

# Babesgabeko haurtzaroaren esparruan lan egiten duten gizarte hezitzaileen testuinguru profesionala<sup>1</sup>

**Idoia Fernandez (zuz.)**  
**Nerea Agirre**  
**María José Alonso**  
**Maite Arandía**  
**Nekane Beloki**  
**Jesus Otaño**  
**Arantza Remiro**  
**Arantxa Uribe-Etxebarria**

Euskal Herriko Unibertsitatea eta Euskadiko Gizarte Hezitzaileen Elkargo Profesionala

Oinarriko bi kezka izan ditugu azterlan hau burutu dugun egileok. Alde batetik, zubi-lanak bete nahi izan ditugu Unibertsitatearen eta gizarte hezkuntza-aren langintzan ari garenon artean; eta, asmo hori burutzeko, elkarlanean aritu gara eta diseinu kualitatiboa izan duen azterlan hauxe kaleratu dugu. Bestetik, aztertu ditugu EAEko babesgabeko haurtzaroaren eremuan hezitzaileen lanetan ematen diren testuinguruak. Langileen testuingurua aztertean, azpimarratu nahi izan dugu gizarte hezitzaileen oinarriko eta etenik gabeko prestakuntza indartu beharra; eta, analisi kualitatibo horren bidez, jasotako emaitzak helarazi nahi dizkiegu haurtzaroaren gizarte-hezkuntzako esku-hartzeetan eskumenak dituzten administrazioei. Aholkularitza batzorde baten gidaritzapean, bitariko taldea osatu dugu (akademikoak eta profesionalak); betiere, gizarte hezkuntzaren izakera profesionala kontuan hartu dugu, eta gaiarekiko ikuspegi pedagogiko kritiko batek gidatu du azterlana. Testuingurune profesionaletan landu beharreko taldetasun sentimenduen garrantzia agerian utzi dute jaso ditugun aurkikuntzek. Nahiz eta babesgabeko haurtzaroaren alorreko prestakuntza garatzean, ikuspegi tekniko eta adituaren garrantzia oinarritzotzat hartu; talde-tasunaren, abegitasunaren eta egunerokoan, etenik gabe, ikasten denaren garrantzia azpimarratu dute, azterlan honetan jasotako emaitzek.

## HITZ-GAKOAK:

**gizarte-hezkuntzako esku-hartzeak, elkarlaneko ikerketak, lanbide-garapena, babesgabeko haurtzaroa, prestakuntza.**

<sup>1</sup> Artikulu hau Haurbatesa Lanbide taldeak egindako ikerketa txostenaren laburpena da. Jatorrizko ikerketa 2009ko uztailean amaitu zuten eta EHU-UPV-ren diruz laguntzarekin (UPV-05/124) burutu zuten. Harremanetarako: Jesus Otaño <jesusotano@euskal-net.net> edo Arantxa Uribe-Etxebarria <arantxa.uribe@ehu.es>.

## 1. Ikerketaren testuingurua: esparru akademiko eta profesionalaren arteko harremana

Babesgabeko haurtzaroaren esparruan lan egiten duten gizarte hezitzaileen testuinguru profesionalaz, Euskal Herrian hiru urtez burutu den ikerketa txostenaren laburpena aurkezten dugu dokumentu honetan. Ikerketa honekin aldaketa ekintzak bultzatu nahi izan ditugu lan eremuan bertan, hala nola, oinarriko formazioan eta baita etengabekoan ere.

Funtsean, hiru izan dira lan hau egitera bultzatu gaituzten arrazoiak. Batetik, unibertsitateak lan esparru honen garapen eta konplexutasunaz ezagutza sakona edukitzeko beharra, eta hasierako prestakuntza nahiz etengabeko prestakuntzaren curriculumak artikulatu ahal izatekoa. Bigarrenik, historikoki eta momentu zehatzetan elkarrekintzan egon diren arren, oro har bide paraleloak jarraitu dituzten esparru akademiko eta profesionalaren arteko banaketa gaituzte joateko beharrezko sinesmena. Hirugarrenik, babesgabeko haurtzaroaren esparru profesionalak, ikerketarako errealitate aberatsa aurkezten duenaren baieztapena; izan ere, arreta eta zerbitzu sare zabalak eta esku-hartzeen izaera asistentzial, hezitzaile eta terapeutikoen, teorizatu eta sistematizatu beharreko praktika profesional anitzak eratzten dituzten.

Beraz, ikerlan honetan hiru hipotesi hartu ditugu abiapuntutzat:

- Gizarte hezitzaileek haurtzaroaren esparruan esku-hartzen duten testuinguru praktikoetan nahikoa ezagutza praktiko dago hasierako eta etengabeko prestakuntza planteamenduak artikulatzeko.
- Haurtzaroaren esparruan Gizarte Heziketaren garapen profesionala eta instituzionala

oztopatzen dituzten honako faktoreak daude: sozio-laboralak, generozkoak, prestakuntzazkoak eta antolaketari lotutakoak.

- Dokumentuen bidez eta esparru honetan lanean diharduten profesionalen esperientziaren sistematizazio bidezko ezagutzaren ekoizpena funtsezkoa da aldaketa koherente eta eraginkorrak sustatzeko.

Aipaturikoak ikusirik, zortzi pertsonaz osaturiko talde mistoa eratu genuen: UPV/EHU-ko Gizarte Hezkuntzarekin lotura duten sail ezberdinetako sei irakasle eta Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoko (GHEE-CEESPV) bi hezitzaile. Talde gisa, pedagogia kritiko eta metodologia komunikatibo kritikoaz loturiko planteamendu teorikoen baitan kokatu genuen ikerketa. Errealitatearen inguruko formulazio egokietara irisi eta ikerketan nahiz prestakuntzan aurrerabideak zehazteko bide bakarra, prestakuntza eta ikerkuntzaz arduratzen direnen (unibertsitatea) eta praktikan murgilduta daudenen (profesionalak) arteko elkarlana delako sinesmena konpartitzen dugularik.

