

JAKINGARRIAK

Aniztasunaren trataera (II)

kukuluma

JAKINGARRIAK

“JAKINGARRIAK” Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean kokatua dagoen Dokumentazio Zentroko informazio-tresna da.

Dokumentazio Zentroak, Eskolaren berrikuntza eta eskolaren euskalduntze prozesuan, lagungarriak izan daitezkeen materialak eskaini nahi ditu; horregatik, sortu eta bildu ditugun baliabideak honako irizpide hauen arabera dira:

- Irakaskuntza funtzionala ahalbidetzen duten baliabideak.
- Haurren zeregin aktiboa bultzatzen duten baliabideak
- Komunikaziorako eta elkarrekintzarako espazio aproposak sortzen dituzten baliabideak.

Dokumentazio Zentroak, irakasleen prestakuntzarako hiru baliabidetergi eskaintzen ditu:

- Haur hezkuntza (0-7 urte)
- Hizkuntzen didaktika
- Haur liburua eta Eskolako Biblioteka

“JAKINGARRIAK” aldizkarian eskaintzen diren materialak jasotzeko bide ezberdinak daude:

- Kontsulta, gure Zentroa bisitatuz.
- Fotokopiak: artikulua, dokumentu eta baliabide batzuk eskuratzeko bidea eskaintzen du.

Argitaratzailea: Mondragon Unibertsitatea. Humanitate-ak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
Laguntzailea: Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
Erredakzioa:
Mondragon Unibertsitatea. Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
Dorleta auzoa z/g
20540 Eskoriatza
Tfnoa: 943-714157
Faxa: 943-714032
E.mail: liburutegia@huhezi.edu
Zuzendaritza: Nerea Alzola
Erredakzio Kontseilua: Pello Añorga, Xabier Arregi, Mariam Bilbatua, Iñigo Ramirez de Okariz
Itzultzailea: Iñaki Mendiguren
Euskara zuzentzailea: Arantza Ozaeta
Idazkaria: Mari Karmen Apraiz
Azala: DIARA Diseinua
L.G.: SS-981/92

AURKIBIDEA

Berri bibliografikoak

- 🌀 Liburu berrien albisteak 4. orr.
- 🌀 Artikulu aipagarriak 5. orr.

Gai monografikoa:

Aniztasuna

- SARRERA 6. orr.
- 🌀 Ignasi Puigdemívol Agudé
Aniztasuna, hezkuntza premia bereziak, igurikapenak eta gizarte aldaketa..... 8. orr.
- 🌀 M^a Isabel Angulo
Haurra etengabeko eraldakuntzan, eta irakaslea..... 15. orr.
- 🌀 M^a José González Is
Eskola-Integrazioa ikasgela egonkorretik: Gautena-ren esperientzia..... 18. orr.
- 🌀 Jose Ramón Vitoria Gallastegi
Musika eta hezkuntza berezia. Musikaren irakaskuntza zenbait arazo dituztenekin:
Down sindromea, garun paralisia, buru atzerapena eta autismoa..... 22. orr.
- 🌀 Gillermo Azkarate
Gortasuna, ez entzutea baino zerbait gehiago 28. orr.
- 🌀 ASPACE-Garuneko Paralitikoen Elkarte
Garun - Paralisia duten haurren hezkuntza-premiak 34. orr.

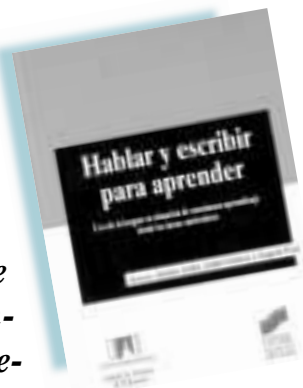
Baliabideak

- 🌀 Itxaso Errarte, Eider Markaide, Maider Nafarrate
Jolas matematikoak haur hezkuntzan 38. orr.

Berri bibliografikoak

□ Liburu berrien albisteak

JORBA, J., GOMEZ, I. eta PRAT, A. (2000)
Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las Áreas curriculares. Madrid: Síntesis.



Eskolan irakatsi eta ikasteko egiten den lanak tipologia askotako gaitasunak garatzea du helmuga (adigaiak ulertzea, estrategiak erabiltzea, begirunezko jarrerak...). Gaitasun horien garapenak, beste baliabide batzuen artean, hizkuntz trebetasunen erabilera egokia eskatzen du. Beraz, horien garapen egokiak ikasleengan, gelan komunikazioa (ahozkoa eta idatzia) bultzatzeaz gain, ezagueraren eraikuntza ere hobetuko du, zalantzarik gabe.

Eskolan garatzen diren hizkuntz gaitasunen azterketak trebetasun kognitibo-linguistikoak identifikatu eta definituz eraman ditu aurkezten dugun lan honen egileak. Zenbait kontzeptu, prozesu edo jarrera ahoz edo idatziz deskribatu, definitu, laburtu, esplikatuz, zuri edo arrazoitzea dira trebetasun horietako batzuk. Zuzen diote egileek horien garapena ez dagokiola hizkuntzaren arloari soilik, baizik eta hizkuntz lana eskolako curriculumaren hainbat ezaguera-arlotan integratzea komeniko litzatekeela.

Lan honetan bi zati daude argi eta garbi. Lehenengoan, trebetasun kognitibo-linguistikoaren esanahia eta horiek gelan komunikazio-moduekin duten erlazioa aztertzen da. Bigarren zatian, estrategia batzuk aurkezten dira trebetasun horiek hainbat curriculum-arlotan garatzeko (musika, matematikak, natur zientziak...), eta gainera Zientzia arloko esperientzia bat. Zehatz esanda, lan honetan aurkezten den proposamen didaktikoa komunikazio idatzian oinarritzen da, alde batera utzita ahozko komunikazioa.

Azken batean, dokumentu interesgarria da ikasgelan komunikazio idatzia bultzatzeko norabideak aurkitu nahi dituzten hezitzaile guztientzat.

SHORT, Kathy G. ... [et al.]:

El aprendizaje a través de la indagación: Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo. Barcelona: Gedisa, 1999



Liburu honen egileak irakasleak dira. Bertan, Kathy G. Short-en gidaritzapean, beraiek burututako esperientzia bateratua azaltzen dute. Liburuaren lehen atalean, taldeak aztertzen ditu “ikerketan” oinarritutako curriculum eta gelako jardueraren oinarriak, eta bigarrenean irakasle bakoitzak azaltzen du nola gauzatu den esperientzia bere ikasgelan.

Irakasle horiek “ikerketaren” metodologia jarraitzen dute, hau da, kontzeptu orokor batetik abiatzen dira eta kontzeptu horren inguruan eraikitzen dute curriculum. Abiapuntua kontzeptu orokorra izanik, bere inguruan bateratu egin daitezke haurren interesak eta derrigorrezko curriculumak markatzen dituen eskakizunak. Kontzeptu orokorretatik abiatzeak, bestalde, gaien arteko loturak eta sareak eraikitzeko aukera hobea ematen du. Aztertzen ari garen liburuan “aurkikuntza” kontzeptuaren inguruan garatutako esperientziak azaltzen dituzte.

Proiektuen garapena “ikerketa” zikloarekin lotzen dute eta ondoren azaltzen diren pausuak ematen dituzte proiektua antolatzerakoan:

- 1- “Ikerketa” prozesuaren hasiera: ikaskide talde bat, talde txiki bat edo ikasle bat gai baten inguruan ikertzen hasten denean.
- 2- Bigarren pausua oinarritzeko, beste kontzeptu bat hartzen dute autoreek, aprendizai esanguratsuen oinarria dena: ezagutzen ditugun gauzetatik abiatzea.
- 3- Ikertuko dituzten galderak prestatzeko denbora eta estrategia egokiak erabiltzea: irakurtzea, eztabaidatzea, besteen interesak eta galderak norberaren galderekin kontrastatzea...
- 4- Aniztasuna bultzatzea: Ikerketaren garapenak bide ezberdinak har ditzake eta aniztasun hori proiektu berberetik erantzun daiteke.
- 5- Desberdintasunetik ikastea: iturri, iritzi eta rol desberdinak garatzen dituzte eta horrela lortzen dute gaiaren ikuspegi zabalago eta sakonagoa.
- 6- Ikasitakoa konpartitzea: proiektu hauetan garrantzi handia ematen zaie aurkezpeni, eta aurkezpenak aukera ematen du egiten ari diren hausnartzeko eta hausnarketa konpartitzeko.
- 7- Ikerketa berriak planifikatzea eta hastea: prozesua ez da prozesu itxia, prozesuak berak beste aukera batzuk sortzen ditu eta aukera horiek hurrengo ikerketa zikloaren abiapuntua izan behar dute.

Liburuan esperientzia praktikokoak eta hausnarketak tartekatzen dira. Hori dela eta, erreferentzia oso baliagarria izan daiteke “ikerketaren” metodologia oinarritutako esperientziak egin nahi dituzten irakasleentzat.



Artikulu aipagarriak



MONESCILLO, M.: “Miguel A. Santos Guerra”, *Cuadernos de Pedagogía* 289, 2000ko martxoa, 42-47. orr.

Elkarrizketa honek Miguel A. Santos irakaslearen bizitza eta pentsamendura hurbiltzen gaitu.

Esperientzia partekatua, hausnarketa zorrotza, pertsonekiko konpromiso etikoa eta gizartea hobetzeko grina dira Miguel A. Santosentzat hezkuntzaren berrikuntza-prozesu guztiak gidatzeko printzipioak.



SIGUAN, M.: “Inmigrantes en la escuela”. *Textos* 23, 2000ko urtarrila-martxoa, 13-21. orr.

Etorkinek eskolan planteatzen dituzten berehalako arazoak aztertzen ditu artikuluak: hizkuntza lortzea, eskola-atzerapena, diskriminazioa, etab., eta ondoren sakoneko arazoa planteatzen du: etorkinen integrazioa gure gizartean eta kulturantzeko hezkuntzaren aukerak. Oso interesgarria.



DEL MAZO DE UNAMUNO, M.: “Las jergas juveniles del español actual”, *Textos* 22, 1999ko urria-abendua, 35-48. orr.

Artikulu interesgarria gazteen argot eta horien jatorriaz. Ikuspegi soziolinguistikotik, egilearentzat, adinari atxikitako erabilera duten aldagaiak dira argotak, esanahi sozial garrantzitsukoak, eta ondorio gisa esaten du eskolak, zigortu gabe, zabaldu egin behar dituela ikasle-en komunikazio-aukerak beste erregistro batzuk praktikatu.



CUENCA, J. M.: “María Dolores Juliano”, *Cuadernos de Pedagogía* 288, 2000ko otsaila, 44-49. orr.

Argentinan jaioa baina Bartzelonan urteak daramatzan antropologo interesgarri honi egindako elkarrizketa. Interesgarriak dira eskolaren eginkizunaz, aniztasunaz eta kulturantzatasunaz egiten dituen gogoetak.



CALLEJO, M.L.: “Educar para la ciudadanía. Una mirada desde las matemáticas y desde Latinoamérica”, *Cuadernos de Pedagogía* 289, 2000ko martxoa.

Dominikar Errepublikan dagoen Poveda irakasle-eskolak hiru ardatz nagusi dituen proiektua diseinatzen eta lantzen du: subjektu demokratikoen eraketa, ezagueraren eraikuntza eta eskolaren kudeaketa eta antolaketa demokratikoa. Artikulu honetan lehenengo ardatza garatzen da Matematika-arloari dagokionez. Egileak hiritarren prestakuntza kritikorako tresna gisa ulertzen du hezkuntza matematikoa. Lan interesgarria bere ikuspegiagatik eta herrialde bateko errealitateari egiten dion ekarpen zehatzagatik. Badugu bertan zer ikasi.



TRAVESET, M.: “Educación emocional: estrategias de intervención”, *Aula* 88, 2000ko urtarrila, 15-20. orr.

Artikulu honetan egileak esaten digu zer den hezkuntza emozionala, zer den emozionalki hazi eta heltzea. Bere lanean modulu bat eta nerabezeroan esku hartzeko estrategiak planteatzen ditu, beste etapa batzuetara ere oso erraz egokitu daitezkeenak.



ESPERT, M.J.; GIL, M.C.: “Els invents”, *Guix* 261, 2000ko urtarrila, 63-68. orr.

Haur Eskolako proiektu honek hondakinak erabiliz norberaren jostailuak irudikatu, eraldatu eta sortzea planteatzen du. Artikulua ongi egituratua dago eta funtzionala izan daiteke hezitzaile askorentzat.



DIEZ, M.C.: “Libros libres”, *Infancia* 60, 2000ko martxoa-apirila, 20-24. orr.

Atsegina da jada aspaldiko ezaguna den maistra miragarri honen burutazioak irakurtzea, bere ideien freskotasunagatik eta ematen digun adorea gatik. Artikulu honetan liburuak dira protagonista: liburu biziak, askotarikoak barrutik eta kanpotik, hitz egiten, abesten, kontatzen... duten liburuak. Hobeto bizitzeko, ikasteko, goatzeko liburuak. Liburu libreak.

Gai monografikoa

A n i

Jakingarriak-en zenbaki berri honi 42.arekin (2000ko martxo-koarekin) batasun bat eman nahi izan diogu. Aniztasunari buruzko bi monografikoek zenbait profesionalen lanak biltzen dituzte, errealitate eta problematika desberdinetatik idatzia. Esan dezakegu, eta horrek pozez betetzen gaitu, dauden arazo eta hutsune handiak eta egiten diren akatsak gorabehera, hezkuntza-munduan gai honetaz hainbat ikuspegitatik egiten den lana oso serioa dela. Bada, zalantzarik gabe, bilaketa eta ikerketak etengabeko praktikan, eta idazle hauek guztiek argitaratutako lanetan gaiarekiko azaltzen duten begirunea eta konpromisoa ere benetan kontuan hartzekoak dira.

Zorte handia da Jakingarriak aldizkariarentzat profesional handien lankidetzak eta ekarpena izatea, urteak baitaramatzate aztertzen eta esperimendatzen beren ardurapekoek pixkanaka beren baitako onena eman dezaten. Hezkuntza-lanak neska-mutiko guztiekin —zeinahi dela ere horien egoera sozial, fisiko edo psikikoa— lankidetzak eskatzen digu guztioi, urte askoan jasotako jakinduria bateratzeko, baita eskura ditugun baliabide teknikoak eta politika-, gizarte- eta curriculum-mailako estrategiak ere.

Gai honetaz ezin dugu ahaztu geure heziketak, sentsibilizazioak eta jarrerak duten garrantzia: prest egon behar dugu onena ez ukatzeko neska-mutiko guztiei, gizon-emakume guztiei. Zalantzarik gabe, denok aterako gara irabazten.

z t a s u n a



EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé. *L'explorateur nu.*
Belgique. éditions universitaires, 1982

Aniztasuna, hezkuntza premia berezia

Baliteke artikuluko honen izenburua ez izatea oso iradokitzailea, azkenaldiko pedagogi literaturan ikaragarri erabili diren bi kontzeptu edo adigai elkartzaren baititu: aniztasuna eta hezkuntza-premia bereziak (HPB). Beraz, barka biezat irakurleak berriro horietaz jardutea. Baina nire asmoa sarritan bazter uzten edota aurreko horien kontraktatzat jotzen diren beste bi adigairekin elkartzea da: ikasleen —ikasle guztien— ikaskuntzari buruzko igurikapenak, eta, nire ustez, eskolak konpromiso gisa hartu behar duen gizarte-aldaketa. Horrekin, gure irakaslan hobetzen laguntzeko gogoeta-gaiak eskaintzea espero dut, edo, beste era batera esanda, gure ikasleak eskolatik irten daitezela behar hainbat ikasita, gerora beren heziketa eta lanbidean benetako “aukera-berdintasuntzat” ulertuko genukeen horretatik ahalik eta gertuen egoteko moduan.

Horregatik, azken hamarkada hauetan sakon landu ahal izan ditudan bi alderditan jarriko dut neure arreta, jakinda ez direla bakarrak, eta agian ezta garrantzitsuenak ere, helburu hura lortzeko, baina zalantzarik gabe eragin handia dutela hartan, eta are gehiago gaur egun. Hortaz, aniztasun kontzeptua aztertuko dut, eta horren adiera desberdinen inplikazio eta arriskuak hezkuntza-jardueran; baita hezkuntza-premia berezien kontzeptua ere, eta ondorioz hausnarketa egingo dut ezgaitasunak dituzten ikasleen integrazio edo sartzeaz ohiko eskolan.

ANIZTASUNAREN BERTUTE ETA ARRISKUAK HEZKUNTZARI APLIKATUTA

Esan dut gaur egun sarri erabiltzen dugula “aniztasun” kontzeptua. Eta hori ez bakarrik hezkuntza-arloan, baita gizarte-esparru askotan ere. Aniztasunaren gaia ikuspegi askotatik har daiteke. Ikuspegi horietako batzuk zehazten saiatuko naiz, kontraste modura. Lehenik, aniztasun naturala har genezake kontuan, gure planetan dagoen aniztasuna edota, zehatzago esanda, bioaniztasuna. Zentzua galdu ez duen inork ez du ukatuko aniztasun hori aberastasuna dela. Are gehiago, esan dezakegu, espezie gisa, aniztasun horri eustea dela gure bermea, neurri handi batean.

Ez da gauza bera gertatzen kultur aniztasunaz ari garenean. Hau da, aniztasuna geure espeziearen barruan. Sarri aipatzen da aniztasuna arazo edo gatazka gisa, eta sarri, halaber, desberdintasun eta bidegabekeria asko zuzitzeko aitzakiatzat erabiltzen da aniztasuna. Horregatik, bereziki komenigarria iruditzen zait ez saihestea, baizik eta elkartzaren saiatzea garrantzi handiko bi adigai hauek: aniztasuna eta aukera-berdintasuna.

EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé. *L'explorateur nu*. Belgique. éditions universitaires, 1982

Guizak, igurikapenak eta gizarte aldaketak

Ignasi Puigdel·l·ivol Aguadi·

Bartzelonako Unibertsitatea

Aniztasuna eta aukera-berdintasuna

Aniztasunaren kontzeptua erabilgarria zaigu giza talde guztietan aurkitzen ditugun desberdintasunak aztertzeko. Gure kasuan, eta bereziki, edozein ikastetxe osatzen duten taldeen barruko desberdintasunak. Baina desberdintasun horiek guztiak ez dira izaera berekoak. Horregatik komeni da, hezkuntza-ondorioetarako, gizartearen jatorria duen aniztasunaren edo gizabanakoaren jatorria duen aniztasunaren artean bereiztea. Azter ditzagun banaka.

Gizarte-jatorriko aniztasuna

Gizarte-jatorriko aniztasuna, gauden taldetik —gure kasuan, ikastetxeko ikasle-taldetik— bereizten gaituzten ezaugarriek sortzen dute, aldi berean geure erreferentzi taldearekin identifikatzen gaituztelarik. Gizarte-jatorriko aniztasunaren kasuan, talde batetik (demagun ikastaldetik) bereizten gaituzten ezaugarri berberak beste batekin identifikatzen gaituzte. Gizarte-jatorriko aniztasunaren adibideak izango lirateke gizarte-ezaugarriek (hizkuntzak, etniak, erlijioak, etab.) eragindako desberdintasun guztiak. Azken batean, gizarte talde batekoak edo besteak izateaz ari gara hitz egiten.

Nola aurre egiten dio eskolak gizarte-jatorriko aniztasunari?

Duela hamarkada batzuk arte, gai hori ez zen problematika gisa hartzen. Normalizat jotzen ziren gaur egun erraz onartuko ez genituzkeen, eta eskolaren eginkizuna “argitzen” omen zuten, printzipio batzuk. Horien artean aipatzekoak:

1. Eskolak eredu bat zuen, ez soilik akademikoa, baita jarraia, gizarte-harreman eta transmititu beharreko balioei buruzkoa ere, garaiko gizartearen gehiengoak onarturiko ereduak. Jakina, nagusi ziren gizarte-taldeek ezarritako ereduak.
2. Neurri handi batean, eskolak jakintzaren monopolioa zeukan. Informazio-iturriak ez ziren gaur egun bezain anitzak, eta neska-mutilek batez ere eskolan, eta askok ia soil-soilik eskolan soilik, lortzen zituzten informazioa eta ezaupideak.
3. Bestalde, garai hartan, ez zen eztabaidatzen eskolaren eginkizun hautatzailea. Beste era batera esanda, ezarritako “eredu” horretatik urruntzen ziren gizarte-arloak eskolatetik kanpo geratzea “gauzen berezko ordenaren” parte zen.
4. Aurreko postulatu horiek, oro har hitz eginda, sektore nagusiek nahiz sistemak baztertutakoek onartzen zituzten.

Gaur egun, ordea, egoera aski desberdina da:

- Artikulu honen toki laburrean aztertu ezin diren gizarte- eta kultur eraldaketengatik, gizarte-eredu bakar hori oso eztabaidatua dago gaur egun. Beraz, eskolaren eginkizuna orain arte ez bezalako anbiguotasunean aurkitzen da. Besteak bes-

Gai monografikoa

te, horrek desoreka handia sortzen du, oso nabarmena, eskolari eskatzen zaionaren (jasaten ditugun “gizartegaitz” guztien edo gehienen konponbidea izan behar balu bezala) eta eskolaren gizarte-ospea gutxitzearen artean, edota irakasleei ematen zaien prestakuntzari arreta eskasa eskaintzearen eta gero hain eginkizun handien erantzule bihurtzearen artean.

- Garbi dago jakintzaren monopolioa desagertu egin dela. Gure ikasleek hartzen dituzten informazio, ezaupide eta portaerazko jarraibide gehienak ez dituzte eskolan hartzen. Gure herrialdean esan genezake TBak funtsezko eginkizuna betetzen duela hezkuntza-eragile gisa (ez dut eginkizun horren kalitatearen azterketan sartu nahi, konplexutasun handikoa baita, nire ustez, oraindik zorrotz aztertu gabea); baita ere, astiro-astiro, baina atergabe, informazio- eta komunikazio-teknologiez baliatzen diren bitartekoak goraka doaz, eta hauek egunetik egunera indartsuago ari dira sartzten haurren munduan.

- Irakaskuntzaren nahitaezkotasunak eztabaidan jarri zuen, neurri handi batean, ordu arte eztabaidaezina zen eskolaren eginkizun hautatzailea. Duela gutxi,

nahitaezkotasun hori bigarren mailako irakaskuntzara hedatzeak sendotu egin du eztabaida, horrek ondorioz dakartzan gatazka eta duda-muda guztiekin.

- Azkenik, irakasle, ikasle eta familiak hezkuntza-eredu bihurturiko postulatu jakin batzuen mende egon ordez, orain iritzi-ezberdintasun, eta sarri anbiguotasun, handiagoa dago. Eta horrek eragina du bai portaerazko jarraibideetan, baita hezkuntza-eragile horien gizarte- eta kultur jatorriei zuzenean lotutako printzipioetan ere.

Garbi dago, horren aurrean, gaur egun eskolak beste erantzun bat eman behar duela, tradizioz ematen zuena ez bezalakoa. Eta hau da hemen aztertzea interesatzen zaigun gaia.

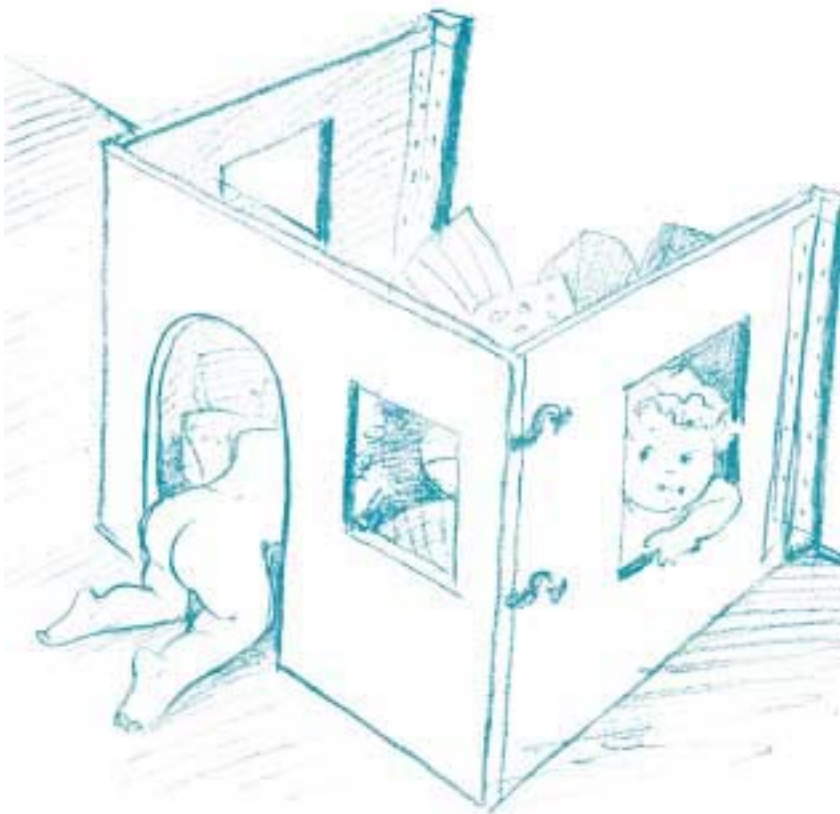
Egokitzea: zertara? eta zertarako?

Gure hezkuntza-sistemak, bere oinarrietako bat bezala, egokitzearen kontzeptua erabiltzen du. Ikastetxearen hezkuntza-proiektuaren edo curriculum-proiektuaren ikuspegia bera kontzeptu horretan oinarritzen dira: eskolako curriculum —eta beraz, hezkuntza-jarduera— berori inplementatu edo garatu behar den ingurunearen ezaugarri eta premietara egokitu behar da. Horraino, ados. Baina goazen urrutirago eta azter ditzagun ideia horrek dituen arriskuak, ez badugu sakonago aztertzen zer-nolako ondorioak dituen egokitze-kontzeptua irakasleok, hezkuntza-administrazioak eta familiek ulertzeko moduak.

Egokitze-kontzeptuak bi adiera ditu oso desberdinak:

- Egokitzea = errealitate konformismoz moldatzea, inolako eraldaketarik bilatu gabe.
- Egokitze kritikoa, hau da, errealitatea eraldatzeko akuilu eta aldi berean estrategia gisa.

Bereizketa horren alderik garrantzitsuen zera da, funtsezko eragina duela gure eskoletako bizitzan eta gure ikasleen bizitzan eta etorkizunean. Azter dezagun pixkanaka.



EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé. *L'explorateur nu*. Belgique. éditions universitaires, 1982

¹ Zorionez, gaur egun baditugu esperientzia batzuk hezkuntza-praktikatik garbi uzten dutenak eskolaren potentzialtasuna eraldaketa-eragile gisa, inplikaturiko gizarte-sektoreen konpromisoa baldin badago, behintzat. Hain zuzen ere, Euskadi izan da esperientzia horietan aitzindari eta gaur egun Catalunyan ere zartzen ari dira, “Ikasteko Komunitateak” proiektu komunen deiturapean (ikus Hainbat Egile, 1998).



EPSTEIN Jean, RADIGUET Cholé. *L'explorateur nu*. Belgique. éditions universitaires, 1982

Konformismoz egokitzearen postulatu nagusia hau da: onartu egiten da (ohartuki edo oharkabean) zenbait gizarte-eremu behartsutako ikasleak inoiz ez direla iritsiko eremu horietakoak ez diren homonimoen ikasmaita berberetara. Postulatu horrek argudiobide asko erabiltzen ditu: arretarik eza, familien desegituratzea, eskolaren eta ingurunearen arteko sintoniarik eza, portaera-arazoak, interesik eza (hori guztia “behartsuak ez diren” gizarte-eremuetan ere zertzen ez balitz bezala). Eta jende behartsuaren ezaugarri gisa, “gabezia emozional” kontzeptuaren aldekoen batekin ere topo egin dut.

Larria zera da, argudiobide horiek guztiak bat datozela beren ondorioan, eta horrek eragina du aztertzen ari garen egokitze-kontzeptuan: garrantzitsua haur horiek eskolan entretenituta egotea da eta “ahal dutena egin dezatela”: azturak hartu, esku-ekintzak, sozializazioa, oinarrizko ikaskuntzak (?). Beraientzat apur hori ere asko izango da. Egokitza-pena, kasu honetan, igurikapenak gutxitzea da eta, ondorioz, espero den ikaskuntza-maila ere murriztea. Baina, zein logikaren arabera onar daiteke haur horiek, eskola-aldiaren bukaeran, ez lortzea gerora begira aukera-berdintasun handiagoaren aurrean jarriko lituzketen hizkuntz gaitasunak edo gizarte-trebetasunak?

Egia da, esan dugu gorago, “eskolaz kanpokoak” pisu handia duela egungo hezkuntzan. Hala ere, onartu egin behar ote dugu eskola besterik gabe moldatzea desberdintasun-egoeretara edota, hain zuzen ere, horiek gainditzen laguntzeko dago?

Hortxe sartzen da egokitze kritikoaren kontzeptua. Postulatu nagusia zera da, ingurunera egokitu beharra ingurune hori eraldatzeko premiak eragiten duela eta horren mende dagoela, baita ere jabetzeak eraldaketa hori ezin duela zertu maisu-maistren jardunak soilik, baizik eta eskolan inplikaturiko gizarte-eragile guztien —ikasle, familia, auzo-elkar-tea, administrazio, boluntario, etab.en— mobilizazioa eskatzen duela¹.

Gizabanakoarengan jatorria duen aniztasuna

Gizabanakoarengan jatorria duen aniztasuna gure izaerari atxikirik dagoen zerbait da. Gutariko bakoitzaren gaitasun-profila eta beste batena desberdinak dira. Egia hau, orain pellokeria hutsa iruditzen zaiguna, ez da beti onartua izan, ez psikologiaren, ez hezkuntzaren ikuspegitik.

Izan ere, irakaskuntzaren nahitaezkoasuna orokortzearekin batera, psikologia ebolutiboak 30eko urteetatik duela gutxi arte garapenaren etapak aztertu izan ditu, eta, horrekin batera, zer zeukan komun pertsonaren garapen-prozesuak. Honela, ezaugarri komun batzuk ezarri ziren pertsonaren eboluzio-prozesua identifikatzeko segidako etapa guztietan. Bestalde, pedagogiak pixkanaka mailaketan oinarrituriko irakaskuntza-ereduaren alde egiten zuen, ikasleen adinaren eta psikologiak finkaturiko eboluzioaldien araberrako mailaketan.

Jakina, ezin dugu ukatu giza garapenaren eta irakaskuntzaren ezagerari egin dioten zerbitzua aipaturiko ikuspegi horiek. Baina era berean ezin ditugu ukatu ikasleek etapa edo maila jakin batzuetan duten ustezko homogeneousutasuna gehiegi azpimarratzeak ekarri dituen arazoak, bai giza garapena ulertzen aurrera egiteko eta bai irakaskuntza ikasleen premietara egokitzeko.

Zorionez, gero eta jabetuago gaude ikasle-talde baten aurrean pertsona desberdinen aurrean gaudela, nahiz eta helburu eta interes komun batzuk partekatu. Eta homogeneousutasun-falta horrek ez du nahitaez beste arazo bat izan behar irakaslanerako. Alderantziz, izan daiteke bultzagarri bat taldeak aurrera egiteko. Horretarako, nire ustez, oinarrizko hiru baldintza hartu behar dira kontuan:

- Komuna: Aniztasunak, eta horrekin gizabanakoen desberdintasunak onartzeak, ez du ukatzen oinarrizko pos-

² Adibidez, Lorna Wang-ek (1995) aniztasunaren atentzioarekiko lanean proposatzen dituenetatik.

Gai monografikoa

tulatua, hori gabe talde bat ezingo bailitzateke taldetzat hartu. Helburuak eta interesak partekatu behar dituela esan nahi dut. Hor dago, hain zuzen, hezitzaile gisa daukagun eginkizunik zailenetakoa: lan ardurapean dauden taldeen kohesioa bultzatzea helburu partekatu batzuetatik abiatuz. Helburu horiek taldekide guztiek onartu beharko dituzte, nahiz eta batzuetan esperientziak erakusten digun kide batzuek denbora gehixeago behar izaten dutela “espazio komun” horretara sartzeko. Eta hori guztia kontuan izanda taldearen barruan ikasmila desberdinak egon litezkeela, baita bat ez datozen interesak ere zertzen ditugun jardueri buruz, edota ikasteko era aski desberdinak ere. Irakurlea erraz ohartuko denez, erabat urruntzen ari naiz, banan-banako irakaskuntza porrokatuan oinarriturik, “aniztasunaren atentziorako” egiten diren proposamenetatik³.

- **Idiosinkratikoa:** taldeko kide bakoitzak bere idiosinkrasia du, eta hori ez da hartu behar interferentzia gisa, ez banan-banako ikaskuntzarako, ezta talde-lanerako ere. Gaur egun badakigu ikaskuntza banan-banako prozesua dela, baina gizarte-egoeretan bakarrik zertu daitekeena. Honek giza ikaskuntzari bere ezaugarri nagusietako bi ematen dizkio: bere potentzialtasuna (benetan ez ditugu ezagutzen ikasteko geure mugak) eta bere zehazgabetasuna (ezin dugu harreman erabat zuzena ezarri irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren artean; faktore gehiegi daude tartean). Hezkuntzaren ikuspegitik oso jabetuta egon behar dugu horretaz: 20 edo 30 ikasleko taldearekin ikasten eta irakasten ari garenean, guztien ikaskuntza eta garapena ari gara bultzatzen, noski. Baina, benetan, guztiek partekatzen duten proposamen edo jarduera beretik abiatuz, oso era desberdinean ikasiko duten eta probetxu desberdina aterako duten 20 edo 30 pertsona dauzkagu aurrean. Eta hori ez da ulertu behar hezitzailearen aldetik kontrol edo profesionaltasun-falta bezala, alderantziz baizik, irakaskuntza ikaslearen premietara egokituta dagoen seinale da, eta ikasteko prozesuaren optimizazioa adierazten du, asmoa garbi egon eta ikasle guztiek aurrera egiten dutenean.

- **Dibertsifikatzea:** eskolan proposatzen ditugun ikaskuntza-lanek dibertsifikatuak izan behar dute bi aldetatik. Batetik, pertsonaren ikasteko gaitasunak ondo neurtuta bultzatzeko. Alde horretatik, Gardner-en lan berriek zehatz deskribatzen dizkigute, adimen anizkunak deiturapean, zazpi adimen-mota, gu guztiongan daudenak: hizkuntz adimena, adimen logiko-matematikoa, adimen espaziala, adimen musikala, gorputz- eta zinetika-adimena, pertsonarteko adimena eta pertsonabarneko adimena. Gure hezkuntza-propo-

samenek, zein neurritaraino aztertzen dituzte behar bezala adimen horien agerpen eta garapena? Gogoeta hori adimen anizkunaren kontzeptuan oinarrituta egiten dugu, baina antzeko ariketa egin ahal izango genuke planteatuz eta nola aztertzen ditugun jardueramotak edota eduki berberak antolatzeke dauden modu desberdinak (prozedura



EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé. *L'explorateur nu*. Belgique. éditions universitaires, 1982

analitikoago edo globalagoekin, ikusteko edo entzuteko gehiago diren euskarriekin, gaitasun desberdinak —adibidez, adimena edo arrazoimena— indartzeko prozedurak konbinatuz, etab.). Hezkuntza-jarduera dibertsifikatzen dugun neurrian bidea errazten dugu ikasle bakoitzak bere gaitasunik onenak islatuta, eta hain onak ez direnak hobetuta, ikus ditzan eskolako ohiko jardueran.

Baina dibertsifikatzearen bigarren adieraz ere hitz egingo dugu: ikasgelan bertan aldi berean eginkizun desberdi-

³ *Eta horrela, komenigarri iruditzen bazaio, beste testu batera bidali nuke (Puigdel·ivol, 1998), non zehazki planteatzen den hezkuntza-proposamen bat erantzun hori bultzatzeko.*

⁴ *Honetaz interesa duten irakurleei Gerda Hankoren testua gomendatzen diet (1993), zailtasun horien aurrean eman beharrejko laguntzaren ikuspegi teoriko eta praktikoa paregabea baitu, baina, halaber, testua irakurtzen duena konturatuko da ez dudala erabat neure egiten idazleak defenditzen duen HPBen kontzeptua.*

nak zertzea. Eginkizun horiek talde txikitik edota banaka ere egin daitezke. Azken kasu honetan banan-banako irakaskuntza-teknikak aplikatu behar dira, baina izaera horrekin (teknika huts bezala), ez aniztasunari erantzuten dion metodo edo sistema gisa. Teknika edo estrategia horien erabilera, batez ere ikasleei autonomi maila handia ematen zaienean (norberak zuzentzeko lanetan, adibidez), beraien premietara egokitzeko era bikainak dira eta, batez ere, ikasteko denbora optimizatzeko modu paregabea. Nire ikuspegitik, ikasteko denboraren kudeaketa —ikaskuntzari zuzenean loturiko eginkizunetan ikasleak sartzen duen benetako denbora— irakaslanetan ari garenok, hezkuntza-maila guztietan, zorrotz eta azkar samar planteatu beharko dugun gaietako bat izango da.

ETA HEZKUNTZA- PREMIA BEREZIAK?

Ez da kasualitatea hezkuntza-premia bereziei buruz hitz egitea gizarte-jatorriko aniztasunaz eta gizabanakoan jatorria duen aniztasunaz gogoeta egin ondoren. Eta ez da kasualitatea, nire ustez, aurreko gogoeta horiek direlako oinarria ikasleen aniztasunari erantzun egokia emateko, gizarte-jatorriko aniztasunari eta gizabanakoan jatorria duen aniztasunari aurre egiteko moduen artean sozialki zuzentasunez bereizteko eta, azkenik, ikasle guztien hezkuntza-premiei erantzun egokia eskola eraikitzeko, baita beren garapen eta ikaskuntzan mugapen nabariak dituztenen ikasleei ere.

Badakit zenbaki monografiko honetan irakurleak erreferentzia zehatzak aurkituko dituela hezkuntza-premia bereziak, jatorri eta intentsitate desberdinekoak, dituzten ikasleen hezkuntza-integrazioaz. Horregatik, barka biezat premia horiek eskola arruntaren esparruan izan dezaketan erantzun naz hausnarketa egitera mugatzen banaiz hemen³.

Aldi baterakoak eta iraunkorrak

Orain arte esandakotik ondoriozta daiteke hezkuntza-premia berezien kontzeptua lehen gizabanakoan jatorria duen aniztasun gisa definitu dugun horren barruan kokatzen

dudala, horrek eragiten duelarik ikasle batek ikasteko arazo larriak izatea, horiekin beroriekin lagunek helmuga asegarriak lortzen dituzten bitartean. Kontzeptu erlatiboa da (baliabideak — banan-banako ikaskuntza), baina ez hainbeste: baztertu egiten ditugu gizarte-suposizioak (gizartetalde batekoa izatea) eta kasu anizkunak: ikastetxe berean ikasle-proporzio handiak HPBak dituztenean, hasieran aipatzen genuen gizarte-azterketara jo behar da edo eskolan bertan lan egiteko erabiltzen den metodologia berrikustera.

Ikuspegi horretatik, beraz, bi multzo handitan sar daitezkeen hezkuntza-premia bereziak ditugu: aldi baterakoak eta iraunkorrak. Egokia da bereizketa hori, jokabide edo estrategia desberdinak eskatzen baitituzte.

Aldi baterako HPBak edozein neska-mutikok izan ditzake, ikasteko prozesuaren zenbait unetan, hori lortzeko zailtasunaren ondorioz. Ikasteko zailtasun espezifikoak direlakoetatik etor daitezke premia horiek, baina baita “espezifikoak ez” diren beste zailtasun batzuetatik ere, adibidez, gatazka emozional eta erlaziozkoak, kausa asko izan ditzaketanak⁴. Kasu hauetan laguntza kontzeptuak zentzu osoa du eta oinarriko jarduera-estrategia da. Eskolatik eman behar den laguntza, zailtasun horien jatorria ulertzeko eta gainditzeko beharrezko hezkuntza-ekintzak prestatuz. Baina batzuetan baita kanpoko orientabide eta laguntza ere, eragozpen batzuek hezkuntza-ekintza horien aurretik edota aldi berean beste ekintza batzuk eskatzen baitituzte (adibidez, begi-arazoak: konbergentziarik eza edo fokatze-arazoak, irakurtzeko arazoekin zerikusi handia izan eta sarritan oharkabean geratzen direnak; edota maila konplexuagoan arreta psikoterapeutiko espezifikoa eskatzen dutenak).

Hala ere, badira aldi baterakoak ez diren hezkuntza-premia bereziak ere. Hauek ere gizabanakoaren ezaugarriek eraginak dira, ikasteko prozesua ere dezente asaldatzen dute, aparteko hezkuntza-neurriak eskatzen dituzte (taldearen gainarakoarentzat ezinbestekoak ez direnak), baina ikasteko prozesu osoan irauten dute eta geroago ere bai.

Izan ere, mugapen iraunkor edota asinkronia baten ondorioz, lagunentzat egokiak diren baliabide berberekin ikasten ez duten ikasle batzuek ari gara. Mugapen hitza erabili dut garapenaren edozein arlotan (mugitze, sentitze edo psikearen arloan) agertzen diren gabeziak aipatzeko. Asinkronia terminoa, nahiz eta egokia izan daitekeen adimendurritasunaz hitz egiteko ere, sarri eskola-porrota eta portarea- eta egokitzapen-arazoak eragiten dituen aparteko talentua adierazteko erabiltzen dut hemen.

Suposizio hauetan guztietan eskolak ezinbesteko eginkizuna dauka. Jakina, laguntza funtsezkoa da lehen aipaturiko zentzu berean. Baina laguntzaz harantzago funtsezko printzipio bat ulertu behar dugu hezkuntza-premia iraunkor hauei erantzun egokia emateko: kontua ez da bakarrik ikasle hauek eskola arruntan integratuta “egotea”. Eskolak

Gai monografikoa

integrazio-plana eta curriculuma egokitzeko plana prestatu behar ditu, mailaz mailako egokitzapenez harantzago joango direnak, argi eta garbi formulatuz zer lortu nahi duen haur hauekin guztiekin. Noski, hemen ere, “egokitze kritikoaz” ari naiz, hau da, ikasle horien errealitate, mugapen eta gaitasunak ezagutzeaz, argi eta garbi bi puntu ezartzeko: ikaslearen heziketan zehazki zeri eman behar zaion lehentasuna (curriculumean egin daitezke murrizketak, baina baita hedapenak edo aberasteak ere), eta aipaturiko lehentasun horiek lortzea bermatuko duten baliabideak. Mugitze- eta sentitze-arloetara mugaturiko eragozpenak dituzten ikasleen kasuan baliabideen egokitzapena izango da nagusi, eduki eta ikaskuntzetan lehentasunak jartzea baino gehiago. Adimen-garapenerako eragozpenak edo aparatuko talentua duten ikasleen kasuan curriculumean lehentasunak jartzea eta aberastea nagusituko da.



EPSTEIN Jean, ZAÛ. *Le enjeu*. Paris. éditions universitaires, 1982

Ondorio gisa: berriro ere jarrera

Aldaketa garrantzitsuak heziketa berezian jarrera-aldaketan ondorioz sortu dira. Ponce de Leon, Burgosko Oña monasterioko fraide beneditarra, 1530ean gorrei hitz egiten irakasten hasi zenean, ekarpen garrantzitsuena ez zen tekniko izan (larruzko mihiak, artikulazio-puntu behaketa, papera eta arkatza). Haren ekarpen garrantzitsuena, zailena, garai hartako aurreiritziak gainditzea izan zen, iritzi haien arabera ezinezkoa baitzen gorrak hezitzea (fedea belarritik sartzen da, zioen San Agustinek) eta are gutxiago hitz egitea (mutuak zirela uste zen).

Gaur egun hezkuntza-integrazioa eskura dauzkagun baliabide teknikoetan eta curriculum-estrategietan oinarritu daiteke (eta oinarritu behar da). Baina, hala ere, jarrera da garrantzitsua. Ez dugu “aditu” behar haurrek ez ikastea (Ez da egia norbaitek ezin duenik irakurtzen ikasi adimen-urritasuna duelako. Alderantziz, esaten dugu adimen urrikoa dela besteak beste ikusten dugulako ez duela irakurtzen ikasten...). Orduan, “ulertu” egin behar ditugu horren zailtasunak, gure baliabideei zuku guztia atera eta ez uko egin guztiek ikasteko helburuari.

AIPAMEN BIBLIOGRAFIKOAK

- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*. New York: Basic Books
- Hanco, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Bartzelona: Paidós.
- Puigdelívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Bartzelona: Graó.
- HAINBAT EGILE (1998). *Comunidades de Aprendizaje, propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información*. Aula de Innovación Educativa, 72, 49-59. orr.
- Wang, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madril: Narcea.

Haurra etengabeko eraldakuntzan, eta irakaslea?

M^a Isabel Angulo

Psikologoa eta Psikomotrizista

Adin bakoitza hauraren bizitzan osotasun baten zati da, aurreko prozesuetan oinarritua, batasun oso eta egonkor bihurtzen dutena, eta aldi berean berarengan ezarritako heltzeko joeren eragin pean dago; hauek aurrera bultzatzen egiten diote eta osagabe eta ezegonkor bihurtzen dute, bere sistema guztien artean orekaren, antolaketa-aren eta koordinazioaren bila etengabe.

Itxurazko paradoxa hau haurra dagoen ueña eta eboluzio-etapa aditu eta ulertuz bakarrik itzul daiteke, bere ingurune esanguratsu eta egituratzailea osatzen duten pertsonen aldetik. Famili testuingurua litzateke, eskola-testuingurua eta gizarte-testuingurua, erabat iragazkor edo irekiak, elkarren menpeko eta beren artean eragingarriak. Hasieran, informazio eta eraketa genetikoak dago, berez pertsona bihurtzen ez gaituztenak; ingurune fisiko eta giza ingurunearekin elkarrekintzan aktibatzen, eguneratzen eta funtzionamenduan jartzen dira gorputz-izaki, adimen-izaki eta izaki afektibo bat sortzeko, sorkari hori osotasun orijinal, bakan eta disolbaezin (banaezin) gisa finkatuko duena. Bada, beraz, etengabeko dialektika bat, barrukoaren eta kanpokoaren artekoa, non erabateko garrantzia duten haur horri berak egindakoagatik iristen zaizkion erantzunek.

Horrek irakaslea zutabe eta funtsezko motor bihurtzen du haurra murgilduta dagoen etengabeko eraketan eta itxuraldaketan. Eta hain zuzen ere, erabateko garrantzia du haur-eskolako etapetan, etapa horiek daudelako, batez ere,

nia, nortasuna eraikitzen bideratuak. Bilakuntza horretan, barnetik kanporantz proiektaturiko mugimendu horretan — berriro barrua aldatu, zabaldu eta antolatuko duen erreakzioa eraginez— joango da eratzten substratu sakona, eta hor oinarrituko dira gero bestelako prozesuak eta egitura zentral bat, honen inguruan joango delarik landu eta ordenatzen bere errealitatea maila askotan: gorputza, sentimena, emozioak, ezaguera, erlazioa...

Haurra etengabeko aldaketan dagoen barne- eta kanpomonduan dago murgilduta, beti berekin izango duen elementu batekin eta, bizitzaren hasieratik, bere prozesu psikologiko guztien azeleragailu edo galga izango dena: afektua da, une oro presente dagoen indarra eta iman edo bultzagari gisa diharduena, hurbildu edo urrunduz, batu edo banatuz, mugiarazi edo geldiaraziz eta bere ekoizpen eta adierazpen guztiei nolabaiteko kutsua ematen diena. Bere bizitza osoan gorputz- eta buru-gaitasun guztiak aktibatu eta jardunean jartzen dituen motorra da. Beraz, ezinbestekoa da beti kontuan izatea emozio hau, haurrari atxikitako sentimendu hauek berarengana bideratutako edozein proiektu egiterakoan.

Era berean, helduari dagokionean, funtsezkoa da kontuan izatea haurrarekiko lanean pizten den mundu afektibo osoa: kontzienteak izan eta haurrarekiko tratuan barrutik mobilizatzen den guztia onartu behar dugu: xarma edo etsipena, samurtasuna edo agresibitatea, erakarpina edo errefu-



EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé. *L'explorateur nu*. Belgique. éditions universitaires, 1982

Gai monografikoa

sapena dira sortzen diren sentimenduetako batzuk eta, kontuan izaten ez badira, lana eta bere koherentzia baldintzatu eta nahastuko dutenak. Bi zutaberen gainean oinarritu behar da haurrarekiko eguneroko lana: ulertzea eta onartzea, eta honek, ezinbestean, norberaren burua ulertu eta onartzea esan nahi du; geure sentimendu eta emozioak, geure mundu psikologikoa eta bere funtzionamendua, geure mugak beren gabezia eta gehiegikeriekin ezagutzea. Horrela bakarrik jokatu ahal izango dugu argitasunez, geure buruaren eta haurraren aurrean geure lekuan kokatuz.

Kontu horiek garrantzitsuago bihurtzen dira heziketa bereziko haurrekin ari garenean, zeinahi izanik beren “espezialitatearen” maila eta izaera. Zaila da pertsona hauek ulertzea eta, beraz, onartzea; horren ondorioz bai beraiek eta bai irakasleak sentimendu beraren aurrean aurkitzen dira sarri: bakardadea eta, batzuetan, babesik eza.

Helduaren bakardadea ez dago soilik gela barruan eta kanpoan haur horien heziketa-beharrei erantzuteko behar hainbat informazio edo azpiegitura eta laguntza ez izateari lotuta, baizik eta gain hartzen dioten eta nahastu egiten duten egoeren aurrean bakarrik eta etsita sentitzen da heldua, teorian jakin beharko bailuke egoera horietan moldatzen, baina errealitatean baliabide eta estrategiarik gabe sentitzen da. Kasu askotan, gai pertsonalak bailiran tartean sarrarazten duten gatazkak bizi izaten ditu: haur batek zauritua, erasotua, desafiatua, zirikatua, sentiarazten du, edo beldurra eta segurtasunik eza sentiarazten dio. Hemen lehenik nork bere burua ezagutzea sartuko litzateke, zenbait pertsona eta egoeraren aurrean zer mekanismo aktibatzen eta funtzionatzen hasten diren jakiteko; gero, maila pertsonala eta profesionala banatu beharko litzuzke bere eginkizuna bete ahal izateko, hau da, haurraren produkzioak hartu eta edukitzeko gaitasuna duen figura izatea. Irakaslea ezin da kokatu haurraren maila berean, adierazpen horietan harrapatua senti baitaiteke, eta hortik ez dago irtenbiderik, ezin dio lagundu ez pertsona-mailan ezta akademikoki ere; ez dago ring barruan lan egiterik, non haurrak lehiakide sentitzen baitzaitu, hortik irtenda baizik, urrutiragotik behatu, hauteman eta ulertuz.

Ikuspuntu honetatik, ikusten da pertsona horrek arreta eskatzeko deiak egiten dituela gatibu daukaten eta gainditu ezin dituen oso arazo sakonei buruz, azpian dauden arazoak eta bere portaeraren motor direnak. Hortik aurrera, benetan axola diona ez dira haren portaerak, deigarriak izanda ere, baizik eta portaera horiei ematen dizkiegun erantzunak. Hor dago gakoa.

Ezgaitasunak, fisiologikoak edo psikologikoak, dituzten haur askok bakardade-sentimendu sakon hori jasaten dute, horrek finkatu eta



EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé. *L'explorateur nu*. Belgique. éditions universitaires, 1982



kokatuko ditu bere adierazpen eta bizi-giroan, gero eta argiago bereganatuz joango da eta azkenean bere nortasun eta ohiko portaeraren parte bihurtuko dira. Horregatik, hortik atera egin behar da, geure begiratzeko modua aldatuz; ezinezkoa bada beraien jokaera ulertzea, gutxienez onartu egin behar dugu, balioetsi eta kalifikatu gabe eta aldaketa ahalbidetu berak egiten dakien eta trebea den hartan jarritz. Guk geure burua eta haurra urrutiratu egin behar ditugu harrapatuta daukaten eragozpenetatik, haien arabera izan delarik definitua eta beraietan egon delarik fokalizatua irteerarik aurkitu gabe. Guk zein puntutan jartzen dugun arreta, puntu haiek oso finkatuta geratuko zaizkio, figura garrantzitsuak baikara haurraren mapa afektiboan; beraz, gure arreta puntu batera bideratzen badugu, gainerako puntu guztiak ilundu eta hori lehen planora ekartzeko gai den foko indartsu gisa jokatuko du. Bestalde, kontuan izan behar da haurrak berez ez duela gaitasunik erregistroz, estrategiaz aldatzeko; helduok egin dezakegu eta egin behar dugu hori.

Haur-eskolan sartzen den adin-tartea paregabetzat jo daiteke haurraren adierazmenaren aberastasunagatik; horregatik da hain garrantzitsua, ahal den neurrian, askatasunean eta berez hori zertzen uztea. Ekin eta jardunez bere burua eta mundua ezagutu dezake, bere burua eta ingurukoa eraldatu, bere burua eta mundua eraiki, esperimendu, heldu. Bere espresibitate askeak hobeto ezagutzeko aukera ematen digu, haur-ekintzaren berezkotasunean agertzen baitzaigu bera den bezalakoa: bere gorputz-egitura, baliabide afektibo eta osagai psikologikoekin, dena elkartuta eta banaezin bezala agertuz.

Hemen psikomotrizitatearen mundua haurra ezagutzeko elementu interesgarri gisa azaltzen da, haurra ulertzeko eta bideragarritasuna eta zentzua emateko haren berezko adierazkortasunari, mugitzeko ezinbesteko premiari, bere buruarekin eta bestearekin, ezgaitua izan edo ez, duen komunikazioari. Denbora, espazioa eta material batzuk eman behar zaizkio, bera ireki, adierazi, proiektatu, bizi... ahal izateko, bere esanetara duen heldu batek entzun eta bere jokaera librea hartuko du helburu akademikorik gabeko eremuan daudelako, presiorik eta helmuga zehatzik gabe, jolasarena, berezko adierazpen gisa, izan ezik. Jolas horren bidez gauzatu ditzake beharrezko aurrebaldintza guztiak, geroago, heldutasun, antolaketa eta gorputz- eta buru-egituratzearen bidez, pentsamendu abstraktura iristeko, kontzeptualizazioa, eduki akademikoak lortzera, baina esperientzia psikomotrizean jarritako oinarri sendo eta prestatuen arabera.

Haurrak egindako ekintza oro, nabarienetik sotilenera, ekintza burutsu eta argia da, zentzu eta oinarri benetan sakonak dituen; lehen eskuko informazioa da, oso baliotsua, beraien lan egiten dugun profesionalok eskura duguna. Haurren berezko jokaera erraztea, komeni diren eremu eta baldintzetan, estrategia garrantzitsua da adin horietako haurrentzat, besteak beste, ekintzan eta mugimenduan geratzen baita espresuki islatuta horien izaera biologikoa, psikologikoa, afektiboa eta mentala. Horregatik, espazio hori bilatzeak beste era batera ikusi eta aurkitzera eramaten gaitu, guk hobeto ulertu eta haiek hobeto ulertuak sentitzeko modura; batetik, leku egokia da zailtasunak detektatzeko, baita heldzeko duten berezko joeran lagunduko dien elementu garrantzitsu bat ere. Etengabeko eraldaketa hori lagundu eta bultzatzeak gure lana eraldaketa pertsonal bihurtzen du, aldi berean mugimendu eta aldaketa-dinamikan jartzen gaituena. Azken batean, ez al da horixe haurrarekin lan egitea?

Eskola-Integrazioa ikasgela egonkorra



Gautena, Autismoa eta Garapenaren beste Asaldu Orokor batzuk jasaten dituztenen Gurasoen Gipuzkoako Elkarte 1978an hasi zen lanean. Ordudanik, bere eginkizuna asaldu horiek jasaten dituztenei laguntza integrala ematea da, beren eta familien bizi-kalitatea hobetzeko.

Laguntza hori emateko modua aldatu egiten da bakoitzaren premien arabera, betiere garapena bultzatzea izanik irizpidea ahalik eta murrizketa gutxieneko ingurunean.

Gautenaren esku-hartzea diagnostikoaren une berean hasten da. Lehenengo urteetan laguntza-programa anbulato-

ria da: haurra gurasoekin joaten da banako terapia-saiotetara; eta ikastetxeari ere laguntza ematen zaio haurra eskolatan hasita baldin badago. Lehenengo fase honetan, haurra bere gela arruntean egoten da, kasu batzuetan laguntzaile bat behar izaten duelarik, edo ikastetxeetako laguntza-geletara joatea.

Haurra hazi ahala eta bere ezaugarrien arabera, premia handiagoak baldin baditu eta ingurune egituratuagoa behar badu, orduan izan daiteke onuragarria gela egonkor batean sartzea.

Bere eskola-aldia bukatzean, gaztea lantegi babestu batera edo Gautenaren Egunko Ekintza Zentroetara igaroko da. Halaber, aisialdi eta etxebizitzarako laguntzak ere ematen zaizkio Elkartetik.

Eskola-adinari buruz, hezkuntza-premia bereziak dituzten haurrei eman nahi zaien erantzuna hezkuntza-sistema orokorretik abiatzen da, bakoitzak behar dituen egokitzenak eginez. Helburu hau bat dator Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila zertzen ari den politikarekin, hau da, pertsona bakoitzaren premiei erantzutea ikastetxean bertan curriculumean, inguruneetan, laguntzetan... beharrezko aldaketak eginez, eta hori guztia eskola muinbakarreko eta integratzailearen esparruan.

Era guztietako ikasleen parte-hartzeak Ikastetxeetan Hezkuntza Elkarteak egokitzea eskatzen du, honek ahalegin bat onartu eta egin behar du Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan bertan jasota. Honela, eskolak trataera espezifiko behar du aniztasunari buruz, eta integrazioaren aldeko eta ezgaitasunen bat duten pertsonen aldeko jarrera bultzatu behar du.

Eragozpen handienak dituzten ikasleak eskolatzeko Gautenak proposatzen duen eskemetako bat gela egonkorra da. Gela egonkorra Ohiko Ikastetxean sortzen den gela da, aparte baliabidea autismoa eta garapenaren asaldu orokorrak jasaten dituzten ikasleei laguntzeko; izan ere, horiek oso-oso arreta berezia eskatzen dute ohiko ingurunean, baita ikasgela arruntean oso nekez gauza daitekeen curriculumarekin ere.

egonkorretik. Gautena-ren esperientzia

M^a José González Is

Gautenako Hezkuntza Zerbitzuko arduraduna

Gela hori kokaturik dagoen ikastetxeko parte da eta, alde horretatik, Ikastetxeko espazio komunak partekatzen ditu (jangela, jolastokiak, gimnasioa, bideo-gela, psikomotrizitate-gela, teknologi lantegia...), baita ordutegiak, eskola-jardunaldiaren banaketa eta egutegia ere.

Gela egonkor bat jartzeak aldaketa batzuk eskatzen ditu Ikastetxeko jarrera, antolaketa, koordinazio eta baterako parte-hartzeari dagokionez. Horretarako, funtsezkoa iruditzen zaigu irakasle-klaustroak, gurasoek eta gainerako ikasleek ikasgela horren lan eta funtzionamenduaz duten informazioa.

Eskola-integrazioan arrakasta ziurtatzen duen faktoreetako bat informazio ona da. Irakasleek ez dute beren burua behar bezala prestatuta ikusten HPBak dituzten hurrekin lan egiteko, eta ezjakintasun hori elementu negatiboa izan daiteke horrelako ezaugarriak dituen haur bat beren gelan hartzerakoan. Gela egonkor bat zabaldu aurretik informazioa ematen saiatzen gara Gautenan, eta irakasleekin etengabeko harremanean egoten, ikaslearekiko lana erraztu dezaketen iruzkinak eta estrategiak egunero trukatzuz.

Gela egonkorra gainerako gela arrunten ondoan egoteak ahalbidetu egiten du irakasleen eta ikasleen arteko komunikazio erraz hori.

Hona hemen gela egonkorren funtsezko ezaugarrietako batzuk:

Gelako langileak Gautenako profesionalak dira: tutore bat eta hezitzaile bat, eta laguntzaileak jangela, jolastoki eta garraiorako.

Irakasleok gela kokaturik dagoen ikastetxeko bizitzaren zati handi bat partekatzen dugu, eta parte hartzen dugu bile-



EPSTEIN Jean, ZAÛ. *Le enjeu*. Paris. éditions universitaires, 1982

Gai monografikoa

ra, klaustro, eskolaz kanpoko ekintza eta irteeretan, esperientziak trukatzu jolas-ordu edo atsedendaldietan.

Ikastetxeko irakasleek ere garrantzi handia izango dute, kasu batzuetan, gela egonkorreko ikasleek ekintzaren batean edo haien eskoletan parte hartuko dute eta. Ikasleen berezitasunak ezagutzea eta irakasleen arteko komunikazio ona oinarritzeko da ikasle batekin lan egin edo helburuak elkarrekin garatzeko orduan.

Ratioa. Eragozpen handiak dituen ikasleak direnez, ikasle-kopurua 3-6 artekoa izaten da. Honek banan-banako arreta emateko aukera eskaintzen du, eta tarteka talde txiki-ko ekintzak egiten dira.

Deigarria gertatzen da gure geletan mutil gehiago izatea neskak baino. Azterlan epidemiologikoez esaten digutenez gizon gehiagok pairatzen dute asaldu hau emakumeek baino, eta maiztasuna emakume bakoitzeko 1,4 eta 4,8 gizon artekoa da.

Gela egonkorren espazio fisikoa berea da. Ikastetxeak lagatako gela da, eta ikasleen integrazio hobeari begira, adin bereko ikaskideen gela arruntetatik hurbil egon beharko luke.

Gela irekia da, erreferentzia gisa duten gela da, baina hortik irten egiten dira edo beste ikasle batzuk sartu ere bai, beraiekin ekintzak partekatzen.

Ikasgelaren banaketan zati batzuk banakako lanerako izaten dira, eta beste batzuk talde-lanerako eta igarobideak edo ekintzen artean atsedenerako guneak ere bai. Ikasleak nerabe edo gaztetxoak direnean, lantegi-modukoak ere jar daitezke.

Ikasle bakoitzak bere urteko programa izaten du. Saiatzen gara bere adin kronologikoaren arabera curriculum arrunta izaten erreferentzia gisa. Hau errazagoa gertatzen da beren buru-gaitasunak onak badira eta adin goiztiarretan. Adina gehitzean, curriculum ofizialaren helburuen eta ikasleak espezifiko behar dituenen arteko aldea areagotu egiten da.

Egokitzapenak ikaslearen ezaugarriak eta bere inguru-nea kontuan hartuta egiten dira. Funtzionaltasuna —hau da, bere eguneroko bizitzan izango duen aplikagarritasuna, autonomia indibidual eta soziala indartzuz— kontuan izan beharreko helburu garrantzitsua da.

Gaur egun, programa bat taxutzerakoan ondorengo arloetan jartzen dugu arreta: komunikazioa, autozainketa, bizitzeko trebetasunak etxean, gizarte-trebetasunak, komunitatearen erabilera, autozuzendaritza, osasun eta segurtasuna, akademiko funtzionalak, aisialdia eta lana.

Programa egiteko, ikasle bakoitzaren ahulune eta indaruneak izaten ditugu kontuan, eta garatze-bidean dituen trebetasunak, oraindik menderatzen ez dituenak baina bere

etorkizunerako beharrezkoak. Familiekin ere oso harreman estua izaten da, beraiek baitira haurra ongien ezagutzen dutenak eta helburuak planteatzerakoan funtsezkoak direnak.

Autismoa eta beste GTO-TGD batzuk jasaten dituzten haurren zailtasunengatik, beharrezkoa da metodologia espezializatua eta material egokituak. Hainbat azterlanetan azpimarratu izan da esparru egituratu eta antolatuak helburuak lortzen laguntzen duela eta portaera disruptiboak gutxitzen direla. Horretarako, Ipar Karolinan asmatu-riko TEACCH irakasteko eredu egituratuan oinarritzen gara.

Ikasgeletan sarrien egiten dugun egokitzapenetako bat eta gainerako irakasleentzat harrigarria ikus-laguntzekin ikastea da. Ikasle gehienek arazoak dituzte hainbat arlotan, baina ezaugarri komun bat dute: ikus-pertzepzio eta oroimen oso ona izatea. Horregatik erabiltzen ditugu ikus-klaubeak (argazkiak, marrazkiak, hitzak...) ingurunearen ulertzeko errazteko eta zenbait gaitasun lortzen laguntzeko. Gure geletako hormetan panelak, argazkiak, koloretako zerrendak, etab. daude.

Denbora antolatzen laguntzeko, egutegi egokituak eta banako agendak erabiltzen ditugu: marrazki, ikur edo hitzen bidez zer egin behar duten adierazten diete. Ikasle bakoitzak bere ordutegia duen bezala, egutegia ere bai, bakoitza egokitzen delarik interpretatzeko ikasleak izan dezakeen gaitasunera.

Gure ikasleen zailtasunetako bat gizarte-komunikazio eta harremanetarakoa da. Honek zaildu egiten du beste hurrekiko harremana, beti ez baitute jakiten edo asmatzen komunikazio hori ezartzen. Ikasle batzuek ez dute aho-hizkuntza edota oso urria dute. Batzuek komunikazio-sistema alternatiboren bat erabiltzen dute, keinuena, adibidez: Makaton Hizkuntza da.

Gainerako ikasleak eta irakasleak animatu egin behar dira ikasle horiekin hitz egitera, ia erantzunik ez jaso arren. Batzuetan ez diegu astirik ematen galdera prozesatu eta erantzun dezaten, beste batzuetan agian ez dugu erantzunik izango, baina uste dugu garrantzi handikoa dela besteen aldetik beraiek onar-

tuak eta preziatuak sentitzea. Ezgaitasunak dituzten haurren gurasoek esan ohi digute poz ikaragarria sentitzen dutela beste haurren batek kalean agurtzen, deitzen... dituenean, edo maitatuak sentiarazten dituenean.

Ikasle bakoitzaren ezaugarrien, ordutegien eta irakasgaien arabera, plan bat ezartzen da, ahal bada, ikaslea talde arrunt batean *integratze-ko*. Balorazioaren arabera, zuzeneko integrazioa berak bakarrik egin dezake edota irakaslearen laguntzaz. Kasu honetan, gela egonkorreko irakasleetako batek laguntzen dio ikasleari, eta pixkanaka laguntza hori erretiratuz joaten da, ikaslea gai izan arte gelan bakarrik gertatzeko denboraldi laburretan.

Oro har, lehen eskolatzeko-urteetan, haurrak jarrai ditzake haur-eskolako gelan zertzen diren ekintzak, “txokoe-tan”, adibidez. Irakasgaiak ikaslearen gaitasunetik asko urruntzen direnean, hau integrazio-gelara joaten da une horretan lan egiteko material egokiarekin, gelaren gainerako a egiten ari denarekin bat etor dadin saiatuz. Matematiketako

eskolara joaten bada, agian berak ezingo ditu ebatzi han planteaturiko problemak, baina fitxa egokituak eraman ditzake berak ere kopuru-kontzeptuak lantzeko, zenbaki-trazuak, etab.

Lortu nahi duguna, batez ere, gizarte-integrazioa da, ingurunera egokitutako portaerak izan ditzala, bere adineko haurrekin harremanak izan ditzala, eserita eta isilik egoteko gai izan dadila, zerbait behar badu laguntza eska dezala, bere materialaren erantzule izan dadila, talde batean parte har dezala horrelako ekintzak proposatzen direnean.

Hemen funtsezkoa da irakasle arrunta, berak ikusi behar du egin behar den ekintza ikaslearentzat egokia den ala ez, egokitzapenen bat egin ote dezakeen zailtasun handiena duen haurrak parte hartu ahal izateko, ikasgelako beste edozein bezalaxe kontuan hartzen duen fotokopiak banatzera-koan, etab. Irakasleak ikasle integratuari buruz duen jarre-rak gainerako haurren jarrera moldeatuko du.

Beste kasu batzuetan guk “alderantzizko integrazioa” deitzen duguna zertzen da, gela arrunteko haurra da joaten da zenbait alditan gela egonkorrean, eta eragozpenak dituen haurraren “tutore” bihurtzen da. Ikasleari informazioa ematen zaio nola jokatu behar duen eta zein diren banako erlazioan izango duen ikaslearen ezaugarriak, eta berarekin lantzeko helburu batzuk proposatzen dira. Jolas-ekintzak proposatu ohi dira, bientzako gozagarri izango direnak, non ez den porrotik izango eta bai bien artean harreman ona: mahai-jokoak, dominoa, puzzleak, mugimendu-ekintzak...

Gela barruko integrazio-mota hau beste ingurune batzuetara ere zabaldu egiten da eta, adibidez, atsedendian ere ikasle/tutoreak elkarrekintza gehiago eta hobia izaten du bere lagunarekin.

Gaur egun deskribaturiko ereduari jarraitzen dioten 13 gela egonkor daude gure probintzian, batzuk Donostian eta beste batzuk Arrasate, Eibar, Beasain, Andoain, Pasaia eta Hondarribian.

Eskolatzeko-mota honetan gaur egun 65 ikasle daude, autismoa eta garapenaren beste asaldu batzuk pairatzen dituztenak. Aldi berean, uste dugu gainerako ikasleek ere gizarte-trebetasun gehiago lantzen dituztela, autoestimua eta pertsonarteko portaerak hobetu, sentiberatasuna aberastu, etab.

Gainera, eskolan eragozpenak dituzten lagunekin bizi izan den haurra, heltzaroan ere, ezgaitasunak dituzten lankide, auzoko edo bestelakoekin bizi behar duenean, onartu eta laguntzeko gai izango da.

Eskola-integrazioarekin eta gela egonkorrekin ezjakintasun eta beldurraren ordeez informazioa eta onarpena jartzen ditugu.

EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé.
L'explorateur nu.
Belgique. éditions universitaires, 1982

Musika eta hezk

**Musikaren irakaskuntza zenbait arazo dituztenekin:
Down Sindromea, Garun-Paralisia, Buru atzerapena, autismoa.**

TESTUINGURUAN KOKATZEA



Esperientzia hau 1995-1996 ikasturtean hasi zen “Arrasate Musikal” Musika Eskolarekin batera, Gipuzkoako Arrasaten.

Lan praktikoa 6 ikaslerekin hasi nuen; Down sindromea zuten, eta adinez eta mailaz askotarikoak ziren: gazteenak 4 urte zituen eta zaharrenak 20; gero, urtez urte, beste ikasle batzuk sartu dira, Down sindromea, garun-paralisia, buru-atzerapena eta Autismoa dutenak. Une honetan 12 dira guztira:

- . Autismoa duen mutil bat (14 urte).
- . Buru-atzerapena duen neska bat (9 urte).
- . Buru-atzerapena duen neska bat (16 urte).
- . Down sindromea duen mutil bat (9 urte).
- . Down sindromea duen mutil bat (13 urte).
- . Down sindromea duen neska bat (14 urte).
- . Down sindromea duen neska bat (17 urte).
- . Down sindromea duen neska bat (19 urte).
- . Down sindromea duen neska bat (20 urte).
- . Down sindromea duen neska bat (21 urte).
- . Down sindromea duen neska bat (25 urte).
- . Down sindromea duen neska bat (35 urte).

Ikasle gehienak Arrasaten bizi dira, baina 3 neska Oñati edo Aretxabaletakoak dira, eta autismoa duen mutila Gasteizen bizi da.

METODOLO- GIAREN HELBURU NAGUSIAK

. Ahal diren elementu ludiko guztiak sortzeko eta erabiltzeko gaitasuna gartztea, ikasleekin zera lortzeko:

ARRASATE PRESS

kuntza berezia

Jose Ramon Vitoria Gallastegi

Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakaslea.
ARRASATE MUSIKAL Musika Eskolako irakaslea.

- Komunikatzeko eta adierazteko bideak irekitzea.
- Gizarte-partaidetza eta erlazioa.
- Familiako harremanak eta maitasuna.
- Autoestimua (konfiantza, segurtasuna, desinhibitzea).
- Sormena, irudimena eta adierazmena.
- . Ikasleengan zera bultzatu eta aktibatzea:
 - Mugitzeko trebetasunak: oreka, erreflexuak, arintasuna, lastertasuna.
 - Psikomotrizitate globala.
 - Gorputz-espresioa.
- . Ondorengo gaitasunak estimulatzea:
 - Aditasuna, oroimena, kontzentrazioa, abstrakzioa, asoziazioa eta disoziazioa.
 - Zentzumenen bidezko pertzepzioa.

MUSIKA-HELBURUAK

- . Hotsaren nolakotasun hauek bereizteko gaitasuna garatzea:
 - Iraupena (luzea, laburra).
 - Altuera (baxua, altua)
 - Intentsitatea (bizia, ezta)
 - Tinbrea (hotsaren iturri edo/eta gaia).
- . Erritmo-elementuekin praktikatzea, denbora eta pultsua landuz.
- . Aho-adierazpena indartzea (kantua, bokalizazioa eta arnasketa).
- . Entzumena garatzea.
- . Tresna melodiko baten ikas-kuntza (teklatura).
- . Sormena piztea (interpretazioa, konposizioa).

PROPOSAMENAREN EZAUGARRIAK

Pertsona hauekin erabiltzeko proposatzen dudana metodologia erabat berria da eta guztiz neuk garatua, oinarri gisa, ASCHERO



ARRASATE PRESS

Gai monografikoa

MUSIKA SISTEMA erabiliz; hau Sergio Aschero musikologo argentinarraren lana da.

Musika-sistema hau zer den adierazteko, egileak berak “Irakasleentzako Eskuliburuaren” sarreran (CREASCHERO, S.L.ek argitaratua) idazten duena aldatuko dut hona:

“Hemen aurkezten den sistema berria, zenbaki, kolore, tamaina eta bolumenaren arteko erlazio zientifikoan oinarritua, irakurketa-idazketetarako kode bat da, musika irakurri eta interpretatzea errazten duena. Adibidez, sistema berri honetan kolorezko zenbaki bat, tamaina eta bolumen jakin batekoa, zerari dagokio kode tradizionalan:

- Pentagrama bati
- Klabe bati
- Konpas bati
- Irudi bati
- Intentsitate-laburdura bati
- Bitarteko soinugile bati

Hau da, hemen zeinu bakar batez adierazten da sistema tradizionalan seirekin egiten dena.

Aschero musika-sistema musika-idazketan, matematiketan zenbaki erromatarretatik arabiarretara pasatzea bezala izan da. XX. mendean Sol-klabean idaztea, G bat letra gotikoz marraztea bezala da. Eta gaur egun inori ez bazaio bururatzen ere biderkaketak edo zatiketak zenbaki erromatarrez egitea, oraindik badira pedagogoko batzuk pentagramari estu atxikiak, hori balitz bezala salbagailu bakarra beren porrot sistematikoaren itsaso haserrean onik atera ditzakeena, eta horiei ere luzatzen zaie eskua.

Musika irakurri eta idazteko kode hau garatzea, guztiontzat erabilgarria, musika irakurri, jo eta sortzeko prozesua bateratzen duena, eta hiru urterekin has daitekeena, SERGIO ASCHERO musikologoaren 30 urteko lana izan da, ANGELES RUIBALen laguntza artistiko eta pedagogikoaz”.

ANTOLAKETA

Eskolak Musika Eskolan ematen dira ohiko eskola-orduetatik kanpo, nahiz eta eskolatuak dauden ikasleekin, eta beren ikastetxeen laguntzari esker, saio batzuk ere egin ditzakegun eskola-orduen barruan.

Alde batetik, oso ezgaitasun desberdinak dituztenez eta bestetik oso adin eta maila desberdinak, hasieran banako lana egiten dut bakoitzarekin; gero, adinak eta mailak kontuan izanda, taldeko saio batzuk egiten ditut alderdi komunak lantzeko, edota erlazio eta motibazio-gaiak ere bai.

Ikasle bakoitzarekin ordu erdiko bi saio egiten ditut astean.

Eskoletan erabiltzen dudana tresna, batez ere, pianoa da, teklatu elektronikoa edo sintetizadorea, nahiz eta, sarri, ORFF tresnekin ere lan egiten dudana: plakak, mintzak eta perkusio txikia errefortzu erritmiko eta melodikorako.

Gainera, funtsezko zenbait nolakotasun edo kualitate sustatu eta zabaltzeko — adibidez, asoziazio-disoziazioa, abstrakzioa, kontzentrazioa, oroimena, aditasuna, fokalizazioa, etab.—, ikasleek euskarri informatikoetan ere egiten dituzte lanak (MAC.OS sistema), besteak beste:



ARRASATE PRESS



- CONCENTRATE, freeware programa, Thomas E. White.
- THINKIN' THINGS, 1 eta 2 liburukiak, Iona Software.
- THE MUSICAL WORD OF PROFESOR PICCOLO, Opcode Interactive.
- SONOCOLORES, 1. maila, Creaschero.
- COMENZAR A LEER, 2. liburukia, Iona Software.
- ALLIE'S PLAYHOUSE, Opcode Interactive.

METODOLOGIAREN GARAPENA

Esperientzia metodologikoaren garapena hiru fasetan dago planifikatua:

1. FASEA: AZTERKETA

Lehen fase honetan azterketa egiten dut, eta bertan hausnarketa eta teoriza-zioko zenbait atal sartzen dira:

- Musika hizkuntz terapietan eta ahozkoa ez den komunikazioan.
- Musika-azterketa eta erlazioak hainbat patologiatan.

2. FASEA: PRESTAKUNTZA

Hurrengo fasea prestakuntza da eta bertan musika-garapenerako ezinbestekoak diren zenbait baliabide lantzen da; hori osagarri garrantzitsua izaten da gero tresnak praktikatzen pixkanaka hasi eta erabiltzeko.

- Digitazio eta motrizitate fineko ariketak: "Eskuak eta keinuak hezitzeko 300 ariketa". J. Loudes. Lyongo Unibertsitatea (Frantzia).

- Entzumenaren ariketak : Inés Bustos Sánchezek bere "Discriminación auditi-va y logopedia" liburuan proposaturiko programa.

- Dalcroze eta Orff metodologiei buruzko ariketak.

- Hainbat musika-baliabide eta aplikazio:

- * ahotsa eta kantua.
- * musika-tresnak eta horien tinbreak.
- * mugimendua eta dantza.
- * gorputz-perkusioak.
- * entzunketa aktiboak.

3. FASEA: MUSIKA-TRESNAK PRAKTIKATZEA Mailakako Programazioa

Sei maila ditu teklatu bidezko ariketa eta abestiekkin: pianoa, sintetizadorea, organo elektronikoa, etab.



HUHEZI

Tresnak praktikatzeko lana erabat pertsonalizatua dago, ekintza bakoitza ikasle bakoitzaren maila, gaitasun eta egoeraren arabera programatzen delarik.

1. mailan Haur Hezkuntzako 1 eta 2. liburukietan — Creascherok argitaratueta — proposaturiko ariketak egiten ditugu, eta, ondorengo mailetan, pedagogi irizpide egokiei jarraituz nik neuk prestaturiko ariketak, abestiak eta gaiak.

Honela, 2, 3 eta 4. mailetan, alde batetik, usadiozko euskal gai eta abesti ugari sartu dira eta, bestetik, doinu herrikoi, klasiko eta nazioartekoak, Aschero musika-sistemara egokitu ditudanak.

Era berean, musika-sistema honekin etengabe eta biziki trebatu ondoren, hainbat ikasle gaztek beren abestiak konposatu dituzte, eta hori bi aldiz da atsegina, beren musikaren sortzaile eta interpretatzaile direlako.

Une honetan, lehenengo lau maila hauetan sakontzeaz gain, beste bi —5 eta 6— ari gara prestatzen, TRESNA-PRAKTIKA TALDEAN, bi proiektu espezifikorekin:

1.- Ikasleak lanak interpretatzen hastea ganbara-taldetan, beren artean edo/eta musika-eskola bereko beste ikasle batzuekin.

2.- Ikasleak Eskolan dauden tresna-taldeetan sartzea: Banda, Akordeoi Orkestra, Perkusio Talde, Brass Taldea eta Hari Orkestra. Adibidez, iaz proba bat egin genuen eta Arrasateko Amaia Antzokian eskainitako kontzertuaz burutu zen: Down sindromea duen neska bat izan zen piano-bakarlari Arrasate Musikal-eko gazte-bandarekin batera.

EBALUAZIOA

Esperientzia honen ebaluazio orokorra oso positiboa da, alde guztietatik: artistiko, intelektual, garapen eta gizarte-integrazioaren aldetik. Ikasle bakoitzaren hazkunde pertsonalarekin batera, pertsona horiei komunikazio-esparru berriak ari gatzazkie eskaintzen, orain arte ia erabat itxita izan dituzten espazioak.

Ikasle guztiek ikasi dute musika interpretatzen, batzuek beren abestiak ere konposatu dituzte; azken batean, denok bete-betean gozaten dugu musikarekin, gure sentimenduak era atsegingarri eta ludikoan aurkezteko aukera ematen digu eta.

Guztira 14 kontzertu eman ditugu hainbat hiritako auditorioetan, eta guztiak oso arrakastatsuak eta atsegingarriak izan dira, interpretariak motibatu eta beraiek espero zutena asetzea lortu baitute, eta aldi berean baita entzuleak asetzea ere.

Entzunaldiak eta kontzertuak prestatu ahal izateko, ezinbestekoa da norberak ikasten eta praktikatzen ordu asko sartzea, eta horretarako ikasle bakoitzarentzat ariketak eta zereginak prestatu

behar izan ditugu, etxean lan egin eta ikasteko autonomia izan zezan. Honek ikasle bakoitza akuilatzea, motibatzea, aurrera egitea eta, aldi berean, gaitasun pertsonalak areagotzea ekarri du.

Horregatik guztiagatik, oso harro gaude geure lanaz eta ilusioa dugu lan honetan jarraitu eta sakontzeko, bai azaldu ditugun helburuak eta bai hasieratik izan dugun xedea lortzeko; hau hiru printzipioren elkarrekintzan laburbiltzen da: “gaitu egin behar dugu jendea integratu eta normalizatzeko; integratu egin behar dugu normalizatu eta gaitzeko; eta normalizatu egin behar dugu gaitu eta integratzeko”.

GAIKUNTZA — INTEGRAZIOA — NORMALIZAZIOA

BIBLIOGRAFIA:

- ASCHERO, Sergio.: *Sistema Musical Aschero. Manual para profesores. Nivel 1*. Ed. Madrid: Creaschero S. L., 1995
- ASCHERO, Sergio, et.al.: *Por el color a la música. Educación Infantil*. Volúmenes 1º, 2º y 3º. Madrid: Creaschero S. L., 1995
- LOUDES, J.: *300 Ejercicios de educación manual y gestual*. Barcelona: Científico Médica, 1974
- BUSTOS SÁNCHEZ, Inés: *Discriminación auditiva y logopedia*. Madrid: C.E.P.E., 1984

Programak eta aplikazio informatikoak

- WHITE, Thomas E.: *Concéntrate* Programa Freeware (de libre dominio público) en Future-BASIC.
- ASCHERO, Sergio.: Aplicación informática *Sonocolores. Nivel 1*. Technology Group, S.A. 1991
- Aplicación Informática *Comenzar a leer*. Volumen 2 de Iona Software. Edmark Corporation 1994
- Aplicación informática *Allie's playhouse* de Opcode Interactive, 1993
- Aplicación informática *The musical word of profesor piccolo* de Opcode Interactive, 1993



ARRASATE PRESS

Gortasuna, ez entzute

SARRERA

ARANSGI Gipuzkoako Haur Gorren Entzumenaren Suspertzeko Elkarteak (haur gorren gurasoen Elkarteak izateko, 1967an sortu zen, gorren premiei erantzuteko Gipuzkoan. Urte hauetan zehar Elkarteak egitura profesional garrantzitsua lortu du hainbat profiletako profesionalekin: mediku, audioprotesista, psikologo, gizarte-langile, gorren irakasle, logopeda, etab.ekin. Eta hiru zentrok ematen diete zerbitzua -bakoitzak bere eskualdean: Bergara, Donostia eta Tolosan- bai gorrei eta bai ahots, hizketa eta mintzairako patologiak dituzten beste gaixo batzuei. Elkartearen helburu nagusia gorrei nahiz horien sendikoei zaintza oso edo atentzio integrala ematea da, kontuan izanda hezkuntza, gizarte, mediku, teknika, komunikazio, psikologia eta gainerako alderdiak.

Gorren atentzioa etengabeko bidegurutzean egon da beti. Hezkuntza-atentzioaren lehenengo erreferentzia historikoetatik, beti izan da eztabaidatua zer-nolako metodoekin eta espaziotan eman behar den atentzio hori.

Alde batetik, zeinu-hizkuntza erabiltzea eta gero hezkuntza-eremutik kentzea; bestetik, pertsona normalizatzeko ahaleginean, hezkuntza espezifikoak kentzea eskola arruntera igarotzeko: puntu horietan beti izan dira kontzeptu eta metodologiari buruzko eztabaida biziak.

Bi eztabaida horien oinarrian, gizarte entzuleak eta gorrek eurek gorraz izan duten ikuspegia ere sakon aldatu da historian zehar.

Idazki honetan puntu horiek guztiak aztertzen saiatuko naiz, laster erabakigarriak izango baitira gorrentzat.

GORRAK: KOLEKTIBO HETEROGENEOA

Gorrek talde txiki samarra osatzen dute. Kalkulatzen da jaiotza berrien milako bat direla erabat gorrak, eta milako bostek duela entzumen-mailaren bat galduta. Talde horri beste kopuru bat, handixeago edo txikixeagoa, erantsi behar zaio, arrazoi asko tarteko (gaixotasunak, traumatismoak, adina, etab.) gortuta geratzen direnena bizitzan zehar.

Hala ere, entzuleok talde hori homogeneizatzen jotzen dugu. Guretzat, gorrak horixe dira, gorrak. Beraien inplikazio eta premiei dagokienez, estalki beraren azpian jartzen ditugu denak, eta horrek, neurri handi batean, zaildu baino ez du egiten eman beharreko erantzuna.



...a baino zerbait gehiago

Gillermo Azkarate

Aransgiko Koordinatzailea

Mondragon Unibertsitateako Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko Irakaslea.



Gorren talde horretan, ez da berdina izango gor jaiotakoa, edo bost, sei edo hogeita bost urterekin gor geratutakoa. Honela, lehenengo taldea hizketa-aurreko gorrak deituek osatzen dute, hau da, hizketa garatu baino lehen gor geratutakoek: horientzat ingurutik hartzen duten informazioa, hizkuntzazkoa barne, txikiagoa eta kalitate txarragokoa da bigarren kasuan baino. Haultzat, hizketa-osteko gorrentzat —hau da, hizketa garatu ondoren gor geratzen direnentzat— gor geratzeak arazo psikologikoak ekartzen ditu beren egoera berriaren ondorioz.

Bestalde, gorreriaren kokapena faktore bereizgarri garrantzitsua izango da. Beren entzumen-arazoa kanpoko edo erdiko belarrarian dutenentzat, eragozpenak hotsaren transmisioan izaten dira, eta horiei transmisioko hipoakusiak deitzen zaie. Hala ere, arazoa barruko belarrarian duten gorren kasuan, ondorioa gabezia horren atzeraezintasuna izango da, hots, ez dutela entzumenaren berreskuratuko. Talde honentzat, pertzepzio-hipoakusiak dituztenentzat, izango dira garrantzitsuagoak gorreriaren ondorioak.

Halaber, gor izateak ez du esan nahi entzuteko arazoak dituzten guztiek entzumenaren maila berean baldintza dutenik. Entzuteko eragozpen guztiek ez dute erabateko gorreria sortzen. Bada continuum bat entzumenaren galtze-mailari dagokionez. Izan liteke intentsitate txikiko hotsak entzuteko zailtasuna eragiten duen galera, beste batzuetan elkarrizketa bat ezin entzutea, edo aurreko horiek guztiak ez entzutea, ezta autoen turutak ere. Horregatik, entzumenaren galtze-maila faktore garrantzitsua da gorrak, beren premia eta inplikazioei dagokienez, bereizteko.

Horiek lirerateke gizabanakoarekin eta bere gorreriarekin zerikusia duten faktore batzuk, ez guztiak. Hala ere, beste batzuek ingurunearekin dute zerikusia. Zehatz esanda, familia da funtsezko elementu bat. Seme-alaba bat gor izateak sortzen duen krisia familiak nola konpontzen duen erabakigarria izango da gorraren garapenerako. Kontuan izan behar da haur gorren %90ek entzuten duten gurasoak dituztela; beraz, seme-alaba bat gorra izatean, ez dute erreferentziarik eta estrategiarik seme-alaba horrekin erabil-tzeko. Ez da jakiten ez diagnostiko medikoa, ezta horrek seme-alabaren bizitzan izango dituen ondorioak ere.

Horrekin guztiarekin, gor baten konbinazio eta egoera posibleak askotarikoak dira. Horrek ez du esan nahi ez dagoenik elementu komunik gor guztien artean; egon badaude, noski. Baina, halaber, bakoitzak ditu bere berezitasunak.

EPSTEIN Jean, ZAÛ. *Le enjeu*. Paris. éditions universitaires, 1982



ZER DA EZ ENTZUTEA?

Oso orokorra da entzuleek zailtasunak izatea gorren lekuan jartzeko, edo gorrek dituzten eragozpenak balioesteko, etab.

Ezgaitasun gehienek kanpo-erreferenteren bat izaten dute, lehenik pertsona irudikatzea ahalbidetzen diguna, eta gero pertsona horrek topatuko dituen eragozpen larrien ideia orokor bat irudikatzeke aukera ematen diguna.

Gorren kasuan, “ezgaitasun ikusezina” esaten zaio. Ez du kanpo-erreferenterik eta, gainera, oso zail gertatzen zaigu gorraren lekuan jartzea. Ikusmen-arazoak dituenaren kasuan, begiak itxi eta saia gaitezke “ulertzen” pertsona horrek izango dituen mugikortasun-arazoak. Jakina, horiek ez dira itsu batek izango dituen arazo guztiak, ezta nagusienak ere. Hala ere, gorraren kasuan, geure belarriak itxi arren, entzuten jarraitzen dugu, kanpokoa ez bada ere, geure gorputzaren beraren hotsak entzuten ditugu eta, gainera, entzumen-inplikazioak beti planteatzen ditugu hori esperimentatzen duen pertsona dagoen memento kronologikoan. Gorraren lekuan jartzen saiatzen dena haurra bada, honek telebista entzuteko edo irakasleari entzuteko arazoak aipatuko ditu. Saiakuntza hori helduak egiten badu, irratia, gizarte-harremanak eta abar aipatuko ditu. Eta, hala ere, hori da eta askoz gehiago.

Halaber, gor baten problematika irudikatzeke entzuleak duen zailtasuna oso zabaldua dagoen ideia batek adierazten du: gor-mututasuna, “gorrak entzun ezin duenez, ezin du hitz egin ere”. Eta hori neurri batean bakarrik da egia. Garbi dago gor baten eragozpena entzulearen ahozko mailara iristeko entzumenik eza dela, baina, hala ere, gorrak hitz egin dezake. Entzumen-arazoa eta fonazio-sistema ez daude lotuta. Eta izan ere, iristen dira hitz egitera pertsona bakoitzaren ahalbideen arabera.

Hala ere, zein da gorraren arazoa? Informazioa era normalizatuan hartzeko ezintasun edo zailtasuna. Nabarmena dirudien hauxe da ez entzuteak pertsonari ekartzen dizkion ondorio guztien jatorrizko kausa. Kontuan izanda guk hau-

tematen dugunaren %70 entzumenaren bidez hartzen dugula, imajina dezagun zenbat informazio galtzen duen gorrak. Bere familia, ipuin, plan, bizitza, balioekin loturiko esperientzia eta abarri buruzko informazioa.

Schlesinger eta Meadowk esan duten bezala, erabateko gorreria “diagnostiko medikoa baino askoz gehiago da: kultur fenomeno da, non gizarte-, emozio-, hizkuntz eta adimen-eredu eta arazoak estu loturik dauden elkarrekin”. Famili, gizarte-, psikologi, komunikazio-, hezkuntza- eta lan-arloak ukituko ditu arazo horrek. Arazoak ez dira mugikortasunaren arloan kokatuko, beste ezgaitasun batzuen kasuan bezala, komunikazioaren arloan baizik; horregatik, gorrak jasan beharko dituen hesiak Komunikazio Hesiak deitzen dira.

IKUSPEGI PATOLOGIKOA VERSUS IKUSPEGI ANTROPOLOGIKOA

Azken mendean, batez ere, 1880an Milanen Biltzarra egin zenetik —orduak aldarrikatu baitzen ahozko hizkuntzaren nagusitasuna zeinuen hizkuntzaren gain— beste metodologi eta hezkuntza-aukera batzuk azaldu arte, haur eta gazte gorrekiko kezka iraunkor eta bakarra izan du entzuleen munduak: ahozko hizkuntza ikas zezatela eta, horren ondorio zuzen gisara, entzuleen bizitzan “integraztea”.

Aipaturiko Biltzarretik aurrera, eskolak gorren ahozko adierazpena hobetu behar zuten, eta gorrak ziren helduak, ordu arte ikasle gorrentzako hezkuntza-eredu gisa eskolan partaide izanak, beste eginkizun batzuetara baztertu ziren. Halaber, gorren komunitateak ere baztertu egin ziren, ikasle gorren ahozko garapen egokia nahastuko ote zuten beldurrez.

Denbora honetan zein ikuspegi nagusitu da gorreriaz eta gorraz, kasu askotan oraindik ere indarrean dagoena? Ikus-



EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé. *L'explorateur nu*. Belgique. éditions universitaires, 1982

pegi kliniko-patologikoa esango genukeena. Eredu honek ezarri duen ikuspegia estu-estu patologiarri lotua dago, gabeziari, eta konpondu eta zuzentzeko estrategiak eta baliabi-deak dauzka ondorio gisa (Skliar, Massone, Veinberg, 1955). Garai honetan behin eta berriro esan izan da gorriak, gabezia biologiko gisa, zuzen-zuzenean eragiten diola haur gorraren hizkuntz gaitasunari, irizpide ekibokoa ezarritik hizkuntzaren eta hizketaren artean. Lehenengo ideia honetatik dator, halaber, beste nozio hau: garapen kognitiboa baldintzatu egingo lukeela haurrek ahozko hizkuntza gehiago edo gutxiago jakiteak. Halaber, esaten zen zeinu-hizkuntza ez dela benetako hizkuntz sistema bat, gramatikazko egiturarik ez duen zeinu-multzo bezala definitzen baitzen, eta gehiago hartzen zen pantomima-era bat bezala, horrek, gainera —eta bitxia da—, mugatu edo eragotzi egingo lukeelarik ahozko hizkuntza ikastea.

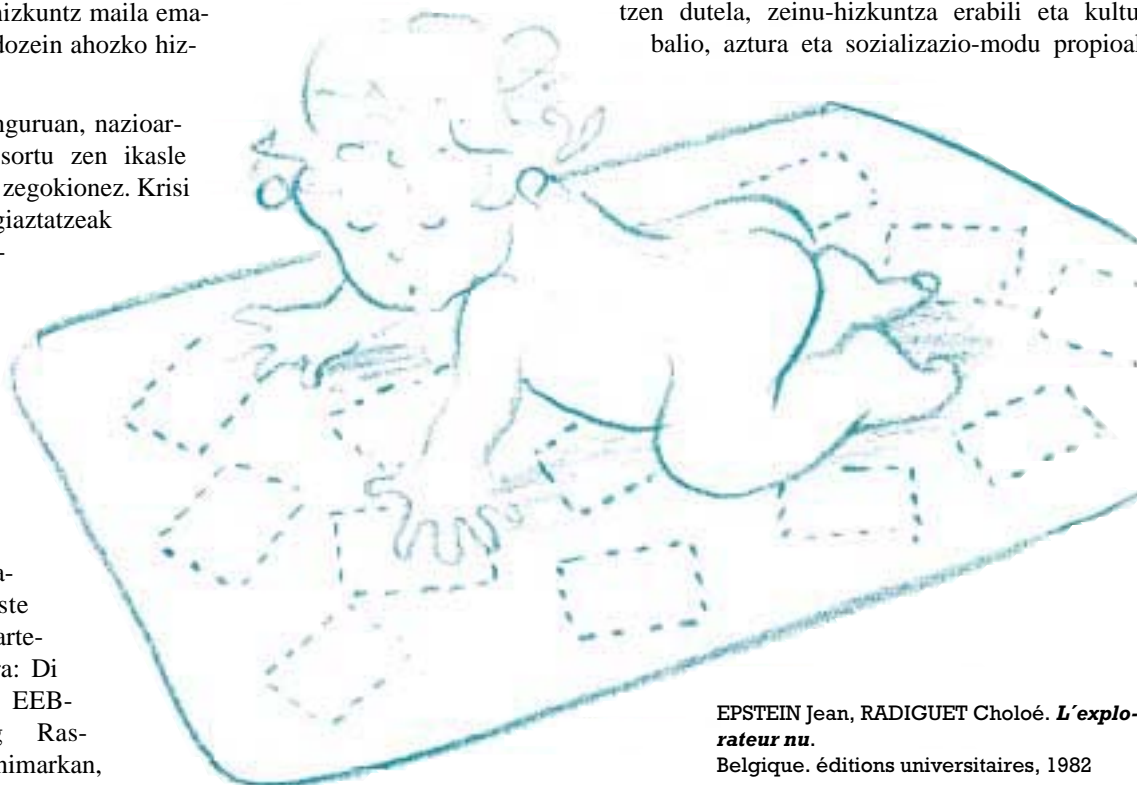
Stokoe-k EEBBetan egindako lehenengo ikerketek jada hizkuntz maila ematen zioten, beste edozein ahozko hizkuntzari bezalaxe.

70eko urteen inguruan, nazioartean, krisi larria sortu zen ikasle gorren hezkuntzari zegokionez. Krisi hura egitate bat egiaztatzeak eragin zuen: hezkuntza-sistemaren ahaleginak gorabehera, nahitaezko eskolatzeko aldia bukatzean gorrek lorturiko eskola-errendimenduak oso mugarituak zirela. Beste ikerketa batzuen artean, aipagarriak dira: Di Francesca (1972) EEBBetan; Vestberg Rasmussen (1973) Danimarkan,

Norden (1975) Suedian eta Conrad (1979) Erresuma Batuan. Ikerketa horiek guztiak, nazionalitatea gorabehera, emaitza berberetara iritsi ziren: ikasle gor gehienek irakurmena ez zen 9 urteko haur entzuleena baino handiagoa. Espainiako Estatuan Mikel Asensiok antzeko emaitzak atera zituen 1989an.

Datu horietaz gain, baziren beste aldagai batzuk ere gorrekiko beste ikuspegi bat hartzera bultzatzeko. Batetik, gorrek komunitateak osatzea, non zeinu-hizkuntza izaten den guztiak bateratzen dituen. Bestetik, guraso gorren seme-alaba gorrek maila akademiko hobekiak lortzen dituztela ikustea, baita ahozko eta idatzizko hizkuntza ikasteko trebetasun hobekiak (Signorini, Manrique eta Massone, 1994) eta identitate orekatuagoa ere.

80ko urteetan, gorrek errebendikatzen hasten dira beraiek gutxiengo baten hizkuntz komunitatea osatzen dutela, zeinu-hizkuntza erabili eta kultur balio, aztura eta sozializazio-modu propioak



EPSTEIN Jean, RADIGUET Choloé. *L'explorateur nu*. Belgique. éditions universitaires, 1982

Gai monografikoa

dituztelarik. Halaber, ezartzen duten erlazio-mota afektiboa endogamikoa da, eta neurri handi batean beren harreman afektiboak Gorren Komunitatearen barruan izaten dituzte.

Gorren Komunitatea gabeziarekiko beste jarrera batek sortzen du, ez baitu kontuan hartzen bere kideen entzumen-galera. Komunitate horretakoa izateak esan nahi du zeinuhizkuntza erabiltzen dela, talde-identitatearen sentimenduak daudela, norberak bere burua gor gisa aitortu eta identifikatzea, beren burua desberdintzat hartzea, etab. Faktore horiek guztiek gorreria urritasun baino gehiago desberdintasun gisa hartzea garamatzate, jakinda ere gabezia biologiko bat dagoela, noski.

GORREN INTEGRAZIOA

Zaila da gorrei buruzko gai hauek jorratzea, bakoitzarekin eztabaidan hasi gabe. Hezkuntzaren arloan, solaskideak gorrak baldin badira, normalean pentsatuko dute hezkuntza-erantzun egokiena gorrentzako berariazkoa edo espezifikoa dena dela. Hala ere, informazioa entzuleen aldetik etortzen bada, hauen iritzia izango da hezkuntza hobe dela entzuleen artean ematea. Eta bi kasuetan alde bateko eta besteko arazoak ematen dira. Honela, lehenengoan, berdinaren arteko harremanak ematen dituen onurak aipatzen dira: hizkuntza, esperientzia komunak, identitate positiboaren garapena. Halaber, entzuleekiko harremanaren zailtasunak aipatuko dituzte: komunikazio-arazoak, kultura desberdinak, etab. Bigarren kasuan, entzuleek gehiengoaren kulturari buruzko argudioak erabiltzen dituzte. Gorren arte-

ko harreman soilak zaildu egingo lukeela ahozko komunikazio egokia lortzea; baina hezkuntza-erantzuna ahozko esparruan ematen bada, neska-mutiko gorra ahalegindu egingo dela “hitz egiten”, “gehiengoa” entzulea delako. Gainera, gorrak bera bezalakoekin bakarrik baditu harremanak, segregazio-jarrerak nagusituko lirateke, lortu nahi diren “integrazio”-jarreretatik baino ghettoetatik hurbilago daudenak.

Hala ere, nork du arrazoi? Hain postura kontrajarri eta bateraezinak ote dira? Agian arazoa kontzeptu edo adigaitan dago hartu beharreko jarretetan baino gehiago.



Integrazio eta normalizazioari buruzko lehenengo plan-teamenduak egin zirenean, horien oinarrian berdintasunean eta baliabide bereizgarriak erabiltzeko premian oinarrituriko printzipioak zeuden, pertsona ezgaitu horrek eskuera izan zitzan gizarteari oro har eskaintzen zitzaizkion zerbitzuak. Baina, aldi berean, printzipio horiek ez ziren planteatzen gizarte baten osagai desberdinekiko begirune handiegiaz, baizik eta teorikoki gehiengoa den horren ikuspegi “asimilatzailetik” gutxiengoekiko.

Urteak igarotzean, “integrazioaren” filosofia hezkuntza-sistemaren barruan hartu zen. Hala ere, hasierako printzipio haiek diluituz joan ziren neurri handi batean. Honela, ikasle baten integrazioa edo integrazioerik eza bere eskola-espazioaren arabera planteatzen zen: “eskola arrunta, entzuleekin = ikaslea integratuta dago”; “eskola espezifikoa, gure kasuan gorrekin = ez dago integratuta”. Urte haietan, eta oraindik ere bai, nahiko era larrian nahasten ziren kontzeptuak: integrazioa kokalekuarekin, adibidez. Haurra eskolatua dagoen lekuaren arabera, “integratuta” egongo da edo ez. Arrazoi horien oinarrian, ordea, gorrieriak pertsonarentzat dituen inplikazioak ez ezagutzea zegoen.

Puntu honetan ez zen parekidetasunez balioesten “non” zegoen eskolatua eta “zer” ari zen egiten ikasle hori. Hau da, ikasle gor bat entzule arruntan ikastetxe batean matrikulatua egon arren, hartzen ari den erantzunagatik, gerta liteke integratuta ez egotea; era berean, zentro espezifikoa batean egoteak ere ez du nahitaez esan nahi horregatik erantzun egokia hartzen ari denik.

Garbi utzita pertsona leku batean kokatuta egoteak soilik ez duela esan nahi integratuta dagoenik, esango nuke integrazioa lotuago dagoela pertsona horrek parte hartzeko dituen aukera edo ahalbideekin. Adibidez, ezgaitasun fisikoa duenak osasun-sistemaz baliatu nahi badu, beharrezkoak dira arrapalak, igogailuak, etab. Baina gorra baldin bada, nola eskatuko du aurretiazko hitzordua? Nola komunikatuko da sendagilearekin isilpean, senitarteko entzuleren baten etengabeko laguntzarik gabe? Hezkuntza-sisteman, nola eskuratuko du inguruan sortutako informazioa? Seme-alabak dituzten guraso gorren kasuan, nola hartuko dute seme-alaben gelako informazio orokorra?

Gorrek euskal gizartearen barruan daude kokatuta, baina benetan parte har dezakete gizartean? Hezkuntza-sistemaren barruan, matrikulatuta non dauden baino garrantzitsua goga da zer-nolako hezkuntza-erantzuna ematen zaien.

Artikulu honen hasieran gorren arteko aniztasunaz hitz egin dugu. Era berean, guztientzako komunak diren aldagaiak ere badira.

Ikastetxe batek ikasle gorrek baldin baditu matrikulatuta, bertan egin beharrek egokitzapenak garrantzitsua dira.

Garrantzitsua da Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuaren barruan datu hori jasota egotea, Hezkuntza Elkarte osoa jabetu dadin ikasle gorrek izateak Ikastetxeari sortzen dizkion premia eta inplikazioez. Horretarako, klaustroaren informazioa eta prestakuntza garrantzi handiko elementuak dira.

Berdinkideak ezagutzeak, guztientzat komunak diren hizkuntza eta esperientzien bidez, zera erraztuko du: identitate-kontzeptuak eta autokontzeptua era normalizatuagoan zertzea. Horregatik, ikasle gorren elkarte beharrezko aldagaia da eman behar zaien hezkuntza-erantzunean, kontuan izanda aurreko ataletan aipaturiko elementu guztiak.

Curriculum-informazioa lortzeko hizkuntza ulergarri baten beharrak zeinu-hizkuntza erabiltzea eskatzen du, garrantzi erabakigarria duen aldagai gisa.

Dauden laguntza teknikoek —audiofonoek, ezarpenek, etab.ek— gorrari informazioa eskuratzen lagunduko diote.

Baliabide espezifikoa, logopediakoak nahiz gorrentzako irakasleak, prozesua erraztuko duten elementuak dira. Baina ez da baliabide edo bitarteko kontua bakarrik; Jack Gannon-ek bere Deaf Heritage liburuan dioen bezala: “...uste dut gorrieraren “sendaketa” eraginkorrena ez dela medikuntza, ezta tresna mekaniko edo elektronikoak ere (...), ulerkuntza baizik. Eta, paradoxikoki, ulerkuntza doakoa da. Baina ulerkuntza lortu aurretik, kontzientzia sortu behar da”.

Horregatik, aldaera horiek guztiak kontuan izanda ere, bidea zaila da, ez da lineala, eta batez ere begirunetsua izan behar du desberdintasunarekiko.

EPSTEIN Jean, ZAÛ. *Le enjeu*. Paris. éditions universitaires, 1982

Garun-Paralisia duten ha

Haurren garun-paralisia mugimenezko ezgaitasun bat da, jatorria garunean duena; honela definitzen da:

“Tonuaren, jarreraren eta mugimenduaren asaldurak iraunkorra eta ez aldaezina, progresiboa ez den lesio bat garunean izan duelako, erabateko garapena eta hazkundera izan baino lehen”.

Garuneko paralisia lesio entzefalikoaren ondorio da, ez da herentziazkoa, ezta progresiboa ere, eta nerbio-sistema zentrala heltzen ari den denbora berean gertatzen da.

Bere ezaugarri nagusiak hauek dira:

- Garuneko lesioa atzeraezina da, alegia, suntsitutako nerbio-zelulak ez dira berreskuratzen.

- Lesioa ez da progresiboa, baina arretarik ezak gaizkoatu egin ditzake bere ondorioak.

- Kontuan izanda noiz gertatzen den garuneko lesioa, jaio ondorengo lehen hiru urteetan, ondoriozko asalduek neska-mutikoaren garapen osoari erasaten diote. Mugitzeko eragozpenak (jarrerari eusteko eta mugimenduak egiteko zailtasuna) eta hizkuntza-eragozpenak (artikulatzeko zailtasun handiago edo txikiagoak edo/eta hizkuntza garatzeko zailtasunak) dira ugariak eta garrantzitsuenak; baina, gainera, egon litezke beste asaldurak batzuk: ezaguera, sentimen, afektibitate eta gizarte, eta osasun-mailakoak, alegia.

Garun-lesioaren larritasunaren arabera, zera aurkitzen dugu:



ASPACE

haurren hezkuntza-premiak

ASPACE-Garuneko Paralitikoaren Elkartearen

- Gaitz arina. Gabeziak eragozten txikiak eragiten ditu, gaintu litezkeenak, eta haurra ibiltzen denean edo mugimendu finetan edo zehaztasun handia eskatzen dutenetan nabaritzen dira. Handicap horiek baliteke lehen begiratuan ez nabaritzea eta batzuetan azterketa zehatzak bakarrik detektatzen ditu.

- Gaitz nabaria. Asaldu nabariak ibiltzerakoan eta besoak mugituzeko. Gainera, gerta liteke zentzumenak, portaera edo adimen-gaitasuna ere erasanda egotea zenbait kasutan.

- Gaitz larria. Gabeziak garrantzitsuak dira eta lokomozioa zaildu edota ezinezko bihurtzen dute. Ziur aski, haur horietako askok asalduak izango dituzte hizkuntza artikulatua eta sentimen- eta adimen-anomaliak ere maizago agertuko dira.

- Gaitz oso larria. Gabeziak oso garrantzitsuak dira, eta hauek jasaten dituztenak ez dira gai beren kasa mugitzeko. Beste anomalia batzuk ere aurreko kasuetan baino ere maizago agertzen dira. Mintzamina edo hitz egiteko gaitasuna oso urrutikoa da. Adimen-urritasuna ere sarri agertzen da.

Garuneko paralisia duten ikasleen garapen pertsonalik handiena ahalbidetzeko hezkuntza-premia bereziak zein diren zehazteko eta atentzio hori eraginkorragoa izateko nola eman behar den jakiteko, ezinbestekoa da, diziplina anitzeko ikuspegitik, hainbat arlotako ahalbideak eta eragozpenak ezagutzea: mugimendu, hizkuntza eta komunikazio, ezaguera, sentimen, afektibitate eta gizarte, ongizate eta osasunaren arloetan, hain zuzen.

Premia horiek arinak eta iragankorrak edo larriak eta iraunkorrak izan daitezke; beti beharko dute banan-banako irakaskuntza, hezkuntza-prozesuan pertsona bakoitzaren ikasteko premia eta moduei erantzuneko diena. Hala ere, esparruetako bakoitzean kontuan izan beharreko oinarriko alderdiak aipa ditzakegu.

- MUGIMENA:

. Jarreraren kontrola eta mugimenaren garapena lortzea: kontrol zefalikoa, sedestazioa, katuka ibiltzea, bi hankatan ibiltzea, noraez ibiltzea...

- . Eskuztatzeko trebetasunak garatzea.
- . Eguneroko trebetasunetan autonomia lortzea.
- . Ahal den neurrian, mugitzeko trebetasunak ordenan eta bakoitza bere garaian lortzen uztea.
- . Prebentziozko atentzioa hartzea hezurretan eta tendoietan gerta litezkeen forma-anormaltasunak saihesteko.

- HIZKUNTZA ETA KOMUNIKAZIOA

- . Hizketaren garapena: arnasketa-erritmoan, artikulazioan... agertzen diren asalduak zuzentzea.
- . Hizkuntzaren garapena: egitura morfosintaktiko egoiak erabiltzea, sintaxi konplexuko esaldiak interpretatzea, ideiak hierarkikoki antolatzea...
- . Hizkuntzaren funtzioen garapena: komunikazio-asmoa garatzea, komunikazio-estrategiak erabiltzea.
- . Komunikazio-sistema handigarriak/alternatiboak erabiltzea.

- EZAGUTZA:

- . Bere adimen-aukerak garatzea: gorputza ezagutu eta erabiltzea, gauzez ohartzea, ingurune fisiko eta soziala ulertzeko estrategiak garatzea, oinarriko kontzeptuak garatzea, ikaskuntza instrumentalak lortzea...
- . Informazioa prozesatzeko gaitasun espezifikoak hobetzea/indartzea (pertzepzioa, arreta eta oroimena).

- SENTIMENAK:

- . Ikusmenaren edo/eta entzumenaren gabeziak konpentsatzea.

Gai monografikoa

- AFEKTIBITATEA ETA GIZARTEA:

. Beste pertsona batzuekin harreman normalizatuak izatea eta ahalik eta murrizketa gutxieneko inguruneetan moldatzea.

- . Autonomiazko azturak lortu eta garatzea.
- . Gizarte-trebetasunak lortu eta garatzea.

- OSASUN ETA ONGIZATEA:

. Izan ditzaketen gaixotasunei buruz prebentziozko atentzioa hartzea.

- . Krisi epileptikoak kontrolatzea.

Curriculumak egokitura erantzungo zaie garun-paralisia

duten ikasleen premiei beren hezkuntza-ingurunean, eta egokitzapen horiek bi eratakoak izango dira funtsean:

1. EGOKITZAPENAK CURRICULUMERA IRISTEKO ELEMENTUETAN

a. Ikastetxera joan-etorria. Garraio egokia behar dute.

b. Irisgarritasuna eta maniobragarritasuna. Oztopo arkitonikoak kendu egin behar dira. Ideala eta arrazoizkoena ikastetxeko leku guztietara iristeko aukera izatea da, eta leku horiek izan ditzatela beharrezko egokitzapen guztiak (ateen zabalera, eskubandak, komun egokituak...).

c. Ikasgelaren antolaketa eta banaketa. Erraztu dezatela gelako maniobragarritasuna, eta gauzak eskueran egotea.



ASPACE

- Erraz iritsi daitezela lan-mahaira.

- Gela osoan mugitzeko erraztasuna.

d. Materiala antolatzea eta baliabide didaktikoak

- Altzari egokituak.

- Manipulazioa: materialaren egokitzapena edo material alternatiboa.

- Komunikazioa: sistema alternatiboak/gehigarriak.

e. Elementu, pertsonak eta profesionalen antolaketa: garrantzitsua da zuzeneko lanean diharduten profesionalak, erreferentzi gelaren barruan edo/eta kanpoan, koordinatuta egotea, hezkuntza-estrategiak koherentzia eta zentzua izan dezan. Profesional horiek tutorea, laguntzako irakaslea, logopedak, fisioterapeutak eta terapeuta okupazionalak dira.

f. Eguneroko bizitzan autonomia areagotzen duten egokitzapenak.



ASPACE

2.- EGOKITZAPENAK CURRICULUMAREN OINARRIZKO ELEMENTUETAN

a. Edukiak eta helburuak: bi eratako pertsonak aipatu behar ditugu: gabeziak dituzten eta ez dituzten pertsonak. Lehen kasuan, curriculumera iristeko beharrezko egokitzapen guztiak egin ditzakegu.

Bere ahalbideen arabera eskatu.

Eroso eta atsegingarri gerta dakiekeen tolerantzi egoera ohitzen ez utzi.

Oinarrizko ikaskuntzak finkatu. Gerta liteke denboralizazioa aldatzeko neurriak behar izatea ezarritako helburuak eta edukiak lortzeko.

Gabeziarik izanez gero, agortu egin behar ditugu hain garrantzitsuak ez diren beste aukera batzuk (metodologia, ekintzak, iristeko elementuak), edukiak egokitu aurretik. Beraien eskura dauden helburuak eta edukiak aukeratzea da kontua: batzuei lehenetasuna ematea besteen gainetik, denboralizazioaren aldaketa, eduki batzuk kendu ere bai, nabaria denean lortzeko ezintasuna.

b. Metodologikoak eta jarduerakoak: gabeziarik ez duten pertsonen kasuan, minimoak izan behar dute, erantzuteko denboran malgutasuna behar da eta iristeko elementuetan egokitzapenak.

Gabeziak dituzten taldeetan helburuetan lehenetasunak jarri behar dira, irakaslearen bitartekaritza handiagoa, eta sekuentziazio zehatza.

c. Ebaluazioa: ikasleak ikasten egiten duen aurrerapena baliotsi behar da, ea lortu diren ezarritako helburuak.

Mugitzeko eta komunikatzeko gaitasunak kontuan izanda, tresnak egokitu beharko dira, gaitasun horiek zertzeko duten geldotasun handiagoa kontuan izanda denbora malgua emateaz gain.

Funtsezkoa da ikasteko prozesuaren ebaluazioa, ikasle bakoitzak behar izan ditzakeen laguntzak finkatzeko eta ikaskuntza erraztuko duten aldaketak sartzeko.

Baliabideak

Jolas matematikoa

Haurrean garapen kognitibo, emozional, sozialean edo hitz batean esateko, garapen integralean, jolasak iugarritzko zeresana duela egun, ez du inork dudan jartzen.

Jolasaren bidez, haurrak konkista ikaragarriak gainditzen da. Hala nola, estrategia ikusgarriak lantzen ditu nahi duen hori lortu ahal izateko, sinbolikoki zazpi burudun herensugetzar bat akabatzeko gai ere bihurtzen da, taldean lan egiteko gaitasuna landu, pertuasio kapazitatea martxan jartzen du...

Gainera, ez hori bakarrik, jolasak, aipaturiko guzti hori era autonomo, inziatibo zein kreatzaile batean egiteko aukera bikaina eskaintzen dio haurrari. Horrela, momentu dibertigarriak biziz, bere limite zein posibilitateak ezagutzuz eta ingurunearekin erlazionatuz uste duguna baino gauza gehiago ikastera hel daiteke.

Arrazoi hauek guztiak direla medio, profesional bezala, Haur Hezkuntzako lan tresna garrantzitsuenetarikoa iruditzen zaigu jolasa. Gauzak horrela, gure iritziak, jolasak tarte gehiago izan behar luke bai eskoletako eguneroko dinamika orokorrean, baita lantzen diren ikasgai edo alor ezberdinetan ere.

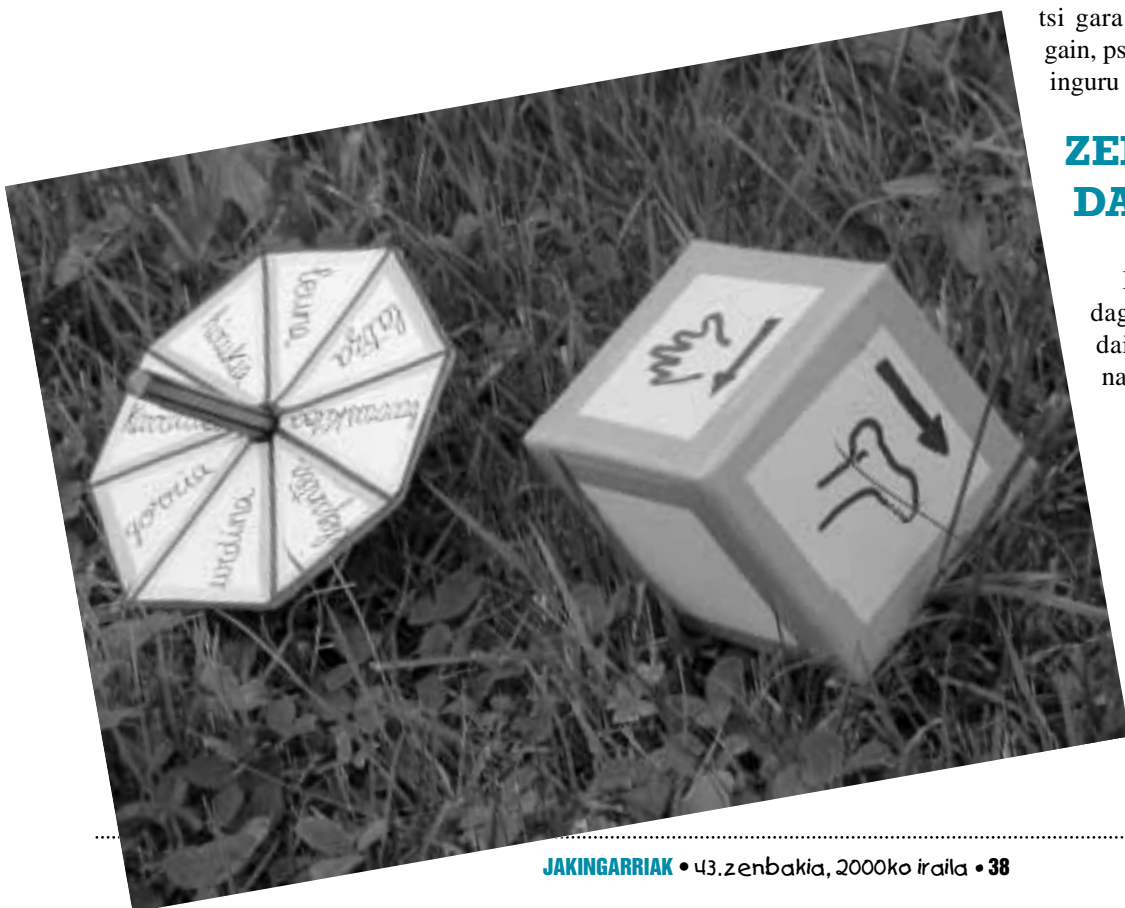
NAHASTE-BORRASTE JOLASA

Horrenbestez, ideia hau errealitate bihurtzearen saiakeran, hain juxtu haur hezkuntzako matematika arloa lantzeko, NAHASTE- BORRASTE izeneko jolas ezkomertziala asmatu dugu. Hirugarren mailako Haur hezkuntzako hiru ikasleren artean burutu dugu joko hau. Bertan matematika ardatz bezala planteatu eta honetaz aparte, beste arlo franko lantzeraz ere iritsi gara. Besteak beste, matematikaz gain, psikomotritzitatea, hizkuntza zein inguru edo norberaren ezagutza.

ZER LANTZEN DA?

Hona hemen, Matematikari dagokionez, jolasaren bidez lan daitezkeen eduki esanguratsuenak:

- Topologia eta geometria:
 - . Aurrera, atzera, eskuin, ezker nozio topologikoak.
 - . Irudi geometrikoak diren karratu, zirkunferentzia eta triangelua.
 - . Kuboa eta oktoonoa (era ez zuzen batean)



ak haur hezkuntzan

Itxaso Errarte, Eider Markaide , Maider Nafarrate

Irakasleak. Mondragon Unibertsitateko HUHEZIKo ikasle ohiak

- Neurria:
 - . Tamaina handi eta txikia.
- Logika:
 - . Kolore, testura, forma, tamaina eta gorputz atalen araberako diskriminazioak.
 - . Gorputz atalen eta irudi geometriko, kolore, testura eta tamaina ezberdinen arteko erlazioak.

Aipatu bezala, matematikaren edukiez gain beste hainbat esparrutako aspektuak ere lan daitezke. Hala nola, Psikomotrizitatearekin loturiko gorputz eskema, edota, Norbera eta ingurunearen ezagutzarekin lotuta zentzume-

nak (ukimena, ikusmena) eta norbere ahalmen eta limiteen ezagutza.

NOLA JOLASTEN DA?

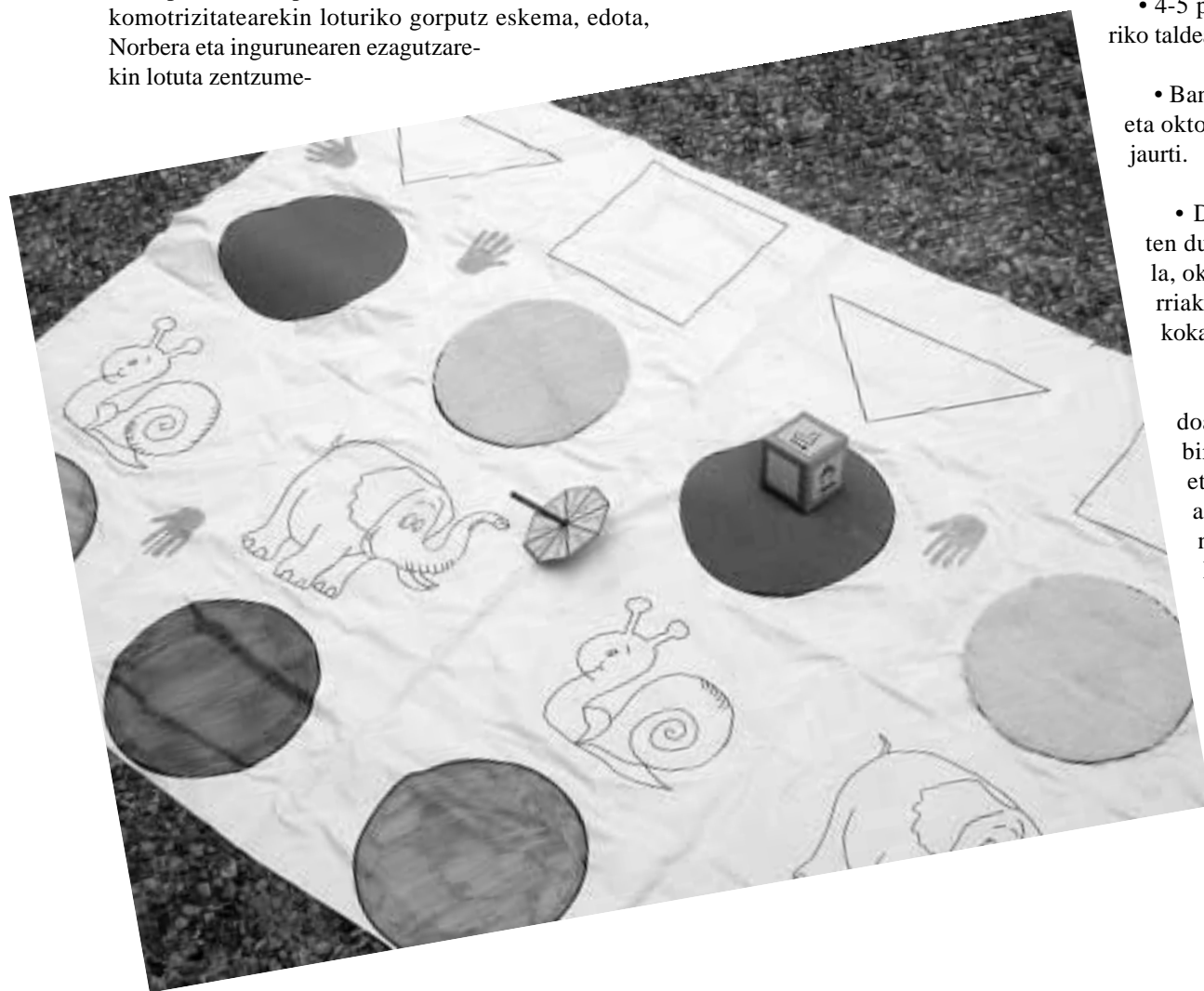
Baina ... guzti hau nola lortu? Nola jolastu NAHASTE-BORRASTEra? Hemen ditugu jarraitu beharreko pauso zein arauak:

- 4-5 pertsonen osaturiko taldea sortu.

- Banan-banan, dado eta oktogono biragarria jaurti.

- Dadoak adierazten duen gorputz atala, oktogono biragarriak dioskun lekuan kokatu.

- Horrela, dadoa eta oktogono biragarria behin eta berriz botaz, adierazten dutena zuzen bete eta EA NORK IRAUTEN DUEN GEHIEN!!!!





**MONDRAGON
UNIBERTSITATEA**

HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

Mondragon Unibertsitatea
Dorleta, z/g
ESKORIATZA 20.540
Tel.: 943 71 41 57
Faxa: 943 71 40 32
Email: sarrera@huhezi.edu
www.muni.es

