du ezen hezkuntza-zerbitzuek nabariki etekina aterako luketela, baldin baliabide eta espezialista guztien erabilera ona lortzeko ahalegin gehiago egingo balira.

E. LEHENTASUNA DUTEN ARLOAK

52. *Hezkuntza-premia bereziak dituzten ume eta gazteen integrazioa eraginkorragoa eta zuzenagoa izango litzateke honako ezaugarri hauek bereziki kontuan izango balira: eskolaurreko hezkuntza ume guztien hezkuntza hobetzeko, eskolatik bizitza laboral aktiborako trantsizioa eta neskatilen hezkuntza.*

Eskolaurreko hezkuntza

53. Eskola integratzaileen arrakasta, neurri handi batean, hezkuntza-premia bereziak dituzten haur txikien identifikazio, ebaluazio eta estimulazio arinaren menpe dago. 6 urte baino gutxiago duten umeentzat arreta- eta hezkuntza-programak sortu behar dira, edo garapen fisiko, intelektual eta sozial eta eskola-erantzuna bultza dezaten orientatu. Programa horiek balio ekonomiko handia dute pertsona, familia eta gizartearentzat, baliogabeak diren egoerak larriagotzea galarazten baitute. Maila honetako programek integrazio-printzipioa aintzat hartu eta aurreskolako ekintzak eta haurtzaroko osasun-arreta era oso batez elkartuz garatu behar dute.

54. Herrialde askok eskolaurreko hezkuntzaren alde egiten duten politikak aukeratu dituzte, bai haurtzaindegiak edo haur-eskolak bultzatuz, bai familientzako informazioa eta sentsibilizazio-ekintzak antolatuz, komunitateko zerbitzu (osasun, amatasun, puerikultura), eskola eta bertako familia eta emakumeen erakundeekin batera.

Heldutasunerako prestakuntza

55. Hezkuntza-premia bereziak dituzten gazteei lagundu behar zaie eskolatik heldutasunera iraganaldi egokia bizi dezaten. Eskolak ekonomikoki aktiboak izaten lagundu beharko die eta eguneroko bizitzarako beharrezkoak diren gaitasunak finkarazi; horretarako, gizarte- eta komunikazio-eskakizunei eta heldutasunaren itxaropenei erantzuteko trebetasun funtzionalak irakatsi beharko zaizkie. Horrek, eskolaz kanpoko egoera errealetan gaitze-teknika egokiak eta esperientzia zuzenak exijitzen ditu. Goiko mailetan, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen ikasketa-programek trantsizio-programa bereziak eduki beharko dituzte, ahal dela, goi-mailako ikasketan sartzeko laguntza, eta eskolatik irtetean haien komunitatean kide aktibo eta independenteak izateko ondorengo gaitze profesionala. Ekintza hauek guztiak orientatzaile profesional, sindikatu, bertako agintari eta interesaturik dauden zerbitzu eta erakundeekin gauzatu beharko dira.

Neskatilen hezkuntza

56. Ezintasuna duten neskak bi aldiz dira kaltetuak. Esfortzu berezi bat behar da hezkuntza-premia bereziak dituzten neskatilei gaitasunak eta hezkuntza irakasteko. Eskolaratzeaz gain, ezintasunak dituzten neskei informazio, orientazio eta egoera errealistak aukeratzen lagunduko dieten modeloetara sarbidea eman beharko zaie, horrela, heldutasunerako prestatuz.

Hezkuntza jarraitua eta helduen hezkuntza

57. Hezkuntza-programak diseinatzerakoan eta aplikatzerakoan ezintasunak dituzten pertsonei behar duten arreta eskaini beharko zaie. Pertsona horiek lehentasuna izan beharko dute programa hauetan. Ezintasunak dituzten helduen premia eta egoeretara egokituko diren kurtso bereziak diseinatu beharko dira.

F. KOMUNITATEAREN PARTE-HARTZEA

58. *Hezkuntza-ministerioek eta eskolek ez dute izan behar hezkuntza-premia bereziak dituzten umeei hezkuntza emateko helburua duten bakarrak. Horrez gain, familien kooperazioa eta komunitatearen eta boluntarioen mobilizazioa behar dira, baita herritar guztien laguntza ere. Hezkuntza-premia bereziak dituzten haur eta gazteentzat hezkuntza-prestazioak berdintzen ahalegindu diren herrialde edo eskualdeen esperientzietatik oso egokiak diren irakaspen batzuk atera daitezke.*

Gurasoekin elkartzeko saioak

59. Hezkuntza-premia bereziak dituzten haurren hezkuntza guraso eta profesionalek konpartitzen duten zeregin bat da. Gurasoen jarrera positiboak eskola- eta gizarte-integrazioaren alde egiten du. Hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen gurasoek laguntza behar dute beraien erantzukizunak bereganatzeko. Familien eta gurasoen funtzioak hobetu ahal izango lirateke behar den informazioa era sinple eta argian emanez gero; eskolatze-ohitura gutxi dagoen testuinguru kulturaletan aparteko garrantzia du seme-alabak atenditu ahal izateko informazio- eta gaitasun-beharrei erantzuteak.

60. Gurasoak dira, beren seme-alaben hezkuntza-premia bereziei dagokienez, kide garrantzitsuenak, eta haiei egokitu beharko litzaieke, ahal dela, haien seme-alabei emango zaien hezkuntzaren aukeraketa.

61. Eskola-administratzaile, irakasle eta gurasoen arteko kooperazioa eta laguntza-erlazioak estutu beharko dira. Gurasoen parte-hartzea sustatu behar da erabakiak hartzean, etxeko eta eskolako hezkuntza-ekintzetan (non teknika eraginkorren demostrazioetara joan eta eskolaz kanpoko ekintzak antolatzeko argibideak jaso ditzaketen), eta haien seme-alaben ikaskuntza gainbegiratzean eta laguntzean.

62. Gobernuek gurasoekin elkartzeko bideak bultzatu beharko dituzte politika-deklarazioak eta gurasoen eskubideei buruzko legeak prestatuz. Guraso-elkarteen sorrera bultzatu beharko da, eta haien ordezkariek beren seme-alaben hezkuntza hobetzeko asmoa duten programak sortzen eta aplikatzen parte har dezaten sustatu. Ezintasunak dituzten pertsonen erakundeei kontsultatu beharko zaie programak diseinatu eta aplikatzerakoan.

Komunitatearen parte-hartzea

63. Deszentralizazioak eta tokian tokiko planifikazioak mesede egiten diete hezkuntzan komunitateen parte-hartze handiagoari eta hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen trebakuntzari. Tokian tokiko administratzaileak komunita-

tearen parte-hartzea bultzatzera adoretu beharko dira, ordezkariak diren elkarteei laguntza emanez eta erabakiak hartzeko prozesuetan parte hartzera gonbidatuz. Horretarako mobilizazio- eta gainbegiratze-mekanismoak ezarri beharko dira, zeinek, bertako administrazio zibila, hezkuntza-, osasun- eta gizarte-agintariak, komunitateko nagusiak eta boluntarioen erakundeak barneratuko dituzten eskualde geografiko nahiko txikietan komunitatearen parte-hartze esanguratsua lortzeko.

64. Komunitatearen parte-hartzea bilatu beharko da eskola-ekintzak osatzeko, umeei etxeko lanetan laguntzeko eta familiaren laguntza falta orekatzeko. Horri dagokionez, aipatzekoak dira, auzo-elkarteen papera lokalak eskuratzen laguntzeagatik, familia-elkarteen, klub eta gazte-mugimenduen funtzioa, eta adineko pertsonen eta beste boluntario batzuen paper garrantzitsua, bai eskolako bai eskolaz kanpoko programetan.

65. Komunitatean oinarritutako errehabilitazio-ekintza bat kanpotik hasten den bakoitzean, komunitateari dagokio erabakitzea ea programa hori aribidean den komunitate-garapenaren ekintzetako bat izango den. Programaren erantzukizuna, komunitateko aktore guztien ardura izan beharko da, haien artean ezintasunak dituzten pertsonen erakundeena eta gobernuz kanpoko beste erakunde batzuena. Beharrezkoa denean, gobernu-erakunde nazionalek eta erregionalek ere beste mota bateko laguntza eman beharko dute.

Boluntarioen erakundeen funtzioa

66. Boluntarioen erakundeek eta gobernuz kanpoko erakunde nazionalek jarduteko askatasun handiagoa dutenez eta sortzen diren beharrizanei lehenago erantzun diezaieketenez, ideia berriak adierazteko eta prestazio berritzaileak proposatzeko laguntza eman beharko zaie. Paper berritzaile eta katalisiko bat bete dezakete eta komunitatearentzat diren programen hedadura handitu.

67. Ezintasunak dituzten pertsonen erakundeak —hau da, pertsona horiek eragin handia duten erakundeak—, gonbidatu beharko dira parte-hartze aktiboa izan dezaten beharrak zehazten, iritzi eta lehentasunak adierazten, zerbitzuak ebaluatzen eta aldaketa sustatzen.

Herri-sentsibilitatea

68. Maila guztietan, hezkuntza barne, erabakiak hartzen dituzten arduradunek aldiro konpromisoa berretsi beharko dute integrazioa bultzatzeko, eta ume, irakasle eta jende guztiarengan hezkuntza-premia bereziak dituztenekiko jarrera positibo bat irakasteko.

69. Komunikabideek paper garrantzitsua izan dezakete, ezgaitasunak dituzten pertsonen gizarte-integrazioaren aldeko jarrerak bultzatuz, aurreiritziak gainditzuz, informazio desegokia zuzenduz eta ezintasunak dituzten pertsonen potentziala dela-eta baikortasun eta imajinazio handiagoa finkaraziz. Komunikabideak erabili beharko dira metodo pedagogiko berrien berri jendeari emateko, bereziki, eskola arruntetako Hezkuntza Bereziko prestazioak, praktika egokiak eta betegarriak diren esperientziak.

G. BEHARREZKOAK DIREN BALIABIDEAK

70. *Eskola integratzaileak sortzea, guztientzako hezkuntza lortzeko modu eraginkorrena den heinean, herrialde baten garapen-programan leku nabarmenean kokatu behar den oinarrizko gobernu-politika izan behar da. Horrela bakarrik lortuko dira beharrezkoak diren baliabideak. Politiketan eta lehentasunetan egindako aldaketak ez dira eraginkorrak izango, baldin baliabideen gaian baldintza gutxi batzuk ez badituzte betetzen. Beharrezkoa izango da konpromiso politiko batera heltzea, maila nazionalean zein komunitate mailan, baliabide berrien esleipenerako edo jadanik existitzen direnen berresleipenerako. Komunitateek paper nagusi bat izan behar dute eskola integratzaileen sorreran, baina gobernuaren laguntza ere oinarrizkoa da konponbide eraginkor eta bideragarriak asmatzeko.*

71. Eskoletan baliabideak banatzeko kontuan izan beharko dira era errealean behar diren gastuen desberdintasunak, gaitasun desberdinak dituzten haurrei hezkuntza egokia emateko. Errealistena da ikaskuntza integratzailea eman nahi duten eskolei laguntza emanez hastea eta hainbat lekutan proiektu pilotuak abiatzea pausoz pausoko hedakuntza eta generalizaziorako beharrezkoa den esperientzia lortzeko. Ikaskuntza integratzailearen generalizazioan, laguntzaren eta adituen parte-hartzearen garrantzia eskaeraren izaerari egokituko zaio.

72. Laguntza-zerbitzuei ere baliabideak esleitu beharko zaizkie irakasleen, baliabide-zentroen eta Hezkuntza Bereziko irakasleen prestakuntzarako. Hezkuntza-sistema integratzaile bat martxan jartzeko egokia den asistentzia teknikoa ere eman beharko da. Eredu integratzaileak, beraz, erdi-mailako eta bitarteko laguntza-zerbitzuen garapenarekin erlazionatuta egon beharko dira.

73. Ministerioen (hezkuntza, osasun, ongizate, lan, gazteria, etab.) giza baliabideak, baliabide instituzionalak, logistikoak, materialak eta finantzarioak, lurraldeko eta herriko agintariak eta espezializatutako beste erakunde batzuen baliabideak komunean jartzea bide eraginkorra da etekinik handiena ateratzeko. Hezkuntza Bereziko prestazioei buruzko hezkuntza- eta gizarte-irizpideak bateratzeko gestio-estruktura eraginkorrak exijituko dira zeinek eremu nazional eta lokalean zerbitzuen arteko kooperazioa lagunduko duten eta agintaritza publikoen eta erakunde bateragarrien artean lankidetza onartuko duten.

III. ESKUALDE ETA NAZIOARTE MAILAN BETETZEKO ARAUAK

74. *Gobernuko zein gobernuz kanpoko eskualdeko eta eskualde arteko erakundeen arteko nazioarteko kooperazioak oso paper garrantzitsua joka dezake eskola integratzaileen sustapenean. Gai honetan izandako esperientzia kontuan izanda, nazioarteko, gobernu arteko eta gobernuz kanpoko erakundeek, baita aldebiko erakunde emaileek ere, ondorengo ikuspuntu estrategikoen aplikazioan beren ahaleginak elkartzeko aukera hausnartu beharko lukete.*

75. Laguntza teknikoa efektu biderkatzailea duten interbentzio-esparruetara bideratuko da, batez ere garapen-bidean dauden herrialdeetan. Nazioarteko kooperazioaren lanetariko bat da gaitasunak sortzea eta ikuspuntuak egiaztatzea helburutzat duten proiektu pilotuen hasieraren alde egitea.

76. Hezkuntza Bereziko prestazioei buruz irizpide berberak konpartitzen dituzten eskualdeko elkarte edo herrialdeko erakundeek elkarrekin jardun dezakete eskualdeko edo azpieskualdekoak diren eta jadanik existitzen diren kooperazio-mekanismoen babespean. Elkarlan horrek eskala ekonomikoak aprobetxatu ahal ditu parte hartzen duten herrialdeen esperientzian oinarritzeko eta gaitasun nazionalen sorketa bultzatzeko.

77. Nazioarteko erakundeei egokitzen zaien lehentasunezko zeregina da herrialde eta eskualdeen artean datu, informazio eta Hezkuntza Bereziko prestazio-programa pilotuen emaitzen trukea erraztea. Hezkuntza-integrazioan eta enpleguan izan diren aurrerapenei buruzko nazioarteko adierazleak hezkuntzari buruzko munduko datu-basean bildu beharko dira. Informazio-trukaketak errazteko azpieskualdeetan lotura-zentroak sortu ahal dira. Eskualdeko eta nazioarteko arloetan existitzen diren estrukturak indartu beharko dira eta beraien ekintzak politika, programaketa, gaitasun pertsonal eta ebaluazio-eremuetara zabaldu.

78. Ezintasunen portzentaje altu bat, informazio falta, pobrezia eta osasun-baldintza txarren ondorio zuzena da. Ezintasun-kasuen maiztasuna handitzen ari denez, batez ere garapen-bidean dauden herrialdeetan, nazioartean elkarlana egin beharko da, nazio arloan egindako ahaleginekin koordinazio estua mantenduz, hezkuntzaren laguntzaz ezgaitasunen eragileak prebenitzeko helburuarekin. Horrek, era berean, ezintasunen maiztasuna murriztuko du, eta, hortaz, herrialde bakoitzak baliabide ekonomiko eta pertsonal mugatuekin aditu behar dituen eskaerak ere.

79. Hezkuntza-premia berezietarako nazioarteko laguntza teknikoa iturri askotatik dator. Beraz, beharrezkoa da, Nazio Batuetako sistemaren erakundeen artean eta eremu horretan laguntza ematen duten beste erakundeen artean koherentzia eta osagarritasuna bultzatzen ahalegintzea.

80. Nazioarteko kooperazioak eskualde mailako hezkuntza-administratzaile eta beste espezialista batzuentzako trebakuntza aurreratua ematen duten mintegien alde egin beharko du. Eta unibertsitateko departamentuen eta trebakuntza-instituzioen arteko elkarlana bultzatu herrialde ezberdinetan, ikerketa konparatuak egiteko eta erreferentzia-dokumentuak eta material didaktikoak argitaratzeko.

81. Nazioarteko elkarlanera jo beharko da, premia berezietako prestazioak hobetzeko interesa duten profesionalen elkarte erregional eta internazionalak sortzeko. Eta buletin edo aldizkarien sorrera eta zabalkundearen alde, eta batzar eta konferentzia erregionalak antolatzearen alde egiteko.

82. Hezkuntzari buruzko eskualdeko eta nazioarteko batzarretan premia berezien prestazioei buruzko gaia zati osagarri gisa eta ez kanpoko gai gisa jorratzen ahaleginduko da. Horrela, adibidez, premia berezien prestazioen gaia, UNESCOk eta gobernu arteko erakundeek antolatutako konferentzietako aztergaien zerrendan erregistratu beharko da.

83. Guztientzako Hezkuntzarekin loturiko ekimenen alde dauden kooperazio tekniko internazionalak eta finantza-erakundeek ahalegina egingo dute premia berezien prestazioak garapen-proiektu guztietan integratzeko.

84. Nazioarteko koordinazioa sortu beharko da komunikazio-teknologietan, informazioaren azpiegitura berriaren oinarria osatzen duten sarbide unibertsalaren baldintzei mesede egiteko.

85. Akzio Marko hau, aho batez onartua izan zen, aurretiko eztabaidekin eta egokiak diren zuzenketekin, 1994ko ekainaren 10ean egindako Konferentziaren klausura-bilkuran. Kide diren estatuei eta gobernuz kanpoko erakundeei, Salamancako Deklarazioaren (hezkuntza-premia berezien printzipio, politika eta praktika) aplikazioan orientatzeko helburuarekin.

Jarduerak

1. Irakurri Sakamancako Deklarazioa eta Ekintza Markoa, eta egin ideia garrantzitsuen laburpena.
2. Zein da deklarazio honen helburu nagusia?
3. Nolakoa izan behar da pedagogia, ekintza-markoaren ustez?
4. Zer da eskola integratzailea? Zuk ikasi zenuen eskolak eskola integratzaile baten ezaugarriak zituen? Azaldu erantzuna.
5. Egia ala gezurra:
   a. Gizarte-politikaren joera azken bi hamarkadetan integrazioa eta parte-hartzea sustatzea eta bazterketaren aurka borrokatzea izan da.
   b. Eskola integratzaileen helburua lortzeko nahikoa da irakasle eta profesionalen lanarekin.
   c. Herrialde batzuetan dauden eskola bereziek ezer gutxi egin dezakete eskola arrunten mesederako.
   d. Hezkuntza-premia bereziak dituzten haur askok ez du jasotzen beharrezko laguntzarik.
   e. Ez da inoiz bereizketarik egin hezkuntza-premia bereziak dituzten gizonen eta emakumeen artean.
   f. Eskolarako proposatzen diren aldaketak bakarrik dagozkio atzerapena duten umeen integrazioari.
   g. Eskola osatzen duten irakasle guztiek jaso beharko dute Heziketa Bereziari buruzko prestakuntza.
   h. Komunikabideek badute zeregina atzerapena duten pertsonen integrazioa bultzatzeko.
6. Egin nazio mailan bete behar diren arauen eskema.
7. Zein da unibertsitateak izan behar duen papera honetan guztian?
8. Zer ekintza egin daitezke 55. puntuan agertzen dena lortzeko?
9. Nola interpretatzen duzue 56. puntuan esaten dena? Hezkuntza-premia Bereziak dituzten emakume eta gizonezkoen hezkuntza desberdindu behar dela uste duzue?
10. Azaldu nolakoa izan behar den gurasoen papera honetan guztian.
    a. Eta hezkuntza-premia bereziak dituztenena?
    b. Eta gure papera? Nola jokatu behar dugu guk honetan guztian?
11. Nola egin behar da baliabideen banaketa eskoletan? Zer gauza hartu behar dira kontutan?
12. Nola jokatu behar da eskualde eta nazio mailan?
13. Marko honetan agertzen denari zerbait gehituko zenioke? Azaldu erantzuna.

2.2.3.1. Salamancako Deklarazioa 10 urte eta gero[11]

HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIEI BURUZKO SALAMANCAKO DEKLARAZIOA 10 URTE GEROAGO: ERRETORIKA ITSAROPENTSUAREN ETA ALDAKETAREN ERRESISTENTZIAREN ARTEAN

Mihi gaiztoek diotenez, oro har, omenaldiak zerbait edo norbait hilda dagoenean egiten dira, edo omenduak jadanik molestatzen ez duenean. Hau ez da kasua, liburu hau egitean ez zen hori gure asmoa, ezta gutxiagorik ere. 94ko udaren hasieran, orain dela hamar urte Salamancako Deklarazioak eta Ekintza Markoak argia ikusi zuten, ikasle ahulen hezkuntzagatik kezkatzen zirenen lana gidatzen zentratu zena, oraindik bizirik dago, edo agian hobe izango litzateke esatea denbora luzerako duela, haren ikuspegiaren esentzia eta oinarrian duen hezkuntza-ikuspuntua oraindik indarrean daudelako, eta orduan be-zain beharrezkoak direlako. Deklarazioaren mezua indarrean egoteak ez du esan nahi dagokion hezkuntza-politikak ere aktibo segitzen duenik. Aitzitik, kontrakoa gertatzen da eta geldialdi-sentimendu sakon bat nabarmentzen da, zeina, Luengo-k dioen bezala, atzerapenaren sinonimoa baita; aurrera ez doana (maitasuna bezala), txikiagotu egiten da. Beraz, *daukagun errealitatea aldatzeko errealitate desberdin bat imajinatzea ez dela nahikoa* aldarrikatzen duen ideia berriro baieztatzen da eta Espainian azken hamar urteetan gertatu dena ideia horren adibide argia da.

Lena Saleh-k gogoratu digun moduan, laurogeita hamarreko hamarkadaren erdialdean Espainia hezkuntza-premia bereziak zituzten ikasleen laguntzaren eztabaidaren eta hezkuntza-berrikuntzaren erdian egon zen. Eta, nolabait, aitzindarilana egin zuen, organizazioari edo behintzat beraien "Hezkuntza Bereziko" eskemei zegokienez, kontent ez zeuden eta errealitatea aldatu nahi zuten herrialde eta profesional askorentzat. Beraz, UNESCOren Konferentzia Espainian egitearen ideia ez zen kasualitatea izan, askok urteetan egindako lanaren errekonozimendua baizik. Garai horri Lopez eta Moreno-k gure "hamarkada miragarria" deitzen diote. Baiezta genezake, orduan, aldaketarako jarrera, baldintzak eta bultzada ezin hobeak zirela.

Baina, Alvaro Marchesi-k gogoratzen zigun bezala, Salamancako Deklarazioa arlo espezifiko bateko hezkuntza-berrikuntza bat baino gehiago da. Tamaina handiko proiektu sozial globala da eta denboran ahalegin iraunkorra eta botere publikoen etengabeko laguntza behar duena. Horri, hezkuntza-sistemak sistema

11. Echeita Sarrionandia, G. eta Verdugo Alonso, M. A. (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva,* Inicio, Salamanca, 209-216. Itzultzaileak: Leire Darreche ta Edurne Zenitagoia.

sozial guztien moduan aldaketarekiko duen erresistentzia gehitzen badiogu eta «batzuetan, hezkuntza-arduradunek, urgentea denarekin kezkatuta, oinarrizkoa ahazten dutela»… ez da kezkatzekoa gure geografiaren leku askotan Salamancako erretorika itxaropentsua biziago egotea liburuetan, gure eskoletako, institutuetako eta unibertsitateetako geletan baino.

ESPAINIAKO ERREALITATEAREN IKUSPEGI OROKORRA

Autonomia-erkidegoko errealitatea kontuan harturik egindako ikerketek lehenik eta behin adierazten dute ezen identifikatzea eta konkretatzea hainbeste kostatzen den Espainia hau, hezkuntza mailan, errealitate plural eta askotarikoa dela. Irakurleak aurreko kapituluak irakurtzeko pazientzia izan badu, konturatuko zen administrazio batzuek Deklarazioak markatutako bideari jarraitzen amore ematen ez badute ere, beste batzuek, administrazio zentrala barne, proposamena entzuteko bai baina aplikatzeko ez den ariketa akademiko bat izango balitz bezala jokatu dutela.

Horrek agerian uzten du, gure iritziz, aldaketa ziurtatzeko oinarrizko irizpideak borondatea eta aurrera egiteko determinazio politikoa direla; oso desberdinak diren errealitate historikoak, hedapena, aberastasuna edo biztanleria, ez direla batzuen aurrerapena eta beste batzuen geldialdia azal dezaketenak. Gurea bezain deszentralizatua dagoen estatu bat izatea gure herriaren aberastasuna eta dibertsitatea ziurtatzeko garantia bat dela uste dugu. Baina *handicap* bat izan daiteke kooperazio instituzionalerako mekanismo eta espazio egokirik gabe, esperientziatrukaketa eta, azken finean, inklusiboagoa den hezkuntza baten eginkizunak suposatzen dituzten zailtasun objektiboei aurre egiteko sinergia kolektiboak bateratzeko. Gainera, administrazio zentralak zentzu horretan gutxi egiten duenean eta bere ekimenak lortu nahi diren helburuen kontrakoak direnean (ikusi LOCE), orduan ondorioen nahasketa negatiboa sortzen da, gure ustez, Espainian gertatu dena Alderdi Popularraren gobernuaren azken urteetan, eta lehen adierazi dugun geldialdirako nahikoa den eragina. Orain hasten den garaia «beste politika bat posible dela» demostratzeko aukera bat da eta, agian, Espainiak urte batzuk atzerago gai honetan izan zuen aitzindaritza berreskuratzeko.

Salamancako Konferentzia garrantzi handiko gertaera izan zen eta oraindik gehien espero diren fruituak jaso barik daude. Horrek ez du esan nahi orain arte landutakoak gutxi edo garrantzi gutxikoak direnik, alderantziz. Nonahi, lortutakoez harro egoteko gertaera eta arrazoi asko daude, baina ez pozik egoteko. Hasierako hitzaldian Mayor Zaragoza-k esan zuen bezala, «etorkizuna ez dago aurretik finkatua, gure ekintzak dira forma emango diotenak eta gure irizpide eta balioak erakutsiko dituztenak». Dudarik gabe, oraindik lan handia beharrezkoa da eta sekulako esfortzua, desiratzen dugun etorkizun horrek orduan margotu ziren profilak eta koloreak izan ditzan.

Horrela izan dadin, proposamen batzuen inplementazioan egindako akatsen kontzientzia hartu behar dugu, baita oraindik irauten duten muga eta zailtasunenak eta aurreko kapituluetan irakurleak ikusi dituen analisi askotan islaturik geratu direnak ere. Orain, garrantzia ez daukagun horri ematen badiogu, ez da ezkorra izateagatik, baizik eta Juan Jose Millas-ek analisirako duen gaitasunarekin orain dela gutxi gogoratzen zigunarekin ados gaudelako: «… prozesu zientifikoan hutsegiteak arrakastak baino garrantzitsuagoak izan dira… Saia zaitezte ikusten gauzak alde madarikatutik eta ikusiko duzue nola aldatzen den errealitatearen pertzepzioa» (*El País*, 04/08/26).

Zentzu horretan, espero dugu zailtasun batzuen eta aldaketaren aurka dauden gertaera batzuen laburpenak hobeto ulertzen lagunduko digula denoi batzen gaituen errealitatea:

1. Ahulak diren haurren hezkuntzari dagokion **perspektiba "esentzialista"** ehun buru dituen hidra bat bezalakoa da. Bat moztu bezain laster beste bat agertzen da bere lekuan, oro har, gaur "politikoki zuzena" hizkuntza modernoarekin kamuflatua. Horrela hitz egiten dugu gaur, adibidez: *hezkuntza-premia bereziak dituzten umeez.* Espresio nahiko zehaztugabea baina, batez ere, curriculum eta eskola-organizazioaren aldaketa eta laguntzetara bideratu beharko gintuzkeena, umearen egoera pertsonalean laguntza eta aldaketa horiek elkarreragin orekatua izan dezaten. Baina ume horiei era batera edo bestera deitu, irakasle askok (eta ez orientatzaile gutxik) uste dute haien "hutsueneak" edo egoera pertsonal edo sozialak direla eskola-zailtasunen eragina, ideia propioak eta hezkuntza-praktika zalantzan jarri gabe.

2. **Eztabaida nolabait "nominalista" dago ("inklusioa dela edo integrazioa dela"), lagungarria baino gehiago eragozpena izan daitekeena.** Ortega-k dioen bezala eta orain denbora gutxi Verdugo-k gogoratzen zuenez: «Arrazoibidea bere terminoen ugaritze historikoagatik hobetzen da, ikuspegi berrien jaiotzagatik, eta *ez lortutakoan geratzeagatik*». Gaztelaniaz "integrazio" eta "inklusio" kontzeptuak, sinonimoak dira, neurri batean, horregatik lasai asko truka daitezke, betiere argi badaukagu beraiekin zer erakutsi nahi dugun. Argi dago guztion itxaropena dela ikasle gehienek, beraien egoera pertsonal edo sozialak direnak direla, beraien gaitasun handienen arabera ikastea eta eskola-bizitza guztion ingurunean egitea, beraien nortasun edo autoestimua kaltetu gabe. Beraz, ideia ez da ume hauek "ume normalentzat" pentsatuta dauden eta "bertan daudela" onartzen duten "eskoletan kokatzea", beraien balio, sinesmen eta eskola-praktiketan pentsatu gabe. Aurrekoa garrantzitsuena da, gero eztabaida dezakegu zein den helburu hori irudikatzeko erarik hoberena. Askok inklusio kontzeptua erabiltzen dugu bere antonimora bidaltzen gaituelako —esklusioa—.

Kontzeptu horrek gaur egun gizarte-politikan ukaezina den garrantzia du eta gertaera objektibo (pobrezia, sarbide falta…) eta subjektiboak (marjinazioa, diskriminazioa, nortasun-galera…) aipatzen ditu. Orduan, ondo egongo litzateke, eztabaida nominalistak alde batera utzita, gure lana esklusio sozialaren arriskuak saihesten edo gutxitzen laguntzen duten hezkuntza-planteamenduetan zentratzea. Edozein kasutan, inklusioaz hitz egitean gaur egungo ezintasun kontzeptua aipatzen da, non inguruneko aspektuak eta testuinguru bakoitzarekin umeak duen elkarrekintza identifikatu eta aldatu behar diren, ezintasunaren aspektu pertsonaletan zentratu beharrean. Inklusioak laguntza- eta arreta-sistemak aldatzeko beharra aipatzen du, baina ez bakarrik bakarkako arloan, baizik eta organizazio eta gizarte osoan ere.

3. Aurrekotik ondorioztatzen da **"hezkuntza inklusiboa" deiturikoa ez dela "hezkuntza bereziaren" gaurkotasun edo modernizazio moduan ulertu behar soilik,** nahiz eta gure herrialdean nagusiki horrela gertatzen ari den. Hezkuntza-premia bereziak kontzeptuak zerbait ona bazuen honako hau zen: arrazoi batzuengatik (pertsonalak) edo beste batzuengatik (sozialak, familiarrak, jatorrikoak) zailtasunak izan eta laguntza-neurri bereziak behar zituzten haurrak asko zirela ikusten laguntzen zigula. Ekintza Markoaren (3. puntua) printzipio gidaria zentzu horretan nabaria zen. Horrek ez zuen esan nahi ikasleen premia guztiak berdinak zirenik edo laguntzak edo beharrezkoak ziren baliabideak mota berdinekoak izan behar zirenik. Eman behar den erantzunaren oinarrian diren printzipio eta balioak bai direla berdin-berdinak, beraz, horrek hezkuntza-baliabide asko konpartitzea eta ahaleginak eta esperientziak bateratzea mesedetu beharko luke. Hala ere, bereizkuntza iraunkor batek segitzen du ezagutzen dugun "hezkuntza bereziaren", "osabidezko hezkuntzaren", "kultura arteko hezkuntzaren" eta abarren artean, arau, programa eta baliabide ez bakarrik berezituekin, baizik eta batzuetan beraien artean lehian daudenekin. "Zatitu eta irabaziko duzu" dioen lemak indarrean jarraitzen badu, pentsa dezakegu "aniztasunean elkarturik" lema antidoto ona izango litzatekeela hezkuntza gero eta inklusiboago baten aurrerakuntzan, gure hezkuntza-administrazioan hainbeste zisku itxi egoteak dakartzan eragin negatiboen aurrean.

4. Ikasle eta zentroei buruzko etiketen eta berauek irakasle, lagun eta familien itxaropenei eragiten dizkieten efektu suntsitzaileen iraunkortasunak indarrean jarraitzen du. Egia da lehen gogorragoak eta peioratiboak zirela (subnormala, urritua "disminuido"…) eta gaur gozoagoak eta arruntagoak ("integrazioko ikasleak", "integrazio-eskolak"). Zentzu horretan ez litzateke gaizki egongo pentsatzen hastea zentro "arruntak" eta zentro "bereziak" desberdintzea dikotomia zentzugabea dela, eta Salamancako jomuga horretara iristeko bidea erraztu baino gehiago oztopatu egiten duela. Kontuan

hartzen badugu, gainera, badaudela aparteko eskolatzeak garatzen dituzten zentroak (ikasle gorrentzat dauden zentro "elebidunak", edo eskolaratze konbinatuarekin premia berezi orokorrak edo biziak dituzten ikasleen kasuan), agian hobeto konturatuko ginateke garrantzitsuena ez dela eskolatzen den lekua, baizik eta esklusio gabeko gizarte batera aurrerapausoak emateko garatu behar den hezkuntza-erantzun globala.

5. "Espezialistengan" egiten den (laguntza-irakasleak, orientatzaileak, etab.), **"arduren eskuordetzeak**" eguneroko joera izaten jarraitzen du "kolaboratzeko" eta "kooperatzeko" sistemak gehitu dituzten tutore eta zentroen artean. Zentro batzuetan, hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen laguntzari dagokionez zehaztutako praktikak antzinako segregazio-eskema txarrenekoak bezalakoak dira. Horrek irakasleen ikuspegi dikotomikoa bultzatzen laguntzen du; ikasle "normalak", dagokien tutorearen ardura, eta besteak, "bereziak", zati handi batean "beste irakasleen" ardura ere.

6. Curriculumaren murrizketak eta aukera-mugaketak ez dira iraganeko istorioa, baizik eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasle askok egunero bizitzen duten erantzuna, antolaketa-eskema batzuei esker. Eta erantzun horrek, gehienetan, ikaslea gela arruntetik ateratzea dakar laguntza jasotzeko, itxuraz, "oinarria dena" finkatzeko. Hori bai, "curriculum-egokitzapen" gisa aurkeztua, jatorrizko planteamendutik izena bakarrik izan dezakeena, eta beti "asmo onen" jarrera salatariekin bildua, kontzientziak lasai uzten dituena baina umeak diskriminatzen dituena.

7. **Eskolei ematen zaien finantza-eskema mantentzea eta baliabide pertsonalen eta ekonomikoen hornidura (zentzu horretan, "hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasle kopuruaren arabera, baliabide batzuk edo beste batzuk ematea") kaltegarria izan da,** behin eta berriz ezabatu nahi ditugun etiketen eta eskema diagnostikoen iraunkortasuna sendotzen duelako. Era berean, ez dute eraginkortasunik, zailtasunak eduki bai baina ACNEE (hizkera profesionalean esaten den moduan) kontsideratua izateko irizpideak betetzen ez dituzten ikasleen neurrigabeko egoera guztiei aurre egiteko. Hau da, "dena ala ezer ez" motako eskemak erabiltzen dira: edo hezkuntza-premia bereziak dituen ikaslea zara eta, orduan, sistemak dituen baliabide guztiak dituzu, edo ez bazara —"gutxi falta arren"—, ez duzu ezer, hau da, dagokizun legislazioan aurreikusitako laguntza gutxi duzu edo bat ere ez. Beste alde batetik, baliabide-horniduraren eskema hauek zitalagoak dira itunpeko zentroetan. Aurreko efektu kaltegarriei hau batzen zaielako: "baliabiderik ez izatea" aitzakia moduan erabil dezakete dagozkien hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak ez hartzeko (bai itunak ez dituelako baliabide horiek betetzen, bai batzuek ondo zaintzen dutelako hezkuntza-premia bereziak dituzten umeen bete beharreko kopurua ez izateko, beste batzuen eskolatzea eragin ez dezan). Hau gure herrialdean

premiazko arazo bat da, zentzu zabalean, eskola publiko eta kontzertatuetan premia bereziak dituzten umeen portzentajeen artean dagoen desoreka ikusita. Seguru asko, hau da eskola publikoko ikasleak gehien desmotibatzen dituen alderdietariko bat.

8. **Hezkuntza Bereziko eskolak ez dira Ekintza Markoak aurrikusten zuen zentzuan transformatu.** Hauetariko eskola askotan biltzen diren baliabide, esperientzia eta profesionaltasunak eskola arruntetara bideratutako laguntza-estrukturak bilakatzearen ideiaren aurrean gutxi edo oso gutxi egin da, betiere hezkuntza inklusiboa lortu ahal izateko. Eta soilik Espainiako geografian sakabanatutako esperientzia bakar batzuk dira oraindik baieztatzen digutenak rol berri hau, posible izateaz gain, beharrezkoa eta oinarrizkoa dela inklusioaren diskurtsotik ekintzetara pasatzeko. "Eskolatze konbinatuaren" alternatiba "lightenak" ere ez du lortu gehienen eguneroko praktikan tarte esanguratsurik. Pauso horiek eman gabe, Hezkuntza Bereziko zentroek "efektu kolaterala" izaten segituko dute, ziur aski horietariko askok nahi ez dutena, baina bizitza bezain erreala dena: hezkuntza inklusiboaren printzipioak sistema arruntean sortzen duen presioaren aurrean irteera bat izatea eta atzeratzen joan horren transformazio sakona ikasle guztiak benetan atenditzeko, eufemismo eta esklusiorik gabe. Gainera paradoxikoa izaten jarraitzen du, zentro hauek gero eta lan hobea egiten duten heinean (batzuk bikainak dira), efektu hau goraka doala. Hau ez da inklusioari buruz eztabaidatzeko kontu kolaterala, ezpada esklusiorik gabeko guztientzako hezkuntzaz hitz egiten dugunean benetan ulertu eta nahi duguna probatzeko funtsezko kontua.

9. **Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako gaur egungo ikuskera eta antolaketa, iraganezina den hesi baten moduan eratu da, hezkuntza-premia bereziak dituztenei kalitatezko hezkuntza emateko, eta oro har, ikasten duten ikasleen aniztasuna atenditzeko.** Etapa honetan hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei dagokien hezkuntza eman ahal izatetik urrun gaude. Izan ere, jatorrizko antolaketa eta curriculum-antolaketa, Bigarren Hezkuntzako eskolek eta institutuek planteamendu selektiboa zuten garaikoak dira, irakasleen hasierako formakuntza ez da egokia, azken etapa eta une berean derrigorrezkoa ez den hezkuntza akademiko baterako prestakuntza denez, presio handia jasaten du, eta momentu honetan aztertzekoak ez diren beste arazo batzuk ere badaude. Gainera, harriduraz ikusten dugu nola ezartzen den: ikasle guztien inklusioa ondo egongo litzateke Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan "konponketa" batzuekin hedatuko litzateke, eta Bigarren Hezkuntzan Haur Hezkuntzan hasitako batzuentzat bakarrik gordeko litzateke; antolaketa gogorra eta selektiboa aldatzeko eta kultura-aniztasunera igarotzeko trabak jartzen dituzten zentroetan eta etapetan benetan "integra" zitezkeenentzat. Arlo honetan, egin

beharreko lana zaila da, baina ez ezinezkoa, batzuek aparteko esperientzietan erakutsi duten determinazioa izango balitz. Eta eskoletan era kreatiboan eta berdintasunean aparteko erronka honi erantzuteko egoerak sortuko lituzkeen borondate politikoa izango balitz.

10. **Hezkuntza inklusibo bat izateko eskubidea ez da derrigorrezkoak diren mailetan bukatzen, eta gaur arte Batxilergoan, Goi-mailako Lanbide Heziketan edo unibertsitatean ikusitako aurrerakuntzak eskasak dira.** Behar diren laguntza eta euskarriekin goi-mailako ikasketak egingo lituzketen premia bereziak dituzten ikasleen kopurua handia da. Hala ere, askotan badirudi beraien ahalegin pertsonala eta oztopoak gainditzeko esfortzua maila horretan lan egiten dutenak konprometitzen ez dituen "kapritxo" bat dela. Ikasleria horrek eskatzen dituen laguntzak ez dira eralgiketa bat, eta ezin da onartu gaizki ulertutako berdintasun-printzipio baten aurka dagoela pentsatzerik, zeinek adierazten baitu ikasle guztiak berdin tratatuko direla, egoera pertsonalak alde batera utzita. Arazoak arazo, berdinekin desberdintasunean daudenak berdin hartzeko jarrera hori baino diskriminatzaileagorik ez dago. Zentzu horretan, unibertsitateak —balio eta jakinduria garrantzitsuenak ondo gordeta dauden lekua— egiazko berdintasunaren aldeko gotorlekua eta irakaskuntzako beste profesional batzuek beren buruari begiratzeko ispilu eredugarria izan beharko luke. Baina ez da horrela oraindik, ezta gutxiagorik ere, hortaz, inklusiboena den hezkuntzarantz aurrerapena bultzatzeko aldaketak estrategikoak otutzen zaizkigu.

11. **Irakasleriaren hasierako eta etengabeko prestakuntzarako proposamen eta praktikak ez daude prest hain erabakitzailea den papera betetzeko, hau da, eskola-hezkuntza inklusiboak diren balioetara transformatzeko.** Uste dugu urte hauetan aurrerapauso garrantzitsuak eman direla Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleak izango direnen hasierako formakuntzan. Beraien formakuntza-curriculumean ikasleriaren aniztasunari hobeto atenditzeko zuzenduta dauden eduki espezifikoak (baina puntualak) barneratuz. Baina estrategia honen aldaketa-gaitasunaren aurrean zalantza asko ditugu, gai hauek guztiak, gero eta gehiago, etapa guztietan eskola-hezkuntzaren ardatz bihurtzen joango dira. Beharrezkoa bide da gai hauek ere ikaskuntza-planen zeharkakoak izatea. Zentzu horretan, irakasleriaren hasierako gertakuntza, unibertsitateko beste profesionalen moduan, transformazio sakon batera deitua dago Goi-mailako Hezkuntza Esparru Unibertsitario Europarreko testuingurunearen harmonizazioa dela-eta. Irakasleriaren hasierako prestakuntza-eskemetan oso beharrezkoak diren aldaketa horiek eta beste batzuk egiteko aukera bakarra da. Eta barkaezina izango litzateke presengatik, interes korporatiboengatik edo "Boloniako Deklarazio" famatutik datorren aldaketa sakona aurrera eramateko baliabide faltagatik galdu edo garrantzia galtzea. Bigarren Hezkuntzako

irakasleriaren hasierako gertakuntzak behar dituen kalitate- eta zorroztasun-eskemetan kokatzeko aukera ere izan beharko litzateke behingoz. Eta, beraz, herrialde honetan dagoen etaparik zailenean eta gatazkatsuenean diharduten profesionalen prestakuntza psikopedagogikoan dagoen faltaren lotsa historia izan dadin. Irakasleriaren prestakuntzaren hasierako fasea kritikoa izan arren, ez dira garrantzi gutxiagokoak etengabeko hezkuntzan ematen zaizkien aukerak eta eskemak. Eta beste behin, lortutako lorpenekin kritikoak izan behar dugu, batez ere gure herrialdean dauden etengabeko hezkuntzako "sare" ezberdinetan inbertitutako baliabide kopuru handiarekin batera analizatzen badugu, baita irakasleen esku dauden formakuntza alternatibo ezberdinekin ere. Nahiz askotan ezarri den formakuntza-ereduagatik izan, edo aurrera eramateko pizgarri edo egoerengatik, gauza da ez bide dela gai lanean dauden irakasleek dituzten formakuntza-beharrei, eta bereziki Bigarren Hezkuntzako irakasleei bete-betean erantzuteko. Beste alde batetik, atal honetan irakasleen "garapen profesionala" ere kontuan izan behar dugu. Gai hau jarduera hezigarrietatik at doa eta bere asetasun profesionalarekin eta ingurutik jasotzen duen balorazio sozialarekin zuzenean konektatuta dago. Horri buruz Marchesi-k bere kapituluan jasotzen dituen azken gogoetak estimulu apartak dira irakaslea zergatik eta zertarako den pentsatzen duenarentzat. Bukatzeko, azpimarratzea merezi du kezka hauek badutela hezkuntza inklusiboarekin zerikusia. Horrek pentsarazi behar digu ezen nahi dugun horretan aurrera jarraitzeko gai hauetaz egunero kezkatzen gaituzten gaiez (garapen-arazo eta eskola-zailtasunen ebaluazioa eta interbentzio psikopedagogikoa) beste edo gehiago kezkatu behar garela.

12. UNESCOren fundazio-testuan hauxe esaten da: «Gudak gizonak sortzen dituenez gero, bakearen gotorlekuak ere gizonengan eraiki behar dira». Beharbada, guztientzako hezkuntza baterantz aurrera egiteko sortzen diren hesi handienak gure sinesmen sakonenetan eraikitzen dira eta gizakien arteko ezberdintasunekiko garatu ditugun balioen inguruan, hitz batez, dibertsitatearen "kultura" menderatzailearekin loturik. Balio eta sinesmen horiek argitzeko honelako galderei buruz hausnartu behar dugu: nola interpretatzen dira desberdintasun indibidualak? zein motatako errekonozimendua egokitzen zaie? gizakien arteko berdintasunean benetan sinesten dugu? irakasle batzuekiko ditugun aurreiritziak gaindituko ditugu inoiz? ikasle guztiek zerbait eman dezaketela onartzeko gai izango gara? posible al da ikasle batzuk "arazo" moduan ez ikustea eta irakasteko zailak direlako eskolan ezin direla egon pentsatzeari uztea? nortzuk gara "gu" eta nortzuk dira "besteak", esklusio- eta inklusio-jolas honetan? Azkenik, **hezkuntza eta eskolaren funtzioari buruz daukagun pentsaeraren beharrezko aldaketa da aurrean dugun zailtasunik handiena, dudarik gabe, baina era berean, erronka erakargarria.** Salamancako Deklarazioaren azpian dagoen hezkuntzaren ikuskera inklusiboa, gaur egun, larriki erasotzen du

balio sozial kontserbadore eta ideologia liberal batek: «eskolek ikasle guztiei bermearekin irakasteko duten gaitasuna benetan konplikatzen ari da». Baina, «etorkizuna ez dago idatzita...» eta aldaketa handiak gure eskutik urrun daudela egia den arren, irakasle garenontzat ez dago ezer lan egiten dugun gela eta eskola baino gertuago. Beharbada, gugandik gertuen dagoena aldatzen saiatzen bagara, Salamancan transmititu ziren balioak kontuan izanik, ziur asko gaur irudikatzen dugun mundua poliki-poliki errealagoa izango da.

13. Salamancako Deklarazioa, gaur egun suposatzen duen guztiarekin eta etorkizunerako duen potentzialarekin, UNESCOren eta momentu horietan gai hauetan ardura zuzena izan zuten pertsonen munduko aitzindaritza-lanaren errekonozimendua da, eta izan zen. Ezaugarri batzuek pentsarazten digute bi aspektuak murriztuak izan direla urte hauetan, eta, horrela izango balitz, urgentea eta beharrezkoa izango litzateke guztion artean organizazioarekin batera lan egiteko era aurkitzea gaitasun hori berreskuratzeko. Nazioarteko “esferan” UNESCO moduko instituzio batek lor dezakeen zerbait.

Jarduerak

- Nolakoa izan da Salamancako Deklarazioaren lehenengo hamar urteen balorazioa? Egin testuaren laburpen bat, ideia garrantzitsuenak azpimarratuz.
- Orduan ezarri ziren helburu edo erronkak lortu direla uste duzu? Zer lortu da? Eta zer da ez dena lortu edo oraindik hobetu beharrekoa?
- Zein iritzi duzu lehenengo puntuaren azkeneko esaldian adierazten denari buruz? Hori oraindik gertatzen dela uste duzu? Adibideren bat ezagutzen baduzu, azaldu.
- Nola ulertzen da inklusioa bigarren puntuan?
- Zein da laugarren puntuko ideiarik garrantzitsuena? Azaldu zer esan nahi duen ideia horrek.
- Nolakoa da Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan hezkuntza-premia bereziak dituztenen irakaskuntza? Azaldu erantzuna.
- Eta derrigorrezkoak ez diren mailetan nolakoa da?
- Nolakoa da gaur egun irakasleen hasierako eta etengabeko prestakuntza?
- Hamabigarren puntuan agertzen diren galderak egin zeure buruari eta beraietaz hausnartu. Zer uste duzu egingo duzula inoiz hezkuntza-premia bereziak dituen ume bat baduzu gelan? Edo zer egin beharko zenuke?
- Irakurri testua eta laburpen bat egin.
- Uste duzu giza eskubideak gaur egun betetzen direla? Zure erantzuna argudiatu.

2.3. NORMALIZAZIOA[12]

Betidanik uste izan da adimen gutxiko pertsonak ez zirela gizarteko benetako partaideak. Gizaldiz gizaldi, atzeratuak komunitatetik at egon izan dira oro har. Marjinazio horren ondorioz, adimen urriko pertsonei gainerako hiritarrei baino arreta gutxiago jarri zaie eta, jakina denez, **marjinazioa** eta **diskriminazioa** baliokideak dira.

Atzeratuek bereizten erraza baina definitzen zaila den taldea osatzen dute, beren ezaugarriei esker erraza baita talde hori isolatzea. XIX. mendera arte ez zen bereizketarik egin atzeratuen eta gaixo mentalen artean. XIX. mendearen erdialdera saiatu ziren lehen aldiz bi talde horiek bereizten. Garai hartan, adimen-urritasuna tratatu eta sendatu egin zitekeela uste zuten eta medikuntza-arazo berezi bat besterik ez zelako iritzia zabaltzen hasi zen. Ikuspegi berri hori denbora luzea iraun ez zuen baikortasun-aro baten isla izan zen. Sendabidea ez zen espero bezala gertatu, eta ondorioz, jarrera ezkorra nagusitu zen atzeratuen eta atzerapenaren arazoaren beraren artean. Bertan behera utzi zen adimen-urritasuna hezkuntza edo medikuntzaren bidetik senda zitekeelako ustea. Inguruko pertsonek herritar "gizarajo" horien aurrean hartu zuten jarrera murritza izan zen, jatekoa eta babesa ematea, alegia.

Horren ondorioz egoitza itzelak sortu ziren, maiz toki urrunetan, eta atzeratuak besteen begiradetatik ezkutatuta gelditu ziren. Egoitza horiek, bakoitzak 1.000 ohe edo gehiago izan zitzakeelarik, jarrera jakin bat islatzen zuten, hau da, adimen-urritasuna behin betikoa zela eta ez zegoela hori sendatzeko tratamendu eraginkorrik. Adimen urriko pertsonek "ezertarako ez diren pertsonak" etiketa zeramatenez gero, ez zen beraiekin adeitasunez jokatzeko arrazoirik ikusten; nahikoa zen bizirik jarrai zezaten laguntzea. Nazismoak argi erakutsi zuen marjinaziorako joera horrek sor zitzakeen ondorioak, gobernuak atzeratu eta gaixo mental guztien hilketa agindu zuenean.

12. Bank-Mikkelsen, N. E. (1975): "Normalizazio-printzipioa", *Siglo Cero,* **37**. Itzultzaileak: Martínez,B.; Pérez-Sostoa, V.; Martínez, A.; Galarreta, J.; Monzón, J.; Orcasitas, J.R. eta Mendizabal, A. *Fundación Centro de Enseñanza Especial (Pozuelo-Madrid) delakoak hezitzaile espezialistentzat antolatutako ikastaro batean, N. E. Bank-Mikkelsen irakasleak, Danimarkako Gizarte Ongizate Saileko Errehabilitazio eta Tratamendu Berezietarako Zerbitzuetako zuzendari denak, bi hitzaldi eman eta entzule ugari bildu zituen Juan de la Cierva patronatuko areto nagusian. Eskerrak eman nahi dizkiogu Bank-Mikkelsen irakasleari eta fundazio antolatzaileari, irailaren 27an normalizazio-printzipioari buruz emandako hitzaldian esandakoa hemen jasotzeko baimena eman digutelako.*

JARRERA BABESLEA

Ondoren, atzeratuekiko jarrera humanitarioa sortu zen, hots, bizi behar zuten gizartearengandik babesteko nahia. Mende honen erdialdera arte, atzeratuek sortzen dituzten arazoen inguruko jarduera guztiak jarrera babesle horretatik abiatu dira.

XX. mendean ere, atzeratuak pertsona arriskutsuak ez ezik, gaizkile edo eskale izateko berezko joera zutela ere uste izan da hainbat zirkulu psikiatrikotan. Teoria horrek jarrera babeslearen bi alderdi indartu zituen: batetik, atzeratuak gizartearengandik babestu behar zirela, eta bestetik, gizartea atzeratuengandik gorde egin behar zela.

Gizarteak atzeratuekiko zuen bi norabideko jarrera babesle horrek eta elkarbizitzarako ezarritako arauetatik aldentzen zen pertsona ororenganako zeuzkan jarrera ezkorrek ondorio berberak izan zituzten. Aldentze edo desbiderapen horien artean zeuden arraza, erlijioa nahiz ezaugarri fisiko zein mentalak.

Jarrera horien isla dira zenbait neurri praktiko, esate baterako, mundu osoan zehar aurki daitezkeen egoitza izugarriak zein "ghettoak". Egoitza horien ezaugarri nagusiak dira babesik eza, metaketa, eta langile nahiz baliabideen urritasuna, hitz gutxitan esanda, kalitate eskasekoak izatea.

Adimenez atzeratuak ziren pertsonen tratamenduaren oinarrian zeuden printzipioak desegokiak gertatu ziren erabat. Aitzitik, errealitatearen ezagutza egokiagoak, baliabide ekonomikoen zein teknikoen hobetzeak, eta beraz, pertsona urrituenganako (guri dagokigunez, atzeratuenganako) jarrera bihozberagoek nazioartean onartu diren zenbait neurri berri ekarri dituzte.

BERDINTASUNAREN ALDE

Adimen-urritasun mota guztiak tratatu daitezkeela esan dezakegu gaur egun, betiere tratamendu hitza bere zentzurik zabalenean ulertuz gero. Adimen-urritasuna ez da bizitza osorako egoera bat, behin betikoa, baizik eta berez dinamikoa, hortaz, hobegarria.

Egoera hau jasaten duen pertsonak edozein atzerapen-maila edo mota duela, egoera hori hobetu egin dakioke baldin eta tratamendu, formakuntza eta hezkuntza egokiak ematen bazaizkio. Berez, gainerako pertsonen antzera aurrera dezakete atzeratuek ere, hots, beren gaitasuna ahalik eta gehien garatu arte. Errealitatean, berriz, desberdintasun handiak sortuko dira pertsonek lortzen dituzten garapen-mailen artean. Halere, gizaki guztiek dute garatzeko gaitasuna, bai eta gaitasun horiek guztiak garatu ahal izateko bideak edukitzeko eskubidea ere.

Egun, hezkuntza-, medikuntza-, eta gizarte-metodo ugari dugu tratamendurako, eta atzeratuen garapenean duten eraginkortasuna ondo frogaturik dago.

Jakin badakigu estimulu goiztiarrak berebiziko garrantzia duela. Beraz, identifikazio goiztiarra eta tratamendua berehala hastea funtsezkoa da.

Bestalde, eta honek ere garrantzi handia du, hainbat herrialdetan atzeratuen senitartekoek elkarte pribatuak eratu dituzte adimen urriko pertsonen giza eskubideak eta eskubide zibilak errespetatuko direla ziurtatzeko. Gutariko edozeinen seme-alaba adimen urrikoa izan daiteke, gure maila soziala edo ekonomikoa edozein dela ere. Gaur egun guztiz baztertuta dago adimenez atzeratua den seme-alaba, gurasoen bekatuen zigorra delako ustea. Atzeratua den pertsona baten gurasoek "normalak" diren pertsonek bezainbeste balio dute. Amaitzear dago marjinazio eta segregazio kaltegarriaren garaia, eta gero eta indartsuagoa da herritar horien eta gainerakoen arteko berdintasun juridikoaren aldeko jarrera. Nazioarteko Ligak dioenaren haritik, "karitatetik justiziarako" bidean gaude. Ahal den neurrian, atzeratuei pertsona "normalek" daramaten bizitza bera eskaintzea da gaur egun dugun xedea. Horixe da azken urteotan lortzen saiatu garen helburua Eskandinavian atzeratuentzat zeuden zerbitzuak hobetuz, hau da, "normalizazio-printzipioa" deitzen dugunaren bidez.

Atzeratuak herri guztietako osagai naturalak direla da gure ikuspegiaren oinarria. Adimenaren banaketa orokorrarekin alderatuz gero, aldaera defizitarioak dira adimen urriko zenbait pertsona. Beste batzuk, ordea, desbiderapen patologikoak dira. Azkenik, bizi behar izan duten egoera sozialaren edo ingurunearen ondorioz adimenez atzeratuak direnak ere badira.

Atzeratuak, hortaz, ez dira talde berezi bat, marjinatua izan daitekeena edo baztertu egin behar dena. Are gehiago, gizarteko eskubide osoko kideak dira eta berezkoa dute bizitzeko nahiz herritar guztiei ematen zaien tratu bera jasotzeko eskubidea.

PRINTZIPIO IRAULTZAILEA

Normalizazio-printzipioaren arabera, urritasunak dituzten pertsonek (guri dagokigunez, adimen urriko pertsonek) gainerako herritarrek dituzten eskubide eta betebehar berberak dituzte.

Alde handia dago adimen urrikoek lehen zuten etorkizunaren eta normalizazio-printzipioaren artean. Horrexegatik, normalizazio-printzipioa iraultzailetzat hartu da eta atzeratuentzat ondorio onuragarriak izan ditu. Normalizazioak ez du inolaz ere esan nahi atzeratuak "normal" bihurtzeko asmorik dagoenik. Batetik, kontuan izan behar dugu inork ezin duela esan "normaltasuna" zer den. Bestetik, ez dugu ahaztu behar adimen urrikoen taldean sartzen ditugula gure iritziz hainbat alderditatik "normalak" ez diren pertsonak.

Ez da “normaltasuna” lortu nahi, “normalizazioa” baizik. Guretzat, “normalizazioa” da atzeratuak eta bere urritasunak onartzea, eta bizi-baldintza normalak eskaintzea, alegia, gainerako herritarrek dituzten berberak, tratamendua, hezkuntza eta minusbaliatu bakoitzaren beharrei egokitutako lanbide-heziketa barne. Horrela, guztiek izango dute beren gaitasunak erabat garatzeko aukera. Normalizazioa ez da “ismo” berri bat, antidogma bat baizik. Horren bidez adierazi nahi dugu ez direla beharrezkoak adimen-urritasunaren inguruko teoria bereziak, baizik eta, esan bezala, eskubide-berdintasuna.

ZER DA “NORMALA”?

Kontzeptu horren interpretazioa herrialde bakoitzaren ezaugarrien araberakoa izango da, une jakin bateko gizarte-, kultura- eta erlijio-ezaugarrien araberakoa, alegia. Normalizazioa deskribatu ahal izateko bizi-baldintza orokorrak eta tratamendua, bere zentzurik zabalenean, bereizi beharko ditugu.

Bizi-baldintzei dagokienetan, hiru alderdi hauek izango ditugu kontuan: **bizitoki-baldintzak**, **lan-baldintzak**, eta **aisialdi-baldintzak**. Gainera, haurren eta helduen arteko bereizketa ere egin beharko dugu.

Bizitoki-baldintzei dagokienez, haurrak gurasoekin bizi daitezela bidezkoena dela uste da herrialde gehienetan. Hemen ere ziurtzat jotzen dugu haurrentzat horixe dela orokorrean egokiena.

Adimen urriko haurrek, beraz, ahal baldin bada gurasoekin bizi behar dute. Hala ere, zenbait haur atzeratuen egora dela-eta, hainbat etxetako bizi-baldintzak ez dira onargarriak. Horrelakoetan, atzeratuak etxetik kanpo bizitzera gonbidatu beharko ditugu, beren behar jakinei erantzun egokia emateko gai diren egoitza zein aterpetxeetan. Arau hori, beraz, egoitzen aldeko printzipioaren guztiz aurkakoa da. Azken horren arabera, atzeratuak beren etxe nahiz familiengandik aldendu eta egoitza izugarri, urrun eta jasangaitzetan sartzen zituzten.

Ondorioz eta guztien kaltetan, guraso eta seme-alaben arteko komunikazioa eten eta haurrek egoitza jasanezin batean igaro behar zuten beren bizitza osoa. Haur atzeratu baten egoerak bere etxean bizitzea guztiz oztopatzen badu, egoitza batean bizitzeko aukera iradoki beharko zaio. Egoitza horrek, halere, txikia izan behar du eta gehienez 15 edo 20 haur izango ditu. Egoitza mota horien helburua ordezko etxe edo familia baten giroa sortzea da (*hogar sustitutivo*), eguneroko bizitza etxe pribatu bateko (*hogar privado*) erritmo berean eramatea, alegia. Egoitza horietan izaera kolektibista duen ohitura oro baztertu egingo da. Logelak, etxe pribatuetako logelen antzera antolatuko dira, logela handiak normalizazio-printzipioaren aurka baitoaz. Jatorduak ere, etxe normaletan bezala eratuko dira. Laburtuz, edozein etxetako bizitza pribatuaren araberakoa izango da, orokorrean, egoitza barneko bizitza ere. Baliteke herrialde askotan hau guztia iraultzailea

izatea, ez printzipioaren muinarengatik, baizik eta hamarkada luzeetan zehar egin denarekiko desberdintasunarengatik.

Normalizazio-printzipioak, bestalde, neska-mutilak elkarrekin bizi daitezen eskatzen du, toki berean, gainerako etxeetan bezala, bai eta haurren eta langileen arteko harremana gozoa eta maitasunezkoa izan dadin ere. Langileak gurasoen antzera jokatzen saiatuko dira baina horiekin norgehiagoka aritu gabe, gurasoek ez baitiete uko egin beren seme-alabenganako eskubideei. Aitzitik, onuragarria da, ahal bada behintzat, haurrak ahalik eta maizen ikus ditzatela, jai-egunetan zein astebuetan umeak etxera eraman ditzatela, eta abar. Horrek guztiak elkarlan estua eskatzen du erakunde eta gurasoen artean. Haur baten aurrerapena dela-eta umea etxera joateko egoeran dagoenean edo tratamendua amaitu ostean, jakina, haurra bere etxera/familiarengana itzuliko da. Esan bezala, haurrarentzako lekurik egokiena bere etxea edo familia dela da gure abiapuntua. Herrialde batzuetan, oinarri horren garrantzia hain da handia, non, behar izanez gero, laguntza ekonomikoak ematen baitzaizkio familiari seme-alabak beraiekin izan ditzaten. Gainera, laguntza teknikoa ere eskaintzen zaie guraso nahiz haurrei, esaterako, noizean behin erizain, terapeuta edo gizarte-laguntzaileak familia ikustera joan eta, beren esperientzian oinarrituz, haurraren ongizatea areagotzeko iradokizunak egiten dituzte.

Zenbait herrialdetako ohituraren arabera, ohikoa da haurra adin-nagusikoa denean gurasoen etxea utzi eta etxe, apartamentu edo alokatutako gela batera bizitzera joatea. Atzeratuentzat beraientzat komenigarria eta onuragarria dirudi familiaren etxea uztea adin-nagusitasunera iristerakoan, eta aipatu beharrik ez dago gurasoen onerako ere izan daitekeela. Izan ere, adimen urriko seme-alaba etxean edukitzeak tentsio izugarria dakar berarekin, eta ez litzateke bidezkoa izango gurasoek zama hori gainerako seme-alabekin baino denbora luzeagoz eraman behar izatea. Bestetik, atzeratuen garapenak aurrera egingo du gurasoen etxetik ateraz gero, esperientziak erakusten duenez, gurasoek gehiegi babesten dituzte-eta beren seme-alaba atzeratuak. Jarrera horrek haur horien autodefentsa-gaitasunaren garapena oztopatu eta gurasoekiko menpekotasun-harreman artifiziala sortzen du.

ETXEBIZITZA IZATEKO ESKUBIDEA

Atzeratua adin-nagusira iristen denean, heldu bati ematen zaion tratu bera emango zaio, hau da, heldutasunaren ezaugarri guztiak onartuko zaizkio, adibidez, sexuari dagokionez pertsona arrunta dela. Arazo horren inguruan aurreiritzi ugari eta sakonak daude, urritasunak dituzten pertsonez hitz egitean areagotu egiten direnak. Ez da gaurko gure helburua arazo horiek sakonki eztabaidatzea eta azalpen soil batek luzeegi joko luke. Pertsona urrituen sexu-bizitzaren aurrean jarrera logiko eta naturala izateak garrantzi handia duela aipatuko dugu soil-soilik. Alderdi hori erabat garatu duten pertsonak direnez gero, beren sexu-bizitza normaltasunez bizitzeko aukera izan behar dute.

Haurtzaroan gurasoen etxean bizi izan diren atzeratuek, jasaten duten ezintasunaren beraren ondorioz, beste pertsona batzuen laguntza beharko dute maiz etxebizitza lortzeko arazoak konpondu ahal izateko. Badira bakarrik bizitzeko arazorik ez dutenak. Hala eta guztiz, irtenbiderik egokiena apartamentu txikiak izango dira, edo aterpetxeak nahiz talde-etxebizitzak eta antzekoak. Horrelakoetan ere, gehienez 20 bat pertsona bildu beharko lirateke toki bakoitzean, etxebizitzan ahalik eta girorik normalena lortu ahal izateko eta, bide batez, egoitza tradizionalen ohituren antzekoak saihesteko.

Danimarkako esperientziak argi utzi du, besteak beste, iraganeko egoitza handiekin alderatuta, ez dela garestiagoa etxebizitza-unitate txikiak eraikitzea eta kudeatzea.

Adimen urriko pertsonek eta gainerako herritarrek egoera bertsuetan bizi behar dute: arau horrek salbuespenak izan ditzake baina arrazoi bereziak daudenean soilik. Mugitzeko ezintasuna dutenentzako egoitzak, esaterako, eskailerarik gabekoak izango dira, edo ahalik eta gutxienekin, eta korridore nahiz ate zabalak izango dituzte gurpil-aulkiak arazorik gabe ibili ahal izateko.

Logelak helduen eta haurren ohiko gelen antzekoak izango dira. Eskandinaviako etxeetan ume txikiek elkarrekin egin ohi dute lo. Hortaz, atzeratuentzat ditugun aterpetxeetan gehienez lau ohe izan ohi dira logela bakoitzean. Hala ere, azken urteotako joera da haur bakoitzak bere logela izatea.

Helduek bere logela izan ohi dute, eta horixe da atzeratuentzako aterpetxeetan jarraitu ohi den araua. Beraz, bakoitzak bere logela du eta sofa-oheak erabiliz egunez egongela ere izan daiteke gela hori.

Baina itzul gaitezen eguneroko bizitzaren bigarren alderdira, lanaren esparrura, alegia. Hemen ere haur eta helduak bereizi behar ditugu. Haurren lana da lehenik haurtzaindegira eta ondoren eskolara joatea. Haur atzeratuek ere haurtzaindegira joateko eta eskola bidezko hezkuntza jasotzeko aukera izan behar dute.

HEZKUNTZARAKO ESKUBIDEA

Haurren hezkuntza da atzeratuentzako zerbitzuen kezka nagusia, adimen urriko pertsonen alderdi hori oso bazterturik baitago herrialde gehienetan. Irakurtzen, idazten eta aritmetika ikasteko gai direnetan besterik ez da aplikatu hezkuntzaren derrigortasun orokorra. Antza denez, maila ertaineko atzeratuak gai dira irakurtzeko garaian nolabaiteko trebetasuna lortzeko, eta beraz, argi eta garbi dago talde horrek hezkuntza jasotzeko eskubidea duela. Bestetik, haur guztiak nolabaiteko formakuntza jasotzeko gai direnez gero, herrialde orok haur guztiei hezkuntza eskaini behar die, ume horien adimena zenbat garatu den kontuan izan gabe. Hezkuntza jaso ahal izatea giza eskubidetzat hartu behar da. Adimen urriko haurrek beste edozein taldek baino gehiago behar dute hezkuntza hori, hortaz, hezkuntzan

inbertitzen denak ekonomia paregabea dakar zalantzarik gabe. Iadanik esan dugu pedagogikoki balio handikoa dela umeek haurtzaindegian eguna igaro dezatela, etxean haur atzeratu bat duten gurasoen atsedenarako horrek esan nahi duena aipatu gabe. Garrantzi handia dauka eragin pedagogiko onuragarri hori ahalik eta lasterren hasteak.

Adimen urriko helduek eta gainerako herritarrek lan- eta soldata-aukera berak izan behar dituzte. Horrek nolabaiteko lanbide-orientazioa eskatzen du aldez aurretik, baina urteetan zehar ikusi denaren arabera, atzeratu larriak ere industria modernoan lan egiteko presta daitezke, beraien nahiz komunitatearen onura lortuz.

Atzeratuek soldata duina eta bidezkoa jasotzeko eskubidea dutela begi-bistakoa badirudi ere, egia da herrialde askotan esplotatu egin dituztela adimen urriko pertsonak.

Naturak emandako dohain eskasak direla-eta, inolako atazarik egiteko gai ez diren pertsonei dagokienez, komunitatearen egitekoa da pertsona horiek zaintzea eta gainerako herritarren antzeko bizimodua izan dezatela ziurtatzea. Arau horrek garrantzi berezia du adimen urriko pertsona zaharrak kontuan hartzen baditugu; izan ere, herrialde horretako adinduen bizi-baldintza berak eskaini beharko zaizkie.

Alor horri normalizazio-printzipioa aplikatuz gero, ondorio ezberdinak izango ditugu herrialde zein kulturen arabera.

AISIALDI-ESKUBIDEA

Eguneroko bizitzaren hirugarren alderdia da denbora librea nahiz jolas-jarduerak izateko eskubidea. Adimenez atzeratuak direnek ere aisiazko ordu horiek izateko eskubidea dute, bai eta komunitateak gainerako herritarrei olgetarako eskaintzen dizkien ekintzetan parte hartzekoa ere. Alderdi horren aipamen berezia egin nahi dugu, herrialde guztiek ahaztu egiten baitute atzeratuak ere lanetik kanpoko ekintza horiek egiteko eskubidea duten pertsonak direla. Adimen urrikoei dagokienez, benetako luxua dira kirolak nahiz jolasak, txangoak, bidaiak (atzerrira joatea ere bai, jakina), eta abarrak. Gaur egun onartu egiten da alderdi horretan ere gainerako herritarren eskubide berak dituztela atzeratuek.

TRATAMENDU BEREZIA IZATEKO ESKUBIDEA

Hasieran aipatu dugunaren haritik, normalizazio-printzipioaren asmoa da atzeratuen taldeak jasaten zuen marjinazio kaltegarria zuzentzea. Normalizazio-printzipioaren arabera, herritar guztiek hainbat onura jasotzeko eskubide bera dute. Printzipio horretatik abiatuz konpon daitezke atzeratuen tratamenduaren inguruko arazo guztiak. Aurreko paragrafoetan etxebizitza izateko eskubideaz nahiz

lanerako eskubideaz aritu gara (hezkuntza, lanbide-heziketa eta aisialdia barne). Orain, aldiz, normalizazio-printzipioaren beste ondorio bati buruz hitz egiteko asmoa dugu, tratamendu berezia izateko eskubideaz, alegia.

Adimen urriko pertsonak besteak bezalako pertsonak dira funtsean, guztiok ditugun eskubide zibil berak dituzte baina urritasunen bat jasaten dute. Egia esateko, gehienek urritasun anitzak pairatzen dituzte.

Atzeratuak ez daude gaixorik baina "gaixotu egin daitezke" eta gaixotasun psikiatrikoak ere izan ditzakete.

Egungo osasun- eta herri-ongizaterako politikak herritarren gaixotasun eta gabeziak tratatzeko baliabideak eskaini ohi ditu. Herrialderik garatuenetan, zerbitzu hori doakoa da edo gizarte-asegurantza sistema baten barruan dago. Horrela, denek dute sendagile nahiz ospitaleen zerbitzuak eskuratzeko aukera, aseguro batean oinarrituz eta denen esku dauden prezioak ordainduz. Zerbitzu horrek gaixotasun arrunten tratamendua ez ezik, espezialisten zerbitzuak ere hartzen ditu bere barruan. Adimen urriko pertsonek zerbitzu berezituak behar dituztenez gero, normalizazio-printzipioak eskatzen du behar dituzten espezialitateak eskuratzeko aukera izan dezatela. Tratamendu hori hainbat motatakoa izan daiteke, eta, hasiera batean, lehen aipatu dudan hezkuntza ere hartuko luke bere baitan.

Zientzia modernoak ikuspegi berriak ireki ditu tratamenduen alorrean. Litekeena da hurrengo urteetan nahiko berriak diren aurkikuntza horien garapen zabala gertatzea. Bizitokiaren, lanaren eta aisialdiaren arloan egiten diren aurrerapenek atzeratuen bizi-baldintzak eta gainerako herritarrenak berdindu ahala, tratamendu berezien eta hezkuntza bereziko tekniken eremuetan ere aurrerapauso azkarrak izango direla uste dugu.

Etorkizunean edozein plangintza egiteko garaian kontu handiz bereizi beharko ditugu bizitokiari dagozkionak eta tratamendurako baldintzak. Esate baterako, herrialde askotako ohituraren arabera, atzeratuak barnetegietan bizi izan dira, horrela, bizitokia eta hezkuntza erabat loturik zeuden eta denbora nahiz lekuan oinarritutako bereizketarik egitea ezinezkoa izaten zen. Gaur egun, aldiz, eguneko eskolak edo eskola arruntetan gela bereziak antolatzen dira atzeratuentzat. Ahal izanez gero, adimen urriko haurrak gurasoekin bizi dira, edo bestela, ahal den neurrian etxe edo familia arrunten giroa duten egoitza txikietan. Egoitza horietan bizi diren haurrak egunero irteten dira eskolara joateko, eta eskolen ondoren itzuli egiten dira, gainerako umeak bezalaxe. Logikoa, pentsatuko dute askok. Egia da, baina atzeratuei dagokienez, logika hori ez zen guztiz onartu Bigarren Mundu Gerraren bukaera arte.

Zenbaitetan, erietxeak beharrezkoak izango dira tratamendu berezietarako. Baina horrelakoetan ere, bizitokia eta tratamendua bereizi egin beharko ditugu. Askotan gertatu ohi denez, batzuetan ospitalizazioa beharrezkoa izango da, baina tratamenduak irauten duen bitartean soilik. Hori ere agerikoa den arren, duela hamarkada gutxi batzuk arte ez da horrelakorik gauzatu.

JARDUERAK BEREIZI

Bizitzaren hainbat esparrutan normalizazio-printzipioa aplikatu izanak frogatu du garrantzi handia duela zenbait alor argi eta garbi bereizteak: "bizitokia", "lana" (bere zentzurik zabalenean) eta "aisialdia".

Administrazioaren ikuspegitik ere hiru esparru horiek bereizi beharko dira, pertsona batek ez ditzan izan arduradun berak eguneko 24 orduetan.

Errepara diezaiogun, adibidez, atzeratuentzako egoitza tradizional bati. Bertan, mediku edo pedagogo bat zen arduraduna eta bere kargu zituen adimen urriko pertsonen bizitzako alor guztiak. Gure iritziz, ospitale gisako sistema horretako aterpetxe edo etxe bakoitza indepentzia osoz kudeatu behar da, alegia, hezkuntzaren, tratamenduaren eta antzekoen ardura duen administrazioarekiko menpekotasunik gabe. Bizitzeko unitate txiki horietako bakoitzak autonomoa izan behar du, bai eta ekonomikoki ere.

Danimarkan ez dugu helburu hori lortu oraindik, baina, atzeratuen arazoek dituzten sustrai konplexuak gora-behera, lehengo norabide monopolista utzi (medikuntzan ardaztutako antolaketaren antzekoa zen Danimarkakoa), eta disziplina anitzeko norabidean abiatzea lortu dugu. Bestela esanda, lau profesionalen artean banatzen da egokitu zaien eremu geografikoan egingo diren jardueren ardura. Kudeatzaile bat, medikuntza-buru bat, gizarte-laguntzarako laguntzaile bat eta hezkuntza-zuzendari bat dira lau arduradun horiek.

Danimarkan ez daukagu oraindik atzeratuentzako zerbitzu berezirik (estatuak du zerbitzu ororen ardura), baina sistema hori "normalizatzea" da gure asmoa, adimen urriko pertsonen zerbitzu guztien erantzukizuna ohiko aginteek, zentralek nahiz tokian tokikoek, izan dezaten.

Normalizazioaren ondorioz, beraz, atzeratuentzako zerbitzu-adar bereziak erabat txertatuko dira koadro orokorrean, eta, era berean, edozein motatako urrituentzako zerbitzuak ere bai.

"Txertatzea" edo "integrazioa" aipatu dugunez gero, esan dezadan "integrazioa" eta "normalizazioa" bi kontzeptu guztiz ezberdinak direla.

"Normalizazioa" gure ahaleginen xedea da, eta horra iristeko hainbat bide erabiliko dugu. Hasieratik jabetu ginenez, marjinazioa metodo bat besterik ez da izan eta beste garai batzuetako helburua lortzea zen bere asmoa, hau da, egoitza eta giro isolatuetan atzeratuak babestea.

"Integrazioa" izango da, gure ustez, normalizazioa ekarriko duen metodoa. Baina integrazioa bidea besterik ez da, ez helburua. Integrazioaren arazoa beste era batekoa da eta pertsonaren erabateko integrazioa izango litzateke bere ondorioa. Guk ez dugu integrazio horretan sinesten, ez atzeratuentzat, ez eta pertsona "normalentzat" ere. Nik neuk, ez nuke modu horretan "integratu" nahi. Nahiago nuke neure taldea aukeratu, giza eskubidea baita aukera hori egitea, eta adimen urriko pertsonek ere besteok ditugun aukera berak izan behar dituzte.

NAZIO BATUEN ALDARRIKAPENA

Aurreko ikuspegiak azaldu eta gero, laburki aipatu nahiko nuke normalizazioak atzeratuen eta gainerako gizakien arteko berdintasuna esan nahi duela, hau da, bizitzaren esparru guztietan eta eskubide zibilak barne. Azken horien artean ditugu etxebizitza izateko eskubidea eta hezkuntzarako nahiz lanerako eskubidea. Baina bozkatzeko, ezkontzeko, seme-alabak izateko eskubidea ere bada; sexu-bizitzarako eskubidea ere bai, seme-alabarik sortu gabe eta ezkondu nahiz ezkongabeentzat.

Nazio Batuek 1972. urtean egindako aldarrikapena aipatuko dut orain, "Adimen urriko pertsonen eskubide orokor nahiz berezien deklarazioa" hain zuzen ere. Eremu horretan egin den aurrerapauso harrigarria da bera. Ahaztutako minoria bat izan eta gero, adimen urriko herritarrak aldarrikapen garrantzitsu baten xedea izan dira.

Abiapuntua atzeratuen lege-eskubideei buruzko sinposium bat izan zen, 1967. urtean Stockholmeko Nazioarteko Ligak antolatu zuena. Denbora gutxira, 1968. urtean, Jerusalemen, Nazioarteko Ligaren biltzarrean erabaki bat hartu zen. Lau urte geroago, Nazio Batuen deklarazioa iritsiko zen. Nazioarteko administrazio-prozedurak ondo ezagutzen dituztenak ohartuko direnez, emaitza bikaina izan da.

Nabarituko duzuenez, bizitza normaletik "ahalik eta gertuen" esaldia aipatzen da Deklarazioan. Hitz horiek izan ziren geroago normalizazio-printzipioa deituko genuenaren oinarria.

Gaur egun, urrunago joan eta "ahalik eta gertuen" hitzak ezabatu egingo nituzke eta bizitza normala bakarrik aitatuko nuke. Jadanik saiatu naiz horren esanahia argitzen. Hala ere, beldur naiz normalizazio-printzipioak ez ote duen eztabaida teoriko eta interpretazio ugari sortuko, atzeratua izatea normala dela onartu beharrean. Normalizazio-printzipioa aplikatu ahal izateko ez dugu teoria berezirik behar, baizik eta lagun hurkoarekiko jarrera berezia.

G. DYBWAD-EN IRITZIA

Amaitzeko, pertsona osasuntsuen artean atzeratuen arazoen inguruan informaziorik nahiz prestakuntzarik onena duenaren hainbat iritzi aipatu nahiko nituzke. Gunnar Dybwad irakasleaz ari naiz eta "Nuevas formas de servicios residenciales para los retrasados mentales" izeneko lanean honela mintzatu zen normalizazio-printzipioaren gainean:

> Eskandinavian sortua, giza ongizatearen inguruko zerbitzu guztietan islatzen zen bere espresio zehatza erabaki baino lehen. Bere soiltasunean eta neurritasunean ederra da kontzeptu hori. Denontzako ulerterraza, praktikan oso ondorio ugariak izan ditzake.

Gunnar Dybwad-ek programazioa hiru mailatan egiteko beharra ere aipatu zuen. Lehenengo mailari dagokionez, oro har normaltzat hartzen denetik at gelditzen den pertsona batek beharrezkoa duen laguntza jaso behar du, desbiderapen hori nabarituko ez zaion moduan jokatu ahal izateko, edo ahalik eta gutxien nabarmen dakion behintzat. Bigarren mailan, helburu nagusia da desbiderapena pairatzen duen pertsona aurkezterakoan gainerakoek bere desberdintasunak txikiagotu eta berdintasunak ahalik eta gehien nabarmendu ditzatela.

Programazio horren hirugarren mailan, eta normalizazioari begira, garrantzi handia izango du jendearen jarrerak aldarazteak desbiderapen mota guztiak onartzen diren arte, adimen, hezkuntza, itxura, jokaera, janzkera, ibiltzeko modu, hizkera eta antzekoei dagozkienak barne. Atzeratuen desbiderapena guztiz txikiagotuko da eta, ondorioz, herritar arruntak normaltasunaren kontzeptu zabalagoa osatu eta gaitasuna, itxura eta eraginkortasunean oinarrituta gizaki mota sorta zabala dagoela onartuko du.

Harreman publikoen eremuan egiteko dauden ekintzen garrantzia azpimarratu nahiko nuke, batez ere azken paragrafoaren haritik. Asko eta ozenki hitz egin dezakegu adimen urriko pertsonen bizi-baldintzei nahiz bere giza eskubideei buruz. Gizartean eskura ditugun komunikabide guztiez baliatu behar dugu atzeratuez hitz egiteko. Prentsa, irrati eta telebistaren kritikari zabaldu behar dizkiogu gure egoitzak, eta bidezko kritikak onartzen ditugun bitartean, gaur egungo aukera ugari eta anitzak aipatu behar ditugu, hau da, jarrera berriak, gazteen artean batik bat, eta diru-iturriak, Europako herrialdeei dagokienez behintzat. Arrazoi asko dugu baikor izateko, nahiz eta onartu behar dugun aurretik bide luzea dugula guztiok gainerako gizakiak itxura aintzat hartu gabe onartzen ditugun arte.

Jarduerak

- Zer esan nahi du normalizazio-printzipioak Bank-Mikkelsen-en ustez?
- Zergatik izan zen garrantzitsua printzipio hau?
- Zelan deitzen zaie pertsona hauei? Ados al zaude?
- Urte nahiko pasatu dira printzipio hau sortu zenetik. Uste duzu gaur egun lortuta dagoela?
- Wolfensberger-ek edota Nirje-k normalizazio-printzipioari buruz idatzi zituzten artikuluak bilatu eta honekin konparatu. *Siglo Cero* aldizkarian eskura ditzakezu.

2.4. INTEGRAZIOA

2.4.1. Orientazioa hezkuntza berezian: integrazio-ereduak[13]

Lan honen helburua, atzeraezina den integrazioaren gaia aztertzea da, testu legal batean onartua izan eta gero oraindik eztabaidatua denean.

Lehenik eta behin, historiaren berrikusketak "normalizazio" kontzeptuen agerpen eta eboluzioan agerian utziko du nola desinstituzionalizazio-prozesuarekin hasitako iraultza sozial batean gauden eta gaur egun jarraitzen duen.

Hortik aurrera integrazioaren filosofia era ofizialean Espainian sartzen da Hezkuntza Bereziaren Plan Nazionalean, non, haren normalizazio, integrazio, sektorizazio eta banakotasun printzipioek eskola-integrazioaren zenbait eredu praktikara eramateko oinarri teorikoa eratzen duten.

Baina egiten den galdera integrazio eta segregazio kontzeptuen artean dagoen autonomiari buruzkoa izaten da; beraz, beharrezkoa da kontuan hartzea integrazioarekin ados ez daudenen eta alde daudenen arrazoiak.

Edozein kasutan, Hezkuntza Bereziaren integrazioa OHOn, eskolako terminologiara murriztu behar ez den gertakari oso konplexua da. Horrek, oinarrizko baldintza batzuk behar ditu pedagogia-berrikuntzan, mentalitate-aldaketan eta bizitzaren aurrean izan behar den jarrera berrian.

Azken ekinaldi batean, integrazioak estrategia espezifiko batzuk eta orientazio argiak exijitzen ditu, eskola-praktikari dagokionez. Izan ere, guraso, hezkuntza bereziko irakasle eta hezkuntza arrunteko maila bateko edo besteko ume eta talde multiprofesionalen ekintza definitibo eta oinarrizkoa tartean sartzen du.

13. Ortiz, M. C. (1989): "Orientación en la Educación Especial: Modelos de integración", *Siglo Cero*. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

Normalizazioaren agerpena

Berrogeita hamarreko hamarkada bukatzerakoan, Eskandinaviako Herrialdeetan instituzioen aurkako mugimendua hasten da, haien eraispenari ekinez eta ezintasuna duten pertsonak komunitatean integratzeko apelatuz.

Integrazioaren bultzatzaileak Bank-Mikkelsen, Brunewald eta Nirje izan ziren arren, azken horri dagokio gaiari buruz idatzitako lehenengo obra. Bertan normalizazioa honela ulertzen da: «Komunitateko zerbitzu normalak urritasun mentala duten guztien eskura jartzea eta horiek, bakoitzaren berezitasunak kontuan hartuta, ahal den bizitza normalena izatea».

1959. urtean, Bank-Mikkelsen-ek normalizazio-printzipioa Danimarkako legeriari gehitzen dio, 1970era arte praktikan jarri ez arren. Hortik aurrera Danimarkako esperientziak erakutsi du normalizazioa eta integrazioa beti elkarrekin doazela komunitatearen barruan, eta beharrezkoa dela subjektuaren interesei jarraitzea, bakean bizitzen uztea, baina gizartera bultzatuz.

Norvegian, behin-behinekoa izan arren, normalizazioa filosofia baten espresio eta praktikotasun baten helburu bezala errebindikatzen da.

Zentzu horretan, Suedian ezintasunak dituztenentzako talde-etxeetan sustatzen den ostatu normalizatuen esperientziak autoestimu, autonomia, askatasun, lan eta sozializazio handiagoa eragin du, non talde integratuan garatzen den bizitzak garrantzia eta eragingarritasuna erakutsi dituen.

1968tik aurrera, eta Suedia eta Danimarkako esperientziak kontuan harturik, "normalizazio" eta "integrazio" termino berriez hitz egiten hasten da, irizpide operatibotzat ulertuz. Horiek ez dute bilatzen bakarrik urritasun mentala duenaren bizitza-baldintzak aldatzea gizarteko baldintzei egokitzeko, baizik eta gizartearen baldintzak ere aldatu nahi dituzte, bestelako gizarte batek bakarrik lortuko dituelako atzeratuen "normalizazioa" eta "integrazioa".

Aldi berean, Kanadan, gizarte-integrazioaren printzipio operatiboak agerian jartzen dira nolabait, hori dela-eta, herrialde horretan 1964an egindako Urritasun Mentalaren Konferentzian[14], M. Beck-ek normalizazio kontzeptua gaur egungo zentzuan ulerturik agerian uzten du. Urritasun mentala duten umeen eskola-integrazioa komunitateko baliabide arruntetan izatearen alde egiten da, nahiz eta 1978. urtera arte Osasun Sailak behar bereziak dituzten umeen lehen integrazio-gida ez argitaratu.

Normalizazio kontzeptua zehazten doa urritasun mentala duenaren segregazio, diskriminazio eta instituzionalizazioaren aurka, integratzea ez marjinatzearen baliokidea delako.

14. Conferencia sobre Deficiencia Mental.

Termino horietan, integrazioaren filosofiak gorakadan jarraitzen du 1965 eta 1970 artean; aldi berean, berriz, instituzionalizazioa aldezten duen ideologia guztiz desagertzeko bidean da.

Italia (Martinez, 1981) integrazioan aitzindaria dela frogatzen duten datuak badira, non 1967tik aurrera flexibilizazio-korronte berria hasten den, Fiorenzo Alfieri-k, integrazioan aitzindaria denak, izandako esperientziak direla-eta. Horri guztiari gehitu behar zaio 1971n sortutako legea bozkatzen eta aplikatzen hasi zen lehen herrialdea izan zela. Gazteak eskola arruntean integratzeko eskubidea hitzartuz, 1975ean argitaratutako zirkularraren ondorioz Genovan integrazioa era ugarian gauzatzen hasten da, Italia osoan pentsaera-aldaketa sortzen da eta iritzi publikoaren erabilera zentzu horretan. Horrela, 1979an ume urrituak eskola arruntetan integratzera behartzen duen legea sortzen da.

Agerian jartzen da, jadanik, normalizazioa ez dela normala izatea edo normaltasuna lortzea, baizik eta eguneroko ekintzetan parte hartzea bizi garen lekuan, beste pertsonen antzeko bizitza izatea ahal den neurrian, etxean bizitzea beste familia batzuetan bezala, beraien ingurutik gehiago aldendu gabe.

Estatu Batuetan, (1972) "instituzio hoberenak, suntsituak" lemarekin batera, integrazioa barneratuko dela agertzen da ("*mainstreaming*" edo "erreka baten korronte nagusia") eta normalizazioari buruzko lehenengo liburua idazten da, non bere esanahiak azaltzen diren: ikuspuntu kulturaletik normalenak diren baliabideen erabilera, ikuspuntu kulturaletik normalenak diren jokabide eta ezaugarri pertsonalak ezarri eta mantentzeko.

Aldi berean, normalizazio- eta integrazio-printzipioak Roeher-ek (1977) ofizialki azaldu zituen 1976an Kariben eginiko kongresuan, eta 1977an Finlandian izan zen atzeratu mentalen Integrazio Seminarioan aztertu ziren.

Frantzian, 1975eko Orientazio Legea agertzen da integrazioaren primizia moduan, non talde medikopsikopedagogikoen funtzioak erregulatzen diren (Martinez, 1981). Hau guztia 1981ean argitaratutako eskola-integrazioari buruzko txostenean kontuan hartu zen. Horrek OCDEko herrialdeetako integrazio, arazo eta guztien joerari buruz dihardu, baita Frantzia, Suedia, Norvegia, Italia, Estatu Batuak eta Ingalaterrako kasu konkretuen azterketei buruz ere.

Ingalaterran, 1978an, Warnock Txostenak atzeratuei haien bizitzan eman behar zaien arretan eragina duten aspektuei buruz dihardu, horientzat normaltasuna aurki-tzea premiazkoa delarik.

Aldi berean, Alemanian 1977an, Kolonian, urrituen arretan desinstituzionalizazio-fasea hasten da, haien integrazioa bilatuz gizarteko beste edozein bezala. Bereziki desintegraziorik eza azpimarratzen da haurtzaindegitik jada, heldutasunean integrazioak izan duen hutsegitea ikusi eta gero.

1982an, Portugal Hezkuntza Berezi integratu baten alde agertzen da Errehabilitazio Publikoko Idazkariaren bitartez. Aldaketa batzuk egitea beharrezkotzat jotzen da Hezkuntza Berezian integrazioa errealitate bat izan dadin.

Edonola ere, herrialde garatuetan Hezkuntza Berezia luxu bat da, non maila ekonomiko altuagoak Hezkuntza Bereziaren ikerkuntza eta praktikarako baliabide gehiago erabiltzea suposatzen duen, Estatu Batuak, URSS eta Suedia direlarik gai honetan herrialde aurreratuenak.

Laburbilduz, Eskandinaviako herrialdeetan sortu ziren "normalizazio" eta "integrazio" printzipioak. Horiek subnormalen alde dauden elkarteak inspiratzen dituen filosofiaren barnean egotera pasatu dira. Eta 1978ko Espainiako Hezkuntza Bereziaren Plan Nazionalean ordenamendu legalaren printzipio moduan gauzatu dira. Plan horrek bi printzipiook edozein ikasketa-arazo dituzten umeen hezkuntza-politikaren inspirazio moduan onartzen eta bereganatzen ditu, atzerapen mentala edo beste urritasun mota batzuk baztertu gabe. Hau guztia xedapen ofizialak jasotzen du 1982ko apirilaren 7ko Minusbaliatuen Gizarte Integrazioaren 13/1982 Legean.

Gaur egun integrazioa, edo hobeto esanda, integrazio-politika errealitate bat da eta zerbitzu bereziak beste aukerarik ez dagoenerako geratzen dira. Hala ere, gizarte- edo lege-agintarien bitartez homogeneotasun eta berdinketa suposatuko duen berezi gabeko aplikazio baten aurrean zalantzaren eskubidea irekita uzten dugu.

Era berean, Landshoot-en iritziz (1984: 45): «Integrazioa aho biko ezpata da: ez dira bakarrik pertsonak urrituak gizarte-harremanei aurre egin behar dietenak, baizik eta pertsona orok ikasi behar du integrazioa tolerantzia baino gehiago dela, zeren jendeari bertako zati aktibo bat dela jakiten eta sentitzen uztea inplikatzen baitu».

Ezin da azalkeriaz tratatu, oso gai konplexua delako, eta hain da zaila, ezen laguntzen saiatzen garen pertsonei edozerk huts egin baino lehen aztertu beharra baitago, integrazio-printzipioa, Lambert-en (1981: 211) ustez, hau baita: «Ahal den neurririk zabalenean, gizartearen jokabideei dagozkien arauak atzeratu mentalengan ezartzeko beharrean zentratzen da».

Hezkuntza-zerbitzuen normalizazioa

Hezkuntza Bereziaren kontzeptu berria normalizatzailea, integratzailea eta malgua da. Arazoak dituen pertsonari dagoen lekuan laguntzeko orientatua, segregatu edo baztertu gabe, bere autonomia pertsonala eta gizarte-integrazioa aurkituko dituen bizitza batera bultzatuz.

Hezkuntza Berezi zabal bati buruz hitz egiten ari gara; jarrera- eta ikasketa-arazoengatik eskola-porrota dutenen etorkizuna planteatzen duena baita orain arte era murriztuan Hezkuntza Berezia jaso duten umeena ere.

Normalizazio-printzipioa, bi kasuetan, integrazio-filosofia berriaren euskarria da, zeina Hezkuntza Bereziaren Plan Nazionalaren atzean dagoen, Hezkuntza Bereziko Institutu Nazionalean egituratua eta ofizialki 1979an Salamancan aurkeztua.

Marko-plan hau hezkuntza-zerbitzuen normalizazio-printzipioan sostengatzen da, eta hortik eskola-integrazioa, hezkuntza-funtzioaren sektorizazioa eta ikaskuntzaren indibidualizazioa deribatzen dira.

Berrikuntza pedagogiko oso bat suposatzen du, non normalizazio-printzipioak hauxe esan nahi duen: posible den heinean, ume urrituek eskola-komunitatean diren baldintza eta erabileretan parte har dezaketela.

Argi dago normalizazio-kontzeptuak ez duela esan nahi umeari ume normalei ematen zaizkien hezkuntza mota bera eta irakasteko baliabide berak eman behar zaizkionik, baizik eta garapen-baldintza subjektibo berdinak eskaini behar zaizkiola.

Eskola-integrazioa

Normalizazio-printzipioaren (kontzeptuaren) aplikazioa hezkuntza-arloan eskola-integrazioa da, Molina-ren ustetan (1981), horrek normalizazioa aurrera eramateko metodo bat osatzen du.

Integrazioa bereizketaren aurkakoa da, eta ume normalen eta arazoak dituzten umeen arteko gehienezko komunikazioa eta gutxienezko isolamendua bilatzen ditu, haien arteko elkarrreragin soziala erraztuz.

Hala eta guztiz ere, integrazioa maila desberdinetan gauza daiteke, bakarrik fisikoa izatetik funtzionalera; azken horrek komunitateko zerbitzuak inplikatzen ditu. Baina azkena, integrazio soziala, lortzeko zailena da, taldearen onarpena eta komunitatean urrituaren parte-hartzea beharrezkoak direlako.

Eskola-arloan integrazioak hiru maila eskaintzen ditu, integratzera doan umearen baldintza pertsonalak kontuan hartuta.

Hau da eskola arruntean Hezkuntza Bereziko umeen integrazio eraz edo integrazio-ereduez hitz egiteko unea.

Ikuspegi honetatik gorantz bultzatzen duen hezkuntza-sistema malgua ikusten da, ez duena baztertzen, baizik eta integratzen, hezkuntza integratua oinarrizko hezkuntza orokorrean onartzen duena.

Hezkuntza Berezia, zentzu horretan, hiru integrazio eratara orientaturik dago, eta horien jokaeraren bide orokorrak aurkeztuko ditugu.

Integrazio-ereduak

a. Integrazio osoa

Egoera honetan OHOko gela arruntean momentu batean ikasteko arazo edo trastorno emozionala duen umea dago. Dituen arazoak erraz gaindituko ditu gelako irakaslearekin, beroni Laguntza Zerbitzuak orientazioak emango dizkio eta guztizko errekuperazioa erraztuko dio ikasleari.

b. Integrazio konbinatua

Hemen, egoerarik larriena, eremu espezifiko batean ikasketa-arazoak dituen edo gela arruntean ikasteko jokaera-arazoak dituen umea dago. Kasu honetan eskatzen dena laguntza-gela bat da, non Hezkuntza Bereziko programa bat emango den gela arrunteko irakaslearekin elkarlanean, baina agian, umearekin zuzenean lan egingo duen laguntza zerbitzuko norbaitek emango du programa hori, beharrezkoa balitz. Argi dagoena da ezen gela horretan umea denboraldi baterako egongo dela, eta egunero adostuko dela Hezkuntza Bereziko programazioa gela arruntekoarekin, duen zailtasuna gainditu arte eta bere gela arruntera bueltatu arte.

c. Integrazio partziala

Hau da OHOko eskola bateko gela arruntean edo kasu bakoitza ikertzen duen Laguntza Zerbitzuak eta Pedagogia Terapeutikoko irakasleak egindako programa terapeutiko berezi bat duen Hezkuntza Bereziko gela batean betiko egoteko arazo larriak edo jokaera-arazoak dituen ume baten azken aukera. Eredu honek aurkezten duen interesa da urrituari elkarbizitza eta sozializazio normala izaten uztea. Eta bere ezintasuna oztopo ez den eskolaz kanpoko ekintzetan parte hartzea.

Hau da gaur egungo eskolak aurrez aurre duen erronka, eskola-adinean dagoen edozein umek marjinatu gabe bere autonomia pertsonala eta komunitateko gizarte-murgilketa lor dezan.

Arreta multiprofesionala eskeintzen duten zerbitzuen sektorizazioa

Hezkuntza Zerbitzuen normalizazio-printzipioa aurrera eramateko bidea eskola-integrazioa bada ere, argi dago ekintza horren arrakasta laguntza multiprofesionala den deszentralizatzearen eta arloka banatzearen menpe dagoela. Horren oinarria umeari dagoen lekuan arreta ematea, arazoa azaltzen den lekuan konpontzea eta egoera errealaren ikerketa eta tratamendua dagoen lekutik atera gabe egitea da, baztertu eta desintegratu gabe, gero berriro integratu behar ez izateko.

Laguntza multiprofesionala sektoretan banatutako funtzio hauen bidez emango da: prebentzioa, hautemate goiztiarra, diagnostiko eta balorazioa, sektoreko beharren koadroaren diseinua, Hezkuntza Bereziaren laguntza-zerbitzuak eta emaitzen ebaluazio sistematikoa.

Talde multiprofesionala, arloka banaturiko ikuspegi batetik, Hezkuntza Bereiaren Plan Nazionalaren (Cabada, 1980) ideiarik hasiberriena da.

Hori dela-eta, talde multiprofesionala komunitateko zerbitzutzat jotzen da. Eta horren ardurapean arloko gobernua eta bere koordinazioa, hautemandako subjektuen estimulazio goiztiarra, eta balorazioa, orientazioa eta jarraipena daude.

Laburtuz, sektorizazio-printzipioak, minusbaliatuei multiprofesionalak eman beharreko laguntzan, haien integrazio-legearen printzipioak zuzentzen ditu.

Irakaskuntzaren indibidualizazioa

Integrazio-printzipioaren sendotzea da irakaskuntzaren indibidualizazioa, hain zuzen ere. Horrela izanik, ume moldagabea Hezkuntza Berezian ordeztezina den ardatza da. Talde multiprofesionala izango da ekintza integratzaile globala koordinatzearen arduraduna.

Irakaskuntzaren indibidualizazioa da Hezkuntza Bereziko Plan Nazionalaren azkeneko alderdi kualitatibo eta garrantzitsuena, bakarkako beharren menpe, behar horien hautematea exigitzen du, balorazio eta tratamendu osteko jarraipen bat.

Kasu honetan, talde multiprofesionalari dagokio irakasleekin batera, bakarkako garapenaren programa egitea, eskoletan jada dauden curriculum-diseinuak kontuan izanda. Horrek, agian, komunitateko beste zerbitzu batzuekin koordinatzea eskatzen du, baita arlo medikopsikopedagogiko eta gizarte-laguntzakoekin ere.

Beste behin, talde multiprofesionala ezinbestekoa da, hau gabe, zerbitzuen normalizazioa ez litzateke posible izango, eskola-integrazioa utopia izango litzateke eta bakarkako irakaskuntza ez litzateke erreala izango. Hau guztia, orduan Hezkuntza Bereziko Instituto Nazionalaren menpe zeuden talde multiprofesionalen funtzio eta eraketari buruzko 1982ko irailaren 9ko Aginduan legislatua dago.

Gaur egun, irakaskuntzaren indibidualizazioak ez die bakarrik programa, metodo eta materialei eragiten, baizik eta helburu zehatzei ere. Helburuak, Hezkuntza Bereziaren esparruan umearengan zentratzen dira era bereizgarri batean (1980ko Agindukoa).

Irakaskuntzaren indibidualizazioa eta eskola-integrazioa ezin dira bereizi. Agian Rynolds-en “Hezkuntza bereziko zerbitzuen jauzia” eskema da sistema orokorraren ingurunean Hezkuntza Bereziko azpisistemaren paradigma moduan

har dezakeguna: zentzu horretan, posible den guztietan umea bere gela arruntera eraman behar da eta bakarrik erabat beharrezkoa denean joango da Hezkuntza Bereziko eskola batera.

Bukatzeko, normalizazio, integrazio, sektorizazio eta indibidualizazioaren aspektuetan oinarritzen den Hezkuntza Bereziko Plan Nazionalak, arazoak dituen ume bakoitzaren detekzio, balorazio, orientazio, tratamendu eta jarraipenaren artean etengabeko lotura funtzionala ziurtatuko duten orientazio estrukturaleko neurriak proposatzen ditu. Umeak posible den eskola-integraziorik osoena izan dezan, eduki praktikoekin, pertsonaren garapen integrala lortzera zuzendua, komunitatean ahalik eta gizarte-murgiltze parte-hartzaileena bilatuz.

Zentzu horretan, urriaren 15eko 2639/1982 Errege Dekretuak Hezkuntza Bereziaren Ordenazioari buruz dihardu, geroago 1982ko ekainaren 14ko aginduan garatua, Haur Hezkuntza eta Hezkuntza Bereziko mailei dagokienez.

Bukatzeko, ondorioztatzen dugu, bai alderdi kualitatiboan bai alderdi legislatiboan, Hezkuntza Bereziko Plan Nazionalaren helburu bakarra irakaskuntzaren indibidualizazioa dela, beraz, onuraduna eskola-garaian dagoen haurra izango da.

Integrazioa edo segregazioa

Gaur egun, Hezkuntza Bereziko orientazioa integrazioaren zentzuan ulertzen da.

Zailtasuna oso handia izan arren, bere integraziorako umearen eskubideak onartzea errealitatea da jada. Desberdinak diren pertsonen ahotsa entzuteko garaia heldu da, arazoa duten lekuan entzunak izateko eskubide osoa dutelarik. Horrek irakasleak sentsibilizatzen ditu subjektu batzuek orain arte debekatuta izan dituzten aukeren aurrean. Subjektu horiei, lehenik, haien ingurune naturalean aurrerapenak izateko aukera kendu zitzaien.

Eskola-integrazioa atzeraezina den fenomenoa da. Ohiko hezkuntzaren praktika-aldaketara eta klase berezien eta nazio bakoitzaren hezkuntza-politikaren (bere mandatu legislatiboak norabide horretan doaz) eztabaidara daramaten bideen erdian sortu dena.

Are gehiago, Pedha-ren ustez, gela arruntean ikasle atzeratuen integrazioa erreala da erabaki legal, hausnarketa filosofiko eta ume minusbaliatua eskola arruntean kokatzeak duen arrakasta defendatzen duten ikerketen arabera.

Edozein kasutan, Maistre-k, abiapuntutzat hartzen du sozializazio-prozesutik kanpo geratzen den edozein pertsona izan daitekeela atzeratu mentala. Horregatik, oro har, beharrezkoa da hezkuntzaren bidez integratzen laguntzea. Horrek komunitateko oinarriak finkatzen ditu, hau da, gizakien mundurako sarbidea, pertsonalitatea garatzeko beharrezkoa den baldintza.

Ildo beretik, Nirje-k (1969) normalizazio-printzipioa aztertu zuen subnormalarengan azal daitekeen urritasun hirukoitza kontuan hartuz: atzerapen mentala, egoera sozial edo inguruak eragindako atzerapenak, eta, azkenik, norberaren burua atzeratutzat onartzeak suposatzen duen urritasuna. Horregatik guztiagatik azal daiteke integrazioak eragina izan dezakeela, edo gutxienez baztertua den pertsonak gizartean sentitzen duen gutxiagotasuna murritz dezakeela.

Haurren integrazioa haur-eskolan planteatzean, programa konbinatuek gero eta gorago ipintzen dute bukaerako arrakastan jarritako itxaropena. Ideia horretan oinarritzen dira programa hau aukeratzean: ume atzeratuei ume arruntak imitatzeak mesede handia egingo diela uste dute. Zentzu horretan, Wasson-ek (1980: 67-80), gizarte-trebetasunen barneratzean arreta berezia jartzen du, kontuan harturik gizarte-trebetasunen ikasketa imitazioaren bidez lortzen dela, baita imitatzeko gaitasuna motibazio, diskriminazio, arreta, erantzuteko zailtasun eta errefortzuaren menpe dagoenean ere.

Halaber, atzeratuak diren umeek eta ez direnek izan dezaketen elkarrenganako imitazioa baldintza bat izan daiteke harreman sozial positiboak garatzeko. Kasu guztietan, Wasson-en aburuz, haur-eskolan sortzen zen lagunen arteko imitazio-eredua irakasleen ahaleginentzat laguntza bideragarria zela ematen zuen, gela arruntean bakarkako laguntza zuten garapen arazodun umeen hobekuntza lortzeko.

Hala ere, Lemp-ek gehiegizko integrazio-eskakizunaren edo eskola berezietan ezindu gehiegi egotearen alde onak eta txarrak adierazten ditu, segregazioari mesede eginez.

Era berean, Bissoniere-k kontzeptu honen bereizi gabeko erabileraren alderdi positiboekin batera alderdi negatiboak adierazten ditu, berdintasunaren barruan bakoitzaren desberdin izateko eskubidea onartu behar delako.

Hain zuzen, atzeratuak diren pertsonak gela arruntetan egotearen alde dagoen integrazio-korronte horrek aurkari batzuk aurkitzen ditu, zeinek gela hauen eraginkortasuna zalantzan jartzen duten Bi gela mota hauek konparatzen saiatzen diren ikerketak fidagarriak ez direlako gertatzen da hau. Ez dira fidagarriak erabiltzen den metodologia oso urria delako.

Lambert-ek (1981: 212) ere normalizazio-printzipioa kritikatzen du arlo etiko eta teorikoan, hurrengokoa argudiatuz: «Guretzat, hain zuzen ere, normalizazio-printzipioa karitatezko ekintzan oinarritutako ideia zaharren berpiztea besterik ez da, zientzia-aurreko obskurantismoaren itzulera mende honen hasieran atzerapenean egon zena eta, azken kasuan, ozta-ozta estalitako prozesu segregazionista bat: gizarte batean pertsona ezberdinak egon daitezkeela hausnartzearen ezezkoa».

Laburtuz, gehiengoaren iritzia ez dago guztiz ados integrazioarekin.

Beraz, dilema planteaturik geratzen da: integrazioa ala segregazioa? horri ikerketa zehatz batek bakarrik eman diezaioke erantzuna, bakarkako ikuspuntuak zein ikuspuntu sozialak asetuko dituena.

Integraziorako baldintzak

Normalizazioak, oro har, eta eskola-integrazioak bereziki, guztizko birplanteamendua exigitzen du (Molina, 1981): pertsonen jokabidearen aldaketatik gizarte-iraultza motel batera.

Integrazioa eta sozializazioa ez dira gauza bera (Speck), integrazioak eranskeeta, parte-hartzea eta onarpena barneratzen baititu. Banaezina da eta pertsonaren eta gizartearen arteko elkarrekintzaren menpe dago, eta hau ere ez da adaptazioa. Gainera, ez dago baten menpe bakarrik, ingurunearen menpe baizik. Horregatik ez da umea bakarrik hezi behar, baizik eta haren ingurunea osatzen duten pertsonak ere. Bien aldetik erakarpena egon behar da, zapuzturiko harremanik gabe eta kontaktu aberasgarriekin.

Lambert-en (1981) ustez, gizarteak ideia barneratzen duenean eta profesionalak eta familiak instituzioa eskola arruntarengatik aldatzeko ados jartzen direnean, aurrera eramateko borondate politikoarekiko zailtasunak gainditu ahal izango dira.

Baina oinarrizkoena gizartean gertatu beharreko iraultza da, egiazko erreforma kultural eta politiko batekin, benetako solidaritate batetik jaioa. Ez baita integrazio-arazoa ulertuko ez badira lehenik gizarte-egituran funtsezko aldaketak gertatzen (Saizarbitoria, 1980).

Gizartearen jarrera-aldaketaren ostean beharrezkoa da eskola-sistemari dagokion gaiari aurre egitea; horrek, sistema malgutzea, zentroa dinamizatzea eta bertako zuzendaria integrazioaren oinarrizko pieza den neurrian mentalizatzea inplikatzen du.

Horren aurretik edo une berean, gainjarri edo gehitu behar zaio laguntzataldeko profesionalen prestakuntza eta beharrezkoak direnak sortu beraiek izateko integrazioa bultzatuko dutenak. Iraultzaren eragileak, eskolatik hasita, familia, auzo, hiri eta gizarte osora, oro har, hedatu beharko dira (Ortiz, 1979).

Laburbilduz, eskola-integrazioa lortzeko gizartearen solidaritate-kontzientzia, onarpena, laguntza eta besteekiko gutxiagotasun-egoeran daudenen ulermena piztu behar dira.

Baina gakoa talde multiprofesionalen funtzionamenduan dago, berauek etengabe erabil baitaitezke orientazioa eta informazioa jasotzeko, integrazioaren eragingailu eta familiaren euskarri moduan.

Hezkuntza Berezi integratua praktikan jartzeko orientazioak

Eskola-integrazioak, besterik ezean, irakaskuntzaren indibidualizazioa lortu nahi du, hau da, umeari bere beharrak kontuan izanda laguntzea, eskolara besteen moduan joan ahal izateko laguntza-arloka banaturik.

Martinez-en ustez (1981: 82): «Eskolak ume atzeratuak integratu nahi baditu, materialak eta osagarriak diren prestatutako pertsonak zein hezkuntza-praktika berriak integratu beharko ditu. Eta prezio horretan lortuko da atzeratuen eskola-integrazioaren garapena gela normal edo arrunt horietan».

Eta horri, maila guztietako antolakuntza eta koordinazioa gehitu behar zaio: barruko estrukturaren malgutasuna, irakaskuntza-baliabide eta prozedura ezberdinak, prozesu didaktikoaren baieztapen zientifikoa, edukien diziplina arteko komunikazioa eta une oro eskolaren proiekzio publiko eta soziala. Eskola-komunitatearen barruan eskola bera ume bakoitzaren neurrian egon dadin.

Hezkuntza-teknologia

Aurretik esandakoa kontuan hartuta badirudi hezkuntza-teknologia, gaur egun, laguntza pedagogikoa banakatzeko bide pribilegiatua dela, banakotasun-sistema handietan adierazi den bezala.

Hain zuzen ere, Hezkuntza Bereziaren bidez arazoak dituzten ume guztiei hezkuntza egokia emateko ideiak eskatzen du umearen ingurunean eta maila pertsonalean bakarkako planak egituratzea.

Orduan, hezkuntza-teknologia interbentzio-sistemen diseinu moduan ulertzen badugu, bera izango da bakarkakoa izan behar duen hezkuntza berezi baten beharraren erantzuna. De la Orden-ek (1980: 10) ikus-entzunezko baliabideen moduluen diseinua egiteko aurkezten duen eskema orokorraren bidez ikus daitekeen moduan: entzutezko zinta, bideoa, diapositibak, argazkiak, gardenkiak edo filmeak.

"Erdi beteko moduluen" garapen-eskema orokorra

Premisa hau finkaturik, prozesu integratzailearen lehenengo estrategia teknologia berrian irakasleak prestatzea da. Horrek, besteak beste, diagnostiko-, ebaluazio-, programaketa-tekniken kontrola suposatzen du. Lan egiteko era eta jarrera-aldaketa delako *sine qua non* baldintzetariko bat.

Dardig eta Mayer-ek Hezkuntza Bereziko irakasleak prestatzeko lau moduluren adibide esanguratsuak aipatzen dituzte: zereginak aztertzeko (bideoan), urrituentzat izango den gela bateko altzari eta ekipoa antolatzeko (diapositibetan), arazo emozionalak dituzten umeen tratamendurako (magnetofono-zintan) eta ikasleen jarrera-aldaketarako (bideo-zintetan).

Kasu guztietan talde oso espezializatuak exijitzen dira integrazioa aurrera eramateko, hezkuntza-teknologia bitarteko moduan erabiliz, ume moldegabearen arreta pertsonalean enpatia eta harreman atsegina ahaztu gabe

Horretarako FUNDESCOren laguntza jasotzen du irakasleak. Mundu osoan komunikazio-arazoak dituzten pertsonentzat komunikazioa garatzeko ekipo teknikoak prestatzeaz arduratzen da, era horretara integrazioa errazten dielarik.

Hain zuzen ere, bideoa irakaslearentzat oso erabilgarria da gurasoen eta ume normalen eta atzeratuen lagunentzako formakuntza-programak prestatzeko.

Oro har, Hezkuntza Berezian banakako interbentzio-moduluak diseinatzeak irakaslearentzat denbora aurreztea suposatzen du. Horrela malgutasun handiagoa du diseinatzen ez diren aspektuei heltzeko, afektibitateari adibidez.

Une berean, moduluen diseinuarekin batera urritasunei gero eta gehiago egokitzen zaien baliabide teknologiko tradizionalen erabilera dago. Hori dela-eta, irakasleak eskola arruntean edozein urritasuni bakarka atenditzeko baliabide asko ditu ikus-entzunezko teknologiaren erabilerari esker (Rodriguez Diéguez, 1977: 79, 82).

Laburtuz, Hezkuntza Bereziko subjektuen normalizazio-eginkizunak eskuhartze goiztiarra exijitzen du gela barruan, umea zein ingurua kontuan hartzen dituzten programa oso estrukturatuak eta eskura dagoen ikus-entzunezko teknologia erabiliz.

OHOn hezkuntza-integrazioak hezkuntza-teknologia behar du. Horrek, interbentzio bereizgarrien diseinuarekin, heziketaren ikuspegi modular indibidualizatua errazten du eta integrazioaren ageriko arazo batzuk konpontzen lagunduko du.

Horrela, eskola arruntean integrazio-modeloak erraztuko dituen Hezkuntza Bereziko teknologia baterantz goaz.

Zentzu horretan, Baer, Wolf eta Risey-k (1979: 26) hauxe adierazten dute: «Bere jokaeran aplikatzen den teknologia bat garatzeko kezka duen gizarte batek seguru asko asmatu diren printzipio teknologikoen erabilera defendatuko du, sozialki garrantzitsuak diren jokaerei, atzerapen mentalari, krimenari, gaixotasun mentalei edo hezkuntzari aurre egiten zaienean».

Irakasleak hezkuntzaren teknologian bere esku dauden baldintzak konpondu behar ditu ikasle bakoitzaren ikasketa-prozesua errazteko. Horren jardunean irakasleak materiala eta teknikak sortzen ditu, egindako aldaketak hezkuntzaren errefortzu moduan oinarritzen ditu eta emaitzak era indibidualean ebaluatzen ditu (Neukater).

Ez da denbora asko hezkuntzaren artea eta ikasketa zientzia-hezkuntzaren eta inteligentziaren teknologian elkartu direla. Jarreraren analisiak, atzerapen mentala, garapen-aukerei ezarritako murrizketa biologiko, fisiko eta sozialak eragindako jokaeraren defizit moduan ulertzen du.

Hurrengo oinarritik abiatzen gara. Autore batzuen ustetan, jarreraren ingeniaritza teknologien nahasketa bat da: gertakizunen erabilerarena eta estimuluen kontrolarena. Horregatik, ingeniariak, lehenik, zein jarrera gertatzea nahi duen planteatu behar du, zein estimuluk kontrolatuko duten eta zein errefortzu dituen.

Horri buruz egindako azken ikerketak eta eskola-integrazioa lotuz, nabarmendu da jokabide-metodoak eskola-komunitatearen barruan autonomia pertsonalari era espezifikoan mesede egiten diola (Lamoral eta Rosiers, 1984).

Baina, agian, jokabide-aldaketaren atalik erakargarriena irakasleentzat, arazo diren jokabideak hobetzeko sortutako teknologia da. Hau, Zimmerman eta Zimmerman-ekin hasi zen 1962an, estinzio- eta errefortzu-prozeduren aplikazio sistematikoaren bidez, eskola-egoerari egokitzen zaion jarrera egokia lortzeko asmoz (Ortiz, 1979).

Une berean, integrazioak arazo osagarriak planteatzen ditu, eta horiek gainditzen hezkuntza teknologiak lagundu dezake. (De la Orden, 1980). Adibidez, urrituen integrazio soziala eta beraien onarpena urrituak ez direnen aldetik.

Hala ere, urrituaren integrazioak prozesu bikoitza inplikatzen du non ume normalak parte hartzen duen. Bien arteko harreman ona erakusten duten bideratutako moduluak sor daitezke, bideo eta filmeen bidez, eta hori lagungarria izango da integrazio-prozesuarentzat.

Jakinarazi nahi dugu, azken finean, integrazioak beharrezkoa duela hezkuntza-teknologia bat. Planifikazio sistematizatu bat zientifikoki landua exigitzen du, formakuntza profesionala eta gizartearen mentalizazioaren aurrekanpainako oinarrizko euskarri moduan.

Ondorioa

Eskola integratzailearen erronka handiari aurre egitea bakarrik geratzen da, baina sentitzen dugu esatea lehenik hausnartu, pausatu eta ikasi egin behar dela. Horrelako iraultza sozial bat lege-dekretu batekin ezin baita hasi.

Uste dugu talde ebaluatzaileak eta laguntza-zerbitzuak elementu egokiak izango direla guraso eta irakasle, ume normal eta urrituen mentalitatea aldatzeko. Eta, eragina izatea eskoletan hezkuntza-sistema malgua, dinamikoa eta arina lortzeko, baita, era berean, edozein ume hartzeko gai izan dadila ere, haren garapen-maila edo pertsonalitate-arazoak direnak direlarik.

Gauza, integratzea da, ez baztertzea, aukera bera emanez bakoitza bere erritmo normalean garatzeko.

Jarduerak

1. Irakurri aurretik.
   - Zer da zure ustez integrazioa?
   - Zein arlo biltzen ditu zure ustez integrazio kontzeptuak edo zeintzuk bildu beharko lituzke?
   - Gaur egun, zure ustez, zein puntutaraino lortzen da integrazioa?
   - Zer da normalizazioa zure iritziz? Integrazioarekin zerikusirik al du? Azaldu erantzuna.
2. Irakurri testua eta bildu ideia garrantzitsuenak.
3. Irakurri eta gero.
   - Zer da orain integrazioa zure ustez? Zure iritzia aldatu da testua irakurri eta gero?
   - Zer da normalizazioa? Zure iritzia aldatu da?
   - Nortzuek hartu behar dute parte integrazioa eta normalizazioa lortzeko edo errazteko?
   - Nirj-ek normalizazioa honela ulertzen du: «Atzerapen mentala duten guztien eskura komunitateko zerbitzu normalak jartzea eta, bakoitzaren berezitasunak kontuan hartuta, ahal den bizitza normalena izatea». Definizio hori gaur egun erreala da? Azaldu zure erantzuna.
   - Integrazioaren definizio ezberdinen artean zein aukeratuko zenuke? Zergatik?
   - Azaldu adibideekin integrazio mota ezberdinak.
   - Zeintzuk dira talde multiprofesionalaren (gaur egungo aholkularien) zereginak?
   - Irakurri integrazioa/segregazioa eta adierazi ideia garrantzitsuenak. Ados zaude esaten denarekin?
   - Integrazio-baldintzak:
     i. Nola hezi daiteke gizarte oso bat integrazioa lortu ahal izateko? Eman zure iritzia.
   - Bukatzeko:
     i. Zure ustez, nondik hasi beharko ginateke integrazioa eta normalizazioa lortu ahal izateko?

Aipatutako bibliografia

Baer, D., Wolf, M., Risey, R. (1979): "Algunas dimensiones actuales del análisis conductual aplicado", in R. Ulrich eta beste, *Control de la conducta humana, Trillas,* México.

Bijou, S. (1977): "Tecnología de la enseñanza en niños impedidos", in S. Bijou eta E. Ribes Iniesta, *Modificación de conducta*, Trillas, México.

Cabada, J. M. (1980): "Los equipos multiprofesionales", *Vida Escolar*, **205**, 47-61).

————, (1982): "La educación especial: situación actual y expectativas", in J. Gisbert eta beste, *Educación especial*, Cincel.

Briceno, C. (1980): "La integración: proceso dinámico", *Educación especial*, 1. bol., **2**, 9-10.

Jhonson, T. eta beste (1983) "Integrating severely adaptively handicapped seventgrade students into constructive relationships with nonhandciappd peers in sciencia class", *American Journal of Mental deficiency*, 87. bol., **6**, 11-18.

Lambert, J. L.(1981): *Introducción al retraso mental*, Herder.

Lieberman, L. (1980): "Mainstreaming for the eigihties", *Academic Therapy*, 16. bol., **1**, 11-114.

Martinez, M. (1981): "Essai de synthese d´information scolaire des handicappés dans les classes dites "normals"", *Communantes educatives*, **37/38**, 81-90.

Molina, S. (1981): "Apuntes para un autopía imposible", *Siglo Cero*, **77**, 26.

Nirje, B. (1969): "The normalitation principle and its human management implications", in R. Guge eta W. Wolfensberg, *Chaing patterns in residential Servicies for the mentally retarded*, President's Committee on Mental Retardation, Washington.

Orden de la, A. (1980): "Sentido y prospectiva de la tecnología de la educación", *Bordón*, **203**.

Ortiz, M. C. (1979): "Integración de la educación especial en la E.G.B.", *Surgam*, **348**, 17-21.

————, (1981a) "El centro de Hospitalet: un modelo de equipo multiprofesional", *Voces*, (Siglo Cero).

————, (1981b): "La integración escolar", I. Congreso Castellano-Leonés sobre Deficiencia Mental y Retraso Escolar, Zamora [komunikazioa].

————, (1982): "Niños con trastornos de aprendizaje en el aula de educación especial", *Adunas*, **29**, 29-411.

Poorman, Ch. (1980): "Mainstreaming in reverse with a special friend", *Teaching exceptional children*, 2. bol., **4**, 113-142.

Rodriguez Dieguez, J. L. (1977): *Publicidad y enseñanza*, I.C.E. Salamanca.

Roheeer, G. (1977): "Los principios de normalización e integración", *Siglo Cero*, **49**, 9-14.

Saizarbitoria, R. (1980): *Integración social del subnormal*, Karpos, Madril.

Strchant, S eta Gottlieb, S. (1975): "Imitation of retarde children by their retarded, peer", *American Journal of mental deficiency*, **5**, 505-512.
Wasson, D. (1980): "Modeling in integrated preschools", *Mental retardation Bulletin*, 8. bol., **2**, 67-80.
Wolfensberg, W. (1972): *The principle of normalization in human services*, Grainford, Toronto.

2.4.2. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen hezkuntza-erantzuna: gaur egungo egoera eta etorkizunari begirako ikuspegiak[15]

– HEZKUNTZA-ERANTZUNA:

80ko hamarkadaren inguruan hezkuntza-integrazioaren mugimendua hasi zenetik, zenbat aurreratu dugu? Zeintzuk izan dira bere argiak eta itzalak?

– ARGIAK*:*

Gure inguruneko beste herrialde batzuekin konparatuta, guk hezkuntza-integraziorako bidea beranduago hasi genuen. Hala ere, denbora laburrean bide bat egin genuen, hpb-ak dituzten ikasleen hezkuntza-erantzunaren diseinuari eta garapenari buruzko errealitate bat deskribatu genuen, bidea askoz lehenago hasi zuten herrialde horiekin konparatzen uzten gaituena.

Hezkuntza Bereziaren eta hezkuntza-integrazioaren eboluzioa: egoeraren datu batzuk (EAE)

- Ikastetxe arruntetan ikastetxe espezifikoetan baino askoz eskaintza gehiago: EAEn 23 ikastetxe espezifiko, laguntza-gelak eta beste zerbitzu batzuk eskaintzen dituzten 500 ikastetxe arrunt baino gehiagoren aurrean.
- Hpb-ak dituzten ikasleei dagokienez, bakarrik % 15'87 ikastetxe espezifikoetan eskolatzen da, eta % 84'13, berriz, ikastetxe arruntetan, non zerbitzu askotarikoak eta laguntza-profesional asko dauden.
- Sare publikoan pribatuan baino eskaintza gehiago.
- Bigarren Hezkuntza garapen gutxiagorekin agertzen da, beraz, maila horietan hezkuntza-erreforma martxan jartzen den heinean eragina izan behar du.

– ITZALAK:

Praktikan hezkuntza- eta gizarte-integrazio/inklusio hobea uzten duten aldaketen inplementazioan aurkitu ditugun alde kritiko batzuk hurrengoak izango lirateke:

15. Fernández, A. (2001): "Situación actual y perspectivas de futuro en la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales", *Fundación Síndrome de Down del País Vasco, IV Jornadas sobre Síndrome de Down*, **8**, 19-20. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

Alderdi teorikoa eta hezkuntza-praktika ez datoz bat. Ezintasunak dituzten ikasleen integrazioari buruzko hitzaldi teorikoa denbora pasatu ahala garatu bada ere, eta zenbait ideiaren alde egonda ere, hala hola aniztasuna, inklusioa, errespetua desberdintasunari... eguneroko praktikan ikuspegi medikoak, errehabilitatzaileak, pertsonarengan eta defizitean oinarrituta hezkuntza- eta gizarte-praktika askotan izaten jarraitzen du.

Integrazio-ideian ardaztutako aurreko hitzaldia gaindituko duen urrats bat aurrerago emateko nahian, gaur egun inklusioaz, eskola inklusiboez hitz egiten dugu. Hala ere, hitzaldi teoriko berri honen atzean errealitate bat dago zeinean berriro bereziak indarra hartzen duen, ikasle talde batentzako espezifikoa (gela egonkorrak, zereginen ikaskuntzarako gelak, Hezkuntza Bereziko ikastetxeak...), eskola inklusiboen ideiari jarraituz defendatu behar duguna guztiz kontrakoa izanik.

Kristalezko sabaia. Askotan hitz egitean erabiltzen dugun desadostasun hau ez da kontzientea. Kontraesanekin bizi da eta egiten duguna ondo dagoela sinistarazten digu formalki egokia den diskurtso teoriko batean oinarritzen dugulako. Horrek izugarri zailtzen du egiten dugunaren eta ustez pentsatzen dugunaren artean koherentzia bat lortzeko aldaketak egitea. Sabaiak hor jarraitzen duela da ondorioa, ez digu uzten aurrerapauso gehiago ematen baina ikusten ez dugunaren arazoa gehituz, kristalezkoa da: denok daukagu zerua ikusi eta ukitzearen sentsazio faltsua.

Modelo arrazional-positibista batetik (ikuspegi mediko eta psikometrikoa) modelo instituzional-erreformatzaile batera pasatzeko zailtasuna. Praktikaren analisiaren ardatza ezintasuna duen ikaslearengandik eta berarekin egin behar dugunetik eskolara pasatu behar da, aldaketa instituzionalak zailak direla jakinez. Integrazio-prozesu batek dakartzan aldaketak batez ere irakasleengan indibidualki du eragina eta ez eskolaren osotasunean. Hala ere, eskolaren inplikazio instituzionala hezkuntza-prozesuan ikasleen aniztasuna kontuan harturik eta, beraz, hpb-ak dituzten ikasleak ere, erabat beharrezkoa da. Bere curriculuma eta antolaketa kritikatzeko (eztabaidatzeko) gai den eskola desberdin bat eraikitzearen beharrari buruz hitz egiten ari gara. Aldaketa hauek zentro guztian dute eragina eta bere funtzionamenduak, honen estrategien erabilerarekin, zentro eta gela mailan ematen den hezkuntza erantzunaren adaptazio edo egokierarekin du zerikusia. Aldaketok orokorrak edo bereziak izateagatik ikasle guztiengan dute eragina, heterogeneotasunaren, hau da, aniztasunaren oinarritik abiatzen direlako.

– ETORKIZUNERAKO IKUSPEGIAK:

Integrazioa izaera etikoa duen printzipio moduan. Integrazio printzipioa eztabaidaezina da, eskubideez ari gara hitz egiten. Beraz, edonolako bereizketaren aurka gaude. Ezin ditugu onartu inguru arrunt batetik inguru berezi batera bazter-

tzearen defentsan dauden argumentuak integrazio-prozesuaren praktikan aurkitu edo egin ahal izan ditugun ustezko akatsen konponbide moduan. Ezintasuna duten pertsonen bizitza integratzeko saiakeren zailtasunak pertsonek eurek ezin badituzte azaldu, ezin daitezke aldaketa-arrazoiak defendatu zeinetan pertsona horiek diren kaltetu nagusiak.

Hezkuntza-errealitatea modelo ekologiko batetik eraikitzea. Ikuspegi ekologiko batetik pentsatu eta egitea, ezintasuna ez bakarrik ezta funtsean biologiari lotua kontsideratzen duena, pertsonaren eta bere ingurunearen interakzioaren emaitza moduan, gure kasuan, eskola, zentro eta gelako ingurunea. Pentsatu eta egin, ondorioz, pertsonaren hurbilketa ez-kategoriko batetik. Zein, pertsonen jokabide funtzional eta euskarrien beharretan ardazten dena, diagnostiko klinikoak kontuan hartu gabe.

Modelo instituzional-transformatzaile batetik aldaketa-diseinu/proposamenak. Eskola ikusteko era *kolektibo* berri bat bilatzea: gauzak beste era batera egitea eta horretarako oinarrizkoa da gauzei beste ikuspegi batetik begiratzea. Hau lortzeko funtsezkoa da:

a. *Aniztasunaren trataera funtzionamendu-printzipio moduan eta gelan beharrezkoak diren aldaketak sortuko dituen hezkuntza-proiektua eta curriculum-proiektua ezartzea.* Hetereogeneotasuna, aniztasuna, desberdintasuna benetako behar metodologiko bezala onartzea. Nahiz eta zailtasunak onartu, bistakoa da gaur egungo eskolak *ezin* duela jarraitu homogeneotasunaren menpe mugitzen (aldaketa eta aurrerakuntza galarazten duena). Aniztasuna onetsi behar du gizartearen errealitate saihestezina baita. Aniztasun horregatik, gaur egun ez da onargarria gizartearen disgregazioaren alde egitea (kasu askotan segregazioa). Ondorioz, eskolak balio, interes, beharren… gatazkarekin elkarbizitzen eta balioztatzen ikasi behar du, desberdintasuna daraman gatazka hau ulertu, aniztasuna irakasle-ekintzaren sortzaile moduan.

b. *Hezkuntza-prozesuan irakasleen partaidetza eta kolaborazioa.* Laguntza-zerbitzuen eta profesionalen artean ardurak esleitzeko eta banatzeko jarrera desmitifikatu bat hartu behar dugu. Espezializazio bat baino gehiago, ditugun baliabideen erabilera egokia eta sortzailea proposatzen da. Hau, profesionalen arteko koordinazio/kooperazio batetik pasatzen da eta ziur aski eskolak berak duen beste baliabide-antolaketa batetik.

c. *Formakuntza instituzioan, zentroan fokalizatu.* Instituzioa bada aldaketa aurrez aurre duena, irakasleen formakuntzak irakasleak eta eskolak dituzten behar eta eskariei erantzun behar die, integrazioaren ardatz moduan.

d. *Hezkuntza-testuingurua, analisi instituzionala analisi- eta aldaketa-elementu nagusi moduan.* Integrazio-egoera bakoitzari egokitzeko eredu

ekologiko bat aukeratu, horrek, irakasleek beren egoeraren arazo eta giro berezietara egokitzen diren erabakiak hartzen lagunduko du. **Ez daude prozesu berdinak eskola desberdinak daudelako.**

Jarduerak

- Bilatu Euskal Autonomia Erkidegoan hpb-ak dituzten ikasleei emandako hezkuntza-erantzunari buruzko datu eguneratuagoak.
- Almudena Fernandez-ek artikulu hau idatzi zuenetik, zenbat aurreratu dugu? Itzalak gainditu ditugu?
- Diskurtso teorikoa eta praktika kontraesankorrak direla uste duzu?
- Hezkuntza-praktikan eredu arrazional-positibista batetik eredu instituzional-erreformatzaile batera pasatu garela uste duzu? Zure erantzuna argudiatu.
- Zertan datza eredu ekologikoa?

Aipatutako bibliografia

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (1999): *Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos,* Ed. Española, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Madril.

Ararteko (2001): *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*, Publicaciones del Ararteko.

Arnaiz Sánchez, P. (1999): "Curriculum y atención a la diversidad", in M. A. Verdugo Alonso eta F. B. Jordán de Urriés Vega (koord.), *Hacia una nueva concepción de la Discapacidad,* Amarú, Salamanca, 39-61.

————————, (2003): *Educación inclusiva: Una escuela para todos*, Ediciones Aljibe. Málaga.

Arnaiz Sánchez, P. eta De Haro Rodríguez, R. (ed.) (1997): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Universidad de Murcia, Murtzia.

Booth, T. eta Ainskow, M. (2002): *Guía para le evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación (1989): *Una escuela comprensiva e integradora*, Eusko Jaularitza, Gasteiz.

————————, (2005): *Hezkuntza premia bereziei erantzuna guztientzako euskal eskolan: Guztientzako Eskola Biltzarreko aktak: = La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: actas del Congreso Guztientzako eskola, Donostia-San Sebastián, 2003ko urriaren 29, 30 eta 31*, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz:

Escamilla, A. (2008): "Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros", *Colección Crítica y Fundamentos*, **21**, Graó, Bartzelona.

Essomba, M. A. (2008): "10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela", *Colección ideas clave*, **5**, Graó, Bartzelona.

García Pastor, C. eta Ortiz González, C. (koord.) (2003): "Más allá de la Educación Especial. Bordón", *Revista de Pedagogía*, 55. bol., **1** [Zenbaki monografikoa], Sociedad Española de Pedagogía.

Herrán Gascón, A. eta Paredes Labra, J. (koord.), (2008): *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, McGraw Hill, Madril.

Parrilla, A. (1992): "El profesor ante la integración escolar", *Investigación y Formación,* Cincel, Buenos Aires.

————, (1996): *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*, Mensajero-ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao.

Pisonero Riesgo, S. (2004): "Informe Necesidades y accesibilidad de las personas con discapacidad en la CAPV", *Documentos de Bienestar Social*, **70**, Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco - Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Sanz del Río, S. (1995): "Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: Panorama internacional", *Serie Documentos,* **2/95**, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, Madril [3. argitalpena].

Verdugo, M. A. eta de Borja, F. (koord.) (1999): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, AMARÚ, Salamanca.

Warnock, M. H.(1990): "Informe sobre necesidades educativas especiales", *Siglo Cero*, **130**, 12-24.

2.5. INKLUSIOA[16]

Gaur egun inklusio hitza asko erabiltzen da. Gehienok dakigu integrazioa baino urrats bat aurrerago doan termino bat dela. Baina zer da hezkuntza-inklusioa? Orri hauetan kontzeptu horrek suposatzen duena azaldu nahi dugu.

Batzuek "guztientzako eskola" ere erabiltzen dute. Horrek esan nahi du eskolak ikasle guztiak hartu behar dituela, haien baldintzei erreparatu gabe. Hau da, ezgaitasun, etnia, eta abarrei erreparatu gabe, aniztasuna aberastasun gisan ikusten baita.

Hezkuntza-premia bereziei erantzuna guztientzako Euskal Eskolan izenarekin Donostian egin zen Biltzarrean ondoko ondorioak atera zituzten (Eusko Jaurlaritza, 2005: 291-292):

16. Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

– 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 ezaugarri 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 kolaboratzaileak, 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 garatzen 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 aktibatzeko baizik, oztopoak zein diren antzeman ondoren. Alde horretatik, garrantzitsua da ohiko testuinguruetarako laguntza naturalak emateko sarea indarrean jartzea, 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, ikastetxeei beren ikasleen emaitzak jakinaraziko dizkielako, eta, bestetik, antolaketa eta funtzionamenduei dagokienez, hobetu daitezkeen alderdiak ere agertuko dituelako, betiere inklusioaren ikuspegitik.

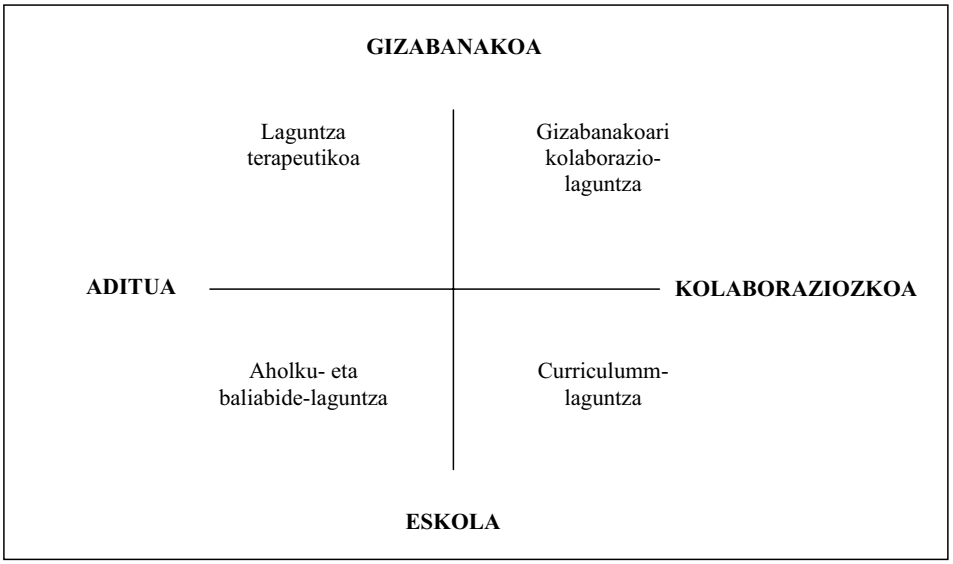
– Ondoko hitzak, “sare”, “elkarren mendekotasun positibo”, “komunitate”... oinarrizko adierak dira, eskola-aldaketaren prozesu eta esperientziatik gehienetan. Guztientzako eskolaren aldeko jarrera bultzatzeko, beharrezkoa da irakasle eta ikastetxeentzako “laguntza, konfiantza eta ziurtasuna emateko sare” bat antolatzea.

– Laguntza zerbitzuen ekarpenetako bat hezkuntza-sarearen dinamizazioa izan daiteke; alde batetik, hainbat zentrotako adituen arteko laguntza eta elkarkidetza bultzatzeko, eta, bestetik, guztientzako espazioak ahalbidetuko dituzten prozesuak ulertzeko eta eraikitzeko, horretarako jakintzagaiak eta tresnak eskainiz.

– Behar-beharrezkoa da euskal hezkuntzako Administrazioak jarraitzea orain hogei urte ekindako lanarekin, ezinbestekoak diren babes eta laguntza emanez, neskamutiko guztiek ikasi eta parte hartzen jarraituko duten eskola eraikitzen segitzeko.

Beraz, inklusio eta integrazio hitzek konnotazio desberdinak dituzte. Lehengoz, eskoletan eta geletan ume guztiak barne hartu behar dira eta ez bakarrik gela arruntetan kokatu. Bigarrenez, integrazio hitza alde batera uzten ari da eskolaren edo komunitatearen bizitza normalean baztertuta izan dena berriro integratzea helburua delako. Baina oinarrizko helburua da ez uztea inor eskolako bizitzaz aparte bai hezkuntza-arloan bai fisikoan eta sozialean. Hirugarrenez, integrazioak dagoen normaltasunera ikasleak egokitzeko premia inplikatzen du. Aitzitik, ikaskuntza inklusiboan erantzukizuna eskolako pertsonek dute, hau da, horiek ikasle guztien premiak asetzeko egoera prestatu behar dute (Stainback eta Stainback, 2004).

Gure ustez, aniztasunari erantzuteko eskola inkusiboaren ideiarekin jarraituz, oso garrantzitsua da barne-laguntza ere aztertzea ikasleei hezkuntza-erantzuna ematean benetako praktika zelakoa den ikusteko. Aniztasunari erantzuna emateko funtsezkoa iruditzen zaigu barne-laguntza egoki funtzionatzea. Parrillak proposatzen duen eredua ona dela uste dugu, horregatik sartu dugu liburu honetan. Berak bi ardatz kontuan izanda lau eredu proposatzen ditu. Lehenengo ardatzean aztertu behar da ea "ikaslearengan zentratutako laguntza" edo "eskolan zentratuko laguntza" den. Bigarrenean, "aditua" edo "kolaborazioa" den, hau da, erantzuna ematean adituen esanetara gauden edo denon artean planifikatzen den erantzuna. Bi ardatz horiek gurutzatuta, lau ereduak ikus ditzakegu (Parrilla, 1996: 83). Hezkuntza-inklusioaren ideiari jarraituz, curriculum-laguntza izateko joera izan behar dugu.



Azken bolada honetan, Hezkuntza Sailak hezkuntza inklusiboa ebaluatzeko eta hobetzeko gida bat zabaldu egin du eskoletan, "Index" deitutakoa. Tresna hori erabilita eskolek inklusioari buruz hausnar dezakete.

Jarduerak

- Kritikatu Donostian ateratako ondorioak. Ados al zaude, zergatik?
- Bilatu hezkuntza-inklusioaren definizioak, autorea(k) eta data jasota.
- Inklusioari begira, oro har, praktikan zelan ikusten dituzu eskolak?
- Deskribatu hezkuntza-inklusioa ematen duen eskolaren bat.
- Nolakoa da, zure ustez, aniztasunaren trataera eskola inklusibo batean?

Bibliografia

Eusko Jaurlaritza (2005): *Hezkuntza-premia bereziei erantzuna guztientzako Euskal Eskolan. Guztientzako Eskola Biltzarreko Aktak, Donostia, 2003ko urriaren 29, 30 eta 31,* Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

Parrilla, A. (1996): *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*, Mensajero, S.A., Bilbao.

Stainback, S eta Stainback, W. (2004): *Aulas inclusivas: Un modo de enfocar y vivir el currículo,* Narcea, Madril.

Tony, B. eta Ainscow, M. (2005): *Hezkuntza inklusiboa ebaluatzeko eta hobetzeko gida: Eskoletako ikaskuntza eta partaidetza garatuz*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

2.6. BIZI-KALITATEA[17]

SARRERA

IV. jardunaldi zientifiko hauen itxiera-hitzaldi hau itxi nahi izan dugu bizi-kalitate kontzeptuaren ulerkuntzaren eboluzioari buruzko eta ezintasuna duten pertsonen bizi-baldintzak eta ongizatea hobetzeko inplikazioei buruzko taldeko interbentzio batekin. Bizi-kalitate kontzeptuak gaur bai profesionalek, bai ikertzaileek, bai familiak bai ezintasuna duten pertsonek lortu nahi dugun ardatza adierazten duela ulertzen dugu.

Schalock irakasleak 1990etik planteatzen duen bizi-kalitate ereduaren hedapena eta formulazioa orain duela hiru urtetik lantzen ari gara eta gaiari buruz mundu osoan onartu diren argitalpenak eman ditu (Schalock, 1996, 1997). Urte hauetan azken 15 urteetan hezkuntza eta hezkuntza berezi, osasun, osasun mental, ezintasun eta hirugarren adinaren arloetan bizi-kalitateari buruz argitaratu den ikerkuntza berrikusi dugu, Salamancako Unibertsitateko Erkidegoko Integrazioan Unibertsitate Institutuko ikerkuntza-bekadunen talde handi baten laguntza ordainezinarekin[18]. Gainera, ereduan ikuspegi ekologiko batetik aurreratu dugu, sistemen teorian oinarritutako neurketa eta aplikazioak planteatuz.

Hitzaldi honetan gaur egun ulertzen dugun moduan ereduaren aspektu berezi batzuetan oinarritzen gara eta Adimen Atzerapenari buruzko Ameriketako Elkarteak hurrengo urtean taldeko argitalpena egingo du (Schalock eta Verdugo, prentsan). Hitzaldian azalduko diren ereduaren aspektu adierazgarri batzuk jarraian aurkituko ditu irakurleak.

BIZI-KALITATE KONTZEPTUAREN INDARRALDIA

Azken hamarkadetan ezintasuna duten pertsonak ikusteko modua nabarmen aldatu da. Adimen-atzerapena duten pertsonen bizitzeko aukeren ikuspegi aldatu hau inklusio, laguntza, autodeterminazio eta gaitasun hitzetan azalduta dago.

17. Verdugo, M. A. eta Shalock, R. L. (2001): "El concepto de calidad de vida en los servicios humanos", in M. A. Verdugo eta F. B. Jordán de Urríes (koor), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad,* Amarú, Salamanca, 105-112. (Miguel Angel Verdugo, Salamancako Unibertsitatea; Robert Shalock, irakasle emeritua eta Nebraskako Hastings College). Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

18. Ikerkuntzaren berrikusketa luzean gaiarekin erlazionatutako 20.900 artikulu baino gehiago aurkitu dira. Horietatik 9.749 laburpen berrikusi dira gutxi gorabehera eta azkenean 1.989 artikulu baino gehiagorekin lan egin da. Ikerkuntza-arloen berrikuspen luzea (hezkuntza eta hezkuntza berezia, osasuna, osasun mentala, ezintasuna eta hirugarren adina) ikerkuntza-bekadunek egindako lan bikainari esker posible izan da: María Gómez Vela, Eliana Sabeh, Mónica Martín eta Marta Rodríguez. Aldi berean, Borja Jordán de Urríes-ek, Milagrosa Núñez-ek eta Ina Casados-ek prozesu honen zati batzuetan dedikazioz kolaboratu dute.

Ingurumen naturalekin eta normalizatuekin erlazionatutako kontzeptuek garrantzi handia hartu dute, laguntza indibidualizatuen sistemen produkzioak, talde sozialen berdintasunak eta diskriminazioarik ezak, egokitze-trebetasunen garapenak eta izandako rol sozialen balorazioak (Verdugo, 1995).

Bizi-kalitatea 80ko hamarkadatik aurrera ikuspegian aldaketa hau kontuan izan zuen konstruktu soziala da. Beraz, kontsumitzailearengan oinarritutako berdintasuna, bizi-baldintzekiko satisfazioaren gehikuntza eta indartzea lortu ahal ziren tresna honen bidez. Gehiengoak uste duenez, laguntza egokiak prest badaude pertsonen bizi-kalitatea esanguratsuki gehituko da (Schalock, 1997).

Garrantzia duen beste aspektu bat da bizi-kalitatearen kontzeptua, oro har, hezkuntza eta gizarte arreta-sistemei orientatu beharrean, pertsonei orientatzea. Pertsona konkretu batengan egin behar diren aurrerapenen arabera dena definitzen du. Horregatik, ematen zen enfasia aldatzen du, beraz, pertsonei gertatzen zaiena neurtu barik sistemak aldatzearekin dagoeneko ez da nahikoa (eskolako edo laneko integrazioa orokorrean bereizten badugu gertatu ahal den bezala). Aldiz, pertsona bakoitzaren egoera indibiduala aldatzea garrantzizkoa da (ikasle edo nagusi bakoitza izan behar da bere egoera aldatu eta hobetu behar duena).

Bizi-kalitate kontzeptuaren garrantzia hain da handia, ezen integrazio eta normalizazioaren kontzeptuaren hedapena eta, aldi berean, gainditzea dela iradoki baita. Hori kontzeptuaren adierazpen ulerkorragatik baieztatu da, ezintasuna duten pertsonei laguntzera dedikatzen direnek batera dituzten elkarri banatutako xedeak lortzeko norabide eta gida bezala balio duena. Gainera, bizi-kalitate kontzeptuak integrazio kontzeptuak baino aukera hobeak uzten ditu neurtua eta aztertua izateko. Azken hori oinarrizko printzipio orokorra izan da eta da, filosofia mailakoa, ezintasuna duten pertsonen eskolan, lanean eta komunitatean bizitzan orientatzeko. Hala ere, operatibizatzeko zailtasun larriak aurkitzen ditugu, berriz, bizi-kalitate kontzeptuak definitutako dimentsioen adierazle batzuk ezartzen ditu, hasi behar diren aldaketei zehazki hurbiltzen uzten dietenak.

Bizi-kalitate kontzeptua oso garrantzitsua da gaur ezintasuna duten pertsonentzat hurrengo arrazoiengatik:

- Hezkuntza, osasun, adimen-atzerapen eta osasun mentalaren arloetan programen garapena eta zerbitzuen hornikuntza sustatzen duen konstruktu soziala da.
- Ezintasuna duten pertsonentzako zerbitzuen eraginkortasuna ebaluatzeko irizpide gisa erabiltzen ari da.
- Kalitatearen bilaketa giza zerbitzuen programetan hiru mailatan adierazten da: kalitatezko bizitza nahi duten pertsonak, kalitatezko produktu bat egin nahi duten hornitzaileak eta kalitatezko lorpenak nahi dituzten ebaluatzaileak (kontsumitzaileak dira, politikak egiten dituztenak eta programak finantzatzen dituztenak).

PRINTZIPIO KONTZEPTUALAK

Gaur, 2001. urtean, eta azken hamarkadetan ikerkuntza askoren ondoren, ezintasunaren munduan adostasun orokortua daukagu —batez ere, ezintasun intelektualaren munduari dagokionez— bizi-kalitate kontzeptuaren erabilera kontuan hartzeko orduan oinarrizko printzipio kontzeptualak aipatzeko.

Ezintasun intelektualen azterlan zientifikorako Nazioarteko Elkartearen (IASSID) Bizi Kalitatean Interes Berezia duten Ikerkuntza Taldeak (SIRG) —kide gara— Schalock irakaslea koordinatzailea izanda, 2000. urteko abuztuan Seattle-n (AEB) bizi-kalitateari buruzko adostasuneko dokumentu bat formalki proposatu du, honako bost printzipio kontzeptual hauekin:

- Ezintasun intelektuala duten pertsonentzat, ezintasuna ez dutenentzat ere, faktore eta erlazio berdinak osatzen ditu.
- Pertsona baten premiak beteta daudenean nabari da eta bizitzeko testuinguru rik garrantzitsuenetan bizitza aberats bat izateko aukera izaten denean.
- Osagai objektiboak eta subjektiboak ditu; baina bereziki pertsonak nabaritzen duen bizi-kalitatea adierazten duena banakako hautematea da.
- Banakako premietan, hautaketetan eta kontrolean oinarritzen da.
- Faktore pertsonalengatik eta ingurunekoengatik eragina duen dimentsio anitzeko konstruktua da, adibidez, harreman estuak, bizitza familiarra, lagunak, lana, auzunea, bizilekua, etxea, hezkuntza, osasuna, bizitzeko estandarra eta norberak duen nazioaren egoera.

PROPOSATZEN DUGUN BIZI-KALITATEAREN EREDUA

Definizioa, dimentsioak eta adierazleak

Bizi-kalitatea ez da une zehatz batean neurtu ahal den edozer gauza, kontzeptu globala, holistikoa baizik (Brown, 1988), esanahi abstraktuaz (Borthwick-Duffy, 1992), bereziki subjektiboa (Dennis, Williams, Giangreco eta Cloninger, 1994), eta pertsona bakoitzaren aspektu desberdinak era sumatiboan aipatzen dituena. Horregatik, bizi-kalitatea dimentsio anitzeko perspektibatik ulertu behar da.

Nazioarteko komunitate zientifikoak gehien onartu duen definizioa Robert Schalock-ek proposatutakoa da (1996):

> Bizi-kalitatea kontzeptu bat da zeinak erakusten dituen pertsona bakoitzak nahi dituen baldintzak bizitzaren dimentsio-mamia adierazten duten funtsezko zortzi premien arabera: emozio-ongizatea, pertsona arteko harremanak, ongizate materiala, garapen pertsonala, ongizate fisikoa, autodeterminazioa, inklusio soziala eta eskubideak.

Jarraian, proposatutako bizi-kalitate ereduaren dimentsioek dituzten adierazleak deskribatzen dira (Schalock, 1996, 1997). Adierazle horiek bizi-kalitatea egoki ebaluatzeko erabakigarriak dira. Definizioa eta dimentsioak operatibizatzeko balio dute. Adierazlerik gabe garatu behar den plangintza edo ebaluazio-lan guztia, oro hor, formulatuta geratuko litzateke, modu askotan ulertu ahal dena. Adierazleek bizi-kalitatearen neurketa zehazten eta gauzatzen uzten dute.

Hezkuntza, ezintasun, osasun, osasun mental eta hirugarren adinaren arloetan azken 15 urteetan egin ditugun ikerkuntzen berrikusketak segidan deskribatuko den adierazleen proposamena bermatzen eta konfirmatzen du (Schalock eta Verdugo, prentsan). Horregatik, planteatzen dugun eredua arlo horietan guztietan erabil daiteke.

Bizi-kalitatearen dimentsioak eta adierazleak

DIMENTSIOAK	ADIERAZLEAK	
EMOZIO-ONGIZATEA	Segurtasuna Zoriontasuna Autokontzeptua	Espiritualtasuna Estresa gutxitu Satisfazioa
PERTSONA ARTEKO HARREMANAK	Intimitatea Familia Lagunak	Afektua Elkarreraginak Laguntzak
ONGIZATE MATERIALA	Jabea izan Segurtasuna Lana Estatus sozioekonomikoa	Janaria Finantzak Ondasunak Babesa
GARAPEN PERTSONALA	Hezkuntza Satisfazioa Jarduera esanguratsuak	Trebetasunak Konpententzia pertsonala Aurrerapena
ONGIZATE FISIKOA	Osasuna Aisia Aseguru medikoak Zainketa sanitarioak	Eguneroko jarduerak Mugikortasuna Denbora librea Nutrizioa
AUTODETERMINAZIOA	Autonomia Erabakiak Autodirekzioa	Balio pertsonalak eta jomugak Kontrol pertsonala Hautaketak
INKLUSIO SOZIALA	Onarpena Laguntzak Bizilekuko giroa Jarduera komunitarioak	Boluntariotza Lan-giroa Rol sozialak Estatus soziala
ESKUBIDEAK	Bozkatzeko eskubidea Irisgarritasuna (“accesibilidad”) Pribatutasuna	Epaiketa justua Jabea izateko eskubidea Herritarren erantzukizunak

Schalock-ek (1996) proposatutako bizi-kalitatearen dimentsioak haren ekarpenetan eta gaiari buruz beste autore batzuek egindako ikerkuntzen analisian oinarritzen dira. Jarraian, taulan, erakusten da bizi-kalitateari buruz ezagunenak edo berrienak diren eredu batzuek (Felce eta Perry, 1995, 1997; Cummins, 1993, 1997; Hughes eta Hwang, 1996) Schalock-en proposamenaren dimentsio antzekoak sartzen dituztela. Bakarrik, proposatutako dimentsio batzuen esparruan edo izendapenean aldaketak ikus daitezke:

DIMENTSIO NAGUSIA	Felce eta Perry (Schalock, 1996)	Cummins (1997)	Hughes eta Hwang (1996)
Emozio-ongizatea	X	X (Intimitatea)	X
Pertsona arteko harremanak	X (Soziala)	X	X
Ongizate materiala	X	X	X
Garapen pertsonala	X (Produktibitatea)	X (Produktibitatea)	X
Ongizate fisikoa	X	X	X
Autodeterminazioa	X (Produktibitatea)	X (Produktibitatea)	X
Inklusio soziala	X (Soziala)	X	X
Eskubideak	X (Gizartea)	X (Segurtasuna)	X (Gizarte-erantzukizuna)

Ereduaren ezaugarriak

Ikusi dugun moduan, eredua zortzi dimentsio desberdinek osatzen duten dimentsio anitzeko ikuspegian datza, aldi berean adierazle berezien azalpenean operatiboak egiten direnak. Adierazle horiek, dimentsioekin ikusi dugun bezala, autore askok garatutako aldez aurreko ikerkuntza anizkoitzek bermatzen dituzte. Orain ereduari sistemen teorian oinarritutako planteamendu berri bat gehitzen diogu eta neurtzeko pluralismo metodologikoa proposatzen dugu.

Bizi-kalitatearen ereduan gehitzen ari garen berrikuntza nagusietariko bat kontzeptuzko planteamenduan sistemen ikuspuntu bat sartzea da. Dimentsioak eta adierazleak sistema hirukoitzaren arabera egituratzea proposatzen da: *mikrosistema*, *mesosistema* eta *makrosistema*. Hiru sistema horiek gizarte-sistema osoa osatzen dute eta programak eta plangintza garatzen uzten dute baita pertsonaren aspektu pertsonaletan (mikro), inguratzen zaion giroaren aspektu funtzionaletan (meso) eta adierazle sozialetan (makro) ebaluatzen ere.

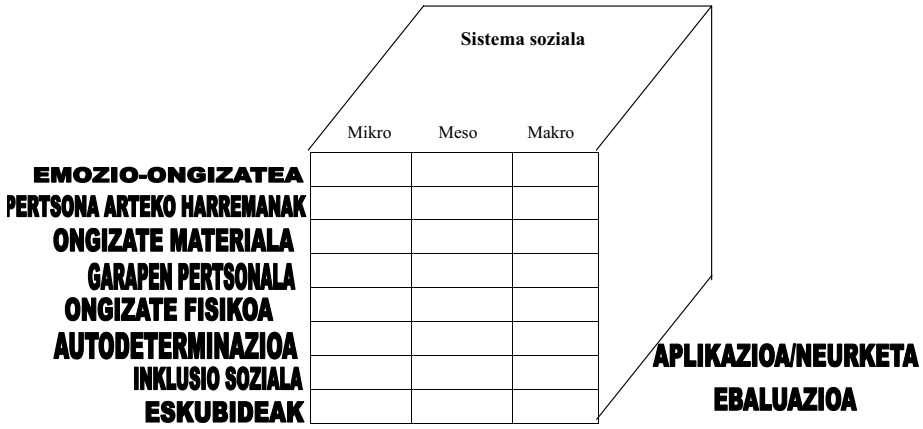
Mikrosistema pertsonaren bizitzan zuzenean eragina duen hurbileko ingurune soziala da: familia, etxea, adiskideen taldea, lantokia, etab.

Mesosistemak auzunea, komunitatea eta mikrosistemaren funtzionamenduan zuzenean eragiten duten erakundeak aipatzen ditu.

Makrosistema kulturaren jokabide orokorrak dira, joera soziopolitikoak, sistema ekonomikoak eta gizartearekin erlazionatutako faktoreak (zuzenean balioetan, onarpenetan eta hitzen eta kontzeptuen esanahian eragina dutenak).

Ereduaren beste alderdi nagusi bat *pluralismo metodologikoa* da, hau da, proposatutako ebaluazio- eta ikerkuntza-estrategiak prozedura kuantitatiboak eta kualitatiboak konbinatu behar ditu, ikuspuntu pertsonala (balioa edo satisfazioa), ebaluazio funtzionala (portaera adaptatiboa eta betetako estatusa edo rola) eta adierazle sozialak (maila sozialean neurriak) neurtzeko.

Jarraian, adierazitako ezaugarriak dituen bizi-kalitate ereduaren grafiko batekin bukatuko dugu.



Bizi-kalitatearen eredua (Schalock eta Verdugo, prentsan)

Jarduerak

- Zer iruditzen zaizu Verdugo-k eta Shalock-ek proposatzen duten bizi-kalitate eredua?
- Kritikatu aipatzen diren printzipio kontzeptualak.
- Bilatu ezintasuna duten pertsonen bizi-kalitateari buruzko informazio gehiago.

Bibliografia

Borthewick-Dufy, S. A. (1992): "Quality of life and quality of care in mental retardation", in L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000,* Springer-Verlag, New York, 52-66.

Brown, R. I. (1988): *Quality of life for handicapped people*, Croom Helm, Londres.
Cummnis, R. A. (1988): *The Comprebensive Quality of Life Scale for Students,* (4. edizioa), School of Psychology, Deakin University, Melbourne.
Cummnis, R. A. (1988): *The Comprebensive Quality of Life Scale for Students,* (4. edizioa), School of Psychology, Deakin University, Melbourne.
————, (1997): "Assessing quelity of life", in R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with dissabilities,* (2. ed., 116-150), UK: Stanley Thornes, Cheltenham.
Dennis, R. E.; Williams, W.; Giangreco, M. F. eta Cloninger, C. (1994): "Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad", *Siglo Cero,* **25(5)**, 5-16. [Publicado originalmente en: *Exceptional Children,* 1993, **59(6)**, 499-512].
Felce, D. eta Perry, J. (1995): "Quality of life: its definition and measurement", *Research in Developmental Disabilities,* **16(1)**, 51-74.
————, (1997): "Quality of life: the scope of the term and its breadth of measurement", in R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with dissabilities. Models, research and practice,* 56-71, Stanley Thornes, Chentelham.
Schalock, R. L. (ed.) (1996): *Quality of life. Vol. I: Its conceptualization, measurement and use*, American Association on Mental Retardation, Washington, D.C.
————, (ed.) (1997): *Quality of life. Vol. II: Application to persons with disabilities*, American Association on Mental Retardation, Washington, D.C.
————, (1997): "Hacia una nueva concepción de la discapacidad", in M. A. Verdugo eta B. Jordán de Urries (ed.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad,* 79-109, Amarú, Colección Psicología, Salamanca.
Schalock, R. L. eta Verdugo, M. A. (prentsan): *The concept of quality of life in buman services: a handbook for human service practitioners*, American Association on Mental Retardation, Washington, D.C.
Verdugo, M. A. (ed.) (1995a): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Siglo Veintiuno, Madril.
————, (1995a): Calidad de vida y educación especial. Aportaciones de la nueva definición de retraso mental de la AAMR (1992). *Aula de Innovación Educativa,* **45**, 11-14.

2.7. AUTODETERMINAZIOA[19]

Segur aski autodeterminazio hitza gai politikoekin lotzen dugu, batez ere, autonomiaz eta gobernuaz gozatzeko nazio baten herriek duten eskubide bezala. Baina, harago ikusten badugu, ezintasuna duten pertsonei ere dagokien kontzeptu bat da.

19. Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

Gaur egun, ezintasuna duten pertsonei dagokienez, programak planifikatzean eta zerbitzuak ematean garrantzi handia hartzen ari den kontzeptu bat da. 70eko urteetan eta are gehiago 80koetan ezintasuna zuten pertsonak haien kabuz berba egiteko trebetasuna defendatzen hasi ziren zegozkien erabakiak hartzeko orduan. Nahiz eta aurrerapenak egon, oraindik praktikan ezintasuna duten pertsonen parte-hartzea eskasa da (Verdugo, 2000). Egia da, orobat, gero eta indar gehiago lortzen ari direla autokudeatzaileen taldeak eta pertsona askok entzuten dituztela.

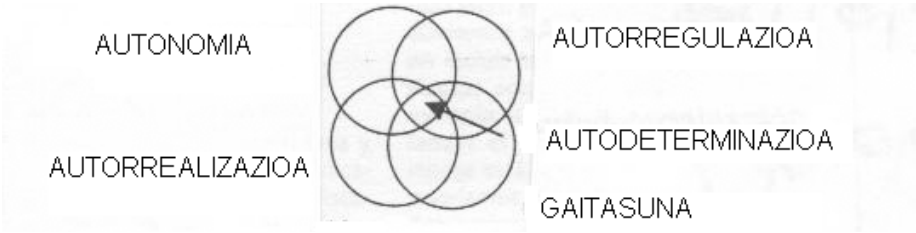
Baina, zer da autodeterminazioa? Agian gai hau landu duen autorerik esanguratsuena Wehmeyer da, zeinak horrela definitzen duen:

> Nork bere buruari dagozkion bizi-kalitatezko erabakiak hartzea eta aukerak gauzatzea eta norberaren bizitzan egile kausal nagusitzat aritzea, kanpoko eragin edo interferentzia handirik gabe (Wehmeyer, 1996: 24).

Autore berari jarraituz, ekintza autodeterminatuak definitzen dituzten lau ezaugarri daude: autonomia, autorregulazioa, gaitasun psikologikoa eta autorrealizazioa (Wehmeyer, 1996).

- *Autonomia*. Jokabide bat autonomoa da pertsonak bere lehentasunen, interesen edota trebetasunen arabera jokatzen duenean eta gehiegizko kanpoko interferentziarik izan gabe.
- *Autorregulazioa*. Ekintza autorregulatuek autokudeaketa-estrategiak, helburuen eta lorpen-jokabideen ezarpena, arazoak konpontzeko jokabideak eta so eginez ikasteko estrategiak barne hartzen dituzte.
- *Gaitasun psikologikoa*. Hautemandako kontrolarekin zerikusia duten termino desberdinekin erlazionatuta dago, kognitiboa (eraginkortasun pertsonala), nortasuna (kontrolaren lekunea) eta motibaziozko arloak barne harturik. Funtsean pertsona autodeterminatuak horrela aritzen dira:
  - Haientzat garrantzia duten zirkunstantzien kontrola dute (barne-kontrolaren lekunea).
  - Nahi dituzten emaitzak lortzeko ezinbesteko trebetasunak dituzte (autoefikazia).
  - Jokaera horiek egiten badituzte identifikatutako emaitzak izango dituzte (emaitza-itxaropenak).
- *Autorrealizazioa*. «Jende autodeterminatua autoerrealizatzen da beren buruari dagokionez ezagutza ulerkorra eta zentzuz asmatua, beren alde indartsuak eta mugaketak erabiltzen badituzte modu batean aritzeko, baita ezagutza horretaz probetxu ateratzeko ere» (Wehmeyer, 1996: 26). Autorrealizazioa esperientziaren, inguruneari ematen diogun interpretazioaren eta beste faktore esanguratsuen ebaluazioen menpe dago.

Labur esanda, hurrengo grafikoan autodeterminazioaren ezaugarri nagusiak ikus daitezke:



(Wehmeyer, 1996: 25.)

Baina, zelan bultzatu ezintasun intelektuala duten pertsonen autodeterminazioa?

Eskolan kontuan hartu ahal diren inplikazio praktikoak aipatzen baditugu, Palomo-k eta Tamarit-ek (2000: 7) azaltzen dituztenak esan ditzakegu:

- Aukerak eskaintzen dituzten eskolako giroak diseinatu, ikasleek haien lehentasunak adierazteko eta erabakitzeko.
- Premia bereziak dituzten ikasleen eta ezintasunik ez dutenen arteko elkarrekintza erraztu.
- Portaeran nagusien rol-ereduak lortzeko estimulatu.
- Ikasle guztiei arrakasta izateko esperientzia baimendu.
- Ikasleei erabakiak hartzeko gero eta prozesu gehiago kontrolatzen utzi.
- Ikasleen ikasteko esperientzia curriculum akademikotik eta eskolatik harago zabaldu.

Horretan guztian funtsezkoa da hezitzaileek duten zeregina. Ikasle guztiengan autodeterminazioa bultza daitekeela sinestea oinarrizkoa da hori lortzeko estrategiak plantea ditzaten. Zentzu horretan aitzakiek ez dute balio, adibidez, kontzeptu hau bakarrik adin bateko ikasleekin (eta ez txikiekin) aplika daitekeela pentsatzea, adin konkretuentzat eta pertsona konkretuentzat bakarrik ez baita.

Bambara, Cole eta Koger (1998) autoreei jarraituz, Palomo-k eta Tamarit-ek aipatuta (2000: 27), autodeterminazioa bultzatzean parte hartzen duten osagai guztiak lau multzo hauetan sailka daitezke:

– Pertsona ezagutu:
  - Gustuak/gorrotoak.
  - Balioak, jomugak.
  - Komunikatzeko eta ikasteko moduak.
  - Aukerak/zailtasunak.

– Bizimodu atsegina egin:
  - Pertsonarengan oinarritutako plangintza.
  - Hautatzeko askotariko aukerak eskaini.
  - Autonomia aztertu.

– Modu autodeterminatuan aritzeko trebetasunak irakatsi:
  - Komunikatzeko, hautatzeko, erabakiak hartzeko trebetasunak irakatsi.
  - Arazoak ebazteko.
  - Jokaera erronkariak hautaketa eta kontrol ezarekin erlazionatuta.
  - Zer hautaketa egiten dituzten eta hortik gehiago irakatsi.
  - Autodefentsa, asertibitatea.
  - Autonomia.
  - Noiz eta zelan erabili trebetasunak.

– Laguntzeko testuinguru soziala sortu:
  - Konfiantza, lasaitasuna.
  - Arazoak berriro interpretatu eta konponbidean lagundu.
  - Laguntza emozionala.
  - Ikaskuntza suspertu.

Autodeterminazioa bultzatzea erreza ez dela onartzen dugu, faktore eta pertsona askok parte hartzen dutelako. Horregatik, denon artean pertsonen bizikalitatea hobetzeko borrokatzen jarraitu behar dugu, autodeterminazioa bizikalitate horretan eragina duen dimentsio bat dela eta merezi duela gogoratuz.

Jarduerak

– Zer suposatzen du autodeterminazioak ezintasuna duten pertsonen bizitzan?
– Bilatu eta aztertu autodeterminazioari buruzko artikuluren bat (adibidez, *Siglo Cero* aldizkarian...).
– Bilatu zer den autokudeatzailea, baita zure herrialdean horri buruz dagoen informazioa ere.
– Estrategiak proposatu ezintasuna duten pertsonen autodeterminazioa bultzatzeko. Horretarako, erabilgarria izan daiteke honako liburu hau: Peralta, F; Gónzalez, M. C. eta Iriarte, C. (koor.) (2006): *Podemos hacer oir su voz: Claves para promover la conducta autodeterminada*, Ediciones Aljibe, Archidona.

Bibliografia

Palomo, R. eta Tamarit, J. (2000): "Autodeterminación: Analizando la elección", *Siglo Ce*ro, **31(3)**, 21-43.

Verdugo, M. A. (2000): "Autodeterminación y Calidad de Vida en los alumnos con necesidades especiales", *Siglo Cero*, **31(3)**, 5-9.

Wehmeyer, M. L. (1996): "Self-determination as an educational outcome. Why is it important to children, youth and adults with disabilities?", in D. J. Sands eta M. L. Wehmeyer, *Self-determination across the life span,* Paul H. Brookes, Baltimore, 17-36.

————————, (2001): "Autodeterminación. Una visión de Conjunto", in M. A. Verdugo eta F. B. Jordán de Urríes (koord.), *Apoyos, autodeterminación y Calidad de Vida: Actas de las IV Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*, Amarú, Madril, 113-133.

3. Euskal Autonomia Erkidegoko araudia

3.1. SARRERA

Hirugarren atal honen helburua Euskal Autonomi Erkidegoan Hezkuntza Bereziari buruz dagoen legedia aztertzea da. 1998tik aurrera argitaratutako arauak aurkezten dira. Bertan ez da legedia garatzen, baizik eta legedi bakoitzaren izenburua, ikasleak berak jardueren bitartez gai hau jorratu dezan era praktiko batean.

Bertan agertzen den legedia, Eusko Jaurlaritzaren web orrialdean eskura daiteke: http://www.isei-ivei.net/eusk/arau/araudia.htm. Dena den, azkeneko aldaketak direla medio (LOE – 2006ko Estatuko Lege Organikoa, Euskal Curriculuma, etab) laster eguneratuko dutelakoan gaude.

3.2. EAEKO ARAUTEGIA 1998TIK

<http://www.isei-ivei.net/eusk/arau/araudia.htm> edo <www.euskadi.net>

3.2.1. 118/1998 Dekretua, ekainaren 23koa, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzuna eskola muinbakar eta integratzailearen esparruan antolatzen duena (EHAA, 98-7-13).

3.2.2. Agindua, 1998ko uztailaren 24koa, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuarena, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat hurrengo hauek arautzen dituena: alde batetik, curriculumera sartzeko egokitzapenen eta curriculumaren norbanako egokitzapen nabarien baimena eta, bestetik, ez-unibertsitatekoa den hezkuntza-sistemaren etapetan egokitzapen horiek egiteko, garatzeko eta ebaluatzeko prozedura (EHAA, 98-8-31).

3.2.3. Erabakia, 1998ko uztailaren 24koa, Hezkuntza Sailordetzarena, aparteko gaitasunak edukitzeagatik heziketa-premia bereziak dituzten ikasleei hezkuntzaren aldetik eman beharreko erantzuna nondik nora bideratu arautzen duena (EHAA, 98-8-31).

3.2.4. Agindua, 1998ko uztailaren 30ekoa, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuarena, hpb-ak dituzten ikasleak eskolatzeko irizpideak ezartzeko, eta ikasle horiek behar dituzten baliabideak hezkuntza-sistemako maila guztietara helarazteko (EHAA, 98-8-31).

3.2.5. Agindua, 1998ko uztailaren 30ekoa, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailburuarena, hezkuntzaren arloko hainbat ekintza eta neurri arautzen dituena, gizarte edo kulturaren ikuspegitik besteak baino egoera txarragoan diren ikasleentzat eta eskolara egokitzeko zailtasun handiak dauzkaten ikasleentzat (EHAA, 98-8-31).

3.2.6. Agindua, 1998ko abenduaren 22koa, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburuarena, 1998ko uztailaren 24ko Agindua aldatzen duena; agindu horrek hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat hurrengo hauek arautzen ditu: alde batetik, curriculumera sartzeko egokitzapenen eta curriculumaren norbanako egokitzapen nabarien baimena eta, bestetik, unibertsitateaz kanpoko hezkuntza-sistemaren etapetan egokitzapen horiek egiteko, garatzeko eta ebaluatzeko prozedura (EHAA, 99-1-19).

Jarduerak

- Aztertu Euskal Autonomia Erkidegoan dagoen araudia, eta egin dekretu, erabaki eta agindu bakoitzaren laburpena.
- Sortu hezkuntza-legediari buruzko web orrien gida bat, adibidez, Estatuko Aldizkari Ofizialak (BOE) argitaratutako dokumentuena (LEPV, LOE...) edo Europako inklusio-orriarenak, hezkuntza-premia berezien erantzuna espezifikatuz.
- Legedian agertzen diren arauak bat al datoz aurreko atalean aurkezten diren printzipioekin? Zehaztu aurkitzen dituzuen erreferentziak.

4. Aniztasunaren trataerari emandako hezkuntza-erantzuna

4.1. SARRERA

Laugarren atal honetan aniztasunari ematen diogun hezkuntza-erantzuna da aztergai. Beraz, ezintasuna duten pertsonek jaiotzetik nagusi egiten diren arte jasotzen dituzten hezkuntza-zerbitzuak aurkezten ditugu.

Hasteko, nahiz eta gure ingurunean oso hedatuta ez egon, arreta goiztiarra funtsezkoa da umeen garapen-maila hobea izan dadin. Batez ere, lehenengo momentuetatik umea kontuan hartzeaz gain garrantzitsua da familiari laguntza ematea. Delfin Montero-k egindako artikulu batean ideia nagusi batzuk azaltzen dira horri buruz.

Aniztasunari erantzuna emateko ezinbestekoa da eskola aipatzea. Bertan, ikasle bakoitzaren hezkuntza-premietara egokitu behar gara eta horretarako sortu dira curriculum-egokitzapenak. Tresna horien bitartez, eskolak aldaketak egin behar ditu duen aniztasunari erantzuteko, bai ikastetxe mailan, bai ikasgela mailan, baita maila indibidualean ere, azken hau beharrezkoa denean soilik. Eta ezin dugu ahaztu, barne-laguntza oso garrantzitsua dela eskolan aniztasunari erantzun egokia emateko. Horregatik, Parrilla-ren testuari esker, eskolak duen barne-laguntzari buruz hausnar dezakegu.

Eskola-urteak pasatu eta gero, helduarora bideratzeko trantsizioa kontuan izan behar dugu. Hori jorratzeko oso egokia iruditu zaigu gai honetan aditua den Natxo Martinez-ek egindako testu bat itzultzea.

Laugarren atal hau bukatzeko, bi testu kontuan izan ditugu. Lehenengoan, instituzioen erabilgarritasunik eza argi geratzen da. Bertan, ezintasuna duten pertsonen bizitza beste edonork duen bizitzarekin parekatzea da helburua. Hau da, etxe, auzo, herri batean bizitzea, familia eta lagunen ondoan. Azkenean, denok erabaki behar dugu ahal dugun heinean gure bizitzarekin zer egin nahi dugun, inoren menpe bizi gabe, urteetan eta urteetan ezintasuna duten pertsonekin gertatu izan den bezala. Hemen oso interesgarria da Ake Johanson-ek azaltzen duen esperientzia pertsonala. Bigarren testuan ere, ezintasuna duen pertsona baten ahotsarekin bukatzen dugu.

4.2. HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIAK DITUZTEN UMEEN ARRETA GOIZTIARRA[20]

ARRETA GOIZTIARRAREN DEFINIZIOA

Nagusi batek bizitza betea izateko bermerik onenetariko bat da haurtzaro zoriontsua. Esaldi horren edukia iragan mendearen hasierako herritarrentzat ez zegoen hain argi eta are gutxiago aurrekoentzat. Zorionez, gaur egun, herritar guztiak bat datoz. Ideia horretan du oinarri hemen arreta goiztiarra deituko dugunak, lan egiteko eremu bat, izen desberdinak jaso izan dituen eta jasotzen dituen esparru bat: estimulazio goiztiarra, esku-hartze goiztiarra edo laguntza goiztiarra, izendapen ez beti baliokideak, baina guztientzako ardatz bat aipatzen dutenak.

Ikus dezagun, jarraitu baino lehen, "arreta goiztiarraren liburu zuriak" (2000) zelan definitzen duen arreta goiztiarra. Profesional askok landu zuten agiri bat oso garrantzitsua —neurri batean talde-lana da—. Liburuak sustapena eta ordena behar dituen horrelako eremu bat berriro ezarri nahi du.

> Arreta goiztiarra 0-6 urte bitarteko haurren populazioari, familiari eta inguruneari zuzendutako esku-hartze multzoa da. Garapenean nahasteak dituzten umeen edo arriskua izateko dutenen premia iragankorrei edo iraunkorrei ahalik eta azkarren erantzutea dute helburu. Esku-hartze hauek, umearen osotasuna kontuan hartu behar dutenak, diziplina arteko edo transdizplina arteko orientazio-talde profesional batek planifikatu behar du (Arreta Goiztiarraren Taldea, 2000).
>
> [http://www.minusval2000.com/investigacion/libroBlancoAtenciTemprana/LibroBlancoAtenciTemprana.htm]

Nori zuzenduta dago arreta goiztiarra? Galdera horri erantzuteko orduan, arrisku biologikoan edo ingurumen sozialean dauden umeei esatea ohikoena da, arriskua ume batek bere garapena aldatuta izateko probabilitate-gehikuntza dela ulertuz. Arrisku biologikoko adibideak dira: garun-lesioak, nahaste genetikoak edo ondorio larriak uzten dituzten gaixotasunak. Ingurumen sozialeko arriskuan, aldiz, honelako egoerak aurki ditzakegu: familia pobreak, ezintasun intelektuala duten gurasoak, ama oso gazteak, guraso alkoholikoak, drogazaleak edo gaixotasun mental larriekin. Hemen arazoa hezkuntza-baldintza txarrak ondorioztatzen diren kontrako giroak dira.

20. (Delfín Montero, Psikopedagogiako Saila, Deustuko Unibertsitatea). Euskal Herriko X hauskorraren Sindromearen Elkartearen aldizkarian argitaratutako artikulu batean oinarrituta. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

LAN EGITEKO BALIZKO ESKEMA BAT

Arriskuan dauden umeek garapen desiragarria izateko beharrezko esku-hartzea oso desberdina izan daiteke, egoeren aniztasuna kontuan hartuz. Arreta goiztiarraren lanean eragile askoren ahalezko ekintza sartzen da: hezkuntza-mundutik (irakasleak, Berritzeguneko hezkuntza-premia berezien aholkulariak, etab.), gizarte-zerbitzuetatik (adibidez, gizarte-langileak, orientazio- eta balorazio-taldeak, ezintasuna duten pertsonen elkarteetako profesionalak) eta osasun-eremutik (anbulatorioetako pediatrak, ospitaleetako neuropediatria-zerbitzuak, etab.).

Baina arreta goiztiarraren protagonistak, nire ustez eta beste askoren ustez, ez dira horretan papera izan dezaketen erakunde edo profesionalak, baizik eta familia. Orain dela gutxi arte, arlo honetan lan egiteko fokua umea eta bere arazoak, defizitak, mugaketak, eta abar ziren. Gaur egun hori horrela da, baina zehaztasun garrantzitsu batzuekin. Familia bat ondo aritzeko, umearen egoeraren arabera egokituta egoteko eta mota guztietako baliabideak izateko (psikologikoak, materialak, hezkuntzakoak, etab.) arriskuan dauden umeen eboluzio egokia bultzatzeko lan egitea egin dezakegun inbertsiorik onena dela gaur orain dela hamarkada batzuk baino kontzienteagoak gara. Orain dela ez asko lana ia soilik umearen mugaketetan oinarritzen zen.

Ikuskera berri honen barruan, arreta goiztiarraren ekintzatzat hurrengoak onartzeaz inor ez da harrituko:

– Familiako kide bati edo gehiagori ahalezko laguntza pertsonala. Batzuetan arazo larriak dituen ume bat izateak familia barnean tentsioa sortzen du eta horrek aldi berean kideren bat psikologikoki desoreka dezake. Bikoteari zuzendutako esku-hartze psikoterapeutikoa, adibidez, arlo berri honen barruan, "arreta goiztiarraren" ekintza izan daiteke.

– Ukituen elkarteak. Ezintasunen bat dagoen kasuetan, "etapak erre" dituzten gurasoekin kontaktuan jartzea gurasoentzat oso garrantzitsua izan daiteke. Guraso "beterano" horiek egoera berrira egokitzen hasten diren gurasoei gai asko hobeto azalduko dizkiete. Profesional askok ez bezala, haiek izango dira hobeto entzungo dutenak, antzeko errealitatetik pasatu direlako.

– Baliabide sozial eta ekonomikoak. Arreta goiztiarraren programa baten benetako bideragarritasuna askotan, familiari buruz izan behar duena, beharrezko baliabide sozial eta finantzarioak hornitzean datza. Beste modu batean esanda, egunero ordu larregi lan egiten duen ama bati, senarra alkoholikoa duena, ezintasuna duen bere alabarentzat etxean lan egiteko plan bat garatzea proposatzea asmo oneko fantasia bat izan daiteke, adibidez, bere etxean presentzia fisiko gehiago izateko utziko dion laguntza ekonomikorik ez badago.

– Behaketa eta esku-hartze estrategien irakaskuntza. Oro har, familiarekin aktiboki lan egiten duten arreta goiztiarraren profesionalek —nire iritziz, gomendagarrienek— familiakideei —gurasoei eta neba-arrebei— umearen jokabideak zehaztasunez behatzen, erregistratzen eta gero modu iraunkorrean, sistematikoan eta koherentean lan egiten erakusten diete.

Arreta goiztiarraren lana umearengan eragina izatea ere bada, lan-programa zehatz baten bidez, familiaren eta profesionalen artean elkarrekin sarritan garatuko dutena. Programa horrek gomendatutako helburuak, jarduerak, ebaluzio-irizpideak barne hartuko ditu. Orain dela gutxi gertatzen zen ez bezala, gaur familiari dagozkion programaren jarduerak eguneroko aktibitateei albait lotuen izatea asko baloratzen da. Horrela, arazoak konpontzeko orduan bere bizitzan eta bere estiloan etendurarik ez egoteko.

Bukatzeko, baina ez garrantzi gutxiagokoa, gaur egungo arreta goiztiarraren laneko eskeman, haurtzaindegiek eta haur-eskolek garrantzizko zeregina dute. Arriskuan eta arrisku barik dauden umeek ordu asko pasatzen dituzte zentro horietan eta ingurune horiek aberasten ditugun heinean, haien garapena eraginkorki errazteko aukera gehiago izango ditugu. Atal honetan ekintza gutxi batzuk aipatzeko:

– Irakasleen orientazioa.

– Curriculumaren egokitzapenak. Arreta goiztiarraren profesionalek gurasoekin adostutako programak ikastetxean gertatzen denaren adierazgarria izan behar du. Ostera, lan egiteko estilo biek desiragarria dena ez koordinatzea edo bata bestearekin oztopatzea izan daiteke.

– Laguntzeko pertsonala eta material espezializatua. Batez ere kasu batzuetan, laguntzeko profesionalen presentzia barik, sarritan irakaslearen desberdinak, nekez gera daiteke programa egoki bat haur-eskolen esparruan.

AMAIERAKO HAUSNARKETA BATZUK

Lehena, arreta goiztiarrak duen ondorio indibiduala, ekonomikoa eta soziala aipatzea da. Horri esker familien ongizatean irabazten dena nahikorik ez bada, ekonomikoagoa den ikuspegi batetik, zailtasunak dituzten umeekin lehen haurtzaroan zehar lortuko ditugun aurrerapen guztiek aurrerago zerbitzuen gastu gutxiago inplikatzen dutela ez da ahaztu behar. Familiei eta afektatutako profesionalei bakarrik interesatzen zaien gai bati buruz ez da hitz egiten, baizik eta gastu sozialaren etorkizunari eta bere eraginkortasunari ere interesatzen zaienari buruz.

Bigarrenik, arreta goiztiar on batek beren garapena mugatuta ikusteko arriskua duten umeen garapen hobea esanguratsuki lagun dezake baita batzuetan gurasoek zelan bideratu zalantzak dituzten egoeren aurrean egokitze familiarra gehitu ere.

Ikuspegi kolektibo batetik, arreta goiztiarraren zerbitzu on batzuek, zalantzarik gabe, herritar gehienok konpartitzen ditugun hezkuntza eta gizarte-inklusio helburuen gauzatze eraginkorra oinarrituko dute.

Hirugarrenez, arreta goiztiarraren profesionalen prestakuntza-programak falta dira, oraindik arautzerik ez duen arlo profesional bat baita. Hortaz, oraindik ez daukagu gure erkidegoan ezta estatuan ere, administrazio publikoek onartutako profesionalen prestakuntza-programarik. Hau oso premiazkoa iruditzen zait, ahal den modurik onenean bai profesionalak bai zerbitzuen-kudeatzaileak konpontzen saiatzen diren gai batzuei buruz (adibidez, esku-hartzeen eraginkortasuna), planteamendu enpirikoetatik abiatuta, argi pixka bat eman nahi duen ikerkuntza-plan sektorial batean bezala. Arreta goiztiarraren arloak ezintasunari lotuta dauden beste batzuenak baino garapen gutxiago du, bai hemen bai beste herrialdeetan. Egiaztapen horretan ez gara geratu behar, baizik eta pauso bat gehiago ematen saitu, hutsuneak betetzen ahalegintzeko.

Nire ustez, euskal ikuspegi batetik, gure erakunde publikoak oraindik gehiago inplikatu behar dira. Arreta goiztiarrak izaera unibertsaleko eskubidetzat onartuta izan behar du eta batzuok ematen diogun garrantziaren ondorioz finantziazioa izan. Egun hori iristen den bitartean, estatuko beste leku batzuetan gertatzen denari inbidia sanoarekin begiratuko diogu, esate baterako, Katalunian, non tradizioz guk baino berme gehiago eman dioten. Kataluniako eredutik, batez ere, botere publikoen konpromisoa baloratzen dut, edozein administraziotarako lehentasunezkoa izan beharko lukeena. Hau bezalako gai konplexu batean ezin naiz gehiago luzatu, nahiz eta gehiago luzatu nahi izanez gero Kataluniako Generalitateak duen web orria bisitatzea gomendatzen dut (http://www.gencat.net/benestar/apreco/). Konparatu eta hobeto ulertuko da zertaz ari naizen.

Jarduerak

- Proposatu arreta goiztiarraren definizioa.
- Bilatu zure herrialdean arreta goiztiarra ematen duten zerbitzuen informazioa.
- Zure ustez, zein urrats eman beharko litzateke arreta goiztiarraren zerbitzua hobetzeko?

Bibliografia

Aizcún Aizcún Pineda, J. eta Retortillo Franco, F. (ed.) (1999): *La atención temprana en la comunidad de Madrid. Situación actual y documentos del Grupo PAD,* GENYSI-Asociación Interdisciplinar para la Prevención y Atención Temprana de las Deficiencias, Madril.

Bassedas, E.; Huguet, T. eta Solé, I. (1998): *Aprender y enseñar en educación infantil,* GRAO, Bartzelona.

Brito de la Nuez, A. G. eta Pérez-López, J. (ed.) (2004): *Manual de atención temprana,* Pirámide, Madril.

Candel, I. (zuz.) (2003): *Atención Temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas de desarrollo,* Federación española del Síndrome de Down, Madril.

Candel, I. (zuz.) (1993): *Programa de atención temprana. Intervención de niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*, CEPE, Madril.

Coleman, J. G. (1999): *The early intervention dictionary: A multidisciplinary guide to terminology*, Woodbine House, Bethesa [2.edizioa].

Coriat, E. (1996): *El psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños,* Ediciones de la Campana, Buenos Aires.

Cunningham, C. eta Sloper, P. (1985): *Estimulación precoz en casa: Guía práctica para los padres del niño discapacitado*, Instituto Nacional de Servicios Sociales, Madril.

FEAPS (2001): *Atención Temprana para personas con retraso mental. Orientaciones para la calidad. Manuales de Buena Práctica,* Federación de Organizaciones en favor de las Personas con discapacidad y parálisis cerebral (FEAPS), Madril.

Freixa, M. (1993): *Familia y Deficiencia mental,* Amarú Ediciones, Salamanca.

Generalitat de Catalunya (2000): *L'atenció precoç a Catalunya* <http://www.gencat.es/benestar/apreco> [2000-5-25].

Gobierno Vasco (2003): *Plan Interinstitucional de Apoyo a las Familias con Hijos e Hijas*.

Grupo de Atención Temprana (2000): *Libro blanco de la atención temprana,* Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Madril <http://www.infordisclm.com/libro%20blanco%20at.htm>.

Grupo PADI (1999): *La Atención Precoz en la Comunidad de Madrid. Situación actual,* Genysi, Madril.

Guralnick, M. J. (ed.): *Eficacia de una intervención precoz en niños minusválidos y en situación de riesgo,* Instituto Nacional de Servicios Sociales, Madril.

Jonson-Martín, N. M.; Jens, K. G.; Attermeier, S. M. eta Hacker, B. J. (1997): *Currículo Carolina. Evaluación y ejercicios para bebés y niños pequeños con necesidades especiales,* TEA, Madril [2. edizioa].

Kumin, L. (1997): *Cómo favorecer las habilidades comunicativas de los niños con síndrome de Down. Una guía para padres,* Paidós, Bartzelona.

Leonhardt, M. (1992): *El bebé ciego. Primera atención. Un enfoque psicopedagógico,* Masson, Bartzelona.

Lobato, D. J. (1992): *Hermanos y hermanas de niños con necesidades educativas especiales. Información y actividades para ayudar a los hermanos de los niños con enfermedades crónicas, incapacidades evolutivas y transtornos del*

desarrollo, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de Servicios Sociales, Madril.

Ramirez, J. F. J. (1992): *Cómo potenciar las capacidades de nuestro hijo recién nacido: la estimulación personalizada,* CEPE. Madril.

Retortillo Franc, F. (1999): *Programas de Detección y Atención Precoz. Una propuesta de desarrollo del Plan de Acción para Personas con Discapacidad* <http://www.infodisclm.com/documentos/Propuesta%20de%20desarrollo%20del%20Programa%20de%20Detecci%F3n%20y%20Atenci%F3n%20Precoz%20del%20Plan%20de%20Acci%F3n%20para%20Personas%20con%20Discapacidad.htm> [2003-1-22].

Sansalvador, J. (1987): *La estimulación precoz en la educación especial,* CEPE, Madril.

Seco, A. (zuz.) (1992): *Curso de prevención de deficiencias,* Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Madril.

Stray-Gundersen, K. (1997): *Bebes con síndrome de Down,* Woobine House, Bethesa.

4.3. ESKOLA

> Ikasketaren premiei erantzuna eman eta norberaren gaitasunak kontuan hartzen dituzten esperientziak gauzatzen direnean, ikasketaren arrakasta areagotzea da ikasleen aniztasunari egokitutako hezkuntzaren funtsezko oinarria (Wang, 1995: 22).

4.3.1. Sarrera

Curriculum-egokitzapenak Warnock Txostenean (1978) du oinarria. "Irakaskuntzaren egokitzapen" moduan, bere helburua ikasle bakoitzaren berezitasun eta premietara moldatzea da.

Egokitzapena abiatzen da ohikoa, malgua, eraikitzailea eta inklusiboa den curriculumetik. Eta aniztasunaren trataerarekin eta hezkuntza-premia bereziekin lotura duen kontzeptu bat da.

Ikasleen aniztasunaren trataerak eskola arruntetan ohikoak eta ezohikoak diren neurriak hartzera behartzen gaitu. Horiek ikastetxearen heziketa-proiektuan dagoen aniztasunaren trataeraren planean biltzen dira eta programazio didaktikoetan zehazten dira. Curriculum-egokitzapena horietako neurri bat da.

Hezkuntza-premia bereziek *urritasun* kontzeptua ordezten dute. Urritasuna iraunkorra edo iragankorra izan daiteke eta ezintasunarekin eta jokabide-nahaste larriekin du lotura. Curriculum-egokitzapen desberdinak izaten dira ikasleak dituen hezkuntza-premia berezien arabera.

Curriculum-egokitzapenak mota ezberdinetakoak izan daitezke: curriculumenean sartzekoak, eta curriculumaren elementuetakoak (curriculum-egokitzapen

esanguratsuak eta curriculum-egokitzapen ez-esanguratsuak). Egokitzapen motak zehazten du hezkuntza-premia bereziak dituen ikaslearen eskolatze-modalitatea.

Curriculum-egokitzapenak hezkuntza-legeriak arautzen ditu. Egokitzapenen erabilerak arau hauen ezagutza eta aplikazioa eskatzen du. Espainian:

- Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrerako Legea (LOGSE, 1990)
- Estatuaren Lege Organikoa (LOE, 2006)
- Garapen-dekretu eta ordenak

Autonomia-erkidegoek ere, beren eskumenen eremuan, curriculum-egokitzapenen araudia garatu dute.

4.3.2. Curriculum-egokitzapenen praktika[21]

4.3.2.1. Hezkuntza-premia berezietatik berariazko hezkuntza-laguntzara

Hezkuntza-premia berezien kontzeptuak *urritasuna*rena ordezten du eta giza portaeraren ikuspegi interaktiboa du: ikaslearen barruko eta kanpoko faktoreek eta berauen arteko harremanek sortzen dituzte zailtasunak. Beraz, eskolak ikasleen premiei ematen dien erantzunak garrantzia handia du haien garapenean. Kontzeptu horrek bi adiera ditu: *zabala* eta *zehatza*.

Adiera zabala

Hezkuntza-premia bereziak iraunkorrak edo aldi batekoak izan daitezke. Eta hezkuntza- eta eskola-ibilbidearekin, goi-mailako gaitasunekin edo ezintasun psikiko, motor edo zentzumenekoekin du lotura.

Adiera zehatza

Hezkuntza-premia berezien kontzeptua ezintasuna duten eta nortasunaren eta portaeraren nahaste larriak dituzten ikasleen premiei dagokie.

Kontzeptu hau zabalagoa den beste baten barnean dago, *berariazko hezkuntza-laguntza* deritzona. Hori hezkuntza-erantzun desberdina behar duten ikasleei dagokie: hezkuntza-premia bereziak izateagatik, ikaskuntzarako zailtasun espezifikoak izateagatik, goi-mailako gaitasun handiak izateagatik, hezkuntza-sistemara berandu sartzeagatik, eta baldintza pertsonal edo eskola-ibilbidearengatik.

21. Grau Rubio, C. (2008): "La práctica de las adaptaciones curriculares", in A. De la Herrán Gascón eta J. Paredes Labra, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, McGraw-Hill, Madril, 253-268. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

4.3.2.2. Aniztasunaren trataera

Aniztasunaren trataera kontzeptuak bi eragile hauek aplikatu direnetik hartu du garrantzia: hezkuntza inklusiboaren printzipioak hezkuntza-sisteman aplikatu direnetik (ikasle guztientzat irakaskuntza-sistema bakarra) eta derrigorrezko eskolatzea 16 urtera arte zabaldu denetik. Aniztasunaren trataeraren kontzeptua berariazko hezkuntza-laguntza baino zabalagoa da. Eta ikastetxeko ikasle guztiei laguntza emateko behar diren neurri orokorrei eta zehatzei egiten die aipamena (1. koadroa).

4.3.2.3. Curriculum-egokitzapenak: motak

Curriculumaren elementuei buruz egiten diren erabaki-hartzeak dira curriculum-egokitzapenak. Ikasleen hezkuntza-premiei erantzuteko aldaketak egiten dira curriculuma lortzeko elementuetan eta curriculuma eratzen duten elementuetan (2. koadroa).

Neurri aplikagarriak eta aniztasunari arreta emateko plana	
Neurri orokorrak	**Neurri zehatzak**
Lehen Hezkuntza • Ikasle-talde arruntean laguntza eta laguntzarako beste neurri batzuk. • Ikasle-taldeen taldekatze malguak. • Oso garrantzitsuak ez diren curriculum-egokitzapenak. • Eskola ordutegitik kanpoko laguntza. • Indartze edo errekuperaziorako bakarkako plan espezifikoa (ziklo berean beste urte bat ematen badu).	*Lehen Hezkuntza* • Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat curriculum-egokitzapen garrantzitsuak. • Eskolatze malgua, goi-mailako gaitasunak dituzten ikasleentzat. • Berandu eskolatutako ikasleentzat: bertako hizkuntza ezagutzen ez dutenentzat maila bat beherago eskolatzea laguntza-neurri eta arreta espezifikoekin.
Bigarren Hezkuntza • Taldekatze malguak. • Taldeen banaketak. • Ikasle-talde arruntean laguntza ematea. • Indartze-neurriak. • Curriculum-egokitzapenak. • Bakarkako plan espezifikoa (hurrengo kurtsora igarotzen ez bada). • Arreta-plan espezifikoa (lehenengo mailara igarotzean gabezia garrantzitsuak dituztenentzat) • Irakasgaiak jakintza-arlotan jasotzea. • Curriculum anitzen programak	*Bigarren Hezkuntza* • Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat curriculum-egokitzapen garrantzitsuak. • Eskolatze malgua, goi-mailako gaitasunak dituzten ikasleentzat. • Berandu eskolatutako ikasleentzat: bertako hizkuntza ezagutzen ez dutenentzat maila bat edo bi beherago eskolatzea laguntza-neurri eta arreta espezifikoekin. • Curriculumaren gaitasunetan desfase handia duten ikasleek, eta era berean aldi baterako hezkuntza-laguntza espezifikoa behar dutenak, laguntzaren zati bat taldekatze espezifikoetan jaso ahal izango dute.

1. koadroa.

Aniztasunari arreta emateko plana
Eskola bakoitzak neurri hauek erantsi behar ditu aniztasunari arreta emateko planean. Horrek, curriculumarekin batera, Eskolako Hezkuntza Proiektua osatzen du. Eta haren egituraketa horretarako sortu den batzorde batek koordinatzen du. Curriculum-proposamena eratu eta gero, aniztasunaren trataerarako neurriak programazio didaktikoetan zehaztuko dira. Horiek Lehen Hezkuntzako zikloko taldeek edo Bigarren Hezkuntzako departamentuek prestatuko dituzte. Aniztasunari arreta emateko planak informazio hau batzen du: • Hasierako egoeraren azterketa eta premien balorazioa. • Helburuen zehaztapena. • Helburuak lortzeko proposatzen diren neurriak. • Baliabide erabilgarrien balorazioa. • Jarraipena eta ebaluazioa. • Planaren azken ebaluazioa egiteko prozedura.

1. koadroa (jarraipena).

Curriculum-egokitzapen motak		
A) Sarrerakoak	B) Bakarkakoak (curriculumaren elementuak) • Ez-esanguratsuak • Esanguratsuak • Oso esanguratsuak • Zabaltze-egokitzapenak	C) Taldekoak

2. koadroa.

4.3.2.4. Sarrerako curriculum-egokitzapenak

Ikasleari curriculumean sartzen laguntzeko egiten diren aldaketak dira, betiere curriculumaren elementuak aldatu gabe. Sarbide-neurrietan, giza baliabide eta baliabide materialetan, eta komunikazioaren lorpenaren elementuetan egiten diren aldaketak dira. Sarrerako curriculum-egokitzapenak egiten direnean bakarrik, egokitzapen *ez-esanguratsuak* dira. (3. koadroa).

Sarrerako curriculum-egokitzapenek baliabide pertsonal eta materialen hornikuntza beharrezkoa dute. Horiek, hezkuntza-administrazioak onartu behar ditu, ebaluazio psikopedagogikoa egin ostean, eta ikasturtea hasi baino lehen gauzatzen dira.

Sarrerako curriculum-egokitzapenak (Grau, 2005: 48)	
Aldaketak sarbide-neurrietan	• Traba arkitektonikoak ezabatzea (arrapalak, goragailuak, egokitutako igogailuak, eskailera eta pasabideetan eskudelak jarri, egokitutako bainugelak, erliebezko adierazleak…). • Altzarien kokapena: bakarkako ekintzetarako mahaiak banatu, talde-lanerako mahaiak elkartu, eta mahaiak U forman kokatu gortasuna duten ikasleentzat (eztabaida eta batzarretan). • Umearen kokapena gelan: adibidez, gortasuna duen ikasleak ezpainen irakurketa erraz egin dezan, umea argiari bizkarra emanez kokatu eta hiztunaren aurpegia argiari begira; ikaslea eta hiztunaren arteko distantzia 2-3 metrokoa izango da; hiztunak ez du aurpegiaren eta ezpainen aurrean ezer jarriko. • Gelako antolaketak ikasleen mugikortasuna eta autonomia bultzatuko du (ikusteko eta mugitzeko urritasuna duten ikasleak).
Giza baliabideen hornikuntza	• Laguntza-irakaslea, entzumena- eta mintzaira-irakaslea, fisioterapeuta eta hezitzailea.
Baliabide materialen hornikuntza	*Material bereziak* • Ikusmen urritasuna: Perkins makina, Braille liburuak, mintzatzen diren kalkulagailuak, matematika-kutxa, maketak, liburuak eta erliebedun fotokopiak, eta egokitutako ordenagailuak. • Entzumen-urritasuna: mapa kontzeptualak, kartelak, ikusizko baliabide eta materialak, soinua zabaltzeko laguntza teknikoak (FM igorgailuak, SUVAG aparatuak, audiofonoak) eta bibragailuak. • Mugitzeko urritasuna: komunikatzaileak, sakagailuak, idazteko tresnak, orrialdeak igarotzeko tresnak, egokitutako mahai eta aulkiak, elektronikoak eta elektronikoak ez diren laguntza teknikoak, eta autonomia errazteko baliabideak. *Gelako materialen egokitzapena* • Gelako materialak hezkuntza-premia berezietara egokitu behar dira.
Komunikazioaren lorpenaren elementuetan aldaketak	• Ikusmen-urritasuna: Braille • Entzumen-urritasuna: zeinuen hizkuntza, daktilologia, komunikazio bimodala eta hitz osatua. • Adimen-urritasuna eta urritasun motorra: SPC, Bliss.

3. koadroa.

4.3.2.5. Bakarkako curriculum-egokitzapenak: motak

Programazioaren elementu batean edo gehiagotan ikasle baten hezkuntza-behar bereziei erantzuteko eginiko aldakuntzak dira.

Egokitzapen hauek esanguratsuak, ez-esanguratsuak, oso esanguratsuak eta zabaltze-egokitzapenak izan daitezke.

Curriculum-egokitzapen ez-esanguratsuak

Curriculumaren elementuei eragiten ez dieten aldaketak dira. Ikasle-talde arruntarentzat proposaturiko helburuak eta edukiak lortzea dute helburu, eta eba-

luatzeko irizpide berdinak erabiltzen dira. Baina, metodologia, irakatsi eta ikasteko ekintza, denborazko sekuentzia, eta ebaluatzeko teknika edo tresna ezberdinak erabiliz (4. koadroa).

Egokitzapenok tutoreari eta hezkuntza-taldeari dagozkie, talde psikopedagogikoen laguntzarekin. Ez dute hezkuntza-administrazioaren onarpenik behar.

Curriculum-egokitzapen esanguratsuak

Gelako programazioan egiten dira ebaluazio psikopedagogikoa egin ostean, eta beharrezkoak diren laguntzak zehazteko oinarri moduan erabiltzen dira. Curriculum ofizialeko elementuetan eragina duten aparteko neurriak dira, etapako helburu orokorrak, curriculum-arlo ezberdinetako oinarrizko edukiak, eta ebaluatzeko irizpideak aldatzen baitituzte.

Motak

Curriculum-egokitzapen esanguratsuak *zikloko orokorrak* eta *arlokoak* izan daitezke:

- Zikloko orokorrak: curriculum-arlo ezberdinetako oinarrizko helburu eta eduki orokor batzuk murrizten dira, horren ondorioz, helburu orokorrak eta ebaluatzeko irizpidek substantzialki aldatzen dira.

Curriculum-egokitzapen ez-esanguratsuen aldaketak (Grau, 2005: 49)	
Helburuak	• Funtzionaltasun-irizpideak kontuan izanik helburu batzuei lehentasuna eman. • Oinarrizkoak ez diren helburuak murriztu. • Helburuak zehaztasunean sekuentziatu. • Oinarrizko helburuei eragingo ez dieten helburu alternatiboak eta osagarriak gehitu. • Helburuak egokitu.
Edukiak	• Eduki multzo zehatz batzuei lehentasuna eman. • Eduki mota batzuei lehentasuna eman (adibidez, jarrerak). • Oinarrizkoak ez diren edukiak murriztu. • Edukien sekuentziazioa aldatu. • Oinarrizko helburuei eragingo ez dieten eduki alternatiboak eta osagarriak gehitu. • Edukiak egokitu.
Antolakuntza eta metodologia didaktikoa	• Aurreikusitako taldekatzeak aldatu. • Antolakuntza espaziala edota denborazkoa aldatu. • Prozedura didaktiko arruntak aldatu. • Ekintza alternatibo eta osagarriak gehitu. • Ekintzen abstrakzio eta konplexutasun maila aldatu. • Materialen hautaketa aldatu. • Materialak egokitu eta berariazko materialak erabili.
Denborak	• Zenbait ikaskuntzarentzat aurreikusitako denbora aldatu.
Ebaluazioa	• Ebaluatzeko tresna eta teknikak aldatu eta egokitu. • Ebaluatzeko prozedura alternatiboak erabili.

4. koadroa.

- Arlokoak: arlo bateko edo gehiagoko helburuak, edukiak eta ebaluatzeko irizpideak aldatu edo ordeztu egiten dira, etapako helburu berdinak mantenduz, horrela, ikasleak dagokion titulazioa lor dezake.

Aldaketak

Aginduzko edo oinarrizko helburu, eduki eta ebaluatzeko irizpideetan dute eragina. Aldaketa hauek denboralizazioan, metodologian eta antolakuntza didaktikoan izan dezakete eragina (5. koadroa).

Aldaketak curriculum-egokitzapen esanguratsuetan (Grau, 2005: 49)	
Helburuak	• Oinarrizko helburuak ezabatu. • Dagokion maila edo zikloko helburu batzuk ezabatu; eta aurreko zikloetako helburuak gehitu. • Oinarrizko helburuetan eragina duten helburu alternatiboak gehitu.
Edukiak	• Oinarrizko edukiak ezabatu. • Dagokion maila edo zikloko eduki batzuk ezabatu; eta aurreko zikloetako edukiak gehitu. • Oinarrizko helburuetan eragina duten eduki alternatiboak gehitu.
Antolakuntza eta metodologia didaktikoa	• Aurreko zikloetako ekintzak gehitu. • Irakatsi-ikasteko metodo eta prozedura alternatiboak gehitu. • Curriculumean sartzeko baliabide zehatzak gehitu.
Denborak	• Ziklo berean iraupena urtebete edo gehiago luzatu.
Ebaluazioa	• Ebaluatzeko irizpide espezifikoak gehitu. • Ebaluatzeko irizpide orokorrak ezabatu. • Promozio-irizpideak aldatu.

5. koadroa.

Hezkuntza-premia berezi ezberdinetan helburuen eta edukien aldaketak

Esanguratsuak (oinarrizko helburu eta edukietan dute eragina) eta ez-esanguratsuak (ez dute eraginik oinarrizko helburu eta edukietan) diren aldaketak egin daitezke. Aldaketak hezkuntza-premia berezien arabera egiten dira (6. koadroa).

Aldaketak hezkuntza-premia berezi desberdinetan	
Lehentasuna	• Komunikatzeko gaitasunari dagozkion helburu eta eduki zehatz batzuen lehentasuna (entzumen-urritasuna, motorra eta adimenekoa). • Sozializazio eta autonomiarekin lotura duten helburu eta eduki zehatz batzuen lehentasuna (entzumen-urritasuna, ikusmen-urritasuna, urritasun motorra eta adimen-urritasuna) • Zentzumenezko, ikusizko, entzumen- eta ukimen-estimulazioarekin lotura duten helburuen lehentasuna. • Motrizitate larri eta xehearekin lotura duten helburu eta edukien lehentasuna (urritasun motorra, entzumen-, ikusmen-, eta adimen-urritasuna).

6. koadroa.

Ezabapena	• Egokitu ezin diren entzumen (entzumen-urritasuna) eta ikusmen (ikusmen-urritasuna) euskarriekin lotura duten helburu eta edukiak ezabatu. • Mugikortasunarekin lotura duten helburu eta edukiak ezabatu (urritasun motorra). • Helburu eta eduki abstraktuak ezabatu (adimen-urritasuna).
Sekuentziazioa	• Helburu eta edukien sekuentziazio desberdina. • Aldaketak zereginen iraupenean. • Denboralizazio ezberdina: denbora-egokitzapen ez-esanguratsua, ziklo berean; eta aurreko ziklo batean denbora-egokitzapen esanguratsua.
Helburu eta eduki alternatiboen garapena	*Entzumen-urritasuna* • Hizketa ezpainen irakurketaren bidez hautematea, osagarriekin eta osagarririk gabe, eta entzumen-hondarrak aprobetxatuz. • Protesiak egokitu eta aprobetxatu (audiofonoa edo inplante koklearra). • Bakarkako eta talde-tresnekin entzumen-hondarrak entrenatu • Artikulazioa kontrolatu eta zuzendu. • Adinari eta eskola-mailari dagokien hiztegia ulertu eta erabili. • Ahozko eta idatzizko ulermena eta adierazpena garatu. • Gramatika ulertu eta erabili. • Hizkuntza pragmatikoa hobetu. • Irakurle autonomoa izan. *Ikusmen-urritasuna* • Braille irakurketa-idazketa eskuratu. • Ikusmen-arrastoak estimulatu. • Mugikortasun eta orientazio egoki bat lortu. • Laguntza teknikoetan trebatu. • Ziurtasuna eta independentzia garatu. *Urritasun motorrak* • Komunikatzeko sistema alternatiboak eskuratu (Bliss, SPC). • Mintzamena hobetu. • Laguntza teknikoetan trebatu. • Motrizitate larria eta xehea hobetu. • Motibazioa garatu. *Adimen-urritasuna* • Komunikatzeko sistema alternatiboak eskuratu. • Mintzamena eta komunikazioa hobetu. • Hizkuntza pragmatikoa garatu. • Ikaskuntza funtzionalak garatu (gizarte-egokitzapena).

6. koadroa (jarraipena).

Ebaluazio psikopedagogikoa

Curriculum-egokitzapen esanguratsua egiteko ezinbestekoa da ebaluazio psikopedagogikoa. Ebaluazio hau curriculumari dagokio da eta ikaslea eskolako curriculum-proposamenen arabera ebaluatzea du helburu (7. koadroa).

Iraupena

Derrigorrezko Lehen eta Bigarren Hezkuntzan, curriculum-egokitzapenek ziklo bateko iraupena izaten dute eta zikloaren lehen kurtsoan egiten dira, baina, bigarren kurtsoan ere egin daitezke. Kasu horretan iraupena kurtso batekoa izaten da.

Ebaluazio psikopedagogikoa	
Kontzeptua	Irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuan parte hartzen duten elementu desberdinei buruzko informazio garrantzitsua biltzen, aztertzen eta baloratzen duen prozesua da. Horrekin nortasunaren edota ikasketaren garapenean desorekak dituen edo izan ditzakeen ikaslearen hezkuntza-premia bereziak antzematen dira eta erabakiak oinarritu eta zehaztu egiten dira curriculum-proposamenari buruz eta ikasleak gaitasunak garatzeko behar dituen laguntza motei buruz.
Funtzioa	Beharrezko da: • Ume batek hezkuntza-premia bereziak dituen zehazteko. • Umearen eskolatze egokia erabakitzeko. • Eskolatze-aldiaren malgutasuna eskatzeko. • Egokitzapen esanguratsuak eta curriculum-aniztasunaren proposamenak egiteko. • Baliabide eta laguntza espezifiko osagarriak zehazteko. • Eskola- eta lanbide-orientazioa egiteko.
Elementuak	• Ikaslearen datuak: ezintasun edo aparteko adimenaren ezaugarri pertsonalak, hezkuntza- eta eskola-ibilbidea, curriculum-gaitasuna eta ikaskuntza-estiloa. • Eskola-testuinguruaren datuak: hezkuntza esku-hartzearen, ikasle-taldean sortzen diren harremanen eta hezkuntza-erantzunaren antolaketaren ezaugarriak. • Familia-testuinguruaren datuak: familia eta bere inguruaren ezaugarriak, gurasoen igurikimenak, eta programaren garapenean lankidetzan aritzeko aukerak. • Hezkuntza-premia bereziak antzematea. • Curriculum-proposamenerako orientabideak.
Konpetentzia	• Ebaluazioa hezkuntza-taldeen eta orientabide psikopedagogikoko taldeen eta eskoletako orientabide-departamentuen ardura da.

7. koadroa.

Arduradunak

Curriculum-egokitzapena tutoreak eta umearekin lan egiten duten irakasle eta profesionalek prestatu eta aplikatzen dute. Orientazio-taldeen laguntza dute eta hezkuntza-administrazioaren baimena beharrezkoa da.

Prozedura

Tutoreak, hasierako ebaluazio diagnostikoa egin ondoren, curriculum-egokitzapen baten beharra ikusten du. Tutoreak eta irakasle-taldeak (laguntzako irakasleen, irakasle espezialisten eta talde psikopedagogikoen laguntzarekin) banakako curriculum-egokitzapena diseinatzen dute. Berau hezkuntza-administraziora bideratzen da, eta baimena jaso behar du.

Egokitzapenen erregistroa

Egokitzapen hauek bakarkako dokumentu batean (ECBD) eta ikasleen ebaluazio-dokumentuetan sartzen dira (8. koadroa).

Egokitzapenen erregistroa	
ECDB	• Ikaslearen identifikazio-datuak. • Egokitzapen-proposamenak: curriculumean sartzekoak eta berez curriculumari dagozkionak. • Laguntza motak. • Familiaren parte-hartzea. • Promozio-irizpideak. • Beharrezkoak diren jarraipenak egiteko hartutako akordioak.
Ebaluazio-dokumentuak	• Lehen Hezkuntzan, curriculum-egokitzapen esanguratsuak ebaluazio-aktetan, ikaslearen ikasketa-espedientean, Lehen Hezkuntzako ikasketa-historian, lekualdatze-txosten pertsonalean, zikloko azken ebaluazioan eta etapako bakarkako txostenean barneratuko dira. • Bigarren Hezkuntzan, egokitzapen hauek: ikasketa-espedientean, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasketa-historian eta lekualdatze-txosten pertsonalean batuko dira.

8. koadroa.

Ebaluazioa eta promozioa

Derrigorrezko Lehen eta Bigarren Hezkuntzan curriculum-egokitzapen esanguratsua duten ikasleen ebaluazioa eta promozioa egingo da egokitzapen hauetan batzen diren ebaluatzeko irizpideen arabera.

Ziklo berean urtebete egon arren (Lehen Hezkuntzan) edo kurtso berean urtebete gehiago egon arren (Bigarren Hezkuntzan), ikasle horien eskolatzea urtebete gehiago luzatu ahal izango da, betiere integrazio sozioedukatiboa (Lehen Hezkuntza), edo Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan graduazio-titulazioa lortzen bada.

Hezkuntza-etapak

Curriculum-egokitzapen esanguratsuak araututa daude eta Derrigorrezko Lehen eta Bigarren Hezkuntzan egiten dira.

Haur Hezkuntzan etaparen ezaugarriak direla-eta, ez dira aurreikusten. Egokitzapenen helburua ikasleen garapen hoberena lortzea da.

Derrigorrezkoa ez den Bigarren Hezkuntzan ere ez dira egiten. Salbuespeneko zirkunstantziek aholkatzen dutenean, entzumen-, ikusmen- eta motrizitate-arazo larriak dituzten ikasleentzat, salbuespen partzialak edo osoak egin daitezke.

Curriculum-egokitzapen oso esanguratsuak

Etapako helburu eta edukien murrizketa egiten da, curriculumaren arlo gehienetan edo guztietan eragina duelarik. Autonomia pertsonal eta sozialarekin,

komunikazioarekin eta helduarora bideratzearekin lotura duten curriculum orokorreko helburu eta edukiak lehenetsi behar dira.

Hezkuntza-erantzunak baliabide pertsonal (hezitzailea, fisioterapeuta…) eta material berezien esku-hartzea eska dezake. Egokitzapen mota hau behar duten ikasleak gela egonkor edo Hezkuntza Bereziko zentroetan eskolatuko dira, hezkuntza eta psikopedagogiako aholkularitza-taldeak eskola arruntean eskolatzeko erabakitzen duenean izan ezik.

Curriculum-erreferentea derrigorrezkoa ez den hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako etapetakoa izango da. Bertan, oro har, ikasle guztientzat araututa dauden helburu eta edukiak kendu, lehenetsi edo berriak gehitu ahal dira.

Gela egonkorretan eskolatutako ikasleen curriculum-egokitzapena Hezkuntza Bereziko irakasleek, hezitzaileek eta aholkulariek egingo dute, eta eskolako ikasleekin sozializatzeko jarduerak barneratuko dira.

Curriculumaren zabaltze-egokitzapenak

Goi-mailako gaitasun handiak dituzten ikasleentzat egiten dira. Bertan helburuak eta edukiak aberastu, ebaluazio-irizpideak malgutu eta erabiltzea komeni den metodologia zehazten da, betiere umearen ikasteko estiloa eta eskolako testuingurua kontuan hartzen direlarik. Egokitzapen hauek ebaluazio psikopedagogikoa egin ostean eta umeak arlo batzuetan errendimendu ezin hobea duela ikusi ostean egiten dira. Era berean, ikasleak salbuespeneko errendimendu global eta etengabea badu, baina eremu afektiboetan eta gizarteratzean arazoak baditu.

Halaber, *eskolatze-aldiaren malgutasuna* aplika daiteke, hau da, derrigorrezko hezkuntzan lehenago eskolatu eta oinarrizko hezkuntzan ziklo bat murriztu.

4.3.2.6. Talderako curriculum-egokitzapenak

Neurri berezi bat da. Hau lanarekiko jarrera negatiboak eta jokaera-arazoek (klaseen martxa oztopatu edo eskola uzteko arriskua dagoenean) sortutako eskola atzerapen nabaria duten Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako bigarren zikloko ikasleentzat egiten da.

Helburua eskolan integrazioa bultzatzea eta etapan ezarritako gaitasunen garapenean laguntzea da. Hori guztia pertsonen ezaugarri eta premiei egokitzen zaien curriculum baten bitartez egiten da. Gero curriculum-aniztasun programa batean edo gizarte-garantiako prestakuntzan parte hartzeko.

Egokitzapen hau hezkuntza-administrazioak baimendutako zentroetan egin daiteke.

4.3.2.7. Berariazko hezkuntza-laguntza behar duten ikasleen eskolatze-ereduak

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak	*Eskola arrunta* • Lehentasuneko eskolatzea: ikasleen eskolatzean hornidura eta ekipamendu bereziak eta profesionalen espezializazioa beharrezkoak direnean, hezkuntza-administrazioak umeen eskolatzea baliabide hauek dituzten eskoletan izatea ahalbidetuko du. • Ordu batzuetarako laguntza-gela: bertan ikasleek ikasgai instrumentaletan jasoko dute laguntza (hizkuntza eta matematika). Laguntza hau gehienez astean 5 ordutan emango da. • Entzumen- eta mintzaira-gela: logopeda-tratamendu bat beharrezkoa duten ikasleentzat (bertan ere ikasleen premien arabera ordu kopurua mugatua izango da). • Denbora osorako laguntza-gelak (gela egonkorrak): curriculum-egokitzapen oso esanguratsuak dituzten ikasleentzako. Landa-inguruetan eskola bereziak ordezkatzen dituzte, hauek urrun daudenean. *Eskolatze konbinatua* • Ikasleak eskola-ordutegia zentro berezian eta eskola arruntean ematen du. *Eskola berezia edo Hezkuntza Berezikoa* • Curriculum-egokitzapen oso esanguratsuak dituzten umeak eskolatzen dira.
Berandu eskolatutako umeak	• Adinari dagokion baino kurtso bat beherago eskolatu, laguntza-neurriekin: curriculumean ziklo bat baino gehiagoko atzerapena duten ikasleak (Lehen Hezkuntza). Bigarren Hezkuntzan, curriculumean bi edo gehiagoko atzerapena duten ikasleak kurtso bat edo bi beherago eskolatuko dira. • Arreta berezia: bertako hizkuntza ezagutzen ez dutenentzat edo bere gaitasunetan eta oinarrizko ezagutzetan gabezia larriak dituztenean maila bat beherago eskolatzea. Ikasleak, gutxienez, eskola-egun erdia egongo dira gela arruntean eskolatuak. *Harrera-gelak* ere deitzen zaie. *Eskoletan egiten diren beste jarduera batzuk* • Harrera-tutoretzak: bertako hizkuntza irakasten eta ikasgai instrumentaletan laguntza ematen duten irakasleek ematen dituzte. Kultura arteko hezkuntzan formazio berezia behar dute eta ikasgela eta eskola dinamizatzeko estrategietan.
Goi-mailako gaitasunak dituzten ikasleak	• Hezkuntza-etapa bakoitzaren iraupen malgua: Lehen eta Bigarren Hezkuntzaren hasieran eskolatzea kurtso bat aurreratu edo honen iraupena murriztu ahal izango da.
Konpentsazio-hezkuntzako ikasleak	• Hezkuntza-jarduera bereziko zentroak: lehentasunezko ekintza-auzoetan daude kokatuta eta hezkuntza-konpentsazioko ikasle kopurua % 30ekoa edo handiagoa da. • Konpentsaziozko programak dituzten zentroak: hezkuntza-konpentsazioko ikasle kopurua % 20 eta 30 arteko da. • Hezkuntza-neurriak dituzten zentroak: hezkuntza-konpentsazioko ikasle kopurua % 20 baino baxuagoa denean, ikasle horien premiei erantzuna emateko neurri egokiak hartuko dira. • Erietxeetako unitate pedagogikoak: erietxean dauden ikasleei arreta emateko. • Etxez etxeko irakaslaguntza: ikasleak beraien etxean ospitalizaturik daudenean, bakarkako ikasketa eta lan-aldiak gauzatuko dira, irakasle baten laguntzaz.

9. koadroa.

Beste eredu batzuk Bigarren Hezkuntzan	• *Taldekatze bereziak:* curriculum-gaitasunean atzerapen larria duten eta aldi baterako laguntza berezia behar duten Bigarren Hezkuntzako ikasleentzat. Eskolaldi erdia gela arruntean izango da. • *Curriculum anitzeko programak:* 16 urte beteta eta 18 urte baino gutxiago dituzten ikasleentzat. Bigarren Hezkuntzako titulua lortu nahi duten baina curriculum arrunteko helburuak ez lortzeko arriskuan dauden ikasleak dira. Bigarren Hezkuntzako bigarren zikloko ikasketak egiteko eredu alternatibo bat da. • *Gizarte-garantiako programak:* Bigarren Hezkuntzako helburuak lortu ez dituzten eta Lanbide Heziketako titulurik ez duten 25 urte baino gutxiagoko ikasleentzat, gutxienez programa hasten duten urtean 16 urte betetzen dituztenean. o Formazio- eta enplegu-eredua: lan-munduratze azkarra errazten du. Lan kontratu baten bidez lan produktibo bat egitea ahalbidetzen du. o Lanbide-hastapeneko eredua: erdi mailako ikasketak egiten jarraitu eta lan-munduratzea nahi duten ikasleentzat. Eskoletan inplementatzen dira. o Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzako eredua: aldi baterako edo hezkuntza-premia berezi iraunkorrak dituzten ikasleei dagokie. Horiek lan-munduan sartzeko beharrezkoa den autonomia pertsonal eta soziala dute. Eskoletan inplementatzen dira. • *Hasierako prestakuntzarako programak:* Bigarren Hezkuntzako titulua lortu ez duten 16 urtetik gorako ikasleentzat. Salbuespen-egoeretan adina 15 urtetara gutxitu daiteke.

9. koadroa (jarraipena).

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eskolatze-prozesua

Ebaluazio psikopedagogikoa eta eskolatze-txostena ezinbestekoak dira (10. koadroa).

Prozesuaren deskribapena	• Guraso eta tutoreek eskola batean ikaspostu bat eskatzen dute. • Eskolako zuzendariak zerbitzu psikopedagogikoei txosten teknikoa egiteko informazioa ematen die. • Txosten hori ikuskaritzara bidaltzen da, eta horrek eskolatze-txostena betetzen du. • Hezkuntza-administrazioak ebazten du. • Eskolatze-txostenaren berrikuspena gurasoek eta eskolak eskatzen dutenean egingo da.
Eskolatze-txostena	• Eskola-ikasleen eskolatze-prozesuan egiten den aginduzko dokumentu bat da. Sarbide edo esanguratsua den egokitzapena behar denean, lehenengo aldiz eskola batean sartzeko eskatzen denean, edo eskolatuta dauden baina eskolatze-eredua begiztatua izan behar denean egiten da. Bertan batzen dira: • Ebaluazio psikopedagogikoaren ondorioak. • Curriculum-proposamenerako orientabideak. • Laguntza-premiak eta tratamendu bereziak. • Gurasoen iritziak. • Hausnartutako eskolatze-proposamena ikaslearen hezkuntza-premia berezien arabera.

10. koadroa.

Jarduerak

1. Egin curriculum-egokitzapen esanguratsua gortasuna duen eta Lehen Hezkuntzako lehen zikloan dagoen ikasle batentzat. Behar diren datuak irakasleak emango ditu.
2. Hezkuntza-administrazioak araututako prozedurari jarraitu curriculum-egokitzapen esanguratsu bat egiteko, batzarrak antzeztuz eta beharrezkoak diren dokumentuak erabiliz.
3. Aztertu hezkuntza-administrazioak erabiltzen dituen aniztasunaren trataerarekin eta curriculum-egokitzapenekin loturiko inprimaki eta orriak.
4. Aztertu aniztasunaren trataerarekin lotura duen araudia (dekretuak, aginduak, ebazpenak eta jarraibideak).
5. Sailkatu eta komentatu curriculum-egokitzapenekin zerikusia duten hamar web gune.
6. Aztertu eskola batek emandako curriculum-egokitzapen esanguratsu bat, curriculumaren aginduzko elementuetan zein aldaketa egin diren zehaztuz.
7. Eskola batera joan ostean, egin curriculumean sartzeko dituzten egokitzapenen zerrenda.
8. Deskribatu eskola bateko aniztasunari erantzuteko planean dituzten neurriak (Interneteko informazioa erabil daiteke).

Bibliografia

Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan marco de atención educativa a la diversidad para 2003-2007.

Arapiles Hernández, L. (2007): *Adaptaciones curriculares para el alumnado extranjero,* Consejería de Educación, Junta de Castilla y León.

Arnaiz Sánchez, P. (2003): *Educación inclusiva: Una escuela para todos,* Aljibe, Archidona.

Bautista Vallejo, J. Mª. eta Moya Maya, A. (2001): *Estrategias didácticas para dar respuesta a la diversidad: adaptaciones curriculares*, Padilla Libros, Sevilla.

Calvo Rodríguez, A. R. eta Martinez Alcolea, A. (1997a): *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*, Escuela Española, Madril.

———— eta ————, (1997b): *Técnicas para evaluar la competencia curricular: Educación infantil,* CissPraxis, Bartzelona.

Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1999): *Adaptaciones curriculares en educación secundaria obligatoria: guía para cumplimentar el documento individualizado de adaptación curricular (DIAC),* Ministerio de Educación y Cultura, Madril.

Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.

Galve Manzano, J. L. eta Trallero Sanz, M. (2002a): *Adaptaciones curriculares: de la teoría a la práctica I. Manual Teórico,* CEPE, Madril.

———— eta ————, (2002b): *Adaptaciones curriculares: de la teoría a la práctica II. Casos prácticos,* CEPE, Madril.

———— eta ————, (2002c): *Adaptaciones curriculares: de la teoría a la práctica III. Materiales de apoyo,* CEPE, Madril.

Garrido Landívar, J. eta Santana Hernández, R. (2001a): *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de Educación Primaria y educación especial,* CEPE, Madril.

———— eta ————, (2001b): *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de Centro, Aula e Individuales*, CEPE, Madril.

Grau Rubio, C. (koord.) (2005): *Educación Especial: Orientaciones Prácticas*, Aljibe, Archidona.

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

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

Luque Parra, D. J. eta Romero Pérez, J. F. (2002): *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular,* Aljibe, Archidona.

Méndez Zaballos, L.; Moreno Díaz, R. eta Ripa Pérez de Albéniz, C. (2006): *Adaptaciones curriculares en educación infantil*, Narcea, Madril.

Orden 2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (Común).

Orden 6 de octubre de 1995, de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, por la que se regulan las adaptaciones del currículo en las enseñanzas de régimen general (Galicia).

Orden 7 de junio 2007, de la consejería de Educación, cultura y Deportes, por la que se regula las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden de 13 de julio de 1994, de la Consejería de Educación y ciencia, que regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Andalucía).

Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (Común).

Orden de 16 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria (Valencia).

Orden de 18 de junio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (Valencia).

Orden de 24 de julio de 1998, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en la enseñanza no universitaria (País Vasco).

Orden de 7 de abril de 1997, de la consejería de Educación, cultura y Deportes, por la que se regula el procedimiento de realización de las adaptaciones curriculares de centro y las individualizadas en el marco de la atención a la diversidad del alumnado de las enseñanzas no universitarias (Canarias).

Orden ECI/2571/2007, de 4 de septiembre, de evaluación de la Educación Primaria (Común).

Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, de evaluación de la Educación Secundaria (Común).

Orden EDU/5/2006, de 22 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regula los planes de atención a la diversidad y la comisión para la elaboración y seguimiento del plan de atención a la diversidad en los centros educativos de la comunidad Autónoma de Cantabria.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (Común).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Común).

Real Decreto 229/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas ala compensación de desigualdades en educación (Común).

Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, por el que se regulan las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial (Común).

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (Común).

Regadera López, A. eta Sánchez Carrillo, J. L (2001): *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Adaptaciones curriculares Primaria y Eso*, Brief, Valentzia.

Reyzábal, Mª V. (2002): *Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual: guía para elaborar el documento individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento,* Dirección General de Promoción Educativa, Madril.

Saborit Mallol, C; Julián Marza, J. P. eta Vaquer Chiva, A. (2002): *Adaptación Curricular. Aplicación Informática NAC-ACS*, Universitat Jaume I., Castelló de la Plana.
Wang, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*, Narcea, Madril.

4.3.3. Barne-laguntzak: ereduak eta funtzioak[22]

SARRERA

Laguntza-profesionalek aldaketa bultzatzeko eta eskoletan ohikoak diren praktikak zalantzan jartzeko duten sinesgarritasuna, Lowe-k adierazi bezala (1995: 60), euren identitate berezia beharren analisi-marko global baten barruan ebaluatzeko duten gaitasunaren araberakoa da.

Baina badira pisuzko arrazoiak, gure eguneroko rola "deskargatzera" edo "hustutzera" eraman gaitzaketen onarpenak zalantzan jartzea ekiditera garamatzatenak. Zaila da zuzenean, aurreiritzirik gabe, gure eguneroko lana aztertzea. Gainera, hain ohikoak diren eztabaida "praktikoak" irakasleak euren onarpenak zalantzan ez jartzera eta besterik gabe defendatzera animatu ohi dituzte. Are gehiago, eztabaida horien ondorioa, askotan, ikuspuntu alternatiboak entzun ere ez egitea izan ohi da, entzungor egitea, edota beste ikuspegiak deuseztatzera jotzea ere, haien bideragarritasuna edo oinarriak kontuan hartu ere egin gabe.

Hain zuzen ere, kapitulu honen oinarrizko helburua eskolarekiko laguntzaren inguruko eztabaida sortzea da; zehatzago esateko, hezkuntza-aniztasuneko egoeretan emandako barne-laguntzaren ingurukoa. Baina uste dut, hala ere, eztabaida ez dela ikusi behar kontrako jarreren edo arerioen arteko topaleku gisa, non jarrera bat besteen gainetik irabazle gertatzen den; aitzitik, ikuspuntu desberdinen arteko elkarrizketa kritiko eta analisi-prozesu gisa ulertu behar da, eta, jakina, jarrera desberdinak hartzera eraman behar gaitu, agian eskolarentzat erradikalak ere izango direnak.

Egia esan, aniztasuna errespetatzen duela harro dioen eskola-testuinguru, hezkuntza-sistema edo hezkuntza- eta gizarte-politika orok dauka, neurri batean edo bestean, Eskolarekiko Barne-laguntza antolaturik. Eta laguntza hori aniztasunarekiko errespetuak pixkanaka ezarri behar dituen aldaketa sakonak garatzeko oinarrizko egitura gisa ikusten da. Hala ere, praktikan, sarri gertatu ohi da, laguntzaz hitz egiten denean, laguntza hori eskolan txertatzeko dauden arazoei, aldaketa bultzatzeko eta helburuak lortzeko dauden zailtasunei eta abarri lotuta agertzen dela. Laguntzak benetan eskola hobetzeko eta eskola hezkuntza-aniztasunera ego-

22. Parrilla, A. (1996): "Apoyo interno: Modelos y funciones", in *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración,* Mensajero, S.A., Bilbao, 81-113. Itzultzaileak: B. Martinez, V. Pérez-Sostoa, A. Martinez, J. Galarreta, J. Monzón, J. R. Orcasitas eta A. Mendizabal.

kitzen laguntzeko pentsatuta daude, ala aitzitik, euste-horma dira, eta haien egiturak eta garapenak hain zuzen kontrako funtzioa betetzen dute? Laguntzak aldaketaren kontrako babeski al dira? Laguntza-egituren gainean uzten al da, kontzientziamaila handiagoz edo txikiagoz, aldaketaren zama guztia? Eskolak *status quo* tradizionalari eusteko ihes-hodiak ote?

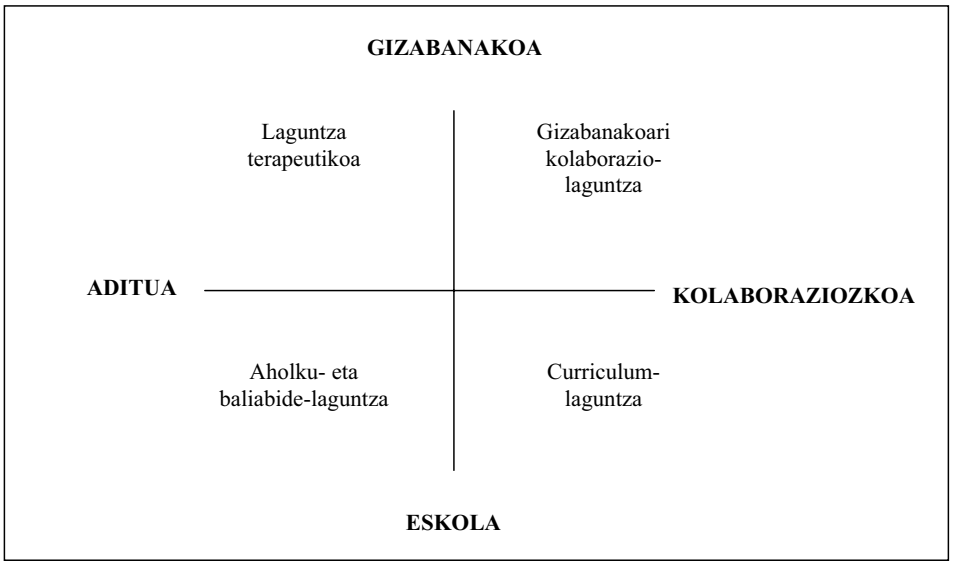
Galdera horiek guztiek erakusten dute zer nolako konplexutasun eta nahasmendu jasaten ari den eskola laguntza bere baitan integratzeko eta onartzeko. Gaur egun, horregatik agian, *Laguntza*ren ideia bera indar handiz berrikusten hasi dira. Dena da eztabaidagai: terminoa bera, haren izaera, ikuspegiak eta erreferentzi puntuak: ideologikoak, kulturalak, soziopolitikoak eta etikoak. Eta, itxura guztien arabera, ohartu beharra daukagu eskolan ematen den laguntza ez dela neutrala, akritikoa eta estruktural hutsa. Laguntzak ez dio eskolaren egitura formalari soilik eragiten: batez ere, eskolaren kultura eta balioetan eragiten duen hezkuntza-prozesua da.

Horregatik, ez dugu mugatu behar hezkuntza-aniztasuneko egoeretan ematen den laguntzari buruzko egoera orokorra sintetizatu eta agertzen duen *marko kontzeptuala* berrikustera. Analisi kontzeptual horri, laguntzaren *operatibizazio*ra jotzen duten planteamenduen eta laguntzak eskolan dituen garapen zehatz eta berariazkoaren analisia gehitu behar zaio.

Gai horri lotuta: eskolarekiko laguntzen kontzeptualizazioa eta garapena bideratzen dituzten planteamendu zehatzak, uste dut ardatz estruktural bikoitz baten inguruan antola daitekeela hezkuntza-aniztasunaren prozesuetan ematen den barne-laguntzaren eredu desberdinen gaia. Lehen ardatza hauxe da: *Ikaslearengan zentratutako laguntzak* vs *Eskolan zentratutako laguntzak* (esku-hartzearen xedea hezkuntza-behar bereziak dituzten ikasleak edo eskola bera osotasun gisa hartuta jartzen diren ikusita). Bigarrena, berriz, *aditua* vs *kolaborazioa* (kontuan hartuta esku-hartzearen izaera aditua eta espezializatua den ala izaera kolaboratzailea eta sozialki eraikia azpimarratu nahi den).

Bi ardatz edo dimentsio horien gurutzaketatik, lau laguntza-eredu identifika daitezke, eta horietako bakoitzak modu jakin batean ulertzen du aniztasuna eskolan. Hala, laguntza-eredu bakoitzak ikaslearen eta ikasleen desberdintasunen arteko ideia jakin bat islatzen eta eratzen du. Baita eskola eta hobekuntza ulertzeko modu bat ere. Halaber, eskola-profesionalen egiteko eta funtzioen berariazko ikuspegi, eta, noski, laguntza bideratzeko estilo, prozesu eta estrategia jakinak islatzen eta eratzen dituzte. Honenbestez, eskuarki laguntza teraupetikoa izendatzen den laguntza, kolaboraziozkoa/banakakoa dei daitekeen beste bat, aholku gisako laguntza den hirugarren bat, eta, azkenik, curriculum-laguntza bereiz daitezke. 1. irudiak eredu bakoitza bi dimentsiotan kokatzen du.

1. irudia.
Barne-laguntzaren ereduak aztertzeko egitura-ardatzak



Zalantzarik gabe, eredu horiek baliagarriak dira ikastetxe batean aniztasunari zuzendutako laguntzaren profila zein den eta zein fasetan dagoen zehazteko, eta eskola horrek laguntza hori gauzatzeko dituen oztopoak identifikatzeko ere balio lezake. Dena den, ikastetxeko laguntza-kulturaren eta laguntza-egituraren diagnostikoa egiteak ez gaitu asebete behar. Analisi horrek ez du zentzu handirik, aniztasuna eskolari exijitzen ari zaion erreformarekin bat datozen jarreretara hurbiltzeko behar diren aldaketak abiatzea erraztuko luketen erakusle baliagarriak aurkitze bidean aurrera egiten laguntzen ez badigu. Ez du zentzurik analisiak, eskolako arazoen ikuspegi arrazionalista eta egiturazkoa alde batera uzteko lagungarri suertatu ezean eta egoera arazogarri bakoitzarekiko hurbiltze singular, kolaboraziozko eta bakanean oinarrituriko *modus operandi* bat bultzatzen ez badu. Ez du izateko arrazoirik ere, non eta laguntzaren ikuspegi berrira hurbiltzeko behar diren lehen urratsak emateko balio ez badigu, ikuspegi hori izanik osoko hezkuntza-prozesuarena, balioz betea, eskolan garatutako esperientzia integratzaile osoari zentzua eman eta eutsiko diona.

LAGUNTZA TERAPEUTIKOA

Eskoletan eskuarki garatzen den laguntza-eredua da. Era berean, ikusiko dugun bezala, eredurik kritikatuena da, aniztasuna onartzeko egiten duen ekarpen eskasagatik eta erakundeetan eragiteko dituen zailtasunengatik. Mugatu ditugun ardatzen artean kokaturik dago, "aditu-multzo" eta ikasle poloen artean. Hori

kontuan hartuta, horrela defini dezakegu laguntza terapeutikoa: haurrarengan zentratutako laguntza da, espezialistek edo adituek bideratzen eta zuzentzen dute, eta haurrari egozten zaizkion zailtasunetan oinarritzen da.

Laguntzaren planteamendu hori gauza askotan dator bat anglosaxoiek *Remedial Education* deitzen dutenarekin: hezkuntza desberdin gisa ulertzen da, ikasleak aztertu eta sailkatzeko arau propioak ditu, baita curriculum propioa ere (Dyer, 1989).

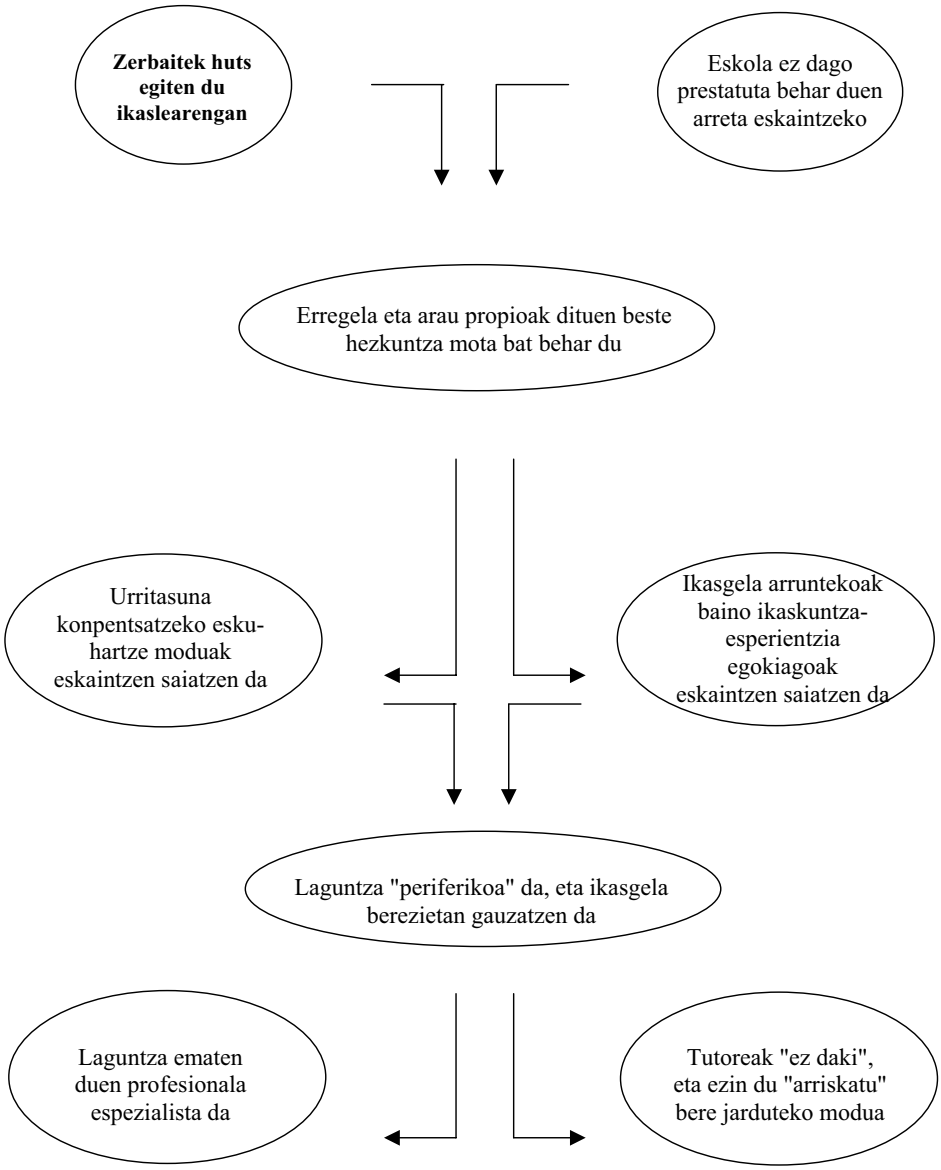
Laguntza horren barruan —beti ere terapeutikoa eta subjektu defizitarioa den haurrarengan zentratua—, bi joera bereiz daitezke helburuaren arabera:

a) Defizita konpentsatzera bideratutako joera. Haurrari egotzitako defizitak arinduko dituen esku-hartze moduak eskaintzea du lehentasun. Premisa horretatik abiatutako laguntza-gelek eta laguntza-modalitateek ez diote haurrak—dituen— defizitak murriztea beste ezein xederi erantzuten.

b) Irakasteko estrategietan zentratzen den joera: helburua laguntza-geletan ikasgela arruntekoak baino egokiagoak diren ikaskuntza-esperientziak eskaintzea da, suposatuz laguntza-geletan kontuan hartzen direla haurren mugak. Beraz, ikaslearen defizita onartzen da, baita ikasgela arruntaren planteamenduena ere. Baina, ikasleen beharrei erantzuteko ikasgela egokitzea proposatu beharrean, erantzunik jasotzen ez duten ikasleak aldi batez bertatik ateratzearen alde egiten da, beste berariazko testuinguru batean —laguntza-testuingurua deituan— euren beharrek eskatzen dituzten erantzunak jaso ditzaten. Horrela, irakaskuntza arrunta bere horretan geratzen da. Ez da zalantzan jartzen.

Bietan irakasle tutorearen egitekoa oso gutxi nabarmentzen da, eta, nolanahi ere, laguntza-irakaslearen eginkizun adituaren mendekoa da. Horrela gertatzen da, izan ere, eredu honek azken finean ez duelako heziketa berezi tradizionala eskola arruntera eraman besterik egin. Desberdintasun indibidualei buruz lehendik zegoen ideologia eta ikuspegiak eramaten ditu, eta hezkuntza-arretaren egitura banandu eta espezializatua (laguntza gisa ulertuta) eramaten du. Horrela, Ainscow-ek (1991) adierazi bezala, arazorik gabe mantentzen da eskola-instituzioaren *status quo*a.

2. irudia.
Laguntza terapeutikoa



LAGUNTZA-EREDU TERAPEUTIKOAREN OINARRIAK

Oinarrizko ideia batzuek deskribatu dugun laguntza-moduaren barruan sartzen eta ikuspegi horren atzean dagoen logika ulertzen lagunduko digute.

Lehenengo ideia azpimarragarria, aurretik ere aipatua, hauxe da: eskolan ohiko curriculumari jarraitu ezin dioten haurrak badirela onartzen da, eta horregatik bidaltzen dira ordu batzuetan laguntza-gelara. Laguntza-lana defizitak dituzten ikasleei zuzentzen zaien hezkuntza-erantzun "tekniko" gisa ulertzen delarik, urritasun horiek pertsonari naturalak eta berezkoak zaizkiola ulertzen da, edozein gizarte, familia edo instituzio-testuingurutan garatzen dela ere. Beraz, ez du onartzen hezkuntza, eskola bera, arazoaren zati denik; aitzitik, bere ekarpena haurrak aurrez duen arazoa konpontzera mugatzen du, eta berak —eskolak— ez du arazo horren erantzukizunik bere gain hartzen.

Eskolak aurrean duen arazoa haurraren barne-arazoa da, eta analisian ez dira kontuan hartzen gizabanakoaz kanpoko kausak, esparru sozial, politiko edo antolamendu-esparruari dagozkionak. Are gehiago, eskola-curriculuma bere horretan geratzen da, ikasle gehienentzat egokia dela onartzen baita (Ainscow, 1991).

Horren arabera, edozein defizit-kategoriaren barruan sartzen diren pertsonek, euren izaera berezia dela-eta, espezialisten arreta eta laguntza behar lukete. Laguntza hori ingurune *teknikoa*n gauzatzen bada, orduan eta kualifikatuagoa eta hobea izango da. Ingurune horretan, aditu batek —laguntza-irakasleak— hezkuntza-erantzuna aldatu eta ikasle horrekin bete beharreko curriculuma aginduko du, eta horretarako, ikasle guztiei komunak zaizkien curriculum-printzipioei jarraitu baino, defizit-gaietan adituak diren beste batzuek egindako diagnostikoaren arabera ikasleari egotzitako defizitetik eratorritako egoerei jarraituko die. Ikaslearengan eta haren zailtasunetan zentratutako diagnostiko horri dagokionez, onartutzat jotzen da ikaslearen egoeren, bereizgarrien, defiziten, ezaugarrien eta gaitasunen berri emateko fidagarritasuna eta objektibotasuna duela.

Oinarri horien ondorio gisa, hezkuntzarako leku bat, berez, bestea baino hobea dela ere onartzen da: «...haur hauentzat hobe da laguntza-gela ikasgela arrunta baino, han ezin zaie arretarik eskaini-eta» denok ezagutzen dugun baieztapena da eta hezkuntzarako lekuak bere kabuz pertsona baten hezkuntza-erantzuna justifikatzen duela dioen ustea sintetizatzen du.

Ikuspegi terapeutikoak hezkuntza-laguntzari buruz onartzen duen bigarren ideia hauxe da: hezkuntza-erantzuna gehiago egokitzen dela, laguntza-ingurune *babestu*tik bideratzen denean. Horretarako, defizitak dituzten haurrek ikasgela arrunteko ingurune lehiakor eta homogeneoan babesik ez dutela argudiatzen da. Daniels-ek (1996) ideia hau eskolak behar bereziei erantzuteko hartzen duen jarrerarekiko (autonomia ematea edo babestea) duen dilema edo tentsio gisa islatu du. Babesean oinarritutako jarrerari egiten dion kritika klima eta erantzun babesleek

babestua den pertsonaren autonomia ukatzeko, eta, halaber, desberdintasuna ukatzeko duten arriskuan oinarritzen da. Daniels-ek "mezenasgo" kontzeptua darabil babes hori zertan den azaltzeko: aurretik mezenasak mugatu duen zerbait lortzeko eta bideratzeko babesten da, eta ez pertsonaren garapen aske eta autonomoa bultzatzeko.

Laguntza-gela terapeutikoak sortzen dituzten ikastetxeek babestu egiten dute, baina banantzearen kontura, edo ikasle desberdinen arteko bizikidetzaren zailtasunak, curriculuma egokitzeko zailtasunak edo aniztasuna ikastetxeetan planteatzen ari den eskakizun askotarikoak sortzen ari diren zailtasunak ekiditearen kontura. Ikastetxe horiek mezenasgo kontzeptu horren barruan sar daitezke, eta, babes horretan, babestuen eskubideak urratzen dituzte.

LAGUNTZA TERAPEUTIKOAREN ANTOLAMENDU-EREDUA ETA ESTRATEGIAK

Bi antolamendu-modu handi ditugu laguntza terapeutikoa antolatzeko joera ohikoenak azaltzeko baliagarri. Biek ere, noski, laguntza-lana haurrarengan zeharka egiten den adituen esku-hartze gisa ulertzen dute. Hauek dira aipatutako modalitateak:

Haurrari laguntza-gelan zuzenean emandako laguntza: ikasleari eskaintzen zaion berariazko laguntza zuzena da, eskuarki ordu batzuez eta laguntza-gelaren testuinguruan. Azaldu dugun bezala, ikaslearen beharrei egokitutako teknika berezien berariazko erabilerak eta irakaskuntza ikaslearen erritmora egokitzeak (banakakoa izan ohi da) justifikatzen dute ikaslea han izatea.

Ez dago denok ezagutzen dugun laguntza-modalitate hau gehiago zehaztu beharrik. Ikuspegi honekin funtzionatzen duten ikasgeletan, klasean ez dira zortzi ikasle baino gehiago izaten batera, eta irakasleak ikasle bakoitzarekin esku hartzen du, bakoitzarentzat zailtasun gehien duten arloetan zentratuz. Esku-hartzea ikasleei begira soilik garatzen da, eta esku-hartze modu hori, baita erlazio-modua ere, ikasle horrek berak ikasgela arruntean duen esperientziatik kanpo dago.

Haurrari ikasgela arruntean emandako laguntza: Gure artean ezagunagoa da ikasgela "barruko" laguntza gisa. Eredu terapeutikoaren oinarrietatik abiatzen denean, haurrarengan zentratzen da hau ere. Kasu honetan, laguntza-irakaslea mugitzen da ikasgela arruntera, haurrarekin lan egitera, eta, hala, dinamika bikoitzeko ikasgela sortzen da: batetik, irakasle tutorearekin lan egiten dutenek jarraitzen dutena, eta, bestetik, hezkuntza-behar bereziak dituztenekin lan egiten duenak edo dutenek jarraitzen dutena. Erraza da egoera horrek sortzen duen problematika sumatzea. Bi irakasleen eta ikasleen presentzia bikoitz, paralelo eta koordinatu gabeak ikasgelan hainbesterainoko tirabirak eta zailtasunak sor ditzakeenez, Newton-ek (1988) galdera interesgarri hau egiten du: horrela ulertutako laguntza

benetan laguntza ote den, edo lan-esparru bateko profesionala bestearen esparruan bidegabe sartzea ote den.

Ekiten zaion prozesua, agian, aztertzen ari garen laguntza-modalitaterik garrantzitsuena eta eredugarriena da. Wilson-ek (1984) «laguntza-eredu defizitarioa» izendapenarekin egin du prozesu honen laburpena: irakasle tutoreak ikaslearengan zentratzen duen arazo bat identifikatzen du. Irakasleak, orduan, ikasle hori ebaluatzeko eskatzen du, bere defizita egiaztatzeko. Eta, Jurado eta Laborda-k adierazi bezala (1996: 513), arazoa horrela planteatzen denean, «irakasleak defizitaren egiaztapena espero du, haurraren berariazko zailtasunei aurre egiteko laguntza baino gehiago». Horregatik, kanpoko laguntza-zerbitzuren bat arduratzen da ikasle horren ebaluazioaz. Ebaluazio horrek haurraren izaera "berezia" baieztatzen ez badu, berriro ere bere ikasgelara bidaltzen dute (onartuz, orduan, tutorearen lana dela arreta eskaintzea), eta hor bukatzen da laguntza eskatzean hasitako prozesua. Diagnostikoa egin duen taldeak ikaslearen izaera "berezia" baieztatzen badu, berriz, subjektua zein kategoria defizitariori dagokion zehazten da (deskribatzen duen etiketa bat ezartzen zaio: gorra, trisomikoa, adimen urrikoa...), eta ikasleari komeni zaion eskolatzea proposatzen da: ikasgela arruntaren eta laguntza-gelaren arteko konbinazioa. Behin hori eginda, ikaslea laguntza-irakaslearen ardura izatera "pasatzen" da (formalki tutorearen ardura dela esaten den arren). Ordutik aurrera, ikasle horrekiko hezkuntza-lana eta hezkuntza-erabakiak ikasleak duen urritasunaren arabera hartu eta artikulatuko dira. Ikasgela arruntean duen presentzia bigarren mailakoa eta tangentziala bihurtzen da (gehienez ere, sozializatu dadin onartzen da hara joatea), laguntza-gelan landuko baitira curriculumaren oinarrizko alderdiak (gako eta funtsatzaile zentzuan harturik).

Prozesu horretan ikus daitekeen bezala, ikaslea profesional batzuen analisi-subjektu eta esku-hartze subjektu baino ez da. Profesional horiek, gehienez ere, jarraitutasun-harremana dute beraien artean, baina izaera indibidual eta autonomo nabarmenarekin. "Bakoitza bere lekuan" espresioak arrazoizko ematen du hezkuntzako profesionalek ikasleen arteko desberdintasunen aurrean dituzten harremanak eta jarrera azaltzeko. Hala, ikasleak jasotzen duen hezkuntza berarengan egiten diren hainbat esku-hartze partzialen baturaren ondorio da.

Azkenik, esan daiteke, eredu horretan eskolak ez dirudiela ikasle hori ikastera joaten deneko leku fisikoa baino askoz gehiago —eskolari ez zaio begiratzen instituzio, sistema sozial etab. balitz bezala—. Irakasle tutorea zailtasunik gabe ikasten duten ikasleekin lan egiten duen orotariko irakaslea da, eta ez ditu zalantzan jartzen ikasgelaren dinamika edo ikasgelako aniztasunarekin lotutako beste alderdi batzuk. Bestalde, laguntza-profesionalek (barne-laguntzakoek nahiz kanpo-laguntzakoek), ikusi dugun bezala, euren lana teknizismoaren eta ezagutza adituaren aurapean sartzen dute, eta prozesu horretan ez dago alderatzeko, eztabaidarako edo elkarlanerako lekurik.

BALORAZIO KRITIKOA

Laguntza-eredu honi egin ohi zaion kritikarik ohikoena eta gogorrena hauxe da: eskola arruntean mikrokosmos bereziaren kopia egitea besterik ez dela. Ez da ezer aldatzen. Bi munduren existentzia betikotzen da: bi hezkuntza-egoera, bi irakasle mota, bi ikasle mota, irakaskuntza ulertzeko bi modu, ikasgela antolatzeko bi modu, bi curriculum... Azken batean, laguntza honek, errealitate instituzional gisa aniztasunari erantzun bat bilatu baino gehiago, banakako erantzunak eta erantzun partzialak bilatzean zentratzen du bere jarduera.

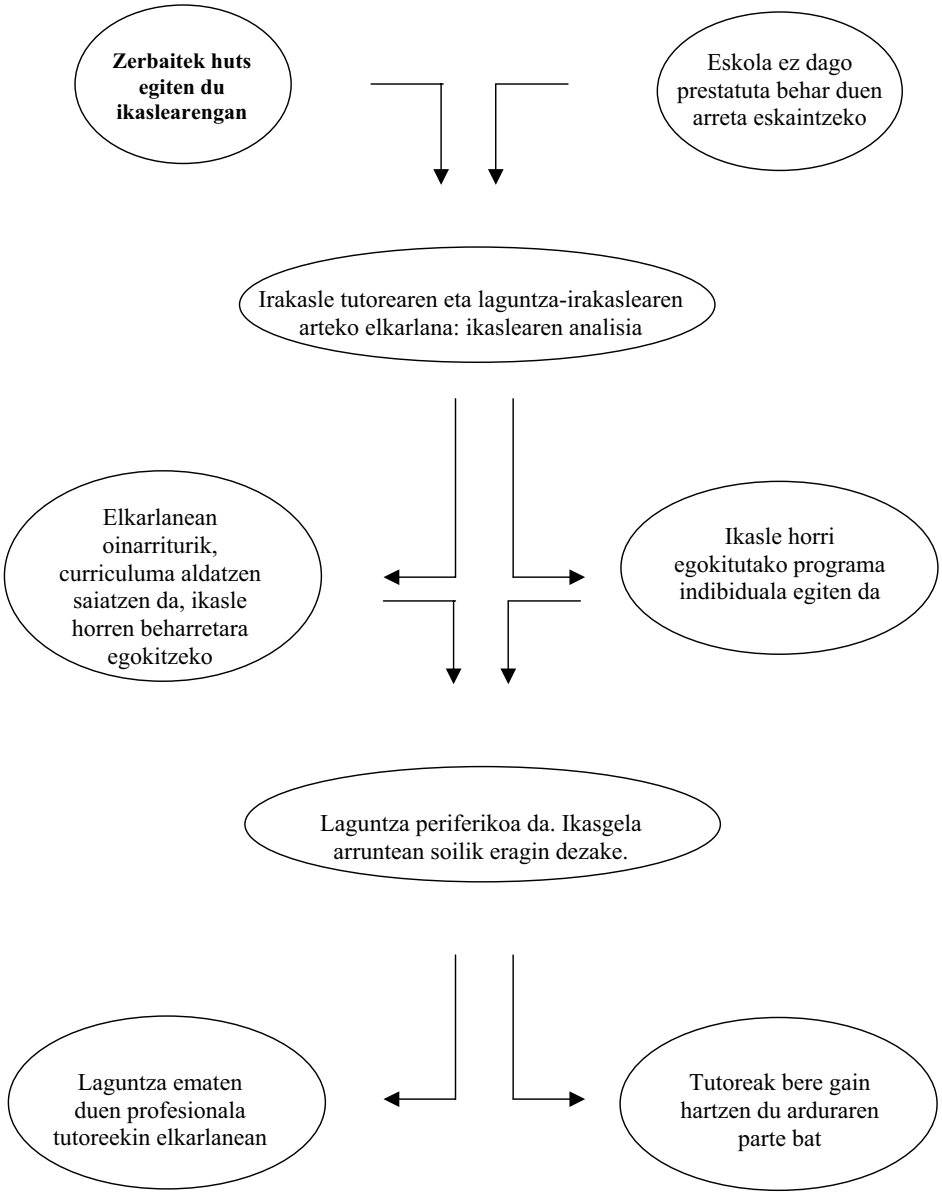
Laguntza periferikoa da, eta ikasgela periferikoetan ematen da, hitzaren zentzurik hertsienean. Laguntza-gela horrela ulertuta, ez da eskolako espazio zentral edo oinarrizko; aitzitik, bigarren mailako egituratzat hartzen da, beharrezkoa, baina, azken batean, "normaltzat" hartzen den hezkuntzaren mendekoa eta subsidiarioa. Horregatik esan daiteke laguntza-gela hori tutorearentzat ihesbide baino ez dela ("espezialista" bat arduratzen baita haurraren arazoaz). Horrela planteatuta, laguntzak eragina du haurrarengan, baina ez hezkuntzan orokorrean. Egia esan, ikaslea baztertu egiten da hezkuntzatik.

Gainera, laguntza ematen duen profesionalaren kalitate indibidualean oinarritzen den eta horren mendeko den laguntza-eredua da. Eta ikasleen ikuspegi banadua emateaz gain, halakoxea da irakasleez ematen duen ikuspegia ere (O´Hamlom, 1988). Hala ere, jakina da irakasle tutore guztiek laguntza behar dutela euren praktikak aldatzeko. Zergatik pentsatzen dugu haurrek soilik behar dutela laguntza? Ikastetxeetako praktikak irakasleek aldatu behar dituzte (ez laguntza-irakasleek soilik), eta horretarako tutoreek prestakuntza eta laguntza behar dute euren lanean. Laguntza horrek ezin du irakasleak haurrengandik libre uztean oinarritu (horrela ikasgelari homogeneotasuna itzuliz), baizik eta ikasgela arruntean lanerako modu berriak aurkitzean.

KOLABORAZIOZKO/BANAKAKO LAGUNTZA

Aurreko ereduarekiko aurrerapauso gisa uler daiteke. Izan ere, 3. irudian ikus daitekeen bezala, eredu hau ezaugarritzen duena hauxe da: laguntzan eta laguntza ulertzeko moduan gertatzen den funtsezko aldaketa. Hau da, ikuspegi indibidualista mantentzen badu ere, ikaskuntza-arazoak azaltzeko haurrarengan zentratuz, alde batera uzten du laguntzaren ikuspegi aditua eta espezializatua, laguntzaren izaera berezia, eta, ondorioz, baita aurreko ereduan profesionalen arteko harremanak ezaugarritzen zituen erlazio hierarkikoa eta mendekoa ere.

3. irudia.
Kolaboraziozko / Banakako laguntza



KOLABORAZIOZKO BANAKAKO LAGUNTZAREN OINARRIAK

Adierazi dugun aldaketaren jatorria hauxe da: profesionalak zalantzan jartzen hasiak dira curriculum orokorretik baztertuak izan diren ikasleei eskolak eskaintzen dien hezkuntza-erantzun duala (ikasgela arrunta / laguntza-gela). Era berean, zalantzan jartzen da testuinguru didaktiko, erlazional, antolamenduzko eta pertsonal bikoitza ikaslearen arazoentzat erantzun egokiena izan daitekeenik.

Hala, ikaslearengan gauzatzen diren esku-hartzeak sektorizatzearen zailtasunez eta arriskuez ohartuta, esku-hartzearen gunetzat ikaslea banaka hartzen jarraitzen badu ere, esku-hartze programa eta estrategia planifikatuak bilatu eta garatzeagatik bereizten den lan mota bati hasiera emango zaiolarik, programa eta estrategia horiek batzuetan ikasle horrekin lan egiten duten hainbat profesionalen arteko elkarlanetik ere sortzen dira.

Beraz, aurreko ereduarekiko aldaketa funtsezkoa gertatu da, ikaslearekin bete beharreko lan-ereduaren oinarrizko ezaugarritzat globaltasuna hartzen baita, eta horrek ikasleari arreta eskaintzen dioten profesionalen arteko lankidetza eta elkarlanaren beharra dakar.

Baina, elkarlanak ez du esan nahi adituen lanak prozesuaren giltzarri izateari utzi eta lan kooperatiborako estrategia batzuez ordeztuko dela soilik, elkarlanak, gainera, inplikatutako pertsonek hezkuntza-prozesuan duten parte-hartzearekiko ardura hartzea dakar, eta eskolaren aniztasunak sortzen dituen arazoak horrelako lan-esparru batean soilik konpondu ahal izango direla onartzea.

Hala, bere egiten ditu profesionalen artean lanerako estrategia eta formulak garatzera eta planifikatzera daramaten premisak, ikaskuntza helduari, jakintza praktikoari eta ikaskuntza eraikitzeari buruzkoak. Horiei esker, hezkuntza-behar berezidun ikasleek dituzten arazoak modu kolektiboan jorra daitezke. Beraz, "bestearen" ezagutza onartzen da, baita ekarpenak egiteko duen gaitasuna ere, bere posizio profesionala edozein delarik ere.

KOLABORAZIOZKO BANAKAKO LAGUNTZAREN ANTOLAMENDU-EREDUAK ETA ESTRATEGIAK

Eredu honen adibide tipiko gisa, laguntza-irakaslea ikasle-tutorearekin elkarlanean aritzeko ikasgela arruntean sartzen denean sortzen diren harremanetako asko aipa genitzake, edo irakasle tutoreak eta laguntza-irakasleak haurraren programa elkarrekin planifikatzen dutenean sortzen direnak, programa hori laguntza-gelan gauzatzen bada ere.

Eskolan ohikoa izaten hasi da mota honetako lana, Erreformaren planteamenduek eta hezkuntzari buruzko literaturak lankideen arteko elkarlana azpimarratzeak eta horri eman dioten garrantziak lagundurik. Hala, ohikoa da ikasle beraren

irakasleak, edozein espezialitate dutela ere —edo espezialitatea alde batera utzita—, elkarrekin biltzea eta bakoitzak ikaslearekin gauzatuko duen jarduera elkarrekin diseinatzea, ekintzen arteko jarraitutasuna bilatuz, eta irakaskuntzari buruz dituzten ezagutzak elkarren osagarri direla onartuz.

Halaber, gero eta ohikoagoak dira hezkuntzako profesionalek osatutako lantaldeak, eta nork bere esparru edo profil profesionaletik (tutoreak, laguntza-irakasleak, logopedak, etab.), banakako kasuen analisian esku hartzen du. Talde horiek adituen kontsulten antzera (eredu medikoarena bezala) funtzionatzen dute, eta bertan kideen arteko harremana berdinen arteko harreman gisa ikusten da, baita bakoitza alor edo espezialitate batetik baldin badator ere. Horrelako adibideak Nicola Cuomo-k gauzatu ditu Italian eta López Melero-k Espainian, "Erroma eta Malaga" izenburuko proiektupean. Erresuma Batuan, Lunt, Evans, Norwich and Wedell-ek (1994) deskribatu dituzte horrelako esperientziak; hau da, zonalde bereko Lehen eta Bigarren Hezkuntzako hainbat ikastetxetako laguntza-irakasleen elkarteak, hezkuntza-behar bereziak dituzten ikasleen kasuak banaka aztertzeko sistematikoki biltzen direnak. Espainian ere hasi dira horrelako beste esperientzia batzuk garatzen, nahiz eta area edo zona geografiko batzuetan, Huelvako probintzian besteak beste, horiei buruzko material idatzirik ez izan.

Baina, harreman profesionala elkarlanaren bidez artikulatzea aurrerapausoa den arren, lan-modalitate honek baditu zailtasun eta arazoak, gauzatzeko orduan. Zailtasunik handienetakoa elkarlana bera da. Izan ere, tradizioak elkarlanik gabeko, goitik beherako eta hierarkiazko harremanak inposatu ditu profesionalen artean. Harreman horietan jardueren pisua estatus profesionalaren eta kategoria profesionaletatik baino administratiboetatik hurbilago zeuden irizpideen araberakoa zen. Horregatik, 1. taulan ikus daitekeen bezala, hainbat ikerketa eta azterlanek tutoreen eta laguntza-irakasleen arteko elkarlana ezartzen saiatzean sortzen diren arazoen berariazko tipologia zabal baten berri ematen dute (Thomas, 1992).

1. taula. Arazoen tipologia.	
ARAZOAREN IZAERA	**ELKARLANA**
PERTSONA ARTEKOA	Laguntza-irakasleak ez dira ondo hartuak. (Williamson, 1989; Parrilla, 1990)
IDEOLOGIKOAK	Laguntza-irakasleak eta irakasle tutoreak beharrei buruzko ideia desberdinak dituzte. (O´Hamlon, 1988; Williamson, 1989; Willson, 1989; López Guerrero, 1993)
DEFINIZIOA	Oso argiak ez diren rol berriak. Zehaztugabetasun profesionala. (O´Hamlon, 1988; Williamson, 1989; Parrila, 1990)
PRAKTIKOAK	Rolak negoziatzeko eta talde-lanerako denbora falta. (Williamson, 1989; Ferguson, 1982, Newton, 1988; De Vita, 1990)
PERTSONALAK	Bakoitza den bezala agertzeko inhibizio pertsonala. (Bines, 1986)
MARJINAZIOA	Integraziorako laguntzari buruzko ikuspegi alienatzaile desberdinak. (O. Hamlon, 1988)

Arazo horietako bakoitzak tentsio-egoera baten aurrean jartzen ditu profesionalak. Tentsio-egoera hori elkarlanaren esparruan konpondu behar da, tentsioa eragin duen prozesuan inplikatuta dauden profesionalen *rolak birdefinituz*. Hain zuzen, eredu terapeutikoan tipikoa litzatekeen "estatusean" oinarritutako konponbidearen kontrako erantzuna. Thomas-ek (1992) eskolan rolen elkarlanezko birdefinizioa garatzeko lau gako ematen ditu: *rolak bereiztea* (rolen anbiguotasuna saihestea); *komunikazioa* (entzutea, elkarrizketa, alderatzea eta gogoeta oinarri dituen lana); *integrazioa* (profesional desberdinak eskolaren esparruan integratzea; profesionalen eta ikasgelen arteko banantze fisiko zurruna bera ere ekiditea proposatzera iristen da) eta *inplikazioa* (hau da, profesionalek eskolako jardueretan parte hartzea, jardueren ardura euren gain hartzea eta profesionalen arteko banaketa faltsuak ekiditea). Beraz, rolen konponbideak hauxe eskatzen du: batetik, inplikatutako irakasleek ikuspegi aski desberdina hartzea eskolarekiko, lankideekiko eta baita bakoitzarekiko ere (hezkuntza-egoera bakoitzean parte-hartze eta inplikazio erlatiboa kontuan hartzean).

Pérez Sostoa-k (1995) eta Galarreta, Orcasitas, eta Pérez Sostoa-k (Pérez Sostoa-ren 1995eko lanean) profesionalen arteko elkarlanerako jarrerari berezko zaizkion ezaugarri batzuen berri eman dute eta, azpimarratu nahi ditugu, daukaten garrantziagatik eta aipatutako "rolen konponbidearekiko" duten osagarritasunagatik. Lankidetza-egoeretan parte hartu nahi badugu, izan dezagun, autore horiek dioten bezala, gomendio hauekin bat datorren jarrera: *ikus dezagun* nola hautematen gaituzten besteek; *entzun* dezagun besteek zer esaten diguten, aditu dezagun eta saia gaitezen besteak ulertzen; *hitz egin dezagun* besteekin, aritu gaitezen elkarrizketan (biren kontua baita) eta erraz dezagun komunikazioa eta elkar ulertzea; *antola gaitezen* giza talde egonkorretan, eta eman diezazkiegun harreman funtzional eta garrantzizkoei denbora, espazioak eta bitartekoak; eta, azkenik, *idatz ditzagun oharrak*, hau da, gure ulermena eta gure jarduera erregistratu eta objektibatu ditzagun, esku-hartze gorabeheratsurik ez izateko eta lanean eta elkarlanean diharduen taldearekiko ikuspegia ez galtzeko.

Azkenik, begiratu bat emango diegu Thousand eta Villa-ren ustez (1990) profesionalen artean kolaboraziozko lana garatu ahal izateko funtsik handienekoak diren ezaugarri edo elementuei. Lankidetzaz duten ideiak suposatzen du onartzea elkar-lanean jardun nahi duen taldean ardurak banatu egin behar direla, ikasleekin garatu beharreko jardueren plangintzan nahiz instrukzioan edo ebaluazioan. Autore horien ustez, irakasleen arteko elkarlana ikasleen kolaboraziozko taldeetan gauzatzen den elkarlanaren antzekoa da, eta bost gako-elementu identifikatzen dituzte: a) aurrez aurreko elkarrekintza sarria; b) kideen arteko interdependentzia positiboa; c) taldearen barruan zenbait aspekturi buruzko ezagutza eta maneiua, hala nola gidaritza, komunikazioa, konfiantza-sortzea, erabaki-hartzea eta gatazken konponbidea; d) taldearen funtzionamendua aldian behingo ebaluatzea, eta e) erantzukizunei aurre egiteko gaitasun indibiduala.

BALORAZIO KRITIKOA

Agian, kolaboraziozko banakako ereduari egin diezaiokegun kritika nagusia zailtasunak dituzten ikasleekiko duen ikuspegia da: ikuspegi horrek arazoaren ikuspegi indibidualistan ainguratuta jarraitzen du, eta ez du galdetzen eskolak arazo horietan parterik ote duen. Horregatik, ez dakar eskolaren aldaketa globalik. Aldaketa partziala baino ez da. Garrantzitsua, baina partziala.

Eta horrela da, hain zuzen ere, aniztasuna esku hartu beharreko kasuetara bakarrik mugatzen jarraitzen duelako, eta, beraz, azaletik baino ez delako aldatzen ikasleak ikasgelan garatzen duen hezkuntza-esperientzia globala. Gainera, apenas du eraginik eskolan, ez baitu aniztasuna instituzioa hobetzeko eta berrikusteko aukera gisa ikusten.

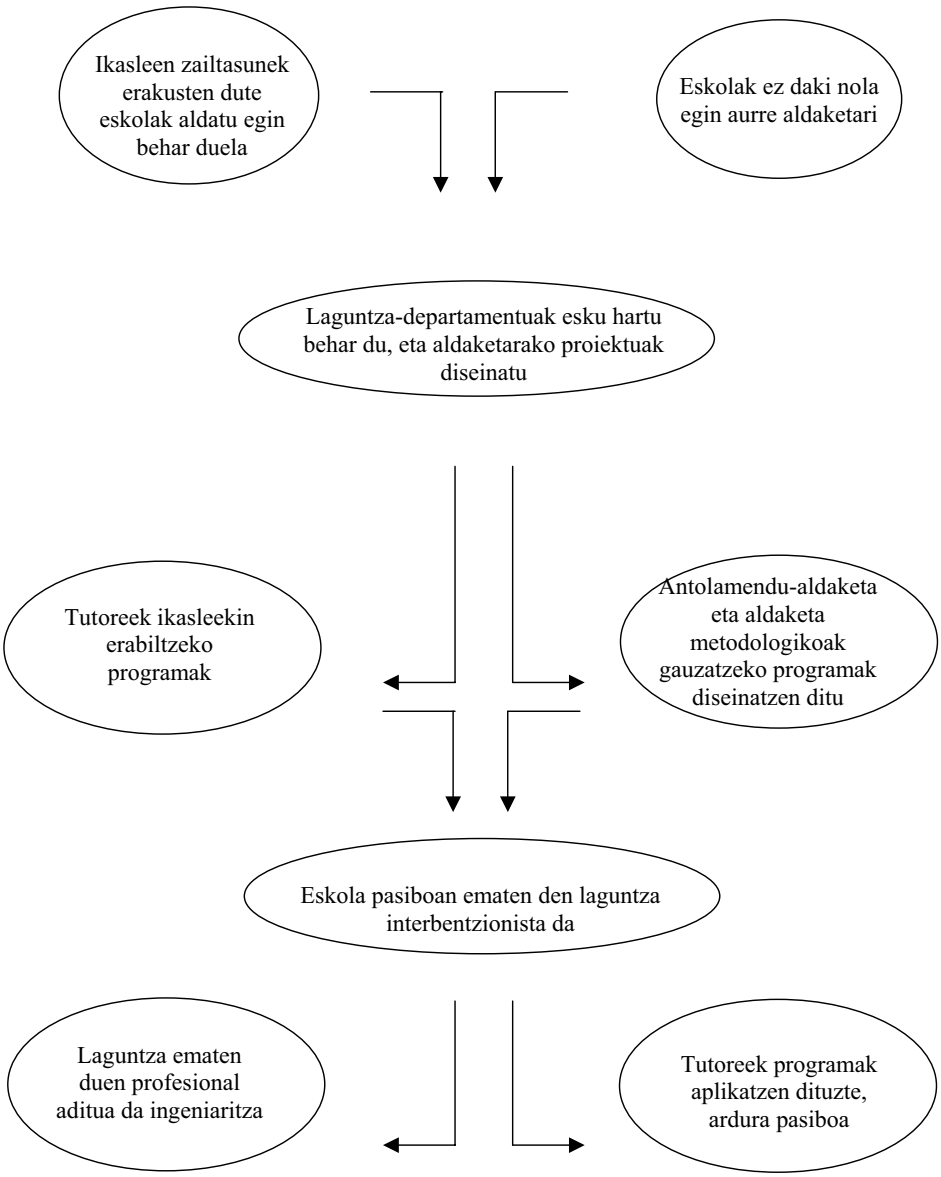
Hala ere, aipatzekoa da eskolak aurre egin beharreko arazoei emandako irtenbidean estatus profesionala eta profesionalen hierarkia zalantzan jartzea aurrerapauso handia dela. Elkarlanak, noski, oso muga zabalak ditu, eta, haietan sakonduz, ikasleek eskolan dituzten arazoak bere gain hartzeko modua birplanteatzera hel daiteke.

BALIABIDEAK / AHOLKU BIDEZKO LAGUNTZA

Aurreko ereduekiko erabateko aldaketak laguntzaren karakterizazio berria azaltzea ahalbidetuko digu: ikasleen zailtasunak eskolak duen erreforma-premiaren adierazle gisa kontzeptualizatzea.

Eredu honen arabera, ikasleek eskola-curriculumari jarraitzeko arazoak badituzte, pentsatzekoa da eskolak ere baduela zerikusirik horretan, eta eskolak ez dizkiela eskaintzen ikaskuntza-estrategia egokiak ikasle horiei. Beraz, pentsatzen da laguntza ez dela huts-hutsean edo batez ere ikasleengana bideratu behar, baizik eta eskolara ere bai (eskolaren egitura, kultura, balio, eduki, metodologia... eta abarretara), ikasle guztien beharrei erantzun eraginkorra eman eta egokitu ahal izateko. Hala ere, planteamendu hau onartzen da, ez elkarlanaren ikuspegitik, adituenetik baizik.

4. irudia.
Aholku-laguntza



AHOLKUAN OINARRITUTAKO EREDUAREN OINARRIAK

Mugatu dugu laguntza-eredu honen ardatzak non kokatzen diren, eta arretagunea eskolan jarri dugu, eta, beraz, arazoen planteamendu instituzionala egiten du. Horrekin batera, lanaren eta eskola-laguntzaren ikuspegi aditua eta teknikoa du.

Lehenik eta behin, merezi du ikasleen zailtasunekiko duen planteamendua azpimarratzea. Teorikoki, desberdintasun horiek haurraren "barneko" faktoreei, familiako faktoreei edo haurra zati den eskola-sistemari zor zaizkie, edo agian faktore horietako bat baino gehiagoren arteko elkarrekintzari (Dupont eta Dowdney, 1990). Horren arabera, ikasleen beharrak indibidual edo kliniko hutsa izatetik aski urrun dagoen ikuspegi batetik aztertu behar dira, eta ikuspegi horrek berriz aztertu beharko ditu analisi-gunea eta laguntza-gunea. Ez alferrik, hain zuzen, premisa honetatik abiatzen diren artikulu, lan eta liburuak agertzen hasi dira: laguntzaren hedadura, subjektu indibidualetik subjektua zati deneko sistemara. Horregatik, ikaslea urritasunaren "errudun" bakar gisa hartzetik, ikaslea eta haren beharrak eskolak zeregin guztiz garrantzitsua duen marko ekologiko eta sistemikotik ikustera pasatu da. Jarraian aipatzen diren lanek argi eta garbi adierazten dute ikuspegi aldaketa: *Zein da laguntza-zerbitzuen bezeroa?* (Amstrong eta Galloway, 1992); *Hezkuntza-behar bereziak: norena da arazoa?* (Galloway, Armstrong eta Tomlinson, 1994); *Eskola erakunde gisa: laguntza-zerbitzuetarako rol berriak* (Gale, 1991) edo *Nork dauzka hezkuntza-behar bereziak?* (Sandow, 1994) edo *Ikasteko ala irakasteko zailtasunak?* (Cuomo, 1994).

Baina, aholkuaren ikuspegia hartzen denean, esan dugu profesionalek lan adituaren ereduaren alde egiten dutela. Izan ere, planteamendu instituzionalak eskolarekiko duen ikuspegia egiturazkoa da, kulturala baino gehiago. Horrek irakaskuntza arazo teknologiko gisa ikustea dakar, eta, ondorioz, laguntza espezializazio handiko prozesu eta baliabide gisa ikustea (Luscombe, 1993). Laguntza-profesionalak berariazko ezagutzak dituzten teknikari gisa ikusten dira, eta ezagutza horiek ikasgela arruntera edo beste hezkuntza-esparru batzuetara eraman daitezke, eta bertan aplikatu. Hala, eskolak laguntza-departamentuen inguruan antolatzen du laguntza, eta bertan lankideei lanerako jarraibideak ematen dizkieten adituen aholku gisa jokatzen dute profesionalek, eta erabakiak hartzearen gaineko kontrolari eusten diote.

Cuomo-k (1991) *ingeniaritza didaktikoa* deitu dio joera horri. Izan ere, laguntza-profesionalek hau guztia diseinatzen duten ingeniari gisa funtzionatzen dute: euren lankideei zein teknika eta estrategia didaktiko aplikatu edota irakatsi, zein ordenatan eta segidatan proposatu, nola ebaluatu, etab. Laguntza mota horrek banakako programa bat diseinatzea eragin dezake, adibidez, edo antolamendu-aldaketaren bat agintzea (ikasgelako espazioaren eta denboren banaketan, irakasleen lanbanaketan...), baina eredu honen atzean beti dago eskolak bere kabuz ikasteko duen

ezintasuna, eta, ondorioz, bere burua hobetzeko laguntza-egituren ezinbesteko izaera esku-hartzailea.

Eredu honen bertsio amerikarrari *Consulting* deitzen zaio, eta, funtsean, eskolari ematen zaion laguntza da, laguntza ematen duten profesionalen izaera berariazko eta espezializatuak babestua. Hala, aurreko ereduan kolaboraziozko laguntza-profesionalak kontseilu medikoarekin konparatu ditugun bezala, eredu honetan profesional horien lana *consulting* handiekin edo enpresei (gure kasuan, eskolei) aholkua ematen espezializatutako aholkularitza-zerbitzuekin konpara daiteke, baliabideen erabileran eta hobekuntzan. Egiteko horietan enpresaren gutxiagotasuna onartzen du ikuspegi honek, eta aholkularitza-zerbitzuen espezializazioa, berriz, horretarako berme da.

Beraz, onartzen da eskolak eta irakasleek ikasle berezien interes, abilezia eta ezagutzaren arabera esanguratsuak eta garrantzitsuak diren irakaskuntza-esperientziak eskain-tzeko trebetasunik ez dutela. Planteamendu horri beste batek jarraitzen dio: laguntza-profesionalen esperientzia ikasgela arruntera edo beste hezkuntza-esparru batzuetara eraman daiteke, eta bertan aplikatu. Hala, laguntza-profesionalek —adituek— zein lan-ildori jarraitu proposatzen diete lankideei, eta, banakako adituen ereduan bezala, erabakiak hartzeko kontrolari eusten diote: haiek erabakitzen dute zein teknika aplikatu edota irakatsi haien lankideei. Modu ageriagoan edo estaliagoan, laguntza-profesionalek erabakitzen dituzte helburuak, tratamenduak eta irakaskuntza-metodoak.

AHOLKUAN OINARRITUTAKO IKUSPEGIAREN EREDUAK ETA LAGUNTZA-ESTRATEGIAK

Espainian ez dago deskribatu dugun bezalako laguntzaren tradiziorik, baina zehaztu daitezke eredu horren edukiak eta antolamendua beste testuinguru batzuetan. Esan dugun bezala, Ameriketako Estatu Batuak dira eredu honen erreferentzia nagusia. Bertan ohikoa da eskolaren barruan, bigarren hezkuntzan batez ere, laguntza-departamenduak antolatzea, eskola-orientabidearen departamendua, ikaskuntzan laguntzeko departamendua eta halako izenekin. Eskolan zentratzen da horien esku-hartzea, eta ikuspegi instituzionaletik jarduten dute. Baina espazio profesional pribatuak eta nola, noiz eta norekin esku hartu agintzen duten espezialisten barruti pribatuei eusten zaie laguntza-zerbitzuen izaeran. Ikasleei eta irakasleei, ikasgelei eta ikasle-taldeei laguntzeko departamenduak dira. Baina adituen ardurapean daude, edo esku hartzeko izaera hori hartzen duten pertsonen arduapean.

Hala, laguntza norabide bakarreko prozesu bihurtzen da, aholkulari lanak egiten dituzten pertsonek aditu rola hartzen dute, eta egin beharreko lana ebaluatu eta gainbegiratzen dute. Era berean, onartzen dute ezinezkoa dela horrelako prozesuetan espezializatuta ez dauden profesionalek eskolaren hobekuntzan laguntzea (Stainback eta Stainback, 1990).

BALORAZIO KRITIKOA

Laguntza ulertzeko modu honi egiten zaion kritikarik garrantzitsuena eskola ulertzeko moduari dagokio, agian: independentziarik eta autonomiarik ez duen instituzio gisa, laguntza jasotzen duen erakunde pasibo gisa. Eta, horrekin batera, dagoeneko aipatu eta gaitzetsitako eskolaren ikuspegia, alde estrukturaletan kulturaletan baino gehiago zentratzen dena.

Jakina, horren ondorioz, irakaslearen egitekoa ere bigarren mailara bazterturik geratzen da, esku hartzen dueneko sistemak aurrean jartzen dizkion arazoei irtenbidea aurkitzeko gai ez den profesional gisa.

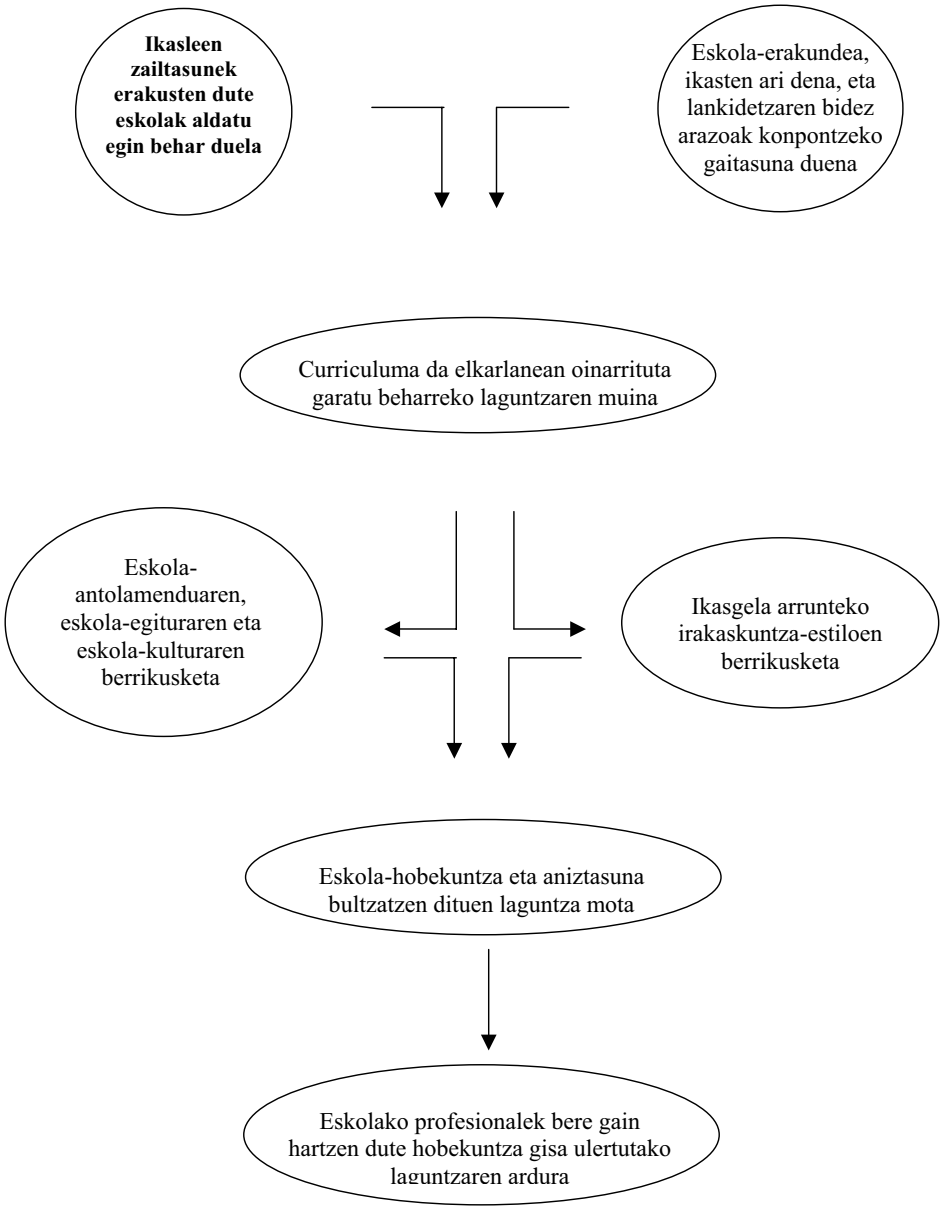
Gainera, laguntza-prozesu interbentzionista bihurtzen da. Eskola-mailan aldaketak eragin ditzake, baina, hain zuzen, laguntzaren jatorria eskolatik kanpo dagoenez, litekeena da laguntza-profesionalek hori ezartzen behar duten denbora soilik irautea: profesionalak desagertzean, aldaketa desagertu egiten da, haien mende baitago. Ez da eskolan murgildutako eta sustraitutako errealitatea.

CURRICULUM-LAGUNTZA

Curriculum-laguntzan, dimentsio oraziozkoak eta instituzionalak bat egiten dute, ikaskuntzaren eta garapen profesionalaren oinarrizko estrategiatzat elkarlana hartzen duen laguntza mota sortzeko. Laguntza horrek eskolaren ikuspegi globala du gunetzat, eta, era berean, eskola horren ikasteko gaitasuna azpimarratzen du.

5. irudian ikusten den bezala, eredu hau bi joeren arteko bidegurutzean geratzen da: laguntza-lanaren esparru eta ikusmoldetzat elkarlana hartzen duen kolaboraziozko ikuspegiaren eta gune instituzionala eskolari zuzendutako laguntzaren objektutzat hartzen duenaren artean.

5. irudia.
Curriculum-laguntza



CURRICULUM-LAGUNTZAREN OINARRIAK

Eskolan aldaketa erabateko eta sakonen alde egiten duen ikuspegi honetan, bi ideiek funtsezko zeregina dute:

– Batetik, haurrak eskolan zailtasunak dituenean, zailtasun horiek faktoremultzo baten elkarrekintzatik sortzen dira, baina, oro har, curriculumterminoetan zehazten den arazo instituzional bati dagozkio (Ainscow, 1991). Eskolak aniztasunera egokitu behar badu, eta eskolak eskaintzen duen curriculumetik baztertuta geratzen diren ikasleak badaude, eskolak eta haren curriculumak dute egokitu beharra, eta ez alderantziz.

– Bigarrenik, arrazoizkoa dirudi horrela planteatutako arazoak (konplexuak, elkarreragileak, partikularrak, ez-teknologikoak) konponduko dituen espezialistarik ez dagoela onartzeak. Arazoek zerikusia baldin badute ere arazoak eurak pentsatzeko eta aztertzeko modu berriekin, eskolatik erantzuteko modu berriekin (antolamendu aldetik, metodologikoki, didaktikoki) zalantzazkoa dirudi espezialistek konpondu beharreko "arazo mota" gisa ikusteak. Askoz arrazoizkoago eta logikoagoa dirudi eskolaren ikasteko gaitasunean pentsatzeak, eskolak inplikatzeko eta modu autonomoan eta kolaboraziozkoan bertan sortzen diren egoera anitz eta berezien analisia egin eta erantzuteko gaitasunean (Daniels, Norwich eta Anghilieri, 1993; Dyson eta Gains, 1995).

Hala, irakasle indibidualek ikasle jakin batzuen interes, trebetasun eta ezagutzetarako esanguratsuak eta garrantzitsuak diren ikaskuntza-esperientziak eskaintzeko dituzten zailtasunak ikusita, baliabideak eta laguntzak lankidetza-prozesuen garapenean zentratzen dira. Prozesu horiek eskolaratzearen antolamendu-moduak aztertu eta eskaintzera daramate, bai ikastetxe bai ikasgela mailan, baita ikasle mailan ere (ez da ulertu behar curriculum-laguntzak laguntza indibiduala ukatzen duenik, laguntza indibidualaren ikuspegi berria ematen duela baizik). Antolamendumodu horiek bat datoz ikasle guztiek dituzten ikaskuntza-zailtasunekiko errespetuzkoa den eskola-kulturarekin (Balbas, 1995).

Ainscow-ek curriculum-ikuspegi gisa laburtu du ikasleen hezkuntza-beharren analisiarekiko ikuspegi hau, eta hauxe da bere bereizgarria: ikasleen zailtasunak ikasgelan nagusi diren atazen, jardueren eta baldintzen arabera definitzen dira. Ideia hauekin laburbiltzen du eredua (Ainscow, 1991: 66):

Edozein haurrek izan ditzake zailtasunak eskolan.

- Zailtasunek irakaskuntza hobetzeko bideak eman ditzakete.
- Hobekuntza horiek haur guztientzako ikaskuntza-baldintzak ezartzen dituzte.
- Laguntzak irakasleei euren lana betetzen lagun diezaieke.
- Helburua irakasle ona izaten laguntzea da.
- Haur guztiei ikasten laguntzeko bideak dira.

Beraz, zailtasunak *hobetzeko aukera* gisa definitzen dira. Hobekuntza horrek eskatzen du irakasleak bere prestakuntzarako erantzukizuna hartuko duen (arazoetan esku hartzeaz gain) lan egiteko eta erlazionatzeko modua bultzatzea.

Laguntza kontzeptua zabaldu eta berrikusi beharra, beraz, curriculum-laguntzaren ereduaren funtsezko onarpena da. Ikuspegi honen barruan, laguntza curriculum-berreraiketa aldatzera daraman hezkuntza-jarduera gisa definitzen da, eta helburua hobetzea da, irakasleek ontzat emanda duten guztia eta euren jarduera profesionala zalantzan jarriz eta aztertuz. Curriculuma, curriculumaren diseinua eta garapena dira instituzio honen barruan garapen instituzionala eta aniztasunarekiko errespetua ekarriko dituen eskolaren laguntza egituratzeko hari gidaria.

Gainera, ikuspegi honetatik, barne-laguntzako profesionalei eta haien rolei buruzko planteamendu desberdina egiten da. Lehenik eta behin, gogoeta egiteko eta ikertzeko gaitasunean oinarritzen den profesionalen eta haien ikasteko gaitasunaren ideia nabarmentzen da. Bigarrenik, barne-laguntzako profesionalen rolak ez dira ezartzen modu aldaezinean eta a priori. Alderantziz, parte-hartzaileek eurek irakasleekiko, irakaskuntzarekiko eta eskolekiko dituzten ikuspegiek mugatzen dituzte rol horiek. Rolak, adibidez, parte-hartzaileek euren beharrei eta aukerei buruz duten ikuspegiaren arabera definitzen dira. Curriculum-planteamendu guztien oinarrian daude faktore hauek: ezagutza indibiduala planteatzeko modua, ikastetxeko profesionalen trebetasun eta esperientziak, eta eskolak nola egin diezaiekeen aurre hierarkiaren eta rol-banaketaren nozio tradizionalei, "lan egiteko talderik hoberena" elkarrekin eraikitzeko.

Beraz, elkarlanaren zentzu berri baten aurrean gaude. Orain elkarlana ez da banakako esku-hartzeak agintzeko; orain, arazo instituzionalak, taldekoak, ikasgelakoak edo banakakoak konpontzeko baliatzen da elkarlana. Beraz, elkarlanaren gunea egoera arazogarriek osatzen dute, eta egoera horiek ikuspegi zabalago batetik ulertzen dira: ikuspegi sistemikotik. Kalitate-zirkuluak (enpresa-esparrutik hartutako kontzeptua), eztabaida-taldeak eta arazoen ebazpen prozesu ziklikoak ikuspegi honek erabiltzen dituen estrategia tipikoak dira. Beraz, laguntzak praktikaren beraren alderdi problematikoen ikerketaren itxura hartzen du, alderdi zehatzen gaineko berariazko esku-hartze puntualarena baino. Horregatik, Wilson-ek (1984) laguntza ulertzeko modu honi "Laguntza Prebentiboa" deitzen dio.

CURRICULUM-LAGUNTZAREN ANTOLAMENDU-EREDUAK ETA ESTRATEGIAK

Ezin daiteke curriculum-laguntza ulertzeko modu bakarraz hitz egin, eta gutxiago laguntza hori mugatzen duten antolamendu-esparru edo esku-hartze esparru zurrunez. Aitzitik, curriculum-laguntza bide zabal eta malguenetatik gauza eta gara daiteke, laguntza ematen den testuinguru bakoitzak eskatzen duenaren arabera.

Horrenbestez, curriculum-laguntzaren antolamendu-modalitateak zehaztu beharko balira, hezkuntza-aniztasunaren prozesuetara zuzendutako laguntza-esparru zabal batzuez hitz egin beharko litzateke. Adibidez, zabaltasun-irizpide bat erabiliz —esku-hartzearen dimentsioaren araberakoa— laguntza curriculum-esparrutik planteatzen duen eskolak laguntza-maila hauek zehaztu ahal izango lituzke:

– *Erkidegoarentzako laguntza*. Hezkuntzazko esku-hartzearen dimentsio instituzionala gainditzen duen laguntza mota da, eta ikastetxearen jardueraren luzapen diren hezkuntza-prozesu ez-formalak ere laguntzen ditu. Hemen sar daitezke auzo-elkarteak, aisialdi eta astialdiko elkarteak, kanpaldiak, etab. Oro har, ideia hau azpimarratu behar da: eskola, instituzio gisa, hezkuntza-ikuspegi global batetik saiatzen da hobekuntza-prozesuak lortzen, ez ikuspegi sektorialetik. Horrek, aipatutako adibideetan bezala, hezkuntza-jarduera eskola-eremutik kanpo luzatu beharra dakar.

– *Eskolen arteko laguntza*. Laguntza modalitate hau curriculum-laguntzaren dimentsio instituzionalaren adibide garbia da. Kezkak, baliabideak, profesionalak... banatzen dituzten edo, besterik gabe, hezkuntza eragin-eremu edo esparru berean dauden eskolen edota profesionalen artean garatu beharreko lana da. Ez gara eskolen arteko laguntzaren adibideetan luzatuko, lehen ere landu baitugu gai hori (Parrilla, 1995), eta, liburu honetan bertan, laugarren kapituluan, Murillo, Gandul eta Pérez Llorente-k eskolen arteko laguntzaren hainbat modalitate aurkezten eta eztabaidatzen baitituzte.

– *Familiarentzako laguntza*. Esku-hartze eremu edo esparruan behera eginez, esku-hartze eremua eskolara mugatuz, familiak oinarrizko helburu eta elementu dira laguntza hezkuntza-hobekuntzarako estrategiatzat duen ikusmoldearentzat. Ez da erraza, dena den, curriculumaren ikuspegitik familiari zuzendutako laguntza artikulatzea; batetik, sarritan laguntza banakoaren ikuspegitik bideratzen delako, eta, bestetik, gurasoekin sortzen den harremana oso erraz sartzen delako erlazio hierarkikoen parametroetan. Hala ere, komeni da arrisku horiek azpimarratzea eta horien jakitun egotea, horietatik abiatuz talde-izaeran (gurasoak kolektibo moduan hartuta, ez subjektu indibidual gisa) oinarritutako esku-hartze eta proposamenak egituratzeko, eta curriculum-laguntzaren ikuspegitik garatu behar den esku-hartze prebentiboa (ez leungarria) egituratzeko.

– *Irakasleentzako laguntza*. Agian hau izango da curriculum-laguntzaren mailarik enblematikoen eta esanguratsuena. Irakasleei zuzendutako laguntza dimentsio instituzionala eta elkarlan-izaeraren adibide garbia da, eta laguntza eskatzen duten aniztasun-egoeretan zentratzen da (ez ikasleengan). Era berean, irakasleen artean gauzatzen den curriculum-laguntzaren gero eta adibide gehiago daude. Irakasleen arteko laguntzaren esperientziek eta ereduek (Daniels eta Norwich, 1993); lankideei zuzendutako laguntza (Hanko, 1993) edo 5. kapituluan azaldu duen profesionalen arteko laguntza

bera, eskolan hezkuntzaren profesionalei zuzendutako laguntza-esperientzia eta laguntza-ereduak artikula daitezkeela erakusten duten hurbileko adibideak dira. Elkarlanean oinarritutako antolamendu-proposamen eta metodologia-proposamenetatik abiatzen dira, eta eskola hobetzea da laguntzaren azken helburua.

– *Ikasgelarako laguntza*. Zenbait ñabardura egin behar dira, lehen ikasgela barruko laguntza deitu diogun laguntza motatik bereizteko. Lehenik eta behin, ikasgelari zuzendutako laguntzaren gunea ikasgela bera da. Hau da, ez du laguntza gauzatzen den testuinguruak definitzen; gunean dago desberdintasuna. Horregatik, ikasgelari zuzendutako laguntzaz hitz egitean, funtsean talde-mailan irakaskuntza/ikaskuntza egoerak hobetzera bideratuta dagoen laguntza-motaz ari gara. Ikasgela aniztasunera egokitzeari buruz ari gara, eta ez ikasgelan haur batekin edo birekin egindako esku-hartzeaz. Lan honetako 5., 6., eta 7. kapituluan ere baditugu curriculum-esparru honetatik laguntza nola antolatzen den erakusten duten adibideak. Bigarrenik, ikasgelari emandako curriculum-laguntzak, zalantzarik gabe, prozesu honi berezko zaion irakasleen arteko lankidetza eskatzen du.

– *Ikasleentzako laguntza*. Azken laguntza-modalitate hau ez da ukatzen, curriculum-laguntzaren aurkakoek sarritan hala ulertu edo kritikatu nahi izan badute ere. Bereziki ikasleari zuzentzen zaion laguntza hezkuntzaren oinarrizko esku-hartzea izan daiteke, eta, beraz, zilegi da kasu askotan. Curriculum-laguntzak ukatzen edo gaitzesten duena hauxe da: ikastetxearen hezkuntzazko esku-hartzeari edota are ikaslearenari dagokion esparruan esku-hartze isolatu, loturarik gabe edo sektorekako gisa artikulatzea. Ikasleari zuzendutako laguntza curriculum-izaerako laguntza gisa uler daiteke eta ulertu behar da. Helburuak eta ikusmoldeak bereizten du esku-hartze terapeutiko eta indibidualetatik. Irakaskuntza- eta ikaskuntza-arazoak modu elkarreragilean ulertzen dituen jarduera da, eta arazo horiei aurrea hartu eta hobetzera bideratua dago, ez orekatzera edo ezabatzera.

BALORAZIO KRITIKOA

Curriculum-laguntza ez da, bistan da hori, erraz jarraitzeko moduko norabidea. Berehala aipatzen da bere izaera utopikoa edo iraultzailea, eta gauzatu ahal izateko eskolari egiten dion eskakizun mordoa. Horregatik, ikuspegi kritiko batetik begiratzeak ereduak sortzen dituen zailtasun eta eskakizunak planteatzera garamatza, batez ere. Ikus ditzagun banan-banan.

Eskolaren garapenarekiko norberak duen ardura profesionala bere gain hartzea eskatzen du. Curriculum-laguntzaren esparrutik lan egin nahi duenak ezingo du errealitatearekiko eta eskola-arazoekiko banaketatik eta inplikazio-gabeziatik abiatu. Curriculum-laguntzak profesional bakoitzak hezkuntza-prozesuan duen parte-hartzea onartzea eta aitortzea eskatzen du.

Aldaketa motela eta pixkanakakoa da. Aldaketa guztiek bezala, curriculum-laguntzak denbora eta gaitasuna eskatzen ditu, inplikazio pertsonalez gain instituzionalak ere badituen prozesua onartzeko. Curriculum-laguntzak defendatzen duen aldaketa mailaz mailako prozesu gisa ulertu behar da, eta ezin da ezarri, apurka-apurka eta pixkanaka eskola-mailetan eta eskola-guneetan eragiten duen prozesu gisa planifikatzen ez bada. Eta horrela da, orobat, curriculum-laguntzak eskatzen duen aldaketa berrikuste instituzionalari lotuta dagoelako.

Elkarlanean oinarriturik, aldaketa planifikatzea eskatzen du: bistakoa da inork ezin duela norberaren izenean eskolari zuzendutako curriculum-laguntza garatu, ezta planifikatu ere. Curriculum-laguntzak talde-lana eskatzen du eta elkarlan dinamika gisa ulertu behar da. Era berean, aniztasuna eta profesional bakoitzak eskolan egiten duen esku-hartzearen kalitatea errespetatzen duen harreman profesionaletik abiatu behar du.

Azkenik, laguntza-profesionalek euren rola ulertzeko modua aldatu beharra dakar. Heziketa Bereziaren profesionalen ezagutza adituan oinarritutako antolamendu-eredu eta esku-hartze ereduetatik kolaborazio-ereduetara igarotzeak hauxe dakar: laguntza-profesionalak elkarren artean harremanetan jarri beharra; orain arte beste profesional batzuei mugatutako teoriak ezagutu beharra, eta teoria horiei buruz kide "adituekin" eztabaidatu beharra. Horregatik, curriculum-laguntzan inplikatzen diren profesionalek egiten duten kritika nagusia hauxe da: hasieran prestatu gabe daudela sentitzea, lankideak elkarren aurka jartzea edo esku-hartze profesionalari dagokion gune eta ikusmolde osoa berreraiki behar izatea.

Jarduera

– Testu honetan azaltzen diren ereduak ulertzeko "antzerki" bat egitea proposatzen dugu. Hau da, ikasleak taldetan elkartu behar dira eta talde bakoitzak eredu bat errepresentatu behar du. Ikasleek rolak hartu behar dituzte eta bakoitza bere paperari jarraitu (tutorea, aholkularia, PT, ikasleak, gurasoak...). Antzezlan bakoitzean ondo kokatu behar da zelako barne-laguntza dauden errepresentatzen eta gainerakoek asmatu behar dute.

Bibliografia

Ainscow, M. (1991): "Effective Schools for All: An alternative approach to Special Needs in Education", in M. Ainscow (ed.), *Effective Schools for All*, David Fulton, Pub, Londres.

Armstrong, D. eta Galloway, D. (1992): "Who is the Child Psychologis's client? Responsabilities and options for Psychologist in Educational settings", *ACCP Newsletter*, **14-2**, 62-66.

Balbás, M. J. (1995): *La organización de servicios y profesionales: Apoyo Interno,* Universidad de Sevilla [ikasgai magistral argitaragabea].

Bines, H. (1986): *Redefining Remedial Education*, Crom Helm, Beckenham.

Cuomo, N. (1991): "¿Dificultades de aprendizaje y/o de enseñanza?", in M. Zabalza eta J. Alberte (ed.): *Educación Especial y Formación de Profesores,* Tórculo, Santiago, 15-52.

Daniels, H. (1996): *Teacher Support Teams.* Materiales no publicados, Curso de Doctorado, Universidad de Sevilla.

Daniels, H.; Norwich eta Anghilieri (1993): "Teacher Support Teams: an evaluation of a school-based approach to meeting special educational needs", *Support for Learning*, **8-4**, 169-173.

De Vita, P. (1990): *Linsegnante di sotegno nella scuola del l'obligo*, Lisciani Editori, Téramo.

Dupont, S. eta Dowdney, L. (1990): "Dilemmas in Working with Schools", *ACPP Newsletter*, **12-1**, 13-16.

Dyer, C. (1989): "Wich support? An examination of the Term", in M. Hinson (ed.), *Teacher and Special Educational Needs*, Longman, Essex, 58-67.

Galloway, D.; Armstrong, D. eta Tomlinson, S. (1994): *The Assesment of Special Needs: Whose Problems?,* Longman, New York.

Hanko, G. (1993): *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de Apoyo,* Paidós, Bartzelona.

Jurado, P. eta Laborda, C. (1996): "Algunas consideraciones sobre el modelo colaborativo y la actuación docente en educación especial", in F. Salvador; M. J. León eta A. Miñán (ed), *Integración Escolar. Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional,* ICE y Universidad de Granada, Granada, 511-515.

Lowe, P. (1995): *Apoyo educativo y Tutoría en Secundaria*, Narcea, Madril.

Lunt, I.; Evans, J.; Norwich, B. eta Wedell, K. (1994): *Working Together. Interschool collaboration for special needs,* David Fulton Publishers, Londres.

Newton, H. (1988): *Deployement of support staff,* Unpublished MED dissertation, University of Birmingham.

O`hamlom, C. (1988): "Alienation within the profession: special needs or watered down teachers? Insights into the tension between the ideal and the real through action research", *Cambridge Journal of Education*, **18-3**, 297-311.

Parrilla, A. (1995): *La formación de los Profesores de Apoyo: Cuestiones a Debatir*, Ponencia presentada en la XIII Reunión Científica Anual de AEDES [azaroa], Murtzia,

Pérez Sostoa, V. (1995): *Modelo de Apoyo en el País Vasco,* Ponencia presentada a las Jornadas de Apoyo a la Escuela y Procesos de Diversidad Educativa [abendua] Sevilla.

Sandow, S. (1994): *Whose Special Need?,* Paul Chapman Pub, Londres.

Stainback, W. eta Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling,* Paul Brookes Pub. Cº, Baltimore.

Thomas, G. (1992): *Effective Classroom Teamwork. Support or intrusion?,* Routledge, Londres.

Thousand, J. eta Villa, R. (1990): "Sharing Expertise and responsabilities through Teaching Teams", in W. Stainback eta S. Stainback (1990): *Support Networks for Inclusive Schooling*, Paul Brookes Pub. Cº, Baltimore, 151-166.

Wilson, A. (1984): *Opening the Door: the key to Resource Models*, Ontario Pub. School Teachers Federation, Toronto.

Williamson, J. (1989): "An extra radiator? Teachers view of support teaching and withdrawal in developing the English of bilingual pupils", *Educational Studies*, **15-3**, 315-26.

4.4. HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIAK DITUZTEN GAZTEEN LANBIDE-HEZIKETA ETA HELDUARORA BIDERATZEKO TRANTSIZIOA[23]

Artikulu honetan askorentzat bereziki zaila den fase batean profesionalen esku-hartzea ordenatzeko ildo batzuk aurkezten dira. Gazte batzuentzako Helduarora Bideratzeko Trantsizioa arazoa dela onartzen dugu, beraz, inplikatutako zerbitzu eta agenteei une honetan gure eskaintzak hobetzeko erronka egiten diegu. Ia intuitiboak diren lehen erantzun batzuetara hurbiltzean eta beste testuinguru batzuetan arazoa zelan bideratu den jakin ostean, ekintzarako oinarri, helburu eta ildo batzuk proposatzen ditugu, zeinek hezkuntza-sistemari ibiltzen lagundu ahal dioten, bidea eginez, errazten duten euskarri sozialen urritasunagatik bereizita den fase batean, hau da, Helduarora Bideratzeko Trantsizioan. Bukatzeko 16-20 urtetartean esku-hartzea maila desberdinetan ordenatzeko balizko ekintza-sekuentzia bat proposatzen da adibide gisa.

ZERTAZ ARI GARA? HELDUARORA BIDERATZEKO TRANTSIZIOA ASKORENTZAKO ERRONKA–ARAZO GISA

Azken hamarkada hauetan, eskolatik bizimodu aktibora eta helduarora igarotzea, oro har, arazo bihurtu da. Gazte askok zailtasun handiak izaten dituzte modu anbiguoan "nagusia izatea" deritzogunera heltzeko. Nagusia izatearen baldintzaren esanahian zehaztasun handietan sartu barik, dioguna egiaztatzea erraza da baldin gazte kopuru handi batek jasaten dituen zailtasunak aztertzen baditugu, esate baterako: haien kabuz bizitzeko familiaren etxea uztean, independentzia ekonomikoren bat uzten duen lanaren bat bilatzean eta mantentzean, eta identitate soziala

23. Martínez, N. (2001): "Formación profesional y transición a la vida adulta de jóvenes con nee", *Arbela*, *revista de educación*, **27-28**, 36-43. Natxo Martínez Rueda, Psikopedagogiako saila, Deustuko Unibertsitatea. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

sortzeko errazten duena, erlazio onak mantenduz sozialki lotzean... azken finean, gure gizartean nagusia izatearen baldintza horrekin lotura duen autonomia soziala eta onarpena lortzean.

Orduan, aukeren desberdintasuna nabariago egitean eta, segur aski, areagotzean une kritiko bezala agertzen da. Erabaki garrantzitsuak hartu behar dira —itzulezintasun-ezaugarri batekin— zeinetan kaltegarriak diren egoera pertsonalekin, familiarrekin edo eskolarekin ikasleria atzean gelditzen has daitekeen, bukatutako bideetan sartzen, egoera horri aurre egiteko errekurtso sozial eta pertsonal barik eusteko eta, beraz, haien inkorporazio soziala arriskuan jartzen.

Gainera, garrantzitsua da kontzientzia hartzea prozesu honen subjektu-objektuak (gazteak eta haien familiak) diren pertsonen ikuspuntutik bereziki momentu zaila dela. Segurtasun faltako momentu bat da, balizkoak diren bi segurtasunen artean —eskola eta helduaroa—, azkenean, ezegonkortasunarena eta aldaketarena.

Zailtasun orokor hauek, hezkuntza-premia bereziak dituzten gazteen kasuan, batzuetan, gaindiezinak diren oztopoak iruditzen zaizkigu. Horietara hurrengoak gehitu behar ditugu: haien aukeren konfiantzarik eza, momentu horietan euskarrien falta eta helduaroan zirkuitu espezifikoetarako banaketa, prestakuntza-aukera gutxiago... Enplegu-tasak —ikasketa gehienek populazio orokorraren % 45aren aurrean % 15 baino beherago ezartzen dute—, familiaren independentzia-mailak edo familiatik aparteko parte-hartze sozialaren eta harremanaren aukerak ezagutzen baditugu, ez da zaila zailtasun horien benetako ideia egitea[24].

ARAZOA ZELAN ZUZENTZEKO LEHEN IDEIAK: PISTAK ETA ESTRATEGIAK

"Trantsizio" hitzak berak arazoa bideratzeko lagundu ahal digu aldaketa erradikaletara ez duelako ematen, baizik eta desberdintasunak lasaitzera, egokitzapenetan laguntzera, mailakako aldaketetara... Zubiak eta konexioak, egoeren, lanbideen, exijentzien, itxaropenen arteko euskarriak eta laguntzak ezartzera lotzen gaitu... azken finean, KOLABORAZIORA eta banatutako ahaleginera, ados jartzera, elkarrekin lan egitera...

Trantsizioetan oso erabilita dagoen bideen metafora ere har dezakegu estrategia posible batzuk ikusarazteko. Imajina dezagun momentu batean bide bat nondik pertsona asko maiz pasatzen diren eta gauza batzuk lortzeko derrigorrezko urratsa den, baldintza txarretan dago... Zer egin dezakegu? Oso intuintiboki

24. Ameriketako Estatu Batuetan 80ko hamarkadaren erdialdean trantsizio-programak bultzatu zituen faktoreetako bat eskola ondoko jarraipenaren ikasketa askoren burutzapena eta difusioa izan zen, ezintasuna zuten gazteek lortzen zituzten emaitza eskasak (lana, etxebizitza eta parte-hartzea) erakusten zituztelako.

hurrengo gauza batzuk egin ditzakegu. Bidezko posibleei hain lasai ez joateko eta lehengo aukeran jaustea ekiditeko, bide-hasierako kartel handi batekin abisatu ahal diegu: "EGOERA TXARREKO BIDEA" aukera bat izango litzateke. Beste leku batzuetara edo leku berera eramango gaituzten beste aukera batzuk proposatuz, bide hori burutik kendu ahal diegu ere (hpb-ak dituzten gazteen kasuan sarritan erabiltzen den estrategia bat ez ote den galdetu ahal izango genuke). Bidearen arrisku posibleei aurre egiteko baldintza hobeetan egoteko gaitasun fisikoak hobetuko dituzten jarduera batzuk garatzen pentsatzea ere ez da harritzekoa edo bidearen arriskuei buruz bidezkoei orientatzeko gidari-aditu batzuk kontrata ditzakegu edo bidean seinaleak jarri, edo... Azkenengoz, epe luzerako aldaketak ere har ditzakegu herri-laneko arduradunei bidea hobetzeko planteatuz, hau da, gure ahaleginak konpontzeko zentratu eta ez bakarrik aldi baterako konponbideetan.

Aukera hauek pilatzen baditugu eta gauden kasuan aplikatu, hiru estrategia nagusi aipatzen ditugula ikus dezakegu:

- Arazoaz konturatzea, zailtasunak onartzea eta konponbide batzuk aurreratzea. Arazo baten aurrean gaudela eta ekin behar diogula onartzea. Horrek etorkizuna planifikatzeko, zailtasunak eta konponbideak aurreikusteko ideiara lotzen gaitu. Informazioa, orientazioa, erabakiak hartzeko ekintza guztiak hemen bil ditzakegu.
- Trantsizioan aurkitzen dituen zailtasunei eta etorkizunari aurre egiteko pertsonaren gaitasunak hobetzea, prestatzea.
- Egoera berrira mailaka hurbiltzen uzten duen testuingurua edo egoera aldatzea eta bidea ibiltzea: bidea errazten duten programak eta euskarriak eta erakundeen laguntzak diseinatu, desjarraitutasunak ekidin prestakuntza-funtzionamendua benetako funtzionamendura hurbilduz, egiazko egoeretan prestakuntza esperientziarekin konbinatu, egiteko modu desberdinetara moldatzen uzten duten aukera desberdinak izan, zerbitzuen sare desberdinen (hezkuntza, lana, zerbitzu sozialak, etxebizitza...) arteko harremanak ezarri haien eskaintza hobetuz eta aukerak handituz, ibilbide desberdinduak garatu...

Nabaria da estrategia orokor hauek osagarriak direla, nahiz eta testuinguruaren aldaketetan oinarritutako estrategiak gehiago kostatu, garrantzitsua da argi izatea potentzial handiagoa badutela. Hezkuntza-premia bereziak dituzten gazteen kasuan, kritikoa da ulertzea irteerarik ez dagoela —metaforan bidea— denontzako eskaintza komunak alde batera utzita. Hezkuntza-premia bereziak dituzten gazteen helduarora bideratzeko trantsizioa errazteko garrantzi-tsuagoa da pentsatzea bide komunetan bidaiariengan (bereziengan) baino, edo Halpern-en hitzetan «kezka zehatzetan oinarritzera bultzatzen gaituen miopia ekidin, gure gizartean, oro har, eragin handia duten orokorragoak diren gai sozialei eta arazoei erantzuteko eta ulertzeko ahaztuz». Horrela ez egiteak suposatzen du honelako zerbait: «Ozeanoa

16 oineko zurezko txalupa batean 10 zaldiko indarra duen motorrarekin gurutzatzen saiatzea. Bidaia batean, arrakasta-aukera txiki bat izateko, olatuen aldera mugitu behar gara eta ez haien kontra».

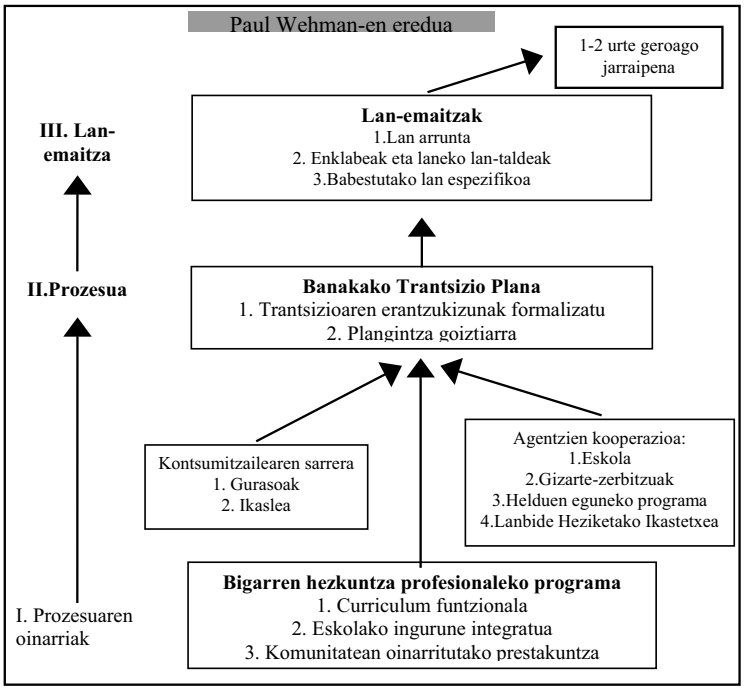
BIDAIA DEZAGUN... BESTEEN ESPERIENTZIAK KONTUAN HARTUTA IKAS DEZAKEGU

Trantsizioaren literatura berrikusten denean, batez ere estatubatuarrena, seguru asko hezkuntza-premia bereziak dituzten gazteen trantsizioari dagokionez ekimen eta programa-barietate asko garatu dituena, hiru mugimendu nagusi aipatzen dira, laburki jasoko ditugunak haien ekarpenak ikusteko.

Berrikuspen hau egiten dugunean sortzen zaigun lehen ideia da oinarrizko osagaiak, trantsizio-programen osagarriak aspaldi formulatu direla. Esate baterako, eskola berezien arteko adostasun bezala Estatu Batuen legedian 60ko hamarkadan sortutako eskola-lana programek eta ezintasuna duten helduentzako zerbitzuek osagai kritiko batzuk adierazten dituzte dagoeneko: eskolako curriculumaren zati da aspektu sozialen eta profesionalen garapena, eskolako eskaintzaren zati dira egiazko egoeretan lan-esperientziak eta programa hauek kudeatzeko eskolaren eta helduen zerbitzuen arteko adostasunak. Nahiz eta eskaintza espezifiko baten esparruan, bereziki adimen-atzerapena duten ikasleentzat eta beste prozesu orokorrak alde batera utzita, helduarora bideratzeko trantsizio-programak izan ahal diren, oinarriak, dagoeneko, ezarri dira.

Urte batzuk geroago beste proposamen bat planteatzen da, karrerarako hezkuntza-mugimendu gisa ezagutzen dena. Mugimendu hori hezkuntza-sistemaren erreforma orokor moduan planteatzen da etorkizunari begira prestatzeko ikuskera batetik eskolako curriculum baten berrorientazio batekin (lana, herritartasuna...).

80ko hamarkadan bizitza aktibora eta helduarora bideratzeko trantsizio-ekimenak sortzen dira. Aurreko esperientzietan oinarrituta, trantsizioa planteatzen dute eskolaren eta lanaren arteko (nahiz eta bizitzako beste dimentsio batzuk sartzen joan) zubien ezarpen bezala, ezintasuna duten gazteek lortzen duten lana, etxebizitza edo parte-hartze maila hobetzeko jokaera batzuk planteatuz: curriculum funtzionala, trantsiziorako herriko taldeak, banakako trantsizio-planen elaborazioa, helduen programa berriak —laneko laguntzarekin—... Jokaeren adibide bat, gehien hedatutako eredua jasotzen duen hurrengo koadroan ikus dezakegu.



EKINTZA-BIDE BATZUK DEFINI DITZAGUN

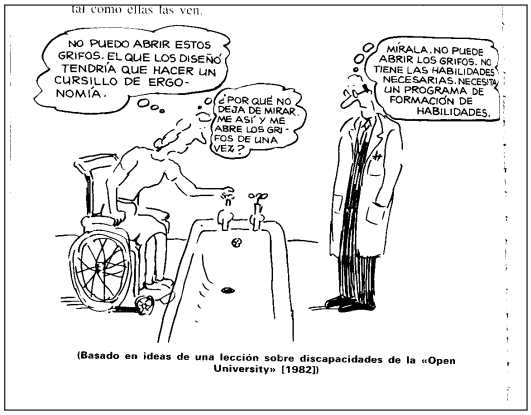
A. PRINTZIPIOEKIN BUELTAKA

Printzipioak aipatzea beste erremediorik ez dugu. Oro har, praktika bideratzen duten printzipio batzuk argi izatea garrantzitsua da, berrikuntzari buruz hitz egiten dugunean, bidea egiteko orduan, nahitaezkoa da. Printzipioek orientatzen lagunduko digute baita nora bideratu ziurtasunik ez dagoenean ere.

Hezkuntza- eta gizarte-erantzunen diseinuan oinarrizko printzipio batzuk, ia eztabaidatzeko elementu gisa aipatuta, hurrengoak izan daitezke:

- Pertsonak errespetatu eta haien ikuspuntua kontuan hartu.
- Egoera desiragarrietan pertsonak kokatu: sozialki baloratuta dauden rolak, funtzioak eta egoerak eman... ikasteko modurik onena rolaren praktika da.
- Pertsonen funtzionamendua haien gaitasunen araberakoa da baita eman ahal dugun laguntza sozialaren araberakoa ere... Ingurune desberdinetan bizitza errazten duten laguntzak eman ditzagun.

- "Goitik beherantzako" ikaskuntza "behetik gorantza" izan beharrean... Lehenago kokatu eta gero prestatu, adin kronologikoan oinarritutako ikuspuntu funtzional bat erabiliz adin mentalaren moduko beste kontzeptu batzuen aurrean...
- Independentzia hitzean —batek bakarrik egin ahal dituen gauzen kantitatea— gutxiago pentsatu eta interdependentzia hitzean gehiago pentsatu —batek egin ahal dituen gauzen kalitatea nahiz eta laguntzarekin izan—. Horrek inplikatzen du interbentzio profesionalaren ardatza prestakuntza-trebatzetik bizi-kalitate eta parte-hartzera pasatzea. Zertarako prestatzen dugun? Galdera erretorikorik dagoeneko ez da eta erantzun zehatzak eskatzen dira.



Iturria: Brechin, A. eta Swain, A. (1991): *Cambio de relaciones. Compartir Planes de Acción con las personas con discapacidades intelectuales,* Milan-FCSD, Bartzelona.

> 🕮 Hezitzaileek ezintasun intelektuala duten ikasleen curriculuma zehazteko garapenaren adina erabili dute urte askotan. Zoritxarrez, epe luzerako estrategia horrek, gero eta gehiago, garapen normaleko ume txikiak balira bezala hartu izan ditu ikasle hauek.
>
> ... Bost urte pasa eta gero, ezintasun intelektual garrantzitsuak dituzten pertsonak aipatzeko alde batera uztea gomendatzen da garapenaren adina, adin mentala, adimen-kozientea edo hizkuntzaren adina kontzeptuak... mespretxua sortzeko bakarrik balio dutelako, zentzu bariko curriculumak eta helduarorako prestatzen ez duten hezkuntza-esperientziak.
>
> Brown, L. (1989): Criterios de funcionalidad, Milan, Bartzelona.

B. ZER NAHI DUGU

Zertarako prestatzen dugun aurreko galderan komentatu dugun bezala, azkenean, zer nahi dugun gazteek lortzea galdera trantsizioa planifikatzeko testuinguruan lehen plano batera pasatzen da: gure gazteek eskola bukatzean, zer espero dugu lortzea, non nahi dugu haiek lan egitea, bizitzea...?

Azken finean, helduarora, bizitza aktibora moldatzeko etorkizuna laguntzean eta erraztean datza, hau da, lanarekin, etxebizitzarekin, harreman sozialekin eta parte-hartze komunitarioarekin erlazionatutako gaiak planteatzea. Baina hori dena, satisfazio pertsonala eta proiektu pertsonalen burutzapena jasotzen dituen bizi-kalitatearen ikuspuntutik.

Laburbilduz, inkorporazio eta gizarte-inklusio prozesuetan laguntzen saiatzen gara, non etorkizunari buruzko aurreikuspenak eta hipotesiak garrantzitsuak diren pertsona horren jokabideak eta interbentzioa ordenatzeko.

C. ERAGILE ERABAKIGARRIAK ETA PRAKTIKAN JARTZEKO IRADOKIZUNAK

Laburtzeko, beti eztabaida errazteko ideiarekin, Helduarora Bideratzeko Trantsizioaren prozesua errazten duten ideia nagusi batzuk aurkezten ditugu, baita praktikan jartzeko moduak ere.

IDEIAK NAGUSIAK	ZELAN IPINI PRAKTIKAN
• **Ikasleengan eta familiengan sinetsi**	• Haien ikuspuntua elementu nagusitzat hartuz. • Hezkuntza-programen eta etorkizuneko plangintzen diseinuan ikasleak eta familiak kolaboratzaile bezala kontzeptualizatuz. • Pertsonei haien proiektuei, itxaropenei, nahiei eta helburuei buruz galdetuz. • Pertsonen ametsak eta proiektuak errespetatuz eta lortzeko lan eginez. • Autodeterminazioa eta autodefentsa garatuz, bultzatuz eta erraztuz.
• **Eskolatik kanpora begira, konektatu**	• Baliagarriak diren baliabide komunitarioak ezagutuz. • Zona batean baliagarriak diren baliabideekin erlazioak ezarriz. • Akordioak eta kolaborazioak ezartzeko nahian hitz eginez, elkarrizketatuz, behatuz.
• **Etorkizuna planifikatu**	• Mailakako hipotesiak ezarriz. • Banakako trantsizio-planen elaborazio-prozesuak probatuz. • Etorkizuneko ideiei begira hezkuntza-programak egokituz.
• **Eskolak eta inguruneak ematen dituzten prestakuntza-aukera guztiak aprobetxatu**	• Ikasleentzat erabilgarriak izan daitezkeen ikastetxearen aukera eta eskaintza guztiak aztertuz. • Ikastetxeari iradokizunak eta proposamenak (hautazkoa, dibertsifikazioa...) eginez • Ibilbideen diseinua eginez. • Gela arruntetan, dibertsifikazioetan, hautazkoetan... parte hartzeko aukerak aztertuz.
• **Eskolatik kanpoko jarduerak garatu**	• Praktikak antolatuz. • Ikasgela ingurunea denerako jarduerak pentsatuz.

• **Curriculuma baliabide nagusietara bideratu**	• Trebetasun edo konpetentzia sozialak landuz. • Oinarrizko jarrerak (erantzukizuna...) sustatuz. • Parte hartzeko inguruneak ohiko arloak baino gehiago erreferentziatzat erabiliz. • Funtzionaltasuna bermatuz. • Jardueretan banandutako abilezietan baino gehiago pentsatuz. • Inbentario ekologikoa eginez. • Neska-mutil guztientzat planteamendu komunik itxiak ez eginez (hau ikasi behar dute, horrela, eta gero beste hori...).
• **Daukagun denbora antolatu**	• Sekuentziak eta lan egiteko prozesua ezarriz. • Ibilbideak ezarriz.

Bukatzeko, adibide bezala ere, modu sekuentziatu batean praktikan jar daitezkeen ekintza batzuk aurkeztu nahi ditugu.

16-20 ADIN-TARTEAN INTERBENTZIOA ORDENATZEKO IKASKUNTZA ETA ANTOLAKUNTZA MAILETAN EGIN AHAL DIREN EKINTZEN SEKUENTZIA

Eskola bukatu baino 4 urte lehenago	Eskola bukatu baino 2 urte lehenago	Eskola bukatu baino urtebete lehenago
IKASKUNTZA +		**ANTOLAKUNTZA -**
1. Abileziak eta interes profesionalak identifikatu. 2. Oinarrizkoak diren trebetasun eta jarrera profesionalen ikaskuntza. 3. Interesak, lehentasunak eta premiak eraginkorki komunikatzeko ikasi. 4. Ezintasuna eta behar diren egokitzapenak azaltzeko gai izan. 5. Informazio pertsonala komunikatzeko gaitasuna garatu. 6. Garraioaren aukerak, familia aparte, ezagutu eta erabili. 7. Erabakiak hartzeko abileziak ikasi eta praktikatu. 8. Diruaren erabilera ezagutu eta beharrezkoak diren abileziak identifikatu. 9. Bizitza independenterako beharrezkoak diren abileziak identifikatu eta ikasten hasi.	1. Egoera desberdinetarako (lana, eskola, aisialdia...) trebetasun sozialak, komunikaziozkoak eta elkarreraginekoak ikasi eta praktikatu. 2. Bizitza independentearen abileziak praktikatu (erosketak, sukaldaritza, etxeko garbitasuna...). 3. Egoera komunitarioetan lanbide heziketa eta laneko esperientzia uztartu. 4. Jarduera komunitarioetan esperientzia handitu eta adiskidetasuna ere bai. 5. Sexualitateari eta familia-plangintzari buruzko gaiei informazioa lortu.	1. Elkarrizketaren abilezien garapenaren bitartez komunikazioa praktikatu. Ondoko bigarren eta laneko ingurunetan beharrezko egokitzapenak identifikatu eta laguntza eskatu. 2. Lanera sasoiz iristeko erantzukizuna hartu baita konpromiso, hitzordu eta gizarte-jardueretara ere. 3. Zaintza pertsonalaren eta osasunaren erantzukizuna hartu (hitzorduak ezarri...).
1. Ondoko Bigarren Hezkuntzaren aukerak eta onartzearen irizpideak aztertu 2. Etorkizunean interesei, ametsei eta helburuei buruz ikaslearekin eta bere familiarekin elkarrizketatzen hasi 3. Etorkizuneko bizi-aukerak, laguntzak barne hartuz, aztertzen hasi.	1. Komunitarioak diren laguntza-programak eta zerbitzuak identikatu (gizarte-zerbitzuak, prestakuntza, lana, etxebizitza...). 2. Transitzioa planifikatzeko orduan helduen zerbitzuen arduradunak gonbidatu. 3. Helduaroaren lehen hipotesi batzuk ezarri. 4. Laguntza pertsonalaren zerbitzuak identifikatu eta egokia denean zerbitzu horiek erabiltzeko eta gestionatzeko ikasi.	1. Laguntzeko programak eskatu (sarrera ekonomikoak, etxebizitza-zerbitzuak, Lanbide Heziketa eta lana, laguntza pertsonalaren zerbitzuak...). 2. Ondoko bigarren zentroak identifikatu eta egokitzapenak aztertu. 3. Nahi diren lanak zehaztu eta laneko aukera zehatzak. 4. Laguntza ekonomikoen premia zehaztu. 5. Adin-nagusitasuna baino lehenago erabakiak hartzeko legezko statusa aztertu. 6. Moldaera komunitarioa handitu ahal duten laguntza teknikoak ikertu baita laneko aukerak ere.
- ANTOLAKUNTZA		**IKASKUNTZA +**

ONDORIO GISA

Azken hamarkadetan luzatu eta zaildu den bizi-une garrantzitsu honen euskarri sozialen ezagatik bereizten den prozesu batekin —Helduarora Bideratzeko Trantsizioa— aurkitzen gara. Egoera honen aurrean dauden euskarri gutxien artikulazioaren bitartez, bereziki hezkuntzakoak eta lanekoak, ibilbideak probatzen has gaitezke. Horrela, denontzat etorkizun hobea diseinatzen saiatuz. Gainera, eskolaren eta komunitatearen arteko loturari esker, baita hezkuntza-programen diseinuan hpb-ak dituzten gazteen eta haien familien parte-hartzeari esker ere, prestakuntza-eskaintza hobe dezakegu, hezkuntza-sistemak Helduarora Bideratzeko Trantsizioa errazten laguntzeko duen modurik onena delakoan.

Jarduerak

- Proposatu helduarora bideratzeko trantsizioaren definizio bat.
- Zein printzipio, helburu eta ekintza-ildo proposatzen dira esku hartzeko?
- Krikitatu talde txikitan helduarora bideratzeko trantsizioaren prozesuak errazteko testuan proposatzen diren iradokizunak.
- Zer iruditzen zaizkizu 16-20 adin-tartean proposatzen diren ekintzak?
- Nahiko dira helduarora bideratzeko trantsizioan dauden zerbitzuak? Osatu zure erantzuna.

4.5. INSTITUZIOAK ITXI[25]

"Gizaki guztiak eskubide eta duintasunean berdin jaiotzen dira" ONU, 1948.

Pertsona atzeratuak baztertzen dituen gizarte bat, gizarte atzeratua da.

Giza eskubideak guztientzat direnean bakarrik dira eskubide

Hogeiko hamarkadan, arraza-garbikeriaren ideiek berauek ulertzeko era aldatu zuten eta horregatik ezintasuna zuten pertsonekiko hurbilketa filantropikoak amore eman zuen. Sistema instituzionala garatu zen eta ezintasun mentala zuten pertsonak gizartetik gero eta baztertuagoak izan ziren.

Mendebaldeko herrialde askotan derrigortutako esterilizazio asko egin ziren eta Alemania Naziak ezintasuna zuten ume, gazte eta nagusi asko erail zituen.

---

25. Karl Grunewald, M.D., irakaslea, Gizarte Laguntza, Osasun Batzorde Nazional eta Ezintasuna duten Pertsonen Zaintza Saileko lehenengo zuzendaria, Estocolmo (karl.grunewal@dwipnet.se).

Argitaratzailearen oharra: Karl Grunewald suediar instituzioen itxieraren bultzatzailerik indartsuenetariko bat izan zen eta orain helburu berberaren atzetik doa Erdialdeko eta Ekialdeko Europan. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia.

Ezintasun intelektuala duten ume eta nagusiek jasotako osotasunaren inbasioak edo aurreiritzitako abusuak ez du inoiz maila horretan beste pertsona-talde batek jaso. Giza eskubideek ezintasuna duten pertsonak ere kontuan izan arren, oraindik onartuta dago gizarte zabal batetik baztertzea eta instituzioetan konfinatuta uztea.

Gaur egun, instituzioak iraganeko ideologia kolektiboen azkeneko agerraldiak dira. Instituzioek gizarteari pertsona batzuk komunitatetik baztertzeko eta beraien askatasuna, eragina eta bizitza-egoerak mugatzeko eskubidea eta boterea eman zizkioten.

Nabaria da ezintasuna duen edozein pertsonak ez duela beharrezkoa instituzio batean bizitzea, bere ezintasunaren dimentsioei garrantzia eman gabe. Eta garrantzitsuena: gizartearen barnean bizitzeak independentzia eta garapen pertsonal gero eta handiagoa lortzen laguntzen du.

Suedian eta Norvegian atzerapen mentala duten guztientzako instituzioak itxi egin dira. Horren eraginez, jokaera suntsitzaileak murriztu edo desagertu egin dira inork aurreikusi gabeko mailetaraino. Aurreiritziak suntsituak izan dira, atzerapen mentala duen jendearekiko solidaritatea sendotu egin da eta gizarteko indar humanitarioek influentzia eskuratu dute.

Inklusioak (barneratzeak) ez du ondorio edo eragin negatiborik izan. Epe luzean ekonomikoki ere sendoagoa da, emaitza onei esker.

Aurrekoarengatik, zure edo nire moduan bizitzeko eskubidea gai politiko bihurtu da.

Inork ez luke nahiko instituzio batean bizi atzerapen mentala dutenak behartuta izan diren bezala

Inork ez luke aukeratuko bere senitartekoengandik banatua eta lagungarria den gizarte batetik urruti bizitzea.

Inork ez luke egon nahi bizitza osoan aukeratu ez dituen pertsonen menpe.

Instituzio batean bizitzeak eragiten dituen efektu psikologikoak

Instituzio batean bizitzeak eragiten dituen efektu psikologikoak aztertzen dituzten ikerketa ugari egin dira. Oro har, efektu psikologikoak gutxiago dira instituzioa modernoa eta txikia denean. Baina, txikietan ere bizitza inklusiboarekin desberdintasun esanguratsuak daude.

Gurasoengandik, lagunengandik eta familia-girotik behartuta baztertua izateak maitatua ez dela, botererik ez duela eta aparteko pertsona bat baino gehiago objektu bat dela sinestera eramaten du pertsona hori.

Instituzio bateko giroak pertsona bizitza osorako markatzen duten atzerapen gehigarriak sortzen ditu. Garapen emozional eta sozialak du eraginik handiena. Heldutasun emozionala ez dago atzerapen-graduaren menpe. Pertsona bat neurri batean adimentsua izan daiteke baina emozionalki heldugabea, adimen-urritasun larriak dituen pertsona bat maila emozionalean erlatiboki heldua izan daitekeen moduan. Atzerapen mental sakona duen pertsona batek bere sentimenduak adierazteko zailtasunak izateak ez du esan nahi garapen emozional onik ez duenik.

Bizitza emozional normal baten garapena bertan behera geratzen da, pertsona giro gris batean konfinatua denean, pertsona moduan baztertua eta norberaren integritatearen errespetu eta autonomia eta bizitza pertsonala ez izateagatik sufritzen duenean.

Heldutasun emozionalaren faltak identitatearen garapen murriztua eta heldutasun sexualaren atzerapena sortzen ditu. Gainera, hizkuntzaren eta adimenaren garapena ere ezagutzen zena baino maila altuagoan oztopatzen dira. Instituzio batean ume eta gazteek autoestimulatzeko batzuetan autodestruktiboak diren jarrerak garatzen dituzte. Nagusiek hainbat sintoma psikiatriko garatzen dituzte, erasokortasuna eta depresioa gehienetan, nahiz eta sintomak desberdinak izan daitezkeen adimen-urritasuna dutenengan.

Instituzio batean bizitzeak eragiten dituen ondorio psikologikoei buruz egindako ikerketen emaitza moduan bi termino sortu dira: “privacion social” eta “indefension aprendida”. Bi termino horiek, elkarrekin, ikerketa honek izan dituen emaitzak islatzen dituzte.

Instituzio batzuek beste batzuek baino hobeto lan egiten dute, baina hoberenek ere ez dute lortzen laguntza duen talde inklusibo baten kalitatezko maila. Horren arrazoia da elkarrekin bizi diren taldeak txikiak direla, egoitzaldeetan bizi direla, langileen baldintzak hobeak direla eta egoileek beren senitartekoekin harreman gehiago dituztela.

Bizitza inklusibo baterako printzipioak

Normalizazio-printzipioa

Ideia orokorra hau da: atzerapen mentala duten ume, gazte eta nagusiei edozein pertsonari ematen zaizkion bizitza-baldintza eta eguneroko errutinen antzekoenak ematea.

Gurasoek laguntza jaso behar dute haien semeak etxean bizi daitezen. Arruntak ez diren egoeretan bakarrik eman behar zaie ordezko etxeetan egoteko aukera.

Nagusiei beste nagusien moduan edo talde bat bizi den etxean bizitzeko baliabideak eman behar zaizkie.

Horrela, ezintasuna duten pertsonen izaera ez da instituzio batean bizitzeagatik moldeatua izango. Inguruan duten gizartearen zati bat izatean, esperientzia eta harreman berriak garatuko dituzte.

Beste pertsona batzuekin bizitzean eguneroko erritmo pertsonal bat garatuko dute: goizean jaiki, ordu egokietan bazkaldu, laneko ordutegi bat, aisialdia eta ohera joateko ordu bat izan. Gainera, horrek asteroko errutina normal bat ekarriko du, zeinak ekintza kultural edo beste motatako ekintzetan parte hartzeko aukera emango dien, beraien interes pertsonalak kontuan harturik.

Bizitza-egoera normal batek gurasoekin, familiartekoekin eta lagunekin harremanak erraztuko ditu, arrazoi sozial eta geografikoengatik. Talde bat bizi den etxe propioa izateak bizitza sozial propioaren kontrola izatea posible egingo du.

Edozein herritarren moduan, talde-etxe batean eta ikasle-etxe batean bizi direnek eguneroko ekintzetan parte hartu behar dute: umeek eskolara joan behar dute eta nagusiek lana izan behar dute. Umeek, gazteek eta nagusiek bereizita bizi behar dute. Handiagoak diren barrutietan nagusi gazteentzat eta adinean aurrera doazenentzat diren erresidentzia berezietan lekua egon daiteke.

Zatiketa etarioen markoen barruan ez litzateke sexu edo atzerapen-mailagatik zatiketarik egon behar. Egia esan, horrek esan nahi du talde-etxe batean eguneroko gauzetarako (garbiketa eta abar) laguntza berezia behar duen atzerapen fisiko sakona duen pertsona bat baino gehiago ez litzatekeela egon behar.

Adimen-urritasunaz gain, atzerapen berdina izanda elkarrekin bizi daitezkeenak gorrak eta autistak dira. Gorrek zaintzen dituzten pertsonek zeinu-hizkuntza ezagutzea behar dutelako eta, autistek, tratamendu-programa bereziak behar dituztelako.

Pertsonak gizartean integratu ahal izateko —hau da, harremanak garatzeko eta komunitatean parte hartzeko aukerak izateko—, aldez aurreko baldintza bat bizitza inklusiboa da. Horrek laguntza eta gidaria exigitzen ditu, baita muga horiek lortzeko behar den denboraren kontzientzia ere.

Langileen egoera

Instituzio arrunt batean lan-estruktura, instituzio inklusibo batean baino gehiago oinarritzen da errutinan eta eginbeharretan. Horrek esan nahi du zenbait lanen arduradunak direla, adibidez, sukaldean, komunean, garbiketa-lanetan, etab. Taldea estruktura hierarkiako baten parte da eta gutxitan daukate beren kabuz laguntza garatu eta hobetzeko aukera. Etxe inklusiboetako langileek bizi diren

instalazioen ardura handiagoa sentitzen dute, gehiago saiatzen dira, beren lantokia atsegin dute eta lan-estruktura pertsonari bideratua dago. Bakoitza pertsona baten edo gehiagoren arduraduna da, eta pertsona horiek etxean dituzten zeregin guztiez arduratzen da. Pertsona bakoitzaren beharretara egokitu daitezke.

Talde txikiaren printzipioa

Elkarrekin bizi diren arazodun pertsonen talde baten tamainak ez du eragotzi behar horiek elkarren artean eta taldearekin harreman pertsonal luzeak izatea. Komunikatzeko eta erreakzio ezberdinak antzemateko gaitasunak mugatuak dituztenez, taldea beti txikia izan beharko da.

Taldearen tamaina handitzean balizko harremanak era dramatikoan hasten dira. Adibidez, lau pertsonako talde batean, bakoitzak besteekin bakarka harremana izateaz gain, gerta daiteke bi pertsonak beste bikoteko batekin harremana izatea, edo hiruk laugarrenarekin. Guztira, 25 aukera ezberdin dira. Bost kideko talde batean aukera teorikoak laurogeita hamar dira. Ikerketak eta esperientziak ezagutarazten dute laukoa dela talde egokiena.

Talde txikiko erresidentzia auzoaren barruan hobeto nahasiko da eta pertsonala murriztu egingo da. Talde txiki batean arazoak eta errutinak gutxi izango dira eta gizartean parte hartzea handituko du. Pertsona bakoitzak behar duen laguntza jasoko du.

«Ezintasuna duten pertsonak gizartearen zati bat dira eta beraien komunitatean egoteko eskubidea dute. Hezkuntza-, osasun-, lan- eta gizarte-zerbitzuen estruktura arrunten barnean beharrezkoa duten laguntza jaso behar dute» (Ezintasuna duten Pertsonentzat Aukera Berdineko Arau Uniformeak, ONU, 1993).

Instituzioetatik bizileku inklusiboetara
Termino batzuk

Inklusiboki bizitzea, familiarekin, bakarrik edo talde txikian auzo bateko etxe batean bizitzea da. Umeak eta gazteak elkarrekin bizi direnean, beraien etxea umetalde baten bizilekua da eta nagusiak direnean talde-bizilekua deitzen da. Instituzio hitzak hau esan nahi du: ingurutik baztertua dagoen edo dauden etxeak, non pertsona asko elkarrekin bizi diren unitate ezberdinetan banaturik. Atzerapen mentala duten pertsonentzat diren instituzioei barnetegi, ospitale edo erresidentzia deitzen zaie.

Ume eta gazteen egoera

Suediak bi instituzio mota zituen atzerapen mentala zuten umeentzat: barnetegiak eta bizileku-egoitzak ume eta gazteentzat.

Barnetegiak eskola arruntetan zeuden gela bereziek ordezkatu zituzten. Era horretara, umeak etxean familiarekin bizi zitezkeen; eskoletatik urruti bizi zirenek, aldiz, eskoletatik gertu zeuden ikasle-etxeetan bizi behar izaten zuten. Ostiral-arratsaldeetan etxera joateko zerbitzua ematen zitzaien eta astelehen-goizetan ikasle-etxeetara bueltatzen ziren.

Gurasoek laguntza pertsonala eta ekonomikoa, haurtzaindegi eta eskola-aurrea dohainik, eta bertako aditu-taldeen (gaikuntza-taldeen) laguntza jasotzen hasi ziren heinean, ume eta gazteentzat ziren egoitzak desagertzen hasi ziren. Gainera, familiek umearen zaintzaz momentu batzuetan askatzeko (oro har, egun gutxi batzuk astean edo aste bat hilero) edo etxean behin-behineko laguntzaileak (oro har, ordu gutxi batzuk astean) izateko eskubidea jaso zuten.

Gurasoek umea etxean zaindu ezin zutenean, umeek lau umerentzat ziren etxeetan bizitzeko eskubidea zuten. Etxe hori komunitate arruntaren barruan zegoen eta denbora guztian zabalik izaten zen, asteburuak barne.

Zazpi urtetik gora atzerapen sakona zuten umeentzat, hezkuntza-agintariek zuzendutako gaitasun-eskoletan Hezkuntza Berezia jasotzeko eskubide osagarria sortu zen, joan-etorriko garraioa barne zutela.

Suediako instituzioetan atzerapen mentala zuten ume eta gazte kopururik handiena bost milakoa izan da. Gaur egun ez daukagu instituziorik. Hezkuntza Berezia jasotzen duten 19.000 umeetatik 1.400 umeendako talde-etxeetan bizi dira eta berrehun bat adopziozko etxeetan. Oraindik adinagatik eskolan ez dauden eta adimen-urritasuna duten 1.500 umeetatik soilik 40 ez dira beren familiekin bizi.

Era gehigarrian, etxe antroposotiko txiki batzuk daude eta adimen-urritasuna duten ume eta gazteentzat hiru eskola berezi. Eskola horiek, adimen-urritasuna dutenez gain, itsuak, gorrak edo hizkuntza-arazo sakonak dituztenak, autismoa barne, onartzen dituzte.

Emaitza moduan, gaur egun kontzienteagoak diren eta heldutasun emozional handiagoa duten ume eta gazteen belaunaldi berri bat daukagu. Eta beraien semeen beharrekin eta gizartearen betebeharrekin ohituago dauden gurasoen belaunaldi berri bat

Ume eta gazteak instituzioetatik ikasleentzako etxebizitzetara eramateko prozesua arazorik gabe izan zen? Gehiengoa bai! Kexa gehienak lan-taldeetan jaso ziren, ulergarria dena.

Hasieran, etxebizitza-egoitzetan zeuden umeen gurasoak eszeptikoak ziren batzuetan, baina beraien ikuspuntuak aldatu zituzten etxebizitza hauek beraien umeengan sortzen zituzten onurak ikusi bezain laster.

Udalek, instituzio gehienen jabeak eta ikasleentzako eta Hezkuntza Bereziko etxebizitzen arduradunak, sistema berria onartu zuten. Luzarora, ekonomikoagoa izan zen eta umeentzat eta gurasoentzat hobea.

Nagusien egoera

Hirurogeiko eta hirurogeita hamarreko hamarkadetan Suediako egoitza eta ospitale berezietako laguntza-unitateak hazi egin ziren, beraz, laguntza jaso nahi zuten adimen-urritasuna zuten nagusi guztiek lekua izan zuten.

Garai horren bukaeran, 125 instituzio egongo ziren gutxi gorabehera, horietatik heren bat pribatua zen.

Ospitale berezien beharra murriztean, itxi egin ziren eta bertako pertsonak egoitzetara eraman zituzten. Horiek pixkanaka talde-etxeek ordezkatu zituzten.

Talde-etxeen kopurua handitu egin zen hirurogeita hamarreko hamarkadan. Momentu hartan jarduera-zentro asko ireki ziren.

Gutxi gorabehera, talde-etxeetara joan zirenen erdiak gurasoen etxean bizitakoak ziren eta beste erdiak egoitzetan.

Geroago, atzerapen sakona zutenak ere talde-etxeetara aldatu ahal izan ziren.

1985ean, parlamentuak geratzen ziren egoitzak itxi egin behar zirela iragarri zuen pertsona gehiago ez onartuz. Iritzi azkarra izan zen baina ondo oinarritua!

Urte berean, parlamentuak hauxe erabaki zuen: talde-etxeek estatuak etxe arruntei ematen zien mailegua jaso behar zutela. Hori onartua izan zen pertsona bakoitzak bere apartamentu propioa izateko baldintzarekin. Apartamentuak ez zuen 40 metro baino gutxiago izango, talde-etxearen zati moduan. Erabaki hori oso garrantzitsua izan zen. Azkenean, ezintasuna zuten pertsonek pertsona arrunten moduan bizitzeko aukera izan zuten! Eta horrek atzerapen sakonak zituztenak ere kontuan hartzen zituen.

Gaur egun, adimen-urritasuna duten nagusien % 60 talde-etxeetan bizi da; % 20 independentea da eta beste % 20a gurasoekin bizi da.

Talde-etxeak apartamentu-eraikinetan kokatuta daude, egoitza-proiektuetan eta banakako etxeetan. Ostatu mota alternatibo bat, eraikin berean oso gertu dauden apartamentu sorta batek osatzen du. Apartamentuetariko bat langileentzat da eta egoileei harrera egiteko ere erabiltzen da. Bilera-gune hori batzuetan auzo berean bizi direnentzat ere moldatzen da.

Urtero adimen-urritasuna duten pertsona asko talde-etxeetatik gertu dauden apartamentuetara joaten dira, trebetasun sozialen garapenari esker. Inork ez du izan behar, behar duen baino mendekotasun handiagoa! Gertu dagoen etxe batera joatean, pertsonak bere lagunekin eta lehen laguntzen zioten pertsonekin harremanetan jarrai dezake. Behar ez denean, beste erabilera bat eman edo saldu daitekeela da talde-etxearen onura garrantzitsu bat. Hori ez da instituzioekin gertatzen.

Eguneroko ekintzak eta aisialdia

Talde-etxea kokatzen den komunitatean edo auzunean egiten diren eguneroko ekintzak beharrezkoak dira bertakoentzat, baita gurasoekin edo bakarrik bizi direnentzat ere. Jarduera horiek ekintza bereziak egiten ziren zentroetara murriztuta zeuden, baina hedatzen joan dira lanari orientatuta dauden administrazioei esker. Emaitza moduan, adimen-urritasuna duten pertsonek, bakarrik edo talde txikietan, ekoizpen- edo zerbitzu-prozesu motaren batean parte hartzen dute.

Bizitza inklusibo baten ondorioa bakardadea izango zela uste zuten batzuek, hori ez da inoiz gertatu. Hala ere, beharrezkoa da langileek pertsona bakoitza estimulatu eta laguntzea ekintzen aukeraketan, ikastaroetako parte-hartzeetan eta abarretan.

Jakina da gaitasun mugatuak dituztenek laguntza behar dutela ekintzetan parte hartzeko eta horiek esperimentatzeko. Gainera, aisialdirako jarduerak antolatzeko gazteak behar dira. Horrela lortzen dira adimen-urritasuna duten pertsona askok lagun eta ezagun berriak egiteko dituzten gaitasun handiak. Harrigarria da komunitatetik zehar ibiltzeko duten gaitasuna eta nola talde edo klub ezberdinetan parte hartzen duten eta nola disfrutatzen duten.

Ezintasun intelektuala duen edozein pertsona bizi daiteke talde-etxe batean?

Bai! Etxea ezintasuna duten pertsonentzat egokitua denean, zaintza bereziak behar dituen pertsona bat instituzio batean bezala bizi daiteke bertan. Zailtasunak egon daitezke egoileek jokaera-arazoak dituztenean, adibidez zarata edo uluka egitea. Kasu horietan langile gehiago beharko dira eta batzuetan talde-etxea baserri batean kokatu behar izan da, molesta daitezkeen auzokide barik. Denboraldi murritz baterako adimen-urritasuna duten nagusiak zaintzen dituzten tratamendu-etxeak daude. Ez dago adimen-urritasuna duen pertsona bakar bat ospitale psikiatriko edo atzeratuen ospitaleetan bizitzen. Etxerik ez duen atzeraturik ere ez dago.

Lehenengo faseetan, hirurogeita hamarreko hamarkadan, nahiko arrunta zen auzokideen kexak entzutea nagusientzako talde-etxe bat beraien auzunean kokatzen zenean. Baina etxe horien zabaltzeak, informazioak eta ondo gaitutako pertsona-

taldeen erabilerak erakutsi digute arazo horiek prebenitzen eta txikiagotzen. Ezintasun intelektuala duen jende gehienaren jakituria eta esperientzia hazi egin da eta orain, horiek, ez dituzte enbarazu edo mehatxutzat hartzen.

Egoera hobetu zen?

Nagusientzat talde-etxe batean bizitzea nolakoa den aztertu duten ikerketa asko egin dira. Bizitza mota horren onurak egiaztatzen dituzte, instituzio bateko bizitzarekin konparatuta.

Adimen-urritasuna zuten pertsonen gurasoen % 50etik 80ra instituzioak ixtearen aurka zegoen. Beraien semeek aurkituko zituzten aurreiritzien beldur ziren eta trafikoarekin ezingo zirela moldatu uste zuten, bakarrik sentituko zirela, beraien etxe berriek ez zutela langile nahikorik izango, etab. Baina ez zen horrelakorik gertatu! Jarraipen-ebaluazioetan, % 80 pozik dago. Ikerketek egiaztatu dute etxe inklusiboetan bizi zirenek zaintza hobeak jaso zituztela, ziurrago sentitzen zirela eta botika gutxiago behar izan zituztela. Jarrera erasokorra eta norberaren buruari kalte egiteko joera erabat murriztu zen. Atzerapen handiagoa zutenak izan ziren beraien egoerarekiko gehien aurreratu zutenak. Langileek beraien lanean eragin gehiago zuten, ezarritako errutina gutxiago zituzten eta iniziatiba hartzeko askatasun handiagoa. Hala ere, egoitzetan baino formakuntza gutxiago eta gainbegiratu gutxiago jaso zuten.

Esperientzia pertsonal bat

Ake Johansson 32 urtez bizi izan zen adimen-urritasuna zutenentzako egoitza batean.

Hau da bere kontakizuna:

> Zer gertatzen da horrela bizi den jendearekin? Pasibo bihurtzen dira, horrek zure inguruan gertatzen denari buruz ezer ez jakitea eta ez arduratzea suposatzen du. Eguna datorren moduan hartzen da eta inork ez du galdetzen zergatik diren gauzak diren bezalakoak. Zure inguruan dauden guztiek berdin jokatzen dute; denak sonanbulu bihurtzen dituen letargia batean ibiltzen dira. Jantzi behar duzun arropagatik ere ez zara kezkatzen. Beste batzuek erabakitzen dute zugatik. Aldi batean giro honek ziurtasuna ematen dizu. Berria den guztiak beldurtu egiten zaitu. Horregatik inork ez du arazorik sortzen. Inork ez du askatasuna garrasika eskatzen. Joateko aukera suntsitua izaten da; jadanik ez da existitzen. Horrelako hormen barruan ez dago bizitza errealarentzako lekurik; horregatik bertan ere ezin daiteke bilatu. Han ezin da bizi, existitu soilik.

(*Akeren liburutik*, Krinstina Lundgren. 136 orrialde. Riks-FUB. PO 6436 S-113 82, Stockhdm, Suedia).

Instituzioak berritu egin behar dira?

Europako adimen-urritasuna dutenentzako instituzio askoren egoera kaxkarra dela-eta, horiek berritzea beharrezkoa da, edo berriak eraikitzea. Orduan, horretan inbertitu beharrean talde-etxeetan eta ekintza-zentroetan inberti-tzea kontuan hartu behar da. Baina paradigma horrek denbora behar du! Bitartean instituzioetan har daitezkeen edo hartu behar diren neurri merke asko ditugu. Adibidez:

- Logelak horma baxuekin edo gortinekin banatzea.
- Egoileak talde txikietan banatzea, beraien pertsonala izatea eta elkarrekin bizi eta jatea, eta beraien egongela propioa izatea.
- Beraien pertsonal propioa, elkarrekin bizi eta jan ahal izateko eta taldearena den egongela propio bat izateko, egoileak talde txikietan bana daitezke.
- Taldeetan sexu bietako pertsonak egon daitezen saiatzea.
- Egoile bakoitzari bere ohe eta gaueko mahaitxoaren ondoan arropak gordetzeko armairu bat ipintzea.
- Bakoitzari bere arropa eta oinetakoak ematea egunero jaiki eta irten ahal izateko.
- Bizi diren lekutik urruti, zentzua duten eguneroko ekintzak proposatzea.
- Jantoki handiak beste ekintza batzuk egiteko erabiltzea.
- Eguna nolakoa izango den antolatzeko eta dirua eta aisialdia nola erabiliko dituen erabakitzeko eskubidea ematea.
- Langile kopurua handitzea eta beraien kargu dauden egoileen egunaren eta astearen plangintzan ardura gehiago ematea.
- Langileei guraso, anai-arreba eta lagunekin harremanak sustatzeko botere gehiago ematea.

Kalkulatzen da 1880 eta 2000 urteen artean guztira 100.000 pertsona inguru bizi izan zirela instituzio hauetan. Bertan urte gutxi batzuk edo bizitza osoa igarotzen zuten.

Suedia eta Norvegia dira instituzio horiek itxi dituzten bakarrak. Danimarkak asko itxi ditu baina Holandan kopurua handiagotu egin da. Ingalaterrak, Galesek eta Eskoziak ia ospitale berezi guztiak itxi dituzte. Europako beste herrialde batzuen egoera ezezaguna da, ez dagoelako estatistikarik instituzio kopuru, tamaina eta motei buruz. Estatu Batuetan hirurogeita hamarreko hamarkadan instituzio batzuk itxi egin ziren, baina instalazio egoki batzuk emateko neurririk hartu gabe gertatu zen, beraz, neurri hori justuki kritikatua izan zen eta prozesua gelditu egin zen.

Jarduerak

- Bildu testuaren ideia garrantzitsuenak.
- Ezagutu duzu edo egon zara inoiz Heziketa Bereziko instituzio batean? Erantzuna baiezkoa bada, eman zure iritzia ezagutzen duzun instituzioari buruz. Nolakoa zen, zenbat pertsona zeuden, zein adinetakoak…
- Horrelako instituzioek bazuten onurarik bertan bizi ziren pertsonentzat?
- Zeintzuk izaten dira instituzio batean bizitzearen ondorioak?
- Egia ala gezurra:
  - Atzerapen sakona duten pertsonek nahi eta nahi ez bizi behar dute instituzioetan, ezin dira beste era batera beraien beharrak bete.
  - Inklusioak gehienbat onurak ekartzen ditu atzerapen mentala duen pertsonarentzat, baina baditu alde txar batzuk ere.
  - Adimen-urritasuna duen pertsona baten adimenak eta garapen emozionalak ez daukate zertan era berean garatu.
  - Instituzio batzuek metodo inklusiboak lortzen dituen emaitzak lor ditzakete, antolakuntzan dagoelako gakoa.
- Berridatzi aurreko ariketan gezurrezko esaldiak eta egia bihurtu.
- Adimen-urritasuna duenarentzat zeintzuk dira gurasoekin bizitzearen onurak?
- Ezagutzen duzu talde batekin etxe batean bizi den pertsonarik? Nolakoa da haren bizitza?
- Badute antzik Suediako egoerak eta gaur egun Euskal Herrian dagoenak? Zertan dute antza eta zertan desberdintzen dira?
- Irakurri berriz Ake Johansson-ek idatzitako testua? Zer iruditu zaizu?
- Bildu talde txikian eta aurkeztu taula batean instituzioen eta talde-etxeen artean dauden desberdintasunak.

4.6. BIZITZA INDEPENDENTEA

"ATZERATU MENTALEN ORDEZKARITZA VIENAN"[26]

Atzerapen mentala duten pertsonen izenean hitz egiten dut. Lehenik eta behin, gizakiak gara, eta atzeratuak horren ondoren bakarrik. Gure eskubideen jabe izan nahi dugu eta mundu osoari dagokiguna jakinarazi. Gainerako pertsonei azaldu nahi diegu gure gizartearen barruan bizi eta lan egin dezakegula. Besteen moduan guk ere eskubideak eta zereginak ditugula erakutsi nahi diegu. Gure ahotsa berria da. Hitz egiten ikasi behar dugu. Baina zuei mesedez eskatzen dizuegu gure ahotsa

26. Temper, W. (1981): "Delegación de retrasados mentales en Viena", *Siglo Cero*, **76**, 7. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia

ulertzen ikasteko. Guri hitz egiten dakiten pertsonak behar ditugu eta gugan sinesten dutenak. Atzerapen mentala dugunok ez dugu gehiago instituzio beldurgarrietan bizi nahi. Gurea den komunitatean bizi nahi dugu. Mesedez, atzeratuak diren pertsona guztiei lagundu, batez ere, atzerapen larria dutenei; eta hori ez bakarrik hurrengo urtean, beti baizik. Mila esker entzuteagatik.

Jarduerak

- Zer pentsarazten dizu testu horrek?
- Bilatu eta laburtu bizitza independenteari buruzko informazioa.

5. Hezkuntza Bereziarekin loturiko web orriak

5.1. SARRERA

Bosgarren atalean, Ana Casas-ek (Deustuko Unibertsitateko irakasleak) sortutako web orrien gida aurkezten dugu. Bertan, eguneratutako informazioa lor dezakegu ezintasunei buruz. Ikasleak web orri horietan sartzea proposatzen da, gai honi buruzko informazioa ikusteko.

5.2. WEB HELBIDE INTERESGARRIAK (Ana Casas)[27]

27. Itzultzaileak: Leire Darreche eta Edurne Zenitagoia

Web	Helbidea	Definizioa
	http://www.lineasocial.com http://www.lineasocial.com/actualidad.común/discapacidad/home.html	Informazio-astekaria
ASPACE federazioa	http://www.aspace.org	Garun Paralisia eta Antzekoak dituztenei Atenditzeko Elkarteak eta Espainiako Federazio Konfederazioa
CEF	http://www.fundaciones.org http://www.fundaciones.org/index.asp	Fundazioen Espainiako Asoziazioa
CERMI CERMI: UNITATEAREN BALIOA	http://cermi.es/cermi	Minusbaliatu Ordezkarien Espainiako Batzordea
CIDAT	http://www.once.es/cidat http://cidat.once.es/	Ikerkuntza, Garapen eta Aplikazio Tifloteknikо Zentroa
CNSE	http://www.cnse.es	Pertsona Gorren Estatuko Konfederazioa
CNSE Fundazioa	http://www.fundaciones.org	Komunikazio Oztopoak Murrizteko CNSE Fundazioa
COCEMFE	http://cocemfe.es	Espainiako Minusbaliatu Fisikoen Estatuko Konfederazio Koordinatzailea
Disc@pnet	http://discapnet.es/Discapnet http://discapnet.es/Discapnet/Castellano/default.htm	Ezintasunaren egunerokoa
EDUSO	http://eduso.net	Gizarte Hezkuntzaren ataria

ESPAINIAKO AUTISMO FEDERAZIOA	http://autismoespana.com http://www.autismo.org.es/AE/default.htm http://autismo.com	Espainiako Autismodun Pertsonen Babesle diren Guraso Elkarteen Konfederazioa Autismoari buruzko informazio eta dokumentazioa
Ezintasunari buruzko Patronatu Erreala CE2D	http://www.rdp.es	PATRONATO ERREALA Ezintasunari buruzko Patronatu Erreala CE2D Ezintasunari buruzko Dokumentazio Zentro Espainiarra
FEAFES	http://feafes.com	Gaixotasun Mentala duten Pertsona eta Familia Elkarteen Espainiako Konfederazioa
FEAPS	http://feaps.org	Ezintasun Intelektuala duten pertsonen aldeko erakundeen Konfederazio Espainiarra
FEDACE	http://www.fedace.org http://www.fedace.org/web/	FEDACE Kalte Zerebralaren Espainiako Federazioa
FEDEM	http://www.fedem.org	FEDEM Esklerosi Anizkoitzaren Fundazioa Espainiarra
FEDER	http://www.enfermedades-raras.org/entpat/asociaciones.htm (Asoziazioei buruz informazioa) http://www.enfermedades-raras.org/entpat/patologias.htm (Patologia eta sindromeei buruz informazioa) http://www.minoritarias.org	Gaixotasun Arraroen Espainiako Federazioa

FEISD	http://www.sindromedown.net	Down Sindromearen Espainiako Federazioa
FESPAU	http://www.fespau.es	FESPAU AUTISTAK Autisten Gurasoen Espainiako Asoziazio Federazioa
FIAPAS	http://www.fiapas.es	Gorren Guraso eta Lagunen Espainiako Federazioa
IMSERSO	http://www.seg-social.es/imserso/	IMSERSO Ezintasun, Familia eta Gizarte Zerbitzuen Estatuko Idazkaritza
INCLUSION EUROPE	http://inclusion-europe.org	INCLUSION EUROPE Atzerapen Mentala duten Pertsonentzat Sozietate Internazionalaren Europako Elkartea
INEM	http://www.inem.es http://www.inem.es/inicial/inicio/index.html	INEM Enplegu Institutua Estatuko enpleguaren zerbitzu publikoa
INICO	http://www3.usal.es/inico/inico.html	INICO Komunitatean Integratzeko Unibertsitate Institutua
Merc@adis	http://www.mercadis.com http://www.mercadis.com/index.jsp	Merc@adis Ezintasuna duten pertsonentzako enplegu-merkatua
ONCE	http://www.once.es Gomendioa: “mapa guia” atalean sartu, non, ezintasunari lotutako erakunde eta elkarteen direktorio bat barneratzen duten.	Espainiako Ikusmen Urritasunaren Erakunde Nazionala

ONCE Fundazioa	http://www.fundacionononce.es/WFO/Castellano/default.htm	Minusbaliatuen integrazio sozial eta kooperaziorako ONCE fundazioa
PREDIF	http://www.predif.org	Ezindu Fisikoen Estatuko Plataforma Ordezkaria
SIDAR	http://www.sidar.org http://www.sidar.org/index.php	Sidar Fundazioa-Lorpide Unibertsala Ezintasunari eta sareko akzesibilitateari buruzko iniziatiba-seminarioa
SID	http://sid.usal.es http://www.arrakis.es/~cotton/	SID Ezintasunari buruzko informazio-zerbitzua Ezintasunari, integrazioari, desintegrazioari buruzko web orrialde bat.

Jarduerak

– Bilatu irakasgai honekin loturiko beste web orrialde batzuk eta hemen proposatzen den eskemaari jarraituz informazioa gehitu.
– Aukeratu web orrialde hauetatik zure ustez informazio osatuagoa eskaintzen dutenak, eta zure erantzuna argudiatu.

Sailean argitaratu diren beste liburu batzuk

Hezkuntzaren Normalkuntza

Lore Erriondo, Xabier Garagorri, Xabier Isasi
1998an argitaratua
ISBN: 84-84967-96-1

Nazioa eta hezkuntza-sistema espainiarraren sorrera

Iñaki Zabaleta Imaz
2000n argitaratua
ISBN: 84-8438-009-2

Hezkuntza ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraldatuz

Idoia Fernandez, Maite Arandia
2003an argitaratua
ISBN: 84-8438-043-2

Eskola-antolaketa

Karmele Bujan Vidales, Pello Aramendi Jauregi
2005ean argitaratua
ISBN: 84-8438-076-9

Pedagogia Sailean Uztaro aldizkarian argitaratu diren artikuluak

Hezkuntzaren ebaluaketarako aurrebaldintzak
Apalategi, Jaione, *Uztaro* **6**, 117-124.

Hezikidetza O.H.O.ko testu liburuetan
Erriondo, Lore, *Uztaro* **1**, 125-130.

Sexu arteko desberdinketa haurren irudietan
Erriondo, Lore, *Uztaro* **1**, 131-137.

Eliza eta emakumearen hezkuntza XX. omendearen atarian
Ostolaza, Maitane, *Uztaro* **21**, 97-111.