Hiru helburu nagusik markatu dute jarraitutako ikerketa prozesua:

- Euskal Herriko haurtzaro babestuaren egoera aztertzea herrialdeen arteko mapa konparatiboa osatuz.
- Esparru honetan heziketa lana egiten duten gizarte hezitzaileen baldintza profesionalak zehaztea.
- Lanbidearen baitan prestakuntzari dagokionean aurrera egiten eta unibertsitate eta bestelako eragileen arteko elkarlanean laguntzen duten praktikak identifikatzea.

Finen, Euskadiko Autonomia Erkidegoan haurtzaro babestuaren esparruan lan egiten duten gizarte hezitzaileen testuinguru profesionalaren azterketak, aldagai instituzional eta politikoak modu dialektikoan elkarrekiten duten errealitatean sakontze-eraman gaitu (Administrazio publikoak nola egiten dio aurre haurtzaroaren babesari?, zein interesi erantzuten dio? Zein politika bultzatzen ditu? Testuinguru profesionaletako zein elementu zehaztuzan proiektatzen da?); baita babesgabeko haurtzaroaz lan egiten duten gizarte hezitzaileen egunerokotasunari lotuta aurkitzen diren izaera praktikoko, testuinguruzkoa, kultural eta subjektiboa duten elementuetan (zein baldintzetan, objektibo eta subjektiboa, egiten dute lan babesgabeko haurrekin, hauen ongizate eta garapena bermatzeko egunero lanean diharduten profesionalak?). Hausnarketa sistematikoaz harago, unibertsitate eta profesionalen arteko elkarlaneko ekintza eta kontraste kritiko honetatik teoria eta praktikaren arteko banaketa gaintzen saiatzen diren aldaketak gauzatu eta proiektatuz joan dira.

## 2. Ikerketa prozesua eta metodologia

Jadanik aipatu dugun orientazio pedagogiko kritiko eta komunikatiboak (Beck eta Habermas, 1998a; Freire, 1987-1988, 1990a; Flecha, 1997a; Gómez, Sánchez eta Latorre, 2006a), ikerketaren fase bakoitzean, eragile guztien inplikazio arduratsua, parte hartzea eta elkarriketa hartzen ditu kontuan, ikerketa prozesuaren printzipio gisa. Horregatik, prozesu honetan zuzenki eta zeharka parte hartu duten pertsona guztiei errealitatea eraiki eta interpretatzeko gaitasuna aitortu zaie, ikuspegi eta metodologia mota honek eskatzen duen moduan.

Ikertzaile kritiko gisa gure gain hartu ditugun inplikazio etikoak agerian gelditzen dira parte hartu duten pertsona eta erakundeak pareko maila batean kokatzean (harreman horizontaletik abiatuz, eta ez informazio esanguratsua eskainiko diguten objektu moduan hartuz) eta ikerketa objektuaren gaineko pentsamendua eta ekintza eraikitze orduan ardu- eta erantzukizuna elkarbanatzeko hautuan. Erantzukizunen elkarbanatzea hiru mekanismoren bidez gauzatu da praktikan:

- Aurretik aipatu dugun ikerketa talde mistoaren bidez.
- Aholkulari batzordearen bidez. Adingabeekin esku-hartze sozio hezitzailearen lan esparru ezberdinetan aritzen diren lau profesionalen osaturiko talde finkoa izan da. Talde honekin prozesuaren diseinua eta tresnak kontrastatu dira, tarteko eta amaierako emaitzak balioztatu dituzte, hau da, oro har lanaren norabidea birbideratu dute, adostutako irizpideen eta beraien zentzu eta ezagutza profesionalaren arabera ekinaz.
- Ikerketako web gunearen bidez (<http://www.haurbabesalanbide.net>). Sektore profesionalen ezagutza zabaltzeko, komunikaziorako, trukerako eta eztabaidarako gunetzat sortua izan zen. Gure itxarobideak positiboagoak izan arren, parte hartzea nahiko eskasa izan da eta web gunea informazio gune izatera mugatu da.

Ikerketa prozesua bi fasetan garatu da: lehenengoa, Euskadiko Autonomia Erkidegoan babesgabeko haurtzaroaren egoera aztertu da eta bigarrenengan, esparru honetan diharduten profesionalak beraien lana garatzeko orduan dituzten baldintza profesionalak zehaztu eta hezkuntza praktikak identifikatu dira. Fase hauetako bakoitzean hiru oinarriko momentu ezberdinak ditugu: produkzioa, kontrastea eta difusioa.

Informazioa jasotzeko teknika gisa dokumentuen analisia, bideoan grabatutako elkarriketa sakonak, ibilbide profesionalen bizi-historiak eta eztabaida talde komunikatiboak erabili dira. Oro har, berrogeita bost gizarte hezitzailek parte hartu dute ikerke-

tan. Aztergai sakontzen eta ondoren azalduko ditugun ondorioetara iristen lagundu diguten informazio iturri ugari eta aberatsak izan ditugu, beraz.

### 3. Ondorioak

#### 3.1. Babesgabeko haurtzaroaren izaera sozial eta politikoak

Robert Castell-en 1997ko lana jarraituz, haurtzaroarekiko babesa, berak aztertzen duen giza-kuestioaren sektoreetariko bat bezala ulertu dezakegu. Zentzu honetan, gizarte hezitzaileei eguneroko lanean etengabe agertzen zaizkien problematika berriak, gizarte kohesioaren galera nabarmen baten ondorio besterik ez dira. Hainbat hamarkadetan zehar gizarte integrazioarako iturri izan den soldatapeko lana pisua galduz joan den neurrian, gizarte kohesioa murriztuz joan da eta gizartean sortzen ari diren problematika hauek guztiak kohesio eskasia honen sintoma besterik ez dira.

Ondorioz, giza kuestioa deritzoguna arazo anitzetan zatikatua dago gaur egun, eta hainbat adituk esku-hartzen dute familiaren, etorkinen, drogamendekotasunaren, kaleko indarkeriaren, nerabeen arteko sexu gehiegikerien, delinkuentziaren, okupazioaren, *bullying*-aren eta bestelako programa anitzetan. Horrek guztiak, konponbide eta esku-hartzeak biderkatu eta zatikatzen ditu, bizi den gizartera moldatzea lortzen ez duen subjektuari arazo oro atxikiz. Hau da, arazoaren erantzukizuna gizarte patologia anitzetan sailkatutako subjektuen gain jartzen da eta konponbidea adituen lanean. Errealitatearen irakurketa zatikatu horrek, ezkutatu egiten du gure lanaren destinatzaile zuzenak diren pertsonen bizi duten egoeraren izaera sozial eta estrukturala. Gure ustez, aldiz, ikuspegi hezitzaile batek errealitatearen irakurketa soziala eskatzen du, hau da, pertsonen ongizatea lortzeaz harago, ahultasun egoera horretan jarri dituzten testuinguru eta baldintzen eraldaketaren alde lan egitea, erabakimen eta konpromiso. Haatik, gizarte hezitzaileek beraien begirada hezitzailea, pertenezia eta komunitate sentimenduak testuinguru inklusiboak eta elkartasun –eta elkarkotasun– sareak eraikiz jorratu ohi dute, bereizkeria eta bazterkeriaren salaketa bezalako tresnak erabiliz.

#### 3.2. Haurtzaroaren babeserako sistemak: esku-hartze sozio hezitzailearen antolaketa eta kudeaketa botere publikoaren eskutik

Egun, babesgabeko sistema instituzionala (lekuan lekukoa eta lurraldekoa) oso heterogeneo eta anitza da. Honek, alde batetik, baditu bere alde positiboak; baina, bestalde, oztopoak ere sortzen ditu. EAEko Gizarte Zerbitzuetako legeak (12/2008 Legea, abenduaren 5koa, Gizarte Zerbitzuei buruzkoa) aniztasun honek praktikan dakartzan desorekak gutxitu nahi izan ditu, zerbitzuak ahalik eta era era-

ginkorrean unibertsalizatuz. Haatik, lege honen baitan arretaz landu eta hobetzeko zenbait alderdi dakusagu:

##### 3.2.1. Protokolo argiak

Kasuak hauteman eta baloratzeko prozesuak ez dira berdinak hiru lurraldeetan. Gure ustez, ezinbestekoa da jardunbide eta protokolo argiak definitzea; kasu batzuetan baldin badaude ere, ez baitira egokiro garatzen.

##### 3.2.2. Eskumenak eta koordinazioa

Arreta eskaintzeko garaian ere ez dago ibilbide koherenterik. Hau da, herrialde guztietan erakunde arteko koordinazioan desorekak aurki ditzakegu, administrazio ezberdinek eremu itxi gisa funtzionatzen baitute. Horrela, sarritan kasu bat lurralde mailako kompetentzien esku gelditzen denean, udal mailatik ez zaio arreta gehiago jartzen. Eta, era berean, zenbaitetan Foru Aldundietatik esku-hartze bat amaitutzat eman ostean, egoera Udalaren esku gelditzen da Foru Aldundiarekin koordinaziorik egon barik. Zentzu honetan, lege honek administrazioen arteko koordinazio lana bermatu beharko luke, ibilbide eta protokolo zehatzak definituz.

##### 3.2.3. Metodologia berdinak

Lanerako marko metodologikoei dagokienez, markoen aniztasuna da nagusi, hau da, ez dugu marko global eta orokorrik aurkitzen. Zenbait kasutan metodologikoki lan egiteko ildoak zehaztuta daude eta garatzen dira; beste batzuetan, ildoak finkatuak egon arren ez dira aintzat hartzen, eta beste esku-hartze mota batzuetan existitu ere ez dira egiten. Marko hauek garatu gabe egotearen ondorioz, programa askok momentuan momentuko erantzunak ematen dituzte, ikuspegi zabalagoak alboratuz. Gure ustez, ahultasun metodologiko hau, arlo profesional honetan oro har egiten den gizartearen eta gizarteko arazoengatik irakurketa teoriko eta soziologikoren ondorio zuzena da. Ikusi dugunagatik, zerbitzu eta profesional askorentzat lan hezitzailearen helburua behar berezia duen haurrari bakarkako laguntza ematea da; banakakoen gizarteratze aukerak eta komunitatearekiko loturak sendotuz, eta horietan lan eginez, hainbat kolektiboen ahultasuna murriztu daitekeela kontuan hartu gabe. Zentzu honetan, udal mailako esku-hartzean ageri da ikuspegi komunitario hau garatuena; ez horrela, lurralde mailako esku-hartzean, nahiz eta askotan idatziz horrela agertu. Ondorioz, geroz eta handiagoa da haurren inguruan sortzen diren arazoak patologizatze eta psikologizatze joera. Lan eremu honetan aritzen diren profesionalak hausnarketa sakon bat egin beharko lukete eguneroko jardunean darabiltzaten ikuspegi metodologikoen inguruan.

### 3.2.4. *Gizarte hezitzailearen izakera propioa*

Perfil profesionalen aniztasuna ere, lan eremu honen beste ezaugarri bat da. Gainera, perfil hauen artean, batzuetan gizarte hezitzailea ez da ageri; eta, dagozkion funtzioak, sarri, gaitu gabeak diren beste perfildun profesional batzuk betetzen dituzte. Honez gain, Administrazioako postu teknikoetan oso gutxitan aurki ditzakegu gizarte hezitzaileak; Bizkaiako GUFeren kasuan izan ezik. Hala eta guztiz ere, esan beharra dago, hainbat zerbitzu osotzen duten sare honetan gizarte hezitzailearen figura profesionalaren presentzia errealitate bat dela gaur egun; nahiz eta bere funtzio profesionalak (bereak eskuliboki edo beste profesional batzuekin tartekatzen dituenak), eta, era berean, kontratazioetarako profilak ongi zehaztu gabe egon, oraindik ere. Zentzu honetan, dagoeneko aipatu dugun Gizarte Zerbitzuen inguruko lege berriak gai hau jorratzen du zioen azalpenean, eta Gizarte Zerbitzuetako oinarriko figura profesional gisara gizarte hezitzaileak ere onartu ditu, gizarte langileekin batera. Ildo berean, bi ahapaldietan zehar, giza hezitzailearen lanaren oinarriak zehazten ditu lege honek; alde batetik, esku-hartze giza hezitzailea oinarriko eta ezinbesteko elementu gisa azpimarratuz; eta, bestalde, gizarte hezitzaileak esku-hartze hori aurrera eramateko profesional gisa izendatuz. Etorkizunean, dekretu baten bidez zehaztuko dituzte giza hezitzaileen zerbitzuen esku-hartze hauen nondik norakoak, eta Zerbitzuen eta Prestazioen Mapak ratioak ezarriko ditu; horrek, biztanleko beharrezkoa izango den gizarte hezitzaile kopurua zehaztuko du.

### 3.2.5. *Arreta teknikorako zerbitzuak*

Gipuzkoan ezik, beste lurraldeetan ez dago Arreta Teknikorako zerbitzurik. Lurralde honetan esku-hartze mota bakoitzak badu arretarako bere zerbitzu berezia, helburu eta funtzio espezifikoekin, aurretik ikusi dugun bezala. Paradoxikoa dirudien arren, gizarte hezitzailea ez da ageri zerbitzu tekniko hauean; behintzat, perfil profesional gisa (Gipuzkoan Arrisku Egoeran dauden Nerabeei Zuzenduriko Eremu Irekiko programaren kasuan izan ezik). Batik bat, psikologoak eta gizarte langileak dira gizarte hezitzaileei orientabideak eta laguntza eskaintzen diharduten profesionalak; hau da, zuzenean esku-hartze giza hezitzailea eragiten ez duten profesionalak. Kasurik gehienetan, gainera, profesional hauen artean harreman hierarkikoak eratzen dira, eta gizarte hezitzaileak besteen mendeko izaten dira. Lege berriak esku-hartze giza hezitzaileen lanean diharduten profesional hauen guztien arteko harremanak birdefinitzeko aukera eman beharko luke.

### 3.2.6. *Baliabideen neurriak*

Euskal Autonomia Erkidegoan administrazioak baliabide propioen bidez eskaintzen dituen zerbitzuak oso gutxi dira, eta gehienak lehiaketa publikoen

bidez kontraturiko entitateen bidez aurrera eramaten dira. Kontraturiko entitateak, era berean, diferentek izan daitezke: elkarteak, programa eta zerbitzu asko eskaintzen dituzten erakunde handiak, erakunde txikiak, enpresak eta abar. Erakunde hauei oinarri egonkorragoa eskaintzea da, administrazioarekin sinaturiko kontzertu eta hitzarmenen bidez, lege berriaren asmoa. Administrazioak era arduratsuan jokatu beharko luke entitate hauekin, arreta eskaini behar zaien adin txikikoen eskubideak bermatu ahal izateko, beharrezkoak diren bitartekoak erakunde hauen eskura jarri; eta profesionalen lan baldintza duinak bermatuz. Izan ere, gaur egungo antolaketaren ondorioz, egoera kaskarrean lan egin behar izaten dute askok (soldata baxuak, lan baldintza gogorak, gizartearen aldetik onarpen eskasa, status baxua...), eta, horren ondorioz, lanpostu hauean askotan profesional gazteak eta esperientzia gabeak aurki ditzakegu. Sarri gertatu ohi da babesgabetsun egoera larrietan dauden haur eta gazteekin lan egiten duten profesionalak direla, era berean, lan baldintza okerrenetan daudenak. Profesional gazte hauek lanpostu hauek behin-behinekotzat hartu ohi dituzte eta askotan akituta bukatu ohi dute. Ezin eska genezake babesik gabeko haurrei zuzenduriko arreta egokia, bertan lan egiten duten profesionalak lan baldintza egokirik ez badute.

## 3.3. Prestakuntzari dagokionean

### 3.3.1. *Hasierako prestakuntza eta Unibertsitatearen eskumenetaz*

Hasierako prestakuntzaren inguruan eta unibertsitatearen eskumenen inguruan honako hau esan genezake:

- Hasierako prestakuntza indartzen jarraitzea beharrezkoa da, praktika profesionalean inplikaturiko pertsonekin etengabeko elkarriketaren bidez, curricula eta unibertsitateko irakaskuntza praktikak berritzeko. Zentzu honetan, balore handia duen prestakuntza ardatz gisa azaltzen da ikerketa honetako profesionalen zaintzaren inguruko gaia.
- Ezinbestekoa litzateke, baita ere, etengabeko prestakuntzaren proiektzio gakoak garatzea, betiere, Gizarte Heziketa eremuan diharduten hainbat gizarte eragileren arteko elkarlanean.
- Ikerketa talde mistoak ahalbidetzeko mekanismo eta egitura zehatzak sortu behar dira.
- Gure esperientziak erakutsi digu ikerketa deialdiek soilik aparteko ikertzaile akademikoak begiesten dituztela, hezkuntza zientzien eta hauen beharrekin zerikusi gutxi duten azaleko kalitate norma batzuen arabera. Ikerketa taldeetan, Gizarte hezitzaileen parte hartzearen garrantzia arduradun politiko eta akademikoekin landu behar da. Irazkortasun gehiago egon beharko litzateke, ikerketa alorrean kultura ezberdin bat finkatzen joateko.

- Ikertu beharreko gaiak ezin dira soilik eremu akademikotik etorri, baizik eta eginbehar eta kontestu profesionaletik eratorri eta justifikatuta egon beharko lirerateke. Horregatik, ezinbestekoa da errealitate profesionala aurrez-aurre edukitzea ikertu beharreko hezkuntza arazoak antzemateko.
- Ikerketa, dagokion akreditazio akademikoa izan beharko luken heziketarako aukera gisa planteatu beharko litzateke. Ikerketa prozesuetan profesionalen parte hartzeak (hasiberriak, gizarte hezitzaileak...), akreditatu beharko lirakeen ikasketak intentsibo eta espezializatuak irekiko lizkioke.
- Politikoki lan egin beharko litzateke administrazioak erantzukide izan daitezen, ikerketa kolaboratzaileak bultzatzen, finantziazten eta baita beraietan parte hartzen ere.

### 3.3.2. Prestakuntza eta garapen profesionalaz, eta beraien arteko harremanaz

Prestakuntzak profesionalizazio prozesuei eta garapen profesionalari ekarpena egiteko pentsatuta egon behar du. Ondorioz, alde batetik, kultura profesional jakin bat eraikitzen eta finkatzen lagundu behar du; eta, bestalde, hazkuntza eta ikaskuntza pertsonala, profesionala, kolektiboa, insituzionala eta, zergatik ez, baita komunitarioa ere, ulertzeko modu jakin batekin loturik egon behar du. Finkapenari, eta hezkuntza edo ikaskuntza pertsonalari, profesionalari, kolektibo, instituzional eta baita komunitarioari aurre egiteko modu zehatz bati bati zuzenduta. Prestakuntza ez da beti maila anitzetan planteatzen den ikuspegi holistikoa eta garapenezko honetatik enfokatzeko. Lan honen barruan tradizio kritikoaren inguruko prestakuntzaren aldeko apustua egin beharko litzatekeela pentsatzen dugu, azterketea burutzeko orduan; batzuk errekonstrukzionista ere dietzen diote.

Eta, hori guztia, honako arrazoiengatik:

- Prestakuntza programak berdintasuna eta parekidetasuna jomugatzat dituzten beste proiektu sozial eta politiko batzuen baitan kokatzen dituelako.
- Prestakuntza ekintzak berauen esangura sozio-historikoaz lotzen dituelako.
- Azterketa kritikoak indartzeak profesionalaren boteretzea eta benetako autonomia sustatzen duelako.
- Prestakuntza prozesuak termino kolektibo eta sozialetan planteatzen direlako; eta, horrek, pertsonen hazkuntza eta garapenean ezik, hauek lan egiten duten erakunde eta aritzen direneko testuinguru soziala ere ahalbideratzen duelako (Liston eta Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1992; Pérez, Barquín eta Angulo, 1999).

Azterlan honetan garapen profesionalaz aritu garenean, lanbidearen barruan ikasten joateko erabiltzen diren modu ezberdinez aritu gara. Zentzu honetan, kontzeptu honek bere baitan hartzen ditu, alde batetik, intentzio osoz pentsaturiko prestakuntza prozesuak; eta, baita beste alde batetik ere, lanaren egunerokotasunean, testuinguru ez formaletan sortzen diren ikaskuntza prozesuak; pertsonen ikaskuntza profesionalean eragin handia dutenak, hain zuzen ere. Gainera, ezagutza profesionala garatzen dela aditzera ematen digu, elkarte baten edo lan talde baten baitan, prozedura eta jarrerari dagokien. Beraz, izaera dinamiko eta prozesuala duen kontzeptu baten aurrean aurkitzen garela esan daiteke, zeina aldatu eta mobilizatu egiten den.

Halaber, ezin esan daiteke prestakuntza garapen profesionalerako aldagai bakarra eta pisuzkoena denik, kasu askotan. Imbernón (1994, 1997, 2002) bezalako autoreek aldagai zerrenda bat aurkeztu dute, hala nola: ordainsarien sistema, lan eremua –landa ingurunea, hirigunea–, laneko giroa, garapen profesionala sustatu edo oztokatzen duten baldintza psikologikoak. Zerrenda honi, pertsonak engaiatzen direneko orotariko ekintza politiko eta kulturalak gehitu diezaiokegu; halaber, lanean sortzen diren harreman-baldintza ugariak. Horiek guztiak, esparru profesionalean garapen mota zehatza bultzatzen dute.

### 3.3.3. Esparru profesionalean prestakuntzaz dagoen kontzepzioa

Ikerlan honetan unibertsitate eta esparru profesionalean maneiatzen den prestakuntza kontzeptuak hutsune dezente dituela baieztatu dugu. Lehenik eta behin, ez da bere izaera iraunkorra eta globala ulertzen, hau da, oinarriko prestakuntzarekin hasi eta ibilbide profesional osoan zehar mantentzen dena. Haustura handia dago hasierako prestakuntza eta etengabekoaren artean, bide independenteak jarraitzen dituzte eta eragile ezberdinek hartzen dute hauen gaineko erantzukizuna.

Hasierako prestakuntzari dagokionean, ezagutzaren ikuskera akademikotik planteatzen den prozesua dela esan genezake; modu orokor batean prestatzeko pentsatua, lan profesionaletik eta ezagutza praktikoa eta esperientzialetik nahiko aldentuta dagoena. Honek baditu lan munduratzeko eraginak eta ondorioak, hasiberriek beraien erantzukizun profesionalari erantzun ahal izateko esfortzu handia eskatzen dien egokitzapena (*express* prestakuntza) egin behar dutelako.

Nahiz eta Euskal Herriko Unibertsitatean Gizarte Heziketako profesionalekin elkarlanean aritzeko esperientzia badugun (honen seinale dira praktikumaren diseinua, ikerketa proiektu hau eta gradu berriaren diseinua), harreman hauetan sakondu eta



garatzen jarraitu behar dela uste dugu, lanbidearen garapenerako lehen mailako beharra delako. Entitate eta administrazioetatik proiektatzen diren prestakuntza politikak, oro har, adituen ezagutzari eta gizarte aldatzetatik eratorritako gai berriei loturik ageri zaizkigu; eta ez profesionalak sentitutako beharrei konektaturik. Prestakuntza eskaintza, beraz, profesionalak sentitzen dituzten premietatik eta beraien praktika profesionala hobetzeko beharko luketen prestakuntza prozesuen gainean duten ideiatik aldenduta aurkitzen dugu.

## Haustura handia dago hasierako prestakuntza eta etengabekoaren artean, bide independenteak jarraitzen dituzte

Prestakuntzaren gaineko kontzeptzioa, halaber, termino tradizionalagoetan kokatzen da, kanpotik diseinatua dator, eta ikastaro formatoa izan ohi du. Gainera, inplizituki adierazten da ideien, teorien eta prozeduren transmisio hutsa nahikoa dela errealitatean aplikatu ahal izateko, modu honetan, hezitzaileen praktiketan aldaketak bultzatuz. Zentzu honetan, ez da oso errealista pentsatzea prestakuntzak, zuzenean, praktikan eragitea suposatuko duenik; askotan harreman lineal hau ez baita ematen: mota honetako prestakuntza prozesuetan parte hartzeak ez du bermatzen, beste barik, zuzenki eta zeharka, lan testuinguruetan aplikatzea eta eragitea.

Prestakuntza ikastaroekin lotzeak, elkarteen barruan garatzen diren eta izaera formatiboa duten beste hainbat prozesu, prestakuntzaren baitan ez kokatzea dakar. Hala nola, esperientzien trukaketa, elkarrekin eta profesional ezberdinen arteko konexioa, produzitzeko, hausnarketarako. Oraindik oso murrizta da prestakuntza errealitate honen gaineko kontzientzia. Trasmisio hutsean oinarritutako prestakuntza aukerek praktika profesioaletan eta ezagutzaren eraikuntzan eragin urria dutela dirudi. Esparru bien artean, profesionalentzat existitu behar duen harremana sustatzea zaila izango da informazioa mugatuz gero. Beste prestakuntza planteamendu bat behar da, hau da: informazioa ikuskerara, ikerketa, teoria zientifiko berrien baitan kokatzen duena eta hezitzaileei sakontzeko, kontrastatzeko eta proiektatzeko aukera ematen diena.

Prestakuntza eredu guztiak izan daitezke baliagarriak garapen profesionalerako; baina oso garrantzitsua da eredu hauek lanean ari diren testuinguruetan eta ematen diren praktikekin harremanetan kokatzea. Horregatik, ezinbestekoa iruditzen zaigu instituzio edo elkarrekin batek bere prestakuntza proiektuaren gainean gogoeta egin eta zehaztea.

Honen arabera, eraginak bestelakoak izango dira, eta profesionalen garapenarekin, instituzio eta baita esku-hartzen den inguruneekin koherenteagoak.

Profesionalak beraiek eraiki dituzten ezagutza praktikak eta garatu dituzten esperientziak kontuan harturik, praktiken gaineko hausnarketa sustatzen duten eta praktikak hobetzea xedetzat dituzten prestakuntza ereduak aldarrikatzen dituzte. Taldeko kideekin batera lan egin eta hezkuntza zentzua erakitzea ahalbideratzen duten prestakuntza prozesuen aldeko ageri dira, beraien premietatik eta esku-hartzea garatzen duteneko lan errealitate konkretuetatik abiatuz pentsatutako prestakuntza. Lan taldeari lotutako prestakuntza, profesionalen garapenerako gako gisa ulertzen dela baieztatu genezake.

Hainbat iturritatik ikasten dugunaren ziurtasun zientifikoa dugu, eta batez ere, egiten dugunari esanahia bilatzen dugunean ikasten dugu. Beraz, behar beharrezkoa da ideien mundua praktikaren munduarekin konektatzea. Biek elkar loturik eta elkarrizketan joan behar dute beti. Edozein prestakuntza eredu izateko arrazoi bat dauka profesionalizazio prozesuetan, eta hau abiapuntutzat hartuz, garapen eredu batzuk beste batzuk baino konexio eta elkarrizketa hobea eragiten dute teoria eta praktikaren artean: hala nola, praktikan sortutako arazoaren azterketa lan taldean, profesionalen kezka eta dilema gaineko ikerketa prozesuak, kontrastea, praktiken produkzio eta eztabaida publikoak... Alderdi hauek agertzen hasi dira, eta presente edukitzeak abiapuntu ona suposatzen du lanbidearen baitan garatzen eta finkatzen joateko. Ekarpak guztiak aintzat hartuz, prestakuntza prozesuak planteatzeko ereduaren gaineko irudi argia ageri dela esan dezakegu. Trasmisioan oinarritutako prestakuntza moduetatik hasi eta prestakuntza eredu reflexiboetaraino hartu behar ditu baitan.

Talde lanaren prestakuntza balioa eta honi lotutako prestakuntzak, eredu tradizionalagoen gainetik, indar handia hartu du. Baina lan taldeen baitan burutzen den hausnarketa lana ez da aintzat hartzen, ezta ere diruz lagutzen. Profesionalak prestakuntza beharrak detektatzeko garaian, prestakuntza unitate gisa erakundea bera baino, lan taldea identifikatzen dute. Halaber, ez dira beste irizpide batzuen arabera pentsatutako prestakuntzako proposamenak baztertzen: gizarteari, honen bilakaerari eta lanerako gai berriei begira daudenak; entitate edo erakundea osotasun gisa hartu eta kolektiboki sentitzen diren beharrak lehenesten dituztenak; subjektuak eta beraiek dituzten beharretatik abiatzen direnak. Esparru profesional honi zuzendutako eta gizarte premiak, kolektibo profesionalarenak eta indibidualak asetuko lituzkeen prestakuntza plan bat diseinatzeko zailtasuna onartzen da. Honi dagokionean, batik bat, egiten den eskaintzak prestakuntza beharrei ez diela erantzuten kritikatzeko da.

Lanbidea garatu ahala ikasten joateko ditugun beharren inguruko azterketari dagokionean, hasiberrien eta denbora gehiago daramatenen artean ezberdintasun handiak daudela ikusten da. Zentzu honetan, zenbait autorek ibilbide profesionalaren kontzeptua erabiltzen dute, kezka ezberdinei lotutako momentu profesional ezberdinen inguruan hitz egiteko, eta beraz, beharrezkoa da momentu bakoitzari arreta ezberdina jartzea, bai prestakuntza politiken ikuspegitik eta baita prestakuntza planak konkretatzerakoan ere. Oro har, kezka profesionalak bilakaera bat jasaten dutela esan dezakegu. Alderdi hauek beste lanbide batzuetan sakonago aztertu izan dira, esaterako, irakasleen kasuan. Hemendik, lanbidearen hasieran prestakuntzari dagokionean, indarra teknika, prozedura eta ezagutzen aperienda jartzen dela atera dugu. Eta, pertsonaren arreta lanbidean finkatzen doan heinean, prozedura, testuinguru eta kolektiboetara gehiago bideratzen da. Norabide berean joan arren, hainbat prestakuntza behar aurkitu ditugu esperientzia gehien eta gutxien dutenen artean.

Lan munduratzeko momentuak balio handia dauka profesionalentzat. Ezjakintasun handiz bizi den momentua izan ohi da. Lan esparru zehatz eta konplexuan sartzan dira lanera, esku-hartzerako nahikoa tresna espezifiko eskaini ez dizkion orokortasunetan oinarritutako hasierako prestakuntzarekin. Momentu honi intentsitate ezberdinaz egiten zaio aurre entitate eta taldeetan, betiere, era espontaneoan; izan ere, entitate eta administrazioaren aldetik momentu hau ez da prestakuntzazko esku-hartzea behar duen momentu gisa ulertzen. Zenbaitetan, lanbideak suposatzen duen egunerokoari gehitutako esfortzu bat suposatzen du. Interesgarria litzateke momentu hau prestakuntzaren barruan txertatzea, plan zehatzekin, arduradunekin...

Ildo honetan, hainbat aurrerabide aipa ditzakegu: garrantzitsua da prestakuntza behar desberdinak bereiztea; esperientziadun pertsonen paper garrantzitsua jokatzen dute hasiberrien laneratzean, eta hau erakundearen barruan prestakuntzazko eduki esplizitudun funtzio gisa ulertu beharko litzateke; honek guztiak, hasiberri eta baita esperientziadunen garapen profesionalari egiten dio ekarpena.

#### 4. Ikaskuntza profesionalerako berezko moduak

Egunerokotasunak aurkezten dituen antolaketa egoerek, esku-hartzerako eta harremanetarako momentu ezberdinek, era anitz, intentsitate eta sistematizazio maila ezberdinetako esperientziek ikaskuntza profesionalari ekarpena egiten diote. Egoera horiek berak nola sortzen diren eta talde, erakunde eta praktikengan duten eragina ulertzeak egoeren irudia eskaintzen du. Horrek, potentzial handia izango luke taldeek ikasi nahi dituzten moduetan ikasteko, eta

detektatuz gero, prestakuntzazko momentu intenzionalak bihurtu daitezke.

Eguneroko jardunaz hausnarketa egitea, horretarako espreski pentsatutako tarreak eskainiz, eta momentu hauek gizarte hezitzaileen lanaren zati gisa txertatzea, alderdi garrantzitsuak dira oso. Egoera hori ez da ematen, baina desiragarria litzateke sustatu eta kontutan hartzea, lanbidearen oinarritzko zati gisa. Ekintza batetik bestera, geldiduna eta hausnarketarako denbora barik aritu ordez, hausnarketarako eta ekintzaz haratago joateko lan denbora beharko litzateke; eta hori, kontrastea, eraikuntza, trukea, sormena ahalbideratzen duen lan taldearen kontzeptzioaz hertsiki loturik egongo litzateke.

Jarraian, azterlan honen baitan jaio diren ikaskuntza profesionalerako berezko moduak zerrendatuko ditugu:

- Kanpoko eragileekin lanaren kontrastea. Horrek hezkuntza ikuspegiaren aldaketa eta berrespena ziurtatzen du, kontzeptu mailan oso lagungarria da, eta esku-hartze prozesuetan maneiatzen diren irizpideen gaineko ziurtasuna ematen du.
- Esperientzien trukaketa medio, berdinen arteko ikaskuntza; bai lan taldearen barruan eta baita beste talde batzuekin ere.
- Lan taldeetako harrera oinarritzkoa da erakundearen eta talde kultural txertatzeko, eta lanerako prozedurak barneratzeko. Horri, eragiteko intenzioz, arduradunekin eta denbora tarteekin aurre egiteko beharra sumatzen da.
- Lan taldeetan ezagutzaren produkzioa, sortuko diren modu askotako ekitaldi publikoetan aurkezteko, eta lana komunikatu eta publikoki eztabaidatua izateko aukera. Lana era sistematikoan jaso, argitu eta ordenatzeko modu gisa idazketaren garrantzia ere aipatzen da, berdinen arteko trukeak baino indar gutxiago duen arren. Horrekin, ezagutzaren eraikuntza eta adostasunez lortutako lanerako esparru sendoen lortzean eragin positiboak dituen idatzizko produkzioa gehiago sustatu beharko litzateke.
- Talde lana larrialdizko, ezjakintasunezko eta zailtasunez beteriko egoerei erantzuteko, ikaskuntza profesionala garatzen laguntzen duen gisa hartzea. Taldearen kontzeptzioak indar handia hartu du azterlan honen barruan. Taldea indibidualismoa gainditzeko modu gisa ulertu da, eta esku-hartze esparruaren konplexutasunaren aurre egitean hartu beharreko erabaki potoloen aurrean, askotan sentitzen den bakardadeari eta profesionalen behar indibidualei erantzuteko modu gisa sendotuz joan da. Askotan, ez oso argi eta ez hain era esplizituan, gizarte kohesioa lortzeko lan talde sendoen eta talde lanaren beharra azaltzen da ideia gisa. Lanerako modu honek ikasi eta garatzea beharrezkoak diren

jarrera eta ezagutza jakin batzuk barneratzea eskatzen dio profesionalari. Horien artean, entzute aktiboa, asertibitatea, kritiken onarpena, ardura hartzea, autokritika, bestearen lekuan jartzeko jakitea, babes eta laguntza harremanak sortzea, elkarrizketan aritzea, argumentazioa... Honek guztiak, lan taldeei zuzendutako prestakuntza proposamen bat eskatzen du, behintzat, taldeko kideen eta baita taldearen garapen profesionala hobetzeko aukera egongo bada.

- Beste gune batzuetan sortutako kanpo ezagutza talde lanaren eta erakundearen baitan txertatzea. Profesionalen prestakuntza eta beraien praktikaren artean, mugak gainditu eta elementu teoriko-praktikoak kontestualizatzeko behararen artean, distantzia handia sumatzen dutela agerikoa da. Esan dugun bezala, lan orduetan praktikaren gaineko hausnarketarako astia instituzionalizatu beharko litzateke, horrela, errealitatea ulertu, interpretatu, egokitu eta aurreratu ahal izateko.

## 5. Profesionalizazio prozesuaren barruan, zaintzaz

Aparteko epigrafea eskaini nahi izan diogu lanbidearen barruan zaintzaren gaiari. Ezin ditugu zehaztapen gehiegi txertatu, baina aipa ditzakegu, profesionalen beraien egunerokotasunaren baitan, txertatzeko beharraz egiten dituzten aldarrikapenak. Kontzeptu hau profesionalen ongizatea bermatuko duen hobekuntza profesionalari loturik ageri zaigu; eta, bestalde, babes emozionalaz eta lan orduen barruan barrunbehetaraino iritsi, eta pertsonalki sentitzera iristen diren problematikak azaleratzeko. Gaia, kontzeptu mailan, baina prozedurazkoan batez ere, hasierako prestakuntzatik hasi eta landu beharko litzatekeela suma daiteke. Era berean, lan orduen barruan sartu beharko litzateke, lanaren zati gisa. Honen gaineko kontzientzia egon badagoen arren, askotariko modutan eta puntualki egiten zaio aurre.

## 6. Ikerketa, puntu eta jarrai

Dokumentu honen hasieran aipatzen genuen bezala, azterlan honen xedea haurtzaroaren babeserako esparruan, eta hezkuntzako profesionalen hasierako zein etengabeko prestakuntzan, aldaketak sustatzea izan da. Behin prozesua amaituta, noraino iritsi

garen berrikusi behar dugu; ikuspegi kritikotik, ezagutzaren eraikuntza eta testuinguruaren eraldaketara konprometitzen garelako aintzat hartuz.

Sustatu ditugun aldaketei dagokionean, lan talde mistoa, diziplina eta erakundearen arteko harremanen eratzak, unibertsitateetik eta esparru profesionaletik elkarlanean aritzeak ezagutzaren eraikuntzari egiten dion ekarpen aberatsa agerian utzi du, zenbait aldaketa ekarri dituen bitartean:

- Ikerketa hau gradu berrien diseinuarekin ia batera burutu izanak, eta talde honetako lau kidek (hiru irakasle eta gizarte hezitzaile batek) batzordean parte hartu izanak, gizarte hezkuntzako graduaren curricula praktika profesionaletik hurbilago egotea ahalbideratu du. Sortzean zuen zentzua galdu gabe materializatzea dugu erronka, eta mundu profesional eta akademikoaren arteko elkarlanari eustea.
- Ikerketa emaitzen plazaratzea esparru bietatik modu konpartituan gauzatu da.
- Toledoko kongresua (2007), non gaiaren ildo baten gaineko gogoeta errazteko ardura izan zuen talde honek; eta Kopenhageko kongresua (2009). Ikerketa emaitzen idatzizko zabalkundeari dagokionean gauza bera esan daiteke, izan ere, profesionalen parte hartzea oso esanguratsua izan baita. Beste era batera esanda, ohikoa baino irazkortasun handiagoa ari da emaitzen emaitzen zabalkundearen.
- Ikerketak puntu eta amaiera jarri duen arren, ikerketa berrietan lan egin nahi duen talde misto egonkor baten eraketan, martxan dauden hiru tesiren burutzapenean eta hasierako nahiz etengabeko prestakuntzari begira proiektzio argi batean du jarraipena. Jarraipen mota hau eta aldaketaren instituzionalizazioa ez dira oso ohikoak ikerketa praktikan.

Gizarte hezkuntzaren beste zenbait esparrutan ikerketak garatzeko beharra dagoenaren kontzientzia eduki badugu, hala nola, helduen heziketaren eta garapen komunitarioaren esparruan. Halaber, unibertsitari eta gizarte hezitzaile berrien talderatzea dugu aurretik, elkarlan sareek gizarte kohesioa sustatu dezaten, eta babesgabetasun egoeran aurkitzen diren pertsonen gizarte errealitateak aldatu bide gerta ditezten. Ikerketa hau amaitu da, baina jarraitu beharreko ibilbide baten urrats bat besterik ez da izan.



- AGIRRE, N. (2007): "Gizarte hezitzailea lanbidez: korapilok askatu nahian", *Revista de Psicodidáctica*, 12. bol., 1. zenb. 79-106 or. [<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512105>], 2010-12-14an azterturik].
- ARANDIA, M. (1998): *El proceso de incorporación de los y las profesionales al campo de la educación de personas adultas. Su formación y desarrollo profesional*. Bilduma: Tesis Doctorales. Leioa, Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpenak = