

35  
(2)

# TANTAK

2  
0  
2  
3

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria

## Monografikoa

Inklusioaren bidea saretzen:  
giza eskubideak, hezkuntza eremuen kalitatea  
eta parte hartzea



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea



# TANTAK

**Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria**  
**Journal of Education of the University of the Basque Country**  
**Revista de Educación de la Universidad del País Vasco**  
**La Revue d'Éducation de l'Université du Pays Basque**

## Editoreak

---

ENEKO TEJADA GARITANO  
ESTIBALIZ AMENABARRO IRAOLA  
NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAI

## Idazkaritza

---

GENARO GOMEZ ZUBIA

## Argitalpen batzordeko kideak

---

AINARA ACHURRA AHUMADA  
JON ALTUNA URDIN  
NAHIA IDOIAGA MONDRAGON  
JUDIT MARTINEZ ABAJO  
AITOR MARTXUETA PEREZ  
ARKAITZ ZUBIZARRETA CORTADI  
JON MARTIN-ETXEBESTE  
MAITANE BASASORO ZIGANDA  
MIKEL GARTZIARENA SAN POLICARPO

## Batzorde zientifikoa

---

IGOR CAMINO ORTIZ DE BARRÓN (Euskal Herriko Unibertsitatea)  
FRED GENESEE (Mc Guill University - Kanada)  
STEPHEN KEMMIS (Deakin University - Australia)  
JOSE FRANCISCO LUKAS MUJICA (Euskal Herriko Unibertsitatea)  
CARLOS MARCELO GARCÍA (Sevillako Unibertsitatea)  
ANTONI PETRUS ROTGER (Universitat de Barcelona)  
LUIS MARI NAYA (Euskal Herriko Unibertsitatea)  
VERÓNICA MARÍN DÍAZ (Universidad de Córdoba)  
MARIA TERESA VIZCARRA MORALES (Euskal Herriko Unibertsitatea)  
JON BATTI KORTAZAR URIARTE (Euskal Herriko Unibertsitatea)  
JOSE MIGUEL CORREA GOROSPE (Euskal Herriko Unibertsitatea)

## Helbidea

---

TANTAK  
Eneko Tejada Garitano: eneko.tejada@ehu.eus  
Bilboko Hezkuntza Fakultatea  
Sarriena auzoa, z/g  
48940 LEIOA

35 (2)

—  
2023

EHUko Euskara, Kultura eta Nazioartekotzerako errektoreordetzak lagundu du aldizkari hau argitaratzen.

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua  
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISSN: 0214-9753

e-ISSN: 2444-3581

Lege gordailua: BI - 1477-92

# TANTAK

35. bolumena, 2. zenbakia / 2023

Vol. 35, no. 2 / 2023

---

## AURKIBIDEA / INDEX

---

- Hitzaurrea. . . . . 7 or. . . . . *Estibaliz Amenabarro Iraola,  
Nagore Ozerinjauregi Beldarrain*
- Inkluni ikerketa taldea. Gaixotasun  
arraroak dituzten norbanakoen zein  
haien familien bizitza kalitatean eta in-  
klusioan eragiten . . . . . 11 or. . . . . *Estibaliz Amenabarro,  
Nagore Ozerinjauregi,  
Leire Darretxe*
- Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpe-  
nak Euskal Eskolen Ekosistemari in-  
klusioaren norabidean . . . . . 33 or. . . . . *Amaia Chueca,  
Nere Amenabar*
- Zergatik klase ertaineko hainbat gura-  
sok Eskola Publikoa hautatzen dute?  
White flight-aren aurkako fenomeno  
eta euskara. Kasu-azterketa bat . . . . . 61 or. . . . . *Iban Asenjo*
- Desgaitasuna eskubideen ikuspegitik:  
adimen-desgaitasuna duten pertsonen  
eskubideak eta bizi-kalitatea Gipuzkoan 89 or. . . . . *Irati Amunarriz-Iruretagoiena,  
Aintzane Rodríguez Poza,  
Peio Manterola-Pavo*
- Bigarren Aukerako Ikastetxeak: zu-  
biak baino gehiago. . . . . 125 or. . . . . *Aintzane Rodríguez Poza,  
Joana Miguelena Torrado,  
Iker Callado Iza*
- Aniztasun funtzionala duten pertsonen  
inklusiio sozio-komunitarioa hezkuntza  
eremu ez formalean. Mindara Elkar-  
tearen kasua . . . . . 149 or. . . . . *Usua Martinez,  
Erika Martinez,  
Juan Luis Asensio*

Artikuluen edukia  
artikulugileen  
ardurapean dago.  
Aldizkari honen Zuzendaritzak  
ez du bere gain hartzen  
artikuluetan agertutakoa.

## Hitzaurrea

*Inklusioaren bidea saretzen:  
giza eskubideak, hezkuntza eremuen kalitatea eta parte hartzea*

Estibaliz Amenabarro Iraola\*, Nagore Ozerinjauregi Beldarrain

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Inklusioa eta beronen gauzpen praktikoak, ertz asko dituen errealtate konplexua den heinean, ikusmira zabala eskatzen du. Hiru hamarkada igaro dira dagoeneko Salamancako Adierazpena (1994) onartu zenetik, ukaezina da, desgaitasunak dituzten norbanakoek eskolatzea ahalbidetzeko erabaki garrantzitsuak proposatu zituen, ordu arteko politika integratiboak ezbaian jarri eta inklusioaren beharra azpimarratuz. Honela, hezkuntza sistema desberdinek ikasle guztiei arreta eskaintzeko haien eskaintzak birpentsatu beharra ekarri zuen. Bistan da, ordea: oraindik ere inklusioaren bidean urrats asko daude egiteke.

Inklusioaren genesisia eskolatik sistematikoki baztertu izan diren norbanako zein kolektiboen ahotsak jasotzeko aldarrikapenean dago errotuta, desgaitasunak dituzten pertsonen oso lotua. Inklusioak printzipio nabarmen bat du abiapuntu: desberdintasuna balioan jartzea. Hots, pertsona orok gure bizitzako unerren batean ditugun beharrak aintzat hartuz, aniztasun/bereizgarritasun horren errekonozimendu, aitortza eta errespetatzeak hasita, inklusioaren inguruko ikusmira zabaltzen da. Norbanako guztiek, hezkuntza sistemaren arlo eta ziklo desberdinetan parte-hartu, presente egon eta ikasteko duten eskubidea bermatzea, muga eta baldintzapen guztiak gaindituta, ezinbesteko premisa da eskola inklusiboa izango bada. Desgaitasunak dituzten pertsonen baztertze sistematikoari, ateak itxi eta gizarte parte hartzea ahalbidetuko duten politika, kultura eta praktika zehatzak abian jartzea oraindik ere lehentasuna da. Kezkagarriak diren datuak ditugu, oraindik ere, LOMLOE abian jarri zenetik gaur gaurkoz estatu espainiarrean ikasleriaren % 19,20 hezkuntza bereziko ikastetxeetan matrikulatuta jarraitzen dute.

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Estibaliz Amenabarro Iraola. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – [estibaliz.amenabarro@ehu.eus](mailto:estibaliz.amenabarro@ehu.eus)

**Nola aipatu / How to cite:** Amenabarro Iraola, Estibaliz; Ozerinjauregi Beldarrain, Nagore (2024). «Aurkezpena. Inklusioaren bidea saretzen: giza eskubideak, hezkuntza eremuen kalitatea eta parte hartzea». *Tantak*, 35(2), 7-9. (<https://doi.org/10.1387/tantak.26523>).



Orobat, desberdintasuna balioan jartzeak ezinbestean, inklusioa eskolaz haratagoko fenomeno bezala ulertzea dakar, norbanakoak eta haien bizitzak erdigunean jartzea, eta hori modu ekitatiboan eta justizia sozialaren parametroak aintzat hartuta ulertzea ezinbestekoa da. Ez baita aski, pertsonak testuinguru sozio hezitzaileetan kokatzea, eskolara eramatea, hori ez bada modu ekitatibo eta justuan egiten. Inklusioaren bidean, eskolak (eremu formal bezala ulertuta) pisu handia izanik ere, norbanakoaren bizitzaren erdigunea hartzen duten beste espazio batzuk ere aintzat hartzea behar-beharrezkoa da (komunitatea, herria, auzoa, kalea...); bizitza oro, bizigarriago egiten duten eremu guztiak.

Hori horrela, inklusioak eta bere praxiak, garrantzitsua den beste eztabaida baten aurrean kokatzen gaitu, ebidentziek argiki adierazten baitute, inklusioaren inguruan hezkuntza zein gizarte arloko profesionalak duten ikusmoldea eta kontzepzioen multzoa, oso desberdina dela ia kasu guztietan. Profesional gutxi ikusten du bere burua inklusioaren premisa den, norbanako bakoitzak dituen beharretara egokitu, aniztasunari, modu egokian konfiantzaz erantzuteko moduan. Aldiz: bistakoa da inklusioaren gauzapenean, irakasle eta hezkuntza profesionalen begirada, konpromisoa eta kolaborazioa ezinbestekoak dira. Hezkuntza eremuko profesionalen prestakuntza ere birpentsatzekoa da, beraz, metodologia parte-hartzaile, inklusibo eta eraldatzaileak, efizientzia eta eraginkortasun handiagoarekin aplikatzeko orduan, hezigune bakoitzean aurkitzen dituzten zailtasunak eta oztopoak gainditzeko baliabideez hornitzea.

Inklusioa, gizarte eta herri bezala gure nortasuna zedarritzen duen eta gizarte bizitza demokratikoagoa egiten laguntzen duen praktika bezala ulertu behar da, beraz, interes publikoko gaia da. Gizabanako guzti-guztien parte hartze demokratikoa, bidezkoa eta askea bermatu beharra dakar, arlo ekonomikoan, politikoan zein kulturalen; biztanleria enpleguz eta gutxieneko ongizatez hornitzea, elikadura-, hezkuntza-, osasun- eta etxebizitza-beharrei lehenatasuna emanez. Ikastetxeek eta bestelako gizarte erakundeek gizartean ematen diren behar eta eskaera sozio hezitzaileekiko sentibera agertu behar dute.

Inklusioa ezin da eremu isolatuetan eraiki, gizarte-sare komunitarioak behar ditu, hauek erakunde publikoen lana osatzen baitute. Komunitatearekin lankidetzak, profesionalen, zerbitzuen eta erakundeen arteko elkarrekin iraunkorra ahalbidetzen du, harreman eta espazio komun eta dibertsifikatuetan gertatzen diren saretzeak aintzat hartuta. Modu berean, inklusioaren eremuan hezkuntza-eremuko ikerkuntzaren emariak ere kontuan hartu beharko lirake, hezkuntza politikaren jardunbideetan kontuan hartuz.

Aurkezten dugun monografiko honetan, hezkuntza zein gizarte esparru desberdinetan kokatzen diren profesionalak, haien erreferentziazko komunitetoko pertsona ororen presentzia, parte-hartzea eta ikaskuntza sustatzeko esperientziak eskaintzen dituzte. Honela, inklusio komunitario eta soziala,



metodologia inklusiboa eta irakasle eta beste hezkuntza-profesional bartzuen prestakuntzaren inguruko ikerketa desberdinen ebidentziak jasotzen dira, inklusioa oinarri hartuta sareak sortzea eta laguntza/lidergoa sustatzen duten proposamenei so egiten dien ikerketa-ildo, metodologia eta eskuhartze proposamen desberdinak aurkezten direlarik.

Inklusioak eskolako hormak gainditzen dituela sinetsita, gizarte inklusiboago baten eraikuntzan funtsezkoa da komunitatea osatzen duten askotariko testuinguru eta eremuei erreparatzea, berau osatzen duten norbanako guztien bizipen eta subjektibitateak aintzat hartuta, gizarte bezala ditugun etorkizuneko erronkei aurre egiteko, begirada pedagogiko berriak eraikiz, ekitatea eta justizia sozialaren parametroetan. Begirada horrek, gizarte eremuan lan egingo duten profesionalen prestakuntza birpentsatzeko aukera berriak eskaintzen ditu.

Monografiko honetan aurkezten diren lanek, begirada berri horiei leku egiten dietelakoan gaude, ikusmira berriekin hornituz. Bilduma honetan jasotzen diren lan guztiek, inklusioan sakontzeko proposamenak egiten dituzte. Honela, gelan aniztasunari erreparatzeko Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpenak jasotzen dira, gizarte inklusioaren ikusmiratik, Bigarren Aukerako ikastetxeen ekarpena nabarmentzen da, egoitzaharrera babes neurrietatik atera diren gazteek ere ikasteko duten eskubidea aintzatsiz, edota, desgaitasuna duten norbanakoen eskubideak eta bizitza kalitatea, nabarmentzekoak; esan gabe doa, eskola segregazioaren kezka inklusioaren ikuspegitik gakoa da; zehatzago, berriz, azken hamarkadan Inkluni (UPV/EHU) ikerketa taldeak gaixotasun arraroak dituzten norbanako zein haien familien bizitza-kalitatearen inguruan egindako lana aurkituko dugu, azkenik aniztasun funtzionala duten norbanakoen aisialdirako eskubidea, praktikatik inklusioa egunero egiten dela erakusteko. Lan hauek guztiak batu ditugu bilduma honetara eta guztiak 2024ko martxoaren 14 eta 15ean Donostian, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean, RUEIk (Inklusioaren Unibertsitate Sareak) bultzatuta burutu zen XIX. Nazioarteko Kongresuan aurkeztuak izan ziren eta entzuteko parada izan genuen, orain paperera ekarri ditugu.

Donostian, 2024ko ekainaren 5an



## Inkluni ikerketa taldea. Gaixotasun arraroak dituzten norbanakoen zein haien familien bizitza kalitatean eta inklusioan eragiten

*Impacting the quality of life and the inclusion  
of people with rare diseases and their families*

Estibaliz Amenabarro\*<sup>1</sup>, Nagore Ozerinjauregi<sup>2</sup>, Leire Darretxe<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Hezkuntza Zientziak Saila (UPV/EHU)

<sup>2</sup> Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila (UPV/EHU)

<sup>3</sup> Bilboko Hezkuntza Fakultatea. Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila (UPV/EHU)

**LABURPENA:** Gaixotasun Arraroak (GA) dituzten haur eta nerabeen zein haien familien inklusioan jarri du historikoki azpimarra UPV/EHUKo Inkluni Ikerketa Taldeak (IIT). Baita pertsona horien zein haien familia eta inguru hurbilaren bizitza kalitatea optimizatzean ere. Horiek horrela, bere ibilbide historikoan zehar hainbat proiektu garatu ditu; bakoitzak bere xehetasun propioak izanik ere, guztiek bat egiten dute bi ideietan: lehena, GA dituzten norbanakoen zein haien familien inklusioa, sozializazio esparru garrantzitsua izanik ere, ez da soilik eskola eremura mugatu behar; bigarrenik, zabaltze horrek hezkuntza sistemaz haratagoko sistemetan, osasunean zein gizarte eremuan arreta jartzea eskatzen du. Honela, IITak GA dituzten pertsonen bizitza kalitatean eragiteko lan egin du. Modu berean, lan hori balio inklusiboetan sakontzeko modua eta aukera izan da, bai teorikoki corpus propio bat eraikita bizipen pertsonaletatik abiatuta, GA dituzten norbanakoen presentzia, parte hartzea eta ikaskuntza zein ekitatean sakontzeko aukera eskainiz; baita metodologikoki ere, inklusioa eta justizia soziala oinarri duen ikerketa proposamen auto-eratuaren bidez, ikerketa ekintzaren parametroetan kokatuta, GA dituzten haur eta nerabeen familien partaidetza esanguratsuekin batera osasun, hezkuntza eta gizarte eremuko profesionalekin osatu delako. Aurkezten dugun lan honetan, ibilbide horretan IITaren ekarpen pedagogikoa balioan jartzeaz batera, etorkizunean GAen inguruko ikerketaren ildo estrategikoak finkatu nahi dira.

**GAKO-HITZAK:** gaixotasun arraroak, inklusioa, metodologia inklusiboak, bizitza kalitatea.

**ABSTRACT:** *The Inkluni Research Group (UPV/EHU) has historically stood out in the field of inclusion of children and adolescents with rare diseases and their families. Its research work on the optimisation of the quality of life of these people and their families, as well as their immediate environment, stands out. In this sense, throughout its history, it has developed various projects, each with its own specific characteristics, which converge in two core ideas: on the one hand, the inclusion of people with rare diseases and their families, although an important framework for socialisation, should not be limited only to the school environment; on the other hand, this broadening of the inclusive concept requires attention focused on the other systems (health, social), beyond the education system. Likewise, this work allows for a deepening of inclusive values, both theoretically through the construction of its own corpus created from subjective experiences, and in turn, generates scenarios of deepening for the presence, participation, learning and equity of individuals with rare diseases; methodologically, self-formed research proposals based on inclusion and social justice are proposed, framed within the parameters of research action, complemented by the meaningful participation of the families of children and adolescents with rare diseases, as well as the participation of professionals from the health, educational and social fields. In addition to highlighting Inkluni's pedagogical and inclusive contribution, the work we present here aims to establish the strategic lines of research on rare diseases for the future.*

**KEYWORDS:** *rare diseases, inclusion, inclusive methodologies, quality of life.*

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Estibaliz Amenabarro. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – estibaliz.amenabarro@ehu.es

**Nola aipatu / How to cite:** Amenabarro, Estibaliz; Ozerinjauregi, Nagore; Darretxe, Leire (2024). «Inkluni ikerketa taldea. Gaixotasun arraroak dituzten norbanakoen zein haien familien bizitza kalitatean eta inklusioan eragiten». *Tantak*, 35(2), 11-32. (https://doi.org/10.1387/tantak.26524).

Jasotze-data: 2024/03/09; Onartze-data: 2024/05/14.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA

INKLUNI Ikerketa Taldea (IIT), UPV/EHUren baitako ikerketa taldea da. Nagusiki Didaktika eta Eskola Antolakuntzako irakasle eta ikertzaileez osatua, azken urteetan Unibertsitate bereko, Hezkuntza Zientziak saileko pertsonak ere egitasmora batu direlarik. Talde honen ikerketa lerroa, nagusiki, hezkuntza zein ikerkuntza inklusiboaren jardun eremuan kokatu behar da, gero eta eskola zein gizarte inklusiboagoak lortzeko helburua izanik. 2012. urteaz geroztik, bere ikerketa lana Gaixotasun Arraroen<sup>1</sup> (GA) eremuan kokatu da, hastapen batean, eskola testuinguruan kokatu du bere arreta nagusiki, bertan kolektibo honen inguruko esperientziak eta bizipenak arakatu eta aztertuz eta egun lerro hori zabaldu eta egonkortzen doan neurrian, GA dituzten ikasleen zein haien familien bizitza kalitatean zentratua da, arreta berezia eskainiz ikasle horiei eman beharreko hezkuntza erantzunean; azken honetan, azpimarra berezia egin da sistema eta agente desberdinen arteko koordinazioa eta kolaborazioaren garrantzian.

Aurkezten dugun lan honen bidez, ikerketa talde honek bere ibilbide ikertzailean egin duen bidearen nondik norakoak erakutsi nahi dira, ikusgarri egin eta bere ekarpenaren dimentsioa ulertzeko gakoak eskaini. Modu berean, burutu den lan horrek bere baitan baliatu duen metodologia inklusiboak, esanguratsuak diren ezagutza berriak sortzeko aukera eskaini du, eragin zuzena izan du, gainera GA dituzten norbanako zein haien bizitza kalitatean, errealitate hori bizi duten familia bakoitzaren bere aldetik, eta apurka apurka, haien arteko sareak josten eta haien bizipenetara gerturatuz, haien errealitatean eragiteko ezagutza eta harreman berriak eraiki dira.

## 2. GAIXOTASUN ARRAROAK (GA) DITUZTEN HAUR ETA NERABEEN INKLUSIOA

GA dituzten haur eta nerabeen inklusioren ardatzak justizia sozialean du oinarri. Hau honela, desgaitasuna duten norbanakoen hezkuntza esku-bidearen aldeko ikerketa ildo aintzat hartzekoa da, baita integrazio politiketatik inklusiorako norabidean urratsak emateko ahaleginak ere, GA dituzten pertsonen eskubide zibil eta politikoen aldeko lanean beren lana azpimarratzekoa delarik (Gaintza *et al.*, 2015).

---

<sup>1</sup> Gaixotasun arraroak terminoa erabiltzen dugunean, plurala baliatuko dugu, askotariok diren eritasunei erreferentzia egiteko. Baita akronimoak baliatzean ere.

## 2.1. Gaixotasun Arraroak (GA) kontzeptua. Hezkuntza eskubidea

Mundu mailan, 74 herrialdetan GA dituzten 1.000 paziente zein erakundetik gora barne biltzen dituen EURORDIS irabazi-asmorik gabeko aliantzaren datuetan oinarritzen bagara, mundu osoan GA batekin bizi diren 300 milioi pertsona baino gehiago daudela esan genezake (EURORDIS, 2023). Europan, aldiz, GAek 30 milioi pertsona baino gehiagori eragiten die (EURORDIS, 2023). Munduko biztanleriaren % 6 eta % 8 artean, 300 eta 350 milioi pertsona artean daude GAen eraginpean (Domaradzki, 2022).

Hortaz, GA osasun publikoko arazo garrantzitsu bezala ulertu behar dira (Domaradzki, 2022). Hala ere, GA pertsona askori eragiten dieten multzo bat izan arren, gaixotasun espezifiko bakoitzak kopuru txikiagoari eragiten dio, eta, beraz, esleitzen diren funtsak (ikerketa zein laguntzarako) mugatuagoak izaten dira (Rovira-Moreno *et al.*, 2021).

GAek, konplexutasun handia duten askotariko sindromeak dira, kasu askotan, eguneroko bizimoduan eragin handia dutena, baita alterazio funtzional nabarmenak ere (Rojvik *et al.*, 2023). Kasu batzuetan, gainera, bizia arriskuan jartzen dute edo ahultze kronikoa eragin, gorputz-sisteman disfuntzioak eraginez (Mitchell *et al.*, 2023). Gainera, azpimarragarria da, «loteria geografiko» moduko bat suposatzen duela, paziente askok arreta optimoa jasotzeko aukera mugatzen duena, tokian tokiko errealitate sozio-politikoaren arabera (EURORDIS, 2023).

Hezkuntzari dagokionez, GAen errealitateak lotura zuzena du hezkuntza eskubideen betekizunarekin. Hezkuntza, pertsonen ongizatean, funtsezko eginkizuna duen eskubidea da (García-Perales *et al.*, 2022). Haatik, GAek hezkuntza-ondorio konplexuak izan ohi dituzte, eta nabarmentzekoa da arlo horretako ikerketa urria dela (Rojvik *et al.*, 2023). García-Perales *et al.*-ek (2022) aipatzen duten bezala, pertsona bakoitza bakarra da eta hezkuntzak kalitatezko eta bidezko irakaskuntza/ikaskuntza prozesuak eskaini behar ditu ikasle bakoitzarentzat. Hala ere, Linertova *et al.*-en (2019) esanetan desberdintasunak agerikoak dira Europan, hezkuntza inklusiboa ezarri eta garatzeari dagokionean, adibidez, Frantzian, Alemanian, Erresuma Batuan eta Estatu Espainolean oraindik ere Hezkuntza Bereziko ikas-tetxeek zeregin garrantzitsua dutela uste dute.

Inklusioa oinarri duten eskola testuinguruetan, irakasleek zein eskola liderrek ingurune esanguratsuak eta prozedura egokituak sortu behar dituzte haur guztien hezkuntza-premiak asetzeko, baita GA dituztenena ere (Rojvik *et al.*, 2023). GA duten ikasleei erantzuna emateko, ezinbestekoa da ikasle bakoitzari pertsona gisa garatzeko aukera emango dion hezkuntza-erantzun integrala eskaintzea (García-Perales *et al.*, 2022). Zentzu honetan, Gaintza *et al.*-ek (2023) GA duten ikasleen inguruan ikuspegi intersektional holistikoaren beharra proposatzen dute, hau da, babes eta

laguntza mekanismoak modu koordinatuan eskaintzea, haur horren bizitza egitasmoan eragina duten esparru guztiak aintzat hartuta. Ildo honetan, Paz-Lourido *et al.*-entzat (2020) hezkuntza- eta osasun-zerbitzuen artean, ikuspegi integrala artikulatzeko koordinazioa eta elkar ulertzea ezinbestekoak dira.

Beraz, hezkuntza inklusioak ikastetxe mailako neurri orokorrak eskatzen ditu, baita prozesu hori dinamizatu behar duten profesional desberdinen kontzeptio eta jarrera zehatz bat ere, familien, ikasleen, beste profesional espezialista batzuen eta elkarte sozial zein, gizarte ekimenaren lankidetzeta eta parte hartzea indartuz (Aróstegui *et al.*, 2023). Era berean, familien prestakuntza eta haien arteko sareak eraikitzea garrantzitsua da, bizipenak bakarrak izanik ere, esperientziak eta aholkuak, laguntza eta babes sareak, parteka daitezke eta balio handia izan dezaketen baliabideak dira (Méndez-Ulrich *et al.*, 2023). Azkenik, Moliner *et al.*-en (2023) esanetan, errealitate honi erantzunak ematea ezin da familien esku bakarrik utzi, haien bakardadean sakondu ordez, ikastetxeak, komunitatera zabaldu behar dute, eta hainbat eremutako profesionalekin lankidetzan aritzeko jarduerak sustatu.

## **2.2. Gaixotasun arraroak (GA) dituzten haur eta nerabeen bizitza kalitatean eragiten jarraitzeko etorkizuneko erronkak**

GA duten ikasleen kasuan eta hezkuntza inklusiboaren irizpideei dagokienean, eskolan parte hartzea onuragarria izanik ere, zailtasunez betetako prozesua da, kasu gehienetan (Gaintza *et al.*, 2018). Alde batetik, GA dituzten ikasleen eskolatzea erronka da, irakasle zein eskola komunitate askorentzat eta irakasleek haien praktikak birplanteatzeko aukera eman beharko luke (Paz *et al.*, 2020; Rouse, 2010). Zailtasun horiek areagotzen dira, Darretxe *et al.*-en (2017) berrikuspen bibliografikoaren arabera eza-gutza zientifiko gutxi dagoelako, eremu honetan. GA batek eskola-adineko haur gutxi batzuei eragiten badie ere, hezkuntza-erantzuna eta arreta egokia prozesu konplexuak dira, eta hainbat alderdik eragiten dute, hala nola haurraren osasun-egoerak, familien ahalduntzeak, baliabideen eskuragarritasunak eta eskolaren eta arreta medikoko profesionalen konpromisoak (Verger *et al.*, 2020). Hala, beharrezko egokitzapenak lortzeko erronketako bat diagnostikoen atzerapena edo diagnostiko argirik eza da (Verger *et al.*, 2020).

Gainera, hezkuntza-testuingurutik haratago doazen beharrak agertzen dituzte kasu askotan, honek, hezkuntza-testuinguruko profesionalen aldetik ez ezik, testuinguru desberdinetako profesionalen arteko koordinazioaren (hezkuntza, osasuna eta gizarte eremukoak) beharra azpimarratzen da (Gaintza *et al.*, 2018). Ildo beretik, Castro-Zubizarreta eta García-Ruiz

(2016) autoreek azpimarratzen dute, irakasleek GA buruzko informazio gehiago eta sakonagoa behar dutela, baita hezkuntza komunitatea eta familia zein ikasleari erantzunak emateko beharrezkoak diren jardun eremuen arteko koordinazioa.

Horregatik, IITren ikerketa lerroak eskola inklusiboaren testuinguruan garatu beharreko hainbat praktika egokien lehen identifikazio bat proposatu du (Monzón *et al.*, 2017) beste lan batzuetan ere jorratu izan dena:

- Lehena, familia eta eskolaren arteko komunikazioari dagokio. Familiak, hezkuntzan prozesuan parte hartzearen garrantzia azpimarratu behar da (Darretxe eta Berasategi, 2022). Ildo honetan, ezinbestekoa da ikasle bakoitzari erantzun integrala eman ahal izateko, osasun-zerbitzuen eta hezkuntza-zerbitzuen artean neurri koordinatu eta esanguratsuak hartzea (Paz *et al.*, 2020).
- Bigarrenak, eremu honetan jardun behar duten profesionalen eta bereziki irakasleen prestakuntzari egiten dio erreferentzia. Eskola-testuinguruan GA duten ikasleen arretari buruz dagoen ikerketa urria da, GA heterogeneotasuna hain nabarmena izanik, ezjakintasuna areagotzen da, honek nabarmen inklusio prozesua oztokatzen duelarik. Batetik, irakasleei beharrezkoa den prestakuntza egokia eskaintzea zaila egiten delako. Arnáiz *et al.*-en (2021) ikerketan jasotzen den moduan, irakasleak kexu ageri ohi dira haien hasierako zein etengabeko prestakuntzan ez zaielako halako beharrei erantzunak emateko ezagutza zein trebetasunak lantzeko aukerarik ematen. Bestetik, ikaskideen eta irakasleen artean dagoen ezjakintasun orokorraren aurrean ikasleak sarri ikusezin bihurtzen direlako (Gaintza *et al.*, 2020). Ikuspegi honek ezkorra eman dezake baina, Europako testuinguruko beste herrialde batzuen kasuan, Alemania, Frantzia edo Erresuma Batua, esate batera, GA dituzten ikasleak eskola berezi edota zentro espezializatuetan eskolatzen dira (Linertová *et al.*, 2019), bistan da inklusioaren ortzi-mugatik urruntzeaz batera, are eta ikusezinago bihurtuz.
- Azkenik, IITren lan ildoak, beharrezkoa izateaz, gainera, gaurkotasun erabatekoa du, inklusioa eta ekitatearen norabidean gakoa da, GA dituzten ikasleriaren hezkuntza eskubidea bermatzea, haien, zein bere senideen bizitza kalitatea hobetze aldera, urgentziazkoa suertatzen da sistema desberdinen bateratasuna (hezkuntza, osasuna eta gizarte arloa) eta, honela, haien premiei erantzun koordinatua ematea.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Inkluni Ikerketa Taldearen (IIT) ibilbide historikoa

IITren genealogian Jose Ramon Orcasitas eta Javier Monzón UPV/EHUko irakasle ohiak, IITren sustatzaile eta kideen ekarpenak azpimarratu behar dira 1. taulan ikus daitekeen moduan, IITak hastapenean, inolako babes ekonomikorik gabe, ondoren deialdi desberdinen bidez, finantzia-zioa lortu ondotik, GAekin lotutako hainbat elkarterekin lankidetzan eta elkarlanean gauzatu ditu proiektu guztiak. Egitasmo guzti hauen ezaugarri amankomuna, begirada eskola-eremutik haratago kokatzea izan da; honela, ikuspegi inklusiboa eta ekitatiboa ipar, ikusmira zabalago batetik eskaini zaio arreta ikerketa lerro honi. Are gehiago, ikusmira zabaltze hori ikerketa beraren ezaugarri metodologikoei esker izan da, unean-unean familia testuinguru desberdinetan sortu diren behar eta egoera zehaztatetik abiatuta ikerketa bera osatu, zabaldu eta elementu berriekin garatu delarik. Honela, GA dituzten haur eta nerabeen beharrak ez dira soilik eskola testuinguru-koak, osasun zein gizarte eremuan sortzen direnak ere, beste batzuen artean, aintzat hartzea beharrezkoa da (Bagur eta Verger, 2020). Ainscovek (2006) adierazten duen gisa berean, ikasteko eskubidea unibertsala izan dadin, heztea ikuspegi sistemiko bezala ulertzea ezinbestekoa da, prozesu bat bailitzan, katebegi desberdinak biltzen dituen ataza konplexua da hezkuntzarena eta benetako inklusioa ahalbidetzeko unean, prozesu horretan askotariko eragileak eta profesionalak parte hartzen dutela aintzat hartzea beharrezkoa da, baita haien egiteko moduak zein usteak eta dilemak ere. Guztien arteko kooperazioa eta elkarlana ezinbestekoa izanik ere, sarri hori horrela izateko oztupoak nabarmenak dira.

#### 1. taula

#### Inkluni ikerketa taldeak bere ibilbide historikoan garatu dituen proiektuen zein haien helburuen sintesia

Ikerketa lerroa: Gaixotasun Arraroak (GA) dituzten ikasleriaren hezkuntza-inkluzioa

2012/2013	<p><b>Proiektua:</b> Eskola-berrikuntza Euskal Herrian GA dituzten pertsonen ikuspegitik: bizi-istorioak, eskola-praktikak, hezkuntza-sistemaren beharrak eta hobekuntza-proposamenak eskola eta gizarte inklusiboago baten norabidean.</p> <p><b>Helburua:</b> GA eragindako pertsoneri eta haien familiei ahotsa ematea, prozesu demokratiko, dialogiko eta dinamiko batean parte hartuz, eskolatze-prozesuan dituzten premiei dagokienez, berrikuntza- eta hobekuntza-proposamenak egiteko.</p>
-----------	--



## Inkluni ikerketa taldea

---

Ikerketa lerroa: Gaixotasun Arraroak (GA) dituzten ikasleriaren hezkuntza-inklusioa

---

2015/2016	<b>Proiektua:</b> GA dituzten pertsonen ahotsen bidez eskola eta gizarte inklusiboago bat eraikitzea: bizitza-historiak, hezkuntza- eta gizarte-premiak zein hobekuntza proposamenak.
	<b>Helburua:</b> Espainiar Estatuko hainbat autonomia-erkidegotan GA eragindakoei zein haien senideei ahotsa eskaintzea, prozesu parte hartzaile, demokratiko eta dialogiko baten bidez, haien bizipenak, beharrak eta pertzepzioak jasoz, berrikuntza- eta hobekuntza-proposamenak egiteko.
2016/2018	<b>Proiektua:</b> GAren bat duten pertsonen hezkuntza-inklusioa. Ikerketa: egungo egoera eta etorkizuneko erronka batzuk.
	<b>Helburua:</b> Euskal Autonomia Erkidegoan eta estatuko beste autonomia-erkidego batzuetan GA dituzten haurren hezkuntza-inklusioari buruzko ikerketaren emaitzak esparru zientifikoan zabaltzea.
2018/2020	<b>Proiektua:</b> Praktika On Inklusiboak sistematizatzea GA dituzten ikasleei emandako hezkuntza-erantzunean.
	<b>Helburua:</b> Espainiako autonomia-erkidegoetako hezkuntza-jardunbide on inklusiboak biltzea, aztertzea eta sistematizatzea, eskolatzean ohikoak ez diren gaixotasunak dituzten ikasleen premiei hezkuntza-erantzun arrakastatsua emateko.
2020/2022	<b>Proiektua:</b> GA duten seme-alabak dituzten familien bizi-kalitatea hobetzeko gizarte-, osasun- eta hezkuntza-arloko koordinazioa Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE).
	<b>Helburua:</b> EAEn GA duten seme-alabak dituzten familien egoera eta gizarte-, osasun- eta hezkuntza-premiak deskribatzea, eta haien bizi-kalitatea hobetuko duen erantzun koordinaturako proposamen bideragarriak egitea.
2022/2024	<b>Proiektua:</b> Gizarte-, osasun- eta hezkuntza-sarea: lankidetzakultura bat sendotuz, GA duten pertsonen eta haien familiek eskola-etapan dituzten beharrei erantzuteko
	<b>Helburua:</b> Gizarte-, osasun- eta hezkuntza-sarea sortzea, GA duten pertsonen eta haien familien beharrei erantzun integrala emateko.

*Iturria:* geuk sortua.

Funtsean, hiru helburu orokor nabarmendu behar ditugu IITren ibilbidean historiko hori deskribatzeko unean. Aipatu helburu horiek, unean uneko behar eta errealitatetik abiatuta forma desberdinak hartu badituzte ere, bi interesgune nagusiri erantzun dietela kasu guztietan. Batetik hezkuntza-inklusioa eta ekitatea lortzea; bestetik, GA dituzten norbanako zein

haien familien bizitza kalitatea bermatzea. Horretarako, IITren lanaren zabalpen, difusio eta ezagutzaren transferentziak, ibilian-ibilian, zehar lerro gisara garrantzia izan du. Proiektuak bere baitan, osoki, sortu duen epistemologia berriak, hurrengo proiektuak ezagutza berriekin hornitzeaz gain, GA dituzten pertsonen bizitza kalitatean eragiten duelako, baita haien artaz arduratu behar duten profesional desberdinei ezagutza berriak eskaini ere. Modu berean, nazioarteko ikuspegiari erreparatzen badiogu, Unesco (2021) bezalako erakundeek, azpimarra jarri dute aspektu hauetan, hezkuntzaren eremuan kontratu sozial berri baten beharra nabarmentzeko unean. Zentzu berean, erakunde berak 2030ari begira *Garapen Jasangarrirako Hezkuntzaren Helburuak* zehazten dituenean, hezkuntza kalitateari egiten dio erreferentzia, halaxe jasotzen da, bere, 4. puntuak: Guztientzako kalitatezko hezkuntza inklusiboa eta ekitatiboa erdieste, guztien etengabeko ikaskuntza bermatuko duena, hain justu. Honenbestez, IITk bere ibilbide historikoan zehaztu dituen helburuak norabide horretan kokatu behar dira.

- a) GA dituzten ikasleen eta haien familien premiak agerian jartzea eskola-sisteman, horiei hezkuntza erantzun inklusiboa eman ahal izateko.
- b) Berrikuntza- eta ikerketa-arlo berriak sustatzea eta finkatzea: partaidetzazko ikerketa inklusiboa, irakaskuntza berrikuntzarako tresna gisa, lehenetsiz.
- c) Ezagutzaren transferentzia sustatzea.

Lehen helburuari dagokionean, hezkuntza-premia bera ikuspegi inklusibo eta ekitatibo batetik ulertzea azpimarratu behar da. Hori horrela, premia aniztasun handiko familia testuinguruetan aldebakarreko formulak bilatu ordez, arreta zehatza ipini da, familia horien presentzia, partaidetza eta ikaskuntza prozesuak modu holistikoa lantzean, horretarako inklusioa prozesu bezala ulertuta, ikuspegi sistemikotik, eskola kultura, ikaskuntza prozesuak eta komunitate-parte hartzeari arreta eskainita. Modu berean, familia horien errealitatek abiatuta, haur zein nerabe bakoitzak ezaugarri, interes, gaitasun eta ikaskuntza-behar desberdinak dituela aintzat hartuta, ahalegin berezia jarri da, hezkuntza sistema osatzen duten katebegi desberdinak zein curriculum programek aniztasun horri erantzunak emateko unean agertzen dituzten marko zein ikuspegietan.

IITren bigarren helburuak lotura zuzena du berrikuntza pedagogikoarekin. IITk garatu duen hautu metodologikoa, inklusiboa izanik, ezagutza GA errealitatea bizi duten pertsonen lekukotzekin osatu eta haiengandik eratorri diren narratiba pedagogikoen bidez eraiki da; zentzu honetan, lehen eskuko informazio sakona eta indartsua da eta honek irakasle zein hezkuntza eremuko profesionalentzako informazio baliotsua eskaintzen du. Modu berean, azpimarratzekoa da, egitasmo honek elkarrekintzan jarri dituela hezkuntzaren esparruan formalak (eta sarri bakoitza bere bidetik) diren hainbat eremu. Unibertsitatea, kasu, errealitate honen inguruan inplikatuak dauden beste eragile sozialekin; honek, sareak eraikitzeke aukerak ahalbidetzeaz

gainera, hezkuntza parte hartzea areagotu eta ikuspegi berriekin hornitzeko ahalera eskaintzen du. Honela, ibilbide historikoan hainbat eragilerekin elkarlana sakondu da eta epistemologia berri hori sortzen joan, haien aletxoak jarri duten erakundeak ezagutu eta elkarlan horrek beste bide berriak ireki ditu, izan Euskal Herriaren eremuan zein kanpo, azpimarratzekoak: «Federación Española de Enfermedades Raras», «Fundación Mikel Uriarte», «Berritxuak», «Apoyo Dravet», «Angelman Syndromearen Elkarteak», «Juneren Hegoak», «Pausoka», «Asebiek», haien artean.

Ezagutzaren zabaltze horretan, Unibertsitatearen eremuan ere, ezagutzaren arlo hau ikerketa jomuga gisara zehaztu izana azpimarratzekoa da. Honela, Gradu Amaierako lanak edota Master Amaierako lanak sustatuz, bai eta inklusioa eta ekitatea oinarri dute ikas eremuak eta errealitate honen inguruko ezagutzak Hezkuntza Fakultateko Gradu desberdinetan zabalduz.

### 3.2. Gure ikerketa proiektuaren galderak eta helburuak

Ikerketa lerro honen helburu nagusia GA dituzten pertsonen zein haien familien bizitza errealitatera gerturatu, hura ulertu eta dituzten beharrak eta bizipenak, zein jasotzen duten laguntza zein babesak ezagutzea da. Helburu zehatzago moduan, errealitate horretatik abiatuta, familia horiek sistema desberdinetan haien seme edo alabei ematen zaien zerbitzuaren inguruko informazioa jaso, aztertu eta sistematizatzea da. Baita, familia horien inguruan ikuspegi profesionaletik lan egiten duten agente desberdinen igurikapenak jasotzea ere. Modu berean, familia eta profesionalen arteko koordinazioa aztertzea, bertan dauden ahulguneak eta indarguneak identifikatuz. Azkenik, koordinazio horretan praktika onak identifikatzea eta egokitasun hori zein elementuren baitan harilkatzen den ezagutzea. Helburu hauek gauzatzeko abiapuntuko ikerketa galderak hauek leudeke:

Nola bizi dute GA dituzten norbanako zein familiek eskola-osasunagizartea sistemetako transitoa? Zein egoera edota errealitateri aurre egin behar diete kolektibo hau osatzen duten familiek? Zein nolako erantzunak ematen dira babes sistema desberdinetatik? Eta zein dira ahulguneak eta indarguneak sistemako katebegi bakoitzean? Sistemako profesionalek al-diz, zein nolako iritzia dituzte kolektibo honen kasu espezifikoan? Zein nolakoak dira laguntza eta babes mekanismo horiek? Zein muga dituzte? Nolako da sistema desberdinen arteko koordinazioa?

### 3.3. Metodologia parte-hartzailea

IITk bere ibilbide osoaren zehar baliatu duen metodologiaren oinarria kualitatiboa eta interpretatzailea da (Denzin eta Lincoln, 2015). Aipatu hau metodologikoaren helburua tokian tokian, esperientzia eta bizipen zehatzak aintzat hartuta zuzenean protagonistekin lan egitea izanik (Susi-

nos eta Parrilla, 2008). Giza esperientziaren mundu konplexua ulertzen, nola bizi diren pertsonak, zer sentitzen duten, nola esperimendatzen duten eta zein interpretazio egiten dituzten jasotzea ahalbidetzen du, protagonisten errealitate eta bizipenetara ahalik eta gehien gerturatzeko aukera eskaintzen du (Hargreaves eta Fink, 2006). Goetz eta LeCompte-ren (1988) ekarpenei jarraiki oinarri etnografikoa duela esan genezake, GA dituzten familien zein haien artaz arduratzen diren gizarte eragileekin elkarlanean aritzeak, datuak landa eremutik zuzenean jasotzeko aukera eskaintzen du, horiek ulertu, interpretatu eta ondoren ezagutza berriak sortu eta gizarteari itzultzeko.

Horiek horrela, metodologia honen bidez GA dituzten norbanakoen zein haien familien parte hartze aktiboa sustatu nahi izan da, baita haien bizitza kalitatea bermatzeko ardura duten sistema desberdinetako (hezkuntza-osasuna-gizarte eremuko) agente profesional desberdinen parte hartzea ere.

Modu berean, ikerketa modua inklusiboa da eta bere baitan garatu diren praktika zein jardunen oinarrian inklusibitatea sustatzea nabarmendu behar da (Darretxe *et al.*, 2020). Parrillak (2013) adierazten duen moduan, ikerketaren bidez hezkuntza zein gizarte eremuan gertatzen diren bazterkeria egoerak identifikatu eta horiei aurre egitea ezinbestekoa suertatzen da.

### 3.3.1. *Diseinu metodologikoa. Ahotsen narratibaren garrantzia*

GA dituzten pertsona zein haien bizitza kalitatean eragitea azken helburua dela aintzat hartzen badugu, ikerketa ildoaren diseinua Ikerketa-Ekintzaren parametroetan kokatzen da (Latorre, 2007). Are gehiago parte hartzailea dela esango dugu (Kemmins eta Mactaggart, 2013). IITk garatzen duen ikerketa lerroaren bihotzean GA dituzten pertsonen familiak daude, horiekin elkarlanean, berriz, haien arreta, babesa eta zaintza helburu duten bestelako profesionalak batzen direlarik (osasun arloko profesionalak, hezkuntza formal zein ez formaleko agenteak eta gizarte eremuko entitate eta elkarteak). Beraz, kasu zehatzen gainean eraikitzen da ikerketa ildo hau, kasu analisieren bidetik (Simons, 2011). IITk garatzen duen zereginean ordea, familien ahotsak indar berezia du. Hain justu, GA dituzten pertsonen gertuen dauden eta haien zaintzaz arduratzen diren pertsonak direlako. Beraz, haien bizipenetan oinarritutako narratiba pedagogikoak IITk garatzen duen ikerketa lerroaren informazio emari garrantzitsua da. Sandoval *et al.*-en (2020) irudiko ahots horietatik sortutako narratiba pedagogiko horiek eraldaketa, komunikazioa eta adierazpena sustatu eta eragiteko gaitasuna dute, konexio berriak sortu, elkarriketa horizontala sustatu eta ezagutzarako sarbidea errazten dutelarik. Diseinuaren beste ezaugarri bat, sistema desberdinetako agenteak (eskola, familia, gizarte) elkarrekintzan kokatzea da. Hau da, sareak osatzea haien artean, inor bazterrean utzi gabe (Gjermestad, 2023). Ikusmira desberdina izanik ere, ikerketa lerro honen azken asmoa, GA dituzten norbanakoen bizitza kalitatea hobetzea zein haien inklusioa eta ekitatea bermatzeko urrats sakonak ematea dela kontuan hartzen badugu, ikerketa modu honek,

bere diseinuaren bidez helburu horiek erdiesteko bideak eskaintzen ditu, fase guztietan (Messiou, 2017). Horregatik diseinua bera inklusiboa dela esango dugu, parte hartzaileen errealitatek abiatuta, haien parte hartzea, presentzia eta ikaskuntza ahalbidetzen dituelako, beti ere, haien bizitza hobetzea, ipar.

### 3.3.2. Parte hartzaileak

2. taulan islatzen den bezala, garaian garaiko ikerketa objektua eta helburuak kontuan hartuta askotariko pertsonak parte hartu dute IITren lan ibilbidean, baina kasu guztietan azpimarratzekoak dira hiru kolektibo: familiak, hezkuntza-osasun-gizarte eremuko agenteak eta azkenik, gizarte mugimenduetako elkarte eta entitateak. Modu berean, IITren parte diren UPV/EHUko irakasle-ikertzaile taldeak ere parte hartu du, gidaritza lanak eginez. IITren eremua nagusiki Euskadiko Erkidego Autonomoa izan bada ere (Araba, Gipuzkoa eta Bizkaiko Lurralde Historikoak), kasu batzuetan proiektuak Estatu mailako beste Unibertsitateetako ikertzaile batzuekin sortutako aliantzei esker, bere hedadura zabaldu ahal izan du.

2. taula

#### **INKLUNI ikerketa taldeak aurrera eraman dituen proiektu desberdinetan parte hartzaileak**

Urtea	Parte hartzaileak				
	GA	Familiak	Profesionalak	Guztira	Proiektua garatu den herrialdea
2012/2013	10	10		20	Bizkaia
2015/2016	26	60		86	Espainiar Estatuko 9 Komunitate Autonomo
2016/2018					
2018/2020	1	19	20 Hezkuntza sistema 2 Gizarte eremua 2 Osasun sistema	44	Espainiar Estatuko 11 Komunitate Autonomo
2020/2022	2	21	12 Hezkuntza Sistema 12 Gizarte eremua 12 Osasun Sistema	59	Euskadiko Erkidego Autonomoan
2022/2024 <sup>a</sup>	1	3	10 Hezkuntza sistema 9 Gizarte eremua 9 Osasun sistema	32	Euskadiko Erkidego Autonomoan
<b>Guztira</b>	<b>40</b>	<b>113</b>	<b>88</b>	<b>241</b>	

<sup>a</sup> 2022-2024 proiektuari dagokionean, bere garatze prozesuan dagonez, parte hartze datuak behin-behinekokoak dira.

*Iturria:* geuk sortua.

Datuok beraz, zera adierazten dute, GAen ikerketa ildo hau abiatu zenetik, osotara 241 pertsonen parte hartu dute, izan GA duten norbanakoak, haien senide eta hurbilekoak eta haien kasuaren inguruan lan egin duten profesional desberdinak, baita bertako Unibertsitateetako irakasle-ikertzaileez gain. Proiektuaren hedapena ere, ez da Euskal Herrira mugatu, Espaniar esparruko hainbat erkidegok ere, Unibertsitateen bidezko aliantzen bidez, parte hartu dute.

Unean uneko ekinbideen arabera, eragile bakoitzaren parte hartzearen intentsitatea desberdina izan bada ere, ikerketaren izaera inklusiboa aintzat hartuta, desberdinen arteko sare horiek sortu eta elikatzen ahalegin berezia egin da. Modu berean esan behar da Aholku Talde bat osatu dela kasu guztietan, zeinaren helburua prozesuaren gidaritzea, norabidearen diseinua, jarraipena eta ondorengo analisia gainbegiratzea izan den (Aróstegui *et al.*, 2022). Baita, ikerketaren gida lerro etikoak bermatzen direla ziurtatzea ere (UPV/EHUko Gizakiekin lotutako Ikerketarako Etika Batzordea —GIEB—).

### 3.3.3. *Datuak jasotzeko baliatu ditugun teknikak eta haien helburua*

GA aztertzeko lana arakatzeko narratiboan oinarritu da, nagusiki. Hainbat teknika izan dira horretarako baliatu direnak, baina, horietatik guztietatik bi azpimarratu behar ditugu: sakoneko elkarrizketak eta *Focus Group* teknikak. Bi teknikok ikertua eta ikertzailearen arteko harreman horizontala ahalbidetzen dute eta bien arteko elkarrizketaren helburua errealitate zehatz baten inguruko bizipena, protagonistaren ahots propiotik jasotzea da, datuen izaera kualitatibo eta esanguratsuari arreta eskainiz.

Sakoneko elkarrizketa, norbanakoen artean informazioa partekatze modu askea da, non ikertzaileak poliki-poliki elementu berriak barneratzen ditu ikerketa objektuaren inguruko ezagutza zabaldu eta hura modu holisitikoagoan ulertzeko (Spradley, 1979). Modu berean, elkarrizketa bakoitzaren sakonerak ere dimentsio desberdinak izan ditzake. Woods-en (1987) aburuz berriz, gai edo ataza baten inguruan sakontzeko eta haren inguruan eztabaida sustatzeko bitartekoa da. Goetz eta LeCompte-ren (1988) esanetan, elkarrizketak egiteko moduak askotarikoak izanik ere, kasu guztietan alde biko komunikazioa eta interdependentzia eraginkorra izatea gakoa da. Horrek agienez, aurretiazko prestaketa eskatzen du.

IITk bere ikerketa praxian ohikoa duen beste teknika bat *Focus Group*-a da (Barbour eta Morgan, 2017). Talde fokalen bidez, modu kooperatiboan, pertsonen bizipenak eta munduak ezagutzen dira, haien ikusmira propiotik. Krueger eta Casey-ren (2000) esanetan, talde fokalen bidez besteei laguntzeko giro egokia sortzen da eta horrek, parte hartzaileen ikuspegiak, ideiak eta pentsamenduak modu sosegatuan adierazten laguntzen du (Rodas y Pacheco, 2020). Teknika honen bidez, ideia esanguratsuak sortzen dira, giro atsegin izaten laguntzen du eta horrek eztabaida

estimulatzen du (Goetz eta LeCompte, 1988); informazio baliotsua lortzen da elkarrizketaren bitartez eta desberdinen arteko elkarrizketa horizontala ahalbidetzen da (Corbetta, 2003).

### 3.3.4. *Datuen analisisia. Prozedura*

Datuen analisisia egiteko prozedurari dagokionez analisi kategoriala lehenesten da. Kategoriak ikerketaren oinarritzko analisi unitateak dira eta landa eremutik sortutako informazio antolatzen, sistematizatzen eta kodeztzen laguntzen dute (Gibbs, 2007). Modu berean, azpimarragarria da kasu askotan espero gabeko datu zein informazioak eskuratzen laguntzen duela, emergenteak diren elementuak agerian jarritz. Datuon analisi kategoriala berriz, *NVIVO12 Release softwarea* baliatuz egiten da.

Proiektu bakoitzean jarraitutako faseak hiru dira nagusiki: a) ikerketaren diseinua eta parte hartzaileak biltzea (proposamenaren aurkezpena), Aholku Taldearen jarraibideak; b) ikerketaren garapen espezifikoak (parte hartzaileekin sakoneko elkarrizketak eta *Focus Group*ak); c) landa eremutik lortutako datuen analisisia eta ondorioak; d) emaitzen difusioa eta gizarteratzea, horretarako propioki Jardunaldiak antolatuz, bertan seneide, profesional eta elkarte zein gizarte eta instituzioetako eragileak gonbidatzen diren.

## 4. EMAITZAK

Artikulu honetan aurkezten ditugun emaitzak IITk garatu dituen proiektu desberdinetako ahotsak eta bizipenak barnebilduko dituzte eta GAREN arloan azken 12 urteetan garatutako ikerketa bidea laburbiltzen dute.

Espainiako Estatuan hezkuntza-legediak ezartzen duenaren arabera, Hezkuntza-Premia Bereziak dituzten ikasleak hezkuntza bereziko ikastetxeetan eskolatzea salbuespenezko neurria izan behar du. Zehazki, ikasle hauen beharrei ikastetxe arruntek aniztasunari eskaini beharreko neurrien esparruan erantzun ezin zaienean soilik egin beharko litzateke, betiere familien iritzia kontuan hartuta. LOMLOE (2020)-ren laugarren xedapen gehigarrin ezarrita dagonez, Gobernuak, hezkuntza-administrazioekin lankidetzan, hamar urteko epean plan bat garatuko du, 2030 Agendaren Garapen Iraunkorreko laugarren helburuaren harira, ikastetxe arruntetan desgaitasuna duten ikasleei ahalik eta arreta egokiena ematea ahalbidetzeko beharrezko baliabideak izan ditzaten.

Hala ere, arlo honetan egindako ikerketa desberdinek erakusten duten moduan, zenbait haur ikastetxe arrunt jakin batzuetan eskolatzea lan nekeza suertatzen da, eta, beraz, Intxaustiren *et al.*-en azterketak jasotzen duen moduan «eskola batzuetan nolabaiteko hautespen-agenda ezkurtua egon daiteke» (2017, 12. or.). IITk bere hainbat ikerketetan egiaztatu

ahal izan du: GAren bat duten haurren familiek, bazterkeria hautematen dute haien seme-alaben eskolatzeko-prozesuan (Aróstegui eta Gaintza, 2014; Monzon *et al.*, 2017).

«Erromesaldia hasten da; pertsonal sanitarioa dagoen ikastetxearen bila.» (GA duen ume baten ama)

«Nik hurrekin denbora partekatzea nahi nuen, oso parke gutxi izan genuen... bi urterekin eskolatu... zonako ikastetxe guztiak korritu nituen... bakoitzak bere bertsioa. Pentsa... Zure umearekin zentro bakoitza bisitatzen zoazela ta zentro bakoitzean aitzakia bat bestearen atzetik...».  
(GA duen ume baten ama)

2012/2013 hasierako proiektuak, GA eragindako pertsonen eta haien familien errealitatea agerian jarri zuen, haien bizipen eta errealitatea jasotzearekin bat haien lekukotzek gero eta gordinagoa zen ikerketa ildo bat agerian jarri zuelarik, honela, Espainiako Estatuko hainbat ikastetxe arruntetan GA duten haur eta gazteei emandako hezkuntza-erantzuna ikeritzeko, ezagutzeko eta horretan aurrera egiteko interesa areagotzen joan zen IITan.

Interes horretatik abiatuta, ikerketa taldea beste estatu mailako beste unibertsitate batzuetako inklusio-arloko ikertzaileekin harremanetan jarri zen, beste autonomia-erkidego batzuetan GA dituzten ikasleen errealitatea ezagutzeko helburu izan zuen bigarren proiektu bati bide emanez. Horrela, Espainiako Estatuaren esparruan egindako ikerketa honetan, 11 autonomia-erkidego desberdinetan GA zuten haur-gazte eta berauen senideek eskolatzeko-prozesuei buruz emandako testigantzak bildu zirelarik. Lan honen ondorio nagusien artean aipagarria da GA zuten ikasleen beharretara egokitutako erantzunak eskaintzeko orduan ikastetxeetako profesionalen koordinazio lanek duten garrantzia.

Nire guraso eta irakasleen arteko laguntza koordinatua funtsezkoa izan zen. Are gehiago, nire ama eta irakasleen partetik jasotako laguntza koordinatuarengatik izango ez balitz nik ezingo nuke. (GA duen gaztea)

Ikasturte hasieran egiten duguna: koordinatu, itemen desberdinak ebaluatzen ditugu eta lanerako itemak adostu, modu honetara denok lan bera egiten dugu berarekin. Ez da lan paralelo bat, baizik denak komunean.» (Hezkuntza alorreko profesionala)

Monzón *et al.* (2017) lankideen lanetan argi adierazten den bezala, erantzukizuna ez dagokie soilik irakasle-tutoreei, haur eta gazte hauekin lan egiten duten profesional guztien lan koordinatua beharrezkoa da. Hau honela, IITk, eskola-eremuko profesionalen rolak duen garrantziaz jabetuta, ikerketari jarraipena emateko beste bide bati ekin zion. Kasu honetan, hezkuntza-erantzun arrakastatsuak ematen diren ikastetxeetan nola anto-



latzen diren ikertzen hasi zen, hau da, GA duten ikasleentzat egokiak eta eraginkorrak diren «jardunbide inklusibo»-en identifikazio eta aztertze lanetan. Hezkuntza inklusiboa sustatzen duten prozesuekin bat egiteko apustuan «Gaixotasun arraroak dituzten ikasleei hezkuntza-erantzun inklusiboa emateko Praktika Onen Sistematizazioa» (2018-2020) proiektua sortu zen, Espainia mailako autonomia-erkidego desberdinetan gaixotasun arraroak dituzten ikasleen ongizatea sustatzeko hezkuntza-jardunbide onak identifikatu, bildu eta aztertzeko.

Ikerketa horren emaitzek (Darretxe *et al.*, 2022) agerian utzi zuten ikastetxea ikasteko testuingurua izateaz gain, irakasle, ikasle eta familiarren arteko harremanen bidez elikatzen den topaleku eta bizileku ere badela.

Egunero gelan gertatzen dena ikusi ahal izateak konfiantza eta lasaitasuna ematen die familiei. (Hezkuntza alorreko profesionala)

Eta ikasleak Administrazioaren tutoretzapean dauden kasuetan, eskola-testuinguruak are garrantzi handiagoa hartzen duela. Calderón eta Verde-k (2018) adierazi bezala, GA dituzten norbanakoak errealitatera egokitu ahal izateko, funtsezkoa da irakasleek ikasleak ezagutzea; soilik ikasleen beharrek ezagututa egokitu ahal izango dituztelako jarduerak eta ikasle talde osoari luzatu beharreko proposamen orokorrean baitan laguntza espezifikoak eskaini. Lankidetzaren eta koordinazioaren oinarriak duten jarraibide komunak eskaintzeko, profesionalen arteko harremanak ezinbestekoak dira. Bernal eta Rodríguez-ek (2021) adierazi bezala, praktika inklusibo eta parte hartzaileak gauzatzeko nahitaezkoa da irakasleen arteko lankidetzaren gertatzea. Era berean, tutoreak, laguntza-pertsona edo -figura eta orientazio psikologikoko taldeko pertsonekin lankidetzaren estua izateko beharra nabarmentzen da. Irakasle eta familiarren arteko elkarrekiko konfiantza, elkartasun eta lankidetzaren estua oinarritzekoak dira (Bernal eta Rodríguez, 2021), familiarekin harreman erraz eta aldizkakoak izatearen garrantzia nabarmenduz. Ikastetxean GA duen ikaslea eskolatzen den unetik, eskola-prozesu osoan zehar, ospitaleratze-aldiak barne, familiak abegirkeratasuna sentitu behar du eskolaren aldetik.

Gaixo egon denean bisitatzen etorri dira etxera eta lehenengo urtean tutorea eta Hezkuntza Laguntzaile Teknikoak kanula nola aldatzen den ikastera joan ziren. (GA duen ume baten ama)

Ospitaleratze-aldietan, tratamendu prozesu, kontsulta mediko eta, gaixotasuna tarteko bestelako eskola hutsegiteak gertatzen, ezinbestekoa da irakasle eta familiarren arteko komunikazioa erraztea, irakasleek, ahal den neurrian, eskola zereginekin aurrera jarraitzea posible egiteko. Fernández-Batanero eta Benítez (2016) autoreek familia eta eskolaren arteko komunikazio-bide desberdinen adibideak eskaintzen dituzte, hala nola agenda,

koaderno-bidaiaria, intranet, telefonoa, posta elektronikoa, tutoretza eta idatzizko oharrak bezalako baliabideak, besteak beste.

Posta elektronikoa, ikastetxeko web orria, Whatsapp-a eta aurrez-aurreko bilerak dira familiekin komunikazio bide erabilienak. Tutorea barne-harremanetan figura gakoa da, irakasle talde sortzeko bai familien komunikazio eta inplikazioa lortzeko. (Hezkuntza alorreko profesionala)

Ikerketa emaitzek eskola-testuingurua gainditzen dute, inguru hurbileko familiarekin baita komunitatearekin sareak ehuntzearen garrantzia azpimarratuz (Bernal eta Rodríguez, 2021). Zentzu honetan, arloan espezializatutako erakunde zein gizarte eta osasun eragileen babes eta laguntza aipagarria da.

FEDER-ekin eta Federitoren ipuinekin lanketa egiten dugu geletan. Espainiko Rett Sindromearen Federazioarekin eta Mastocytosis-arenarekin harremanetan egoteaz gain ikasleentzat sentsibilizazio ekintzak garatzen ditugu. Asperger Sindromearen elkartearekin ere harremana dugu. Udaletxeko osasun alorarekin ere harremanetan gaude batez ere gizarte langileekin eta osasun zentroarekin.» (Hezkuntza arloko profesionala)

Ikuspegi komunitario hau funtsezkoa da, hezkuntza eremutik haratago ikastetxeak arlo honetan lanean ari diren beste eragileekin harremanak eraikiz, baliabideak elkarlanean sortuz eta sustatuz, hala nola, IBT (Ikusmen-urritasuna duten Ikasleak Gizarteratzeko Laguntza Zerbitzua), Once, Feder, Asebier eta beste elkarte batzuk, ospitaleko hezkuntza-arreta, arreta goiztiarra, gizarte zerbitzuak eta abar.

Familiak eskolaz kanpoko laguntza bat jasotzen badu, ikaskuntza ohiturak, trebetasunak... lantzeko laguntza bat jasotzen badu, batzutan bildu egin izan gara beraiekin. Lehengo urtean elkarte bateko kide ziren eta lan jakin bat egiten ari ziren eta gelan behaketa egitera etortzea eskatu ziguten. (Hezkuntza alorreko profesionala)

Familien eta komunitateko beste eragileen parte hartzeak, eskola inklusiboagoa izateko beharrezkoak diren aldaketak txertatzen laguntzen du eta bide horretan etengabeko lana babesteko konpromisoa dakar (Hernández & Ainscow, 2018). López-Torrego-ren (2009) esanetan desgaitasun larriak dituzten norbanakoen kasuan, haien familien parte hartzea eta presentzia gakoa da. Norabide berean INCLUD-ED proiektuaren emaitzek, familia eta komunitateko beste kide batzuen parte hartzeak duen eragina eta horrek ikasle guztien ikaskuntzan eta bizikidetzan egiten duen ekarpena adierazten dute; honela, ikasgelei eta ikaskuntza-espazioei edo curriculumen plangintza eta ebaluazioari dagokion erabakietan parte hartzeak, ikasle

guztien ikaskuntza-hobekuntzan eta, bereziki, zaugarritasun egoeran dauden ikasleei dagokienean; honek guztiak, eskola inklusiboago baten garapenean urratsak sendoagoak ematea ahalbidetzen duelarik (Flecha, 2015).

## 5. ONDORIOAK

Ikasleei, oro har eta egoera zaugarrian dauden ikasleei bereziki, hala nola GA duten ikasleei, beharrezkoa duten arreta eskainiz, kalitatezko erantzun integral bat ahal izateko, eskolako hormak gainditu eta ikuspegi komunitario baten beharra nabarmena da, honela, soilik ikusmira honetatik ahalbidetu daiteke benetako inklusioan oinarritutako prozesu baten aktibazioa eta garapena.

Ikastetxe, erakunde, eragile eta toki-erakundeen arteko elkarlana beharrezkoa da, haien bidez ezagutzaren truke eta batzea oinarri duten lan prozedura zein sareak eraikitzeak, testuinguru jakin bateko beharrei diziplina arteko jardun-ikuspegi batetik erantzutea ahalbidetzen du, honek bistan da, eskola inklusiboaren bidean ekarpen garrantzitsua egiten duelarik.

IITk garatutako proiektuek arlo pedagogikoan eginiko ekarpenak garrantzitsuak dira zientziarentzat ere. Izan ere, gizarte errealitatearen behar eta kezka zehatz batzuei emandako erantzunak barne biltzen ditu bere proiektu desberdinetan. Eta are gehiago, orain arte gutxi ikertua izan den ikerketa ildo baten aurrean gaude. IITren erronken artean inpaktu soziala eragitea eta garapen jasangarrian urratsak ematea nabarmen izanik, azpimarratzekoak dira UPV/EHUK 2022-2026ko Plan Estrategikoak jasotzen dituen oinarriekin loturak.

Horien artean, bi ardatz estrategiko nabarmenduko ditugu: lehena eta laugarrena. Lehenak, Prestakuntza eta Ikerketari egiten dio erreferentzia, euskal gizartearen beharrei erantzungo dien egiaztatutako kalitatezko eskaintza sustatzea du lerroburu; modu berean, ikerketa unibertsitate-prestakuntzaren funtsezko elementua dela adierazten da, ezagutza eta berrikuntza sustatzeko unean ezinbestekoa. Halaber, gizartearen premia, erronka eta arazoekin lotutako ekintzen garapena bultzatzea eta babestea, lankidetzasareak eta lanbide eta gizarte ingurunearekiko aliantzak sustatuz, eta, horrekin batera, unibertsitateak gizarte-sarean duen parte hartzea. Laurragen ardatz estrategikoak, berriz, ingurunea eta gizartearen konexioa azpimarratzen ditu, berrikuntza eta gizarte errealitate zein bizipen eta subjektibitatean oinarritutako ezagutzak zein, proposamen pedagogikoei testuinguru zehatzak, lekutuak, hobetzen laguntzen dute.

Era berean, indarrean dagoen Europar Batasuneko Ikerketa eta Berrikuntzako Esparru Programaren<sup>2</sup> beste puntu batzuekin ere lotzen da, dizi-

---

<sup>2</sup> <https://www.cdti.es/eu/ebko-ikerketa-eta-berrikuntzarako-esparru-programa>

plina anitzeko bikaintasuneko ikerketak sustatzeak jarduera zientifikoaren nazioartekotzea areagotzen laguntzen baitu. Lerrokatze hori hainbat eremutatik (hezkuntza-, gizarte- eta osasun-alorretatik) datozen profesionalen koordinazioa hobetzea helburu duten proiektuen izaeran bertan gauzatu da, GA dituzten pertsonen eta haien familien bizi-kalitatea hobetzeko xedearekin. Desgaitasun-egoeran dauden pertsonen bizi-kalitateak bai eta GA dituzten norbanakoen bizipenak, nazioartean gero eta garrantzi handiagoa duten ikerketa ildoak dira. Zentzu honetan, IIT abiatutako ikerketalanak hezkuntza kalitatearekiko konpromiso argiarekin jaio eta garatu da. Konpromiso horrek, garatu diren proiektuen bidez, garapen soziala lortzea izan du xede, honela, Unibertsitate eremua eta gizartea elkarrekintzan kokatu direlarik, epistemologia berriak sortuz.

Ondorioz, esan daiteke IITren proiektuek bikaintasun zientifikoaren kultura sustatzeko asmoan errotzen direla. Ikerketatik eratorritako ezagutzaz baliatuta, jasotako esperientziak zabaldu eta ikerketa emaitzak hezkuntza, gizarte eta osasunaren arloko profesional parte hartzaileei, GAekin bizi diren komunitateko pertsoneri eta pertsona horien alde lan egiten duten erakundeek itzuliz. Guzti honek, GA dituzten pertsona haien familien bizi-kalitatea hobetzea du helburu, batik bat, eskola-garaiko etapari arreta berezia eskainita.

Hedapen eta transferentziari dagokionean, komunitate akademikoaren mugak gainditu dira. Horrela, IITko kideen bidez, unibertsitate-eremuan (Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza, Pedagogia eta Gizarte Hezkuntzako Graduak) ikerketaren aurrerapenak txertatzeaz gain, sortutako ezagutzak eta ebidentziak, zabaldu eta horien bozgorailu lanak egitea garrantzitsua da. Horrela, ikerketan lortutako emaitzen transferentzia hainbat estamentutan egiten da:

- Komunitate zientifikoa eta nazionala.
- GA dituzten pertsonen erakundeak eta elkarteak eta beraien familiak.
- Eusko Jaurilaritza eta Foru Aldundiak, esparru desberdinen arteko koordinazioa lagundu behar duten gako gisa.

Amaitze aldera, 2012az geroztik, egun esku artean dugun ikerketa-proiektu hauekin lortu diren emaitzak eta berrikuntza nagusiak hiru mailatan labur daitezke:

- Ikerketaren eremuan, pertsonen presentzia eta partaidetzaren aldeko apustua egitea. Kasu honetan, GA dituzten familiei eta hainbat eremutako profesionaleri (hezkuntza-, gizarte- eta osasun-arlokoak) prozesu osoan zehar ahotsa eta presentzia ematea izan da helburua. Aholku Taldea sortzeak, era berean, aukera eskaini du ikerketa-prozesu osoan zehar gai honetan erreferente diren askotariko pertsonak, profesionalak eta GA dituzten familiak, elkarrekintzan jartzeko.

- GA duten pertsonen eta haien familien beharrei erantzuteko profesionalen koordinazioaren nondik norakoen ezagutzan eta lan-proposamenetan aurrera egitea, familiako kide guztien bizi-kalitatea hobetzeko.
- Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) INKLUNI taldea abian den bide baten lemazain izan da. Bide horretan, GA dituzten pertsonen giza eskubideak gizarte zientzien esparrutik defendatzen jarraitzeko apostu irmoa eginez.

## ERREFERENTZIAK

- Amenabarro, E. & Álvarez-Rementería, M. (2022). Family participation at the core of Rare Disease research. *Journal of Learning Styles*, 15, 68-79. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4599>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. & Haro, R. D. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 37-67. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485
- Aróstegui, I., Gaintza, Z. & Jimenez, J. (5-7 abril, 2022). *El equipo asesor como herramienta en el diseño participativo de la investigación inclusiva* [Ponencia oral]. XVIII Congreso Internacional y XXXVIII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Palma de Mallorca.
- Aróstegui, I., Ozerinjauregi, N., De la Iglesia, B. & Dainese, R. (2023). Keys to develop inclusive learning contexts for students with rare diseases. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 31-50. <https://10.6018/educatio.566131>
- Bagur Pons, S. & Verger Gelabert, S. (2020). Evidencias y retos de la Atención Temprana: el modelo centrado en la familia. *Siglo Cero*, 51(4), 69-92. <https://doi.org/10.14201/scero20205146992>
- Barbour, R. & Morgan, D. L. (2017). *A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>.
- Bernal, R. & Rodríguez, X. (2021). Políticas educativas inclusivas para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 252-259
- Calderón, I. & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Campos, T. & Juaristi, P. (2010). Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua: aurrerapausoak eta erronkak. *Jakin*, 168, 11-22.
- Castro-Zubizarreta, A. & García-Ruiz, R. (2016). La Escolarización de Niños con Enfermedades Raras. Visión de las Familias y del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.1.008>
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Darretxe, L. Berasategi, N. & Gaintza, Z. (2023). *Buenas prácticas inclusivas en la respuesta al alumnado con enfermedades raras: Estudios en diferentes comunidades autónomas*. Octaedro.

- Berasategi, N. & Darretxe, L. (2022). Una mirada comparada de las buenas prácticas inclusivas: Discusiones y conclusiones. En L. Darretxe, N. Berasategi, & Z. Gaintza (eds.), *Buenas prácticas inclusivas en la respuesta al alumnado con enfermedades raras: Estudio en diferentes comunidades autónomas* (pp. 313-326). Octaedro.
- Darretxe, L., Gezuraga, M. & Berasategi, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114.
- Darretxe, L., Gaintza, Z. & Monzón, J. (2017). A systematic review of research into rare diseases in the educational sphere. *Educational Research and Reviews*, 12(10), 589-594.
- Delgado-Morales, C. & Duarte-Hueros, A. (2023). Una revisión sistemática de instrumentos que evalúan la calidad de aplicaciones móviles de salud. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (67), 35-58. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.97867>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Domaradzki, J. (2022). Treating rare diseases with the cinema: Can popular movies enhance public understanding of rare diseases? *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 17(1), 117. <https://10.1186/s13023-022-02269-x>
- Espainiako Gobernua (2020). *Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE). Una educación para el siglo XXI*. <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>.
- EURORDIS (2023). *Championing the Rare: Building the engine of an inclusive European Health Union*. Eurordis Rare Diseases Europe.
- Fernández-Batanero, J. M. & Benítez Jaén, A. M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down. Percepciones familiares y docentes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(2), 296-311.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Publisher: Springer International Publishing. Doi:10.1007/978-3-319-11176-6
- Gaintza, Z., Álvarez-Rementería, M. & Waitoller, F. (2023). Selective inclusion: the case of rare diseases. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 11-29. <https://10.6018/educatio.564631>
- Gaintza, Z., Aróstegui, I., Berasategi, N., Ozerinjauregi, N., Darretxe, L., Orcasitas, J. R. & Monzón, J. (2015). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: Historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva*. FEDER.
- Gaintza, Z., Ozerinjauregi, N. & Aróstegui, I. (2018). Educational inclusion of students with rare diseases: Schooling students with spina bifida. *British Journal of Learning Disabilities*, 46, 250-257. Doi:10.1111/bld.12246
- Gaintza, Z., Ozerinjauregi, N. & Arostegui, I. (2020). En la escuela inclusiva soy (in)visible /hazme visible. En M. Fernández, D. Heras y Gómez, J. A. *Ampliando horizontes en educación inclusiva*, pp. 392-398. Universidad de Burgos.

- García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A., Ordóñez-García, L. & García-Toledano, E. (2022). Rare Diseases in the Educational Field: Knowledge and Perceptions of Spanish Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6057. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106057>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>.
- Gjermestad, A., Skarsaune, S. N. & Bartlett, R. L. (2023). Advancing inclusive research with people with profound and multiple learning disabilities through a sensory-dialogical approach. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(1), 40-53. <https://doi.org/10.1177/174462952111062390>
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). The ripple effect. *Educational leadership*, 63(8), 16-20.
- Hernández, A. & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Hezkuntza Berrikuntzaren Behatokia (2016). *Aprendizaje Basado en Retos. Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunitaria y la esfera pública en N. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 361-429). Gedisa.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lege Organikoa 3/2020, abenduaren 29koa, Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa aldatzen duena. Abenduak 30eko, BOE 340 zkia.
- Linertova, R., Gonzalez-Guadarrama, J., Serrano-Aguilar, P., Posada-De-la-Paz, M., Pentek, M., Iskov, G. & Ballester, M. (2019). Schooling of Children with Rare Diseases and Disability in Europe. *International Journal of Disability Development and Education*, 66(4), 362-373. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1562159>
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), 1-20.
- Méndez-Ulrich, J. L., Ramajo, B. P., Padilla-Petry, P. & Benassar, F. N. (2023). Resources for the educational inclusion of students with rare diseases. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 99-116. <https://doi.org/10.6018/educatio.568571>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Mitchell, A. E. P., Galli, F. & Butterworth, S. (2023). Editorial: Equality, diversity and inclusive research for diverse rare disease communities. *Frontiers in Psychology*, 14, 1285774. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1285774>
- Moliner, O., Sales, A., Cotrina, M.J. & García, M. (2023). School and community: factors and resources favoring the educational inclusion of students with rare diseases. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 171-192. <https://doi.org/10.6018/educatio.566551>
- Monzón, J, Aróstegui, I. & Ozerinjauregi, N. (2017). *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. Octaedro.

- Parrilla, A. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 7-13.
- Paz, B., Negre, F., de la Iglesia, B. & Verger, S. (2020). Influence of schooling on the health-related quality of life of children with rare diseases. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18(1). <https://10.1186/s12955-020-01351-x>
- Rodas, F.D & Pacheco, V.G. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
- Rojvik, A., Jaeger, G., Hjelmquist, E. & Falkman, K. W. (2023). Creating optimal educational settings for children with rare diseases - a working method. *European Journal of Special Needs Education*, <https://10.1080/08856257.2023.2294237>
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education. En C. Forlin (ed.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge
- Rovira-Moreno, E., Abuli, A., Codina-Sola, M., Valenzuela, I., Serra-Juhe, C., Cusco, I., Borregan, M., Cueto-Gonzalez, A., Vendrell, T., Lopez-Grondona, F., Brun-Gasca, C., Brignani, E., Martinez-Ribot, L., Garci-Espejo, R., Cruz, J., Garcia-Arumi, E. & Tizzano, E. F. (2021). Beyond the disease itself: A cross-cutting educational initiative for patients and families with rare diseases. *Journal of Genetic Counseling*, 30(3), 693-700. <https://10.1002/jgc4.1354>
- Sandoval, M., Simón, C. & Echeita (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. In A. Santisteban eta J. Pagès, J. (arg.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, (63-84 or). Síntesis.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Spradley, J. P. (1979). Ethnography and culture. *The ethnographic interview*, 3-16.
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- TKNIKA (2016). *Aprendizaje colaborativo basado en retos*. <https://www.youtube.com/watch?v=oTRxLyQ-i1o>.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Verger, S., Negre, F., Rossello, M. R. & Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 119, 105518. <https://10.1016/j.childyouth.2020.105518>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.



## **Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpenak Euskal Eskolen Ekosistemari inklusioren norabidean**

*The contributions of Cooperative Learning to the Basque School Ecosystem,  
towards inclusion*

Amaia Chueca\*, Nere Amenabar

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila (UPV/EHU)

**LABURPENA:** Aurkezten dugun lanaren helburua 2009tik aurrera garatu den Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpenak aztertzea da, Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) Lehen Hezkuntzako ikastetxe publiko bateko kasu azterketa baten bidez; lan hau «Hezkuntza Berrikuntza eta Aniztasuna: Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpena Euskal Eskolen Ekosistemari Lehen Hezkuntzako etapan» EHUko ikerketaren hasierako fasean kokatzen da. Izaera metodologiko kualitatiboa duen ikerketa hau tresnak balioesteko froga pilotua izango da eta bertan elkarrizketa eta *focus group*-erako gidioen funtzionamendua probatuko da, doikuntzaren bat egin behar den ikusteko. Emaitzek elkarrizketa eta *focus group*-etik eratorritako datu esanguratsuak biltzen dituzte *Ikasteko Kooperatu, Kooperatzen Ikasi Programaren* (IK/KI) dimentsio pedagogikoen inguruan eta IK/KIren oinarriak eta metodologiak Euskal Eskolen Ekosistemari egin dioten ekarpena jasotzen da; programak inklusioan eta ikasleen ikaskuntzan egindako ekarpena ere aipatzen da. IK/KIren inguruko kanpo formakuntza eta autoformakuntzaren osagarritasunaren beharra eta ikastetxeko lidergo partekatuaren garrantzia ondorioztatu da; IK/KIren oinarriak (interdependentzia positiboa, partaidetza ekitatiboa, aldebereko elkarreragina, norbanako ardura eta talde ebaluazioa) eta metodologiak (eremuak eta faseak) Euskal Eskolen Ekosistemari egin dioten ekarpena azpimarratu da; ildo beretik, programak ikasleen inklusiorako bulztatu dituen partaidetza eta ikaskuntzen garapena ere ondorioztatu da.

**GAKO-HITZAK:** ikaskuntza kooperatiboa, inklusioa, ekitatea, metodologia inklusiboak, etengabeko prestakuntza.

**ABSTRACT:** *The aim of the work we present is to analyse the contributions of Cooperative Learning that has been developed since 2009, through a case study in a public Primary School in the Autonomous Community of the Basque Country, work that is part of the initial phase of research of the UPV/EHU «Educational Innovation and Diversity: Contribution of Cooperative Learning to the Ecosystem of Basque Schools in the Primary Education stages». This qualitative methodological research will be a pilot test to evaluate tools in which the functioning of the scripts for the dialogue and the focus group will be tested to see if any adjustments are necessary. The results include significant data from the interview and focus group on the pedagogical dimensions of the Cooperating for Learning, Learning to Cooperate program and the contribution of the foundations and methodology of Cooperating for Learning, Learning to Cooperate to the Basque School Ecosystem, as well as the program's contribution to inclusion and student learning. It was concluded that there is a need for complementarity of external training and self-training around the Cooperating for Learning, Learning to Cooperate and the importance of shared school leadership; highlighting the foundations of Cooperating for Learning, Learning to Cooperate (positive interdependence, equal participation, simultaneous interaction, individual responsibility, and group evaluation) and the contribution of the methodology to the Basque Schools Ecosystem.*

**KEYWORDS:** *Cooperative Learning, inclusion, equity, inclusive methodologies, continuous training.*

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Amaia Chueca. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – amaia.chueca@ehu.eus

**Nola aipatu / How to cite:** Chueca, Amaia; Amenabar, Nere (2024). «Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpenak Euskal Eskolen Ekosistemari inklusioren norabidean». *Tantak*, 35(2), 33-59. (https://doi.org/10.1387/tantak.26525).

Jasotze-data: 2024/03/11; Onartze-data: 2024/05/06.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA

Etimologiara jotzen badugu, kooperatzea, helburu berarekin elkarlanean aritzea, lankidetzeta eta elkarkidetzeta bezalako sarrerak eskaintzen ditu (Orotariko Euskal Hiztegia, 2025). Kooperazio prozesuak ikasleen ikaskuntzan zein haien garapenean eragin handia duten jardunbide bezala ulertu behar dira. Ikaskuntzaren izaera nagusiki soziala dela kontutan hartuz (Dumont, 2019), kooperazioaren gaia gakoa da, batez ere ikuspegi pedagogikotik, funtsezko elementua baita eskola berritzeko eta aldaketa sustatzeko unean (Darling-Hammond, 2017).

IK/KI programa 2009-2019 tartean garatu zen modu sistematikoan Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE-ko) hainbat eskoletan, Hezkuntza Saileko Laguntza Zerbitzuetako Berritzeguneen bidez, VIC-eko Unibertsitateko GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat) taldearekin elkarlanean. Hamarkada luze bateko ibilbidearen ondoren IK/KI programak eta, oro har, Ikaskuntza Kooperatiboa bultzatzen duten prozesuek eskolei egin dien ekarpena ezagutzeko eta prozesu kooperatiboak eskola bizitzako eremu anitzekiko eragina aztertzeke helburuarekin, «Hezkuntza Berrikuntza eta Aniztasuna: Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpena Euskal Herriko Eskolen Ekosistemari Lehen Hezkuntzako etapan» ikerketa-proiektua jarri da martxan UPV/EHUn.

Ikaskuntza Kooperatiboa bultzatu duen programa izan da *Ikasteko Kooperatu, Kooperatzen Ikasi programa* (IK/KI hemendik aurrera). Ikas talde txikien erabilera sustatzen da, ikasleen arteko interakzioa bultzatuz, ikasle guztiek ahal den guztia ikasi dezaten, lan kooperatiboa egiten ere ikasiz (Johnson eta Johnson, 1999; Pujolàs, 2008, Traver *et al.*, 2023). Prozesu honek ikaskuntza ezberdinak ikastea eta erabiltzea eskatzen du, ikaskuntza kognitiboak, sozialak, afektiboak, partaide guztien parte hartzea sustatuz ikaskuntzaren izaera soziala azpimarratzen den eskola harremanen marko batean (Dumont, 2019). Autore batzuk Ikaskuntza Kooperatiboaren onurak ikaskuntza emaitzetan baino, gizarte trebetasunetan eta gelako giroan kokatzen dituzte (Boix eta Ortega, 2020).

Kooperazioak ertz asko ditu. Eskola testuinguruan askotariko harremanak gertatzen dira. ikasleen arteko harremana, ikasle-irakasle harremanak eta irakasleen eta langileen arteko harremanak garatzen dira, besteak beste eta testuinguru honetan, irakasleen arteko elkarlana eta kooperazioa ezinbestekoa izango da Ikaskuntza Kooperatiboaren garapenean (Lago eta Onrubia, 2022).

Aurkezten dugun lan honetan, eskola zehatz bateko praktika kooperatibo zehatz bat aztertu da. Horretarako oinarri kualitatiboa duen ikerketa diseinua abiatu dugularik. Helburua zera izan da: etorkizunean, ikerketa objektua zabaltzeko helburuz baliatuko diren tresna eta teknika zein prozedurak balioztatuz eta triangulatzea. Horiek horrela, hiru izan dira, egitasmo honetan lehenetsi ditugun tresna kualitatiboak: elkarrizketa erdi egituratua, sakoneko elkarrizketa eta *focus group*-a.

Landa eremuan burutu dugun lanari erreparatuta, IK/KIren inguruko ekarpenak askotarikoak izan dira, bai, dimentsio pedagogiko eta metodologiari dagokionez; baita, IK/KIk ikasleen inklusioan, ikaskuntzan eta hezkuntza berrikuntzan egindako ekarpenei dagokienean ere.

## 2. IRAKASLEEN EGOERA

Gaur egungo gizartean modu interdependentean antolatuta bizi gara ekonomiko, sozialki eta kulturalki. Kooperazioa gizartean garatzen den fenomeno da, gizakion ezaugarri nagusienetakoa (Nowak, 2011). Azurmendiren arabera (2016), gizakiak berezkoa du taldekotasuna, gizakia berez lehiakorra edo kooperatiboa den aztertzen duelarik. Nowak autoreak (2011) ingurune ebolutiboetan kooperazioaren garapena zein baldintzetan garatzen den aztertzen du, kooperazioaren leku nabarmena azpimarratuz. Gauzak horrela, eskuzabaltasuna eta kooperazioa irakats daitezkeela dio (Pujolàs eta Lago, 2018).

### 2.1. Kooperazioa hezkuntza eremuan

Hezkuntza munduan kokatuz, indibidualismoaren aurrean kooperazioak ikaskuntza prozesuetan duen garrantzia azpimarratu izan da (Iglesias *et al.*, 2017). Euskal Eskolen Ekosistemara etorrita, Celestin Freineten ekarpena nabarmena izan da 1970-1990 tarteko hamarkadetan hezkuntza berrikuntza suposatu zuen Herri Eskolaren Mugimendu Kooperatiboan (MCEP) aritu diren eskoletan (Bardon, 2017). Slavin (1999), Johnson *et al.* (1999) eta Kagan (2000) bezalako adituen ikerketetan zera azpimarratzen da: ikas-irakaskuntza prozesuetan erabiltzen den ikas jardueraren egitura kooperatiboak egitura indibidualak baino eragin handiagoa duela ikaskuntza eta harreman positiboen garapenean.

Lankidetzeta helburu komunak lortzeko elkarrekin lan egitean datza. Lankidetzeta egoera batean, norbanakoek eurentzat eta taldeko gainerako kideentzat onuragarriak diren emaitzak lortu nahi dituzte. Ikaskuntza kooperatiboa talde txikien erabilera didaktikoa da, zeinetan ikasleek elkarrekin lan egiten duten euren ikaskuntza eta besteei ahalik eta gehien aprobetxatzeko. (Johnson *et al.*, 1999, 14. or)

Horrela, ikaskuntza kooperatiboaren oinarritzko kontzeptua ikas jardueraren egitura kooperatiboa da; partaidetzeta ekitatiboa eta aldibereko elkarreagina ziurtatuko dituzten ikas jarduera aurrera eramateko eman beharreko pausu jakin batzuen egituraketa, hain zuzen ere (Pujolàs eta Lago, 2018;

Azorín, 2018; Riera eta Bosch, 2022; Navarro eta Sanahùja, 2022; Traver *et al.*, 2016).

Horretarako, irakasle eta ikasleen arteko elkarreragina eta ikasleen lan indibiduala kontutan hartzen dituzten ohiko bi ikas-irakas prozesuei beste bi osagai eransten zaizkie: ikasleen arteko elkarreragina eta talde lana; azken hau hiru eta bost arteko partaidez osatutako talde txikitik garatzen delarik (Connac, 2021; Pujolàs eta Lago, 2018).

## 2.2. Ikaskuntza Kooperatiboa EAE-n

Ikaskuntza Kooperatiboa bultzatzeko ekimenen artean VIC-eko Unibertsitatearekin lankidetzan EAEko irakasleen laguntza zerbitzuek Euskal Eskolen Ekosisteman 2009tik aurrera martxan jarri zen «Ikasteko Kooperatu, Kooperatzen Ikasi» (IK/KI) programa da nabarmenetako bat.

Programa honen garapenean, irakasleen eta ikastetxeekin kanpo formakuntza eta autoformakuntza prozesuak aztertu dira, teoria eta praktikaren arteko loturak landuz, garapen profesionalerako eta pertsonalerako uneak eta guneak bultzatuz (Arakama eta Fernandez, 2016; Lago *et al.*, 2015; Lago eta Naranjo, 2015; Lago eta Onrubia, 2022).

Irakaslearen egitekoa eta ikas jardueraren ezaugarriak azpimarratzen dituen definizio honek jasotzen ditu IK/KI programaren kontzeptu nagusiak:

Ikas-irakas prozesuaren egitura diseinatu eta jarraitzea da irakaslearen egitekoa, heterogeneoak diren kooperazio talde egonkorretatik abiatuz, kooperazio egitura desberdinak erabiltzen dira, testuinguruan kokatuak, esanguratsuak eta konplexuak diren jarduerak egiteko; ikasleen gaitasunak errespetatzen direnez eta ikasleak maitatuak sentitzen direnez, duten gehiena ematen dute, bide batez, taldean lan egiten ere ikasiz». (Traver, 2023, 120.or)

## 2.3. IK/KIren oinarrien eta metodologiaren ekarpenak

IK/KIren metodologiari dagokionez, progresiboak diren hiru esku-hartze eremu lantzea proposatzen du horien bitartez kooperazioaren oinarriak garatuz. Eremuen egitura hau erabili da programa ikastetxetan martxan jartzekoan eta baita IK/KIri buruzko ikerketa anitzetan (Pujolàs eta Lago, 2018; Azorín, 2018; Riera eta Bosch, 2022; Navarro eta Sanahùja, 2022; Traver *et al.*, 2016).

Talde Planak kooperazioari buruz eta ikaskuntzari buruzko helburuak jasotzen ditu, ikasleen rolak (koordinatzailea, idazkaria, material ardu-

raduna eta laguntzailea), norbanako ardurak eta konpromisoekin batera; eremu honetan ikasleek autoebaluazioa eta koebaluazioa erabiltzea eskatzen zaie, norbera eta taldearen hobekuntzarako erabakiak hartuz eta martxan jarritz (Naranjo eta Jimenez, 2015). Izaera hezitzailea duen ebaluazio mota hau garatzeko, ikasleen partaidetza eta inplikazioa bultzatzea oinarritzkoa da eta irakasleentzako erronka nagusienetakoa izan daiteke (Sanmartí, 2023).

1. taula  
**IK/KI eremuaren deskribapena**

Eremuak	Eremuetako baliabide didaktikoak
Gelako taldearen kohesioa (A eremua)	<p>Helburua, ikasleek talde kontzientzia hartzen joatea da, ikas komunitate txiki bat osatuz.</p> <p>Gela giroa hobetzeko talde dinamikak eta joko kooperatiboak proposatzen dira. Dimentsio hauek zainduz erabiltzeko:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Taldeko ikasle guztien partaidetza eta erabaki hartze adostua.</li> <li>— Elkar ezagutza eta taldeko ikasleen arteko harreman positiboak, ikas oztopoak dituzten ikasleak barne.</li> <li>— Talde lanaren garrantzia eta joera.</li> <li>— Elkarlaguntza, desberdintasunen errespetua elkarbizitzarako joera.</li> </ul>
Ikaskuntza bultzatzeko talde lana erabiltzea (B eremua)	Rolen banaketa duten hiru-bost partaideen arteko taldekatzeak egiten dira; ikas jarduerak, egitura kooperatiboan bidez garatuz. Hauek, ximpleak edo konplexuak izan daitezke.
Talde lanean ikastea (C eremua)	Talde lana eduki bat da eta sistematikoki lantzen da. Planifikazioa eta ebaluazioa oinarritzko osagaiak dira, tresna bezala «Taldea Plana» eta «Taldea koaderno» erabiltzen direlarik.

A, B eta C eremuen bidez lantzen diren IK/KIren oinarri diren hurrengo elementuak kontutan hartu behar dira taldeen funtzionamendu egoirako, hurrengo taula honetan jasotzen diren elementuez ari gara: interdependentsia positiboa (helburuena, rolana, zereginena, identitateena), partaidetza ekitatiboa, aldibereko elkarrekintza, banakako erantzukizuna eta talde ebaluazioa (Pujolàs eta Lago, 2018). Era berean, Pujolàs eta Lagok (2018) proposatzen dituzten elementu horiek, Traver *et al.* (2023) autoreek IK/KIren kalitatezko aldagai gisa definitzen dituzte eta IK/KIren garapena baloratzeko balio dute:

2. taula  
**Talde funtzionamenduaren elementu gakoak**

Elementua	Deskribapena
Interdependentzia positiboa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rolen arteko menpekotasun positiboa: taldeko kide bakoitzak eginkizun zehatz bat betetzen du, bere lan-kideen osagarria, funtzio zehatzekin, taldearen funtzionamendurako eta bere helburuak lortzeko ezinbestekoak.</li> <li>– Helburuen interdependentzia positiboa: jarritako helburuak elkarrekin hobeto lortzen dituztela bizi izan dute.</li> <li>– Zereginen interdependentzia positiboa: proiektu komunetan, kide bakoitzak taldekideek esleitutako zeregina betetzen du, zereginak euren artean osagarria dira.</li> <li>– Interdependentzia identitario positiboa: taldekideek dute talde kontzientzia, eroso sentitzen dira elkarrekin lanean eta elkar laguntzen.</li> </ul>
Partaidetza ekitatiboa edo parekidea	Taldekide guztiek talde barruan parte hartzeko aukera berdinak izan behar dituzte.
Aldibereko elkarrekintza	Talde-lanak bere kide guztien arteko interakziorik handiena izan behar du, eztabaida, iritzien kontrastea, elkarriketa eta taldekideen artean erabakiak hartzea.
Banakako erantzukizuna eta konpromiso pertsonala	Banakako erantzukizunik gabe ez dago talde lanik. Ardura horrek taldearen errendimendua edo funtzionamendua hobetzeko konpromiso pertsonalek osatzen dute.
Talde autoebaluazioa	Taldearen funtzionamenduari buruz «Gelditu eta pentsatu», haren indarguneak identifikatzeko eta indartzeko, eta bere ahuleziei buruzko hobekuntza helburuak finkatzeko.

Talde-lanak bere kide guztien arteko elkarrekin handiena izan behar du, eztabaida, iritzien kontrastea, elkarriketa eta taldekideen artean erabakiak hartzea ahalbidetuko dituena. Banakako erantzukizunik gabe ez dago talde lanik. Ardura hori taldearen errendimendua edo funtzionamendua hobetzeko konpromiso pertsonalek osatzen dute. Bestalde, taldearen funtzionamendua aztertzeko, gelditu eta pentsatzeko denbora hartu behar da haren indarguneak identifikatzeko eta indartzeko, eta bere ahuleziei buruzko hobekuntza helburuak definitzeko (Pujolàs eta Lago, 2018).

IK/KIren oinarrien eta metodologiaren uztarketaren garrantzia Talde Planaren garapenean ikus daiteke, adibidez. Talde helburuak adostek (alde batetik ikas-helburuak, eta bestetik elkarlaguntzaren helburua) helbu-

ruen interdependentzia positiboa ahalbidetzen dute, rolen eta arduren banaketak, hauek interdependentzia bultzatzen duten bezala; aldiz, norbanako ardurak, eginkizunen eta lanen interdependentzia eta norbanako konpromisoa bultzatzen dute; azkenik, talde plana ebaluatzeak, talde ebaluazioa bultzatzen du (Pujolàs, 2008).

#### 2.4. IK/KI eta inklusioa

Bestalde, IK/KI programari buruzko ikerketak inklusioarekin oso lotuta doaz. Ikasle guztien ikaskuntza bultzatzen duen programa da, gela arruntean elkarrekin bizi diren ikasle guztien presentzia eta partaidetza ere ardatz dituelako (Echeita, 2013; Booth eta Ainscow, 2015).

Eskola Inklusiboaren esparruan, dokumentu eta gida desberdinak erabili dira eskoletan: Aniztasunari erantzuna emateko Plan Estrategikoak (Hezkuntza Saila, 2012) eta Aniztasunari erantzuteko Plana egiteko Gidak (Hezkuntza Saila, 2020) berdinen arteko elkarreraginak sustatuko dituzten ikaskuntza-jardunbideak garatzeko orientabidea ematen dute: «Jarduketa eta estrategia inklusiboak» txostenak (Hezkuntza Saila, 2020) IK/KI programatik eratorritako esperientzia ezberdinak biltzen ditu, Euskal Eskolen Ekosisteman garatu izan direnak. Esperientzia horietan IK/KIren oinarriak eta metodologia erabili dira.

Hezkuntza inklusiboa, ekitatiboa eta kalitatezkoa ziurtatzeko ahaleginean, eskola funtsezko gune gisa agertzen da praktika epistemikoak sustatzeko eta epistemologia eta ezagutzaren ekologia ezberdinen artean aliantza konstruktibo zabalagoak sortzeko». (UNESCO, 2022, 100. or.)

Inklusio kontzeptu honek, anitzak diren ikasleak espazio berean ari-tzea dakar, aldibereko elkarreraginean eta partaidetza ekitatiboan, ahal duten guztia ikasten, elkarlaguntzan. Ikas-jarduerak garatzeko egitura kooperatiboa Vigotsky-k azaltzen duen kontzeptuan oinarritzen da: gaitasun psikologikoen garapena elkarreragina dagoen egoeretan ematen da (Lago *et al.*, 2015).

Ikaskuntza Kooperatiboan erabiltzen diren taldekatzeari dagokionez, gela inklusiboetan taldekatze ezberdinen erabilera lagungarria da berdinen arteko laguntza sustatzeko; inklusioa bultzatzen duten irakasleek taldekatze ezberdinak erabiltzearen garrantzia azpimarratzen da, norbanakoa, bikoteka, talde txikian eta gela-taldea. Berdinen arteko laguntza bultzatzerakoan Ikasleen arteko lotura bilatzen duten espazio eta denboren erabilera malguak garrantzia handia dute, ikasleek lan erritmo anitzak kontutan hartzea ere ahalbidetuko duelarik (Sanahüja *et al.*, 2020).

Bestalde, laguntza estrategiak oinarritzko gako dira laguntza behar duten ikasleekin erabiltzeko. Inklusioa gelako talde kooperatiboetan eraiki

egiten da, beti ere ikasleek laguntza jasotzen badute trebetasun eta estrategia sozialetan. Geletan egindako behaketak eta irakasleen arteko hausnarketak ezinbestekoak dira inklusioaren praktika hobetzeko, eskolek ere inklusioa begiratzeko modua aldatzea dakarrelako (Juan *et al.*, 2020).

## 2.5. IK/KI eta ikasle guztien ikaskuntza

Azkenik esan, inklusio marko batean kokatzen den Ikaskuntza kooperatiboak ikasle guztien ikaskuntza bultzatzea duela helburu. Gaur egungo Curriculumean ikaslearen irteera profilak zortzi funtsezko kompetentzietan oinarritzen da. Kompetentzien bidez testuinguratutako ikaskuntza eta ezagutza mota anitzak garatu nahi dira. Ikaskuntza kooperatiboak zortzi kompetentzia horiei bi zentzutan egiten die ekarpena: alde batetik ikastetxeko baliabide bezala erabiltzen delako eta bestetik, kooperazioa bera ikaskuntza bat delako (EAEko Curriculuma, EHAA 2023-05-30).

IK/KIk hainbat ikaskuntzei laguntzen die: arloetako berariazko ikaskuntzaz gain, parte hartzen eta elkar laguntzen ikastea, elkarrizketan eta talde lanean aritzea eta kooperazioan noiz eta nola aritzea dira ikaskuntzarik aipagarrienak. Garrantzizko ikaskuntza da ere izaera hezitzailea duen ebaluazioaren bidez, ikasleek bere ikaskuntzari buruz erabakiak hartzen eta hobekuntzak proposatzen egiten ikastea (Naranjo eta Jimenez, 2015; Sanmartí, 2023). Egunean dagoen Curriculumeke zortzi funtsezko kompetentzien garapenean laguntzen badute ere, lau kompetentzia dira lotura gehiena dutenak aipatu ditugun ikaskuntzekin: komunikaziorako kompetentzia; kompetentzia pertsonala, soziala eta ikasten ikasteko kompetentzia; ekimenerako kompetentzia eta hiritartasunerako kompetentzia.

## 3. HELBURUAK

Lan hau Ikaskuntza Kooperatiboak Euskal Eskolen Ekosistemari egindako ekarpena bere osoan, ezagutu, bere dimentsio pedagogikoan kokatu eta hura zabaltzeko asmoz pentsatu da eta honako ikerketa galderak ditu, abiapuntu:

1. Zergatik da garrantzitsua kooperazio prozesuak eskolei, hainbat eremuetan egin dien ekarpena identifikatzea eta aztertzea?
2. Nolakoak dira eta zein forma agertzen dituzte kooperazio prozesuek eskoletako eremu desberdinei —ikasle, irakasle, eskola...— dagokienez?
3. Ikaskuntza Kooperatiboak eta kooperazio prozesu positiboek nolako aukera eskaintzen diete eskolei hobekuntza suposatzen duen inklusioa eta ikasleen ikaskuntza garapenari?



4. Zein nolako aldaketa edota proposamenak garatu behar dira eskolen testuinguruan kooperazio prozesu positiboak eta eremu anitzetakoak garatu daitezzen?
5. Zein hobekuntza proposamen egin daitezke ikerketaren objektuan, teknika eta tresnetan?

Abiapuntuko galdera hauetatik abiatuz, honako helburuak finkatu dira:

1. Prozesu kooperatiboek dituzten aldeanitzeko dimentsio pedagogikoen inguruan hausnartzea.
2. Ikaskuntza kooperatiboak Euskal Eskolen Ekosistemari, historikoki, egindako ekarpenak ezagutzea eta aztertzea.
3. Ikaskuntza kooperatiboak ikasleen inklusioa eta ekitateari zein ikaskuntzari egindako ekarpenak aztertzea eta balioan jartzea.
4. Ikerketa nagusirako tresnak balioestea, beharrezkoa balitz, egokitzapenak egiteko.

## 4. METODOLOGIA

Lan hau paradigma kualitatiboan oinarritzen da eta izaera interpretatiboa du (Flick, 2004; Goetz eta LeCompte, 1988; Sandín, 2003). Ikastetxe zehatz bateko errealitatea oinarri hartuta, bertako irakasle zein profesionalen ahotsekin eraikia izan da, ikastetxe horretan IK/KIren ekarpenak zein izan diren jasotzeko eta ulertzeko. Ikerketa kualitatiboaren bidez parte-hartzaileek zein testuinguru partikularretan jarduten duten eta testuinguru horrek euren ekintzetan duen eragina ulertu nahi da (Sandín, 2003).

### 4.1. Ikerketaren diseinu metodologikoa

2023ko azarotik 2024ko otsailera bitartean burutu den froga pilotua da, estrategia metodologiko gisa kasu azterketa bat egitea hautatu delarik. Kasu azterketa egoera erreal baten gainean eraiki den kasu erreal baten azterketa da (Stake, 1998). Honen helburu nagusia berezitasuna eta bakartasuna agertzen duten espazio, eremu edota giza taldeak ikertzea da (Krueger eta Casey, 2000; Simons, 2011), kasu honetan, eskola testuinguru baten azterketa burutu da.

### 4.2. Ikastetxearen testuingurua eta parte hartzaileak

Lan hau 2023-24ko ikasturteko lehenbiziko hiru hilabete burutu da, 2014 urtetik IK/KIn diharduen Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) D ereduko Ikastetxe Publiko batean, 17.000 biztanle inguruko udalerrri ba-

tean, hain zuzen, LHko 5. eta 6. mailetan zentratu da. Testuinguru gisa, udalerrri honi buruzko 2023ko datu estatistiko esanguratsuak hauek lirakete: biztanleriaren %23 inguruk goi-mailako ikasketak ditu, biztanleriaren %10 atzerrian jaio da, eta langabezia-tasa %7,5 ingurukoa da (Eustat, 2023).

Aurkezten dugun lan honetan berriz, parte hartu dute: batetik, ikastetxeko zuzendariak (ZUZ01) eta ikastetxeko hiru irakasleek (IRK01; IRK02; IRK03), horietako bi IK/KI batzordeko parte direlarik; eta azkenik, UPV/EHU-ko hiru ikertzailek. Irakasleen partetik lankidetzarako jarrrera egon da prozesu osoan zehar, irakasle praktika hobetzeko erabakigarria dena.

3. taula  
**Ikerketa honetan parte hartzaileak**

Zuzendaria	ZUZ01	Ikastetxeko zuzendaria eta IK/KI mintegiko kidea
LH Irakaslea	IRK01	LH 6. mailako tutorea
LH Irakaslea	IRK02	LH 4. Mailako tutorea
LH Irakaslea	IRK03	LH 5. Mailako tutorea
HH Irakaslea	IRK04	LH 1. Mailako tutorea

Aurkezten dugun froga pilotua proiektu zabalago baten baitan kokatzen da, Hezkuntza Berrikuntza eta Aniztasuna: Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpena Eskolen Ekosistemari, Lehen Hezkuntzako etapan izenburua duena. Ikerketa honen bidez, gaur egungo hezkuntza testuinguruan IK/KI-ren ekarpenak jaso eta ezagutu nahi ditugu. Eta lan honetan azaltzen den froga pilotuak ikerketa horretako tresnak eta prozedura bera balidatzeko eta hobetzeko erabili da.

Hauek dira balidatu diren teknikak, bakoitzari dagokion tresna balioztatuz: elkarrizketa erdi egituratuak (3), elkarrizketa sakona (1) eta *focus group*-a (1).

#### 4.2.1. *Datuak jasotzeko teknikak eta faseak*

##### ELKARRIZKETA ERDI EGITURATUAK

Ikerketarako elkarrizketa, funtsean, elkarrizketatua den pertsonaren subjektibotasuna ezagutu nahi duen pertsonaren eta ikerketan parte hartuko duen pertsonaren arteko topaketan datza. Elkarrizketa erdi egituratuaren kasuan, elkarrizketatutako subjektuaren jokabide indibidualaren edo erre-

ferentzia-taldearen esanahi soziala eraikitzea da helburua, ezagutza pribatu multzo bat bilduz. Elkarrizketa egituratu eta ez-egituratuaren elementuak konbinatzen dituen elkarrizketa mota bat da. Ikuspegi horretan, elkarrizketatzaileak aurrez definitutako galdera batzuk jarraitzen ditu, gida gisa erabiltzen direnak, eta halaber, malgutasuna du, beharrezkoa den heinean, elkarrizketan ateratzen diren gai gehigarriak aztertzeko eta galdera-lerro berriak jarraitzeko. Formatu honek egituraren estandarizazioa eta elkarrizketatuak emandako informazio bakarrera egokitzeko gaitasuna orekatzea du helburu (Sandín 2003).

Informazioa jasotzeko hiru elkarrizketa erdi-egituratu gauzatu dira irakasleekin. Elkarrizketak ikastetxean bertan burutu dira, 45 minutu edota ordubeteko iraupena izan dute eta banakakoak izan dira, hau da, ikertzailea eta elkarrizketatuaren artean eman dira.

#### SAKONEKO ELKARRIZKETA

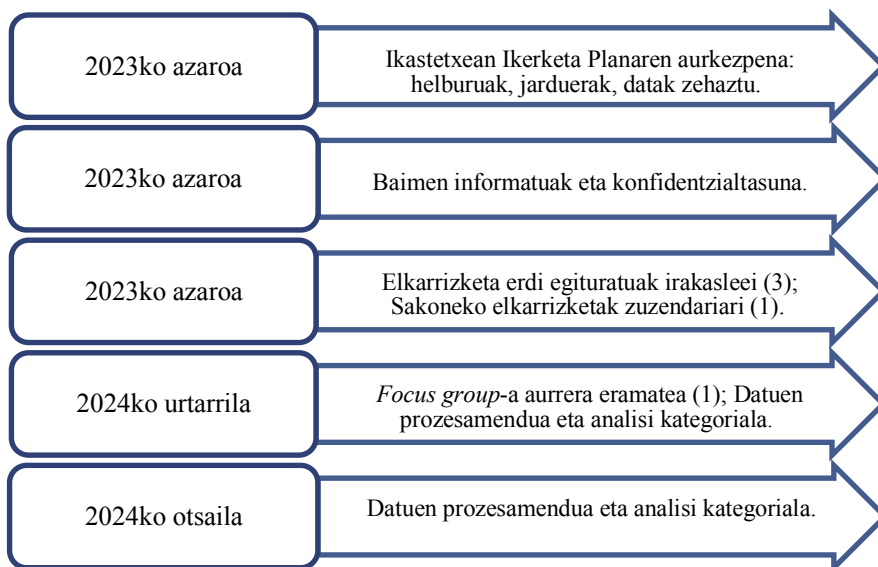
Ikastetxeko irakasleekin elkarrizketa erdi-egituratuak burutu ostean, zuzendariarekin sakoneko elkarrizketa gauzatu zen, 45 minutuko iraupena eta gaian sakontzeko helburua zituena. Elkarrizketa mota honen ezaugarria aurrez ezarritako eta estandarizatutako galderarik eza da. Elkarrizketatzaileak ezagutzea interesatzen zaion aldagai nagusien gidoi malgua darama eta elkarrizketa erdi-egituratuan baina gidoi askatasun handiagoa du. Modu honetan, beharrezkoa da elkarrizketatzaileak antzeko ikerketetan aldeztetik esperientzia izatea (Oxman, 1998).

#### *FOCUS GROUP-A*

Erabili den beste teknika *focus group*-a izan da, izan ere, pertsonen (irakasleen) esperientzia eta bizipenak dira lan honetako lehengai nagusia eta zentzu horretan haien subjektibitate sortuko diren elkarrizketak lan honen oinarri teorikoan landuko ditugun elementuen inguruan sakontzen lagunduko dute, kooperazio prozesuen inguruko kasu eta esperientzien bidez aztertuz.

Teknika honen bidez, parte-hartzaileen, kasu honetan, irakasleek Ikaskuntza Kooperatiboaren gainean dituzten usteak, pentsamenduak, iritziak, kezak, dilemak jasotzen dira hainbat profesionalen arteko elkarrizketa sortuz (Sampieri *et al.*, 2010). Eztabaida taldea baina zehatzagoa edo bideratuagoa izanez, *focus group*-a sakoneko elkarrizketa inplikatzeko duen teknika bat da, non parte-hartzaileak nahita hautatzen diren, populazio zehatz baten lagin bat osatuz, gai jakin batean zentratzeko helburuarekin (MacMillan *et al.*, 1995). Kasu honetan, *focus group*-eko parte hartzaileak IK/KI Batzordekideak dira.

## Datuak jasotzeko faseak



1. irudia

**Froga pilotuaren faseak eta prozedura**

## IKERKETAREN ALDERDI ETIKOA: PRAKTIKA ONEN KODEA

Lan honetan parte hartu duten irakasle eta zuzendaria ikerketaren asmo eta prozedurez informatuak izan dira hasieratik, era berean, ikastetxean aurrera eramango diren ikerketaren faseez -irakasle bilerak, datu bilketa, grabazioez eta datu ustiaketaz jakinarazi zaie, ikastetxeko partaideek fase hauetan parte hartzeko adostasuna azaltzea beharrezkoa izanik. Orohar, lan honek EHUko batzorde etikoaren (GIEB) eskakizunei erantzuten die (TI0637 kodea duen Izaera Pertsonaleko Datuen Trataera dokumentua). Baita ere, ikastetxera sarbidea ere zaindu den prozesua izan da, hasieran informazioa emanaz, izenpetu beharreko baimen informatuak azaldu eta sinatuz.

4.2.2. *Datuen analisi kategoriala*

Landa eremutik lortu ditugun datuen analisisa egiteko, hainbat kategoria zehaztu dira (ikus 3. taula). Aipatu kategoria horien helburua, datuak, ordenatu, antolatu eta sistematizatzea delarik (autoreak).. Lan hau burutzeko, analisi kualitatiboak egiteko *Nvivo Release 14* erabili da.

4. taula  
**IK/KI eremuaren deskribapena**

Kategoriak	Ezaugarriak
IK/KIren dimentsio pedagogikoak	IK/KI ikastetxean martxan jartzen denean, dimentsio askotarikoak daude inplikaturatuta: irakasleen prestakuntza eta lidergoa, adibidez.
IK/KIren ekarpenak Euskal Eskolen Ekosisteman	IK/KIko kooperazioaren oinarri eta metodologietan ekarpena egin du. IK/KI proiektuak eragina du inklusioan eta ikaskuntzan.
Ikerketa tresnen balioespena	Erabilitako tresnen egokitasuna eta eraginkortasuna baloratzea.

## 5. EMAITZAK

Lan honen emaitzak bi ataletan bereiziko ditugu, ikerketa lan honen helburuei jarraiki: alde batetik, zehaztu ditugun kategoriei buruzko emaitzak eta ebidentziak aurkeztuko dira, baita, lan honen helburua aintzat hartuta, ikerketa teknika eta tresnen balioespenari buruzko emaitzak.

### 5.1. IK/KIren dimentsio pedagogikoak

Ikaskuntza Kooperatiboari buruz Ikastetxe barruan proposamenak egiten hasi aurretik 2013-2014 ikasturtean, eskualdeko Irakasleen Laguntza Zerbitzuak, Berritzeguneak antolatutako formakuntzan hartu zuen parte ikastetxeak. Prestakuntza hori martxan zegoen 2009-2010 ikasturteetik aurrera VIC-eko Unibertsitateko GRAD taldearekin elkarlanean. Ikastetxean bertan prestakuntza egiten da eta baliotsua ikusten da. Bestalde, ikastetxeen saretze bat ematen da.

IK/KI In suposatzen duen Hezkuntza Berrikuntzak Irakasleen identitate profesionala lantzen du, beldur eta zalantzak agerian jarritz; kanpo formaziozaleengandik espero da horiek argitzea, nahiz eta hori ez gauzatu:

Ni hemen hasi nintzan, hasieran etorri ziren kanpotik berritzegunetik formakuntza txiki bat egitera. Niri egia da hasieran gustatu zitzaidalda. Baina garai hartan, egia da, beldur handiak hasi ginen, zalantza askorekin, nahi genuena zen zalantza horiek etortzen zanak argitzea, ta hori, etortzen zenak, ez zuen egiten. (IRK03)

Eskualdeko ikastetxeen gehiengoak parte hartzen zuten mintegian ikastetxeko koordinatzailearen figuren bidez eta A eremua (talde kohesio dinamikak) eta B eremua (ikas jarduerak antolatzekeo egitura kooperatiboan erabilera), landu ziren hasierako ikasturteetan, partaideen esperientziak partekatuz.

Urte pare bat beranduago, C eremua, planifikazioa eta ebaluazioa erabiliz kooperatuz ikastea bultzatzen du eta eremu hau konplexuagoa dela ikusten da eta ikastetxean garatzea zailagoa egiten da.

Mintegian ikastetxeetako partaideak sartzen joaten dira eta erritmo eta maila aniztasuna sumatzen da eskoen artean. Ikastetxeak C eremua lantzeko eta sortzen zaizkion sakontzeko beharra sumatzen dira eta ez ditu erantzun egokiak aurkitzen. Hala ere, beste ikastetxeekin biltzea eta lan egitea lagungarria izan da; arazoan trataera partekatzen da, esperientziak, arazoan analisia eta konponbidea bideratuz: «nik uste dut beraien aportaziotik beti zerbait hartzen genuela. Guk aportatzen genuen eta beraien ere askotan. Arazoei buruz: ze sortu zen arazo gisa, eta zuk nola konpondu zenuen arazoa». (IRK03)

Ikastetxeko praktika komunikatzeko eta partekatzekeo, jardunaldi eta sinposioetan parte hartzen du ikastetxeak, beste lekuetako ikastetxe sareekin ere harreman duz. Kanpo formakuntzan *feedback*-a erabiltzen da, nahiz eta ez egon beti adostasunik edo ez jaso espero zena:

Batzuetan ondo etorri zaigu ikusteak guk uste genuen modua ez dela zuzena. Hori pasatu zaigu ba horrelako mintegira joan eta elkarrizketa bat izatean VIC Unibertsitateko bi adituekin. Han parte hartu genuen eta bapatean esaten genuen guk nola egiten genuen, eta haiek beste modu batera egitea egokiagoa dela esaten ziguten... Azkenean oso hitz politekin esaten ziguten hori ez zela zuzena. Eta klaro, esaten zigutenean gure modua ez dela zuzena, hori batzuetan hartzen genuen modu diferente batean: baino benetan jarri zerate lan egiten adin horretako jendearekin? (IRK03)

Azkeneko urteetan, 2018tik aurrera, ez dago mintegirik, jardunaldirik eta Sinposiumetan ere ez da parte hartu eta kanpo egituren falta sumatzen da eskolen ekosisteman: «baina egia da orain, ez dugula ezer, eta hori ere faltan botatzen da, ze beti kanpoko esperientziak entzutea oso lagungarria da». (ZUZ01)

Kanpo formakuntzaz gain, autoformakuntza prozesuak garatzen dira ikastetxean. Kanpo formakuntza aurrera joan ahala ikastetxean gutxieneko batzuk jartzen ditu martxan Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza etapetan, IK/KI batzordeak bideratuta. Horrela, Ikastetxearen autoformakuntzari dagokionez, IK/KI batzordeak gidatzen du prozesua. Bertan, maila bako-

ztetik irakasle batek hartzen du parte eta Berritzeguneko mintegira joaten diren lau koordinatzaileekin batera prestatzen dute ikastetxerako IK/KI programazioa eta materialak, irakasle berrientzat ere harrera plana antolatuz eta hiruhilekoan behin formakuntza saioak antolatuz:

Lehengo urtean, kurtso hasieran, irakasle berrientzat egiten zen, IK/KIko buruek biek ematen zuen horrelako errepasso moduko bat, IK/KI egitura batzuk begiratu, maila bakoitzean minimoak diren egiturak azaldu, hauek garatuak egon daitezten, hoiek erreparasaten dira... aurtzen ez da egin eta nik faltan bota dut, mailakide berria dugulako... (IRK01)

IK/KIri buruz irakasle batek proiektua aurrera eramateko oinarriak ezagutu behar ditu, malgutasunez jokatu, arazoei aurre egiteko eta ikasleen autonomia kudeatzeko, IK/KI modu esplizituan erakutsi behar den eduki bat dela jabetuz:

Oinarri bat behar da, IK talde lanean egitea bakarrik eta kitto?; nola-bait ere formakuntza behar da, ulertu egin behar da, besteok zer pentsatzen duzue? Eta gainera, pentsatzen dut, behin garbi izanda IK-n baitan zer den kohesioa, zer diren lan teknikak, ebaluazioa da zailena... bakoitzak bere erara moldatu behar duela, erosoan dagoen modura, neri hala iruitzen zait. (ZUZ01)

Autoformakuntzan, ikastetxe barruan ikertzearen garrantzia ikusten da; bestalde lehentasunak garbi daude (ebaluazioan sakontzea) eta IK/KI urtero elikatu behar dela ikusten da; irakasleak IK/KI sinestea bultzatuz.

IK/KI batzordeak bideratzen ditu ikastetxeko formakuntza saioak; irakasle berrientzako saioetaz gain, hiruhilabeteroko saioak ere prestatzen dira; horrekin lotutako irakasleentzako materialarekin antolaketarekin batera: fokua alderdi konplexuenean (ebaluazioan adibidez) jarriz, eta teoria praktikarekin lotuz: «baina uste dut lagungarria izan zela antolamendua non hiruhilabetero prestatzen genuen saio bat, haientzako baino saio horietan, bukaerakoetan, guk lantxo bat eskatzen genien beraiei» (IRK03).

Ikastetxe barruko formakuntzan, bizipenetan oinarritutako formakuntza saioak landu izan dira, gelako praktikaren behaketa eta grabaketa ere bultzatzen da, ikastetxeko irakasleen artean; prestakuntza mota hauek irakasleen engeiamendua sustatzen dute.

Proiektuaren gidaritzari dagokionez, ikastetxeko zuzendaritzak lidergo papera du proiektua sustatzeko; Zuzendaritzak sinistuko ez balu, ez litza-teke posible izango ekipoa estimulatzea, animatzea, antolatzea; eta are gehiago, proiektuan sinetsita ere, zaila izan ohi da:

Bueno hor zuzendaritza sartu behar da eta logistika behar da, behar da formakuntza saioak antolatu, eta ikasketa buruak koordinatzaileekin

etengabeko harremanean egon behar du, logistika koordinatzaileek ezin dute antolatu, bai? Orduan inplikazioa ezinbestekoa da. Hori da, logistika gutzia ikasketa burutzatik etorri behar da. (ZUZ01)

Lidergo askotarikoak nabarmendu daitezke; ez da nahikoa zuzendaritza taldearenarekin, eskolaren inplikazioa ere garrantzizkoa da, hezkuntza proiektuaren apustua delako: «ze klaro, gero eskolaren inplikazioa; ez bakarrik zuzendaritza taldekoak, zeren, adibidez, eskola honetan zuzendaritza taldea beti egon da inplikatua...» (IRK03); «BG-an esaten ziguten: zuek ikastetxe bezala egiten duzue IK? Hau da, irakasleak derrigortuta? — Ze suertea... Ba zorionez...» (IRK04).

Lidergo pedagogikoak Curriculuma kontutan hartzea eskatzen du, eta lehentasunak ezagutzea:

...hori bai, beti oinarri curriculuma hartuta. ze batzuk galdetzen dute: eta hau zergatik? hor zuzendaritza taldetik pedagogikoki hartzen diren erabakiak eta neurri guztiak beti justifikatu behar ditugu horrelako galderak ekiditeko; orduan aurreratu egin behar dugu, curriculumak hemen hau esaten du, bestea... ikasketa esanguratsua, manipulazioari garrantzia eman, mugimendu autonomoa, askatasuna, espazioa... eta orain ari gera HH espazioarekin lan handia egin dute. (ZUZ01)

IK/KI batzordearen lidergoak adostasunak bideratzea eskatzen du:

...gehien bat hori, adosteko maila bakoitzean zenbatero egingo den, zenbatero gauden prest; batez ere ebaluaketa, ez egiturak zenbatero egingo ditugun, ze askotan egiten ditugu nahigabe, ateratzen zaigulako horrela; batez ere goi ziklotan, denbora eskatzen du eta batzuetan ez daukagu denbora hori; adosteko gehienbat denek egin behar badugu. (IRK01)

## 5.2. IK/KIren ekarpena eskolari

IK/KIren oinarrien artean, bi dira gehien aipatzen direnak: partaidetza ekitatiboa (aldibereko elkarreraginarekin batera) eta rolen interdependentsia: partaidetza ekitatiboa bultzatzeko modu bat txandak erabiltzea da:

Txandak antolatuz: denok hartu behar duzue parte... Irakurketaren laburpen txiki bat azaldu... Baina beti geratzen zaie: ez dakit zer esan. Berez ez da aukera bat... Lana aurrera eramane behar badugu eta zuk ez baduzu ezer esan, hurrengoak esango du. (IRK01)

Rolen interdependentziari dagokionez, ikasleek rola aukeratzen dituztenean, norberaren izaeraren arabera ere aukeratzen dira, baina rolen arteko



harremana nahiko orekatua aurkitzen dute, haien artean osagarriak direlarik.

Nik gelan ditut... aurrerakoan bileran esaten genuen, oso diferenteak dira baina enkajatzten dute, ikasi dute bestea horrelakoa dela eta bueno ba zuk hitz egin, nik isilik apuntatuko dut, badira enkajatzten diren izaerak, engranaje bat bezela funtzionatzen dutenak eta ez dakit askok, IKgatik edo konbibentziak berak egin duen zerbait den. Gela batzuetan ondo enkajatzten dute, eta beste batzuetan, ez hainbeste. (IRK01)

Taldekatze aldetik, IK/KI proiektuan, ikasleek talde txikitik antolatutarik daude, eta bakoitzak rol desberdin bat du. Rolak hiru astetik behin aldatzen dira, eta horiek adostea ez da erreza izaten eta irakasleei ere moldaketak eskatzen dizkie. Ikaskuntza bultzatzeko, banakako lana eta talde lana konbinatzen dira; talde lanean ikas jarduera egiteko egitura edo teknika erabiltzen da ikasleek ebaluatuko duten helburua ezagutzen dutelarik: «nik emandako teknikaren arabera nola antolatzen diren eta beraiek jakinda zer den egun horretako helburua gero jakitea hori ebaluatuko dugula, bai ala bai, motz baina ebaluatuko dugula» (IRK03).

Metodologiari dagokionez, taldekatzea, kooperaziora bideratuta dagoen berezko aldagai bat bezala bizitzen da. IK/KI proiekturen eraginez, taldekatzea eskola paisaian dago, ikusi egiten da; espazio guztietan: «bai, urteak dira, gela batean sartu eta paisaiak ez du zerikusirik, banaka, binaka, “u” bat, orain ia pentsaezina da gela guztietako ateak irekitzen dituzu, lauko taldeak... Ia taldean dago» (ZUZ01).

IK/KI proiektuan, talde txikiak antolatzen dira gelan lanerako. Normalean lau partaide izaten dituzte eta bi taldekatze mota erabiltzen dira: taldekatze homogeneoa eta taldekatze heterogeneoa. Antzeko laguntzeko gaitasuna dutenen taldea eta laguntzeko gaitasun ezberdinez osatutako taldea. Talde heterogeneotan lan egitea konplexuagoa egiten zaie ikasle batzuei eta alderdi batzuk talde homogeneotan ere lantzen dira: «IK/KI ere badu talde homogeneoak eta heterogeneoak egiteko aukera, bilatu behar da oreka, oso garrantzitsua da oreka, eta tarteka bakarka lan egitea ere bai, bakarka lan egitea garrantzitsua da, zergatik ez?» (ZUZ01).

IK/KIn erabiltzen diren taldekatzeetan leku zentrala dute taldekideen artean banatzen diren rolak: koordinatzailea/bozeramailea, idazkaria, baxuan hitz egin arazteko arduraduna... Rolan arteko elkarreragina garatzen da, baino batzuetan ez da erreza rolen esleipena eta aldaketa bermatzea:

Goiz zikloetan bai esan genuela agian arduren esleipena berpentsatu behar genuela, ardura batzuk kendu edo berpentsatu... bozeramaile bat izendatzen badugu, bozeramaile horrek normalean hitz egiten du nahiz eta... ez dakit nola esan, beraiek banatzen dituzte rolak eta orduan bozeramailea da gehien hitz egiten duena, idazkaria da idaztea gustatzen

zaiona eta orduan geratzen zitzaigun pixka batekin sentsazioa ba. nola egin mudismoa duen ikaslearekin? badut mudismoa duen ikasle bat gelan eta ez zaio inoiz bozeramaile izatea tokatzen edo gainontzekook ez diogu hori eskatzen. (IRK01)

IK/KIk ekarpen metodologikoen artean, teknika ugari eskaini ditu eremu desberdinetan erabiltzeko, Esku-hartze eremuei dagokionez, A eremuak talde kohesioa bultzatzen du kohesio dinamiken bidez; ikasleek jokoak bezala bizitzen dituzte batzuetan eta ez dute dute bere kohesio helburua betetzen. Irakaslea sortzen diren arazoak bideratzen saiatzen da konfiantza marko batean: B eremuari, Kooperatuz ikastea bultzatzen du, parte-hartze egiturak erabiltzen dira talde lanean, irakasleak bideratuta. C eremua, kooperatzen ikastea bideratuta dago, talde ebaluazioa eginez, Talde Planaren eta Talde koadernoaren bidez.

Talde Plana egin ondoren, ikas-helburuak, laguntza helburuak, rolen garapena eta norberaren konpromisoak ebaluatzen dira, aurrera begirako hobekuntza proposamenak eginez. Ebaluazioa, alderdi zentrala bezain konplexua da proiektuan, hurrengo bi aipuetan ikus daitekeenez, hurrenez hurren: «nere buruan klik egin zuen lan kooperatiboak konturatu nintzenez ebaluazioa nahita nahiezkoa dela ebaluazio hori, bueno, egiten ikusi behar dutela ikasleek» (IRK03); «C eremuaren inguruan, dena oso abstraktua zela, jendeak nahi zituela horren inguruko bideoak eta azalpenak, eta hori antza motz geratu zen mintegian...» (ZUZ01).

Planteatzen den ebaluazioa, izaera hezitzailea, ikasteko balio duen tresna bezala ikusten da. Ebaluazioa gelan errazte aldera, tresnak sinplifikatzea proposatzen da, IK/KI batzordeak ahozko ebaluazioa egiteko proposatzen du, idatziz egiteko zailtasunen aurrean; helburuak eta prozesua argi edukitzeko gomendatuko da. Ebaluazioa garatzeko, hausnarketarako denbora hartzea garrantzizkoa da:

Adibidez 1. zikloan, 1. eta 2. mailetan esaten diegu ahoz egiteko ebaluazioa. Helburuak arbelean idatzi eta esan, klasea bukatzean hau eta hau galdetuko dugula. Eta hobetzeko proposamenak idatziz jasotzeko. Ya 3. zikloan, pasatzen gera talde errubrikak izatera eta errubrika horiek sinplifikatzea da gure helburua. (...) garrantzia ematea ebaluatzeari. Ebaluazioan, gaizki atera dena hurrengoan helburu izango da. Pixkat dinamika horretan ikasleak trebatzea. (ZUZ01)

Irakasleek ezagutzen dute talde lanean aritzearen zailtasuna, ebaluazioaren konplexutasuna; eta hau ikasleei berbalizatzeak lagundu egiten die bidea egiten:

Lehenbizi aukeratze dituzte rol batzuk, helburu batzuk eta hori ebaluatzen dute, ondo egin duguna, gaizki egin duguna. Nola egiten dute

adibidez, ondo ateratzen denean ia, taldeak funtzionatzen du, laguntzen diote elkarri. Kasu hoietan, hurbiltzen naiz noizean behin, lasai, eman zure iritzia. Jartzen naiz ondoan, laguntzeko iritzia ematen. Zeren gero egoten dire egoera ezberdinak. Batzuk igual daukate indarra, eta beste bati buruz ez, eske honek ez du asko hitz egin, eta aliatzen dira beraien artean. Bere iritzia eska ez du ematen, orduan hor joan behar zara zu, eta pixka bat erdian jarri: nola ari da sentitzen bera? eta eman behar diezu denbora erantzuteko, lasai esan, benetan. Uf iten zait korapilo puxka bat, epaituak sentitzen dira. Helduak neretzat hor egotea, oso inportantea da. Eduki behar degu presentzia. (IRK02)

### 5.3. IK/KIren ekarpena inklusioari eta ikaskuntzari

Ikastetxearen IK/KIrekin hasteko asmoak zerikusia du inklusioari egin nahi zitzaion bidearekin, IK/KIk Inklusioari egiten dion ekarpena, berdintasunarekin lotzen da, baloratuak izatearekin, bakoitzaren indargunee-kin eta bakoitzak bere tokia eta ekarpenak egitearekin: «talde lana bultzatu nahi zen eta inklusioari ere bide egin nahi zitzaion. Hor zailtasunak zituzten umeak, gaitasunak zituzten umeak, nolabait ere denak multzo berean sartuz eta elkarrengandik ikastea zen helburua. Elkar laguntzea» (IRK03).

Inklusioak, ikaskuntzari ez ezik, ikasleen presentzia eta talde pertenezari egiten dio erreferentzia; ikasle bat talde desberdinetako partaidea izan daitekeela azpimarratzen da eta parte-hartzea ezinbestekoa dela. Inklusio bultzatzen duen IK/KI, prozesu luzea bezala ikusten da, batzuetan etenak ere izaten dituen, batez ere ikasleak DBHra pasatzen direnean.

IK/KIk ikaskuntzari egin dion ekarpenari dagokionez, hainbat arlo izendatzen direnean ikusten da: Gorputz hezkuntza, problemen ebazpena, irakurketa, plastika...; talde lana baliabide gisa ikusten da alde batetik. Bestetik kooperatzen ikasterakoan, parte-hartze teknikak eta ebaluazioa bera ikaskuntza bezala ikusten dira.

Orain ia egiten (talde lana) dakiten hori baliatuko dut euskara egiteko, agian ahoz, idatziz ez dakitelako, edo egingo dut plastikan ala matematikan, erabiliko dut talde lana. jarriko ditut... Hau da, desberdinu behar da: gaur zertan ari naiz? kooperazioan aurrera egiten teknika berri bat irakasten edo gaur haien arteko kohesioa, edo gaur ebaluazioa ea urratsak eman dituzten edo ebaluazioaren beste parte hori, hori landuko dut eta horrekin nahikoa al da? (IRK04)

Parte hartzea eta elkar laguntza ikaskuntza bezala ikusten dira eta kompetentzia sozialarekin lotuta. Komunikazio kompetentzia ere ikaskuntza bat da: iritzia entzutea, denok hitz egitea, errespetuz entzutea... Ardurak hartzea ere ikasi egiten da eta horrek eragina du irakaslearen rolean: «orain

ni ez naiz bakarra, beraiek ere badittuzte zenbait ardura hartzerik, eta ikasi behar dute ardura horiek hartzen, orduan, bueno, hori nere papera aldatuz joan da» (IRK03).

Ikaste prozesuan, ikasleek ere errutina ikasi egiten dute, paperean zer idatzi ikasten dute, erritualaren logika ikasi dute, hau da, benetakoa ez bada ere: «eta beraiek paperean badakite zer jarri: euskara gehiago egin behar dugu» (IRK03).

Ikaskuntzaren ezaugarri garrantzitsu bat transferigarritasuna da; honi buruzko iritzi desberdinak daude; hau da, ez da sinesten gelan ikasitako kooperazioa beste espazioetan erabili daitekeenik: «orduan badago separazio bat, Ikaskuntza Kooperatiboa gelan egiten dugu, espazio ofizial honetan, baina gero espazio informalean korridore edo patioan... ez da transferitzen?» (IRK03).

#### 5.4. Ikerketa tresnen balioespena

Lehenik eta behin, lan honetan erabili diren kategoriak egokiak izan direla ikusi da, bai IK/KIren dimentsio pedagogikoei dagokionez, bai IK/KIk eskola sistemari egin dizkion ekarpenei dagokionez. Elkarrizketak eta *focus group*-a teknika egokia izan dira partaideen informazioa eta ekarpenak jasotzeko. Bi informazio iturriak triangulatuz, informazio osoagoa bat lortu da.

Lan honen helburuen artean, izaera kualitatiboa duten hainbat tresna, landa eremuan esperimentatzea izan da. Ikaskuntza Kooperatiboaren eremuan lanean ari diren beste eskola komunitate batzuetara zabaltzeko asmoz. Tresna hauen guztien helburua, Ikaskuntza Kooperatiboa aurrera eramaten duten irakasleen iritzi, dilema, kezka eta praktika zehatzak ezagutzea izan da. Horiek oinarri, Ikaskuntza Kooperatiboa praktika metodologiko berri-tzaile bezala gertuagotik ezagutu eta horien inguruan narratiba pedagogikoak osatzeko. Testuinguru honetan, esanenez tresna horiek helburu hori erdiesten lagundu dutela, emaitzen atalean ikus daitekeen moduan.

Elkarrizketa sakonak eta elkarrizketa erdi-egituratuak eta *focus group*-ak gidoi propioa zuten, kategoriekin lotuta zeudenak. Galderei dagokionez, ondo ulertzen ez ziren galderak eta ikerketarako esanguratsuak ez zirenak identifikatu dira. Prozedura aldetik, zuzendaritzak horrela eskatuta, elkarrizketa gidoiak aurretik bidali ziren ikastetxera eta informazio jasoketarako egokia izan dela ikusi da.

Denborari dagokionez, ikerketaren datu bilketa egiteko egokia eta nahikoa izan den aztertu da. Ikastetxean, elkarrizketa bakoitzerako esleitutako denbora aukera kontutuan hartuta (ordu bete elkarrizketa sakonerako eta 45 minutu elkarrizketa erdi-egituratu bakoitzerako), galdera kopurua handiegia dela ikusi dugu. Ikastetxeak emandako denbora errespetatzea inportantea denez, galdera kopurua egokitzea eskatzen du. *Focus group*-erako bi ordu izan dira eta iraupen egokia izan da.

Espazioari dagokionez, elkarrizketak eta *focus group*-a egiteko espazioa egokia izan da, grabazioa egiteko baldintzak betetzen zituelarik (lasaitasuna, isiltasuna).

Parte hartzaileen hautaketa egokia izan da. IK/KI proiektuan parte hartzen dute, batzuk IK/KI batzordekideak ere badirelarik. Proiektuaren eza-gutza duten partaideak izan dira. Elkarrizketa kopuruari dagokionez, hiru elkarrizketa erdi egituratu egin dira, eta bi nahikoa liratekeela ikusi da. Elkarrizketan jasotako informazioa *focus group*-a eko informazioarekin triangulatzen delako eta nahiko informazioa jasotzen delako. *Focus group*-en ikastetxeko bost partaidek hartu dute parte eta kopuru egokia izan dela ikusi da.

Baimen informatuen prozesua eta ikastetxera sarbidea egokiak izan da, partaideak informazioaren erabileraren helburua ulertu eta uneoro ikerketaren prozeduren jakinaren gainean egon direlako.

Modu berea, etorkizunean, tresna hauek beste tresna batzuekin osatzeko beharra ere nabarmena da, narratiba horiek indartu eta elementu eta esangura berrieekin hornitzeko. Fotoelizitazioa edota denbora lerroak bezalako teknikak egokiak izan litezke. Lehenak, praktika zehatz horiek errepresentazio lekutuagoa egiten landuko digu, irudien bidez, aztergaiak aurkeztuta; bigarrenak, berriz, IK/KIren ekarpenak denboran eta espazioan kokatzen lagunduko luke.

## 6. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Ikerlan honen emaitzek erakusten dute Ikaskuntza Kooperatiboak dituen askotariko dimentsioen artean, Ikaskuntza Kooperatiboaren oinarriko euskarri bat irakasleen formakuntza dela. Hau bi eremutan garatzen da: batetik, kanpo formakuntzan eta bestetik, ikastetxearen autofomakuntzan. Bi eremu hauen artikulazioa beharrezkoa da irakasleen garapen profesioanala sustatzeko eta gela eta ikastetxeko irakas prozesuak aldatu eta hobetzeko (Escudero *et al.*, 2017; Lago eta Onrubia, 2022).

Alde batetik, kanpo formakuntzak ikastetxeetako profesionalei oinarri teorikoak lantzea, esperientziak partekatzea, ikastetxeetako aldeanitzetako arazoak aztertu eta konponbideak aurreikustea eta praktikari buruzko *feedback*-a jasotzea ahalbidetzen dio, hezkuntza sareetan ere parte hartuz (Navarro eta Sanahüja, 2022).

Beste aldetik, ikastetxearen autofomakuntza eremuan garatzen diren prozesuak osagai anitzak dituzten sekuentzia osatzen dute eta garrantzizkoa da horiek aurreikustea ikastetxeko ikasturteroko zikloan (Lago eta Onrubia, 2022).

Honela, hurrengo prozesuak bideratzen dira: irakasle berrien harrera eta gelako praktikaren analisia, irakasleen erabilera komunerako dokumentuen adostasuna eta gelarako material didaktikoaren prestakuntza, jarrai-

pena eta hausnarketa egiteko saioen antolaketa, gelako behaketa eta grabaketa prestaketa. Honek guztiak garapen profesionalean lagunduko duen formakuntza pertsonala eta erakundearena indartzen du (Imbernón, 2001).

Kanpo formakuntza eremuan, Ikaskuntza Kooperatiboaren prozesuan zehar sortzen diren arazoak kontutan hartzea garrantzizkoa dela; alde batetik, ikastetxeen garapen erritmo desberdinak eta gai konplexuetan aurrerabide azkarrak aurkitzeko zailtasunek sortzen duten frustrazio sentimendua; beste aldetik, ikastetxearen autoformakuntzan, gelako praktikak eta Ikaskuntza Kooperatiboaren oinarrien arteko koherentzia zaintzea, eta formakuntza saioen sistematizazioaren sustapenak eskatzen duen ahalegina (Pujolàs eta Lago, 2018).

Horiek horrela, hausnarketan oinarritzen den ikerketa-ekintza metodologia bezalako proposamena (Elliot, 1997) interesgarria da formakuntza arazo hauen gainditze prozesuan, ezagutza pedagogikoa eraikitzen laguntzen duelako (Imbernón, 2001), irakasleen autorregulazioa bultzatuz (Sanmartí, 2023), irakasleen autoeraginkortasun sentsazioa areagotuz (OCDE, 2018).

Azaldutako formakuntza prozesu hauek irakasleen arteko harreman eta lankidetzan oinarritzearen garrantzia handia da (Amenabarro, 2020; Escudero 2017); kontutan hartu behar da, baita ere, garapen profesionala eta pertsonala sustatzea antolakuntza kulturarekin eta lidergoarekin lotuta dagoela erabat (Hargreaves eta Fullan, 2014). Ikaskuntza Kooperatiboaren prozesuan lidergo figura ezberdinak daude, lidergo partekatatu baten eremuan kokatzen direnak (Bolívar, 2023); alde batetik, zuzendaritzak proiektuan duen sinesmena, curriculumean oinarritutako argudiaketarekin batera irakas taldea animatzea, estimulatzea eta antolatzearen euskarria da; bestetik, Ikaskuntza Kooperatiboaren batzordekideak prozesuen koordinazioa daramate eta irakasleak gelako prozesuetan inplikazio zuzena dute.

Ikaskuntza Kooperatiboak Euskal Eskolen Ekosistemari egin dion ekarpena kooperazioaren kultura sustatzen duten oinarri pedagogiko eta metodologian datza; ikasle bakoitza norbanako lana proposatzen duen lan egitura batetik, lan egitura kooperatiboa proposatzen duen talde lanera bideratuko da gelan antolatutako talde txikitik; alde batetik, oinarri moduan, taldeko helburu, rol, eta eginkizunen osagarritasuna hartuko da kontuan, partaideen talde kontzientzia ere oinarritzat izango delarik; bestalde, taldekide guztiak parte hartzeko aukera berdina izango dute, aldebereko elkarreragin marko batean, norbanako ardura eta talde ebaluazioarekin batera (Navarro eta Sanahüja, 2022; Pujolàs eta Lago, 2018; Riera eta Bosch, 2022; Traver *et al.*, 2023).

Ikaskuntza Kooperatiboaren oinarriak proposamen metodologikoen bidez gauzatzeko dira, bien arteko etengabeko joan-etorrian. Proiektua gelan aurrera eramateko proposatutako hiru eskuhartze eremuak ekarpen metodologiko garrantzitsua izan dira, praktikaren garapena errazten duten dinamika eta teknika ugari osatuta baitaude (Arakama eta Fernandez, 2016).

Alde batetik, A eremuan kohesio dinamikak bultzatu dira dimentsio anitzak sustatuz (ikasle guztien partaidetza, elkar-ezagutza, erabaki hartze adostua, harreman positiboak, talde lanerako gaitasuna); Bestalde, B eremuak, talde lana ikas-irakasteko baliabide bezala planteatzen du, modu egituratuan, teknika sinpleak eta konplexuak eskainiz; azkenik, C eremuak, talde lana ikastea du helburu, talde plana eta talde koadernoaren bidez, planifikazioa eta izaera hezitzailea duen ebaluazioaren bidez (Pujolàs eta Lago, 2018; Sanmartí, 2020). Talde plana garapena eta ebaluazioak ikasleek autoebaluzioa eta koebaluzioa erabiltzea bultzatzen dute, ikasleek erabakiak hartzeko baldintzak eta denbora aukerak sortuz (Naranjo eta Jimenez, 2015).

Ekarpen metodologikoarekin jarraituz, Ikaskuntza Kooperatiboa ikastetxean martxan jartzerakoan hasiera, orokortze eta sendotze faseak kontutan hartzea ekarpen esanguratsua izan dira, eta honek proiektuaren jarraipena egitea ahalbidetu du, fase bakoitzean erabili daitezkeen estrategiak zehaztuz (Lago eta Naranjo, 2015; Lago eta Onrubia, 2022).

Bestalde, metodologiaren garapenean, ikasleen arteko kooperazio mailari dagokionez, kooperazio oszilazioarekin lotutako arazoak joan dira sortzen; esan behar da, ikuspegi lineala baztertuz, kooperazioa epe luzera eta gora behera ugariekin lortzen den ikaskuntza konplexua dela (Traver *et al.*, 2023); adibidez, proiektuaren hasieran kooperazio maila handia lortzen bada ere, gero jaitsi egin daitekeela kontutan hartu behar da, garapenean zehar aldagai asko daudelako, tartean, erabilitako irakas estrategiak.

Ikaskuntza Kooperatiboak inklusioari bide egin dio ikasleen presentzia, partaidetza eta ikaskuntza bultzatuz (Booth eta Ainscow, 2015). Eskola Inklusiboaren esparruan, IK/KIren oinarri eta metodologiak Aniztasunari erantzuna emateko Plan Estrategikoaren edukia (Hezkuntza Saila, 2012) aberastu dute, baliabide antolatuen bitartez, kooperazioa bera baliabide eta helburu bezala bideratuz.

Ikaskuntza Kooperatiboak konpetentzietan oinarritutako Oinarritzko Hezkuntzako Curriculumetako (Eusko Jaurlaritza, 2015 eta 2023) ikaskuntzak bultzatzen lagundu du. Inklusioa hizpide duten Curriculum horiek, ikasleen ikaskuntzak hezkuntza konpetentzia bezala azaltzen dituzte.

IK/KIk, egunean dagoen Curriculumeko zortzi funtsezko konpetentzien garapenean laguntzen badute ere, ekarpen handiena lau konpetentzia hauei egin die: komunikaziorako konpetentzia; konpetentzia pertsonala, soziala eta ikasten ikasteko konpetentzia; ekimenerako konpetentzia eta hiritasunerako konpetentzia. Bereziki, parte hartzeko, elkar laguntzeko, elkarrizketarako estrategiak eta ebaluazio hezitzailearen erabilera dira ikaskuntza eremuan Ikaskuntza Kooperatiboak egindako ekarpen nagusiak (Naranjo eta Jimenez, 2015).

Lan honek ikerketa zabalago baterako metodologia kualitatiboko tresnak balioestea helburua izanik, elkarrizketa gidioen galderen moldaketa

egitearen garrantzia ikusi da, galderen ulermena eta esanguratasuna ziurtatzeko, eta elkarrizketen iraupena laburtuz, ikastetxearen denbora neurrietara egokitzeko.

Hobekuntza aldetik, elkarrizketa eta *focus-group* gidoian, kooperazioaren oinarriak diren zortzi faktoreen eta gelan garatzen diren jardueren arteko harremanari buruzko galderak sartzea proposatzen da; bestalde, IK-ri buruz irakasleek eremu bakoitzean ikusten dituzten hobekuntzei buruzko galderak sartzea proposatzen da.

## 6.1. Ondorioak

Ikasleek modu kooperatiboan ikasi dezaten ahalbidetzeko, Ikaskuntza Kooperatiboaren aldeanizetako dimentsio pedagogikoen artean, irakasleen garapen profesionalerako lankidetzan oinarritutako kanpo formakuntza eta autoformakuntzaren osagarritasuna eta ikastetxeko lidergo partekatua garrantzitsuak dira.

Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpen metodologikoak proiektuaren gauzatzea egituratzen laguntzen du: A, B eta C eremuetan eskaintzen dituen, teknika eta egituren ugarien bidez (kohesioa, kooperatuz ikastea eta kooperatzen ikastea)

Ikastetxeko proiektuaren faseen antolaketa ere aipatzeko ekarpen metodologikoa izan da (Hasiera, orokortze eta sendotze fasea). Hau dela eta, beharrezkoa da ikastetxeko gela, ziklo eta etapa bakoitzak zein momentutan dagoen aurreikustea.

Ikasleekin gauzatuko diren kohesio, ikas jarduera kooperatibo eta kooperatzeko talde planaren garapena, kooperazioaren oinarrietatik pentsatzea garrantzitsua da, jardueren eta oinarri arteko lotura zuzena eginez, interdependentzia positiboa (helburu, ataza, rolana eta talde identitatea), partehartze ekitatiboa, aldibereko elkarreragina, norbanako ardura eta talde ebaluazioa

Ikaskuntza Kooperatiboak eskolako inklusiorako kultura indartzen laguntzen du ikasle guztien partehartze aktiboa bultzatuz, oztopo handienak dituzten ikasleena, barne. Hau horrela, inklusio praktikan eta inklusio kulturaren ikastetxean egin diren aurrerapenen jarraipena egitea beharrezkoa da.

Ikaskuntza Kooperatiboak ikasleen ikaskuntza hauetan egin du ekarpen nagusia: partehartzea, elkar laguntza eta elkarrizketa estrategien erabilera; gutxiago aurreratu da talde ebaluazioan.. Ikaskuntza hauek, konpetentzietan oinarritutako gaur egungo Curriculumaren alderdi garrantzitsuak dira.

Ikasleek kooperatzen ikasi dezaten, talde ebaluazio modu sistemati-koan bultzatzeak, ikasleekin autoebaluazioa eta koevaluazio egoerak sortzeko denborak handitzea beharrezkoa da.



## ERREFERENTZIAK

- Arakama J. M. eta Fernández, M.V. (koord). J. L., Alberdi, M., Beitia, M., De la Mota, M., Luisa, G., Gurrutxaga, J., Lacunza, P., Roa, T., Santos Cañas, M. S., Uribe, G., Berritzeguneetako, A., Antonio, J., Pinedo, (2016). *XXI. Gizaldiko Irakaskuntza. Ikaskuntza Kooperatiboa. IK/KI Programa Gipuzkoan. Gomendio praktikoak*. Eusko Jaurlaritza.
- Amenabarro E. (2021). Irakasleen arteko harreman pedagogikoak eskola testuinguruan. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastegi baten kasu analisia. Doktore tesia.
- Azorín Abellán, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.or. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Azurmendí, J. (2016). *Gizabere Kooperatiboa*. Jakin.
- Bardon Garcia, J. L. (2017). Crónica de mi relación con Celestin Freinet. En S. Gertrudix. *Construyendo escuela. Las técnicas Freinet 50 años después*. Octaedro.
- Boix, S. eta Ortega Rodríguez, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: Una revisión de la literatura científica: Benefits of cooperative learning in the main areas of primary: A review of the scientific literature. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 35. 1-13.or. 10.18239/ensayos.v35i1.1901
- Bolívar A. (2023). *Liderazgo distribuido en educación: Perspectivas, desafíos y discusiones*. Editorial Universidad de Guadalajara. <https://editorial.udg.mx/gpd-liderazgo-distribuido-en-educacion-9786075719764-6560cf9219093.html>
- Booth, T. eta Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Connac, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books.
- Darling-Hammond., L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? 40(3), 291-309.or. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dumont H., Instance D. eta Benavides F. (2019). *La Naturaleza del Aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*. OECD Publishing.
- Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M. eta Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Eduforma.
- Elliot, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Euskaltzaindia (2025). *Orotariko Euskal Hiztegia*. Euskaltzaindia. [https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com\\_oehberria&task=bilaketa&Itemid=1694&lang=eu-tik hartua](https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_oehberria&task=bilaketa&Itemid=1694&lang=eu-tik hartua).
- Eusko Jaurlaritza (2012). *Eskola Inklusiboaren esparruan aniztasunari erantzuteko Plan Estrategikoa 2012-2016*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza. 236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezarritzen duena. BOE. 9, 141, 2016ko urtarrilaren 15koa. EHAA 2015-12-11. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/eus/html/webleg00-confich/eu/>

- Eusko Jaurlaritz (2020). Jarduketa eta estrategia inklusiboak. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritz (2023). 77/2023 DEKRETUA, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. BOE. 109, 2023ko ekainaren 9koa. EHAA 2023-05-30. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/eus/html/webleg00-contfich/eu/>
- EUSTAT. (2024). Instituto Vasco de Estadística. <https://www.eustat.eus/-tik-hartuta>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Goetz, J., eta LeCompte, L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Hargreaves, A. eta Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
- Iglesias, J. C., González L. F., eta Fernández, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculum*. Piramide.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 57-66. orr. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
- Johnson, R.T., Johnson, D.W. eta Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Juan, M., Lago, J. R., eta Soldevila, J. (2020). Construir el apoyo a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*. 53. 22-33. or. <https://doi.org/https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2635>
- Kagan, S. (2000). *Kagan structures- Not one more program, a better way to teach any program*. San Clemente CA: Kagan Publishing.
- Krueger, R. A., eta Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied researchers* (3.a ed.). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Lago J. R., eta Naranjo, M. (2015). Asesoramiento para el apoyo al desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros. En R. Mayordomo y J. Onrubia (eds.), *El Aprendizaje Cooperativo*. (265-303. Orr). Editorial UOC.
- Lago, J. R. eta Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Naranjo, M. eta Jiménez, M. (2015). *La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable*. Editorial UOC.
- Navarro Moreno, A. eta Sanahuja Ribés, A. (2022). Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Implementación de la técnica compleja «grupos de investigación» a través de un proceso de investigación-acción. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones 102-123. orr. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6462>
- Nowak, A., eta Highfield, R. (2011). *Supercooperadores*. Ediciones B.
- OCDE, (2018). Guía del profesorado TALIS. [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I\\_ESP.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf)
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Universidad de Buenos Aires.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Grao.
- Pujolàs, P., eta Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa AC/CA*. Octaedro.

- Riera Romero, G. eta Bosch Sanfelix, M. (2022). Cooperative learning following the CA/AC methodology A case study. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 13(3), 1-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4042>
- Sampieri, R., Fernández-Collado C. eta Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. MC Graw Hill Interamericana.
- Sanahùja Ribés, A., Moliner García, O. eta Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. or. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Sanmartí, N. (2023) El reto de la participación del alumnado en la evaluación. *Revista Participación educativa del Consejo escolar del Estado* 77-89. orr.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo: Teoría, Investigación y Práctica*. Aique.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Traver Albalat, S. (2016). La construcció de la «vida» dels equips cooperatius d'un aula rural desde la veu de les persones implicades: un estudi de cas longitudinal. *Doktore Tesia*.
- Traver Albalat, S., Moliner García, O., eta Lago Martínez, J. R. (2023). Hacia una cultura cooperativa del aula: estudio de caso en Educación Primaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 215-242. or. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22840>
- UNESCO (2022). *Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO.



## Zergatik klase ertaineko hainbat gurasok Eskola Publikoa hautatzen dute? *White flight*-aren aurkako fenomeno eta euskara. Kasu-azterketa bat

*Why do some middle class parents choose the Public School?  
The phenomenon against White flight and Euskera. A case study*

Iban Asenjo\*

Matematika, Zientzia Esperimental eta Gizarte Zientzien Didaktika. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Eskola-segregazioa, hau da, ikasleen banaketa desberdina eskoletako ezaugarri pertsonal edo sozialaren arabera, gizar- desberdintasunean eragiten duena, euskal hezkuntza sistemaren arazo nagusietako moduan identifikatu da azken urteotan. Euskal eskola-segregazioaren oinarri nagusietako bat gurasok beraien seme-alaben ikastetxea hautatzeko duten ahalmena dela azpimarratzen da, zeinak *white flight* (WF) fenomenoaren ahalbidetzen duen. Baina WF-aren aurkako fenomenoaren agertzen da literatura akademikoan, alegia, klase ertaineko hainbat familiak eskola publikoaren aldeko hautua egiten dute balore aurrerakoietan oinarrituta. Beraz, ikerketa honen helburu nagusia WF-aren aurkako fenomenoaren Euskal Herrian (EH) azterzea da. Hots, EHko gurasok beraien seme-alaben ikastetxea hautatzeko dituzten argudio nagusiak arakatu asmoz eta metodologia kualitatibo batez baliatuz, bi ikastetxe (Eskola Publikoa eta Ikastola itundua) baino ez dauden 10.000 biztanleko herri batean oinarritu da kasu-azterketa hau. Horretarako, bi ikastetxeetako gurasoei egindako elkarrizketak baliatu ditugu (n=9) eta jasotako informazioa aztertzeko NVivo Release softwarearen laguntza izan dugu. Emaitzen artean agertzen zaizkigu batetik, eremu politiko-administratiboan eskola-inklusioko eta -segregazioaren lantzen duten dokumentu ofizial ugari daudela eta, bestetik, maila sozioekonomiko ertaineko gurasok eskola publikoaren aldeko hautua ezkerreko baloreetatik ez ezik, euskarearen defentsatik ere egiten dutela. Honenbestez, literatura akademikoan jasotzen den WF-aren aurkako mugimendua EHan bertako ezaugarri propio bati loturik, euskarearen atxikimenduari, agertzen dela ondorioztatu daiteke.

GAKO-HITZAK: Eskola publikoa, ikastola, euskara, gurasoak, *white flight*, eskola-segregazioa.

**ABSTRACT:** School segregation, i.e. the different distribution of pupils according to personal or social characteristics, which affects social inequality, has been identified in recent years as one of the main problems of the Basque education system. It is emphasised that one of the main reasons for the segregation of schools in the Basque Country (BC) is the possibility for parents to choose their children's school, as this enables the phenomenon of white flight (WF). However, the anti-WF phenomenon also appears in academic literature. According to this, some middle-class families choose the public school out of progressive values. We have carried out this research to see if this anti-WF phenomenon also exists in the BC. Therefore, the main objective of this research is to analyse the anti-WF phenomenon in the BC. In other words, using a qualitative methodology to describe the main arguments of parents in BC when choosing a school for their children, this case study was based on a population of 10,000 inhabitants with only two schools (public and subsidised). For this purpose, we interviewed parents from both schools (n = 9) and used NVivo Release software to analyse the information received. The results show, on the one hand, a large number of official documents dealing with school inclusion and segregation in the political-administrative sphere and, on the other hand, the fact that parents from the middle socio-economic level choose public schools not only because of leftist values but also to defend the Basque language. The anti-WF movement observed in the literature appears together with the attachment to the Basque language in the case of BC.

**KEYWORDS:** public school, ikastola, basque language, white flight, school segregation.

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Iban Asenjo. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU). Lasarteko atea, 71. (01007, Vitoria-Gasteiz). – iban.asenjo@ehu.eus

**Nola aipatu / How to cite:** Asenjo, Iban (2024). «Zergatik klase ertaineko hainbat gurasok Eskola Publikoa hautatzen dute? *White flight*-aren aurkako fenomeno eta euskara. Kasu-azterketa bat». *Tantak*, 35(2), 61-87. (https://doi.org/10.1387/tantak.26527).

Jasotze-data: 2024/03/12; Onartze-data: 2024/05/19.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA

Artikulu honen bitartez ikerketa sakonagoa den lehenengo emaitzak aurkeztu nahi ditugu. Horrela, 10.000 biztanletik gorako herri batean haien seme-alabak matrikulatzeko ikastetxea hautatzeko orduan gurasoen gogoe-tak eta arrazoiak aurkeztuko ditugu. Landa lana burutzeko, hautatua izan den herriaren ezaugarrien artean nabarmendu behar da immigrazio-tasa oso altua duela, %20 ingurukoa, eta hautatzeko bi aukera baino ez daudela: Eskola Publikoa eta Ikastola (itunpekoa).

Uste dugu hautatuko herriaren kasuistikak eskola-segregazioa eta inklusioaren gaiaren konplexutasunean sakontzeko aukera ematen duela. Adibidez, Hezkuntza Sailak (2023) ondutako «Desberdintasun sozioespa-zialak Euskadiko hezkuntzan» txostenean jasotzen denez eskola-segrega-zioan eragiten duten hainbat faktore dira herria handia izatea edo A ere-dua duten ikastetxeak izatea herrian. Horrez gain, bizileku-segregazioa ere kanpoko faktoretzat jotzen du.

Esan bezala, herriak 10.000 biztanle ditu, beraz ez da Euskal Herriko populatuena; herriko bi ikastetxeetan A (zein B) eredurik ez dago; eta, he-rri osoa bi ikastetxeentzako eremua izanik, bizileku-segregazioak ez du inongo eraginik. Hau da, eskola-segregazio arazoa aztertzeko begirada as-koarikoak behar dira errealitate honen aniztasuna oso zabala delako. Adi-bidez, gaur egun handiak ez diren herrietan, soilik D ereduko eskolak eta bizileku-segregazioarekin zerikusia ez duten udalerrietan eskola-segrega-zio kasuak aurkitzen ditugu eta lan honek errealitate horri fokua jarri eta argi gehiago eman nahi dio.

### 1.1. Oinarri teoriko kontzeptuala. Kokapen bat

Eskola-segregazioaren inguruko ikerketa 50eko hamarkadaren amaie-ran eta 60ko hamarkadaren hasieran kokatu behar da (Murillo *et al.*, 2017) eta, azken urteotan, handitu egin dira eskola-segregazioaren eta -kontzen-trazioaren fenomenoarekin lotutako azterlanak Europa mailan (Alkorta eta Shershneva, 2021).

Espainiar Estatuaren kasuan, eskola-segregazioari buruzko ikerketa duela gutxi arte urria izan da. Lan gutxik aztertu dute gai honek duen ga-rrantzia, akaso, Estatu osorako datu adierazgarri gutxi daudelako (Murillo eta Belavi, 2018). Baina, agian, hezkuntza-sistemaren ekitaterik eza sakon-tasunez ezagutzeko interes falta egon delako ere izan daiteke (Alkorta eta Shershneva, 2021). Euskal Autonomia Erkidegoan (aurrerantzean, EAE) ere eskola-segregazioari buruzko literatura akademikoa nahiko urria da, neurri batean, atzerriko immigrazioaren fenomeno orain dela gutxi arte nahiko berria izan delako testuinguru geografiko honetan (Alkorta eta Shershneva, 2021).

Ezin dugu ahaztu 1992tik atzerritar jatorriko biztanleen etorrerak gora egin duela EAEn (Eustat, 2021), eta horrek ere eragina izan du euskal hezkuntza-sisteman, erronka berriak sortu baititu bai ikastetxeetan bai hezkuntza-sisteman. Euskal hezkuntza-sistemak helburu ditu ikasle guztien ikaskuntza-emaitzetan ekitatea lortzea, ikasleen jatorrizko herrialdea edozein izanik ere; ikasleen eskolatzean oreka lortzea ikastetxeetan; eta ikasle guztiak gizarteratzea (ISEI/IVEI, 2021).

Honen guztiaren adibide moduan Hezkuntza Sailak berak argitaratutako txostenak eta diagnostikoak ditugu, hala nola, 2018ko «Atzerritar jatorriko eskolatzea EAEko eskola-sisteman. Diagnostikoa eta esku hartzeko neurri berriak», 2019ko «Eskola inklusiboa garatzeko esparru-plana 2019-2022», 2019ko «Harrera-plana. Ikasle berrien eta haien familien harrera bideratzeko jardunbideak Ikastetxeetarako gida praktikoa», 2020ko «Ikasle etorri berriaren hasierako ebaluazioa», 2021ko «Euskal Hezkuntza-Sistemaren diagnostikoa», azken hau, ISEI/IVEI-k argitaratutakoa, eta, berriena, 2023ko «Desberdintasun sozioespazialak Euskadiko hezkuntzan».

Azken txosten honetan jasotzen den moduan, fenomeno honen ezagutzearan sakontzea beharrezkoa da eta politika publikoek ere eragina dute segregazioa areagotzeko edo leuntzeko:

Eskola-segregazioaren fenomenoak hezkuntza-sistema askotan dago zabaldua, baina hura eragiten duten arrazoiak ugariak dira. Hortaz, kasu bakoitzean, segregazioa eragiten duten faktorerik garrantzitsuenak zein diren ezagutu behar da. Faktore batzuk hezkuntza-sistematik eta hura administratzen duten politiketatik kanpokoak dira. Baina, beste batzuk, zuzenean lotuta daude araudiaren diseinu instituzionalarekin, hezkuntzako hornidurarekin eta finantzaketarekin, eta, bereziki, politiken artikulazioan egindako omisio nabarmenekin. (2023, 11. or.)

Honek guztiak islada politikoa izan du. 2022ko apirilaren 7an Eusko Legebiltzarrean ordezkariak duten alderdi politiko gehienek «Etorkizuneko euskal hezkuntza-sistemari buruzko hitzarmenaren oinarriak zehazteko» akordioa erdietsi zuten (Eusko Legebiltzarra, 2022). Hitzarmen honen arabera segregazioa da gainditu beharreko arazo nagusietako bat eta horretarako hainbat neurri proposatzen ziren. Akordio honen arabera, «ikastetxe publikoetako eta itunpeko ikastetxe pribatuak ikasleen onarpena arautuko da, hezkuntzarako eta sarbiderako eskubidea berdintasun baldintzetan bermatzeko. Erregulazio horretan, ikasleak arrazoi sozioekonomikoengatik edo bestelakoengatik segregatzea saihesteko beharrezko diren neurriak ezarriko dira» (Eusko Legebiltzarra, 2022).

Akordio horretan oinarrituta, «17/2023 Legea, abenduaren 21ekoa, Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntzarena» lege berria proposatu da. Eta, nahiz eta hitzarmenak erdietsi zuen adostasun politiko zabala Legeak ez eduki, eskola-segregazioaren kontra borrokatzeko beharra aipatzen da.

Adibidez, Hirugarren xedapen gehigarrian, Eskola-segregazioaren aurkako itunari aipua egiten dio: «Eusko Jaurlaritzan hezkuntzaren arloko esku-mena duen sailak elkarrizketa aktiboko prozesu bat abiaraziko du hezkuntza-komunitatearekin, eskola-segregazioaren aurkako itun bat lortzeko». Legeak zer-nolako ibilbidea izango duen eta zer-nolako emaitzak lortuko dituen ikusteke dagoen arren, esanguratsua da arazo honi legean bertan ikusgarritasuna ematea, besteak beste, arazo bat egon badagoela onartzen delako.

## 1.2. Eskola-segregazioa

Literatura zientifikoari jarraiki, eskola-bereizketak nabarmen eragiten du gizarte-sektore ezberdinetako haur eta nerabeen hezkuntza-proiektzio eta aukeretan (Gayo Cal *et al.*, 2019; Treviño *et al.*, 2018; Valenzuela *et al.*, 2014; Villalobos eta Valenzuela, 2012). Are gehiago, ondorio horiek nabarmen oztopatzen dute eskola sistemak hezkuntza-espazioak eta aukerak bateratzeko duen gaitasuna (Rodríguez *et al.*, 2020).

Eskola-segregazioaren azterketa, era berean, ezinbesteko bitartekoa da hezkuntza sistemen ekitatearekin eta gizarte eraldaketarako bide izateko aukerarekin zuzenean lotutako egoera bat ezagutzeko eta, horrela, aldatzeko. Eskola-segregazio mota bat nazio jatorriaren arabera bereizketa da zeinak ikasleak eskolatzeko irizpide gisa ikaslearen jatorri nazionala kontuan hartzen duen, zehazki, ikaslea bizi den eta ikasten duen herrialdean jaio den ala ez hartzen du kontuan. Horrela, ikasle etorkinak eskola batzuetan eta ez beste batzuetan kontzentratzen duen fenomeno izango da segregazioa, ghettoak sortuz eta ikastetxeei kulturen arteko topagune eta harreman-gune izateko aukera ukatuz (Murillo *et al.*, 2017). Aldiz, zenbat eta bidezkoagoa izan lurralde bateko eskolen arteko gizarte-taldeen banaketa, orduan eta segregazio txikiagoa izango da (Bonal, 2018).

## 1.3. Ikastetxearen hautatzea

Eskola-segregazioan hiru faktore mota azpimarratu behar dira: testuingurukoa, instituzionala eta soziokulturala. Lehen faktore motaren baitan, garrantzitsuena egoitza-segregazioa da: udalerrri bateko biztanleria auzoka banatzen da eta litekeena da auzo bakoitzaren ezaugarriak errepikatzea udalerriko eskolen osieran ere. Bigarren kategorian, instituzionalean, eskola-sistemaren antolaketarekin lotutako alderdi guztiak sartuko lirateke, hala nola ikastetxe batzuek familiei kobrantzak egiteko duten prerrogatiba, bai eta ikasleak hautatu edo kanporatzeko duten eskubidea ere. Hirugarren kategorian, soziokulturean, familien eskola aukeratzeko lehentasunak, estrategiak eta logikak daude (Córdoba *et al.*, 2020).



Horrela, ikastetxe publiko edo itunpekoaren artean aukeratzeko egoera suertatzen denean, gizarte klasearen baitako hautaketa bat azpimarratzen da. Txileko kasuan, adibidez, 1980. urtean, publiko-itunpeko bi aukera hauek sortu zirenetik, argi ikusi zen sektore ertain eta apaleko familien aukera publikoan kokatu zela; baliabide gehien zituzten taldeek, berriz, nagusiki ikastetxe pribatuetara jotzen zuten, diruz lagundutakoak edo ordainduak izan (Valenzuela *et al.*, 2014) zeinak gizarte-, ekonomia- eta hezkuntza-ekitatea lortzeko oztopoak (Etcheberrigaray *et al.*, 2017) sustatzen zituelarik.

Bide honetatik, mendebaldeko gizarte garaikideetako sektore privilegiatuetan klasea erreproduzitzeko mekanismoei eta estrategiei buruzko ikerketek (Andreotti *et al.*, 2014; Bacqué *et al.*, 2015; eta Benson *et al.*, 2015) erakusten dute eskola-aukeraketa klase ertain-altuko gurasoentzat funtsezko erabakia dela, uste baita hezkuntzaren eragina funtsezkoa dela eskuratutako gizarte posizioaren erreprodukzioan, eta hautaketa hori funtsezko elementua da familiek beren seme-alaben posizio soziala hobetzearen edo sendotzearen alde baliatzen dituzten legitimazio edo kapitalizazio estrategietan.

Izan ere, Bourdieuk eta Passeronen (1996) aipatzen zuten moduan, irakaskuntza instituzionalizatuko sistema orok bere egituraren eta funtzionamenduaren ezaugarri espezifikoak ditu, erakundearen beraren baliabideen bitartez sortu eta erreproduzitu behar dituelako baldintza instituzionalak. Baldintza instituzional horiek beharrezkoak dira (erakundearen autoerreprodukzioa), bai irakasteari dagokion funtzioa betetzeko, bai ekoizlea ez den (erreprodukzio kulturala) gizarte-arbitrariotasun erreproduzitzeko, eta erreprodukzioak erreprodukzioari laguntzen dio.

Literatura akademikoak, ikastetxeko jardun akademikoa, ikaslearen egoera sozioekonomikoa, prezioa edo etxearen eta eskolaren arteko distantzia eskola-hautaketan aintzat hartutako faktoreak moduan identifikatu ditu. Era berean, testuinguru desberdinetan, sistema publikoan edo pribatuan, dokumentatuta dago eta erakutsi da, kasu gehienetan, familiek kontuan hartzen dutela (esplizituki edo implizituki) eskolen gizarte-osaera ere (Bacqué *et al.*, 2015). Bereziki sektore ertain-altuetako gurasoek ebaluatzen dituzte eskolak umearen etorkizuneko gizarte-posizioan izango dituen inpaktuak (Carrasco *et al.*, 2016).

Beraz, hautaketa testuinguru sozial, ekonomiko eta espazial zehatz batean kokatutako mekanismo gisa ulertu behar da: ikastetxeak ez daude inbrikazio horretatik kanpo, hau da, haien eskaintzak ere dinamika sozial horiei erantzuten die. Eskola-eskaintzaren ezaugarria ikastetxeek egiten duten hautaketa da, eta, horren ondorioz, gurasoen eskariaren eta ikastetxeek eskaintzen duten eskaintzaren arteko egokitzapen sozioekonomikoa eta ideologikoa lortzen da. Horrela, argudiatzen da uztartze hori funtsezkoa dela erreprodukzio soziala bultzatuko duen sistema bat sendotzeko, batez ere klase ertain altukoa (Gayo Cal *et al.*, 2019).

Gaur egun, gurasoek ikastetxea hautatzeko duten askatasunak indar handia du. Ikerketa-ebidentzia ugarik erakutsi dute eskola-hautuak irizpide praktikoetan oinarrituta egoteaz gain (etxearekiko hurbiltasuna, lekualdaketa-aren kostua edo bidaia-denbora), ikastetxeari esleitutako prestigio-, estatus- eta kultura-kapitala ere aintzat izaten direla (Berends, 2015). Gainera, hautaketa prozesuan, klase ertaineko gurasoak eragile aktibo gisa agertzen diren bitartean, desabantailatsuenak eragile pasiboagoak eta tokian tokira bideratuagoak dira (Burgess *et al.*, 2015).

Gayo Cal *et al.*-ek (2019) baieztatzen dutenez familiek, batez ere klase ertain-altukoek, lortzen duten ikastetxearen eta egiten duten lehengo hautaketaren artean konbergentzia osoa dago. Horrela, aukeraketaren bidez, eskaeraren (familiak) eta eskaintzaren (ikastetxeak) arteko doikuntza gutxi gorabehera erabatekoa da. Bat etortze horrek, gizarte-egituraren arabera instituzionalizatuta dagoena, eskola- eta espazio-segregazioa eta, beraz, klase-ugalketa errazten du (Gayo Cal *et al.*, 2019).

Are gehiago, baieztatu da ezaugarri soziokulturaletatik abiatuta sinbolikoki kokatutako praktika gisa hautatzeak auto-segregazio-prozesu bat ekarri duela, non klase sozial desberdinetako familiak baztertuak izan daitezkeen eta, era berean, bazterketaren eragile aktibo gisa ager daitezkeen (Carrasco *et al.*, 2015).

#### 1.4. *White flight* fenomeno

Kye-k (2018) dioenez, ikastetxea aukeratzeko gaitasuna handitzera bideratutako politikek tokiko eskoletako klase ertainen ihes-prozesuak, hau da, *white flight* (aurrerantzean, *WF*) deritzon fenomeno errazten dute, ikasle kalteberenen kontzentrazioa eta isolamendua handituz. Alegia, eskola-aukeraketa sustatzen duten politikek ez dute, ezinbestean, eskola-segregazioa murrizten; aitzitik, ikastetxeen arteko estratifikazio soziala areagotu dezakete (Kye, 2018).

Alegia, eskola-aukeraketaren tarte zabalek ez dute errazten eskolatze bidezkoagoa, baizik eta ikasleen mugikortasunean desberdintasunak sortzen dituzte, eta, beraz, ikasleen eskola-segregazio handiagoa, bai ikasle atzerritarrena, bai maila sozioekonomiko baxuko ikasleena (Bonal eta Zancajo, 2020). Bide horretatik, hautatzeko gaitasuna handitzera bideratutako politikek eskola publikoetako klase ertainetako ihes-prozesuak (*WF*) laguntzen dituzte, eskola-segregazioa areagotuz (Asenjo-Garde *et al.*, 2023).

Bestalde, zonakatzeko politikak dauden sistemetan, gutxiengo etnikoek beren etxetik hurbil dauden eskoletan geratzeko joera dute. Familia horiek alderdi praktikoan arabera aukeratzen dute, eta alderdi horietan lan-baldintzek eta etxeko antolamenduak muga garrantzitsuak ezartzen dituzte, aukera jakin batzuk bideraezin bihurtuz. Aldi berean, familia autoktonoek

atzeritarrak biltzen dituzten eskolak saihesteko edo uzteko joera dute, *WF* fenomenoaren sustatuz (Córdoba *et al.*, 2020).

Horrez gain, zenbait azterlanek azpimarratzen dute atzerriko familiek edo gutxiengo etnikoetako familiek zeregin garrantzitsua izan dezaketela ikasle hauek eskola jakin batzuetan pilatzerakoan, hots, auto-segregazio-praktikak aipatzen dira (Córdoba *et al.*, 2020).

Beraz, segregazioak (sozioekonomikoak edo bestelakoak) hezkuntza-sistemaren eraginkortasunean, kalitatean, zein ikasleen aukeretan eragin kaltegarria izan dezake, baina, horrez gain, eskola-bereizketa garrantzitsu batek murriztu egin dezake familien aukeratzeko gaitasuna, eta denboran eutsi (Ferrer eta Gortazar, 2021).

Edonola ere, badaude klase ertainetan oinarritutako ikerketa akademi-koak non *WF* fenomenoaren aurkako mugimenduak aurkitu diren. Adibidez, Víctor Orellanak (2018) eta Linn Posey-Maddoxek (2014) hainbat lanetan oinarrituta (Billingham eta Kimelberg 2013; Butler eta Robson 2003; Cucchiara 2013; Cucchiara eta Horvat 2009; Karsten 2003; Kimelberg eta Billingham 2013; Posey-Maddox 2012; Reay *et al.*, 2008; Stillman 2012) ondorengo ondorioztatu dute: maila ertaineko zenbait hiri-familiek eskola publikoa aukeratzen dute, besteak beste, i) bere ideologia politiko aurrerakoiagatik ii) lan-merkatuan izandako aldaketekin bat etorri nahiko luketelako eta iii) bere auto-identifikazioagatik (hau da, hiritar urbanoak, kultura anitzekoak, aniztasun soziala baloratzen dutenak direlako). Azalpen hau aintzakotzat hartuz, lan honetan kultura-aniztasunaren defentsa ezkerreko balore moduan sailkatu dugu.

## 2. HELBURUAK ETA IKERKETA GALDERAK

Ikerketa honen helburu nagusia *WF* aurkako fenomenoaren Euskal Herrian aztertzea da. Horretarako, beren burua ezkertiar eta klase ertainentzat jotzen duten gurasoek beren seme-alaben ikastetxea hautatzerakoan zein argudio erabiltzen zuten arakatu nahi da.

Horrekin batera, gurasoen erabakietan ideologiak duen eragina azaltzeko, berrikusitako literaturak (Orellana, 2018) iradokitzen duen bezala, identitateak duen pisua, bereziki dimentsio politikoan, eskola-hautuaren azterketan, ikertu nahi da.

Ikerketa-galderak hauek dira:

1. Gaur egun eskola-inklusioko eta -segregazioa euskal eremu politiko-administratiboan agertzen den kezka da?
2. Zeintzuk dira ikastetxea hautatzeko gurasoek erabiltzen dituzten arrazoiak? Eta, zehazki, zein pisu daukate ikastetxeetako hezkuntza-metodologia eta gurasoen ideologiak?
3. Herriko bi ikastetxeak D ereduak izanik, ikastetxe hautuan euskarak nolabaiteko eragina ba al dauka?

4. Gaur egungo D eredia besterik ez duen herri batean posible al da *WF*-en aurkako fenomenoak topatzea? Eta, hala bada, Posey-Maddol *et al.*-ek (2014) azaltzen dituzten terminoetan, hots, eskola publikoaren aldeko hautua klase ertaineko gurasoen ideologia politiko aurrerakoiaren baloretatik egiten dute?

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Hautu metodologikoa

Aipatutako helburua erdiesteko eta ikerketa-galderei erantzuna emateko, metodo kualitatiboa hautatu dugu zeina Gizarte Zientzietan ikerketa zientifikoa egiteko sortutako berezko metodoa den. Metodo kualitatiboarekin, besteak beste, ikergaia barrutik aztertzen da, protagonistei hitza emanez eta beraien azalpenak gertakaria ulertzeko oinarritzat hartuz. Abiapuntu moduan errealitate soziala eraikia dagoela hartzen da, hots, produktu sozial bat dela eta, beraz, gutako bakoitzak esanahia ematen diola eraikuntza horri (Kvale, 2011). Beraz, ikerketa hau aurrera eramateko interpretazio-paradigmatik abiatu ginen. Interpretazio-paradigma metodo kualitatiboan oinarritzen da eta gertaeren zuzeneko interpretazioa balioztatzeko baliagarria da (Navarro *et al.*, 2017).

#### 3.2. Kasu-azterketaren ezaugarriak

Kasu-azterketa kolektiboa egitea hautatu genuen aztertutako fenomenoaren konplexutasunak sakontasun gehiagorekin hautemateko. Navarrok *et al.*-en arabera (2017), kasu-azterketa estrategia etnografikoak erabiltzen dituen metodo bat da, gizarte-egoerak aztertzeko. Metodo honen helburua gertaera bat sakon ulertzea da, kasu edo kasu horien berezitasunean dauden dimentsio eta erlazio ugariak jabetuz. Simons (2013) egileak Stake (1995) egilearen lanean oinarrituz hiru azterketa mota ezberdintzen ditu: intrintsekoa, instrumentala eta kolektiboa. Azken honek kasu-azterketa batzuk kontuan hartzen ditu aztergaiaren interpretazio kolektiboa egiteko (Simon, 2013).

Ikerketa hau aurrera eramateko kasu-azterketa kolektiboa erabili dugu. Honek deskribapen trinkoak eta aberatsak ematen ditu, auzia interpretatu eta teorizatuz. Horretarako kontzeptu kategoriak garatzen dira, dauden aurrerari teorikoak erakusteko, berresteko edo haiekin alderatzeko.

Ikergaiaren lanketa sinkronikoa izan zen, hain zuzen, parte-hartzaileek informazioa eman ziguten eta araudi ofizialaren sorkuntzaren denbora tartera mugatuz (2022-24 urteetara). Horrela, ikerketaren prozesua hau izan zen: agiri ofizialen azterketa, elkarrizketa sakonak bideratzea, diseinatzea, transkribatzea, azterzea eta kodifikatzea.

Ikastetxeen hautua aztertu ahal izateko, gurasoei egiteko hiru galdera hauek presatu eta erantzunak arakatu genituen:

- Zeintzuk esango zenuke direla zure ikastetxearen indarguneak?
- Eta ahulguneak?
- Zergatik hautatu zenuten ikastetxe hau eta ez bestea?

### 3.3. Kasu-azterketaren ezaugarriak

Elkarrizketak egin aurretik galdetegi bat eskuz betetzea eskatu genien hurrengo datuak biltzeko: jaioterria, jaiotako urtea, maila sozioekonomikoa (autobalorazioa), politikoki ezker-eskuin ardatzean (0tik 10era) duten autopertzepzioa eta euskararen ardatzean (0tik 10era) euskaltzaletasunari buruz duten autopertzepzioa. Datu bilketa honen helburua ideologia politikoak eta maila sozialak, ikastetxe hautaketan eragina zuen ala ez azterzea zen. Era berean, txikitan zein ikastetxeetan ikasi zuten galdetzen zitzaien. Datu honen bitartez *WF* mugimendua antzematen zen ala ez ikusi nahi genuen.

NVivo Release 1.7.1 programa baliatuz, parte-hartzaileak kategorizatu eta atributuen arabera sailkatu genituen eta ezizenen bitartez kodifikazioa burutu genuen (ikus 1. taula). Kategoriak honakoak dira (parentesien artean atributuak): hautatutako tokia (Eskola publikoa eta Ikastola), ideologia edota pentsamendua (0-tik 10erako ardatz batean bere kokapena erabaki behar zuten, 0 muturreko ezkerria izanda eta 10 ultraeskuina. 0-3 bitartean ezkertiar moduan sailkatu genituen eta 4-6 bitartean, zentrokia. Inork ez zuen idatzi 6 baino gehiago, beraz, eskuina ez da agertzen), generoa (aukera librekoa zen idazteko), jaiotze lekua (beraiek idatzi zuten eta sailkapena guk egin genuen: Herrian, Euskal Herrian edo atzerrian), maila soziala (autopertzepzioa, beraiek idatzitakoa) eta jaiotze urte (sailkapena guk eginda, hiru tramotan: 40 urte baino gutxiago, 40 eta 50 artekoa eta 50 baino gehiago).

Horrela, lan hau osatzeko bederatzi guraso elkarrizketatu genituen, lau eskola publikokoak eta beste bostak Ikastolakoak. Orotara, lau ama eta bost aita. Ezker-eskuin ardatzean ez zitzaigun inor 6-10 tartean agertu eta bi gurasok bere burua zentroan kokatu zuten (4-6 bitarteko puntuazioetan). Beste guztiak ezker ardatzean kokatu genituen, beraien buruari 0-3 bitarteko puntuazioa eman baitzioten. Euskararen ardatzean denak agertu ziren euskaltzale moduan, 6 edo gorako puntuazioekin, eta, beraz, ez genuen kategoria moduan sailkatu. Parte-hartzaile guztiak euskaltzaletasun (euskarekiko atxikimendu) ikuspegi batetik abiatzen zirela ontzat eman genuen.

Bukatzeko, parte-hartzaileen eragozpenak ahalik eta gehien gutxitu nahian, beraien, udalaren zein eskualdearen izen guztiak pseudonimoekin erabili genituen. Herriaren izena Arrieta izengoitiarekin ordezkatu genuen.

1. taula  
**Guraso parte hartzaileak eta ezaugarriak**

Ezizena	Tokia	Ideologia	Generoa	Jaiotze lekua	Maila sozio-ekonomikoa	Adina
Janire	Ikastola	Ezker	Emakume	EH	Ertaina	40-50
Jakes	Ikastola	Ezker	Gizon	EH	Langilea	40-50
Jokin	Ikastola	Ezker	Gizon	EH	Ertaina	+ 50
Julene	Ikastola	Zentro	Emakume	Herria	Ertain altua	-40
Jugatx	Ikastola	Zentro	Emakume	Atzerria	Ertaina	40-50
Urko	Publikoa	Ezker	Gizon	Herria	Ertaina	40-50
Urtzi	Publikoa	Ezker	Gizon	Herria	Ertaina	40-50
Ugazi	Publikoa	Ezker	Emakume	EH	Ertaina	40-50
Unai	Publikoa	Ezker	Gizon	EH	Ertain altua	-40

### 3.4. Datuak lortzeko erabilitako teknikak

Bi teknika erabili dira datuak lortzeko. Alde batetik, azken urteotan Eusko Legebiltzarrean eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailean onartu diren hainbat dokumentu ofizialen berrikuspena eta, bestetik, egindako banakako elkarrizketa sakonak, 40 minutu ingurukoak, kasu bakoitzean.

Parte-hartzaileak bilatu aurretik, EHUKo Gizakien eta hauen lagin eta datuekin egindako ikerketei buruzko etika batzordeari baimena eskatu eta aldeko txostena jaso genuen, M10\_2022\_003 kodea duena. Baimenarekin, herriko bi ikastetxeren zuzendaritzarekin harremanetan jarri ginen eta ikerketa azaldu ondoren, Etika Batzordeak eskatzen duen bezala eta objektibotasun handiagoa bermatzeko, gurasoen errekrutatzea beraiek egitea eskatu genien. Generoaren aldetik orekatua izatea eta Arrietan zein Arrietatik kanpo jaiotakoak izatea iradoki genien. Ikastolako zuzendaritzak gurasoak bilatu zituen. Eskola Publikoko gurasoak, berriz, Ikasleen Gurasoen Elkarteak errekrutatatu zituen.

### 3.5. Ikerketa faseak

2022ko urtearen bukaeran elkarrizketen diseinua burutu genuen. 2023ko urtarrilean EHUKo Etikako Batzordeari baimena eskatu eta otsailen jaso genuen. 2023ko udaberrian elkarrizketa guztiak burutu genituen eta udan transkribatu genituen. Gehienak euskaraz izanda, transkribatzaile automatikorik gabe idatzi behar genituen. 2023 bukaeran NVivo Release 1.7.1 software bitartez lehendabizi parte-hartzaileak kodifikatu genituen (ikus 1. taula) eta gero elkarrizketak irakurri, aztertu eta kodifikatu genituen.

Elkarrizketak kodifikatu aurretik, NVivo programari esker elkarrizketa guztien hitzen zenbaketa burutu genuen, tokia (Ikastola edo Publikoa) kategoriaren arabera sailkatuta. Horretarako, hitz hutsen zerrenda osatu ondoren, elkarrizketa guztien hitzen zenbaketa (hitzaren gutxieneko hizki kopurua  $n = 4$ ) egin genuen (ikusi 2. eta 3. irudiak). Honen helburua guraso talde bakoitzak gehien erabilitako hitzen irudi azkarra lortzea zen eta ikus-tea ea ezberdintasunik topatzen genuen.

Aipatzekoa da NVivok euskara ez zuela aintzakotzat hartzen eta ez zigu lan egiten uzten, adibidez, hitz eratorriekin. Hortaz, arazo eta arazoa; euskara eta euskaraz; ikastetxe eta ikastetxeen... batera prozesatzeko aukera ez zuen ematen eta hitz desberdin moduan tratatzen zituen. Diskurtsoetan euskarak hartu zuen pisua ikusirik eta argazki osatuago izateko, euskaren hitz eratorrien (eusk?ra\*) bilaketa egin genuen eta hitzen zuhaitza osatu genuen (ikusi 4. eta 5. irudiak).

Elkarrizketak aztertzean, gurasoen erantzunak arakatu genituen, alde batetik, ikastetxe bata edo bestea hautatzeko momentuan erabilitako argudioak zeintzuk ziren jakiteko eta alderatzeko. Bestetik, hautatutako hezkuntza zentroari zer-nolako indargune eta ahulgune ikusten zizkieten azalarazteko. Datuak ulergarriago agertzeko, erantzun horien esanahiak sintetizatu, alderatu eta multzokatu genituen (ikusi 2., 3. eta 4. taulak).

NVivoren laguntzarekin testuaren kodifikazioa burutu genuen. Behin-behineko kodifikazioa hau izan zen: Arazoa, euskara, ezkerreko baloreak, hurbiltasuna, kultura-aniztasuna, hezkuntza-metodologia eta militantzia. Kodifikazioa zerbait dinamikoa izanik, artikulua hau idaztean kodifikazioa findu genuen eta ezkerreko baloreak, hurbiltasuna, kultura-aniztasuna eta militantzia hurbiltasun ideologiaren kategoria berrian fusionatu genituen. Horrela, errazago ikusi ahal dugu ikerketa-galderetan planteatutako ideologia eta hezkuntza-metodologiaren arteko harremana. Azken kodifikazio hau burutu ondoren, ideien azterketari, sintetizatzeari, emaitzak aurkezteari eta ondorioak ateratzeari ekin genion.

Ikerketa fase guztiak era eskematiko batean 1. irudian ikus daitezke.



1. irudia  
Ikerketaren faseen eskema

### 3.6. Kategorien azalpena

Aztergaiaren ulermena fintzeko beharrezkoa da kategoriak sortzea. Kategorizazio prozesua funtsezkoa da datu kualitatiboan analisirako (Navarro *et al.*, 2017). Sei kategoria sortu genituen. Tokia, ideologia eta maila soziala kategoriak sortzea ezinbestekotzat jo genuen literatura akademikoak *WF*-en aurkako fenomenoari buruz esaten zuena gure kasu-azterketan agertzen zen ala ez ikusteko. Jaiotze lekua kategoria oso aproposa iruditu zitzaigun ikusteko ea desberdintasunik dauden bertan jaio eta jaio ez zirenen artean. Adina eta generoa kategoriak ere oso ohikoak izaten dira hau bezalako ikerketetan eta datu hauek jasotzeko erraza izateaz gain, konparaketak egiteko interesgarriak gerta daitezke.

## 4. EMAITZAK

Bi eremuetako emaitzak erakutsiko ditugu. Batetik, azken urteotako eremu politiko-administratibokoak eta, bestetik, gurasoei egindako elkarriketatik eratorritakoak. Parte-hartzaileek betetako fitxen arabera elkarriketatu guztiak euskaltzale eta klase ertain moduan definitu ziren eta Eskola Publikoko guraso guztiak ezkertiarizat jo zutela beraien burua (ikus 1. taula).

Aipagarria da Arrietako guraso guztiak, Ikastolako edo Eskola Publikokoak izan, txikitik Ikastolan ikasi zutela. Honek ez du frogatzen Arrietan *WF* fenomenorik ez dagoenik, beste ikerketa soziologiko sakonago bat beharko zen, baizik eta gure ikerketaren bitartez hori baieztatzeko daturik ez dugula.

### 4.1. Eremu politiko-administratiboaren emaitzak

Azken bizpahiru urte hauetan eskola-inklusioren eta -segregazioaren gaiak eremu politiko-administratiboan hartu duen zentralitatea aipatu behar dugu: Eusko Legebiltzarrean 2022ko apirilean 7an erdietsitako itunak segregazioa du ardatz, eta hainbat neurri proposatzen ditu berau gainditzeko. Horrela, «segregazio» hitza 14 aldiz agertzen da, eta haren ekitatea eta segregazioaren aurkako borroka da itun horretan jasotako Jarduketa-planaren barruan lehen jarduera-lerroa. Akordioaren arabera, arrazoi sozioekonomikoengatik edo bestelako arrazoiengatik ikasleak banantzea saihesteko neurriak hartuko dituzte (Eusko Legebiltzarra, 2022).

2023ko abenduaren 21ean, erakunde berean, 17/2023 Legea, Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntzarena onartu zen. Lege honek segregazioaren aurkako eta eskola inklusiboaren aldeko borroka mantentzen du ardatz moduan. Bertan, inklusi\* sarrerarekin 30 hitz agertzen zaizkigu,



aniztasun\*-arekin 23, kohesio\*-rekin 18 eta segregazio\*-rekin 9. Nahiz eta azken aukera honekin hitz kopuru txikiena agertu, Legearen hirugarren xedapen gehigarriak aipamen zuzena egiten dio eskola-segregazioaren aurkako itunari. Hitzez hitz horrela dio: «Eusko Jaurlaritzan hezkuntzaren arloko eskumena duen sailak elkarrizketa aktiboko prozesu bat abiaraziko du hezkuntza-komunitatearekin, eskola-segregazioaren aurkako itun bat lortzeko» (17/2023 Legea).

Denbora tarte berdintsuan, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak 2022ko azaroaren 11n 2023/2024 ikasturterako Ikasleak Onartzeko eta Eskolatzeako Dekretu berria onartu zuen. Bertan, segregazioaren kontra borrokatzeko neurri berri batzuk hartzen dira. Adibidez, ikasle zaurgarriak eskolatzeako plazak erreserbatzea, zaurgarritasun indizea sortzea edota familiek egin zezakeen eskaera bakoitzeko ikastetxe kopuru mugagabea izatea.

Hezkuntza Sailak 2023ko abenduan dekretu berria onartu du eta aurreko dekretuaren berrikuntzei bat gehitzen zaie: hasierako maila eskatzen dutenek plaza eskuratuko dute neba edo arrebaren bat matrikulatuta daukaten ikastetxean.

Bukatzeko, Hezkuntza Sailak eskatuta, eskola-segregazioan adituak diren Xavier Bonal Gerard Ferrer eta Adrián Zancajo unibertsitateko irakasleek egindako Desberdintasun Sozioespazialak Euskadiko Hezkuntzan txostena aipatu behar dugu. Bertan, EAEko erradiografia sakon bat agertzen da eta eskola-segregazioa gainditzeko hainbat ekimen eta proposamen luzatzen dira. Txosten horretan oinarrituta hainbat neurri sartu dira 17/2023 Legean. Egileen esanetan, txostena horrela ulertu behar da «Hezkuntza Sailak bultzatutako hezkuntzako plangintza-proposamen berriak oinarrian dituen ereduak testuinguruan kokatzen ditu. Halaber, etorkizunerako beste erreforma-lerro batzuk iradokitzen dira, ekitatearen aldeko hezkuntza-plangintzako eredu bat garatzeko» (Hezkuntza Saila, 2023).

Laburbilduz, 2022az geroztik, eremu politiko-administratiboan eskola-inklusioa eta -segregazioa ardatz duten bi dekretu, txosten bat, hitzarmen bat eta lege berri bat topatzen ditugu.

## 4.2. Gurasoen diskurtsoetan gailentzen diren ideiak

Arrietako errealitate zehatzera etorrira, gurasoei egindako elkarrizketatik jasotako emaitzek aurkeztuko ditugu. NVivoren bitartez egin genuen gehien errepikatzen diren hitzen bilketa erakutsiko dugu, diskurtsoetan pisu gehiago zeukaten ideiak azalarazteko.

Esanahirik ez duten «zeozer, hitz» eta «eduki» hitzak kenduz gero, guraso talde bakoitzak gehien erabilitako 10 hitzen artean 6 hauek errepikatzen dira bi taldeetan: Eskola, hezkuntza, egoera, herrian, herri eta ikastolan. *Euskal, publikoa, guraso, Arrietan* hitzak bakarrik Publikoko gurasoen artean agertzen diren arren, Ikastolako *euskara, Ikastola, familia* eta he-

*rria* parekatu genitzake. Gehien erabilitako 10 hitzen artean bi daude Publikokoek bakarrik erabiltzen dituztenak: *desoreka* eta *jatorria* eta bakarra Ikastolakoek erabilitakoa: *egia*. Azpimarratzekoa da bi taldeek *egoera* hitza erabili arren, bakarrik Ikastolakoek *arazoa* aldaera erabiltzen dutela (ikusi 2. eta 3. irudiak).



2. irudia

### **Ikastolako gurasoek gehien errepikatutako hitzak**



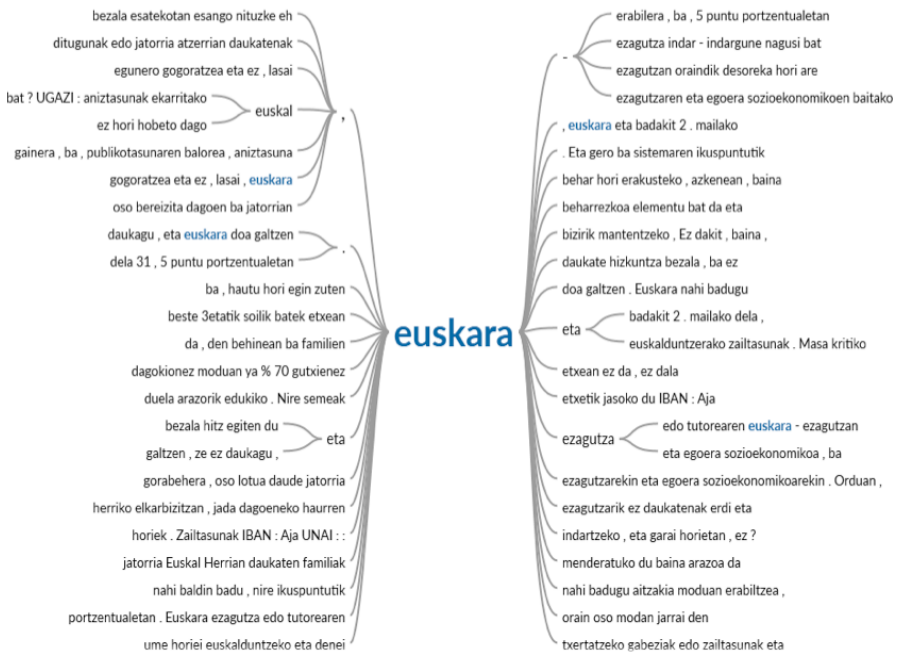
3. irudia

### **Eskola Publikoko gurasoek gehien errepikatutako hitzak**

2. eta 3. irudian agertzen diren hitzek bi ikastetxeetako gurasoek gaia oso ondo mugatuta dutela erakusten dute: herriko ikastetxeetako hezkuntza auzi baten aurrean gaude eta errealitate berari buruz hitz egiten ari dira hitz berdintsuak erabiliz. Edonola ere, ezberdintasunak ere esanguratsuak dira: Gertaera azaltzeko Publikoek *arazo* hitza ez dute erabiltzen, Ikastolakoek egiten duten bitartean, eta *desoreka* zein *jatorria* aipatzen dute, Ikastolakoek erabiltzen ez duten bitartean.

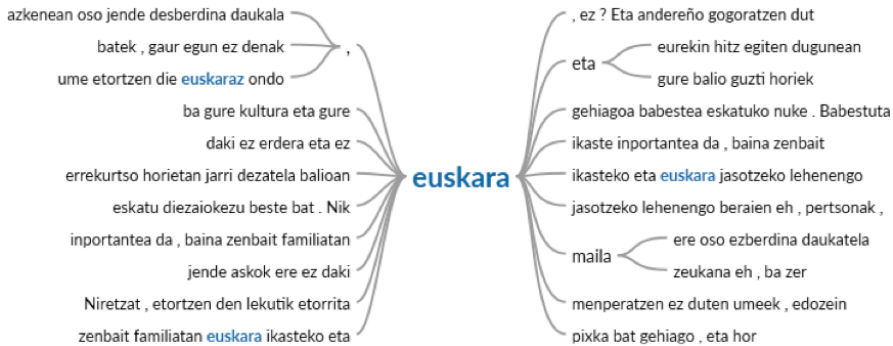
Bestaldetik, euskarak diskurtsoetan daukan garrantzia sakontasun gehiagorekin aztertzeke, euskara hitzaren aldaerak arakatu genituen eta esamolde hauek topatu genituen: *Euskara*, *euskaraz*, *euskarari* eta *euskarren*. Orotara, Ikastolako gurasoen artean 34 aldiz eta Publikoekoen artean 43 aldiz zenbatu genituen.

Komunitate bakoitzaren barruan **euskara** hitzaren zuhaitza eginda, Eskola Publikoko gurasoen artean ere euskara hitzaren aldaerekin eragite gehiago agertu ziren Ikastolakoekin baino.



4. irudia

**Euskarari buruzko hitzen zuhaitza Eskola Publikoko elkarriketetan**



5. irudia

**Euskarari buruzko hitzen zuhaitza Ikastolako elkarriketetan**

**4.3. Ikastetxeen indarguneak eta ahulguneak**

Hurrengo lerroetan, gurasoen aburuz zeintzuk diren ikastetxe bakoitzaren indargune eta ahulguneak erakutsiko ditugu.

4.3.1. *Eskola Publikoarenak*

Eskolako publikoko gurasoek beraien eskolaren indarguneak, nagusiki, kultura-aniztasunarekin lotzen dute. Publikoko parte-hartzaile guztiek aniztasuna balore positiboekin lotzen dute. Adibidez, Unai horrela azaltzen du:

lagun artean askotan komentatzen dudana, eh, gero eta mundu globalago batean bizi gara eta eskola hau globalizazio horren eredu oso garbia da. Kultura ezberdinetako jendea dago eta nik uste dut gaur egungo mundu honetan beharrezkoa dela horrelako ezaugarriak dituen toki batean ikastea.

Eskola Publikoko guraso guztiek eskolako proiektu pedagogikoa (irakasteko metodologia izan, hezkuntza sistema izan edo irakasle konprometituak direla izan) indargune moduan identifikatzen dute. Unairen esanetan, «Ate irekiak egin zirenean etorri ginen ikustera eta orduan ya irakasleak eta gehiago azalduta eta gehiago ikusi genuen eta sistema bera ere nik ikasteko erabili nuen sistema baino aproposago eta egokiagoa zela iruditu zitzaidan».

Aipatzeko, baita ere, Gurasoen Elkarteari ematen dioten garrantzia. Bi gurasoek aipatzen dute iruzkin berdintsuekin. Urkoren esanetan «eta gero aurkitutako jendea, guraso-taldean aurkitutako jendea, ba oso jende jatorra,

oso jende potentea. Eta, bueno, hor sortu dugu oso talde polit bat. Nik uste dut hori indargune oso potente bat dela, ez?»

Urtzik aipatzen duen beste indargune bat urte bukaerako bazkarian jatorri desberdinetako gurasoak elkartzea da «urtero ekainean egiten dugu, eta ba 750 komunitate kide elkartzen gara bazkaltzeko frontoian, eta hor ba komunitate kide eta jatorri desberdinetako familiek laguntzen dute».

Ahuleziak edo gabeziak komentatzeko momentuan, gehien errepikatzen den hitza «desoreka» da. Desoreka, bere alderdi anitzekin: jatorriarena, euskararen ezagutza zein sozioekonomikoa. Urkok desoreka sozioekonomikoa aipatzean eskolatik kanpo duen eragina ere nabarmentzen du:

Eta zer esanik ez egoera sozioekonomikoa [...] eta, klaro, horrek sortzen du baita polarizazio bat ez? eta hori nabari da bai, irteerak egiten direnean, nabaria da eskola-kirola planteatze, planteatzerako orduan, nabari da herriko plaza jolasterakoan, nabari da kirola, kirol federatuan edo egiterakoan edo kultur eskaintzan parte hartzekoan edo aisialdian parte hartzekoan, eta abar, eta egun horrek arazo handi bat sortzen du eskolaren barruan, baina gero eskolatik kanpoko bizitzan, elkarbizitzan ere arazo handi bat sortzen du. Orduan, nik esango nuke ahulezi nagusiena dela desoreka larri hori.

Eraikinaren egoera txarra ere bada askotan errepikatzen den beste gabezi bat. Unairen esanetan, «eskola honek berritze fisiko bat behar du». Ugaziren aldetik, berriz, gabezi horiek aipatzeaz gain, beste batzuk mahai gainean jartzen dira. Adibidez, iruditzen zaio «beste ahulgune bat dela herri mailan ere bai aitortza falta dagoela» eta «gutxiespen puntu bat bada-goela».

Bukatzeko, kultura-aniztasuna agertzen zaigu. Lehen indargunean sailkatu badugu ere, gurasoek indargune eta ahulgune moduan ikusten dute. Indargune moduan aberastasun iturria delako baina ahulgune moduan, batetik, herriaren islada orekatua ez delako eta, bestetik, kudeaketa konplexuago eskatzen duelako, adibidez, umeak euskalduntzeko. Ugazik berak esaten du «aniztasuna indargune eta ahulgune moduan, biak» dela eta euskarari aipua egiten dio esanez «euskara eta euskalduntzerako zailtasunak» dakartzala. Urkok ere gaiari horrela eusten dio:

euskararekiko ere, puf, izugarria da ze Haur Hezkuntzan, esaterako, ba, zuk 15 ikasle baldin badituzu, 15 ikasleetatik 12 jatorri atzerritarreko baldin badira, eta beste 3etatik soilik batek etxean euskara daukate hizkuntza bezala, ba ez dago masa kritikorik euskalgintzako orduan esfortzua titanikoa da osea, irakasleek egiten duten esfortzua edo hor egin behar den esfortzua ba izugarria da, ez?

2. taula  
**Eskola Publikoko Gurasoen Aipatutako Eskolako Indarguneak  
 eta Ahulguneak**

Indarguneak	n	Ahulguneak	n
Kultura-aniztasuna	4	Desoreka(k)	4
Metodologia	3	Eraikinaren egoera txarra	3
Publikoa izatea	2	Kultura-aniztasuna	3
Gurasoen elkarteak	2	Euskara gutxi	2
Irakasle konprometituak	1	Eskolaren aitortza sozialik ez	1
Hezkuntza sistema ona	1	Gurasoen Elkartean kanpoko jatorriko kiderik ez egotea	1
Ikasle gehien euskalduntzen duena	1	Gurasoen parte-hartzea handiago izan daitekeela	1
Ikasturteko amaierako festan parte hartze handia	1		

*Oharra:* n = guraso kopurua.

#### 4.3.2. Ikastolarenak

Ikastolako gurasoek gehien errepikatzen duten indargunea hurbiltasuna da. Hurbiltasuna, sentsu zabalean ulertuta: fisikoa, baloreena, filosofiarena edo ideologikoa, lagunak edota familia bertan dagoela. Julenek horrela azaltzen digu «azkenean ikusi nuen gure familientzako eta gure baloreekin gehiago bat zetorren ikastetxea, ikastola zela».

Beste multzo batean euskarari buruzko azalpenenak sartu ditugu. Jokinnek, adibidez, euskara eta euskal kultura lotzen ditu indarguneak azaltzeko momentuan. «Beno, ba nik uste dut hemen gure eh, euskarari ematen zaion indarra, lehenengo gauza, eta gero ba bertako, bertako problematikak eta gauzak lantzen dituela, ez? Hemengo kulturari buruzko gauzak».

Publikoko gurasoek bezala, Ikastolakoek metodologian eta irakasleen lanean ere ikusten dute indargune bat. Jugatxek, adibidez, horrela azaltzen digu bere ikuspegia:

lo que veo yo es que tienen un trato individual con los alumnos. Lo que está bien, ¿no? porque se adapta a las necesidades que tiene cada alumno. Y, bueno, es que están bastante abiertos para las cosas, ¿no? Y te explican las cosas y están en contacto contigo, no están un poco. Como que formamos un equipo, ¿no?

Jokinek ondo baloratzen ditu Ikastolak dituen baliabideak eta herrian oso errotua dagoela. Azken hau, agian, «hurbiltasun» multzoren barruan, sailka genezake.

Ahulguneei begira, errekurtsio gehiagoen beharra eta ratio altuak dira gehien aipatzen direnak. Janirek dion moduan, «gauza piloa daude hobetzeko, bai, baina falta dena da errekurtsioak. Azkenez, ba, gure ratioak oso altu dira gure eh, azkenean bete-beteta daude klaseak, irakasle daude gaindituta»

Bestaldetik, historikoki izan diren Ikastolako balore batzuen galera, esentzia bera, ikastetxe handiegi bilakatu dela, inpersonalagoa dela eta desideologizazioa aipatzen dira gabezi moduan. Jakesek horrela laburbiltzen du: «beno, bi hitzetan esanda, desideologizazio bat edo eman dela eta, nire ustez, kaltetarako da». Bukatzeko, Julenek ahulezien artean kultura-aniztasun txikia azpimarratzen du: «bai iruditzen zait ez daukagula aniztasuna handia ikasleon artean».

### 3. taula

#### Ikastolako Gurasoek Aipatutako Indarguneak eta Ahulguneak

Indarguneak	n	Ahulguneak	n
Hurbiltasuna	3	Balore batzuen galera	2
Metodologia	2	Ratioak oso altuak	2
Euskarari ematen zaion indarra	2	Errekurtsio eta giza baliabide gehiagoen beharra	2
Baliabide materialak	1	Ikastetxe handiegia	1
Herrian oso errotua	1	Esentziaren galera	1
		Aniztasun txikia	1

*Oharra:* n = guraso kopurua.

#### 4.4. Ikastetxearen hautuaren ezaugarriak

Ikastetxe hautuaren zergatia galdetuta, Eskola Publikoko guraso guztiek desorekari aurre egiteko erantzuten dute eta hiruk publikoa delako. Urkoren erantzun honek biltzen du lau elkarrizketetan jasotakoa:

«Bat, alde batetik eskola publikoa izateak pisu handia izan zuen eta, bestalde, baita herriko errealitatea kontutan hartzeak ere pisua izan zuena. Ba, herrian, bueno, oso desoreka, desoreka handia dagoelako, eta

desoreka horiek, jatorriaren baitakoa izateaz aparte, euskararen baitakoak ere badirelako, eta sozioekonomikoak ere badirelako. Orduan, horretan hainbesteko desoreka egonda ba bai, bikoteari eta bioi, ba, aukera egoki bat iruditu zitzaigun desoreka horretan, ba, orekatze-puntu bat jaritzeko ahalegina egitea».

Beste erantzun batzuk karga ideologiko handia ere badute, hala nola, bertako egoera iraultzeko, erabaki politika hartu zuela (Ugazik) ala sinesmen eta militantziagatik (Urtzik). Unaik ere metodologia aipatzen du baina, beti ere, publikoa izatearen argudioaren atzetik: «sistema bera ere nik ikasteko erabili nuen sistema baino aproposago eta egokiagoa zela iruditu zitzaidan eta hori esan dezagun sekundarioa izan zela baina horrek ere pisua eduki zuen baina inportanteena eta garrantzitsuena publikoa zela horrek dakarren guztiarekin».

Ikastolaren hautuari dagokionez, hurbiltasuna da, bere aldaera guztiekin, gurasoek gehien errepikatzen duten argudioa. Jakesek horrela esaten digu:

«garrantzitsuena nik esango nuke emozionala. Esperientzi hori guk gure umeentzako nahi genuen esperientzia gutxienez antzekoa izatea. Irakasleak ezagutzen ditugu, komunitatea ezagutzen dugu, bikotearen ama ere hango langilea da [...] inguruko jende gehienak harantz eramaten du orduan, nirea sentitzen dut komunitate hori ba gehiengo bertan dago».

Kasualitatea, negoziazio baten fruitua izan zela Jokinek komentatzen digu, izan ere, berak Ikastola nahiago zuen eta bere bikoteak publikoa. Aipatu gabe ezin dugu utzi Jugatxen azalpena, berak ez baitzuen hautatu, berak publikoan eman zuen izena baina administrazioak Ikastolara bidali zuen. Jugatx etorkina da. Horrela azaltzen du:

«la escuela pública, iba ahí con los papeles y todo, mi hijo tendría que entrar en el primero de primaria. Y de ahí dejé todos los papeles que me llamarán. Después me enviaron un email como que tengo que ir a la Ikastola. Yo no entendí porque no me dieron explicación, yo simplemente fui a la Ikastola».

Eskola Publikoaren gurasoek gehien erabiltzen duten argudioa desorekari aurre egiteko da (guraso guztiek), gero publikoa delako (3 gurasok) eta behin agertu ziren argudioak metodologia, sinesmen eta militantzia eta erabaki politikoa izan zela. Ikastolako gurasoei dagokienez, gehien erabiltzen den argudioa hurbiltasunaren multzoa da (4 gurasok). Behin agertzen dira euskara, negoziazioa (batek Ikastola nahiago zuen, besteak Publikoa) edo administrazioaren hautua (ikusi 4. taula).



4. taula

**Bi ikastetxeetako Gurasoen Eskola Hautaketaren Argudioen Sintesia**

Eskola Publikoko gurasoak		Ikastolako gurasoak	
Zergatik Eskolaren hautua?	n	Zergatik Ikastolaren hautua?	n
Desorekari aurre egiteko <sup>a</sup>	4	Hurbiltasuna <sup>a</sup>	4
Publikoa delako <sup>a</sup>	3	Euskara	1
Eskolako metodologiagatik	1	Negoziazioa	1
Sinesmen eta militantziagatik <sup>a</sup>	1	Hautaketa ez, administrazioaren erabakia	1
Erabaki politikoa <sup>a</sup>	1		

*Oharra:* n = guraso kopurua.

<sup>a</sup> Arrazoi hauek hurbiltasun ideologiko kategoriaren barruan sailkatuta daude.

Emaitza hauek erakusten dute hezkuntza-metodologia guraso gehienek (n = 5) ikastetxeko indargune moduan definitu arren, beraien ikastetxearen hautua azaltzeko momentuan garrantzia galtzen duela eta guraso bakar bategi aipatzen du. Gainera, guraso honek 2. mailako argudioa zela azaltzen digu.

Hurbiltasun ideologikoaren kategoriaren barruan sailkatuta dauden beste argudioak Eskola Publikoko guraso guztiek eta Ikastolako lauk erabiltzen dituzte.

## 5. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Nahiz eta eskola-inklusioan eta -segregazioan matrikulazioaren azken bi dekretuen eragina hurrengo urteotan ikusiko den, Eusko Legebiltzarrean (2023 eta 2022) eta Hezkuntza Sailak (2023, 2020, 2019a, 2019b eta 2018) azken urteotan ondutako legediak erakusten du auzi hau agenda politikoan egon badagoela eta gurasoen ikastetxe hautaketari eragiten diola.

Bestaldetik, herriko Ikastolako gurasoen aldetik iraganarekiko nolabaiteko nostalgia igartzen da, antza, Ikastolaren «esentzia» galdu egin delako. Bestalde, elkarrizketatutako herriko guraso guztiak, Eskola Publikokoak zein Ikastolakoak, ikastolan ikasitakoak direla kontuan izanik ikastolako guraso hauen gogoetak, Eskola Publikoko Urtziren gogoeta honekin lotu genitzake: «etxetik gurasoetatik eta borroka-grina hori, nik uste dut, ba, injektatu ziguten. Beraiei beste borroka-mota batzuk tokatu zitzaizkien, politikoak ere, baina orain, guri, ba, esango nuke borroka soziala edo». Horrenbestez, Arrietan garai batean Ikastolaren aldeko gurasoen hautu militantea izan zitekeena gaur egun Publikoaren aldeko hautua egiten duten gurasoen militantzia izan daitekeela ondorioztatu daiteke.

Oro har, gurasoek ematen dituzten Eskola Publikoaren aldeko hautuaren azalpenak aztertzen ditugunean, ikusten dugu oso diskurtso landua dutela, koherentea, militantziarekin bustia eta beraien umeentzat onena dela defendatzearekin batera, Arrietako jendartearentzat ere ezinbestekoa dela argudiatzen dutela, gizarte kohesio ikuspegi batetik zein euskaltzaletasun ikuspegi batetik.

Gainera, euskarari aipua egiten diotenean, ez da beraien seme-alabentzat erabaki erosoena izan zitekeelako baizik eta ikuspegi soziolinguistikoa batetik euskararen ezagutza eta erabilera herrian zabaltzeko. Beraien azalpenen arabera, Arrieta etorkizunean euskalduna izateko Eskola Publikoan ikasle euskaldun masa kritikoa bat egon behar da, gutxiengo bat eta, antza, hori ez dago bermatuta. Hau da, ideal edo balore sozial batzuen arabera hautua egiten dute.

Ikastolako gurasoen aldetik ere badago euskararen aldeko hautu argia baina, akaso, ikuspegi pertsonalenak izan daitezkeenak gehiago nabarmen-tzen dira. Hots, beraien umei esker herria euskalduntzea baino gehiago da beraien umeek izan dezatela testuinguru euskaldun bat, euskaraz eta euskal kulturaren heziak izateko. Nolanahi, euskararekiko publikoko gurasoen aldetik ezinegona dena, salatzen baitute ez dagoela masa kritikorik euskalduntzeko, ikastolako gurasoen aldetik ziurtasunaren bilaketa bat da eta ziurtasun hori Ikastolak ematen die. Eskola Publikora familia euskaldun gehiago erakartzea bada helburua, Eskola Publikoan euskara gehiago indartu beharko genuke, eskola-orduetan izan ala eskolaz kanpoko jardueretan izan.

## Ondorio nagusiak

Ikerketa-galderen logikari jarraituz, lan honen ondorio nagusiak aurkeztuko ditugu:

1. Eremu politiko-administratiboari dagokionean. Euskal Hezkuntza Sistemaren eskola-segregazioa dagoen errealitate bat da. Azken hiru urteotan auzi honi aurre egiteko Eusko Legebiltzarrean zein Hezkuntza Sailean erdietsi diren itun, lege, txosten eta dekretuek erakusten dute inklusioa ez ezik, eskola-segregazioa ere agenda politikoan dagoen auzi nagusi bat dela. Izena duenak izana du esatera zaharrak dion moduan, duela gutxi arte aipatzen ez zen gaia dagoeneko agenda politikoari bete-betean eragin dion auzia da. Eremu politiko-administratibotik gutxienez 2022tik erantzunak ematen saiatzen ari dira.
2. Ikastetxea hautatzeko arrazoiei dagokionean. Bi ikastetxeetako gurasok aipatu dute hezkuntza-metodologia beraien ikastetxeen indargune moduan baina, ordea, ez ikastetxea hautatzeko arrazoi nagusi moduan. Erakutsi dugun bezala, hurbiltasuna (bere ikuspegi zaba-

larekin, baloreak, ideologia eta komunitatea sartuta) da ikastetxea hautatzeko gehien aipatu den arrazoia. Beraz, galdetu genezake ea eskola bakoitzeko metodologia faktore determinantea den. Sentsu horretan interesgarriak dira Urtziren hitzak: «Eta gero ba sistema-ren ikuspuntutik ere garbi geneukan Ikastolan egon edo Eskola Publikoan egon bi sistemak ba ona izango zirela».

Teresa Aguado haratago doa eta, beste ikerketa batzuetan oinarrituta, (Colectivo IOE, 2003; Villarroya y Escardíbul, 2008; Valiente, 2008) eskola publikoaren eta itunduaren arteko ikasleen banaketak eredu sozioekonomiko argi bati erantzuten diola argudiatzen du. Horrela, «ikastetxe itunduaren errenta, ikasketa-maila eta lanbide-kualifikazio handiena duten familiak eskolatzen diren bitartean, ikastetxe publikoetan maila sozioekonomiko txikia duten ikasleen ehunekorik altuena kontzentratzen da, atzerriko ikasleekin batera». Galdera erretoriko moduan galdegiten digu ea banaketa horrek benetan familien aukera askeari erantzuten dion (Aguado *et al.*, 2013).

3. Euskara. Ikastetxeek D eredu besterik ez duten herri batean euskararen gaia nagusia da gurasoen diskurtsoetan zein gurasoen ikastetxea hautatzeko gogoetan. Ikastetxea hautatzeko pisua duen aldagai da. Ikastolako guraso baten aldetik Ikastolak euskara gehien bermatzen duen zentroa delako eta Publikako gurasoen aldetik herria euskalduntzeko eta desorekei aurre egiteko ezinbestekoa delako. Diskurtsoek iradokitzen digute Eskola Publikoko gurasoek euskara kezkatik bizitzen dutela, Ikastolako gurasoek euskara ziurtasunetik bizi nahi duten bitartean. Eskola Publikoan ikasle euskaldun kopuru txikiak gurasoak kezkatzen ditu eta zalantzak dituzte eskolak ezingo ote dituen ikasle guztiak euskaldundu. Ikastolako gurasoek, berriz, beraien umeei inguru euskaldun eman nahi diete, euskal kulturari eta euskaraz heziak izateko eta ikastolak baino ez omen die ziurtasun hori ematen
4. *White flight*-en aurkako korrontea eta gurasoen baloreak. Fenomeno hau Euskal Herrian ere ikusgai dugu. Eskola publikoaren aldeko hautua egiten duten eta bere burua maila sozioekonomiko ertainekotzat zein ezkertizat jotzen duten gurasoak badaude. Hauek eskola publikoaren aldeko defentsa ezkerreko baloreetatik egiten dute. Literatura akademikoan irakurri eta hemen erakutsi dugun modan, guraso hauek eskola publikoaren defentsa ideologia aurrerakoiaren ikuspegitik egiten dute, azpimarra publikoaren defentsan, kultura-aniztasun baloreetan, gizarte kohesioan edota militantzian jarrit.

Baina, are gehiago, Euskal Herrian Eskola Publikoa aukeratzen duten klase sozial ertaineko eta balore aurrerakoiak dituzten guraso hauek euska-

ren defentsarekin batera egiten dute. Hau litzateke, beraz, euskal aldagaia, literatura akademikoan agertzen ez dena eta kasu-azterketa honetan, bere muga guztiakin, topatu dugun ekarpen nagusia. Euskara, hemengo hizkuntza minorizatua dena, borroka militante honen barruan sartzen den beste faktore bat da. Guraso batzuentzat, gainera, euskaltzaletasuna bilakatzen da Eskola Publikoa hautatzeko agudio nagusia.

Laburbilduz, artikulua honen bitartez hainbat datu ikusgai jarri ditugu, transferi daitezkeenak eta aztertutako literaturak esaten digunarekin bat egiten dutenak. Interesgarria da aipatzea gaur egungo Euskal Herrian ikerketa hau egitean euskara aldagaia ere agertzen zaigula. Horrela, gurasoek Eskola Publikoaren defentsa egitean bertako hizkuntza minorizatuaren, hots, euskararen defentsarekin batera egiten dute. Bide honetatik, Eskola Publikoaren aldeko hautatua azaltzeko momentuan Ugazik esaldi adierazgarri honen bitartez egin zuen: «niretzako zen hautu politiko bat, batez ere herriko egoerak eskatzen zuelako, batez ere, gainera, euskaltzaleon aldeko konpromisoa [...] bertako egoera iraultzeko baina era bat erabaki politikoa eta euskaltzalea izan zen».

## ERREFERENTZIAK

- 17/2023 Hezkuntzaren Legea, (Legea, 2023ko abenduaren 21ekoa, Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntzarena). Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 3. zk.a, 2024ko urtarrilaren 4a. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/l/2023/12/21/17/dof/eus/html/>
- Alkorta, E., eta Shershneva, J. (2021). Perfiles del alumnado de origen extranjero en centros con elevada presencia de escolares inmigrantes en el País Vasco. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (51), 15-43. <https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30806>
- Agindua, 2023ko abenduaren 20koa, Hezkuntzako sailburuarena, zeinaren bidez ezartzen baitira EAeko Hezkuntza Sailaren mendeko Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publikoetan eta itunpeko ikastetxe pribatuetan 2024-2025 ikasturtean izena emateko eskabideak aurkezteko egutegi komuna eta onartzeko epea, bai eta ikastetxe horietan ikasleak onartzeko jarraibideak ere. (EHAA 5. zk., 2024ko urtarrilaren 8koa). <https://www.legegunea.euskadi.eus/agindua/agindua-2023ko-abenduaren-20koa-hezkuntzako-sailburuarena-zeinaren-bidez-ezartzen-baitira-eaeko-hezkuntza-sailaren-mendeko-haur-hezkuntzako-lehen-hezkuntzako-eta-derrigorrezko-bigarren-hezkuntzako-ikastetxe-publikoetan-eta-itunpeko-ikastetxe-privatuetan-2024-2025-ikasturtean-izena-emateko-eskabideak-aurkezteko-egutegi-komuna-eta-onartzeko-epea-bai-eta-ikastetxe-horietan-ikasleak/webleg00-confich/eu/>
- Aguado, T., Ballesteros, B., eta Mata, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: Igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, (18).

- Andreotti, A., Le Galès, P., eta Moreno-Fuentes, F. J. (2014). *Globalised Minds, Roots in the City*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118330791>
- Asenjo-Garde, I., Perez-Izaguirre, E., eta Vicent-Otaño, N. (2023). La libertad de elección en educación: Modelos lingüísticos, *white flight*, segregación escolar e inclusión. Una revisión del arte desde y para la realidad vasca. In Orcasitas, M. eta Roman, G. (ed.), *Pedagogías lingüísticas y culturales sostenibles en contextos educativos* (97-110. or.). Editorial Graó. ISBN 978-84-19416-35-3.
- Bacqué, M., Bridge, G., Benson, M., Butler, T., Charmes, E., Fijalkow, Y., Jackson, E., Launay, L., eta Vermeersch, S. (2015). The Middle Classes and the City. In *The Middle Classes and the City* (1-10. or.). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137332608\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137332608_1)
- Benson, M., Bridge, G., eta Wilson, D. (2015). School Choice in London and Paris – A Comparison of Middle-class Strategies. *Social Policy & Administration*, 49(1), 24-43. <https://doi.org/10.1111/spol.12079>
- Berends, M. (2015). Sociology and School Choice: What We Know after Two Decades of Charter Schools. *Annual Review of Sociology*, 41, 159-180. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112340>
- Bonal, X. (2018). La Política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña. *UNESCO Digital Library*, 18. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261471>
- Bonal, X., eta Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Bourdieu, P. eta Passeron., J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., eta Wilson, D. (2015). What Parents Want: School Preferences and School Choice. *The Economic Journal*, 125(587), 1262-1289. <https://doi.org/10.1111/ecej.12153>
- Carrasco, A., Falabella, A., eta Tironi, M. (2016). Sociologizar la construcción de preferencias: *Mercado escolar* (81-112. or.). Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmrh.6>
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., eta Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642-672. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>
- Córdoba, C., Altamirano, C., eta Rojas, K. (2020). Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 87-108. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100087>
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N., eta Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila (2023). Desberdintasun sozioespazialak Euskadiko Hezkuntzan. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/doc\\_sosa\\_desberdintasun/eu\\_def/](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/doc_sosa_desberdintasun/eu_def/)

- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila (2020). Ikasle etorri berriaren hasierako ebaluazioa. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/eu\\_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/Evaluacion\\_Inicial\\_Alumnado\\_Recien\\_llegado\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/Evaluacion_Inicial_Alumnado_Recien_llegado_e.pdf)
- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila (2019). Eskola inklusibo garatzeko esparruplana 2019-2022. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan\\_Marco\\_Escuela\\_Inclusiva\\_2019\\_2022\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf)
- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila (2019). Harrera-plana. Ikasle berrien eta haien familien harrera bideratzeko jardunbideak Ikastetxeetarako gida praktikoa. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/eu\\_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/plan\\_acogida\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/eskola-inklusihoa/plan_acogida_e.pdf)
- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila. (2018). *Atzerritar jatorriko eskolatzea EAEko eskola-sisteman. Diagnostikoa eta esku hartzeko neurri berriak*. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/eu\\_def/adjuntos/aniztasuna/Atzerritar\\_jatorriko\\_ikasleen\\_eskolatzea\\_EAEko\\_eskola\\_sisteman.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_def/adjuntos/aniztasuna/Atzerritar_jatorriko_ikasleen_eskolatzea_EAEko_eskola_sisteman.pdf)
- Eusko Legebiltzarra. (2023). 17/2023 LEGEA, abenduaren 21ekoa, Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntzarena. Aldizkari Ofiziala, 3, 37. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/l/2023/12/21/17/dof/eus/html/webleg00-contfich/eu/>
- Eusko Legebiltzarra. (2022). Etorkizuneko euskal hezkuntza-sistemari buruzko hitzarmenaren oinarriak zehazteko (Osoko Bilkuraren erabakia) (12/11.09.00.00006). *Aldizkari Ofiziala*, 86.a. [https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune\\_descargar/default/88270b87-659c-4ae1-83c1-b8008c61e2f9](https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/88270b87-659c-4ae1-83c1-b8008c61e2f9)
- EUSTAT. (2021). *Migrazio mugimenduak*. [https://eu.eustat.eus/estadisticas/tema\\_30/opt\\_0/tipo\\_12/ti\\_migrazio-mugimenduak/temas.html](https://eu.eustat.eus/estadisticas/tema_30/opt_0/tipo_12/ti_migrazio-mugimenduak/temas.html)
- Ferrer, Á., eta Gortazar, L. (2021). Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar de elección de centro. *EsadeEcPol Insight*, 29.
- Gayo, M., Otero, G., eta Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 120. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- ISEI/IVEI. (2021). Euskal Hezkuntza-Sistemaren diagnostikoa. [https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/0/euskaratxostena\\_ekainak\\_25\\_azkena.pdf/55e252e1-c298-325e-02fc-647750a83084](https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/0/euskaratxostena_ekainak_25_azkena.pdf/55e252e1-c298-325e-02fc-647750a83084)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38-52. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.02.005>
- Méndez, M. L., eta Gayo, M. (2019). *Upper Middle Class Social Reproduction*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89695-3>
- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2018). 603. Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22. <https://doi.org/10.1344/sn2018.22.19894>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., eta Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>

- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., eta Thoilliez, B. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa (S. A. Universidad Internacional de La Rioja (arg.)). <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/RCED.57163>
- Orellana, V., Caviades, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). School choice as a sociological issue. A literature review. *Revista Brasileira De Educacao*, 23 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Posey-Maddox, L. (2014). When Middle-Class Parents Choose Urban Schools: Class, race, and the challenge of equity in public education. University of Chicago Press.
- Rodríguez, C., Espinosa, D., eta Padilla, G. (2020). Dónde quiero que estudien mis hijos/as: caracterización de la oferta educativa y sus niveles de demanda en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 57-70. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941rodriguez4>
- SIMONS, H. (2013). El estudio de caso: teoría y práctica. Morata. <https://elibro-net.ehu.idm.oclc.org/es/ereader/ehu/51828?page=43>. Consultado en: 18 Apr 2024.
- Treviño, E., Valenzuela, J., Villalobos, C., Bédjares, C. Wyman, I., eta Allende, C. (2018). Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista mexicana de investigación educativa*. 23(76), 45-71. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100045&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100045&script=sci_arttext)
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. eta De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_nlinksetaref=9879808&apid=S0718-093420160002000020005&etalng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinksetaref=9879808&apid=S0718-093420160002000020005&etalng=es)
- Villalobos, C., eta Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Analisis Economico*, 27(2), 145-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-88702012000200005>





**Desgaitasuna eskubideen ikuspegitik:  
adimen-desgaitasuna duten pertsonen eskubideak eta bizi-kalitatea  
Gipuzkoan**

*Disability from a Rights Perspective:*

*Rights and Quality of Life of Individuals with Intellectual Disabilities in Gipuzkoa*

Irati Amunarriz-Iruretagoiena\*, Aintzane Rodríguez Poza, Peio Manterola-Pavo

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Hezkuntza Zientziak (UPV/EHU)

**LABURPENA:** Lan honek giza eskubideen ikuspegitik helzen dio desgaitasunari Desgaitasuna duten Pertsonen Eskubideei buruzko Nazioarteko Konbentzioan oinarrituta. Oraindik ez dago Konbentzioak, ekarri duen lege-garapenaz haratago, desgaitasuna duten pertsonen bizitzetan duen eragina sistematikoki aztertu duen ebaluaziorik. Hala, aipatutako hitzarmeneko eskubideek estatu espainiarrean duten aplikazio errealar buruzko hainbat ikerketa eta erakunde ezberdinek ildo beretik egin dituzten txostenak aztertu ostean, legalki eman diren aurrerapenak benetako eskubideen aplikazioan islatu ez izanak sortu duen kezka orokortuaz jabetu gara. Eskubide horien ezarpenak izan duen eragina ebaluatzeko, Konbentzioaren artikulatuak eraginkor bihurtuko dituzten tresnen eskaria oinarri hartuta, bizi-kalitatearen ereduaren aldeko apustua egin dugu, konzeptu- nahiz neurketa-esparru gisa baliagarria dela frogatu duten hainbat adituk egindako lanari jarraiki. Hori horrela, ekarpen honek GENCAT Eskalarekin egindako lehen saiakeraren emaitzak aurkezten ditu, hain zuzen ere, Gipuzkoako eguneko arreta-zerbitzuaren erabiltzaile diren eta adimen-desgaitasuna duten pertsonen bizi-kalitatearen emaitzetatik abiatuta eskuratu-tako eskubideen inguruko datu batzuk. Era berean, lagin horrek puntuazio onenak lortu dituen bizi-kalitatearen dimentsioak nabarmendu, eta hobetu daitezkeenak identifikatu ditugu. Emaitzek, oraindik ere aldarrikatutako hainbat eskubide urratzen direla ziurtatu dute; izan ere, haiekin lan egiten duten profesionalak aitortu eta salatu dute Konbentzioan jasotako zenbait eskubide urratzen direla. Hala nola, familiak intimitatea eta pribatutasuna urratu izana edo/eta erabiltzaile gehienek legezko eskubide mugaturen bat izatea.

**GAKO-HITZAK:** giza-eskubideak, bizi-kalitatea, desgaitasuna, adimen-desgaitasuna, nazioarteko tresna.

**ABSTRACT:** This paper addresses disability from a human rights perspective, drawing on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Despite the absence of evaluations aimed at systematically assessing whether the Convention, beyond legislative developments, has translated into tangible realities for people with disabilities in Spain, various exploratory studies and reports by different local associations suggest that progress has been more evident in its proclamation than in its implementation. Considering the demand for both models and instruments capable of operationalizing the articles included in the Convention to evaluate the impact of implementing these rights, we adopt the quality of life model, following the work of several authors who advocate for its utility as a conceptual and measurement framework. Consequently, this contribution presents the results of the initial trial conducted with the GENCAT Scale. Specifically, it provides insights into the knowledge and exercise of rights among people with intellectual disabilities who are users of day care services in Gipuzkoa, based on their quality of life scores. Furthermore, we highlight the dimensions of quality of life where our sample has achieved higher scores and identify areas for improvement. The results indicate that several proclaimed rights continue to be violated. Professionals working with this population themselves acknowledge and report violations of certain rights outlined in the Convention, such as infringements on privacy and intimacy by family members, or the fact that most users have some legally limited rights.

**KEYWORDS:** human rights, quality of life, disability, intellectual disability, international instrument.

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Irati Amunarriz-Iruretagoiena. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – irati.amunarriz@ehu.eus

**Nola aipatu / How to cite:** Amunarriz-Iruretagoiena, Irati; Rodríguez Poza, Aintzane; Manterola-Pavo, Peio (2024). «Desgaitasuna eskubideen ikuspegitik: adimen-desgaitasuna duten pertsonen eskubideak eta bizi-kalitatea Gipuzkoan». *Tantak*, 35(2), 89-124. (https://doi.org/10.1387/tantak.26528).

Jasotze-data: 2024/03/17; Onartze-data: 2024/05/09.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoak lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA

Eskuartearen darabilgun komunikazio honetan, Gipuzkoako eguneko arreta-zerbitzuen erabiltzaile diren eta adimen-desgaitasuna<sup>1</sup> duten pertsonen eskubideen erabilerari —batez ere beren inguru hurbilenean egiten duten erabilerari— buruzko datu batzuk aurkeztuko ditugu, euren bizi-kalitatearen emaitzetatik abiatuta. Era berean, lagin horren bizi-kalitatearen profiletik abiatuta, puntuazio onenak lortu dituzten dimentsioak nabarmenduko ditugu, eta hobetu daitezkeenak identifikatuko ditugu.

Izan ere, Nazio Batuen 2006ko Desgaitasuna duten Pertsonen Eskubideei buruzko Konbentzioan —hemendik aurrera Konbentzioa— jasotako eskubideek Espainian duten egoera aztertzen duten zenbait esplorazio-azterlan (Gómez *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 2012) eta hainbat erakundek egindako txostenak (CERMI, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023; ONCE Fundazioa, 2017; SOLCOM, 2010) aztertu ondoren, ikusi dugu ez

---

<sup>1</sup> Desgaitasunari erreferentzia egiteko kontzeptuek birdefinizioak eta eraldaketak jasan dituzte denboran zehar (Laborda eta Gonzalez, 2017; García-Santesmases, 2020). Egun, izendapen gutxiesgarriak gainditzeko borrokari esker, «aniztasun funtzionala» erabiltzearen proposamena loratu bada ere (García-Santesmases, 2020), Laborda eta Gonzalezen (2017) aburuz, pertsona orok modu desberdinean funtzionatzen duen arren, kontzeptua, behar bereziak dituzten pertsonen bakarrik erreferentzia egiteko erabiltzeak, desgaitasuna dutenen eta ez dutenen arteko bereizketa errepikatzen du —lehenago erabili diren kontzeptuek egin duten modu berean—. Gainera, azaldu dutenez, ez dago kontzeptu horren erabilera onartu duen nazioarteko erakunde zientifikorik —ezta estatu mailakorik ere—, eta pertsona hauekin zerikusia duten erakunde nahiz elkarte gehienek uko egin diote berari erabiltzeari, terminologia-aldaketa hutsak ez duelako beren errealitatea aldatzen, ez eta beren premiei erantzuteko modua aldatzen ere (Laborda eta Gonzalez, 2017). Ikuspegi horren adibide litzake COCARMÍ-ren «No nos cambies el nombre, ayúdanos a cambiar la realidad» manifestua (Laborda eta González, 2017; García-Santesmases, 2020). Hori horrela, nahiz eta egia den zentzu horretan aurrera egiteko beldurrak, maiz, eskura dagoen ezagutzan oinarri gutxi duten adierazpen desegokiak erabiltzera garamatzala (Laborda eta Gonzalez, 2017), egia da, halaber, badirela auto-enuntziazio positiboko moduen aldeko apustua egiten ari direnak, baita iraina bereganatu dutenak ere (García-Santesmases, 2020). Eskuartearen darabilgun lanaren kasuan, «desgaitasun» elearen aldeko hautua egin dugu, kontsultatutako iturriek erabiltzen duten kontzeptua delako (SOLCOM txostenak izan ezik, «aniztasun funtzionala» erabiltzen baitu) eta «adimen-desgaitasun» elearen aldeko hautua —hizpide dugun pertsona-taldea zehazteko—, bai Eusko Jaurlaritzak eta bai pertsona horiekin lan egiten duten tokiko elkarteek erabiltzen duten kontzeptua delako (adibidez, Atzegik edo/eta lan honetan parte hartu duen Goyeneche Fundazioak berak). Hala ere, ohar hau amaitu baina lehen, aipatu nahi edo/eta behar da, adimen-desgaitasuna duten pertsonen kolektiboari buruzko datu zehatzak izatea lan konplexua dela oraindik ere (Verdugo eta Navas, 2017). Terminologiak zailtasun handiak ekarri ditu; izan ere, hizpide dugun biztanleria honi buruzko datuak, oro har, desgaitasunari buruzko datuen artean galtzen dira, edo/eta mendekotasunaren ondorioz laguntzaren bat jasotzen duten pertsonen dagozkien datuen artean, eta ezin da jakin zenbat diren adimen-desgaitasuna duten pertsonenak eta zenbat beste desgaitasunen bat duten pertsonenak, edo/eta adimen-desgaitasuna ez den beste arrazoi batzuegatik —adina, adibidez— mendekotasuna duten pertsonenak.

direla gutxi aurrerapenak lege-garapenean, eskubideen egikaritzean baino gehiago egin izanaren kezka partekatzen dutenak.

Berrikuspen horrek mahai gainean jartzen du desgaitasuna duten pertsonen eskubideak eta, bereziki, adimen-desgaitasuna duten pertsonenak, urratzen jarraitzen direla: bai eskubide-urraketa egoera zehatzen, eta eskubide hauekin bateragarriak ez diren arren indarrean jarraitzen duten lege edo araudien salaketen bidez; eta baita Desgaitasuna duten Pertsonen Eskubideei buruzko Nazio Batuetako Batzordeak —hemendik aurrera Nazio Batuetako Batzordeak— Europar Batasuneko herrialdeei orokorrean, eta Estatu Espainiarrari bereziki, egindako ohar eta gomendioen bidez ere (CERMI, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023; Gómez *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 2012; ONCE Fundazioa, 2017; SOLCOM, 2010).

Konbentzioa, lege-garapenetik haratago, desgaitasuna duten pertsonentzat errealitate bihurtu den ala ez egiaztatzea bideratutako ebaluazio edo ikerketa gabezia eta beharrak, hainbat aditu eta erakunde kezkatzen ditu. ONCE Fundazioak (2017), adibidez, Nazio Batuetako Batzordeak egindako oharra eta gomendioak aztertu ondoren, eskubideen egoeraren inguruko datuak biltzeko sistema nabarmentzen du espainiar estatuan identifikatutako arazo nagusienetako bat bezala. Verdugok eta Navasek (2017), aldi berean, hori, Konbentzioaren 31. artikulua estatu alderdientzat ezartzen dituen betebeharrak ez betetzearekin lotzen dute. Izan ere, artikulua horrek, estatu alderdiak informazio estatistikoa biltzera behartzen ditu, Konbentzioa egikaritzea ahalbidetuko duten politikak formulatzeko eta aplikatzeko, Konbentzioa berretsi izanagatik dituen betebeharrak betetzen diren ebaluatzeko, eta Konbentzioran jasotako eskubideak egikaritzea oztopatzen duten trabak ezabatzeke (*BOE*, 2008).

Testuinguru horretan, Navas, Gómez, Verdugo eta Schalockek (2012) nabarmendu dute, beharrezkoak direla Konbentzioak biltzen dituen artikulua eragingarri bihurtuko dituzten ereduak eta tresnak. Horretarako, Konbentzioaren artikulua Schalock eta Verdugoren (2003) bizi-kalitatearen ereduaren zortzi dimentsioekin (ongizate emozionala, ongizate fisikoa, ongizate materiala, pertsonen arteko harremanak, inklusioa, garapen pertsonala, autodeterminazioa eta eskubideak) lerrotatzen dituen konstruktua bat eskaintzen dute jarraian ikus daitekeen moduan:

1. taula  
**Kontentzioaren artikulua bizi-kalitatearen ereduaren zortzi dimentsioekin lerrokatzen dituen konstruktua**  
 (Navas *et al.*, 2012, p. 20) lanetik egokitua

Bizi-kalitatearen dimentsioak	Bizi-kalitatearen adierazleak	Kontentzioaren artikulua	Edukia
Garapen pertsonala	— Hezkuntza maila — Gaitasun pertsonalak — Moldatze-portaera	24. artikulua	Hezkuntza
		27. artikulua	Lana eta enplegua
		14. artikulua	Pertsonaren askatasuna eta segurtasuna
Autodeterminazioa	— Aukeraketak, erabakiak — Autonomia — Norbere buruaren gaineko kontrola — Lehentasun eta helburu pertsonalak	19. artikulua	Bizitza independentea izateko eta komunitateko kide izateko eskubidea
		21. artikulua	Adierazpen- eta iritzi-askatasuna, eta informazioa eskuratzeko askatasuna edo irisgarritasuna
Pertsonen arteko harremanak	— Gizarte-harremanak — Familia-harremanak	23. artikulua	Etxekoen, familiakoen... errespetua
		8. artikulua	Kontzientzia hartzea
Inklusioa	— Komunitatean integrazioa — Rolak eta parte-hartzea — Laguntzak	9. artikulua	Irisgarritasuna
		18. artikulua	Lekuadatzeko askatasuna eta herritartasuna
		20. artikulua	Mugikortasun pertsonala
		29. artikulua	Bizitza politikoan eta publikoan parte hartzea
		30. artikulua	Bizitza-kulturalean parte hartzea. Jolas-jarduerak, aisialdia eta kirola

Bizi-kalitatearen dimentsioak	Bizi-kalitatearen adierazleak	Konbentzioaren artikulua	Edukia
Eskubideak	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Giza eskubideak (errespetua, duintasuna, berdintasuna)</li> <li>— Legezko eskubideak (legezko sarbidea, legezko prozesuak)</li> </ul>	5. artikulua	Berdintasuna eta diskriminazio eza
		6. artikulua	Desgaitasuna duten emakumeak
		7. artikulua	Desgaitasuna duten haurrak
		10. artikulua	Bizitzeko eskubidea
		11. artikulua	Arrisku-egoerak eta larrialdi humanitarioak
		12. artikulua	Legeak beste edozein pertsona gisa errekonozitzea
		13. artikulua	Justiziaren irisgarritasuna
		15. artikulua	Torturaren eta beste tratu edo zigor krudel, anker edo apalesgarrien aurkako babesa
		22. artikulua	Pribatutasuna errespetatzea
		16. artikulua	Esplotazioaren, indarkeriaren eta abusuaren aurkako babesa
Ongizate emozionala	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Segurtasuna</li> <li>— Esperientzia positiboak</li> <li>— Gogobetetzea</li> <li>— Estresik eza</li> </ul>	17. artikulua	Integritate pertsonala babestea
		25. artikulua	Osasuna
Ongizate fisikoa	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Osasuna eta nutrizioa</li> <li>— Aisialdia</li> <li>— Denbora librea</li> </ul>	26. artikulua	Gaikuntza eta errehabilitazioa
Ongizate materiala	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Maila ekonomikoa</li> <li>— Etxebizitza</li> <li>— Jabetzak</li> </ul>	28. artikulua	Bizitza-maila egokia eta gizarte-laguntzak

Konbentzioak barne-hartzen dituen artikuluen zati-ezintasunaz eta zeharkakotasunaz jabetu arren (CERMI, 2017), Navas, Gómez, Verdugo eta Schalocken tresna (2012) erabili dugu —Konbentzioaren artikulua asko Schalock eta Verdugoren (2003) bizi-kalitatearen ereduaren zortzi dimentsioekin lerrokatzen dituen—, kontsultatutako txosten eta azterlan desberdinek jasotzen dituzten salaketa, ohar edo/eta gomendioak —Konbentzioak aitortzen dituen eskubideekin bateragarriak izan ez arren indarrean jarraitzen duten lege edo/eta arauen salaketak, eskubide-urraketa egoeren salaketak, jardunbide-egokien adibideak, eta Nazio Batuetako Batzordeak Europar Batasuneko herrialdeei orokorrean, eta Estatu Espainiarrari bereziki, egindako ohar eta gomendioak— jaso eta antolatzeko (CERMI, 2016, 2017; Gómez *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 2012; ONCE Fundazioa, 2017; SOLCOM, 2010). Jaso ditugun egoera askok artikulua bat baino gehiago urratzen dutela ahaztu gabe, errepikapena saihesteko, txosten horien egileek aukeratutako kokapena errespetatu da edo/eta aldaketa justifikatu da. Navas, Gómez, Verdugo eta Schalockek (2012) bizi-kalitatearen dimentsioekin lotu ez dituzten artikulua (eta horiei zegokien informazioa), ordea, ez ditugu bildu ikerketa honetan ez baitira aintzat hartuko.

Horrela, ba, Navas, Gómez, Verdugo eta Schalocken (2012) tresnak ahalbidetzen duen artikulua eraginkor bihurtze horrek, eskubideak pertsonaren ingurune hurbilenean (mikrosistema) ebaluatzea ahalbidetuko luke, eta, horrela, erakunde (mesosistema) pertsona horien bizitza hobetu ahal izateko eta haien eskubideak bermatzeko ebidentzietan oinarritutako praktikak egiteko aukera eskainiko lieke (Navas *et al.*, 2012). Gipuzkoako Foru Aldundiak (2018, 2023a, 2023b) ere aitortzen du informazio mota honen baliagarritasuna, hizpide dugun kolektiboari zuzendutako zerbitzuak diseinatzeko, antolatzeko, nahiz, 2023ko *Liburu Zurian* proposatzen duen moduan, pertsonalizatzeko<sup>2</sup>: «2. zutabea. Arretaren eta zainketen pertsonalizazioa» (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2023b, p. 11). Hori horrela, hizpide dugun erakundeak 2018-2021 aldirako Gipuzkoako Gizarte Zerbitzuen Mapan onartzen du bere zerbitzu-sarearen diagnostikoa egin behar dela, haren indarguneak eta hobetu daitezkeen eremuak identifikatzeko, arreta- eta laguntza-eredua nahiz zerbitzu-sarearen antolamendua diseinatu ahal izateko (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2018). Lan honek, zerbitzu horien erabilzaileen bizi-kalitatearen profilen bidez eman nahi du informazio hori. Izan ere, profil horiek agerian utziko dute zeintzuk diren eremu kalteberenak —hau da, hobetu daitezkeenak—, eta zein diren indarguneak, zeinak baliagarri izango baitira zerbitzuak pertsonalizatzeko.

---

<sup>2</sup> «Gizarte zerbitzuak PERTSONALIZATZEAK esan nahi du pertsonak arretaren eta zainketen erdigunean jartzea, berrikuntza instituzionala bultzatuz gizarte zerbitzuak pertsonen premietara eta lehentasunetara egokitzeko» (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2023a, p. 7).

Kontuan hartuta egindako berrikuspenak, oraindik ere, nazioarteko itun desberdinengatik aitortuta dauden arren adimen-desgaitasuna duten pertsonen egikaritu ezin dituzten zenbait eskubide badirela iradokitzen duela (CERMI, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023; Gómez *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 2012; ONCE Fundazioa, 2017; SOLCOM, 2010), lan honek, hizpide dugun Konbentzioan jasotako eskubideak adimen-desgaitasuna duten pertsonen ingurune hurbilenean (mikrosistema) nola egikaritzen diren aztertzea du helburu, bizi-kalitatea esparru-kontzeptual nahiz neurketa-esparru gisa erabilita. Hau da, adimen-desgaitasuna duten pertsonen eskubideen erabilera ezagutu, deskribatu eta aztertu nahi du, euren bizi-kalitatearen emaitzetatik abiatuta.

## 2. METODOLOGIA

Metodologiari dagokionez, ikerketa interpretazio-paradigmatik proposatzen da; bizi-kalitatearen emaitzetatik abiatuta, Gipuzkoako eguneko arreta-zerbitzuen erabiltzaile diren eta adimen-desgaitasuna duten pertsonen eskubideen egikaritzea ulertu nahi denez gero. Aipatu berri den helburua erdiesteko metodologia misto bat diseinatu da. Hala, tresna zein teknika kuantitatibo (galdetegia) zein kualitatiboak (elkarrizketa sakonak) erabiltzea eta, hainbat iturriren (adimen-desgaitasuna duten pertsonak eta hizpide ditugun zerbitzuetan inplikaturako profesionalak) arakatzea aurreikusi da, emaitzen fidagarritasuna bermatu eta eskuragarri dagoen informazio guztia integratu eta kontrastatzea ahalbidetuko duen triangulazioa lortzeko. Edonola ere, oraingo honetan, GENCAT Eskala tresnarekin egindako lehen saiakera baten bidez lortutako emaitzak aurkeztuko ditugu.

Gipuzkoako Goyeneche Fundazioaren eguneko zentro bateko zerbitzuak erabiltzen dituzten eta adimen-desgaitasuna duten pertsonen osatzen dute saiakera honen lagina —zerbitzu horretan lan egiten duen profesionalen talde batek ordezkaturata—. Goyeneche Fundazioak, 15 Eguneko Jardueretarako Zentro —Garagune— ditu gaur egun Gipuzkoako hainbat herritan, eta bertan, adimen-desgaitasuna duten pertsonen eguneko arreta emateko zerbitzuak eskaintzen dituzte Gipuzkoako Foru Aldundiko Gizarte Politikako Departamentuaren baitako hainbat programen bidez.

Lagina osatzen duten pertsonen % 37,5 emakumeak dira eta % 62,5 gizonak. Adin kronologikoei dagokienean 33-76 artekoak dira. Informatzailerak, kasu honetan guztiak emakumeak, gutxienez duela 3 hilabete baino gehiagotik ezagutzen zituzten lagina osatzen duten pertsonak.

Datuak biltzeko tresnei dagokienez, Kataluniako Generalitatearen ICASSen (Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales) eta INICOren (Instituto de Integración de la Comunidad de la Universidad de

Salamanca) finantzaketari esker sortu eta baliozkotu den GENCAT eskala erabili dugu (Verdugo *et al.*, 2009). Aipatu berri ditugun adituen aburuz, eskala horren helburua, gizarte-zerbitzuen kalitatearen etengabeko hobetzea da, egungo eta etorkizuneko erronkei egokitutako zerbitzu pertsonalizatuagoak lortze aldera, eta aplikazio-eremua 18 urtetik gorako helduek osatzen dute. Hori horrela, hizpide dugun eskalak, pertsona baten bizi-kalitatearen profila identifikatzea du helburu, profil horretatik abiatuta, laguntza-plan indibidualizatuak egin edota plan horien aurrerapen eta emaitzak gainbegiratzeko, eskala neurri gisa erabilia (Verdugo *et al.*, 2009). Bizi-kalitatearen ebaluazio hori, dagozkion argibideak jarraituz bete beharreko koadernotxo batekin egiten da (horretarako 10-15 minutu bitarteko iraupena aurreikusten delarik). Koadernotxoa, zerbitzu-arloko profesionali zuzenduta dago, bizi-kalitatea ebaluatuko zaion edo/eta zaien pertsonekin zuzenean lan egiten duten pertsonak diren aldetik, eurek dute GENCAT eskala aplikatzeko ardura (Verdugo *et al.*, 2009). Informatzailearen zereginak duen garrantzia aintzat harturik, ebaluatuko duen pertsona ondo ezagutu behar du (gutxienez duela hiru hilabetetik) eta testuinguru desberdinetan behatzeko aukera izan behar du, bere bizitzako eremu desberdinei buruzko galderei erantzun ahal izateko (Verdugo *et al.*, 2009).

GENCAT eskalak 8 azpieskala ditu, Schalock eta Verdugoren (2003) bizi-kalitatearen kontzeptua osatzen duten 8 dimentsioei dagozkienak (ongizate emozionala, ongizate fisikoa, ongizate materiala, pertsonen arteko harremanak, inklusioa, garapen pertsonala, autodeterminazioa eta eskubi-deak) eta hirugarren pertsonan formulatutako itenez osatuta daude. Ebaluatutako pertsonarekin lan egiten duten profesionalak lau aukera eskaintzen dituen maiztasun-eskala baten baitan erantzun beharko diete item horiei: «Inoiz edo ia inoiz ez», «Batzuetan», «Maiz» edo «Beti edo ia beti».

Galdetegiaren bidez lortutako datuak informatizatu ondoren, dimentsio bakoitzaren zuzeneko puntuazioak batuta, guztizko puntuazio zuzenak lortzen dira, eta horien bidez, baremoen tauletan, puntuazio estandarrek eta dagozkien pertzentilak lortzen ditugu. Puntuazio estandarrek pertsona baten posizio erlatiboa ezartzen dute bere tipifikazio-laginaren barruan (Verdugo *et al.*, 2009). Gure kasuan, adimen-desgaitasuna duten pertsonen dagozkien baremo-taula erabili dugu ebaluatutako pertsonen egoera erlatiboa ezagutzeko, adimen-desgaitasuna duten pertsonen laginari dagozkionez.

### 3. EMAITZAK

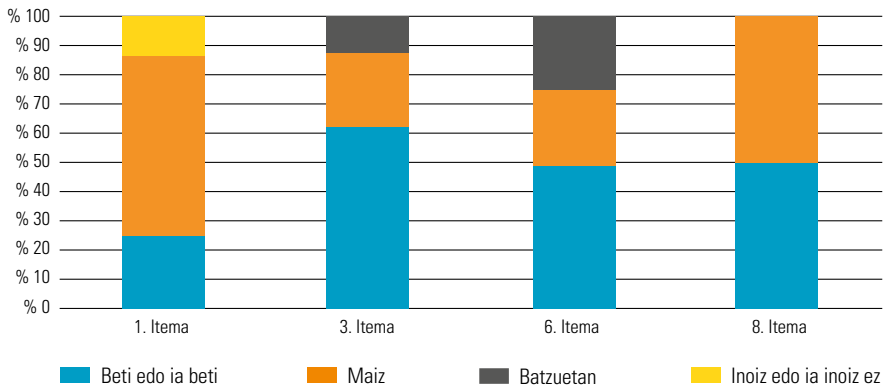
Jarraian, GENCAT Eskala galdetegiaren bidez lortutako emaitzarik garrantzitsuenak azalduko ditugu dimentsioen arabera sailkatuta, eta, hala dago-kionean, dagozkien irudikapen grafikoarekin batera.



### 3.1. Ongizate emozionalari dagokion azpieskala

Hasteko, Ongizate emozionalaren azpieskalari dagozkion emaitzak oso positiboak dira. Dimentsio hori da puntuazio handiena lortu duen dimentsioetako bat, eta, ondorioz, laginak lagin estandarizatuak baino positio hobea lortu duen dimentsioetako bat. Ildo horretan, % 87,5 pozik dago bere bizitzarekin (% 25 beti edo ia beti eta % 62,5 maiz), eta % 12,5, berriz, inoiz edo ia inoiz ez; denak daude alai edo/eta umore onez nahiz eta maiztasun ezberdinarekin (% 62,5 beti edo ia beti, % 25 maiz eta % 12,5 batzuetan), guztiak daude pozik beren buruekin (% 50 beti edo ia beti, % 25 maiz eta gainerako % 25 batzuetan), eta guztiek ageri dute motibazioa jarduera desberdinak egiterako orduan (beti edo ia beti % 50 eta maiz gainerako % 50).

- 1. Itema.- Pozik dago bere oraingo bizitzarekin.
- 3. Itema.- Alai eta umore onez dago.
- 6. Itema.- Pozik dago bere buruarekin.
- 8. Itema.- Motibazioa agertzen du jardueraren bat egiterako orduan.



*Iturria:* norberak egina.

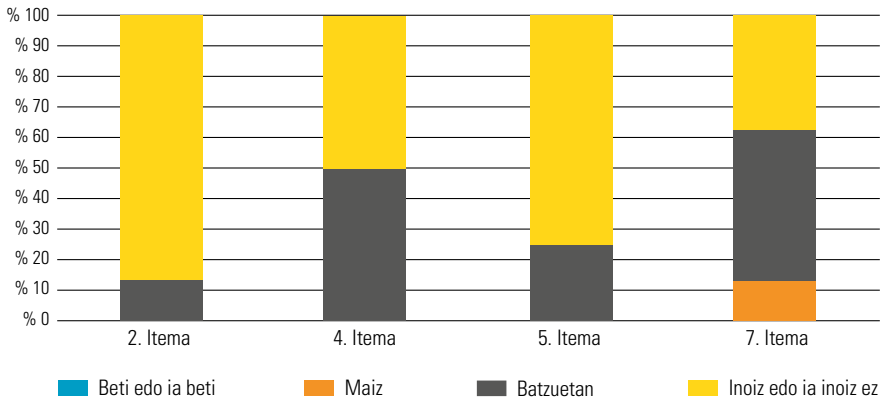
1. irudia

#### Ongizate emozionala item positiboetarako

Gainera, item positiboetan gehien errepikatu diren kategoriak «beti edo ia beti» eta «maiz» izan badira, item negatiboetan «batzuetan» eta «inoiz edo ia inoiz ez» izan dira. % 87,5ek ez du inoiz edo ia inoiz depresio-sintomarik izaten, eta gainerako % 12,5ek batzuetan bakarrik egiten du; % 50i zaizkio inoiz edo ia inoiz antsietate-, ezintasun- edo segurtasun-gabezia sintomak edo/eta sentimenduak agertzen, eta beste % 50i batzuetan bakarrik ageri zaizkio. Ongizate emozional hori beren portaeretan ere islatzen

da; izan ere, profesionalen ustez, % 37,5ek ez du inoiz edo ia inoiz jarrera- edo jokabide-arazorik, % 50ek batzuetan bakarrik izaten ditu, eta % 12,5ek soilik izaten ditu maiz.

- 2. Itema.- Depresio-sintomak ageri ditu.
- 4. Itema.- Ezintasun- edo/eta ziurgabetasun-sentimenduak adierazten ditu.
- 5. Itema.- Antzietate-sintomak ageri ditu.
- 7. Itema.- Jarrera edo/eta jokabide arazoak ditu.



*Iturria:* norberak egina.

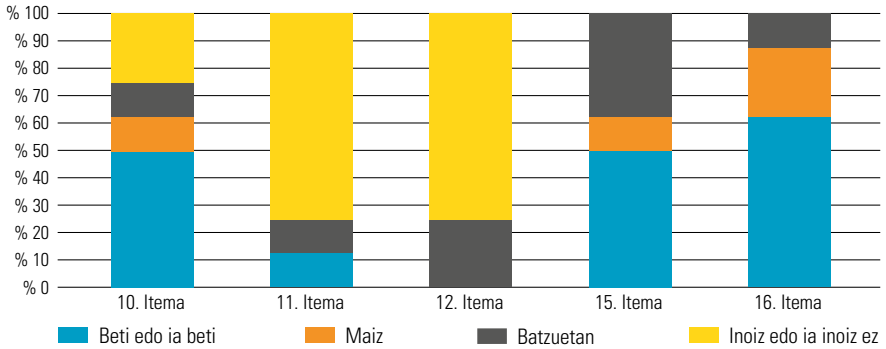
## 2. irudia

### Ongizate emozionala item negatiboetarako dagokienez

#### 3.2. Pertsonen arteko harremanetarako dagokien azpieskala

Pertsonen arteko harremanetarako dagokien azpieskalaren emaitzek iradokitzen dute adimen-desgaitasuna duten pertsonen ez dutela zailtasunik familiarekin, lankideekin edo/eta lagunekin dituzten harremanetan, nahiz eta bikote-harremanak handicap bat diren oraindik pertsona horientzat. Izan ere, % 75ek familiarekin nahi duen harremana mantentzen du, eta inoiz edo ia inoiz ez du adierazten bere familiak gutxietsi egiten duenik; % 75 ez da inoiz edo ia inoiz kexatzen lagun egonkorrik ez izateagatik, eta inoiz edo ia inoiz ez ditu negatiboki baloratzen bere adiskidetasun-harremanak; % 50ek beti edo ia beti harreman ona du lankideekin; % 12,5ek, aldiz, sarritan egiten du, eta % 37,5ek, ordea, batzuetan. Gainera, guztiek adierazten dute beraiantzat garrantzitsuak diren pertsonengandik maitatuak sentitzen direla (% 62,5ek beti edo ia beti, % 25ek maiz eta % 12,5ek batzuetan).

- 10. Itema.- Familiarekin nahi lukeen harremana mantentzen du.
- 11. Itema.- Lagun egonkorren gabeziaz kexu da.
- 12. Itema.- Dituen laguntasun-harremanen balorazio negatiboa egiten du.
- 15. Itema.- Harreman ona mantentzen du lankideekin.
- 16. Itema.- Beretzat garrantzitsuak diren pertsonengandik maitatua sentitzen dela adierazten du.

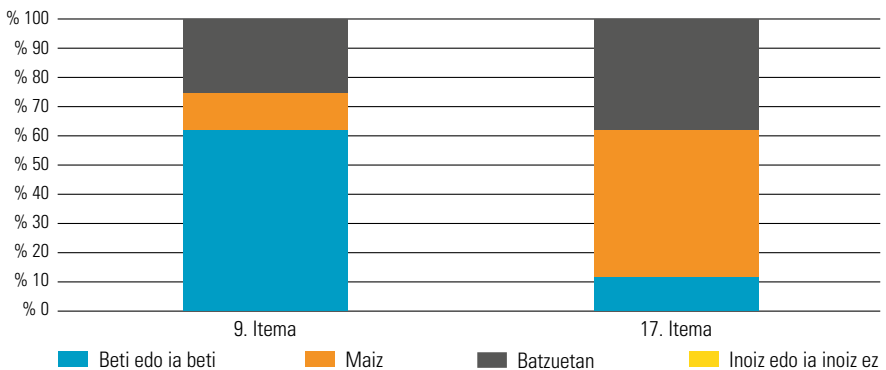


*Iturria:* norberak egina.

### 3. irudia Pertsonen arteko harremanen kalitatea

Egia bada ere denek egiten dutela gustuko jardueraren bat beste pertsona batzuekin (% 62,5ek beti edo ia beti, % 12,5ek maiz eta % 25ek batzuetan), egia da, halaber, pertsona horietako gehienek beraiek bezala adimen-desgaitasuna dutela (kasuen % 12,5etan beti edo ia beti, % 50etan maiz eta % 37,5etan batzuetan).

- 9. Itema.- Gustuko jardueraren bat egiten du beste pertsona batzuekin.
- 17. Itema.- Harreman bezalako den pertsona gehienek adimen-desgaitasuna dute.



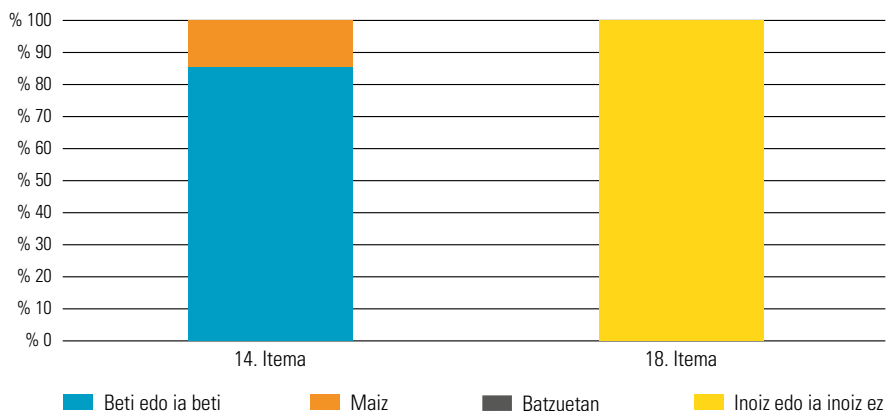
*Iturria:* norberak egina.

### 4. irudia Pertsonen arteko harremanen jarduerak

Lehen aurreratzen genuen moduan, bikote-harremani dagozkien itemetan puntuazioek behera egin dute; izan ere, % 87,5ek zailtasunak ditu bikote-harremanak hasteko, eta kasuen % 100ek «inoiz edo ia inoiz ez» erantzun dio duen bizitza sexualarekin pozik edo konforme egoteari edo/eta beren bizitza sexuala egokia dela uste izateari.

14. Itema.- Zailtasunak ditu bikote-harremanak ezartzeko.

18. Itema.- Pozik dago bere bizitza sexualarekin.



*Iturria:* norberak egina.

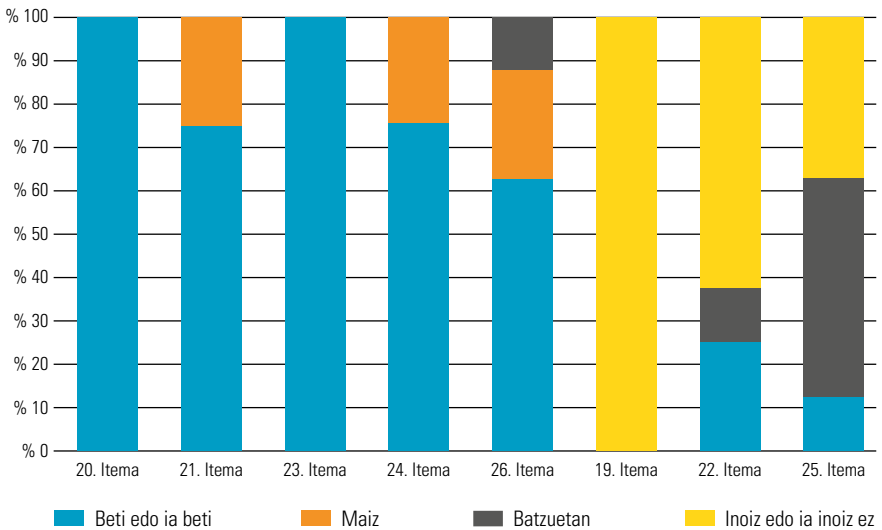
## 5. irudia

### Pertsonen arteko harreman afektibo-sexualak

#### 3.3. Ongizate materialari dagokion azpieskala

Ongizate materialari dagokion azpieskalan, item positiboek «beti edo ia beti» eta «maiz» erantzunak jaso dituzte gehienbat, eta «batzuetan» eta «inoiz edo ia inoiz ez» item negatiboek kasuan. Kasuen % 100etan beti edo ia beti garbi egoten da bizi diren lekua eta ez dute inoiz edo ia inoiz galarazi bizimodu osasungarria eramateko aukera. % 62,5 ez da inoiz edo ia inoiz kontentagaitz agertu bizi den tokiarekin, eta % 62,5en bizilekuak beren beharretara egokituta daude. Horrez gain, % 75ek beti edo ia beti izaten ditu behar dituen ondasun materialak (eta gainerako % 25 maiz), % 75ek beti edo ia beti izaten ditu oinarrizko premiak asetzeko beharrezko baliabide ekonomikoak, eta % 87,5en diru-sarrerak ez dira inoiz edo ia inoiz izan txikiegiak «kapritxoak» edo/eta apetak eskuratu ahal izateko. Lan egiten duten lekuek ere, segurtasun-arauak betetzen dituzte beti edo ia beti kasuen % 100ean.

- 20. Itema.- Lantokiak segurtasun-arauak betetzen ditu.
- 21. Itema.- Eskuragarri ditu behar dituen ondasun materialak.
- 23. Itema.- Bizi den lekua garbia dago.
- 24. Itema.- Eskuragarri ditu oinarriko premiak asetzeko behar dituen baliabide ekonomikoak.
- 26. Itema.- Bizitokia bere beharretara egokituta dago.
- 19. Itema.- Bizitokiak bizitza osasungarria eramatea galarazten dio (soinua, kea, iluntasuna, bentilazio eskasa, irisgarritasun eza, etab.).
- 22. Itema.- Ez dago pozik bere bizitokiarekin.
- 25. Itema.- Bere diru sarrerak ez dira nahikoak kapritxoak eskuratzeko.



Iturria: norberak egina.

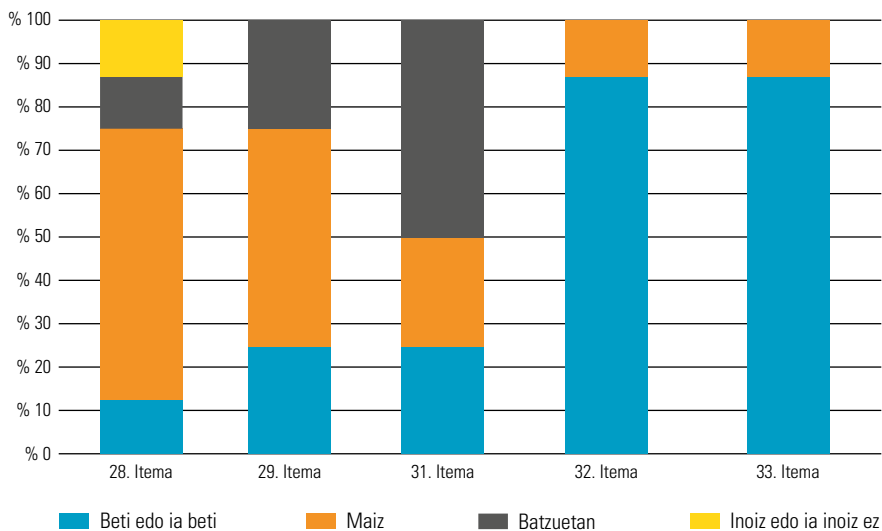
### 6. irudia

#### Ongizate materialari dagokion azpieskalaren grafikoa

### 3.4. Garapen pertsonalari dagokion azpieskala

Bestalde, Garapen pertsonalari dagokion azpieskalan lortutako emaitzak oso positiboak dira. Dimentsio hau da puntuazio handiena lortu duenetako bat, eta, hemen ere, gure laginak lagin estandarizatuak baino posizio hobea lortu du. Gehienek teknologia berriak dituzte eskura (% 12,5ek beti edo ia beti, % 62,5ek maiz eta beste % 12,5ek batzuetan), guztiei egiten duten lanak trebetasun berriak ikasteko aukera ematen die (% 25i beti edo ia beti, % 50i maiz eta beste % 25i batzuetan), denek modu trebe eta arduratsuan egiten dute lan (% 25ek beti edo ia beti, beste % 25ek maiz eta % 50ek batzuetan), eta beren banakako programa egiten parte hartzen dute (% 87,5ek beti edo ia beti eta % 12,5ek maiz).

- 28. Itema.- Teknologia berriak eskuragarri ditu (Internet konexioa, sakeleko telefonoa, etab.).
- 29. Itema.- Egiten duen lanak trebetasun berriak ikasteko aukera eskaintzen dio.
- 31. Itema.- Bere lana modu trebe eta arduratsuan gauzatzen du.
- 32. Itema.- Erabiltzen duen zerbitzuak bere garapen pertsonala eta trebetasun berrien ikasketa kontuan hartzen ditu.
- 33. Itema.- Bere banakako programa egiten parte hartzen du.

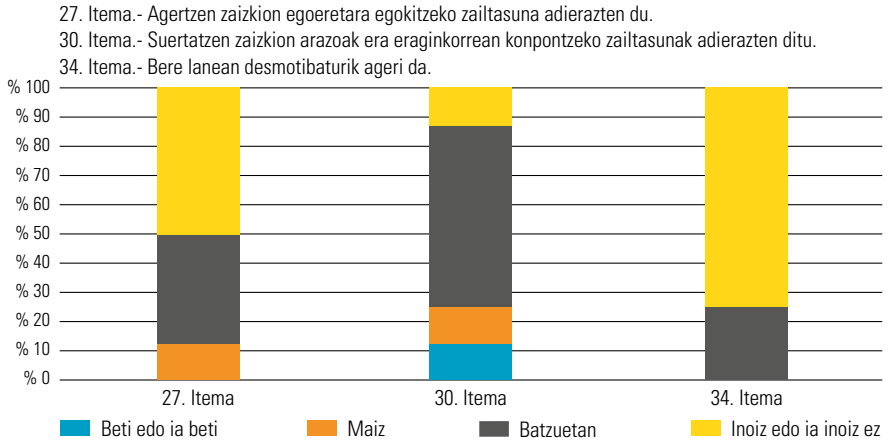


*Iturria:* norberak egina.

### 7. irudia

#### **Garapen pertsonala, dituzten baliabide eta laguntzen arabera**

Are gehiago, gehiengoek inoiz ez du edo ia inoiz ez dute zailtasunik adierazten agertzen zaizkion egoeretara egokitzeko (% 50ek), eta batzuetan bakarrik izaten dituzte zailtasunak sortzen zaizkion arazoak eraginkortasunez konpontzeko (% 62,5ek), eta inoiz ez du edo ia inoiz ez du lanean motibazioa galtzen (% 75ek).



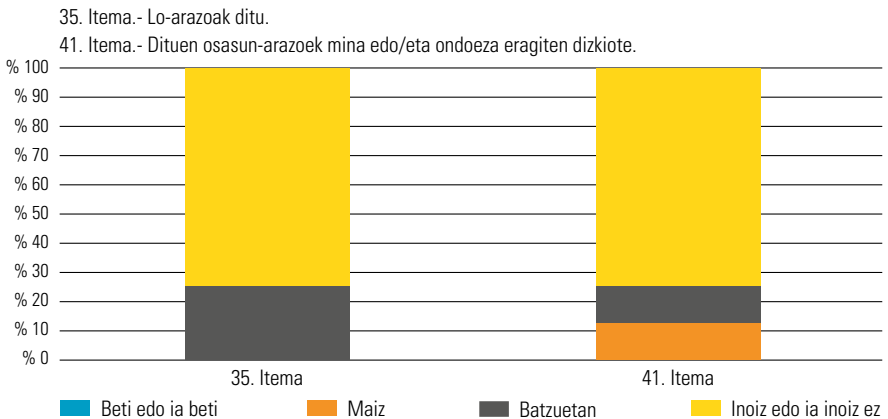
Iturria: norberak egina.

8. irudia

**Garapen pertsonala, lanari eta eguneroko arazoei dagokienean**

**3.5. Ongizate fisikoari dagokion azpieskala**

Ongizate fisikoari dagokion azpieskalaren emaitzak ere positiboak dira, batez ere ebaluatutako pertsona batzuen adina kontuan hartuta. Izan ere, % 75ek ez du inoiz edo ia inoiz lo-arazorik izan, eta ez du minik edo ondoeza eragiten dion osasun-arazorik.



Iturria: norberak egina.

9. irudia

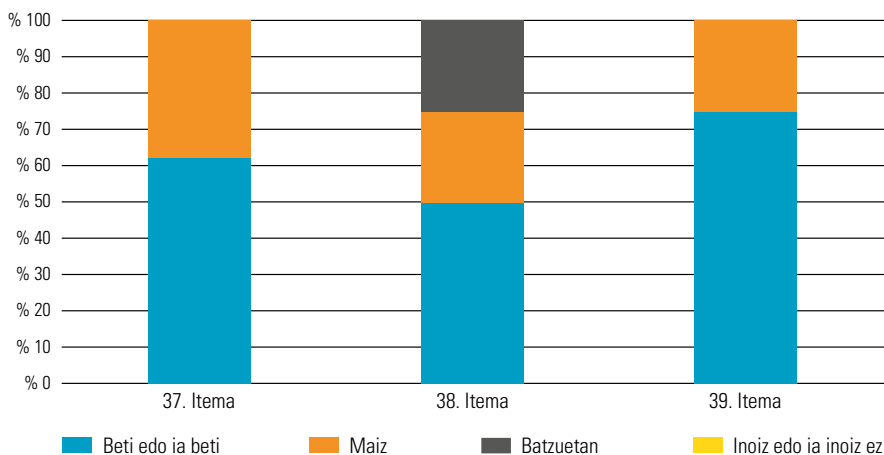
**Ongizate fisikoaren arazoak**

Gainera, % 62,5ek elikadura-ohitura osasungarriak ditu, % 50i beren osasun-egoerak bizitza normala egitea edo/eta eramatea ahalbidetzen dio beti edo ia beti, eta % 25ek maiz eta % 75ek beti edo ia beti garbitasun pertsonal ona du.

37. Itema.- Elikadura-ohitura osasungarriak ditu.

38. Itema.- Bere osasun-egoerak bizitza edo/eta jarduera normala egitea ahalbidetzen dio.

39. Itema.- Garbitasun pertsonal egokia du.



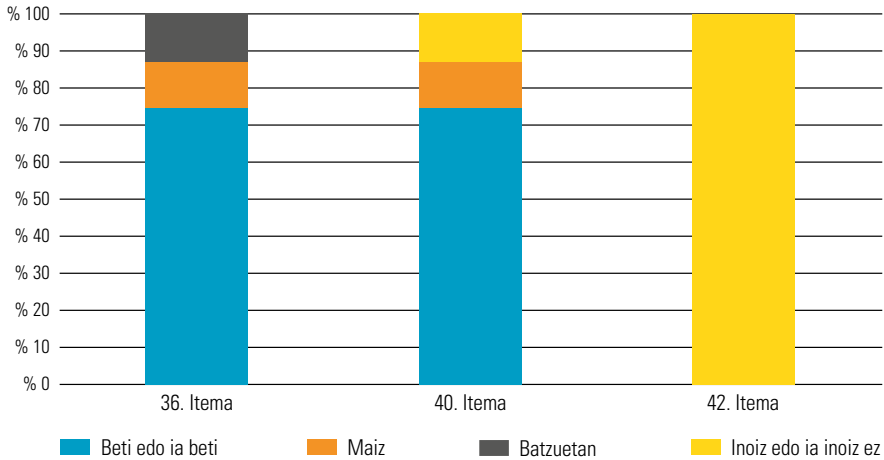
*Iturria:* norberak egina.

### 10. irudia Ongizate fisikoa, ohiturei eta jardueri dagokienez

Azkenik, emaitzek iradokitzen dute % 75ek laguntza teknikoak dituela, hala behar izanez gero, eta erabiltzen duen zerbitzuak hartzen duen medikazioa gainbegiratzeko duela, eta kasuen % 100ek inoiz edo ia inoiz ez duela zailtasunik osasun-arretarako baliabideak eskuratzeko.



36. Itema.- Laguntza teknikoak jasotzen ditu behar dituenenak.  
40. Itema.- Erabiltzen duen zerbitzuak hartzen duen medikazioa gainbegiratzen du.  
42. Itema.- Osasun-arretarako zerbitzu edo/eta baliabideak (prebentziozko arreta orokorra, etxeko etxekoa, ospitalekoa, etab.) eskuratzeko arazoak ditu.



*Iturria:* norberak egina.

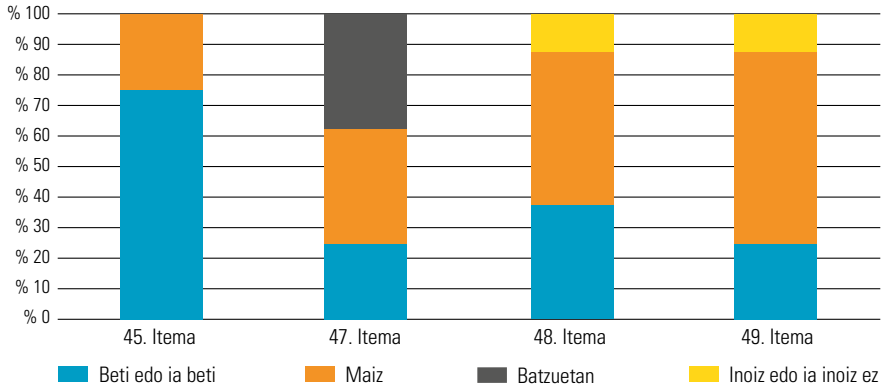
## 11. irudia

### Ongizate fisikoaren laguntzei dagokienean

#### 3.6. Autodeterminazioari dagokion azpieskala

Autodeterminazioari dagokion azpieskalak lortu du puntuaziorik txarrrena, eta, gainera, gure laginaren emaitzak lagin estandarizatuaren azpitik daude dimentsio honetan; beraz, hobetu daitekeen —baina, batez ere, behar den— dimentsioa dela baieztatu genezake. Izan ere, egia bada ere, zerbitzuek, beti edo ia beti erabiltzaileen lehentasunak kontuan hartzen dituztela (kasuen % 75ek eta, maiz, gainerako % 25etan), egia da era berean —eta horrela aitortzen dute adimen-desgaitasuna duten pertsonekin aritzen diren profesionalak— beste pertsona batzuek erabakitzen dutela erabiltzaileen bizitza pertsonalari dagokionean (beti edo ia beti % 25i dagokionean, maiz % 37,5i dagokionean eta batzuetan % 37,5i dagokionean), beste pertsona batzuek erabakitzen dutela beren dirua nola gastatu (beti edo ia beti % 37,5i dagokionean eta maiz % 50i deritzon) eta beste pertsona batzuek erabakitzen dutela zer ordutan oheratzen diren (beti edo ia beti % 25i dagokionean eta maiz % 62,5i deritzon).

45. Itema.- Erabiltzen duen zerbitzuak bere lehentasunak kontuan hartzen ditu.  
 47. Itema.- Beste pertsona batzuek erabakitzen dute bere bizitza pertsonalari dagokionean.  
 48. Itema.- Beste pertsona batzuek erabakitzen dute bere dirua nola gastatu.  
 49. Itema.- Beste pertsona batzuek erabakitzen dute zein ordutan oheratu behar den.



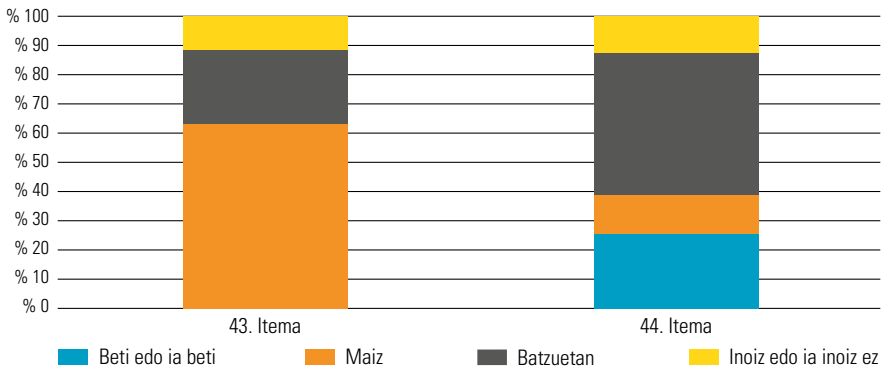
*Iturria:* norberak egina.

12. irudia

**Autodeterminazioa zerbitzuetan eta pertsonen arteko harremanetan**

Gainera, gehienek batzuetan bakarrik aukeratzen dute nola igaro nahi duten beren denbora librea (% 50), eta batzuetan bakarrik defendatzen dituzte beren ideia edo/eta iritziak (%37,5), nahiz eta % 62,5ek maiz helburu, xede, helmuga edo/eta interes pertsonalak dituen.

43. Itema.- Helburu, xede, helmuga edo/eta interes pertsonalak ditu.  
 44. Itema.- Bere denbora librea nola igaro erabakitzen du.

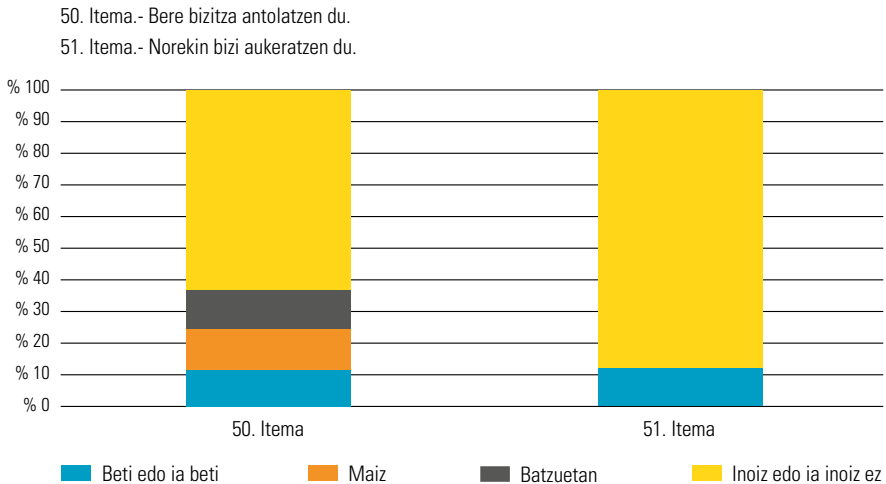


*Iturria:* norberak egina.

13. irudia

**Autodeterminazioa norberaren helburu eta denbora-antolaketari dagokionean**

Ildo berean, emaitzek iradokitzen dute gehienek ez dutela inoiz edo ia inoiz beren bizitza antolatzen (% 62,5) eta gehienek ez dutela norekin bizi aukeratzen (% 87,5).



*Iturria:* norberak egina.

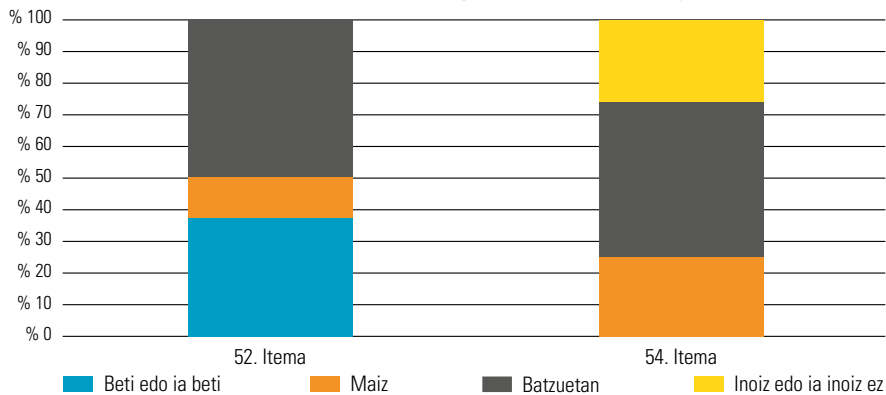
#### 14. irudia Autodeterminazioa norbere antolaketan

### 3.7. Inklusioari dagokion azpieskala

Inklusioari dagokion azpieskalako emaitzek iradokitzen dute % 37,5ek beti edo ia beti ingurune komunitarioak erabiltzen dituela (igerilekuak, zinemak, antzokiak, museoak, liburutegiak, etab.), eta % 50ek batzuetan erabiltzen dutela, nahiz eta % 12,5ek uste du oztopo fisikoak, kulturalak edo sozialak daudela, eta oztopo horien ondorioz gizarteratzea maiz zaildu egiten zaiela (esaterako, % 62,5k uste du maiz beharrean batzuetan egiten dutela, hau da, batzuetan oztopo horiek gizarteratzea zailtzen dutela).

52. Itema.- Ingurune edo/eta baliabide komunitarioak erabiltzen ditu (igerileku publikoak, zinemak, antzerkiak, museoak, liburutegiak, etab.).

54. Itema.- Barrera fisiko, kultural eta sozialek bere gizarteratzea (inklusioa) oztopatzen dute.



Iturria: norberak egina.

### 15. irudia

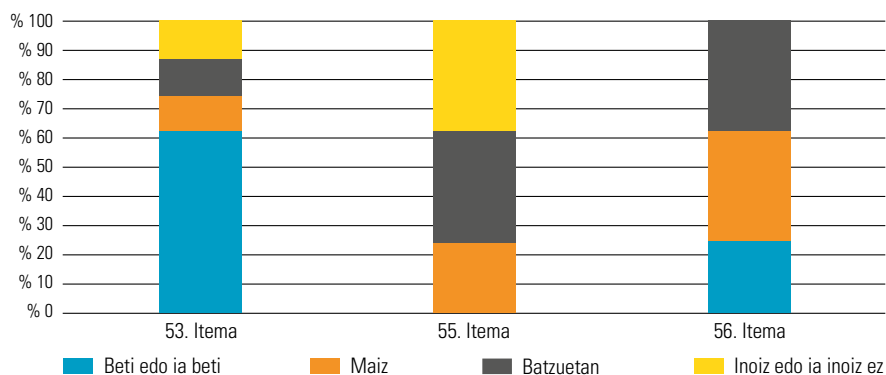
#### Inklusioa komunitateko baliabideen erabilpenari eta irisgarritasunari dagokionean

Dena den, beti edo ia beti familiaren (% 62,5) eta lagunen (% 25ek beti edo ia beti, % 37,5ek maiz eta beste % 37,5ek batzuetan) babesa dutela adierazten dute. Aldiz, komunitatean aktiboki parte hartzeko laguntza ez zaio falta inoiz edo ia inoiz ez % 37,5i, eta soilik batzuetan falta zaio % 50i.

53. Itema.- Bere familiaren babesa jasotzen du behar duenean.

55. Itema.- Ez du komunitatean aktiboki parte hartu ahal izateko adina laguntzarik jasotzen.

56. Itema.- Bere lagunen babesa jasotzen du behar duenean.



Iturria: norberak egina.

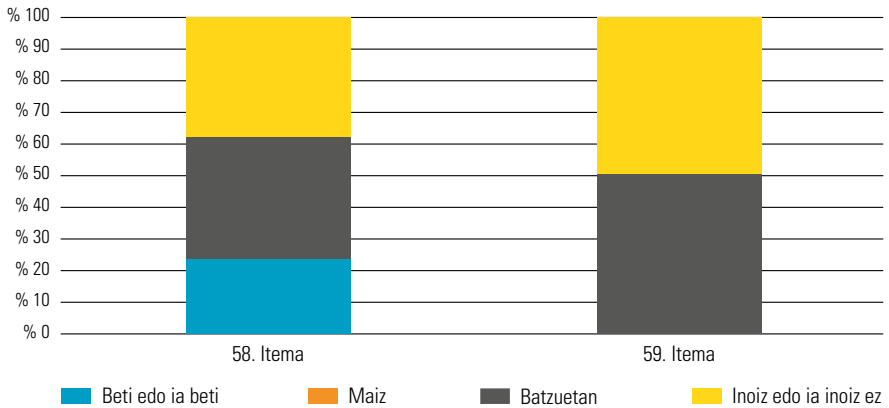
### 16. irudia

#### Inklusioa babesari eta laguntzari dagokionean

Partaideen % 50ek dio ez direla inoiz edo ia inoiz ez diskriminatuak sentitzen, eta beste hainbestek (% 50) azaltzen dute ez batzuetan soilik sentitzen direla baztertuak. Haien lagunak ez dira zerbitzu bera erabiltzen duten pertsonetara mugatzen kasu gehienetan (% 75 inoiz edo ia inoiz ez edo soilik batzuetan), baina % 25ek beti edo ia beti erantzuna aukeratu izanari ez genioke ezikusiarera egin beharko.

58. Itema.- Bere lagunak zerbitzu bereko erabiltzaileetara mugatzen dira.

59. Itema.- Gainerakoengandik diskriminatua edo baztertua da.



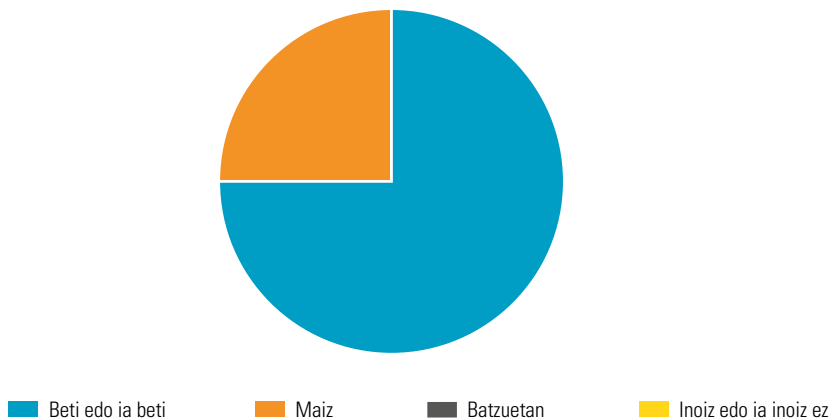
*Iturria:* norberak egina.

### 17. irudia

#### **Inklusioa lagunengandik diskriminatua edo baztertua da**

Azkenik, profesionalen ustez, erabiltzen duten zerbitzuak beti sustatzen du komunitateko jardueretan parte hartzea (% 75enen kasuan beti edo ia beti eta gainerako % 25enenean, maiz).

57. Itema.- Erabiltzen duen zerbitzuak komunitateko jarduera desberdinetan parte hartzera bultzatzen du (parte hartzea sustatzen du)



*Iturria:* norberak egina.

18. irudia  
**Inklusioa komunitatean parte hartzeari dagokionean**

### 3.8. Eskubideei dagokien azpieskala

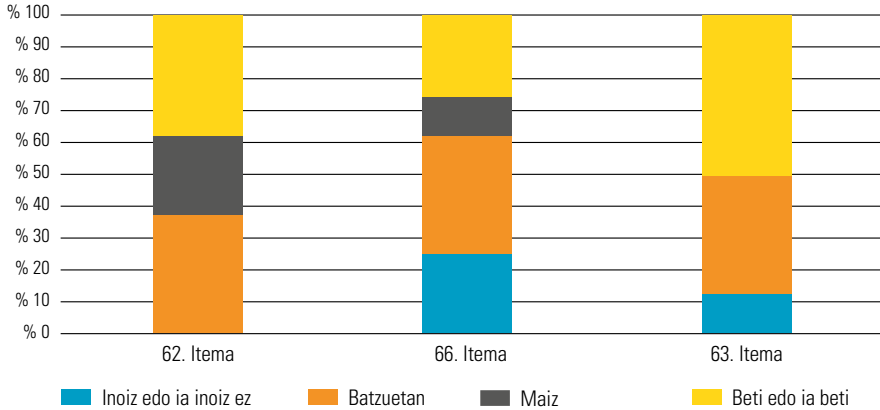
Eskubideei lotutako azpieskalari dagozkion emaitzei erreparatzen badiegu, honako hau ikusiko dugu: informatzaileen arabera, guztiek dute beren oinarritzko eskubideei buruzko informazioa (% 37,5ek beti edo ia beti, % 25ek maiz, eta % 37,5ek batzuetan). Hala eta guztiz ere, ebaluatutako pertsonen % 75ek legezko eskubideren bat mugatuta dutela ikus dezakegu (maiztasun desberdinarekin: % 25ek beti edo ia beti, % 12,5ek maiz, eta % 37,5ek batzuetan). Azken emaitza honek egoera kezagarria azalerazen du 63. itemaren emaitzekin batera; izan ere, informatzaileek uste dute ebaluatutako pertsonen % 87,5ek zailtasunak dituela beren eskubideak urratuak direnean defendatzeko. Nahiz eta % 50ek beti edo ia beti eta %37,5ek batzuetan, eta kasuen jakin badakiten eskubide horiek zein diren; baina % 12,5ek «inoiz edo ia inoiz ez» ez dituela ezagutzen.

## Desgaitasuna eskubideen ikuspegitik

62. Itema.- Bere oinarrizko eskubideak ezagutzen ditu.

66. Itema.- Legezko eskubideren bat mugatuta dauka (hiritartasuna, bozka, prozedura legalak edo/eta kultu askatasuna, adibidez).

63. Itema.- Bere eskubideak defendatzeko zailtasunak adierazten ditu hauek urratzen direnean.



*Iturria:* norberak egina.

### 19. irudia

#### Eskubideen ezagutza, mugapena eta hauen defentsa

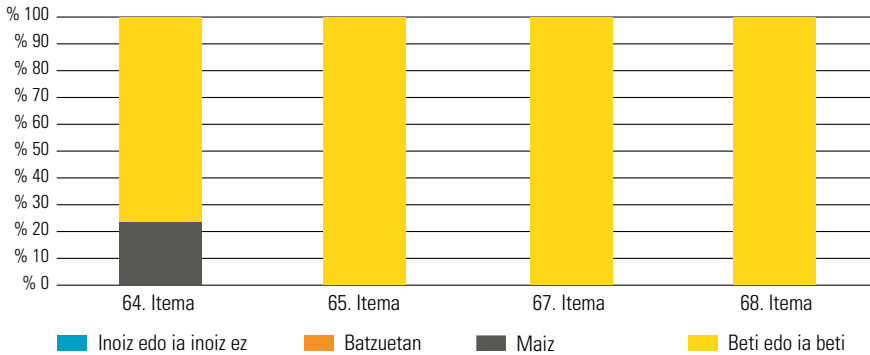
Zerbitzua leku onean geratzen da eskubideen erabilerari eta babesari dagokionean; izan ere, informatzaileen arabera, erabiltzaileen intimitatea errespetatzen dute kasu guztietan (% 75ek beti edo ia beti eta % 25ek maiz), eta beti edo ia beti % 100ek errespetatzen du erabiltzaileen jabetza-eskubidea; beti edo ia beti % 100ean errespetatu eta defendatzen dira erabiltzaileen eskubideak, eta % 100ek beti edo ia beti errespetatzen du erabiltzaileen pribatutasuna eta konfidentziasuna.

64. Itema.- Zerbitzuak erabiltzailearen intimitatea errespetatzen du.

65. Itema.- Zerbitzuak erabiltzaileen jabetzak eta jabetza-eskubidea errespetatzen ditu.

67. Itema.- Zerbitzuak erabiltzaileen eskubideak errespetatzen ditu (konfidentzialtasuna, erabiltzaile gisa dagozkion eskubideez informatzea, ...).

68. Itema.- Zerbitzuak informazioaren pribatutasuna errespetatzen du.



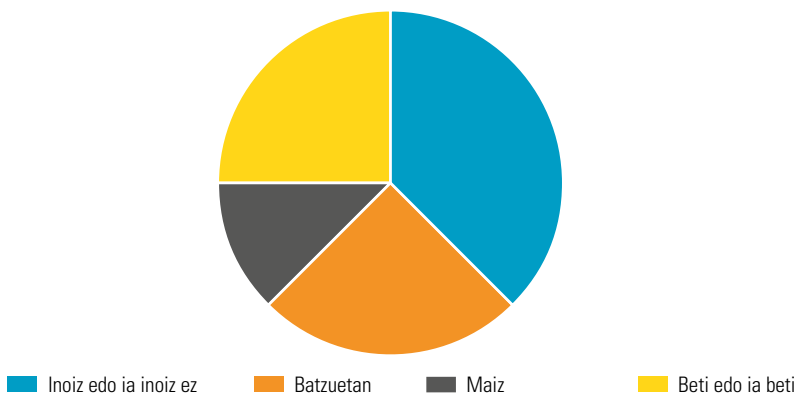
*Iturria:* norberak egina.

## 20. irudia

### Zerbitzuak intimitatearekiko, jabetzekiko eta eskubideekiko duen errespetua

Emaitzek iradokitzen dute familia-ingurunea ez dela zerbitzua bezain errespetuzkoa erabiltzaileen eskubideekin; izan ere, informatzaileen araber, familien % 62,5ek urratzen du edo urratu du inoiz adimen-desgaitasuna duten pertsonen intimitatea: % 25ek pertsona horien intimitatea urratzen du beti edo ia beti, % 12,5ek maiz, eta beste % 25ek batzuetan.

60. Itema.- Familiak bere intimitatea urratzen du (bere korrespondentzia irakurtzen du baimenik gabe, aurrez atea jo gabe zabaltzen diote atea, etab.).



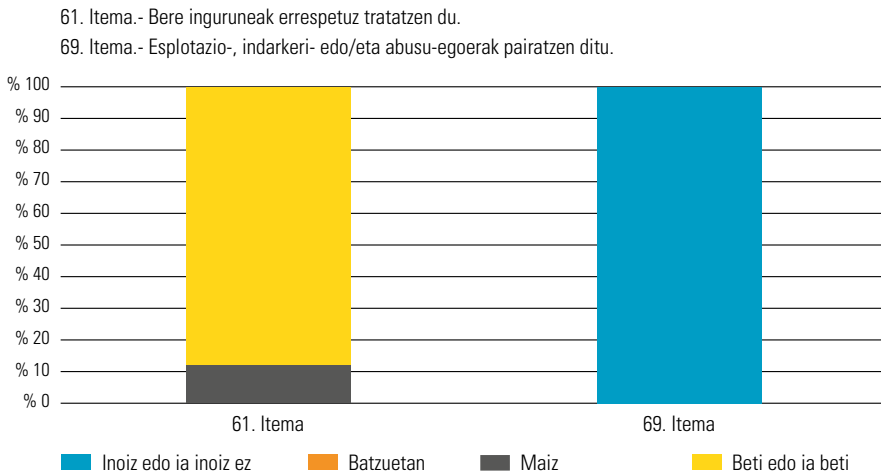
*Iturria:* norberak egina.

## 21. irudia

### Familiak intimitatearekiko duten errespetua



Azkenik, emaitzek iradokitzen dute adimen-desgaitasuna duten pertsonen % 87,5 beti edo ia beti, eta gainerako % 12,5 maiz, errespetuz tratatzen dutela beren ingurunean, eta kasuen % 100etan diote inoiz edo ia inoiz ez dutela esplotazio-, indarkeria- edo abusu-egoerarik jasaten. Nolanahi ere, errespetua, esplotazioa, indarkeria edo abusua zer den definitzea falta da; izan ere, familia bere ingurunearen parte dela ulertuta, baliteke koherentea ez izatea azken emaitza horiek ziurtatzea, eta, aldi berean, familien %62,5ek adimen-desgaitasuna duen pertsonen intimitatea urratzen duela edo urratu duela onartzea.



*Iturria:* norberak egina.

## 22. irudia

### Inguruneak duen tratua eta jazarpen-egoerak

#### 3.9. Emaidza globalak

Dimentsioen arteko desberdintasunak azaleratzen dituzten emaitza globalei dagokienez, autodeterminazioari eta eskubideei dagozkien dimentsioak izan dira, alde handiarekin, puntuazio baxuenak lortu dituztenak. Aldiz, autodeterminazioari dagozkion dimentsioaren kasuan, lagin estandarizatuaren % 75ek ikerketa honen laginak baino puntuazio altuagoa lortu du, eta berdina gertatu da % 63k eskubideei dagozkien dimentsioaren kasuan erdietsitako puntuazioarekin. Bi dimentsio horien ondoren, ongizate materialari dagozkion dimentsioa topa dezakegu, eta lagin estandarizatuaren % 50ek lortu du gure laginak baino puntuazio handiagoa. Pertsonen arteko harremani eta ongizate fisikoari dagozkien dimentsioak tarteko posizioan

dauden dimentsioak izango lirateke, ez baitituzte lortzen ez puntuaziorik altuenak, ez baxuenak. Bi dimentsio horietan, lagin estandarizatuaren % 37ek besterik ez du ikerketa honen laginak baino puntuazio handiagoa lortu. Azkenik, puntuazio altuenak lortu dituzten dimentsioak inklusioari, ongizate emozionalari eta garapen pertsonalari dagozkionak dira. Inklusioari dagokion dimentsioari dagokionez, lagin estandarizatuaren % 25ek soilik lortzen du gure laginak baino puntuazio hobek, eta ongizate emozionalaren eta garapen pertsonalaren dimentsioen kasuan, % 16ek baino ez.

2. taula  
Aztertutako dimentsioen batz besteko puntuazioa

Dimentsioen batz besteko puntuazioa			
Dimentsioa	Zuzeneko puntuazio totalen batz bestekoa	Puntuazio estandarrik	Dimentsioen koefizienteak (pertzentilak)
Ongizate emozionala (OE)	27,500	13	84
Pertsonen arteko harremanak (PAH)	28,250	11	63
Ongizate materiala (OM)	29,250	10	50
Garapen pertsonala (GP)	26,250	13	84
Ongizate fisikoa (OF)	29,125	11	63
Autodeterminazioa (AU)	20,250	8	25
Inklusioa (INK)	25,000	12	75
Eskubideak (ESK)	34,125	9	37
Puntuazio estandarra guztira (batuketa)		87	
Bizi-kalitatearen indizea		107	
Bizi-kalitatearen indizearen koefizientea (pertzentila)			67

*Iturria:* norberak egina.

Ikus dezakezuenek, bizi-kalitatearen profila oso tresna bisuala da, dimentsioen arteko aldea argi azaleratzen duenez gero. Dimentsio batzuk hobetzeko modukoak direla identifikatu bada ere, oro har, lagin estandarizatuari dagokionez, ikerketa honen laginak posizio ona du, lagin estandarizatuko % 33k soilik lortzen baitute gure laginaren azterketan ikusitakoa baino bizi-kalitate hobea.

3. taula  
Gure laginaren bizi-kalitatearen profila

OE	PAH	OM	GP	OF	AU	INK	ESK	CV indizea
16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	>130
15	15	15	15	15	15	15	15	122-130
14	14	14	14	14	14	14	14	118-121
13	13	13	13	13	13	13	13	114-117
								112-113
12	12	12	12	12	12	12	12	110-111
								108-109
11	11	11	11	11	11	11	11	106-107
								104-105
								102-103
10	10	10	10	10	10	10	10	100-101
								98-99
								96-97
9	9	9	9	9	9	9	9	94-95
								92-93
8	8	8	8	8	8	8	8	89-91
								86-88
7	7	7	7	7	7	7	7	84-85
6	6	6	6	6	6	6	6	79-83
5	5	5	5	5	5	5	5	68-78
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<68

*Iturria:* norberak egina.

#### 4. ONDORIOAK ETA EZTABAIDA

Desgaitasuna duten Pertsonen Eskubideei buruzko Konbentzioa Espainiako ordenamendu juridikoaren parte izan da ia 20 urtez, eta, horrek, aurrerapen ugari ekarri ditu desgaitasuna duten pertsonen giza eskubideei dagokienean.

Nazioarteko tratatuaren existentzia bera aurrerapauso garrantzitsutzat jo beharko litzateke eskubide horien babesari dagokionean (Gómez *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 2012), izan ere, bere existentzia hutsarekin hizpide dugun kolektiboari ikusgarritasuna emateaz gain, ikuspegi asistentzialista gainditzen duen errepresentazioa eskaintzen du, orokorrean desgaitasuna eta zehazki adimen-desgaitasuna duten pertsonak, babes beharra duten pertsona gisa aintzat hartzetik eskubide osoko subjektu gisa aitortzera igarota (Once Fundazioa, 2017). Gainera, desgaitasunari paradigma medikotik begiratu beharrean, giza eskubideetan oinarritutako paradigma sozialago batetik begiratzen dio (CERMI, 2016, 2017). Ildo horretan, Konbentzioak aurrerapen garrantzitsuak ekarri ditu hizpide dugun kolektiboaren errepresentazio sozialari nahiz estatusari dagokienez.

Desgaitasuna duten pertsonetik eman den begirada-aldaketatik harago, azpimarratzekoa da Konbentzioa berretsi duten estatuetan eragin duen lege-garapena. Izan ere, Konbentzioaren izaera lotesleari esker, Konbentzioa berretsi duten estatu alderdietan lege-aldaketak, erakunde-erreformak eta herritarrek garatutako ekimen desberdinak egin dituzte, indarrean dauden araudiak nahiz erakundeak Konbentziora ezarritakora egokitzeko. Hala ere, legeria aldatzeak ez du beti berekin ekarri desgaitasuna duten pertsonen orokorrean, eta, zehazki, adimen-desgaitasuna duten pertsonen, eskubide guztiak gainerako pertsonen baldintza berberetan baliatzeko, hots, erabiltzeko bermerik izatea (CERMI, 2016; Gómez *et al.*, 2011; González *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 2012; ONCE Fundazioa, 2017).

Ia bi hamarkadaz indarrean egon ondoren, Konbentziora aitortutako hainbat eskubide urratzen jarraitzearen arrazoa, besteak beste, jarraipen-sistemaren mugak izan daitezke (ONCE Fundazioa, 2017; Verdugo eta Navas, 2017). Nahiz eta estatu alderdiak ikuskatzen dituen Batzorde bat egotea oso positiboa iruditzen zaigun (Gómez *et al.*, 2011), uste dugu haren oharrek gomendioak baino ez direla, eta ahalmen zigortzailerik ez duen egitura denez, zenbait muga dituela estatu alderdiek beren eginbeharrak betetzen dituztela bermatzeko. Ildo horretan, oso irakurketa positiboa egi-ten dugu gobernu kanpoko erakundeek eskubideen egoerari buruzko txostenak eginez betetzen duten funtzioari dagokionean; izan ere, horrela, Batzordeak lortutako informazioa ez da estatu alderdiak bakarrik emandakoa, azken honek izan dezakeen desiragarritasun-alborapena saihestuz.

Hainbat erakunde nahiz adituk azaleratutakoaren harira, eskubideak aldarrikatetik errealitate ukigarri bihurtzera pasatzeko, desgaitasuna duten pertsonak ahalduntzearen ezinbestekotasuna azpimarratu nahi genuke. Izan

ere, desgaitasuna duten pertsonak gaitu edota ahaldu behar dira beren eskubideak aldarrikatzeko nahiz egikaritzeko baliabideak izan ditzaten. Eskuartearen darabilgun lehen saiakera honetan lortutako emaitzek, ordea, hori oraindik egiteko dagoen zeregina dela berresten dute; izan ere, informazioaren ustez, ebaluatutako pertsonen % 87,5ek zailtasunak ditu bere eskubideak defendatzeko hauek urratzen direnean. Hizpide ditugun pertsonen beren eskubideak defendatu eta egikaritzeko baliabideak izan ditzaten trebatzea edota, hobe esanda, ahaldu oso garrantzitsua da, izan ere, hala ez bada, eskubide horiek betetzearen ardura edo erantzukizuna aurrez aipatutako egiturei dagokie (governuz kanpoko erakundeak, Batzordea, etab.), eta egitura horiek, oso baliagarriak izan arren, aipatu dugun moduan zenbait muga dituzte Konbentzioa betetzen dela bermatze aldera.

Erakunde nahiz adituen artean adostasun handia eragin duen beste gai bat, Konbentzioaren ezarpenak Espainian izan duen eragina ebaluatzerako bideratutako ikerketen falta izan da (Gómez *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 2012), hau da, Konbentzioak barne-hartzen dituen eskubideen egungo egoeraren berri emateko gai direnena. Eskubide horiek betetzen direla ziurtatzea edo/eta, hala dagokionean, horiek betetzen ez direla salatzea da helburua. Hori horrela, komunitate zientifikoaren akordioa sustatu duen beste kontu bat ebaluazio hori gauzatzea ahalbidetzeko Konbentzioaren artikulua eraginkor bihurtuko dituzten ebaluazio-tresna edo/eta -eredu fidagarrien beharra izan da (Gómez *et al.*, 2011; Navas *et al.*, 2012). Esku artean dugun lanean erabilitako tresnak, ordea, ez du balio Konbentzioan sartutako artikulua guzti-guztiak sistematikoki aztertzeko; izan ere, Konbentzioak barne hartzen dituen 50 artikuluetatik 26 artikulua baino ez ditu lerrokatzen bizi-kalitatearen 8 dimentsioekin; eta, ondorioz, erabilitako tresnak —GENCAT Eskalak— Konbentzioak biltzen dituen eskubideetako batzuen erabilera aztertzeko baino ez du balio.

Hala ere, hitzarmenak barne-hartzen dituen eskubideen egungo egoeraren berri emateko gai diren ikerketa sistematikorik ez dagoen arren, hainbat erakundek eskubide urraketen salaketak, lege arloan egindako aurre-erapenak nahiz hobekuntza-proposamenak, Batzordeak estatu alderdiei egindako gomendioak eta abar jasotzeko txostenak egin dituzte (CERMI, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023; ONCE Fundazioa, 2017; SOLCOM, 2010). Hizpide ditugun eskubideek espainiar estatuan pairatzen duten egoerari buruzko informazioa eskaintzeko ahalegina egiten duten iturri horiek (governuz kanpoko erakundeek egindako txostenak batez ere) arakatu ondoren, berretsi dezakegu desgaitasuna duten pertsonen eskubideen aldarrikapena eta eskubide horien egikaritzea ez direla batera gertatu. Izan ere, eskubideen aldarrikapenari edota lege-garapenari dagokienean asko aurreratu bada ere, erakunde desberdinek agerian utzi dute praktikan eskubide horietako asko urratzen direla oraindik ere:

Egindako berrikuspen horrek azaleratu du «Garapen Pertsonala»-ri dagokion lehen dimentsioa (eta, hortaz, Konbentzioaren 24. eta 27. artiku-

luak) sistematikoki urratzen d(ir)ela. Kontsultatutako iturri guztiek barne-hartzen dituzte bi artikuluei —hezkuntzari eta enpleguari— dagozkien salaketa ugari. Dena dela, egia den arren asko urratzen den dimentsioa dela, egia da, halaber, hobekuntza-proposamen eta gomendioez gain, aurrerapenei dagozkien testigantza gehien jasotzen dituen dimentsioa ere bada.

«Autodeterminazioa»-ri dagokion bigarren dimentsioa (eta, ondorioz, barne hartzen dituen 14., 19. eta 21. artikulua), printzipioz, ez dirudi gehiegi urratzen d(ir)enik. Barne hartzen dituen hiru artikuluetatik bi (zehazki hamalagarrena —pertsonearen askatasuna eta segurtasuna— eta hogeita batgarrena —adierazpen- eta iritzi-askatasuna, eta informazioa eskuratzeko askatasuna eta irisgarritasuna—) kontsultatutako iturri bakar bategi aipatzen ditu, eta, gainera, bakoitzari dagokion egoera zehatz edo/eta isolatu baten salaketa bana besterik ez du aipatzen. Gainerako iturriek ez dute 14. eta 21. artikuluei dagokien urraketa-egoerarik aipatzen. 19. artikulua —bizitza independentea izateko eta komunitateko kide izateko eskubide— urraketak, ordea, adostasun handiagoa sortu du, kontsultatutako iturri guztiek artikulua horren inguruko salaketak jasotzen baitituzte.

Berrikuspena egiteko erabilitako iturri bakar bategi eskaintzen du 23. artikuluarik dagokion urraketa-egoera baten salaketa, eta, beraz, «Pertsonearen arteko harremanak» izendatu dugun hirugarren dimentsioari dagokiona. Hala ere, aho batez salatzen dute iturri guztiek bortxazko esterilizazioa. Gertatzen dena da gainerako iturriek 6. artikulua (desgaitasuna duten emakumeak) urratzearekin lotzen dutela, 23. artikulua (etxekoekin eta familiakoekin errespetua) urratzearekin lotu beharrean. Beraz, praktika hori 23. artikuluarik urraketari dagokiola uste duenak kontuan hartu beharko du hizpide dugun dimentsioa urratutako dimentsioa dela, kasuistika horren larritasunagatik eta tamainagatik, eta, kontrako kasuan, 6. artikuluarik lotura handiagoa duela uste duenak ulertuko du, itxuraz, ez dela urraketa handiegirik jaso duen dimentsioa beste salaketarik jasotzen ez duelako.

«Gizarteratzea»-ri dagokion laugarren dimentsioak, 8., 9., 18., 20., 29. eta 30. artikulua barne-hartzen ditu. Gehien urratzen diren artikulua irisgarritasunari dagokiona (9. artikulua) eta bizitza politiko eta publikoan parte hartzeari dagokiona (29. artikulua) dira, kontsultatutako iturri guztien aburuz. 20. artikulua ere —mugikortasun pertsonalari dagokionak— salaketa ugari jaso ditu, baina kontsultatutako iturrietako baten partetik baino ez; eta gainera, gehienak, irisgarritasun unibertsalaren printzipioaren urraketari dagozkio, 9. artikuluarik zerkusi handiagoa duen arren, honen gabeziak mugikortasun pertsonalean eragiten duelako 20. artikulua urratuz. Badirudi gainerako artikulua ez direla ia urratzen, baina, zenbait adituk sententzialitate eta kontzientzia falta mantentzen dela iradoki dute (8. artikulua) eta, ondorioz, hizpide ditugun pertsonen bizitza-kulturean parte hartzeko (30. artikulua) zailtasunak izaten jarraitzen dutela adierazi dute.

Azpimarratzekoa da 18. artikulua (Lekualdatzeko askatasuna eta herritar-tasuna) ez duela inolako aipamenik jasotzen kontsultatutako ezein iturriren aldetik.

5., 6., 7., 10., 11., 12., 13., 15. eta 22. artikuluei dagokienez, hots, «Eskubideak» delakoaren bosgarren dimentsioari dagokionez, egoera desberdinak topa ditzakegu artikuluen arabera. 12. artikulua —legeak beste edozein pertsona gisa errekonozitzea— eta 13. artikulua —justiziarako sarbidea edo/eta justiziaren irisgarritasuna— dira urratuenak eta kontsultatutako iturri desberdinen artean adostasun gehien piztu dutenak. Bestalde, 6. artikulua —desgaitasuna duten emakumeak— eta 7. artikulua —desgaitasuna duten haurrak— interseksionalitatea aitortzen duten zeharkako artikulua izanik, urraketa-egoera zehatzei dagokien salaketa zehatz asko jasotzen ez badituzte ere, adostasun orokorra eragiten du urratzen direnaren usteak. Honen ostean, 5. artikulua —berdintasuna eta diskriminazio eza— kontsultatutako iturrietako batek baino ez du aipatzen. Hala ere, ez dugu uste urratzen ez denik, baizik eta, SOLCOM txostenarekin (2010) bat eginez, zeharkakoa izanik beste edozein eskubide urratzeak artikulua hori urratzea dakarrela. Gero, 10. artikulua —bizitzeko eskubidea— salaketa bakarra jasotzen du, eta iturri bakarretik gainera; beraz, beste batzuen aldean bederen, ez dirudi gehiegi urratzen den eskubidea denik. 11.ak —arrisku-egoerak eta larrialdi humanitarioak—, berriz, aipatu berri dugun arloan egindako aurrerapenei buruzko aipamenak baino ez ditu jasotzen, hau da, ez du urraketa-egoeren salaketarik jaso. Oro har, 15. eta 22. artikuluek ere —torturaren eta beste tratu edo zigor krudelen aurkako babesari dagokionak, eta pribatutasuna errespetatzeari dagokionak— ez dute salaketa askorik jasotzen, eta aurkitutakoak oso kasu puntualei edo isolatuei dagozkie (horrek larritasunik kentzen ez dien arren). Laburbilduz, egindako berrikuspenaren arabera, hizpide dugun dimentsio hau ez litzateke ez dimentsio urratuena ez errespetatuena izango; izan ere, egia bada ere ez direla urratzen barne-hartzen dituen artikulua guztiak, egia da, halaber, ez direla guztiak errespetatzen ere.

«Ongizate emozionala»-ri dagokion seigarren dimentsioa, 16. artikulua —esplotazioaren, indarkeriaren eta abusuaren aurkako babesa— eta 17. artikulua —integritate pertsonalaren babesa— hartzen dituenak, itxuraz, ez da modu sistematikoan urratzen. Dena dela, salaketarik baden arren, oso gutxi dira beste artikulua batzuek jasotzen dituztenekin alderatuta, eta, gainera, egoera puntualei buruzkoak dira. Nolanahi ere, aipatu dugun bezala, ez diogu garrantzirik kendu nahi, horrek ez baitie larritasunik kentzen.

«Ongizate Fisikoa»-ri dagokion zazpigarren dimentsioa, 25. artikulua —osasuna— eta 26. artikulua —gaikuntza eta errehabilitazioa— barne-hartzen dituenak, gutxien urratzen diren dimentsioa da berrikuspenaren arabera, hau da, Espainian gehien bermatzen diren eskubideak barne hartzen ditu, kontsultatutako iturrietako batean ere ez baitugu inolako urratze-egoeren salaketarik aurkitu.

Azkenik, 28. artikulua —bizitza-maila egokia eta gizarte-laguntzak— barne-hartzen duen «Ongizate Materiala»-ri dagokion zortzigarren dimentsioa, kontsultatutako iturrietako batek bakarrik salatzen du; baina, kasu zehatz edo isolatu bati edo/eta pertsona-talde txiki bati eragiten dion salaketa izatetik urrun, kolektibo osoari eragiten dion salaketa bat da, eta, beraz, dimentsio horri dagokionez, pisuzko salaketa bat dela esan genezake.

Ondorioz, honako hau esan liteke: txosten horiek eskaintzen duten informazioaren arabera, garapen pertsonalari dagokion dimentsioak barne-hartzen dituen eskubideak dira urratuenak; autodeterminazioari, pertsonen arteko harremani, inklusioari eta eskubideei dagozkien dimentsioek biltzen dituzten eskubideek urraketa-egoerak pairatzen dituzte oraindik, nahiz eta dimentsio horietan biltzen diren eskubideen gaineko urraketa sistematikotzat jotzen ez duten; ongizate emozionalari eta ongizate materialari dagozkien dimentsioetan kokatzen diren eskubideei dagokienean, berriz, ez dira ia urratzen, eta, azkenik, ongizate fisikoaren dimentsioan kokatzen direnak dira gutxien urratzen diren eskubideak.

Guk egindako ikerketaren emaitzak bat datoz kontsultatutako literaturak iradokitzen duenarekin, eta adimen-desgaitasuna duten pertsonen eskubideak egikaritzea egiteke dago oraindik. Eskubideen dimentsioa puntuazio baxuena jaso duen dimentsioetako bat izan da. Haiekin lan egiten duten profesionalak beraiek salatzen dute Konbentzioan jasotako eskubideetako batzuk urratzen direla, besteak beste, familiek hizpide ditugun pertsonen intimitatea eta pribatutasuna urratzea, edo erabiltzaile gehienek legezko eskubideren bat mugatua izatea. Kontuan hartuta, profesionalak, desiragarritasunaren ondorioz, adimen-desgaitasuna duten pertsonak baino eskubide urraketa-egoera gutxiago identifikatzen dituztela iradokitzen dela, interesgarria izango litzateke emaitza horiek lehen pertsonan ebaluatutako pertsonen emaitzekin alderatzea.

Ildo horri jarraiki, egia bada ere gobernuz kanpoko hainbat erakunde azterlan edo/eta txosten desberdinak egiten ari direla espainiar estatuan eskubideek pairatzen duten egoerari buruzko informazioa azaleratzeko, egia da, halaber, ez dagoela Gipuzkoari dagokion argitalpen espezifikorik. Izan ere, Gipuzkoako Foru Aldundia (2023a) arreta- eta laguntza-zerbitzuen pertsonalizazioan aurrera egiteko eta hauen kalitatea hobetzeko ahaleginak egiten ari bada ere —besteak beste, «Pertsonalizazioa 2030. Gipuzkoako Gizarte zerbitzuak pertsonalizatzeko adierazleen gida» bezalako ekimenen bitartez—, hauek ez dira zehazki eskubideen betetzearen azterketan oinarritu —nahiz ziur gauden, moduren batean edo bestean, zeharka bada ere, zerbitzuen hobekuntzak bizi-kalitatearen eta hauekin lerrokatuta dauden eskubideen hobekuntza dakarrela—.

Hori horrela, Gipuzkoan, Konbentzioak biltzen dituen eskubideen betetzearen azterketari dagokion argitalpen espezifikorik ez dagoela kontuan hartuta, eta eskuartearen dugun lana abiapuntu, etorkizunean, ikerketa hau Gipuzkoan adimen-desgaitasuna duten pertsonen arretarako dauden



baliabide edo/eta zerbitzu guztietan egitea proposatzen dugu, Gipuzkoan adimen-desgaitasuna duten pertsonen eskubideen nahiz bizi-kalitatearen egoerari buruzko informazioa eman ahal izateko. Hala ere, iker-objektu edo/eta helburu berdinari ikuspegi kualitatiboago batetik erantzun nahi zaio, datu-bilketa edo/eta informazio-jasoketan bi motatako teknikak eta estrategiak konbinatuz, egoeraren ikuspegi osoagoa lortzeko eta, gainera, ebaluazio mota bakoitzak ekar ditzakeen mugak saihesteko. Zentzu horretan, ebaluatutako pertsonen zuzendutako tresnak erabiltzea aurreikusten da —informatzaileen bitartekaritzarik gabe—; izan ere, oso interesgarria litzateke informatzaileen bitartez lortutako emaitzak (adimen-desgaitasuna duten pertsonekin lan egiten duten profesionalak emandakoak) ebaluatutako pertsonekin zuzenean lortutakoekin (adimen-desgaitasuna duten pertsonen emandakoak) alderatzea.

Gipuzkoako Foru Aldundiak ere, aitortzen du informazio-mota honen baliagarritasuna zerbitzuak pertsonalizatu eta hauen kalitatea hobetzeko —eta horixe da hain zuzen erabili dugun tresnaren helburua—, hizpide ditugun zerbitzuen ebaluaketan erabiltzaileek parte hartzearen garrantzia azpimarratuz: «Gizarte zerbitzuak pertsonalizatzeak esan nahi du pertsonen parte hartu behar dutela nolako arreta eta zainketa jaso nahi duten erabakitzeke orduan, haien beharrak eta lehentasunak kontuan hartuta» (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2023a, p. 7), eta, horretarako, «nahiz eta askotariko iturriak kontuan hartzen diren, komeni da erabiltzaileen esperientzia eza-gutzeko aukera ematen duten adierazleak lehenestea» (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2023a, p. 73).

Izan ere, erabili dugun eskalaren helburua, eskubideen betetzearen azterketa ez ezik, egungo eta etorkizuneko erronkei egokitutako zerbitzu pertsonalizatuagoak lortzeko gizarte-zerbitzuen kalitatearen etengabeko hobetzea ere bada. Alta, hizpide dugun eskalak, pertsona baten bizi-kalitatearen profila identifikatzea du helburu, profil horretatik abiatuta, laguntza-plan indibidualizatuak egin edota plan horien aurrerapen eta emaitzak gainbegiratu ahal izateko, eskala neurri gisa erabilita (Verdugo *et al.*, 2009). Lan honek, dagozkigun zerbitzuen erabiltzaileen bizi-kalitatearen profilen bidez eman nahi izan du informazio hori. Izan ere, profil horiek agerian utzi dute zeintzuk diren eremu kalteberenak —hau da, hobetu daitezkeenak—, eta zein diren indar-guneak; zerbitzuak, laguntza-plan indibidualizatuak, edo/eta bestelako interbentzio eta laguntzak, informazio hori aintzat hartuta pertsonalizatzea ahalbidetuz.

Hala ere, eta etorkizunerako ikerketa-ibilbideen proposamenekin amaitzeko —ikerketa Gipuzkoa mailan zabaltzeaz gain, eta zerbitzuen erabiltzaileen testigantzak lehen pertsonan ikerketan txertatzeaz gain—, GEN-CAT eskalaren helburua, aipatu berri dugun moduan, gizarte-zerbitzuen kalitatea hobetzea izanik, oro har Euskal Herriko eta zehazki Gipuzkoako gizarte-zerbitzuen kalitatearen gaineko errebisio teoriko bat egin beharko litzateke, eskalak biltzen dituen dimentsio edo/eta aldagai nagusiei errepa-

ratuz (ongizate emozionala, ongizate fisikoa, ongizate materiala, pertsonen arteko harremanak, inklusioa, garapen pertsonala, autodeterminazioa eta eskubideak).

## ERREFERENTZIAK

- Campos, T. eta Juaristi, P. (2010). Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua: aurrerapausoak eta erronkak. *JAKIN*, 168, 11-22. or.
- Delgado-Morales, C., & Duarte-Hueros, A. (2023). Una Revisión sistemática de instrumentos que evalúan la calidad de aplicaciones móviles de salud: [Systematic Review of Instruments that Assess the Quality of Mobile Health Applications]. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (67), 35-58. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.97867>
- Espainiako Gobernuak (2020). *Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE). Una educación para el siglo XXI*. <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>
- Hezkuntza Berrikuntzaren Behatokia (2016). *Aprendizaje Basado en Retos. Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr>
- BOE (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 96, de 21 de abril de 2008, pp. 20648-20659.
- CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (circa 2016). *2006-2016: 10 años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Balance de su aplicación en España*. [http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2017/09/88\\_2006-2016.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2017/09/88_2006-2016.pdf)
- CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2017). *Derechos Humanos y Discapacidad, Informe España 2016*. Cinca.
- CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2018). *Derechos Humanos y Discapacidad, Informe España 2017*. Cinca. <http://hdl.handle.net/11181/5531>
- CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2019). *Derechos Humanos y Discapacidad, Informe España 2018*. Cinca. <https://back.cermi.es/catalog/document/file/636120f15dfd1.pdf>
- CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2021). *Derechos Humanos y Discapacidad, Informe España 2020*. Cinca. <http://hdl.handle.net/11181/6373>
- CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2022). *Derechos Humanos y Discapacidad, Informe España 2021*. Cinca. <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Derechos-Humanos-Discapacidad-Informe-2021.pdf>
- CERMI. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2023). *Derechos Humanos y Discapacidad, Informe España 2022*. Cinca. <https://back.cermi.es/catalog/document/file/72mwb-derechos-humanos-y-discapacidad.-informe-espana-2022---accesible.pdf>

- Dávila, P. eta Naya, L.M. (2011). *Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina*. Granica.
- García-Santesmases, A. (2020). CRIP, WHAT?? Enunciaciones, tensiones y apropiaciones en torno a la reivindicación de lo tullido en el contexto español. *Papeles del CEIC*, 2(232), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21027>
- Gipuzkoako Foru Aldundia (2015). *Modelo de atención a personas con discapacidad y a personas con trastorno mental. Ordenación de la red foral de servicios de alojamiento, de día y ocupacionales en Gipuzkoa*. Gipuzkoako Foru Aldundia. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/c9bb27af-8722-ca34-6d86-29f38cb4c91f>
- Gipuzkoako Foru Aldundia (2018). *Mapa de servicios sociales de Gipuzkoa 2018-2021*. Gipuzkoako Foru Aldundia. [http://www.behagi.eus/files/informes/mapa\\_de\\_servicios\\_sociales\\_gipuzkoa\\_2018\\_2021.pdf](http://www.behagi.eus/files/informes/mapa_de_servicios_sociales_gipuzkoa_2018_2021.pdf)
- Gipuzkoako Foru Aldundia (2023a). *Pertsonalizazioa 2030. Gipuzkoako Gizarte zerbitzuak pertsonalizatzeko adierazleen gida*. Gipuzkoako Foru Aldundia. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/b1ca2db3-c835-a116-a7d7-dd9728f5e7bc>
- Gipuzkoako Foru Aldundia (2023b). *Liburu Zuria 2023. Gipuzkoako Trantsizioko Gizarte Politiken aurrerapen maila*. Gipuzkoako Foru Aldundia. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/1932270/74b22d4c-9188-cc59-553d-aeb415ac30f6>
- Gómez, L.E., Peña, E., Arias, B. eta Verdugo, M. A. (2016). Impact of individual and organizational variables on quality of life. *Social Indicators Research*, 125, 649-664. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0857-6>
- Gómez, L.E., Verdugo, M.A., Arias, B. eta Irurtia, M. J. (2011). Evaluación de los derechos de las personas con discapacidad intelectual: estudio preliminar. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 19(1), 207-222.
- Gómez, L.E., Verdugo, M.A., Rodríguez, M., Morán, L., Arias, V.B. eta Monsalve, A. (2020). Adapting measure of quality of life to children with Down syndrome for the development of evidence-based interventions. *Psychosocial intervention*, 29, 39-48. <https://doi.org/10.5093/pi2019a17>
- Laborda, C. eta González, H. (2017). Estudio cualitativo sobre discapacidad intelectual y trabajo protegido. La orientación como herramienta para mejorar la calidad de vida. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 82-98.
- Navas, P., Gómez, L. E., Verdugo, M. A. eta Schalock, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: implicaciones de la convención de naciones unidas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43(3), 7-28.
- Newton, R. (2018). Quality of life in Down syndrome: A matter of perspective. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 60(4), 337-338. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13706>
- ONCE Fundazioa (2017). *La aplicación de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la Unión Europea y en los países que la forman. Especial referencia al empleo, la educación y la accesibilidad*. Cinca.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. In A. Santisteban eta J. Pagès, J. (arg.). *Didáctica del Conocimiento del Medio*

- Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, (63-84 or). Síntesis.
- Schalock, R.L. eta Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Schalock, R.L., Gómez, L.E., Verdugo, M.A. eta Claes, C. (2017). Evidence and evidence-based practices: Are we there yet? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(2), 112-119. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.2.112>
- SOLCOM (2010). *Derechos humanos en España. Violaciones en España de la Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. [https://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe\\_SOLCOM\\_2010.pdf](https://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe_SOLCOM_2010.pdf)
- TKNIKA (2016). *Aprendizaje colaborativo basado en retos*. <https://www.youtube.com/watch?v=oTRxLyQ-ilo>
- Van Hecke, N., Claes, C., Vanderplasschen, W., De Maeyer, J., De Witte, N. eta Vandeveldel, S. (2018). Conceptualisation and measurement of quality of life based on Schalock and Verdugo's model: A cross-disciplinary review of the literatura. *Social Indicators Research*, 137, 335-351. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1596-2>
- Verdugo, M.A. eta Navas, P. (2017). *Todos somos todos. Derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo: Informe ejecutivo*. Plena inclusión.
- Verdugo, M.A., Arias, B., Gómez, L.E. eta Schalock, R.L. (2009). *Escala GENCAT: Manual de aplicación de la Escala GENCAT de Calidad de vida*. Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.

## **Bigarren Aukerako Ikastetxeak: zubiak baino gehiago**

### *Second Chance Schools: more than bridges*

Aintzane Rodriguez Poza\*, Joana Miguelena Torrado, Iker Callado Iza

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Hezkuntza Zientziak Saila (UPV/EHU)

**LABURPENA:** Hezkuntza funtsezko gakoa da nerabeen eta gazteen gizarte inklusioa bermatzeko, batez ere, egoitza-harrera babes-neurritik atera diren gazteek etorkizun arrakastatsua izan dezaten laguntzeko. Hala ere, kolektibo honek erronka handiei aurre egin behar die hezkuntza-ibilbideak arrakastaz egin ahal izateko. Artikulu honetan, Bigarren Aukerako Ikastetxeak aurkeztuko dira egoitza-harreratik atera diren gazteen eskola uzte goiztiarraren aterabide gisa, baita inklusiorako zubi ere. Metodologia kualitatibo bati erantzuten dion ikerketa bat diseinatu da. Zehazki, elkarrizketak erabili dira datuak biltzeko tresna gisa. Hauek egoitza-harrera babes-neurritik atera diren 22 gaztekin eraman ziren aurrera, baita Bigarren Aukerako Ikastetxeetako 15 profesionalekin ere. Emaitzek gazte hauen hezkuntza ibilbidea eta etorkizuneko inklusioa oztopatzen duten hainbat faktore daudela iradokitzen dute, hala nola: gazteen ezaugarriak, gizarte irudikapena, gazte hauek hezkuntzarekiko duten perspektiba edota parte hartzea. Hala ere, ikerketa honek kolektibo horren gizarte eta hezkuntza inklusioa erraztu dezakeen faktoreetako bat azpimarratzen du: Bigarren Aukerako Ikastetxeak.

**GAKO-HITZAK:** hezkuntza inklusioa, Bigarren Aukerako Ikastetxeak, babes-sistema, ikasketak uztea, hezkuntzarako sarbidea.

**ABSTRACT:** Education is a fundamental key to ensure the social inclusion of adolescents and young people, and it is especially important to help young people who have left residential foster care to have a successful future. However, this group faces great challenges in order to achieve successful educational pathways. In this article, Second Chance Schools are presented as a resource to fight against the early dropout of young people leaving residential care, as well as a bridge to inclusion. A qualitative research methodology has been designed. Specifically, interviews were used as a data collection tool. These interviews were carried out with 22 young people who have been released from the protective measure of residential foster care, as well as with 15 professionals from the Second Chance Schools. The results suggest the existence of a series of factors that may hinder the educational itineraries and future inclusion of these young people, such as their characteristics, their social representation, their perspective on education or their participation. However, this study focuses on one of the factors that can facilitate the social and educational inclusion of this group: Second Chance Schools.

**KEYWORDS:** educational inclusion, Second Chance Schools, protection system, school dropout, access to education.

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Aintzane Rodriguez Poza. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – aintzane.rodriguez@ehu.eus

**Nola aipatu / How to cite:** Rodriguez Poza, Aintzane; Miguelena Torrado, Joana; Callado Iza, Iker (2024). «Bigarren Aukerako Ikastetxeak: zubiak baino gehiago». *Tantak*, 35(2), 125-147. (https://doi.org/10.1387/tantak.26529).

Jasotze-data: 2024/03/14; Onartze-data: 2024/05/07.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA: ESKOLA PORROTA KOLEKTIBO KALTEBEREN HEZKUNTZA

Ekarpen honi hasiera emateko, beharrezkoa ikusten dugu eskola porrota terminoaren definizioa ezbaian jartzea edo, gutxienez, honen harira garatu den eztabaida ezagutzea. Gainera, kontzeptu honen ezaugarrietan jarriko dugu begirada, ondorengo galderei erantzuna ematen saiatuz: eskola porrotak haur, nerabe eta gazte guztiei berdin eragiten die? Ba al daude eskola porrota pairatzeko arrisku gehiago duten kolektiboak? Eskola porrotak izan dezake etorkizunean ondoriorik? eta inklusioan?

Jarraian aztertzeraz goazen terminoa, eskola-porrota, hainbat arrazoi-erengatik eztabaidatua izan da. Lehenik eta behin, esanahiagatik, ez baitago haren definizio argirik (Ovejero, 2019), batzuek porrotatzat jotzen dute Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (DBH) ez amaitzea; beste batzuek, berriz, hainbat faktore gehitzen dizkiote definizio horri, hala nola erreplikapenak, etenak edo atzerapenak. Zenbait egilek mugatu egiten dute eskola-porrotaren fenomeno hezitzailea, eta honela definitzen dute: ikasleek beren gaitasunen arabera hezkuntza-erakundeek planteatutako helburuak lortzen ez dituzten egoerak (Fernández, 2011; Stevens eta Stiven, 2016). Hala ere, Espainiako estatuan eskola-porrotaren kontzeptuak, oro har, derrigorrezko eskolazte-etapari egiten dio erreferentzia, eta, zehazki, DBHko mailetan titulua ez lortzeari (Longás eta Riera, 2011). Jakina, hezkuntza-fenomeno horren definizio bat edo bestea aukeratzeak eragina izango du eskola-porrotaren tasan. Ikasketetan atzerapenak izatea eskola porroa dela pentsatzen badugu, erreplikapenak kontutan hartzea, alegia, ehunekoak handiagoak izango dira. Aldiz, porrota DBHko titulua lortu gabe hezkuntza-sistema uztea definitzen badugu, ehunekoa jaitsi egingo litzateke, nahiz eta gaur egun, ehuneko horiek altuak izaten jarraitzen duten (Ovejero, 2019). Bigarrenik, duen balio konnotatiboagatik, horrek ikasle talde baten deskalifikazioa eta estigmatizazioa ekar baitezake (Fernández, 2011). Alde batetik, hitzaren konnotazio negatiboa galera ideiarekin lotzen da zuzenean, eta titulua lortzen ez dutenen autoestimuan zuzenean eragin dezake, kolektibo bat estigmatizatzen den bitartean (Lago, 2015; Marchesi, 2003). Bestalde, hitzak agerian uzten du egoeraren erantzulea ikaslea baino ez dela, hau da, badirudi beste eragile batzuen erantzukizuna ez duela aintzat hartzen, baina, dakigunez, fenomeno horretan hainbat faktorek hartzen dute parte (Lago, 2015; Marchesi, 2003; Sarasa eta Sales, 2009).

Eskola-porrota nerabe batzuek jasan dezaketen gizarte eta hezkuntza arloko oztopoetako bat da (Melendro, 2009), baina ez die berdin eragiten klase eta gizarte-talde guztiei. Beste era batera esanda, ez da sozialki «neutrala» den gertaera edo ekintza bat, bereziki pertsona batzuei eragiten die beste batzuei baino gehiago, batez ere maila sozioekonomiko eta soziokultural baxuagoko taldeei, non bazterketa-arrisku handiena dagoen (Fernández-Simo eta Cid, 2020; Longás eta Riera, 2011; Ovejero, 2019).

Hezkuntza-sisteman porrot egiten duten gazte horien ehuneko bat, lanerako adinean dauden eta lan egiten duten nerabeak dira. Prestakuntza akademiko baxua izateak etorkizuneko enplegarritasunean aukera gutxiago izatea suposatzen du, honek, aldi berean autoestimuan eragina izango du, hau da, aspirazio-maila edo itxaropen txikiagoak izan ditzakete lan-munduari dagokionez. Egoera horrek, kasu askotan, lan-ezegonkortasun handiagoa ekar dezake; izan ere, bereziki kalteberak diren gazteen kolektibo bat eraikitzen da, ikasten jarraitzen ez duen eta lan-merkatuan sartzeko zailtasun handiak dituena (Lago, 2015; Ovejero, 2019) edo gaizki ordaindutako lanak eta lan prekarioak jasan behar dituena. Ikusi dugunez, zenbait egilek dio eskola-porrotak gizarte-zailtasunean dauden nerabeei eragiten diela neurri handi batean (Fernández-Simo eta Cid, 2020). Ikerketa honen xede den kolektiboari erreparatzen badiogu, babes-sistemaren barruan babestuta egon diren gazteak, hainbat egilek argi utzi dute hauen hezkuntza ibilbideei buruzko datu sistematikoak falta direla, alegia, orain dela gutxi arte ikusezin mantendu direla (Montserrat *et al.*, 2011, Rodríguez *et al.*, 2022). Kolektibo horri buruzko datu askorik jaso ez den arren, badakigu bazterketa-arriskuan egon daitezkeen eta gizarte inklusio arrakastatsu bat egiteko zailtasunak dituzten ikasleak direla hezkuntza-sistematik ateratzen lehenak (Melendro, 2009).

## **2. EGOITZA-HARRERETAN ARTATUTAKO GAZTEEN HEZKUNTZA IBILBIDEETAN ERAGINA DUTEN FAKTOREAK**

Argi dago, egoitza-harreretan artatuak izan diren haur eta nerabeek hezkuntza erronka askori aurre egin behar dietela, baina, zer dela eta? zer faktorek eragiten du hezkuntza erronka horietan eta beraien hezkuntza-ibilbideetan?

Kolektibo honen bizitzan, eragin dezaketen faktoreak ugariak izanik, ikerketa batzuk aldagai desberdinetan jarri dute arreta. Esaterako, ikastetxeek eskaintzen dituzten hezkuntza laguntzei buruz hitz egiten da, hauek funtsezkoak baitira kolektibo honek hezkuntzan arrakasta lortu dezan (Montserrat *et al.*, 2011). Zehazki, irakasleek eman dezaketen laguntzei edota ikastetxeetatik bideratu ditzaketen laguntzei egiten zaie erreferentzia —egokitzapen kurrikularrak, motibazioa, etab.— (Miguelena, 2019a).

Hala ere, jakina da ikastetxeak ematen duten hezkuntza-laguntzekin soilik ez dela nahikoa; izan ere, ezinbestekoa da haurrek eta nerabeek epe luzerako laguntza sare egoki eta egonkor bat izatea, honek hezkuntza eremuan eta gizarte inklusioan eragina izango baitu. Zentzu honetan, berdinaren arteko sarearen garrantzia aipatzen da, lagunak funtsezko eragileak izan daitezkeelako, ikastetxeko lagunak eta egoitza baliabideetan beraiekin bizi diren pertsonak haur, nerabe eta gazte horien errealtatean eta etorkizunean

paper garrantzitsua jokatzeko dutelako. Gainera, komunitatearen laguntza ere azpimarratu izan da, agertoki ezberdinetan kolektibo honi ematen zaion lekuaz, beraien hitzak eta iritziak kontutan hartzearen eraginaz, jarduera ezberdinetan parte hartzearen garrantziaz. Azken batean, lan desberdinek laguntza-sare bat izateak eta komunitatean parte-hartzeak hezkuntza-ibilbideak erraztu ditzaketen faktoreak direla azpimarratu dute (Mallon, 2007; Montserrat *et al.*, 2011; Rodriguez, 2022). Hori dela eta, Montserrat eta bere kideek (2015) hezkuntza-sistemari eta babes-sistemari zuzendutako hobekuntzak proposatzen dituzte, beste batzuen artean gizarte-laguntzako estrategia eta mekanismo ezberdinak sortu eta sustatzearena.

Ahaztu ezin ditugun faktoreen artean haur, nerabe eta gazte hauen ezaugarriekin lotura dutenak egon daitezke, hala nola, autoestimua, borondate indarra, espektatibak eta nahiak (Casas eta Montserrat, 2012; Ferrandis, 2009; Miguelena, 2019a), etiketa ezberdinen aurka borroka egin nahi izatea (tutoretzapeko, eskola-porrota), motibazioa (Montserrat *et al.*, 2010) autoeraginkortasuna, lidergoa, proaktibotasuna (Mallon, 2007). Izan ere, egoitza-harreran babes-neurrian artatuta dauden edo egon diren haur, nerabe eta gazteen arrakasta akademikoan eragiten duten faktoreak izan ohi dira. Aitzitik, haur, nerabe eta gazte hauen autoestimua txikia, beraien buruarekiko duten gutxiespena (Cid eta Fernández-Simo, 2014; Ferrandis, 2009; Rodríguez *et al.*, 2022), motibazio falta (Montserrat *et al.*, 2013), parte-hartze eza (Miguelena *et al.*, 2023), jokabide-arazoak bai ikastetxean, bai egoitza-harreran (Montserrat *et al.*, 2010), besteak beste, eskola-arrakastan eragin negatiboa duten faktoreak direla aipatu izan da.

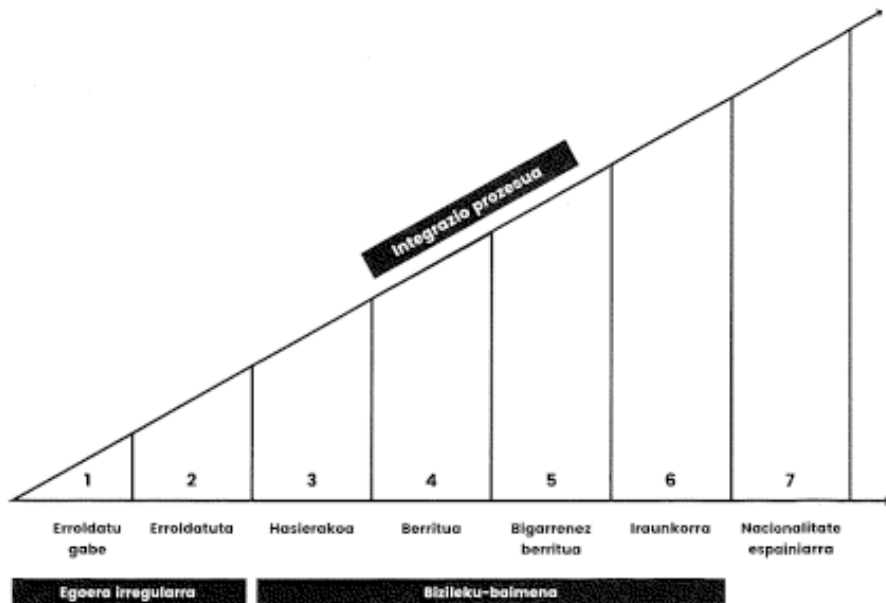
Arestian aipatu den bezala, ikerketa ezberdinak kolektibo honen hezkuntza eremuan autoestimua eta autokontzeptuaren eraginaz mintzo dira. Azpimarratu behar da autoestimua eta autokontzeptua estu-estu lotuta daudela hezkuntza-eremuan aurretik bizitako esperientziekin, alegia, ikastetxe ezberdinetan izan duten esperientziek eragina izan dezakete nerabe eta gazte hauen egungo hezkuntza gaietan, baita hezkuntza inklusioan ere. Hala ere, babes-sistemaren barruan bizi izan diren pertsonen irudikapen sozialek ere baldintzatzen dituzte beraien bizitzak eta gai hau mahai gainean jartzea dagokigu (Miguelena, 2019b). Batez ere, gazte migratzaileen gizarte irudikapenez eta honen eraginaz hitz egitea komeni da.

Gizartearen zati bat migrazioa fenomeno negatibo gisa irudikatzen du. Alde batetik, harrera-gizartearen arazo ekonomikoak sortu ditzaketen aldeko joerak entzuten dira. Ideia hau defendatzen dutenek, migrazio fluxu masiboak bizi ditugula diote eta honek eragin negatiboa sortzen duela gure herrialdearen ekonomian. Daniel Inneratyk (2020, 4 or.) argi dio: «hemen, gauza askotan bezala, zifra gutxi eta mamu asko daude»; izan ere, migrazioarekin zerbitzuen eskaintza handitzen da, eta honek jarduera ekonomikoa handitzea dakar, ondorioz, enpleguak sortzen eta sustatzen laguntzen



du. Beste alde batetik, kasu batzuetan, migratzaileak gure kultura eta identitatea ezabatzeko aukera duten borragomak izan daitezkeela adierazi ohi da eta teoria honi argudio sendoekin eusteko ikerketa ezberdinak egin izan dira. Bi gai horiek eztabaidatuak izan dira maiz, eta gizartearen irudikapen soziala islatzen dute, migratzaileak era negatiboan irudikatuz, baina ez bada dirudiena? Etorkinak al dira gure herrialdearen langabeziaren igoeraren erantzule? Migrazioak gure kultura ahultzen du? Bide bakarreko norabidean ematen da hau? Harrerako herrialdeek etorkinen kulturaren eta identitatean ez al dute eraginik? (Innerarity, 2020).

Nazioarteko migrazioa egin izan duten pertsonen integrazio-prozesua aztertu izan duten lan ezberdinek aldagai baten garrantzia azpimarratu dute: egonaldiaren iraupena; zehazki, egonaldi luzeak integrazio adierazle hobeak izatearekin lotzen dira. Kasu honetan administrazio egoerak esanahi handia du ekuazio honetan, beraz, egonaldien iraupenak eta administrazio egoerak integrazio-prozesuaren bi aldagai esanguratsu dira. Beste hitz batzuetan esanda, teoriarik geroz eta egonaldi luzeagoak egin eta administrazio hobea izan (legezkoa), pertsona hauen integrazioa hobea izango da. Morenok (2020) goranzko eskailera gisa irudikatzen du prozesu hau (1. irudia):



Iturria: Moreno, 2020, 2. or.

1. irudia  
**Integrazio-prozesua egonaldiaren iraupenaren eta egoera administratiboaren arabera**

Bi aldagai hauek egoitza-harrera babes-neurrian artatuta egon diren gazteen errealitatearekin ere lotu ditzakegu. Egonaldiaren iraupenei dago-kienez, gazte migratzaileetan ez ezik, gazte autoktonoetan ere eragin dezakete, baina kasu honetan egoitza-harreretan egiten dituzten egonaldiei buruz hitz egin beharko litzateke. Gaur egun ere, baliabide horietan egiten dituzten egonaldiei buruzko eztabaida piztuta dirau; izan ere, ikerketa ezberdinek bertan egiten dituzten denbora luzeek haur eta nerabeengan eta haien gizarteratzean eragin negatiborik ez dutela adierazten dute (Del Valle *et al.*, 2003; Domínguez, 2009; Martín, 2011). Kontrakoa dioten auto-reen ahotsak ere entzun daitezke, aipatutako ikuspegi hori zalantzan jarri eta kontrakoa azaltzen dute (Fernández *et al.*, 2009).

Hezkuntza bezala, parte-hartzea ere eskubide bat da eta horrela dago jasota 1989ko Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmenean, eta aitortzen da 18 urtetik beherako pertsona orok, baita azken horiek ere, bere iritzia izateko eta adierazteko eskubidea duela. Era berean, iritzi horrek kontuan izan behar ditu haurrak eta nerabeak, eragiten dien eremu guztietan. Ildo horretan, gazte hauen partaidetzaren beharra eta onurak azpimarratu dira (Alfageme *et al.*, 2003; De las Olas, 2021 Beste autore batzuek bezala, Ramirok (2015) eta Miguelenak (2019a; 2023) eskubide hori, batzuetan, urratu egiten dela argitu dute. Miguelenaren doktorego-tesian (2019a) erakusten diren emaitzek agerian uzten dute, oro har, babes-zentroetako edo pisuetako hezkuntza-taldeek hezkuntza-ibilbideen erabakian eragiten dutela eta, beraz, egoitza-baliabide horietan artatutako gazteen bizi-ibilbideetan.

### **3. BIGARREN AUKERAKO IKASTETXEAK: SORRERA ETA GAUR EGUNGO EGOERA**

Eskola porrotak edo eskola uzte goiztiarrak eragin dezakeen ondorioei irtenbidea emateko, hala nola, autoestimuan eragin dezaketen etiketak, enplegarritasunean izan dezaketen arazoak (lan prekarioak, lana bilatzeko zailtasunak...) eta helduarorako trantsizioa era arrakastatsuan egin dezaten laguntzeko, EAEko testuinguruan zenbait baliabide aurki ditzakegu. Europako Batzordeak, tokiko agintariekin batera, fenomeno horri aurre egitea erabaki zuen, eta, beste proposamen batzuen artean, Bigarren Aukerako Eskolen eskema proposatu zuen, bazterkeria-arriskuan egon daitezkeen kolektiboak lan-munduan era eraginkor eta egoki batean txertatzeko aukera izan dezaten, herritar aktibo eta parte hartzaileak izateko bidea zabaltzeko (Europar Komisia, 2001).

Eskola haur eta nerabeen gizarte eta hezkuntza inklusiorako lehen aukeretakoa bat izan daiteke, baina, zoritxarrez, ikasle guztiek ez dute inklusio bide horretaz gozatzeko aukerarik; batzuek ez baidute erreferentziazko familia edota gizarte esparrurik izaten hezkuntza-sistemako eskoletan ematen den prestakuntzari etekina ateratzeko (Europar Komisia, 1995).

Hezkuntzari buruzko Liburu Zuriak (1999) Europar Batasunean jarraitu beharreko orientabideak proposatu zituen, Europako gizartean eragindako aldaketei erantzunak emateko. Izan ere, hezkuntza-sistemak zituen erronkei aurre egiteko argibide batzuk ezarri zituen, era berean, hezkuntza-politikak eraldatzeko bidea ere zabaldu zuen. Liburu Zuriak estatuek hezkuntza esparruan lortu beharko lituzketen helburuak identifikatu zituen, jakintza gizarte bat eraikitzeke helburuarekin, hezkuntza eta prestakuntza gizartearen ardatzak izan zitezten. Hirugarren helburuan, bazterkeriaren aurkako borrokari erreferentzia egiten zaion atalean ikerketa honetan hain esanguratsua den kontzeptuarekin egiten da topo: Bigarren Aukerako Ikastetxeak. Garai horretan, Europako Batzordeak hiriguneetan gizarte bazterkeriako arrisku handia zegoela adierazi zuen eta beharrezkoa ikusten zutela esku-hartze eraginkor bat martxan jartzea. Hezkuntza sistematik kanpo edota baztertuta geratzeko zorian geratzeko egoeran dauden gazteei prestakuntza bideak zabaltzeko, Europako Batzordea Bigarren Aukerako Eskoletako esperientzian babesten saiatu zen (Europar komisioa, 1995).

Liburu horretan egiten den erreferentziatik abiatuta, Bigarren Aukerako Eskolen kontzeptua zabaltzen hasten da, hezkuntza-sistematik baztertuak izan diren eta gizarte bazterkeria jasateko arriskuan egon daitezkeen gazteei zuzendutako hezkuntza baliabideei eta errealtateei erreferentzia egiteko. Era berean, hezkuntza aukera berriak eskaini nahi zituzaien hezkuntza-sisteman lehenaldiz huts egin zuten pertsoneri edota beharrezkoak diren gaitasunak lortu ez zituztenei eskola-arrakastaren bitartez lan-merkatuan sartzeko (Europar Komisioa, 2001; García, 2018). Une horretatik aurrera, Europako hezkuntzaren testuinguruan, bigarren aukera gizarteratzearekin eta laneratzearekin zuzenean lotuta dagoela ulertzen da (García, 2018).

Liburu Zuria argitaratu ondoren, Europako Batzordeak Bigarren Aukerako Ikastetxeak izeneko Proiektu Pilotua bultzatu zuen Europako hainbat estatutan. Proiektu pilotuak ikastetxe mota horiek sortzen lagundu zuen; 1996. Urtearen amaieran, proiektua abian jarri aurretik, 80 bat eskaera interesgarri jaso zituzten eta lau urte igaro ondoren hirurehunera igo ziren. Prozesu horretan parte hartzeko interesa handiagoa izan zen herrialde batzuetan beste batzuetan baino, esaterako Erresuma Batuetatik 40 eskaera jaso ziren, Frantziako estatuak, Espainiar estatuak eta Italiak 20-30 eskaera bidali zituzten, beste herrialde batzuk, berriz, interes txikiagoa adierazi zuten, Eskandinaviak adibidez (Europar Komisioa, 2001).

Estatu espainiarrean Bigarren Aukerako Ikastetxe bi sortu ziren Europako proiektu pilotuaren barruan 1996an, bata Bartzelonan eta bestea Bilbon. Urte batzuk geroago, 1999an, Bigarren Aukerako Ikastetxeak dituzten Hirien Elkartea eratu zen Europa mailan (Lago, 2015). Baina Estatu espainiarreko Bigarren Aukerako Ikastetxeak, Europako beste lurralde batzuetan ez bezala, Europako Batzordeak eraturako proiektutik ez ezik, herrialdearen egoera politiko, sozial eta ekonomikotik ere sortu ziren. Izan ere, esan daiteke, Bigarren Aukerako Ikastetxeak sortzen hasi aurretik, hain-

bat hezkuntza-errealitate zeuden, gizarte-arazo berari erantzuten ziotenak. Hainbat gizarte erakundek hezkuntza eskaintza ezberdinak garatu zituzten, bereziki trantsizio demokratikoaren ondoriozko krisitik abiatuta, gizarte-bazterkeria jasateko arriskuan egon zitezkeen gazteei zuzenduta, gehienak auzo marjinaletatik eta langabeziak desegituratutako eta eragindako familietatik etorriak, kolektibo horri ikasteko eta lan egiteko espazio egokia eskaintzeko. Lurralde honetako hainbat eremutan, joan den mendeko laurogeiko hamarkadaren erdialdetik, Bigarren Aukerako Eskolekin zuzenean lotutako programak eta ekimenak egon dira, nahiz eta ez diren horrela izendatuak izan, zuzenean bat datoz ikastetxe horien ereduarekin: Lanbide Hastapena, Gizarte Bermeko Programak, Hasierako Lanbide Prestakuntzako Programak, Oinarrizko Lanbide Heziketa (OLH)... (García, 2018).

2015ean, esparru horretan esperientzia handia zuten eta eginkizun bera zuten hainbat gizarte-erakundek (eskola-uztearen eta gazteen langabeziaren fenomenoari hezkuntza arloko erantzunak ematea) indarrak batzea eta elkarrizketak hastea erabaki zuten, Espainiako Estatuan Bigarren Aukerako Eskolen sare bat sortzeko. Handik hilabete gutxira, Bigarren Aukerako Eskolen Espainiako Elkarte sortu zuten (Thureau, 2018). Elkarte horren sorrerak Bigarren Aukerako Eskolen terminoa erabiltzeko aukera eman du, ohiko hezkuntza-sisteman porrot-esperientzia izan duten gazteen egoera hobetzeko helburua duen eredu eraginkorra definitzeko (García, 2018).

## 4. HELBURUAK ETA METODOLOGIA

Egun, arestian ikusi dugun bezala, baliabide ezberdinak daude eskola-porrotaren aurka borrokatzeko. Ekarpen honetan, Bigarren Aukerako Ikastetxeak aurkezten dira gazte hauen eskola uzte goiztiarraren aterabide gisa, bai eta inklusiorako zubi gisa ere. Bigarren Aukerako Ikastetxeak gizarte inklusioan eta justizia sozialaren paradigmatan hezurramitzen dira, hiru gako aintzat hartuz, presentzia, parte hartzea eta ikaskuntza (Duk eta Murillo, 2016); izan ere, ikastetxe hauek helburu jakin bati erantzuna emateko jaino ziren: eskola-uztearen eta gazteen langabeziaren fenomenoari hezkuntza-erantzunak ematea, gizarte inklusioa bermatzeko. Beraz, lan honetan ikastetxe hauek gazte hauen hezkuntza ibilbideetan duten eragina aztertuko dugu, egoitza-harrera babes-neurrian egon diren gazte ikasleen perspektibatik, bai eta ikastetxe horietan lan egiten duten profesionalen ahotsetatik ere.

### 4.1. Metodologia

Aurretik ezarritako helburuari erantzuteko, paradigma interpretatzaile batean oinarritutako metodo kualitatiboa erabiltzen duen ikerketa bat burutu da. Datuak jasotzeko teknika gisa elkarrizketa erdi-egituratuak erabili

dira, izan ere, hauek parte hartzaileen alderdi subjektiboak jasotzeko bide ezin hobea dira. Elkarrizketa gidoiak sortzeko landu eta jaso nahi diren gaiak zehaztu dira, baina elkarrizketa teknika honek malgutasuna eskatzen duenez ez dira galdera zehatzak eta itxiak planteatu, aitzitik, irekiak dira, helburua elkarrizketatu bakoitzarekin momentuko egoerara moldatzea izan da, ahalik eta informazio sakonena lortuz, noski ikerketaren helburuak eta jaso behar ziren gai orokorrak atzean utzi gabe (Penalva *et al.*, 2015).

Euskal Autonomia Erkidekoan (EAE) gazteen inklusioan eta enplegarritasunean esperientzia zabala duten bi erakunde izan dira ikerketa honen azterketa-testuingurua. EAE mailan bi hauek dira (Adsis Fundazioa eta Peñascal Kooperatiba) Bigarren Aukerako Ikastetxe gehien sortu eta kudeatzen dituztenak. Aipatzekoa da, ikerketa hau bi ikastetxe horietan eramán dela aurrera.

#### 4.1.1. *Partaideak*

Errealitate bat era egoki eta sakon batean ulertu nahi badugu, ezinbestekoa da honen protagonistei ahotsa ematea, hots, gure kasuan halabeharrezkoa da babes-sisteman artatuta egon diren eta jada bertatik atera diren gaztei ahotsa ematea. Hau horrela, segidan datorren atalean jasotako emaitzak sortzeko beharrezkoak izan diren datuak 22 gazteen ahotsetatik atera dira, ondorengo ezaugarriak zituzten: gehienak mutilak dira (20) soilik bi neska elkarrizketatzeko aukera izan dugu; 18,77 urteko batez besteko adina dute; 21 erreferente heldu gabe migratutako gazteak dira (20 Marokotik etorriak eta bat Kamerundik). Elkarrizketatutako gazteetako bat Euskal Herrian jaiotakoa da.

Era berean, Bigarren Aukerako Ikastetxeetako 15 profesional elkarrizketatu dira. Kasu honetan gehiengo emakumezkoa da, hau da, 9 emakume eta 6 gizonen parte hartu dute elkarrizketetan, beraien batez besteko adina 45,4 urtekoa izanik. Lan esperientziari erreferentzia eginez, batez besteko 13,2 urtekoa lan esperientzia dute eta formakuntza arlo ezberdinetatik edo titulazio ezberdinak medio sartu ziren ikastetxe hauetan lanera: magisteritza, filosofia, edota geologia bezalako lizentziatura edo graduak, baita mekanikako edota soldadurako goi mailako zikloetatik ere.

Argi dago ikerketa honen laginean alborapen bat aurki dezakegula, batez ere gazteen ezaugarriei dagokienez. Zehazki generoan eta jatorrian ikusi dezakegu hau. Generoari dagokionez, ikerketaren hasieratik testuingurua zehaztu zen, hau da, Bigarren Aukerako Ikastetxeetan eramango zen ikerketa aurrera. Jakina da eta datuek honela erakusten dute<sup>1</sup>, OLHn

---

<sup>1</sup> Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak, Euskadiko hezkuntza-sistemari buruzko azken estatistiketan emandako arabera (2021/2022 ikasturtea), OLHko ikasleen %25a zen emakumezkoa, berriz %75 gionezkoa.

eta Erdi-Mailako Heziketa-Zikloetan (EMHZ) ikasten dauden gizonen proportzioa handiagoa dela emakumeena baino, eta, beraz, gure ikerketaren lagina bat dator gizartean oro har dagoen joerarekin. Jatorriari dagokionez, laginak argi utzi du ikastetxe horietan babes sistematik ateratzen diren gazte migratzaile gehiago artatzen dituztela EAEn jaiotzen diren gazteak baino.

Elkarrizketetatik ateratako datu kualitatiboak, metodo deduktibo-induktibo baten oinarritutako kategorizazio sistema baten bitartez aztertu genituen; alegia, ikerketaren marko teorikoa eraikitzeko literaturaren azterketan kategoria batzuk identifikatu genituen, hauek erreferentzi gisa hartuz eta horietan oinarrituz, landa lanean jasotako datuak antolatu eta laburtu genituen, baita kategoria horiek moldatu ere datuen arabera. Prozesu honi esker, elkarrizketetatik ateratako datuak kategoria eta dimentsio ezberdinetan kokatzea lortu da, hauen ondorengo azterketa egitea ahalbidetu duena (Rodríguez *et al.*, 1996).

## 5. EMAITZAK

Ikerketa honetan, egoitza-harrera babes-neurritik ateratzen diren gazteen hezkuntza-ibilbideetan eta, oro har, beraien bizi-ibilbideetan eragina duten hainbat faktore identifikatu dira; zalantzarik gabe, faktore horiek eragin zuzena dute kolektibo horren gizarteratzean eta laneratzean.

Ondorengo lerroetan azterlan honetan azaldutako faktoreen eragina azaltzen da, lau dimentsio ezberdinetan kategorizatuta: 1) Gazteen ezaugarri lotutako faktoreak; 2) Bigarren Aukerako Ikastetxeen eta bertan ikasten duten pertsonen gizarte irudikapena; 3) Gazteen ikuspuntua: hezkuntzaren garrantzia eta parte-hartzea; eta 4) Bigarren Aukerako Ikastetxeak zubi gisa.

### 5.1. Gazteen ezaugarri lotutako faktoreak

Gazteen hezkuntza-ibilbideetan eta, orokorrean, beraien bizi-ibilbideetan eragina duen faktore esanguratsu bat gazte hauen ezaugarriekin lotu dezakegu, zehazki, beraien autokontzeptuari buruz hitz egin dezakegu. Autokontzeptuaren eragina profesionalen elkarrizketetan aurkitu genuen; izan ere, haien iritziz gazteak Bigarren Aukerako Ikastetxeetara sartzeko beraien buruaz duten irudi eta pertzepzioaren eragina izan dezake ikasle hauen hezkuntza-eremuan, baita gizarte inklusioan ere. Profesional taldeen erantzun gehienek irudi berdina marraztu dute, hau da, egoitza-harrera babes-neurritik ateratzen diren gazte askoren autoestimua eta autokontzeptua leher eginda egon ohi dela: «oso hondatua» (Itziar, profesionala), «lurretik» (Ane, profesionala), «autokontzeptua eta autoestimua, dena oso

baxu» (Aitor, profesionala). Era berean, gazte gehienek ikasteko edo beste edozer egiteko gai ez direla edo balio ez dutela pentsatzen dutela adierazi dute. Ainhoak (profesionala) honela azaleratzen du ideia hau: «hemen sartzen direnean askotan esaten dute: [ez dut nahi, ez dakit edo ez dut ezertarako balio]».

Autokontzeptua eta autoestimua horren ondoratuak izatearen zergatian sakontzean aurreko ikastetxeetan bizi izandako esperientziekin edo bizipenekin erlazonatutakoak izan dira profesionalen adierazpen gehienak. Profesional taldeek era zehatzean adierazi dute gazte migratzaileek lotsa sentitzen dutela ikastetxe horietara heltzen direnean gehienak prestakuntza-maila oso baxuarekin heldu ohi direlako, kasu batzuetan, gainera, aurretik hezkuntzarik jasotzeko aukerarik izan gabe.

Gehienetan lotsa izaten dute, lotsa sentitzen dute beraien formazio faltagatik, orduan gelan ez dira gustura egoten, zergatik konturatzen dira edo kontziente dira ez dakitenaz gelan, ba irakurri, idatzi, gauza horietan... Guri etortzen zaizkigun ia gehienak ez dute ondo idazten beraien hizkuntzan, orduan, hortik hasita ba, lotsa. (Sara, profesionala)

Gazteekin egindako elkarrizketetan ordea, ez da faktore honen eragina nabarmendu; hala ere, hezkuntzaren alorrean beraien autokontzeptuari buruz hitz egin da eta, oro har, profesional taldeek aipatutakoaren beste aldean kokatuko genituzke gazteen pertzepzioak. Movidetik (gaztea) garbi utzi du ikastea gustuko duela eta azkarra dela ikaskuntza prozesuan: «ez dakit zer ikasiko dudan hemendik aurrera, baina ikasi, azkar ikasten duen pertsona naiz eta gauza gehiago, gauza berriak ikastea gustatzen zait, ikasten jarraitzea gustatuko litzaidake».

Elkarrizketetan argi geratu da hezkuntza arloan aurretik bizitako esperientziak ezberdinak direla *jatorria* aldagaia kontuan hartuz gero, hau da, gazte migratzaileen eta gazte autoktonoen arteko bizi esperientziak desberdinak direla oso. Profesional gehienek Euskal Herrian jaiotako gazteak, orokorrean, DBHtik datozela aipatu dute, baina gelako azkenak izan ohi direla, edo gutxienez sentimendu edo etiketa hori sinistuta etortzen direla. Orokorrean, aurreko ikastetxeetan irakasleengandik eta berdinen arteko saregatik jasotzen dituzten etiketak direla azaldu dute. Anek (profesionala) honela azaltzen du egoera hau: «ikasgelako azkenak izatetik datoz, oro har, baztertuak izan dira, baliogabetuak, beraiek pentsatzen dute [bale, nik badakit ezin izango dudala] edo irakasleek [honek ez du amaituko] esaten dutela susmatzen dute». Anek azpimarratu nahi izan duen okerrean gazte hauek rol eta etiketa horiek hartzen edo bereganatzen dituztela, ez dutela besteen iritzia edo pertzepzioa zalantzan jartzen: «pentsatzen dute: [0 bat naiz eta, gainera, ezingo naiz beste ezer izan]» (Ane, profesionala). Beste profesionalekin egindako elkarrizketetan ere gazteek hezkuntza eremuan beraien gaitasunekiko duten sentimendu horrek eragin negatiboa izan de-

zakeela nabarmendu dute, gainera, adierazi dute hau bizitzarako eta inklusiorako ere muga bat izan daitekeela.

Muga psikologiko bat dute, ezin dutela pentsatzen dute eta pentsamendu horrekin datoz eskolara. Baina, benetan, ez du zertan horrela izan behar. Emakumeen kristalezko sabaiaz hitz egiten den bezala, hauek ere sabaia dute, eta gainera, oso prozesu politak egiten dituzten gazteez ari gara, aurrera nola egiten duten ikusten dute. Ikusten duzunean amaiera heltzeaz dagoela, zaplaztekoa, beraiek beraien buruari... Alegia, zailtasunak agertzen dira. Nire ustez, egiteko beldur direlako. (Miren, profesionala)

Ikastetxe bateko hainbat profesionalak azpimarratzekoa den beste ideia bat aipatu dute, batzuetan, gazteak behartuta matrikulatzen direla Bigarren Aukerako Ikastetxeetan; izan ere, ikasle batzuk, eta ez gutxi, ikastetxe horiek porrot egiten duten gazteentzako direla pentsatzen dute, gaizkileak edota arau hausleentzako bilguneak direla, gerra lekuak balira bezala antzematen dituzte: «hau gerra izango dela pentsatzen dute» (Aitor, profesionala). Hala ere, profesionalak argi utzi dute ikastetxea ezagutzen hasten direnean eta beste ikasleekin eta profesionalekin harremanak albaintzen hasten direnean pertzepzio edo sentimendu negatibo hori itzaltzen hasten dela.

Batzuk behartuta etortzen dira, porrot egin duten pertsona guztiak hemen daudela pentsatzen dute [hona ekarri naute porrot egin dutenekin, gaizkileekin eta hemen geratu behar naiz, horiekin guztiekin egon behar dut hemen]. Aurreiritziak dituzte, baina denbora pasatzean esaten dute [ni bezalako pertsonak dira, normalak], ez dira gaizkileak, lapurrak, ez ezer, beno agian noizbait lapurtu dute, baina ez dira gaizkileak. Orduan, sartzen diren ideia ez dator bat gero aurkitzen duten errealitatearekin. (Paula, profesionala)

## 5.2. **Bigarren Aukerako Ikastetxeen eta bertan ikasten duten pertsonen gizarte irudikapena**

Peñascal Kooperatibako eta Adsis Fundazioko profesionalak, behin eta berriz errepikatu dute, gazte askok gizarte ikuspegi negatibo hori dutela Bigarren Aukerako Ikastetxe hauekiko eta horietan ikasten duten pertsonetikiko, gurasoek eta, oro har, gizarteak eraginda. Era berea, egoitza-harre-rako babes neurrian lan egiten duten hezitzaileek ikastetxe horien ganean izaten duten ikuspegi negatiboaz ere hitz egin dute.

Guri pasatzen zaigu askotan gurasoak etortzen direnean, ikusten dute aukera bat izan daitekeela Peñascal beraien seme-alabentzat baina gero



beti beraien beldurrak esaten dizkigute eta aipatzen digute zein diren [nire semea oso txintxo da... eta hemen...]. Orduan, gure lana balioan jartzen dute, lagundu behar zaiela baloratzen dute, baina nire seme-ala-bengatik urruti. (Sara, profesional)

Horrez gain, profesionalen iritziz, gazte horiei buruz aipatu den «gaizkileen», «porrotaren» eta «lapurren» ikuskera edo aurreiritzi hori, gizarte irudikapenaren oihartzuna izan dezake oinarri. Heldu erreferenterik gabe migratu diren gazteen gizarte irudikapena oso desberdina da bertan jaiotako gazteenarekin alderatuz, nahiz eta elkarrizketetan argi garatu den, gizarte irudikapen horren arrazoia, bi kasuetan, berdina dela: gazte hauen errealtateak ez ezagutzea. Gazte migratzaileen aurreiritziak edota gizarte irudikapena askoz ere negatiboagoa dela aipatu dute. Profesional taldeek argi dute gizarteak oso irudi negatiboa duela gazte migratzaileekiko, alegia, delitugile edo pertsona gatazkatsu gisa definitzen edo irudikatzen direla. Mirenek (profesionala) argi erakusten du bere hitzekin errealtate hau:

Irudi oso txarra dago eta askotan, nik uste dut ezagutzen ez dituzte-lako; izan ere, *in situ* ezagutzeko aukera balute pertzepzioa aldatuko luke. Egon daiteke gazteren bat migratzailea lapurtu izan duena, baina bere etxean, familiarekin bizi den beste gazte bat egon daitekeen bezala. Hau da, gehienek ez dute hori egiten, ezagutza falta dago, eta bai, irudi oso negatiboa dago.

Zenbait profesionalak, komunikabideek egoitza-harrera babes neurrian artatuak izan diren haur, nerabe eta gazte migratzaileen gizarte irudikapen negatibo horren transmisioan duten eragina aipatu dute. Azken urteetan, komunikabide eta alderdi politiko batzuk kolektibo hori kriminalizatzeko joera izan dutela adierazi dute. Elkarrizketetan argi utzi dute kolektibo horren irudi negatiboa zabaltzeaz gain, Bigarren Aukerako Eskolen irudian ere eragina izan dutela, Aritzek (profesionala) honela azaltzen du:

Komunikabide batzuk oihartzun handia izan dute eta alderdi politiko batzuk ere, ez ditu horiek izendatu ere egin nahi, bakarrik migratu duten haur eta nerabeei min handia egiten dabilta, kriminalizatzeraz joan baitira... Azken aldian gehien saltzen digutena da, batez ere, kriminalak direla, ez dute ezer positiborik jartzen, zentroak ezta ere.

Azken finean, profesional taldearen arabera, hezkuntza autokontzeptuak eta, alde berean, aztergai izan ditugun gizarte irudikapenek eragina izan dezakete gazte hauen hezkuntza eremuan eta inklusioan, gainditu beharko dituzten oztopoak baitira.

### 5.3. **Gazteen ikuspuntuak: Hezkuntzaren garrantzia eta parte hartzea**

Gazteei egindako elkarrizketek argi utzi dute gehienentzat ikastea oso garrantzitsua dela, «bai, oso garrantzitsua» (Najim, gaztea). Gazte talde batek adierazi du, orokorrean, helburu jakin bat lortzeko ikasten dutela, alegia, lan munduan ahal bezain laster sartzea, «bai, argi dago, lan egiteko, zertarako ikasiko dugu bestela? Lanean hasteko ikasi» (Yassin, gaztea). Beste zenbait gazte migratzailek beste elementu bat eranstean diote ekuazio honi, familia, hau da, ikasketak bukatzea da gazte hauen helburua, lan merkatuan sartu ahal izateko, dirua lortzeko eta familia laguntzeko. Movidex (gaztea) honela azaltzen digu bere egoera: «am... ba dirua lortzeko, jada 19 urte dauzkat, 20 egingo ditut laster, beraz lan egin behar dut eta nire familia ekonomikoki lagundu».

Anasek (gaztea) gazte askok elkarrizketetan gurekin partekatu duten beste elementu garrantzitsu bat mahai gainean jartzen du: ikasteak duen garrantzia hizkuntza bat kasi ahal izateko. Hau horrela, ikasketak garrantzitsuak iruditzen ote zitzaizkion galdetu genionean, bere erantzuna honakoa izan zen: «bai, nola ikasiko duzu bestela? Adibidez, zer egin dezaket gaztelaniaz hitz egiten ez badakit? Ezer ez. Ezin duzu laguntzarik eskatu, lana egin, ezta inorekin hitz egin ere». Ikus daitekeen bezala, gazte honek migrazio prozesuaren helmugako herrialdearen hizkuntzak ikastearen garrantzia azpimarratzen du, hizkuntza sozializatzeko, laguntza sare bat sortzeko eta, beraz, inklusiorako tresna gisa definituz.

Administrazio egoerak ere zer esan handia du gazte migratzaileen bizitzetan. Gazte migratzaileek, Espainiar estatuan beharrezkoak diren baldintzarik gabe lan egiteko aukeraz hitz egin dute, alegia, lan baimenik gabe lan egiteko aukeraz. Assifek (gaztea) argi utzi du baimen hori izan gabe lan egin dezaketela. Hala ere, ez luke modu erregularrean lan egingo eta nahiago du baimen guztiak eguneratuak izan arte itxaron: «Ikasi beharra dago lan egiteko, etorkizun hobe bat izateko. Orain lan egin dezaket, baina legez kanpo lan egin beharko nuke, hobe oraindik lanik ez egin, ikasi egingo dut ondo lan egiteko, enpresaren batean edo» (Assif, gaztea).

Elkarrizketetan parte hartu duten gazte gehienek egiten ari diren ikasketekin pozik daudela adierazi dute, baina askok argi utzi dute DBHko ikasketa-maila hori lortu nahi dutela, lana aurkitu eta egonkortasuna lortzeko baliagarria izango zaielakoan.

Gazte migratzaileekin egin ditugun elkarrizketetan, argi geratu da gehienek ez dituztela amaitu, baina hasiak zirela jatorrizko herrialdeetan, Estatu espainiarrean DBHren parekoak diren ikasketak. Saidek (gaztea) honela azaltzen du: «17 urtera arte egon nintzen ikasten, azken urtera arte, beste mutilak bezala, baina ez genuen azterketa egin, beraz ez dugu titulu».

Atal honetan nabarmentzekoa da elkarrizketatutako gazte gehienek, helmugako herrialdeetan egin nahi zituzten ikasketen aukeraketan ez zu-

tela parte hartu. Arestian errealitate hau profesionalen ikuspegitik erakusteko aukera izan dugu, gazte asko Bigarren Aukerako Eskoletan nahitaez matrikulatzen direla adierazi baitute elkarriketetan profesionalak. 15 urterekin egoitza-harrera babes neurrian sartu ziren bi gazteen kasuan, DBH egiteko ikastetxeren baten matrikulatu nahi zutela argitu digute. Hala ere, egoitza baliabideetako hezitzaileek, aldez aurretik jakinarazi gabe eta arrazoia justifikatu gabe OLHn matrikulatu zituzten, San Jose (gaztea) izan zen horietako bat:

15 urterekin DBH ikasi nahi nuen, baina hemen eman zidaten izena. Esan zidaten: [azkenean ez dizugu DBHn izena eman eta OLH egin beharko duzu, ezin baitzaizu orain aldatu]. Nik DBHko 4. maila egin nahi nuen, bertan izena eman nahi nuela esan nien, gero batxilergoa egiteko, baina azkenean egoitza baliabidetik sukaldaritzan sartu ninduten.

Gazteen kolektiboari egindako elkarriketetan, ondorengo galderari emandako erantzunak oso antzekoak izan dira: zuek aukeratu al zenuten ikastetxe honetan izena eman edo matrikulatzea?, «ez, egoitza-harrerako pisutik» (Said, Cedrik era Jail, gazteak). OLHn egingo zuten espezialitatearen hautaketari dagokionez, esperientzia ezberdinak izan ziren, zenbait egin nahi zuten espezialitatea aukeratzeko aukera izan zutela adierazi dute, Yassin gaztearen kasua da honen adibide: «bai, zuk aukeratzeko duzu merkataritza, sukaldea, iturgina... dena delakoa. Nik merkataritza aukeratu nuen». Beste muturrean, Saiden edo Cedriken (gazteak) esperientziak ditugu, bi gazte hauek, beste batzuen artean, ez zuten aukeraketa horretan parte hartu: «ez aukeratzeko ez, pisuak aukeratzeko du» (Cedrik, gaztea). Hau horrela, argi ikus daiteke ikasketa aukeraketan parte hartzea, gazteen arabera, guztiek izan ez zuten eskubidea dela.

Honen harira, azpimarratzekoa da Bigarren Aukerako Ikastetxe batzuetan DBHko titulua ateratzeko aukera dagoela, hau da, OLH egin bitartean, zenbait gazte DBH egiteko aukera izan dute: OLHko 2. maila egiten ari nintzela gazte batzuk aukeratu gintuzten DBH ateratzeko, aparteko lanak egin behar izan genituen, baina OLH eta DBH atera nituen» (San José, gaztea).

#### 5.4. Bigarren Aukerako Ikastetxeak zubiak baino gehiago

Profesional taldeek babes-sistematik atera diren gazteek ikasten jarraitzeko eta lan munduan sartzeko sinergiak sortzea erraztu dezakeen faktoreetako bat, ezbairik gabe, Bigarren Aukerako Ikastetxeetan aurrera eramaten den ikasketa-sistema eta ikastetxe horietan dauden lan sarea dela aipatu dute. Laburbilduz, ikerketa honetan aztertzen diren ikastetxeak zubi gisa egiten dezakete lan gazte hauen hezkuntza, gizarte eta lan inklusioan.

Peñasal Kooperatibako profesionalek honela definitzen dute beraien hezkuntza proiektua «pertsonean oinarritutako proiektua da, pertsoneri zuzendua» (Itziar, profesionala). Proiektu horren helburua, hainbat arrazoiengatik beste aukera bat duten gazteei aukera berri bat ematea litzateke, Paularen (profesionala) hitzetan: «beste aukera bat dute gurekin, inoiz ez azkena, baina ba beste bat aurrera egiteko». Peñasal Kooperatiban elkarriketatutako profesional gehienak, Itziarrek (profesionala) dioenarekin ados agertu dira:

Ez da ohiko eskola bat, horrek abantaila bat dauka, guk ordu asko eta inplikazio handia dugula hemen, hau da, ez da 13:30etan boligrafoa erortzen utzi eta banoa etxera egindako lanarekin, ez, arazo bat duen mutil bat etortzen bada, zu hemen geratu behar zara, mugikorra egun osoa izan behar duzu eskuragarri.

Garrantzitsua iruditzen zaigu aipatzea, hezkuntza talde osoak «ibilbide» hitza erabiltzen duela gazteek ikastetxe horietan egiten duten prozesuari buruz hitz egiteko garaian, hau da, ikastetxe horietan dauden bitartean gazteek egiten duten ibilbide akademiko eta pertsonalei egiten diete erreferentzia. Aritzek (profesionala) honela definitzen du Peñasal Kooperatiba: «ez da ohiko lanbide-heziketako zentro bat, zerbait berezia edo desberdina du, pertsonalitzatua da, pertsona bere osotasunean hezten duten ibilbideak biltzen ditu, beraien bizi prozesu guztia pixkanaka eramaten duena».

Profesionalek ikastetxe hauetan egiten duten lanari dagokionez, elkarriketatu guztiak ados daude egiten duten lana puntuala ez dela esatearekin; aitzitik, beraien ustez, prozesu bat da eta honen helburua ikasleen laneratzea eta gizarteratzea da. Anek (profesionala) Peñasal Kooperatibako profesionalek egiten duten lana arropa baten harilkatuarekin alderatzen du, pixkanaka josteko prestatzen zaiela adieraziz: «ikasle bakoitza prozesu bat da eta gure lana albaintzea da. Ni modaren eta merkataritzaren sektorekoa naiz eta helburua ibilbide hori guztia, ikasle horrek arrakasta lortzeko behar dituen pieza guztiak josten laguntzea da».

Profesionalek elkarriketetan argitu dute Peñasal Kooperatiban ikasleen «ibilbide osoa» hartzen dela aintzat, eskolan sartzen direnetik, hezkuntza-premiak ez ezik, testuinguruak ere behatzen direla eta ikasleen bizitzako esparru guztiak lantzen saiatzen direla azaldu dute. Izan ere, aitzakia prestakuntza izan arren, hezkuntza taldeak egiten duen esku-hartzea arlo guztietan sortzen dela aipatu da: «bai aitzakia formakuntza da, baina dena lantzen dugu» (Sara, profesionala). Era berean, gehienek ibilbide hori pertsonalitzatua izan behar dela adierazi dute, ibilbide hori ikasle bakoitza iristean duen hezkuntza-mailan oinarritua izaten saiatzen direla, Aritzek (profesionala) ondo adierazten duen bezala: «ibilbide pertsonalitzatu hori bilatzen da eta nondik abiatzen diren ikustea bilatzen da, nora irits daitezkeen ikusteko».

Adis Fundazioko profesionalak marraztutako errealitatea oso antzekoa izan da, bertako profesional batek honela definitu du ikastetxe hori: «zubi bat da» (Aitor, profesionala). Gainera, hainbat egoeretatik igaro diren eta behar duten pertsonen bigarren aukera bat eskaintzen dien erakunde bat dela dio. Ainhoak (profesionala) elkarrizketan ikastetxe hori bigarren aukera eskola-porrota izan duten edo gizarte babesgabetasuna edota gizarte bazterkeriako egoeran dauden gazteei zuzenduta dagoela azaldu du: «eskola-porrot batetik etorri dira edo X egoera batetik datozen gazteak ere izan daitezke, ez du zertan porrota izan behar, baizik eta kanpotik datoze-lako, herrialdez aldatu direlako edo hezkuntza-premia bereziren bat dutelako».

#### 5.4.1. *Profesionalek egiten duten lana, harremanak sortzea eta motibazioa sustatzea*

Halaber, profesionalak egiten duten lanaren garrantziaz hitz egin da elkarrizketetan, hala nola harreman sendoak sortzeaz eta ikasleak motibatzeaz. Anek (profesionala) ideia hau honela adierazten du: «gero gure lanak, zergatik ez esan, erraztu egiten die ibilbidea. Bai, gutaz fio dira. Hau ere ardura da guretzat, ibilbidea markatzen ari gatzaiatzelako, mutil edo neska baten bizitza da».

Alde batetik, profesionalak gazteekin konfiantzazko lotura bat sortzearen garrantziaz ere hitz egin dute, lotura emozional bat sortzea, elkar ulertu eta batak besteari aintzat hartzea direla sentitzea, gazteen iritziak eta sentimenduak kontutan hartzea, hauek seguru sentitzeko aukera izan dezaten. Ildo horretan, zenbait profesionalak, gazteak ikastetxe horietara iristen diren unean, lehenengo helburua lotura emozional bat sortzea dela adierazi dute. Harreman hori, batzuetan, ez da erraz ematen, gazteek irakasleak frogan jartzen dituzte beraien erreakzioak nolakoak diren ikusteko. Paulak (profesionala) hezkuntza-sistema araututik datozen gazte askok berriz ere abandonua jasoko dutela adierazi ohi dutela azaldu du; hala ere, konfiantzazko lotura hori sortzean harremana era bat aldatzen dela argituz.

Ikasturtearen hasieran *tira-bira* horrekin hasten gara, gazteek bazerretarak nahasten hasten dira irakasle bakoitzaren erreakzioa ikusteko, ea zer egiten dugun ikusteko, ea ostikada ematen diogun beti gertatu zaion bezala, bere amak, aitak, izebak, amonak edo eskolako irakasleak egin zuen bezalaxe egingo dugun ikusteko, ea ostikada ematen ez diogun, eusten diogun. Pentsamendu hori aldatzea lortzen duzunean erabat aldatzen dira gazteak. Batzuetan ez da lortzen, hain kolpatuak etortzen zaizkizu beraien bizitzetatik... oso zaila da, baina lortzen baduzu aldaketa izugarria da. (Paula, profesionala)

Sortzen dituzten irakasle-ikasle harremanetan gehiago sakondu nahi izan dugu, eta gazteei egindako elkarrizketetan ikastetxeetan irakasleekin nola sentitzen diren galdetu. Ildo horretan, gazte gehienek ikastetxeko profesionalekin duten harremana oso ona dela adierazi dute. Horietako batzuk baloratuak eta lagunduak sentitzen direla azaldu dute; horren adibide ditugu Robbenek (Gaztea) uzten dizkigun hitzak: «bai oso ondo, irakasleek paperak berritzen laguntzen didate, irakasleek lagundu didate, baita bulegoan daudenek ere, orain gutuna jasotzeko zain nago».

Gazte askok egoitza-harrera babes neurritik ateratzean Peñascal Kooperatibako profesionalei eta instalazioei esker bizilekua aurkitu dutela adierazi dute. Hau horrela, elkarrizketetan ikaslearen eta hezkuntza-taldean artean sortzen diren loturak esanguratsuak direla ikusi dugu, gazteek profesionalengan konfiantza izan dezaten zailtasun egoeretan.

Bestalde, profesional taldeek aipatu dute babes sistematik atera diren gazteak ikasten jarrai dezaten motibatzea eta gaitasun berriak eskuratzea oso garrantzitsua dela, Jonen (profesionala) hitzak ekarri ditugu ideia honi erreferentzia egiteko: «guk bai motibatzen ditugula. Esaten dizudan bezala, ikasle bakoitzak errealitate bat dauka eta errealitatearen arabera ikasten jarraitzea, egiten ari direnarekin jarraitzea motibatzen diegu». Arratek (profesionala) azaldu du hasieratik motibatzen saiatzen direla, gazteek dituzten beharrak kontutan hartuta, modu batera edo bestera motibatzen saiatzen direla eta lortutako lorpenak modu positiboan indartzen dituzte, egin duten prozesuari eta egin duten ahaleginari garrantzia emanez:

Hasieratik ikusten dituzu gazteen beharrak eta modu batera edo bestera motibatu behar dituzu. Adibidez, mutiko bati gauza bat beti ateratzen zitzaion gaizki, bueno ba ondo ateratzea lortu zuenean nik talde argazki bat egin nuen eta berak egindako lan horretan (argazkiak jartzeko koadroa zen) jarri genuen. Gaur egun tailerreko horman jarrita dago. Orduan, honela ibiltzen gara: [kostatu zait, kostatu zait, ez naiz gai, ez naiz gai; gai zara, egingo duzu, bai lortuko duzu...]. Lortzen dutenean egin dutenari garrantzia ematen saiatzen gara (Arrate, profesionala).

## 6. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Haur eta nerabeen babeserako sistematik atera diren gazteen hezkuntza-ibilbidean eragina izan dezaketen faktore desberdinak aurkeztea izan dugu helburu.

Faktoreetan sakonduz, gazteei lotutako ezaugarriekin erlazionatutakoak ditugu. Emaitzek erakusten dute autoestimua, hezkuntzari dagokionez, eragina duela ibilbide jakin batzuk jarraitzean. Ikerketako datuek argitzen dute aurretiazko hezkuntza-esperientziekin eragin zuzena dutela gazte horien autoestimuan. EAEn jaio ziren gazteei dagokionez, ikerketa

honen emaitzek abandonu-sentimenduaz hitz egiten dute, ez bakarrik familia-eremuan, baita esparru akademikoan eta eskola-porrotean ere. Bakarrik migratu zuten gazte kolektiboari dagokionez, aurretiko prestakuntza eskasa edo batere ez izatea, autokontzeptuan eta hezkuntza-autoestimuan eragina duen faktore gisa identifikatzen da. Datu hauek bat datoz Ferrandisek (2009), Casas eta Montserratek (2012) eta Cid eta Fernández-Simok (2014) beraien ikerketetan lortutako emaitzekin; horietan, gazteen ezaugarriek hezkuntzaren esparruan eta kolektibo horren arrakasta akademikoan eta inklusioan duten garrantzia erakutsi zuten.

Horri hezkuntza-eragileek eta, oro har, gizarteak (Casas eta Montserrat, 2012) ezarritako etiketen sinesmena gehitu behar zaio. Delgadoren (2012) eta Manota eta Melendroren (2016) ikerketetan bezala, ikerketa honen emaitzek erakusten dute gizartean sortutako estereotipoak daudela, baita hezkuntzaren esparruan ere, babes-sistemako eta Bigarren Aukerako Ikastetxeetan ikasten duten gazteen kolektiboari dagokionez, eta horiek kolektibo horrek bere buruari buruz duen ikuspegian eragin dezaketela. Ikerketa hauen emaitzek kolektibo honekiko eta ikastetxe hauekiko gizarte-ikuspegia negatiboa dela argitu dute, batez ere, «eskola-porrota» eta «gazte arau-hauslea» bezalako etiketa sozialak maiz entzun ohi dira. Profesionalen kolektiboak adierazi zuenez, etiketa negatibo hauek batez ere gazte migratzaileak aipatzen dituzte, etengabe kriminalizatzen ari dira, bai komunikabideek, bai alderdi politiko batzuek. Horrela, gure datuek, Fernández-Simo eta Cid (2017) eta Manzani eta Arnosoren (2014) emaitzekin batera, agerian uzten dute estereotipo horrek eragina izan dezakeela kolektibo horren ibilbide akademikorako zein bizi-ibilbiderako funtsezkoak diren laguntza-sareen eraketan, baita hauen gizarte inklusioan ere. Azken batean, ikerketa honen emaitzen bidez egiaztatuta ahal izan da Bigarren Aukerako Ikastetxeen eta haien ikasleen ikusmolde negatiboa dagoela *per se*. Aipatzekoa da komunikabideak, kasu askotan, herritar gehienengana iristen den ikuskera hori ziurtatu, zabaldu eta iraunarazten duten mekanismoak direla.

Parte-hartzea, atal teorikoan aipatu den bezala, haur eta nerabe orok aitortua duen eskubidea da (Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmena, 1989), non haur eta nerabeek beren iritzia emateko eta, besteak beste, iritzi horiek kontuan hartzeko duten eskubidea bermatu behar den. Gure ikerketako datuek erakusten dute, batzuetan, eskubide hori urratu egiten dela, bai egin nahi zituzten ikasketak aukeratzeko unean, hau da, OLH edo beste curriculum ibilbide batzuetan matrikulatzeko unean eta/edo espezialitatea aukeratzeko garaian, baita egoitza-baliabidearen barruko eguneroko praktketan ere (babes sistemako pisuari buruzko iritzia ematea, kexak egiteko lekua izatea...). Ikerketa honen bidez argi geratzen da gazteen parte-hartzea oraindik ere gai polemikoa dela, nahiz eta zenbait ikerketak haur eta nerabeengan parte-hartzea sustatzeak dakartzan onurak azpimarratu dituzten (Alfageme *et al.*, 2003). Ramirok (2015) era-

kusten du eskubide hori sarritan ez dela aintzat hartzen, hau da, entzunak, informatuak eta kontsultatuak izateko eskubidea urratzen dela. Miguele-nak (2019a; 2023) adierazi du, normalean, profesionalek hartzen dituz-tela egoitza-harreran artatutako gazteen bizi-ibilbidean eragina duten era-bakiak, gazte horiek ados egon ala ez, eta erabakiak hartzeko prozesuan parte hartu ala ez. Autore horrek gaineratu duenez, ikastetxeetako hezkun-tza-taldeek uste dute haurrek oraindik ez dutela beren erabakiak hartzeko behar duten heldutasuna edo iritzia.

Gure ikerketak beste faktore baten garrantzia azpimarratu du, ikaste-txeen inplikazioa, alegia. Izan ere, emaitzek argi utzi dute oso garrantzitsua dela ikastetxea bere osotasunean, bertan lan egiten duten profesionalen pa-pera azpimarratuz, gazte kolektibo horren hezkuntza-eremuan inplikatzeta eta eragitea. Azaldutako datu hauek bat datoz Cid eta Fernández-Simo-k (2014) eta Montserrat-ek (2021) beraien azterlanetan adierazitakoarekin; dudarik gabe faktore hori erabakigarria izan daitekeelako gazteen eskola porrota eta eskola uzte goiztiarra prebenitzeko. Zentzu honetan, gure emai-tzak argiak dira eta ikastetxeetan gazteen beharretara egokitzen diren me-todologiaren beharra azpimarratu da, beste era batera esanda, gazte hauen hezkuntza ibilbideetan aurrera egiten lagunduko duten metodologiak ezar-tzearen beharra adierazi dute parte-hartzaileek. Hezkuntza sistemak gazte bakoitzaren errealitatea ezberdina dela ulertu behar du eta hau kontutan hartzea ezinbestekoa da irakaskuntza-ikaskuntza prozesu egoki eta esangu-ratsu bat egin ahal izateko.

Bestalde, gure ikerketan babes-sistemako gazteen eta irakasleen artean konfiantza-lotura sortzea faktore erabakigarri dela identifikatu arren, iker-keta gutxi daude harreman mota horiek sortzearen garrantziari zuzenean erreferentzia egiten dietenak. Hala ere, gure emaitzek bezala, hainbat az-terlanetan jasota geratu da gazte horien ongizatean eragina duten eragileen arteko lankidetzaren garrantzia, hala nola familien edota babes baliabideen hezitzaileen eta ikastetxeetako irakasleen artekoa. Hau da, hezkuntza-eran-tzunkidetasunaren beharraz hitz egiten da, eta horrek, zalantzarik gabe, eragile guztiak hezkuntza-arloan lankidetzan aritzea eskatzen du (Darmody *et al.*, 2013; Fuentes-Peláez, 2010; Miguelena, 2019a).

Nabarmendu nahi dugu Bigarren Aukerako Ikastetxeek eta beren pro-fesionalek garrantzi handia dutela gazte kolektibo honen hezkuntza-ere-muan eta eremu pertsonalean. Ikastetxe horiek mekanismo babesleak dira populazio horrentzat, eta, beraz, beharrezkoa da erakunde horiei behar di-tuzten baliabide guztiak eskaintzea bertan matrikulatutako gazteen ongiza-tea eta inklusioa bermatzeko. Ikerketa honek argi usten du ikastetxe horiek eta profesional-taldeek egiten duten lana babes-sistematik ateratzen diren gazteen ibilbide akademikoa errazten duten faktoreak direla.



## ERREFERENTZIAK

- Alfageme, E., Cantos, R., eta Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Casas, F., eta Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206.
- Cid, X. M., eta Fernández-Simo, D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, 19(1), 129-137. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>
- Darmody, M., McMahon, L., Banks, J., eta Gilligan, R. (2013). *Education of children in care in Ireland: an exploratory study*. Office of the Ombudsman for Children.
- De las Olas, M. (2021). Política social y protección de la infancia, adolescencia y juventud. In S. Ruiz. y V. M. Martín-Solbes (Coord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (pp. 67-83). Octaedro.
- Delgado, L. (2012). *Infancia y Adolescencia en Acogimiento Residencial Conductas Exteriorizadas-Interiorizadas y Evaluación del Apego* [Doktoretza tesia, Bartzelonako Unibertsitate Autonomoa]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa, TDX.
- Del Valle, J. F., Álvarez, E., eta Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 235-249. <https://doi.org/10.1174/021037003321827803>
- Domínguez, F. J. (2009). *Infancia e internados: historias, narrativas, itinerario* [Doktoretza tesia, Alikanteko Unibertsitatea]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, RUA.
- Europar Komisiao. (1995). *Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [https://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYaprender\\_ComisionEutropea.pdf](https://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYaprender_ComisionEutropea.pdf)
- Europar Komisiao (Ed.). (2001). *Second Chance Schools. The results of a European Pilot Project*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 732-751. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>
- Fernández, J. M., Hamido-Mohamed, A., eta Ortiz, M.M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 715-728. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1321>
- Fernández-Simo, D., eta Cid, X. M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección. Retos pendientes desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, (25), 284-300.
- Fernández-Simo, D., eta Cid, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles. A educación social nos camiños do empoderamento*. Andavira.

- Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. In C. Vélaz de Medrano (koord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (83-153). Gráo.
- Fuentes-Peláez, N. (2010). Infancia en protección y escuela. In M. Fernández Molina (coord.), *Acogimiento y adopción en la escuela* (11-68). Fundación General Universidad de Málaga
- García, R. (2018). Las Escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Educar(NOS)*, 81, 7-10.
- Innerarity, D. (2020). Bertakoak eta migratzaileak [PDF artxiboa]. <https://zas.eus/wp-content/uploads/2021/06/26-Tintacora-Zas-Usteak-Ustel-2021Daniel-Innerarity-EUS.pdf>
- Lago, M. I. (Koord.). (2015). *Una alternativa al fracaso escolar: escuelas de segunda oportunidad*. Lulú Press.
- Longás, J., eta Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social*, (49), 147-160.
- Mallon, J. (2007). Returning to Education after Care: Protective Factors in the Development of Resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), 106-117. <https://doi.org/10.1177/030857590703100115>
- Manota, M. A., eta Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Manzani, L., eta Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de salud mental*, 12(49), 33-45.
- Marchesi, A. (2003). *El Fracaso Escolar En España*. Fundación Alternativas.
- Martín, E., Rodríguez, T., eta Torbay, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19(3), 406-412.
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Editorial UNED.
- Miguelena, J. (2019a). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora*. [Doktoretza tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)]. Artxibo Digitala Ikerketa eta Irakaskuntza, ADDI.
- Miguelena, J. (2019b). Representaciones, imágenes, identidad de las niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial. Percepciones de profesionales y de jóvenes egresados. In C.M.A. Cortés y C. Corchuelo (Coord.), *Como el aire. Intervención socioeducativa en centros de internamiento* (35-47). Universia.
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L.M. eta Rodríguez, A. (2023). Participación de niñas, niños y adolescentes en los recursos residenciales de protección del País Vasco. In Ravetllat, I. eta Cabedo, V. (coord.), *Participación social de los niños, niñas y adolescentes. Guía de buenas prácticas para su desarrollo* (). Tirant Lo Blanch.

- Montserrat, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. In S. Ruiz. y V. M. Martín-Solbes (coord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (67-83). Octaedro.
- Montserrat, C., Casas, F., eta Bertrán, I. (2010). Informe sobre la situació escolar dels adolescents acollits en centre residencial, família extensa o aliena en Catalunya [PDF artxiboa]. [https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematicos/07infanciaiadolescencia/DEST\\_columna\\_dreta/enllasos/situacio\\_escolar\\_adolescents\\_acollits.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/07infanciaiadolescencia/DEST_columna_dreta/enllasos/situacio_escolar_adolescents_acollits.pdf)
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., eta Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., Casas, F., eta Sisteró, C. (2013). *Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Evolució, valoració i reptes de futur. Informe de resultats*. Departament de Benestar Social i Família.
- Moreno, G. (2020). Egonkortasun-continuuma [PDF artxiboa]. <https://zas.eus/wp-content/uploads/2020/10/USTEAK-USTEL-Euskara.pdf>
- Ovejero, A. (2019). Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47636/FracasoEscolarYReproduccionSocial.pdf?sequence=1>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. J., eta Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con ATLAS.TI*. PYDLOS.
- Ramiro, J. (2015). *Ciudadanía e infancias: los derechos de los niños en el contexto de protección*. Tirant lo Blanch.
- Rodríguez, A. (2022). *Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la CAPV* [Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU]. Artxibo Digitala Ikerketa eta Irakaskuntza, ADDI.
- Rodríguez, G., Gil, J., eta García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Sarasa, S., eta Sales, A. (2009). *Itinerarios y factores de exclusión social*. Ajuntament de Barcelona. Síndica de Greuges de Barcelona.
- Stevens, D., eta Stiven, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Psicoespacios*, 10(16), 239-259. <https://doi.org/10.25057/21452776.720>
- Thureau, G. (2018). Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. *Educar(Nos)*, (81), 11-13.



## **Aniztasun funtzionala duten pertsonen inklusio sozio-komunitarioa hezkontza eremu ez formalean. Mindara Elkartearen kasua**

*Socio-community inclusion of persons with functional diversity  
in non-formal education. Case of the Mindara Association*

Usoa Martinez\*, Erika Martinez, Juan Luis Asensio

Mindara Elkarteko koordinatzaileak eta zuzendaritza

**LABURPENA:** Mindara, aniztasun funtzionala duten pertsonen arreta emateko Gipuzkoako elkartea, 2011. urtean eratu zen. 2013tik eskolaz kanpoko jarduerak eskaintzen ditu kirola eta gizarte inklusioa ardatz duten proiektuen bitartez, kolektiboaren inklusio-soziokomunitarioa sustatuz. Mindarak, praktikatik teoriara igaro den lan metodologia sortu du, ezaugarri propioak dituena eta disziplina anitzeko lan-taldean oinarri duen esku-hartzea proposatzen duena. Hiru oinarri dituen marko teoriko batean kokatzen da: aniztasun funtzionalaren definizioa, kolektiboaren inklusio sozio-komunitarioarako estrategiak eta inklusiorako eskubidea bizitza eremu guztietan. Mindarak aniztasun funtzionala duten pertsonen inklusiorako erabiltzen dituen tresnak zehaztuta ditu. Kolektiboaren gaitasunak eta eskubideak aldarrikatzearekin bat hauen ikusgarritasuna eta ahalduntzea sustatzea lortzen du. Mindararen esperientzia partekatzearekin batera, arloko profesionalak aintzat hartu ditzaketen inklusiorako 10 aholku eskaintzen dira. Lanaren ondorioetan, Mindarak inklusioaren baitan betetzen duen hutsunea aldarrikatzen da, bai eta administrazioak kolektiboaren eskubideak bermatzeko duen betebeharra azpimarratu ere, oraindik hutsune handiak daudelako pertsona ororentzat osoki eman behar litekeen inklusio sozio-komunitarioan.

**HITZ-GAKOAK:** aniztasun funtzionala, aisialdia, kirol egokitua, komunitate parte-hartzea, ikusgarritasuna eta ahalduntzea.

**ABSTRACT:** *Mindara, the Gipuzkoa Association for the Care of Persons with Functional Diversity, was established in 2011. It has been offering extracurricular activities since 2013, promoting the inclusion of the collective through sports and social inclusion projects. Mindara has created a working methodology that has gone from practice to theory, with its own characteristics and proposes intervention based on a multi-disciplinary working group. It is framed in a three-based teronic framework based on three pillars: the definition of functional diversity, strategies for the socio-community inclusion of the collective and the right to inclusion of people in all spheres of life. The entity has defined the tools it uses for the inclusion of people with functional diversity. Vindicating the capacities and rights of the collective and promoting their visibility and empowerment. Mindara's experience offers 10 tips for inclusion that can be a reference for professionals in the area. The conclusions of this work proclaim the gap that Mindara occupies in inclusion, and to emphasize the obligation of the administration to guarantee the rights of the collective, because there are still major gaps in the socio-community inclusion that should be fully addressed to these persons.*

**KEYWORDS:** *functional diversity, extracurricular activities, adapted sport, inclusive community, visibility and empowerment.*

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Usoa Martinez. Mindara. AVD. MARKOLA 24. 20100 Erretera. – umartinez@mindara.org

**Nola aipatu / How to cite:** Martinez, Usoa; Martinez, Erika; Asensio, Juan Luis (2024). «Aniztasun funtzionala duten pertsonen inklusio sozio-komunitarioa hezkuntza eremu ez formalean. Mindara Elkartearen kasua». *Tantak*, 35(2), 149-171. (<https://doi.org/10.1387/tantak.26526>).

Jasotze-data: 2024/03/16; Onartze-data: 2024/05/06.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

## 1. SARRERA

### 1.1. Mindararen jatorria eta misioa

Mindarak, 2021eko urriaren 5ean onura publikoko aitortpena jaso zuen eta bere jaiotzea, 2011ko otsailaren 21ean kokatu behar da. Praktikan, 2012an Oarsoaldeako eskualdean lanean hasi zen, jarduera fisiko inklusi-boaren, kirol egokituaren, osasunaren eta aisia hezitzailearen eremuetan. Aniztasun funtzionala duten haur, nerabe eta helduak artatzen ditu, eta, aldi berean, inklusioaren esperientzia lehen pertsonan partekatu nahi duten guztiak gonbidatzen ditu bere proiektuetako programa desberdinetan parte hartzera. Horrela, aniztasun funtzionala duten eta ez duten pertsonak harremanetan jartzeko eta elkarrekin egoteaz gozatzeko taldeak sortu dira, desberdintasuna balioan jarriz, pertsona hauek aisialdirako aukera erreal bat eskainiz. Gehienetan, pertsona hauentzako sarbide oso zaila duen eremu batera sartu, jolastu, ondo pasa eta kirola egitea, familia askorentzat ezinezkoak diruditenak egi bilakatu.

### 1.2. Elkartearen helburuak

Jarduera fisiko inklusiboa, kirol egokitua eta prestakuntza-aisialdia sustatzea eta garatzea da elkartearen lehen helburua. Batetik, aniztasun funtzionala duten eta ez duten pertsonentzako espazio inklusiboak bermatzea bilatzen da; eta bestetik, hasierako, tarteko eta profesionalizazioarako laguntza eskaintzea, kirol-arloko eta aisialdiko zein prestakuntzarako programen bidez.

Bigarren helburua aniztasun funtzionala duten pertsonen gizartean duten partaidetza sustatzea da. Aniztasun funtzionala duten pertsonak, udalak proposatutako herritarren partaidetzarako bideak modu normalizatuan erabiltzea bilatzen du elkarrekin, bai eta euren presentzia gune publikoetan indartzea. Kolektiboaren gizarteratzeari dagokionez, Mindara elkarteak komunitateko erreferentziatzeko eragile gisa aurkezten da.

Elkartearen sustapena eta zabalkundea ere entitatearen helburua da. Aniztasun funtzionala duten pertsonen kolektiboa babestea bilatzen da, elkarrekin, kolektiboaren errealitate zahargarria aldarrikatu eta euren inguruko mitoak deseraikiz, hauen presentzia eta partehartzea normalizatu, haien premiak azpimarratu eta horiei errespetuz erantzun.

Aniztasun funtzionala duten pertsonen eta haien senideen premiei erantzutea da azken helburua. Izan ere, senideei ulermen- eta adierazpen-espazioak eskaini nahi dira, elkarrekin sartzeko diren familien artean loturak sortu eta aniztasun funtzionala duten haien seme-alaben hazkuntzan ere ekarpena egin, ongizatea lehen lerroan kokatuta.

### 1.3. Mindararen oinarri pedagogikoak

Aniztasun funtzionala duten norbanakoen inguruko esku-hartzea hiru paradigma desberdinetan antolatzen da: babesak eskaintzea, haien autorde-terminazioa sustatzea eta bizitza kalitate egoki bat bermatzea dira (García eta Ovejero, 2017). Zentzu honetan, Mindararen ekarpena ulertzeko ga-koak eskaintzen dira.

#### 1.3.1. Aniztasun funtzionala eta parte-hartzea

Parte hartzea Mindara Elkartearen oinarria dela esan genezake. Badía eta Longoren (2009) hitzak gure eginez, bizitza eremu guztietan kolektiboaren parte-hartzea sustatzea ezinbestekoa da inklusioa izango den komunitatea sortze aldera. Gizarteak ezartzen dituen oztopoak gainditzea ezinbestekoa da. Denok gozatu beharko genuke limiterik gabeko bizitza.

Parte-hartzearena, norbanakoaren eta taldearen konpromisoa eskatzen duen prozesu bat bezala ulertu behar da, inguruko baldintzetan eta muge-tan eragin, interes orokorraren mesedetan. Parte-hartzeak egunerokotasu-nean denok egiten ditugun jarduerak partekatzea du helburu: eskolara joa-tea, lagunekin jolastea, jarduera fisikoa egitea, eskolaz kanpoko ekintzak burutzea, etab. Parte hartzea zerbaiten parte izatea da, ekintza batean sar-tuta egotea.

Hainbat parte-hartze mota bereiz daitezke, hala nola soziala, politikoa, herritarra eta komunitarioa, besteen artean; azken hori da, hain zuzen ere, elkarte honek azpimarratzen duena. Partaidetza komunitarioa da, herrita-rrek beren bizitzetan eragina duten erabakiak hartzeko prozesuetan modu aktiboan parte hartzeko aukera dutenean. Prozesu hauek arazo, premia edo interes partekatuak dituzten kolektiboak kontutan hartzen direnean sortzen dira, honela, haien ahots propiotik dituzten arazoa, kezka edota dilemak jaso eta erantzun ahal izango dira, modu berean, entzute aktibo honek, isil-duak diren kolektibo askoren kasuan gertatzen den bezala, administrazioa-ren aldetik entzunak izateko aukera bakar bezala aurkezten dira. Pertso-nak talde batean bilduta daudenean eta besteengandik isolatuta daudenean, haien arteko desberdintasunei arreta eskeiniko zaie, antzekotasunei baino gehiago (Badía eta Longo, 2009).

Komunitatean parte-hartzeak babesa optimizatzen du; izan ere, asko-tan, gizarte-taldeek kideen parte-hartzea behar izaten dute, espazio publiko edo pribatu batean bizi diren pertsona guztien eskubideak estaliko dituen bizikidetzak bermatuko duten arauak eta legeak sortzeko. Pertsona guztien parte-hartzeak posible egiten du kide diren taldearen arazoak konpontzea.

Azkenik, parte hartzeak, politikoki ere posizionamendu bat adierazten du eta demokraziarekin zer ikusia dauka. Nazio bat demokratikoa da ber-tako herritarrek parte hartzen duten neurrian, batez ere komunitate-mailan. Parte hartzeko konfiantza eta gaitasuna praktikaren bidez lortu behar dira

pixkanaka. Horregatik, gero eta aukera gehiago egon behar dira haurrek demokratikoa izan nahi duen sisteman parte har dezaten (Hurt, 1993).

### 1.3.2. *Normalizazioa*

Pertsona guztiek dute baldintza berdinetan bizitzeko eskubidea (degaitasunarekin edo degaitasunik gabe, edozein izanik ere haien egoera), beste edozein pertsonaren eskura dauden leku, eremu eta ondasun zein zerbitzu berberetara iritsiz. Normalizazioa gerta dadin, ezinbestekoa da kolektiboaren gaineko ikusmira aldatzea eta berrezartzea, pertsona bezala, entzuna izateko, bai eta bere nahi eta beharrak adierazteko ere.

Aniztasun funtzionala duten pertsonen inklusioa sustatzeko, garrantzitsua da hizkuntzaren ataza ere, eta ahal balitz hizkuntza bera erabiltzea (Martínez, 2020) hau da, norbait bere gaitasunen eta ezintasunen arabera isolatu edo estereotipatu dezaketen hitzak eta esaldiak saihestea (Tosi, 2023). Horri esker, espazio publiko zein pribatuek bete behar dituzten ezaugarri komunak ezartzen dituzten arau eta betekizunak sor daitezke. Ondorioz, gizarte osoak izango du onura, ez bakarrik eguneroko bizitzan oztupoak dituzten pertsonak; izan ere, bizitza guztiontzako duina izateak aspirazio eta behar kolektibo bati erantzuten dio, bazterkeriarik gabeko gizarte baten gisan, justizia sozialaren parametroak eta ekitatea aintzat hartuta. Gizarte justu batek, ekitatiboa izan behar du eta norbanako guztiak barne bilduko dituen espazioak sustatu.

Ildo beretik, garrantzitsua da kolektibo hauei sistematikoki ukatu zaizkien espazioak pentsatu eta formulatzeko orduan, diseinu unibertsalaren eta irisgarritasunaren parametroak kontuan hartzea (Alba, 2019). Irisgarritasunak pertsona gutxi batzuentzako erantzuna izatetik haratago, denon bizitza hobetzen duen onura kolektiboak baidakartza.

### 1.4. **Lege esparrua**

Mindararen lan esparrua, eremu desberdinetako lege marko eta jurisprudentziaren baitan antolatzen da. Zentzu honetan, elkartearen jardun eremu nagusia Gipuzkoa izanik, Gipuzkoako Foru Aldundia gizarte politikaren sustatzaile den neurrian eragile garrantzitsua da. Modu berean, Estatu maila eta Europako testuingurua ere aintzat hartzeko eremuak dira, gizarte politika desberdinen garapen eta inplementazioan.

Gipuzkoa mailan azpimarratu nahi da oinarritzko eskubideak zabalteari buruzko hainbat dekretu eta arau berri eta sortu direla. Gipuzkoan dagoen aniztasunari heltzeak ikuspuntu ugariatik begiratu eta horiek integratzea dakar: lurraldean dauden aniztasun ugariatatik eratorritako diskriminazioak aztertzea ez da zeregin erraza, are gehiago kontuan izaten baldin badugu, adibidez, diskriminazio horiek gainjarri egin daitezkeela edo



une jakin batzuetan baino agertu ez arren, modu adierazgarrian agertzea gerta daitekeela (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2022).

Gipuzkoan aniztasuna funtzionala edota desgaitasuna duten kolektiboen inguruko elkarte-sarea oso handia da (66 bat elkarte), eta Mindara mugimenduko kide da, 80 familia baino gehiago biltzen dituelarik erakundeko bazkide gisa.

Mindararen lan jarduna Salamancako Adierazpenaren printzioen baitan egituratzen da. Jardun horretan, hainbat ideia azpimarratzen dira (Sandoval *et al.*, 2022): inklusioaren norabidean gizarte politika ulertzeko ikuspegi berriak, parte hartzea sustatu eta desberdintasuna balioan jarritz; gizarte osoaren konpromisoa eta inplikazioa; herri eta komunitateen ekarpenaren baliostea. Deszentralizazioaren garrantzia ezinbestekotzat jotzen da, baina guzti hau, bistan da, ez da soilik tokian-tokiko administrazio edota eskolen zeregina bakarrik.

Askotan eskubideak bermatzearen aldarrikapena norbanako bakoitzaren testuinguru zehatzaren ezaugarrien baitan kokatzen da estigmatizaziorako arriskuak zabalduz. Administrazioak ardura nabarmena du, inklusioa sustatzeko politika publikoak bideratzeko zereginetan. Baina gizarteak ere, ardura hori bere gain hartzea ezinbestekoa da, justizia sozialaren irizpideei jarraiki, sentitua sentitzea, lege, arau edota erreforma ororen gaintetik dagoen bizipen bat da. Egiari zor, lege, araudi eta diru iturririk gabe ezin da urratsik eman, behar adina hobekuntza txertatu, ezta kalitatezko zerbitzurik aurrera eraman ere.

Eskualde guztietan, funtsezko erronka da zerbitzuak administratzeko dauden eta/edo egon daitezkeen oztopoak gainditzea (Campos eta Juaristi, 2010). Zerbitzuen administrazio egokia inplikaturako alderdi interesdun guztien prestakuntza egokiaren, zerbitzuen hornitzaileen eta hezitzaileen arteko komunikazio eta koordinazio eraginkorraren bidetik etorriko da (Lord *et al.*, 2007).

Zaila baldin bada ere dinamikak aldatzea, sistemak erresistentzia handiak jartzen dituelako, ezarritako ohiturak berrikustea eta moldatzeak ekarriko dituen onurak jarri behar dira fokoan. Gizartea sentsibilizatzea ezinbestekoa da, ikuspegia aldatzeko eta eraldaketa modu positiboan bultzatzeko. Honetarako, eskolen papera azpimarratu nahi da, bertan baitago etorkizenerako gizartea, eraldaketa horretarako ezinbestekoa izango diren herritarrak, hain justu (UNESCO, 2015).

## 2. MARKO TEORIKOA

Mindara Elkarteak garatzen duen proposamenaren oinarri teoriko kontzeptualak hiru dimentsioren baitan aurkezten dira: aniztasun funtzionalaren inguruko kontzeptualizazioa, inklusio sozio-komunitarioa eta azkenik, inklusiorako eskubideak bizitza eremu guztietan.

## 2.1. Aniztasun funtzionala

Elkartearen lan jardunak, aniztasun funtzionala duten norbanako guztiak jasotzeko proposamena garatzen du. Hori horrela, eskaintzen den arreta eta akonpainamendua ikuspegi holisitiko eta ez baztertzaila batean oinarritzen da, bakoitzaren, ezaugarri indibidualak kontutan hartuta proposamen pertsonalizatuak garatuz (Palacios eta Romañach, 2020); horri egokitutako eskaintzara bideratzen dira programetan parte-hartzen duten erabiltzaileak. Haur, gazte eta heldu horien desberdintasuna positibotzat hartzen da. Horrela, ezintasunei edo ez-normaltasunari bidea etenda. Mindarara pertsona bat iristen den une beretik, bere bilakaera prozesuaren baitako aurrerapausoetan jartzen da fokoa.

Kapazitismoaren ikuspegitik ihesi (Toboso, 2021), Mindararentzat gizartea osatzen duen pertsona oro autonomoa eta menpekoa da, gai eta ez-gai, unean uneko bizipenei oso lotua. Elkartek arreta jartzen du pertsonak beren bizitzak eraikitzeko eta garatzeko dituzten gaitasunetan eta trebetasunetan, aniztasun funtzionala duen pertsona izateak dakarren aurre-epaiketetik aldentuz. Honela, zerbitzu desberdinetan parte hartzen dutenen norbanakoen bizi-esperientziak ez zaizkie mugatzen eta bakoitzaren garapenean bidelaguntzen zaie, ahalik eta urrutien iritsi eta ahalik eta gauza gehien egiteko aukerak sortu eta birsortuz.

Normalitate inposatuak pisu handia duen gizartean, gaitasun edo egiteko modu oso zehatz batzuk ezartzen dira bizi-eredu kultural gisa. Baina norbanako bakoitza bakarra da eta bere bizipenak, garapenak eta bilakaera pertsonala ere singularra (Gómez eta Hernández, 2021). Gaitasun horiei egozten zaien zentzu orokorra, gorputzaren funtzionamendurako ustezko baldintza unibertsal gisa, alde batera uzten du gorputzak bere funtzionamendua baldintzatzen duten gizarte-inguruneekin duen harreman dinamiko eta aldakorra (Tobos, 2018). Zentzu horretan, beharrezkoa da desberdintasunak balioan jarrita autonomia zentroan kokatzea, hau da norbere kabuz, ahalik eta espazio, eremu eta ikaskuntza, aisialdia barne esperimentatzea.

## 2.2. Inklusio sozio-komunitarioa: Mindararen lan eremua

Mindara, aniztasun funtzionala duten pertsonen jarduera fisiko eta kirol inklusiboa garatzeko espazioak eskaintzeko ideiatik sortu zen. Horrek esan nahi duena zera da: zerbitzuak pertsona guztientzat irekita daudela, dena delakoak haien egoera fisikoa, etiketa edo diagnostikoa.

Inklusio hitza ulertzeko modu honek, elkartek abian jartzen dituen proiektuen barruan burutzen diren programa guzti-guztiak hartzen ditu bere baitan. Mindaran sartzen diren pertsona guztiak berdinak dira eta aukera berberak izango dituzte.

Edornork bizi ditzakeen bizitza esperientzia berdinak izatea da Mindarak duen helburua erabiltzaileekiko, etiketarik gabe, estigmatik gabe, bazkide diren pertsonen bizi-kalitatea euren prozesuetan laguntzaile izanik.

Bestalde, ezin dira ahaztu erabiltzaile hauen zaintzan aritzen diren guraso edo tutoreak. Ezinbestekoa da inklusioaren inguruan ari garen honetan zaintzaileak aintzat hartzea. Aniztasun funtzionala duten pertsonen bai eta euren familiei ere laguntza eta euskarria eskaintzea garrantzitsua da (Zuñiga *et al.*, 2023). Elkarteko kideak beti daude beraien eskura, beraien testuinguru pertsonalean sortzen diren prozesuen igarobidean laguntza eskaintzeko prest. Horretaz gain, aniztasun funtzionala duten pertsonen eta euren familien interesekoak diren formakuntza edo informazio truke saioak burutzen dira non euren artean ezagutu eta laguntza sarea eratu dezaketen. Aitzitik, ikasturtean zehar finantziario propiorako sustatzen diren ekimenetan ere familien arteko harremanak sustatzen dira.

Azkenik, ezinbestekoa da esatea entitateko egoitzatik ateratzea eta komunitatean burutzen diren ekimenetan parte hartzea. Estrategia moduan udal ekimen, kolektiboa programa eta ekintzetan murgiltzea nahi da, eta Elkarteko kide diren horiek erabakiko dute zein punturarte nahiko edo ahalko duten parte-hartu ekimen horietan.

### 2.3. Inklusiorako eskubidea bizitza eremu guztietan

Mindarak aniztasun funtzionala duten pertsonen inklusioa bizitzako eremu guztietan ezartzea aldarrikatzen du. Gizateriaren, haurren eta oroar eskubideak aldarrikatzen diren aldi oro, administrazio publikoek horien ongizatea bermatuko duten tresnak sustatzea beharrezkoa da.

Aniztasun funtzionala duten pertsonen dituzten beharrak erantzutea konplexutasun handiko prozesua da (D'Argemir *et al.*, 2023). Izan ere, pertsona guztiek gizarteari eta bere ongizateari eskaintza egiten dioten neurrian, jaso ere jaso beharko lukete. Ezin da beste modu batean izan. Administrazioek unibertsalak diren zerbitzuak bermatzen dituzte eta horiek pertsona guztiengana irisgarriak izan behar dute eta hauen norbanako hauen gizarteratzeko unean sortzen diren arrakala eta arazoei aurre egiteko prest egon behar dira. Zentzu honetan, Ainscowren (2020) ekarpenak esanguratsuak dira ildo honetan, herrialde batzuetan, hezkuntza inklusiboa ezinduei arreta emateko ikuspegi gisa planteatzen da, hezkuntza orokorren esparruan. Nazioartean, ordea, gero eta zabalduago dago, ikasle guztien artean aniztasuna sostengatzen eta onartzen duen printzipio gisa. Horren helburua da bazterkeria soziala ezabatzea, hau da, arraza aniztasunari, klase sozialari, etnizitateari, erlijioari, genero-aldetasunari emandako jarrera eta erantzunen ondorio den bazterketa.

### 3. METODOLOGIA

Mindara Elkartearen lan metodologia nagusia, inklusiboa da, desgaitasunak dituzten pertsona, haien familia eta ingurukoen parte hartzean zein haien inklusioan oinarritzen da. Normalizaziorako bidean espazioak betezea ezinbestekoa da, pribatuak zein publikoak ere, horregatik, elkartearentzat kolektiboaren parte hartzea gehiago datza bertaratzean eta pairatzen duten pertsona eta familiei espazio horiek betetzera joateko bultzada bat eskaintzean, erabiltzaileekin sedearen lau pareten barruan saioak burutzean baino.

Orozco eta Moriñaren (2020) hitzak oinarri hartuz, edozein estrategia ezin da hala nola inklusibotzat hartu. Halere, aurrera pausoak emateko balio dezaketen ekintzak burutu daitezke inklusiboagoa izango den gizarte horretara iristeko. Bide honetan, ezinbestekoa da gertu ditugun agenteen bidelaguntza, hala nola, irakasleen papera. Eskolak gizarte errealitatearen fokapen zehatza eskaintzen du, eta bere zeregina eremu formalean ikasleen ikaskuntza optimoa du helmuga. Eskola eta gizartearen arteko zubiak eraikitzea ezinbestekoa da, erabiltzaileak esperimendatzen dituen agertoki desberdinen arteko kohesioa eta lankidetzak inklusioaren norabidean laguntzen du. Calderón-Almendros-en (2018) esanetan, gizarte-irudien erabilerak estereotipoen solidotzea eta horien erabilera orokortzea eragiten du. Desgaitasunaren marka esaterako, bigeabekeri bat da, kontzienteki edo inkontzienteki pertsonari egozten zaiona. Kartzela bat bezala da, non laukitxoak egiten zaizkion, aukera kenduz bera dena edo izan nahi duena izan dadin. Horiek deseraikitzeo, ikuspegi intersektzional batetik, eremu desberdinak elkarrekin lan egitea beharrezkoa da.

Mindarak askotariko errealitateak bizi dituzten pertsonak kontuan hartuta, haien errealitatea eta bizipenak kontuan hartuz, bere proposamen sozio-hezitzaileak eraikitzen ditu. Beraz, norbanakoen presentzia, parte hartzea eta ikaskuntzan oinarritutako diseinuak abiarazten ditu, eta hori burutzeko, Mindara Elkarteko erabiltzaileen unean uneko egoera eta subjektibitate propioa aintzat hartzen da.

Elkarte honek, bere hamar urtetako ibilbidean, gaur egun praktikatik teoriara igaro den lan-dinamika sortu du. Profesional taldearen lan egiteko moduari eusten dioten ideiak eta kontzeptuak bilduz eta osatuz. Izan ere, elkarte honek bere bidea hasi zuenean, inklusioaren inguruan Mikel Izagirik (entitatearen sustatzailea eta ohorezko lehendakariak) egindako hausnarketa pertsonal batetik abiatzen da, esanahi horretatik abaituta, praktika osoa diseinatu delarik.

Denboraren poderioz, eta Mindaran lanean aritu diren profesionalak ekarri, garatu eta sortutako jakintza eta ezagutzaren bidetik, eskaintzen diren zerbitzuak eta erabiltzaile zein familiei ematen zaien arreta sistematizatuz joan da. Egiteko modu hori zehaztea ezinbestekoa izan dela-

rik, azken batean, egiten den praktikari zentzua emateak, zentzu pedagogikoa, hasieran flexibilitatean eta konfidantzan oinarritzen zen lan hori ordenatzeko eta sistematitzatzeko modu bat izan da (Kakouros eta Maniadaki, 2015; Rogers, 1966). Profesionalak burutzen ari ziren lana helburu eta estrategia zehatz batekin lotzen hasi zen eta familiak (betidanik elkartean egon direnak eta etortzen ari ziren berriak) artatzeko eta euren seme-alaben prozesuaren balorazioaren gaineko bilerak burutzen, informeak egiteko ohitura hartzen, dokumentatzearen garrantzia aintzat hartuz eta saioetan egiten ari zenaren inguruko profesionalen arteko informazio trukerako lan-bilerak ere proposatuz joan ziren. Guzti honek, hutsetik, ideia argi batetik, ibilian ibilian eraiki den elkarte baten aurrean kokatzen gaitu.

### 3.1. Lantaldearen egitura

Erakundeak eskaintzen dituen zerbitzuen bidez egiten diren esku-hartzeei ekitea konplexua da. Hortaz, helburu beraren inguruan lanean jarduten duten profesional desberdinek eskaintzen dutenari, beste profesional edota familiaren begirada gehitzen zaio eta horrek, erabiltzaileari eskainiko zaion proposamena aberastea dakar.

Mindara elkartearen jarduna ikuspegi epistemologiko-fenomenologikoan kokatu behar da; *emic* ikuspegiarekin egiten du lan, elkartearen baitan parte hartzen duten norbanako zein subjektuen behar eta errealtatetik abiatut. Esperimentazioaren bidetik, egunerokoan, inklusioa hortzi-muga aniztasunari erantzunak emateko praktika garatzen delarik, zentzu horretan, Mindararen jarduna kualitatiboa dela esan genezake (Burrell eta Morgan, 1979). Horiek horrela, elkarte dinamikoa da. Krisi-garaiek eragin dute Mindaran egin den lanaren hazkundera eta eboluzioa. Horrela, elkarte honetan abian jartzen diren programa guztien berezitasunak bildu eta kontutan hartuko dituen esku-hartze modu bat definitzea izan da hainbeste urtetako lanaren zati handienetako bat.

Jakintza alor anitzeko talde batean, ezinbestekoa da elkarteko sistema osatzen duten eragile guztien funtzioak argi definituta edukitzea lana modu eraginkorrean burutzeko (Guaman, 2020). Eragile bakoitzaren abiapuntua zehazten laguntzen du, alegia, kalitatezko zerbitzuak eskaintzea bermatzen duelarik.

Mindaran modu horizontalean lan egiten duen taldea osatu da, lan kooperatiboa, errespetu eta tolerantzia ikusr nagusiak direlarik. Beraz, taldeko kide bakoitzaren iritzia eta ikuspegia ezagutzea eta horren inguruko hausnarketa egitea ahalbidetzen da.

Hemen labor-labor definituko dugu lantaldea osatzen duten pertsonen profila:

1. taula

**Mindararen lan jardunaren ezaugarriak parte hartzaileen ikuspegitik**

Bolondresak eta praktiketako pertsonak	Mindarako boluntarioen (edo praktiketan dauden pertsonen) taldea. Erakundeak antolatzen dituen jarduerak eta programak nahiz dibulgaziorako eta sentsibilizaziorako ekitaldiak garatzeko laguntza eskaintzen dute, puntuala edo jarraia izango den bolondres laguntza.
Monitore arduradunak eta laguntzaileak	Elkartek eskaintzen dituen zerbitzuak gauzatzen dituen profesional taldea da. Asteaz zehar burutzen diren programa desberdinetako saioetan lanean jarduten dira. Beti ere, jarduera hauek aldeztu aurretik Kudeaketa Taldeak antolatuta dituztelarik proiektu bakoitzeko dinamizazioa eta koordinazioa.
Dinamizazioa	Profesional kategorian honek arratsaldean gauzatzen diren programetako saioen garapen ona bermatzea du helburu. Hortaz, monitoreekin harremanetan egoten dira, behar duten materiala prestatzen dute eta erabiltzaileen garapen prozesuak gertutik jarraitzen dituzten langileak dira. Bestalde, familiarekin ere gertuko harremana dute eta eurekin burutzen diren ekimenak sustatzen dituzte, urteko azoka solidarioa, estaterako.
Zuzendaritza eta Koordinazioa	Lan kategorian honetako profesionalak Mindararen misioa aurrera eramateko ardura dute. Hortaz, dinamizatzaile eta monitoreen lana koordinatzeaz gain, proiektuak garatzeko finantzazioa bilatzen dute. Erakunde publiko zein pribatuarekin dute harremana eta Mindaran egiten den lana zabaldu eta sostengatu egiten dute.
Zuzendaritza Batzordea	Erabiltzaileen gurasoen ordezkariak dira. Koordinazio eta zuzendaritza lanak burutzen dituzten pertsonekin elkarlanean aritzen dira. Beraz, elkartearen ekimen guztien inguruko jarraipena egiten dute eta Mindaran bueltan hartu beharreko zuzendaritza lanetik eratorritako erabakietan laguntzen dituzte.

Egitura honen barruan, ezinbestekoa da informazio trukeko bilerak eta horien definitutakoak kadentzia izatea. Alderdi horretan, Mindarak barne antolakuntzan zehazten diren egitekoak garatzeko burutu beharreko bilerak zehaztuta ditu.

Diziplina anitzeko lan-talde bat funtsezkoa da erakundearen zerbitzuak garatzeko. Mindarako lan-taldeko kide guztiak (boluntarioetatik zuzendaritza-batzordera) esperientzia desberdinetatik iritsi dira elkartera. Taldekide bakoitzaren prestakuntzak, ikaskuntzek eta esperientziak diziplina anitzeko talde bat elikatzen dute. Hala, elkarte honetako kide izatearen aldeko apustua egiten duen pertsona bakoitzaren ekarpenarekin aberasten da entitatearen jarduna.

### 3.2. Barne antolakuntza

Zerbitzuen garapen egoki baterako barne antolakuntza garrantzitsua da. Izan ere, elkartean burutzen den lanaren kalitatea erdiesteko ezinbestekoa da, Mindarako langile guztien egitekoak ondo definituta egotea, bai eta saioen inguruko prozesuak garbi definituta izatea ere.

2. taula

#### Mindararen esku hartzearen ezaugarriak

Programen diseinua	Zerbitzu guztietarako programa bat definitu du elkartek, tresna hau langile guztientzako gida-liburua delarik. Ezinbestekoa da osatzen diren programak malguak izatea talde eta erabiltzaile bakoitzaren indibidualtasunak barne hartzeko gaitasuna izan dezaten. Hau da, bakoitzaren trebetasunak, interesak, ezaugarriak eta motibazioak onartuko dituzten saioak antolatzeko flexibilitatea eskaini ahal izatea.
Saioen prestaketa	Programen diseinuan adierazten denak saio egitura hartu behar du, horiek prestatzea kudeaketa taldearen egitekoa da, hau da proiektu bakoitzeko zuzendari-koordinatzailearenak eta dinamizatzailearenak.
Saioen garapena	Kudeaketa taldeak saioak garatzeko beharrezkoa den guztia monitoreek prest edukitzea ahalbidetzen du, beraiek baitira prestatutako hori ejekutatzekeo ardura dutenak. Saiotan beraiek egongo diren arren, elkarteko dinamizatzaileek bidelaguntza eskainiko diete beti. Dinamizatzaileak saioetan egoteko betebeharra ez badute ere, saioetan egoten dira zuzentzen dena ondo burutzen dela konfirmatzeko.
Saioen jarraipena	Mindarako begiraleek aurrera eramaten dituzten saioen jarraipena egiten dute eta erabiltzaile bakoitzaren eboluzioa inguruan idatziz jasotzen dute. Ezinbestekoa da monitoreek beraien ardura hori betetzea, gerora, artatzen den erabiltzaile bakoitzaren inguruko eboluzioaren mapa bat eduki aldera.
Saioen balorazioa	Denok uneoro eboluzionatzen ari garela abiapuntu hartuta; erabiltzaile bakoitzaren aurrerapen pertsonalean oinarritutako ebaluazioa burutzen da ikasturtean bi aldiz.
Hobekuntzen implementazioa	Etengabeko hobekuntzaren ikuspegitik ezinbestekoa da erabiltzaileen inguruko garapenari buruz hausnartzen den bezala, egiten denaren inguruko kritikotasuna izatea. Horrek inpaktu zuzena izango du programen diseinuko berridazketan eta eguneroko lanaren garapenean.

### 3.3. Eskuhartze prozesua

Sarreran aipatu den moduan, aniztasun funtzionala duten pertsonen komunitatean duten parte hartzea sustatzea eta beraien presentziaren normalizazioa sostengatzen da oinarri pedagogiko bezala. Beraz, espazio inklusi-boagoak sortzeko, hau da, elkarrengandik ikasi eta gure gaitasunak osatuko ditugun tokietara iristeko, lehenik eta behin kolektiboaren parte-hartzea sustatzean lan egin behar da. Hala, Arnstein-en (1969) eta Hart-en (1993) partaidetza-eskaletan oinarrituta, parte hartzeko eskailera bat diseinatu du Mindarak. Eskailera horretan, erabiltzaileen parte-hartze maila kokatzen da haien trebetasun, gaitasun eta interesei dagokienez. Horren arabera, erabiltzaileekiko esku-hartzea elkartearen edozein lan-arlotan hasten da; izan ere, gorputza eta burua sistema beraren parte direnaren ideiatik abiatuta (Knight, 2002), erabiltzailearen asebetetzea hobetzea lortuko da jarduera batzuen edo besteen bidez. Interbentzioa alde batetik edo bestetik hasten baita, gorputzetik adimenera eta alderantziz.



Erabiltzaileen autonomia lortzeko bidean, elkartearen programa desberdinak eskaileraren maila desberdinetan kokatzen dira. Arreta berezia jartzen da ez parte hartzea ekiditeari, hau da, behetik gorako prozesu gradual horretan, uneren batean ez parte hartzeari. Hala, profesionalen esku-hartzeak garapen bat du, bakoitzak maila bakoitzean dituen trebetasun eta gaitasunekin. Hasieran, programatutako jardueretan parte hartuko dute era-



biltzaileek eta aurrerago erdi egituratutako saioak proposatuko dira, beraien autonomia landuz, azken helburua saioa erabiltzaileek gidatzea, komunitatean ere erreferenteen laguntza ahalik eta gehien gutxituz.

Garrantzitsua da azpimarratzea Mindararen helburua aniztasun funtzionala duten pertsonak eskaileraren zatirik gorenean aurkitu ahal izatea den arren, pertsona bakoitzaren errealitatera egokitzen dela eta bere aukeren eta interesen arabera parte hartuko duela komunitatean. Komunitateko eragile-mailan egotea betebeharrak ez bada ere garrantzitsua da egoera horretan iritsi deitekeela jakitea.

Adimena eta gorputza sistema beraren parte dira: aurreko puntuan esan den bezala, Mindarak dio «burua eta gorputza sistema beraren parte direla». Ideia hori Knightek 2002an egindako sei sinesmen indartzaileen zerrendako seigarrena da. Izan ere, erakunde hau, modu organikoan, elkarren artean komunikatzen eta lotzen diren bi esparru bereiztera iritsi da; alde batetik, kirol arloa (gorputza), eta, bestetik, gizarte arloa (burua). Horri esker, erabiltzaile bakoitzarekin modurik egokienean esku hartzea lortzen da, barrutik kanpora edo kanpotik barrura, gorputzetik intelektuala, edo intelektualetik gorputzera.

### 3.3.1. *Harrera*

Nahiz eta elkarreak zuzenean aniztasun funtzionala duten pertsonekin lan egin, pertsona horien familia edo tutoreak artatzea ezinbestekoa da burutuko den lana egokia izan dadin. Modu koordinatuan interbenitu behar da eta horretarako ezinbestekoa da familiarekin sortzen den harremana.

Mindararen abiapuntua beti da erabiltzailearen eta bere senide edo tutoreen emozioak ezagutzea eta horiei lekua eskaintzea. Pertsona hauek eta euren familiak zahurgarriak dira eta askotan gizarte begirada oso estigmatizatuen eraginpean daude. Sentitzen diren bezala sentitzeko eskubidea legitimatzea bilatzen da, emozio horiek azaleratzea oztopatu edo saihestu gabe, emozio oro beharrezkoa eta zilegia baita. Beraz, familiarekin edo desgaitasuna duen pertsonekin egiten den lehen kontaktua, ezagupen saio horiek, interbentzioaren norazkoa markatuko dute.

### 3.3.2. *Egokitzapena*

Mindarak gutxienez hiru hilabeteko egokitzapen-aldia zehazten du. Denbora horretan, garrantzitsua da familiak bai eta lantaldeak ere erabiltzaile saioetan integratzeko konpromisoa hartzea. Denbora horretan ere, aurretik definitutako saio eta taldeak erabiltzaileari egokitzen direla berresten da. Egokitzapenerako hiru hilabete ezartzen diren arren, egoera bakoitza desberdina da. Batzuk segituan barneratzen badute ere saioen dinamika eta horrek beraien bizitza antolaketan duen lekua, beste batzuentzat prozesua luzeagoa izan daiteke. Izan ere, familiaren eta profesionalen bidelaguntza eta euren arteko koordinazioa inportantea da prozesuaren arrakastarako.

3. taula  
**Mindararak aniztasun funtzionala duten norbanakoei zuzendutako eskaintza**

Zerbitzua	Hartzaileak	2021	2022	2023
Igeriketa	4-29 urte bitarte	28	32	40
Kirol hastapena	10-29 urte bitarte	15	16	11
Psikomotrizitate eta jolas kooperatiboak	4-10 urte bitarte	Ez da talderik egon		6
Kima: Banakako kirol satoak	+18 urte	3	1	1
Futbol talde entrenamenduak	10-29 urte bitarte	17	19	18
Pelota Pala Egokitua (kompetiziorako)	+10 urte	16	17	17
Mindatxu udalekuak	4-14 urte bitarte	32	36	34
Eskola Kirola Egokitua (Oarsoaldeako udalak babestua)	4-21 urte bitarte	Saioak ez ziren Oarsoaldeko eskualdean burutzen/diruz-laguntzen.		25
Sentsibilizazio jardunaldiak	5LHko ikaslegoari bideratuta	Errenteriako eskola guztietako 5LHko ikaslegoa	Errenteriako eskola guztietako 5LHko ikaslegoa	Errenteriako eskola guztietako 5LHko ikaslegoa eta Zubimuxu ikastola

Zerbitzua	Hartzaileak	2021	2022	2023
Mindy: teknologia berriak eta laneratze programa	12-29 urte bitarte	10	9	13
Aisialdi-musika	+4 urte	12	15	27
Loratzen: nerabezarotik helduarora bidelaguntza	14-29 urte bitarte	12	16	23
Familientzako bidelaguntza programa	Familiei bideratutako informazio trukerako saioak.	Proiektua ez zen existitzen		14
Boluntariotza	Mindarako ekimenetan eta saioetan parte hartzen duen bolondres taldea.	23	25	36
Sentsibilizazio eta kapazitatze hitzaldiak	Gizarte alorreko prestakuntzan diarduen ikaslegoari zuzenduta	Proiektua ez zen existitzen		43 (ikasle)

Bestalde, prozesu honetan ere familia berrien eta elkartean denbora daramatanen arteko elkartrukea sustatzen da, haien artean harremanak sendotuz, eta familientzako diseinatutako saioretara gonbidatuz.

### 3.3.3. *Banakako helburuen zehaztapena*

Erabiltzaile berri bat Mindaran sartzen denean eta egokitzapen prozesua pasata, banakako helburuak zehazten dira. Izan ere, erabiltzailearekin noranzko bidea definitzea ezinbestekoa da saioretan burutzen den lanak zentzua izan dezan. Noski prozesuak aurrera egiten duen ahala, denborarekin banakako helburu horiek aldatu egiten dira.

### 3.3.4. *Garapenaren balorazioa*

Zehaztu diren helburu horien gauzape eta garapena balioztatzea garrantzitsua da, ikasturte bakoitzean Mindarako erabiltzaileen dagokion ebaluazioa gauzatzen dute. Balorazio hauek garrantzitsuak dira, batetik familientzako haien seme-alaben asebetetzearen inguruko informazioa eskaintzen dietelako baita profesionalentzako ere, beharrezkoa doiketarak, ajustea edota beharrezkoa balitz aldatetarak egiteko.

## 4. **EMAITZAK: INKLUSIO SOZIO-KOMUNITARIOAN ARITZEKO 10 GAKO**

Mindarak burutzen duen lanaren oinarriak aintzat hartuta hainbat ideia gako kontuan hartzea beharrezkoa da. Erakundearen lan egiteko prozedura eta metodologiaren zehaztapena berria bada ere, Mindarak hamarkada bat baino gehiago darama lan modu hau garatzen. Zentzu horretan, lan hori ulertzeko hainbat gako kontuan hartzea beharrezkoa da.

### 4.1. **Erabiltzailearen testuingurua**

Elkartearen lan egiteko modua kontutan izanda, eskuhartzeak aurrera eramateko ezinbestekoa da erabiltzailearen (eta kasuan kasu familiarren) testuingurua ezagutzea. Beti izaten baita hau artatze prozesuaren abiapuntua. Horren baitan ahalko da; batetik, pertsona zaindu eta bestetik, bere eta profesionalen arteko konfiantzazko harremana eraiki. Erabiltzaileen bizi-esperientziak ezagutzeak, ekintza eta talde egokietan integratzeko unean informazio beharrezkoa eskainiko dio eskuhartze prozesuari.

#### 4.2. Diagnostikoaren arabera ez bereiztea

Elkartearen lema nagusia hauxe da: «pertsonek desberdinak berdinak diren lekua», honela, aniztasun funtzionala duten eta ez duten pertsonak elkartzea da elkartearen lanaren zeregin inklusibo nagusia. Bidean metatu dugun esperientziak argiki jasotzen du: interes, gaitasun, behar edo trebetasun ezberdinak agertzen dituzte pertsona guztiek, diagnostiko berdinarekin etorrita ere, indibidualizatutako eta pertsonalizatua den proposamen bat egin behar da. Horregatik, diagnostikoa aintzat hartuta ere ez da faktore determinantea norbanako horiek aisialdirako eskubide erdiesteko unean, gainera, diagnostikoak, sarri ez du erabiltzaileari buruzko aparteko informaziorik eskaintzen, oso klinikoak dira. Eta kasu honetan behar den informazioa beste mota batekoa da, bere emozio eta sentipenei lotuagoa: nolakoa den, zer gustatzen zaion edo bere denbora librean (terapietatik haratago) zertan jardutea nahiko lukeen, besteen artean.

#### 4.3. Aniztasun funtzionala duen pertsonaren interesak, motibazioak, gaitasunak eta trebetasunak lehenestea

Aurreko puntuan aurreratu dugun bezala, artatuko den erabiltzailearen gustuak antzematen saiatzen da elkarrekin lanean hasi baino lehen. Honela, erabiltzaileen interesen, gaitasunen, beharren eta trebetasunen arabera sortzen dira taldeak. Adina ere banaketa honetan aldagarri bat izan badaiteke, ez da lehentasuna. Izan ere, pertsonen testuingurua ezagutzeak, bakoitzaren garapen etapa aintzat hartutako taldekatzeak egiteko aukera ematen du.

#### 4.4. Autonomia sustatzea

Garrantzitsua da erabiltzaileen autonomia maila balorean jartzea, gauzak egiteko duten gaitasunaz ohartzeko, izan ere, gizarte pertzepzioa sarri bestelakoa izanik ere, gai edo ez gai parametroa itxiegia da, begirada horrek autonomia erasaten du: erabiltzaileei zuzendu beharrean haien bide-lagun edo monitoreengana zuzendu, gehiegizko laguntza edota etengabe laguntzeko prestasuna adieraztea bezalakoek argiki adierazten dute nola ikusten diren pertsona hauek kanpo begirada horretatik.

Aniztasuna funtzionala duten pertsona eta haien familia/inguruak sarri begirada horren aurrean etsituta ageri ohi dira eta, gai edo ez gai eztabaida antzua, autonomia eta parte hartzea bezalako eskubideekin bilduta aurkezten zaienean

Erabiltzaileek zein euren familiek ere barneratuta dute autonomia gaitasun falta hori eta horren inguruan lantzen hastean, dituzten eskubideak zeintzuk diren mahai gainean jartzen dira, gizarteak eskaintzen dizkien

aukerak zeintzuk diren ikusten da, indar kolektiboaren bultzadarekin horiek hobetzea lortuko direlarik.

#### **4.5. Talde jarduera inklusiboak sustatzea**

Gure esku-hartze ereduaren bi ardatz: normalizazioa eta parte-hartzea dira. Horretarako, Mindarak bere jarduerak burutzeko, komunitarioak diren espazio horiek lehenesten ditu, publikoak zein pribatuak.

Urritasun fisikoa edo intelektuala duten pertsonak gizartean beraiena den espazioa hartzea beharrezkoa da, besteek bezala espazio horietan goza dezaten. Hori gerta dadin, Mindarak hainbat estrategia jartzen ditu abian (barne dokumentueta jasota daudenak), erabiltzaileek (eta haien familiek) normaltasun osoz guztienak diren espazioak ere erabili ditzaten hala nola, herrietako jaietan, kafetegietan, kalean, kirol topaketetan edota kirol arloko liga desberdinetan.

#### **4.6. Espazio publiko eta pribatuak okupatzea**

Aniztasun funtzionala duten pertsona zein familia eta ingurureko pertsonen bizitzan eragin handi du diagnostikoak. Honek haien bizitza antzaldatzen du, eskola bizitza baldintzatzen du, eskolako kanpo jardueretan parte hartzea mugatu dezake eta etorkizuneko gizarteratzen prozesuan ere eragin nabarmena du, hala nola, lan mundurako sarbidea. Sarriegi, desgaitasunak dituzten pertsonak, berdinen arteko elkartzeetara bideratu ohi dira, haien errealitatera gehien egokitzen den aukeraren aitzakipean, urritasunari oso lotutako espazio sozio komunitario espezializatuak sortzen dira, eta haien hobebeharrez aurkeztu arren, bazterkeria eta segregazioa diren erabiltzaileek sentitzen dutena. Berdinen arteko espazio eta ekimen hauek beraien prozesuak egokiago bide-laguntzeko ezinbestekoak badira ere, ez dugu ahaztu behar komunitatearen parte ere badirela eta euren presentzia sustatu behar dela komunitatean bertan.

Mindararen zeregina, zentzu honetan, komunitatean aniztasun funtzionala duten pertsonen presentzia eta parte hartzea handitzea da, horretarako zehaztuak dituzten eskubideak baliatuz. Beraz, herriko plazak, tabernak, jolasguneak eta instalazioak erabiltzeko aldarria egiten da sustatzen diren programa desberdinen bitartez.

#### **4.7. Familiarekin burutzen den esku-hartzea**

Aniztasun funtzionala duten pertsona ororen atzean, zaintzan dagoen norbait dago. Horien beharrak ere mahai gainean jartzea eta esku-hartzea

sekulako garrantzia eta eragina du erabiltzailearekin egingo den lanketan. Izan ere, zaintzeko zaindua izatea ezinbestekoa da.

Familia artatzea edota egoera berdina bizitzen ari diren beste batzuekin harremanetan jartzea ere bultzatzen du Mindarak. Honetarako espazioak sortzea senideek barruan dituzten emozioak azaleratzeko aukera ematen dute, erabiltzailearen eta familiaren kontextuaren edo honek duen sostengu sarearen arabera, errealitate bakoitza desberdina bada ere, loturak egon bada eta emozioak, esperientziak, etab partekatzea osasuntsua da.

#### **4.8. Erakundearen kudeaketa eta kontratatutako langileen profesionaltasuna**

Elkarte honek zehaztutako misioa betetzeko garrantzitsua da lan-modu egoki bat zehaztea.

Mindara, zerbitzuak eskaintzen hasi zen unetik, horiek bideratzeko lan kualifikatuaren aldeko apustua egin zuen eta bertan lan egingo duten pertsonak kontratupean egoteko apustua egin zuen. Zentzu honetan, askotariko behar bereziak dituzten pertsonekin lan egitea musutruk egin beharreko lan bat dela zabalduegi dagoela kontuan hartuta urrats garrantzitsua da. Gainera, bolondres lanak zerbitzuei dagokionean ez du beharrezko egonkortasuna eskaintzen, erabiltzaileek ez dute monitoreekin konfidantza sustatzen jun eta etorrian ibiltzen direlako. Beraz, bolondres aritzea positiboa eta ederra bada ere, benetako helburua erdiesteko ezinbestekoa da begirale eta bestelako langile-monitoreak merezitako ordainsaria jasotzea eta saioetan modu iraunkorrean parte hartzeko konpromezua sinatzea.

Talde teknikoari dagokionez, Mindarak dokumentu bat definitu du, eta, bertan, honako hauek jasotzen dira: lantaldean sartzen diren pertsonen ezaugarriak, lanpostuen definizioa eta ardurak, bai eta gatazka kasuetan aplikatutako diren protokoloak. Funtsean, lan-sistema bat non guztiek argi izango duten zein den Mindara Elkarteko langile gisa duten zeregina edo betekizuna.

Bestalde, zuzendaritza-batzordeak profesionaltasun hori egingarri egitea sustatu behar du, bazkideen ordezkarietaz gain langileen zereginak arintzea du helburu organo honek. Beraz, horizontaltasunetik, kudeaketa-taldearekin batera lan egiten du zuzendaritza-batzordeak, elkartearen gidaritza osoa eta elkarteko langile guztien arteko sinergiak eta lan erritmo egokiak bermatuz.

#### **4.9. Aniztasuna geruza guztietan**

Inklusioa bere muin duen elkarte bat izanik, Mindara Elkarteak bere erabiltzaileen harrera eta sartzeko prozeduretan haien diagnostikoak ez du

inolako pisurik. Honek, beraz, kasu bakoitzaren azterketa zehatz bat egitea eskatzen du, Elkartek dituen baliabidean erantzun beharreko errealitateara egokituz. Aniztasuna ipar, elkartearen inguruan antolatzen den langilegoan, bolondres taldean (zerbitzuetan zein ekimenetan) bai eta zuzendaritzan ere pertsonak guztiak jaso eta zainduko dituen espazio malguak etengabe birpentsatzen dira.

#### 4.10. Finantziarioa, diru-laguntzak eta gaitasun ekonomikoa

Azken aholku honek erakundearen kudeaketa-egitura egokia izatea beharrezko egiten du. Hau da, egitura sostengatzen duten ideiak/proposamenak/kontzeptuak argi izatea. Izan ere, dirulaguntza publikoetara bai eta erakunde pribatuaren laguntza edo dohaintzetara aurkeztu ahal izateko, plazaratzen diren dokumentuak egiten ari garena ondo adierazi behar dute. Hortaz, elkartearentzat garrantzi handiko zerbait da urtero-urtero proiektu orokorra birdefinitzea, bai eta proiektu eta programa bakoitzaren inguruko informazioa berridaztea proposatzen diren inplementazioekin. Dokumentu horiek elkarteko sistemaren antolakuntza azaltzen dute diruz-lagunduko duten erakundeek zertarako egiten duten ekarpena argi eduki dezaten (publikoak zein pribatuak). Gainera, garrantzitsua da aniztasun funtzionala duten pertsonen kolektiboa defendatzeko eta ikusarazteko mugimendu aktibista etengabeko eraldaketa eta aldarrikapenetan murgilduta egotea, erakunde edo enpresa pribatu askok ekintza sozialekin bat egiten baitute.

Azkenean, elkartearentzat behar-beharrezkoak dira baliabide ekonomikoak, eskaintzen diren zerbitzuak aurrera eramatea ez baita merkea, are gehiago Mindarak profesionaltasunarekiko duen ikuspegia kontutan hartuta. Eskaintzen dena kalitatezkoa izan dadin, atzetik ardura eta eginkizun asko daude eta langileak duin ordainduak izatea beharrezkoa da, bai kuantitaiboki zein kualitatiboki, kolektiboari eskaintzen zaizkien saioak eragina izan dezaten. Zentzu honetan, Elkarteak ez da denbora pasako espazio hutsal bat, erabiltzaileek haien gaitasun eta aukera guztiak askatzeko espazioak bezala ulertu behar dira.

### 5. ONDORIOAK

Lan honetan, Mindara Elkarteak gertuagotik ezagutu eta bere ekarpen sozio-komunitarioa ulertzeko gakoak eskaini dira. Mindara Elkartearen jardun eremua ezagutzea eta eremu akademikoan kokatzea ere erronka gisara ulertu behar dugu, eskualde zehatz bateko praktika inklusibo batean zentratu bagara ere, beharrezkoa da, esperientzia hauek, zabaltzea, inklusioaren norabidean aniztasun funtzionala duten norbanakoek haien aisial-



dia disfrutatu eta bizitzeko duten eskubidea aldarrikatzearen batera, beste eskualde eta espazio batzuetara zabaltzeko.

Bistan da, Mindara bezalako Elkarteko baten izaerak ere bere mugak ditu eta ziur gaude oraindik ere hartzaile denen beharrak asetzeko unean mugapenak nabarmenak direla. Baina bidea eginez egiten dela kontuan hartuta, elkartearen proposamen sozio-hezitzaileak hartzaileen bizitza kalitatean nabarmen eragiten duelakoan gaude. Aisialdia, zehazki eta gizarteratzeko uneak bereziki, aniztasun funtzionala duten norbanakoentzat zailtasunez betetako espazioak izaten dira sarri, eremu ez formalak berariaz duen izaerak, konplexutasun hori areagotzen duelarik. Espazio formaletatik haratago, bizigarriak diren espazioak eskaintzea eta hori horrela izateko dauden muga, zailtasun edota ezintasunak gainditzea, eremu formalean egiten den ahaleginaren osagarri bezala ulertu behar da. Biak, formalak eta ez formalak (informalak barne) elkarriz esku hartuta lan egin behar dute, aniztasun funtzionala duten pertsonen benetako inklusioa sustatzeari buruz ari garenean.

Mindarak bere alea jarrita ere, bistan da erabiltzaile zein haien familien beharrak askoz ere konplexuagoak eta zabalgoak diren aldetik, beharrezkoa da inklusio politikak sustatzearen garrantzian azpimarra egitea, oraindik ere jakin badakgunean aniztasun funtzionala duten norbanako zein haien familien bizitza sarri oztopo eta mugaz beteta aurkitzen direla+.

Beraz, ekarpen honek beste proiektu eta asmo batzuk olioletatu nahi litzuzke, ezagutu, zabaldu eta beste herri, auzo eta komunitateetan ere espazio publiko denak irisgarri eta babesgune bihurtzeko; edozein oztopo, zailtasun edota mugapen aukera bihurtzeko ahalegina eginez, hori da azken batean inklusioan urratsak ematea, mugak eta beharrak, aukera bihurtzea.

## ERREFERENTZIAK

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Alba, C. (2019) Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Revista digital Red de Información Educativa* 6(9), 64-66.
- Arnstein, S. (1969). La escalera de la participación ciudadana. *JAIP*, 35(4), 216-224.
- Badía, M. eta Longo, E. (2009). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *Siglo Cero*, 40(3), 30-44.
- Burrell, G. eta Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann Educational Books.
- Calderón-Almendros, I. (2018). *Deprived of human rights, Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. Doi:10.1080/09687599.2018.1529260

- Campos, T. eta Juaristi, P. (2010). Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua: aurrerapausoak eta erronkak. *JAKIN*, 168, 11-22.
- D'Argemir, D. C., Castiello, M. S. eta Zalakain, J. (2023). Hacia la personalización de los cuidados y los apoyos en el marco del sistema de atención a la dependencia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (79), 5-18.
- García, A. eta Ovejero, M. (2017). Satisfacción vital, autodeterminación y práctica deportiva en las personas con discapacidad intelectual. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 13-19.
- Gómez A. C. eta Hernández, M. I. (2021). El rol de las familias en el desarrollo de la autonomía desde la voz de las personas con diversidad funcional física. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (101), 1-11.
- Gipuzkoako Foru Aldundia (2022). Aniztasunaren II foru plana. <https://www.gipuzkoa.eus/es/web/gizaeskubideak/ii-plan-diversidad>
- Guaman, B. D. (2020). El trabajo social en el ámbito laboral desde el abordaje del equipo interdisciplinario. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 4(3), 57-66.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4, 46.
- Kakouros, E. eta Maniadaki, K. (2015). *Psychopathologia paidion kai efivon*. Ty-pothito.
- Knight, J. (2002). *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. The Observatory on borderless higher education.
- Lord, J. E., Guernsey, K. N., Balfe J. M., Karr, V. L. eta Flowers, N. (2007). *Human Rights. YES! Action and Advocacy on the Rights of Persons with Disabilities*. Human Rights Resource Center, University of Minnesota.
- Martínez, B. (2020). El lenguaje inclusivo, parte de la ética profesional de la traducción: el papel liberador de la lengua en la creación de un mundo más justo. [Comunicación]. *MariCorners. Estudios interdisciplinaren LGTBIQ+*. Madrid, España. ISBN 978-84-17319-82-3
- Orozco, I. eta Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Palacios, A. eta Romañach, J. (2020). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/1), 43-54.
- Rogers, C. R. (1966). Client-centered therapy, in S. Ariet (ed.). *American Handbook of Psychiatry*. Basic Books.
- Sandoval, M. Álvarez-Rementería, M. eta Darretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.385-394>
- Tosi, C. (2023). El lenguaje inclusivo como derecho. Una propuesta frente a los discursos prescriptivos sobre la lengua. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género* 7(1). [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr)

- Toboso, M (2018) Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y sociedad*, 55(3),783-804.
- Toboso, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. *Dilemata*, (36), 69-85.
- UNESCO (2015). Ayuda humanitaria para la educación: por qué es importante y por qué debe aumentar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373664>
- Zuñiga, M., Garaizar, A. G., Zamalloa, M. F., Pérez, C. E. F., Oñate, C. M. eta Pascual, A. M. (2023). Hacia un nuevo servicio de profesionalización en la economía de los cuidados y la longevidad: el proyecto Ertzean. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (81), 71-84.



## **ALDIZKARIAREN AURREKARIAK**

Tantak aldizkaria Euskal Herriko Unibertsitateko Irakasleen Unibertsitate Eskoletako eta Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakasle talde baten ekimenez jaio zen, UPV/EHUko Euskara Errektoreordetzaren laguntzaz. Erronka nagusia, alde batetik, izaera akademiko-zientifikoa edukiko zuen publikazio bat abian jartzea zen, hezkuntza arloaren gaineko hausnarketan sakontzea ahalbidetuko zuena; beste aldetik, EHUren barruko zein kanpoko hezkuntza adituen artean gero eta handiagoa zen eskaera bati erantzutea bilatzen zen: hezkuntza-zientzia euskaraz gitea.

## **ALDIZKARIAREN IKUSPEGIA ETA POLITIKA**

Hezkuntza zientifiko-akademikoari buruzko diziplina arteko argitalpen bat da, eta helburua da ideiak eta lanak elkartrukatzea alor horretan. Adituei, ikertzaileei, hezkuntza-komunitateko kideei, erakunde-plangintzako arduradunei eta graduondoko eta graduiko ikasleei zuzenduta dago.

Tantak indexazio-arauak betez argitaratzen da, laburpenak (*abstract*) eta gako-hitzak (*Keywords*) euskaraz, ingelesez, gaztelaniaz eta frantsesez aurkeztuz eta euskarazko artikulua onartuz.

## **EKARPENAK**

Tantak bidalitako lanek hezkuntzarekin eta irakaskuntzarekin zerikusia duten gaiak jorratu behar dituzte, batez ere proiektu, ikerketa eta esperientzia berritzaileei buruzkoak. Hezkuntzaren esparruko gogoeta akademiko-zientifikoak ere onartzen dira.

*Hezkuntza psikologia; Haurtzaroa; Heziketa; Didaktika; Irakasleak; Hezkuntzaren Psikologia; Bilakaeraren Psikologia; Irakasleria; Alfabetatze Zientifikoa; Praktika Zientifikoak; Indagazioa; Pentsamendu Kritikoa; Aldaketa kontzeptuala; Pedagogia; Hezkuntza Teoriak; Lanbide Heziketa; IKTak; Ikerketa Metodologia; Literatura; Hizkuntzaren Didaktika; Atzerriko Hizkuntza; Inklusioa; Berdintasuna; Didaktika; Hezkuntza Berrikuntza; Eskola Antolakuntza; Gizarte Hezkuntza; Gorputz Hezkuntza; Eskola kirola; Garapen psikomotor; Psikomotrizitatea; Gorputz Adierazpena; Gorputz Hezkuntza; Motibazio motorra; Garapen psikomotor; Lateralitatea; Irakaslea.*

## ARTIKULUEN ONARPENA EDO UKATZEA

Artikuluak onartzea Tantik aldizkariko Erredakzio Batzordeari dago-kio. Aurrena, oinarriko baldintzak betetzen diren aztertuko du Erredakzio Batzordeak eta, hurrena, bi kanpo-ebaluatzaile izendatuko ditu, artikulua era itsuan epai dezaten.

Erredakzio Batzordeak lanak argitaratzeko edota baztertzeko ardura du, eta horretarako lanen ebaluazio txostenak kontutan hartzen ditu. Hala ere, Erredakzio Batzordeak lanak zuzenean baztertzeko aukera du adi-tuen ebaluazio-prozesua abian jarri gabe, baldin eta desegokiak direla uste badu, dela kalitate maila baxuak direlako, dela aldizkariaren izaerarekin bat ez datozelako, dela iruzur-ebidentziak dituztelako, etab.

Argitaratuko diren **artikulu guztiak hizkuntza-orraketa** edukiko dute, horren ardura aldizkariaren hizkuntza-teknikariaren esku geratuko da.

## BINAKAKO EBALUAZIO-PROZESUA (*DOUBLE-BLIND PEER REVIEW*)

Egileek automatikoki jasotzen dute Open Journal System (OJS) plata-formaren bidez aldizkariak bere lana jaso duela.

Argitalpen-taldeak artikulua jaso eta aztertu ondoren, egileei honako hau jakinarazten zaie:

1. Lana ebaluatzaileei bidali aurretik egin behar diren formatu-aldaketak, baldin eta azalekoak badira.
2. Aldizkariaren ildo tematikoarekin bat ez badator edo beharrezko ego-kitzapen-aldaketak garrantzitsutzat jotzen dira, ez dela argitaratuko.

Lana ebaluatua izango bada, argitalpen-taldeak ebaluazio-protokoloa eta ebaluatzeko lana bidaltzen dizkie ebaluatzaileei, aldizkariaren kudea-keta-plataformaren bidez eta *double-blind peer review* eran ebaluatzen da. Hau da, ebaluatzaileei laburpena, artikuluaren gorputza eta ebaluatzeko irizpideak bidaltzen zaizkie, egileen identitatea eta horiei buruzko beste edozein datu ezabatuz. Prozesu osoan egile eta ebaluatzaileen anonimotasuna bermatzen da.

Ebaluatzaileek emandako ebaluazioen artean desadostasunen bat da-goenean, hirugarren ebaluazio bat egiten da. Ebaluatzaileek konfidentzial-tasun, inpartzialtasun, zintzotasun eta errespetu irizpideen arabera jardungo dute uneoro.

Egileak aldaketak, hobekuntzak eta zuzenketak egin, eta ebaluatzaileen oharrei erantzun ondoren emango zaio behin betiko onespena artikuluari.

Azkenik, editoreak, gehienez ere 15 eguneko epean, OJS plataformaren bidez, ebaluatzaileen berediktuak bidaltzen ditu, horien identifikazioa aipatu gabe, ezta hori ahalbidetzen duen beste edozein datu ere.

## PLAGIO ETA PLAGIO-AURKAKO POLITIKA

Egileek datuak, irudiak eta informazioa modu jasoko dute era esplizituan. Ez-betetzea lehenengo ebaluazio-fasean hautematen bada, automatikoki ezetsiko da bidalketa, eta, beraz, ez da binakako ebaluazio-fasera igaroko. Argitaratu ondoren detektatzen badira, dagokion erretraktazio-oharra egingo da.

Argitalpen-taldeak plagioaren aurkako tresna hau du:

- Plagium.
- Viper.
- Turnitin.

## SARBIDE IREKIKO POLITIKA (OPEN ACCESS)

Tantak Open Access argitalpena da, edukia doan eta libreki zabaltzen duena, ezagutza globalaren trukea sustatzeko. Era berean, ez du tasarik aplikatzen artikulua prozesatzeagatik (APCak), hau da, egileentzako kargurik gabe dago. Ez du ez tasarik ez inskripzio-betebeharririk aplikatzen aldizkari horren harpidedunentzat. Argitaratutako lanak honela identifikatzen dira: doi

## EGILE-ESKUBIDEEI BURUZKO POLITIKA © ETA CC BY-NC-ND

Tantakek argitaratutako lanen ondare-eskubideak (copyright) mantentzen ditu, eta epigrafe honetan adierazitako erabilera-lizentziarekin horiek berrerabilteza errazten eta ahalbidetzen du.

Obrak Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-ObraDeribaturik-Gabe 4.0 Espainia (CC BY-NC-ND 4.0) lizentziarekin argitaratzen dira: kopiatu, erabili, zabaltu, transmititu eta jendaurrean erakutsi daitezke, baldin eta:



*Argitalpenaren egiletza eta jatorrizko iturria aipatzea (aldizkaria, argitaletxea eta obraren URLa).*

*Ez erabili helburu komertzialetarako.*

*Erabilera-lizentzia honen existentzia eta zehaztapenak aipatzea.*

## **POLITIKA ETIKOA**

### **Egileak**

Eskuizkribuen egileek bermatzen dute aurkeztutako lana originala dela, eta ez dutela beste egile batzuen laburpenik, ez eta aurretik argitaratutako beste obra idatzien zatirik ere (egileek berek argitaratuak). Bestalde, egileek datuen egiazkotasuna baieztatzen dute.

Lanaren egiletzari dagokionez, egileek bermatzen dute hierarkikoki antolatu direla, bakoitzaren erantzukizun-mailaren eta eginkizunen arabera.

Egile guztiek onartzen dute idatzi dutenaren erantzukizuna, eskubideak eta konpromisoak lagatzeko dokumentua onartuz eta sinatuz.

### **Ikuskatzaileak**

Berrikusleek konpromisoa hartzen dute eskuizkribuaren alde zientifikoaren eta idazlanaren kalitate literarioaren berrikuspen kritiko, zintzo eta objektiboa egiteko, eskuizkribuak ebaluatzen Protokoloan oinarrituta.

Era berean, lanak argitalpen-taldeak ezarritako epeetan ebaluatzen konpromisoa hartzen dute, gure argitalpen-politikan ezarritako epeak errespetatzeko, eta ebaluazioa onartuko dute, esleitutako lana ebaluatzen gai badira eta esleitutako eskuizkribuarekin interes-gatazkarik ez badago.

Berrikusleek txosten oso eta kritiko bat aurkeztuko dute, berrikuspen-protokoloaren eta berrikusleentzat ezarritako arau komun arabera erreferentzia egokiarekin, batez ere obra baztertua gomendatu behar bada. Gainera, argitaratzaileei aholkua ematera behartuta daude, baldin eta alde aurretik argitaratutako artikulua badaude, edo beste argitalpen batek berrikusten baditu.

### **Editoreak**

Editoreek eta Tantaken argitalpen-taldeak konpromisoa hartzen dute eskuizkribuen, egileen eta berrikusleen konfidentzialtasuna gordetzeko, anonimotasunak prozesu osoaren osotasun intelektuala gorde dezan.

Editoreen ardura da onartutako lanak berrikusteko eta argitaratzeko epeak betetzea, emaitzak azkar zabalduko direla bermatzeko. Berrikuspen-plataforman eskuizkribua jasotzen denetik, 30 eguneko epea egongo da onartzeko edo ukatzeko, eta gehienez 120 eguneko adituek azterketa zientifikoa egiten hasten dutenetik.

Tantak aldizkaria bat dator COPE Comité on Publication Ethics-en arau etikoekin: <http://publicationethics.org/resources/code-conduct> helbidean deskribatutakoekin.



## PRIBATUTASUN-POLITIKA

Ebaluaziorako eskuizkribu bat bidaltzen duen/duten egilearen/egileen identitatea argitalpen-taldeak gordeko du, eta hura argitaratu bitartean artikulua atzera botatzen bada konpromisoa hartzen du ez duela jakinaraziko.

Eskuizkribuak berrikusteko/ebaluatzekeo prozesuan dauden bitartean, prozesuan inplikaturako eragilek ez dute inola ere erabiliko, hala badagokio, argitaratu arte.

Argitaratzeko baztertutako lanak Tantak-en eskuizkribuen historikoan artxibatuko dira eta argitalpen horretako inork ez du inola ere erabiliko.

Tantaken sartutako izenak, helbide elektronikoak eta izaera pribatiboko beste datu batzuk, aldizkari honek adierazitako helburuetarako bakarrik erabiliko dira, eta ez dira erabilgarri egongo beste ezertarako edo beste pertsona baterako.

## ARTXIBOAK BABESTEKO POLITIKA

TANTAKeko lanak Public Knowledge Project-ek (PKP) garatutako Open Journal Sistem (OJS) sareko aldizkari akademikoak kudeatzeko eta argitaratzeko kode irekiko sisteman kontserbatzen dira.



Era berean, hainbat gordailu erabiltzen ditu, eta horietan gordetzen da argitalpena: Dialnet, Redined.

## ARTIKULUETARAKO GIDALERROAK

1. Lanak originalak eta beste inon argitaragabeak izango dira. Publikatzeko momentuan, **lehenetsiko dira azterketa sakona** dituzten lanak
  - Batezbestekoen konparazioa, korrelazioak, faktORIZAZIOAK, regre-sioak, etab.
  - Kategorizazio eta kodifikazio prozesuen azalpena, etab.
2. Aurreko edizioan argitaratu ez diren egileen lana lehenetsiko da.
3. Lau egile baino gehiago agertzen diren lanetan, egile bakoitzaren ekarpena justifikatu behar da.

4. Artikulu proposamena aldizkariaren plataformaren bidez helaraziko dira erredakziora.
5. Bi fitxategi bidaliko dira, editatu daitezkeenak (Word fitxategiak, ODT edo gisakoak):
  - 5.1. Lehenengo fitxategiak ***Egileak identifikatzeko datuak*** izena izango du.
  - 5.2. Bigarren fitxategiak ***Autoreak bidalitako lana*** izena izango du eta ondorengo ezaugarriak bete behar ditu:
    - Lana 6.000 eta 7.500eko hitz tarteko lana izan behar da, erreferentziak barne (25-50 erreferentzia jaso behar dira, gutxi gorabehera) eta taulak eta irudiak izan ezik.
    - Artikuluek plantillan aurkeztutako arauak bete beharko dituzte.
      - Artikulugileen izenik gabe bidaliko da.
    - Izenburuak, laburpenak eta gako-hitzak hizkuntza hauetan jaso behar dira: **euskara, gaztelania, ingelesa eta frantsesa.**
    - Laburpenak 150-200 hitz izango ditu.
      - Laburpenarekin batera bost edo sei gako-hitz jarriko dira.
      - Hitz gakoetako batek hezkuntza maila adierazi behar du (lehen hezkuntza, bigarren hezkuntza, unibertsitate-hezkuntza, e.a.).
      - Thesaurus gisa, UNESCOk ateratakoa erabiliko da; honako web orri honetan aurkitu daiteke: <http://databases.unesco.org/thessp/>
7. Erreferentzia eta aipuetarako, **APA 7** (*American Psychological Association*) arautegia hartuko du egileak eredutzat.
8. Erreferentzia bibliografikoak, alfabetikoki ordenaturik, testuaren bukaeran agertuko dira (***ikus***)
  - *Apa Style 7 edition (UPV/EHU)*
  - *Iturri akademikoak erabiltzeko, aipatzeko eta erreferentziatzeko gida.*

## ERRESEINETARAKO GIDALERROAK

Erreseinek **hezkontzaren alorrean** argitaratutako liburuen edo monografiaren edukiak, funtsezko ideiak eta alderdirik aipagarrienak jasoko dituzte, bai eta erreseinaren egileak egindako balioespen kritiko pertsonal eta justifikatua ere. Besteak beste, honako hauek izan daitezke erreseina-egilearen hizpide: liburuak helburu dituen irakurleak, liburuako ideia nagusiak, baliatutako metodo eta iturrien sendotasuna, egilearen ikerketa- eta prestakuntza-ibilbidea, liburutik zer izan dakioken baliagarri irakurle, liburuaren testuingurua eta arloan hartzen duen kokapena, liburuaren ekarpena eta inplikazioak, gaiaren inguruko beste liburu batzuekiko aldeak, liburuaren indarguneak eta ahulguneak...

Erreseinak aldizkariaren plataformaren bidez helaraziko dira erredakziora (word fitxategi, ODT... bakarrean): <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak>

Atalburuan, informazio hau jasoko da:

- Liburuako egilearen edo egileen izen-abizenak (eta editorearenak, hala badagokio), (argitaratze-urtea),
- *Liburuaren izenburua*, argitaratze-lekua, argitaletxea, orrialdekopurua, ISBN zenbakia. Bertsio elektronikorik balego, hala adierazi.

Erreseinak ondorengo kontutuan izan behar du:

- Erreseinak 750 hitz eta 1500 hitz ingurukoak izan daitezke gutxi gorabehera.
- Erreseina idazteko aldizkari honetan artikuluetan ematen diren idaztarauak jarraituko dira
- Erreseinaren amaieran, erreseina-egilearen izen-abizenak, filiazioa eta helbide elektronikoa emango dira.
- Erreseinak onartzea Erredakzio Batzordeari dagokio, eta testu guztiek hizkuntza-orrasketa edukiko dute. Horren ardurua aldizkariaren hizkuntza-teknikariaren esku geratuko da.



# Harpidetza - orria

# TANTAK

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria

- Tantak Aldizkaria jaso nahi dut  
Urteko harpidetza (2023, 2 ale) 23 €  
Argitaratutako honako ale hauek jaso nahi ditut:
- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tantak 35 9,00 €     | <input type="checkbox"/> Tantak 24(1) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 30(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 36 10,00 €    | <input type="checkbox"/> Tantak 24(2) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 30(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 37 10,00 €    | <input type="checkbox"/> Tantak 25(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 31(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 38 10,00 €    | <input type="checkbox"/> Tantak 25(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 31(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 39 10,00 €    | <input type="checkbox"/> Tantak 26(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 32(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 40 10,00 €    | <input type="checkbox"/> Tantak 26(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 32(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 21(1) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 27(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 33(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 21(2) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 27(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 33(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 22(1) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 28(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 34(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 22(2) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 28(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 34(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 23(1) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 29(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 35(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 23(2) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 29(2) 12,00 € |   |

Izen-deituriak. Erakundea: \_\_\_\_\_

Helbidea: \_\_\_\_\_

Herria: \_\_\_\_\_ Posta-kodea: \_\_\_\_\_

Probintzia: \_\_\_\_\_

Telefona: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ NAN/IFZ: \_\_\_\_\_

E-posta: \_\_\_\_\_

- Txeke bat bidaliz EHUko Argitalpen-Zerbitzuaren izenean  Visa txartela:
- Zk.: \_\_\_\_\_
- CCV zk. (3 dig. atzealdean): \_\_\_\_\_
- Iraungitze data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

.....

Sinadura irakurgarria:

Orri hau betetzean helbide honetara bidali ezazu:  
Argitarapen Zerbitzua-Euskal Herriko Unibertsitatea  
1397 Posta-kutxa - 48080 Bilbao BIZKAIA





## **AURKIBIDEA**

**Inkluni ikerketa taldea. Gaixotasun arraroak dituzten norbanakoen zein haien familien bizitza kalitatean eta inklusioan eragiten**

Esti Amenabarro, Nagore Ozerinjauregi, Leire Darretxe

**Ikaskuntza Kooperatiboaren ekarpenak Euskal Eskolen Ekosistemari inklusioaren norabidean**

Amaia Chueca, Nere Amenabar

**Zergatik klase ertaineko hainbat gurasok Eskola Publikoa hautatzen dute? White flight-aren aurkako fenomeno eta euskara. Kasu-azterketa bat**

Iban Asenjo

**Desgaitasuna eskubideen ikuspegitik: adimen-desgaitasuna duten pertsonen eskubideak eta bizi-kalitatea Gipuzkoan**

Irati Amunarriz-Iruretagoiena, Aintzane Rodríguez Poza, Peio Manterola-Pavo

**Bigarren Aukerako Ikastetxeak: zubiak baino gehiago**

Aintzane Rodríguez Poza, Joana Miguelena Torrado, Iker Callado Iza

**Aniztasun funtzionala duten pertsonen inklusio sozio-komunitarioa hezkuntza eremu ez formalean. Mindara Elkartearen kasua**

Usoa Martinez, Erika Martinez, Juan Luis Asensio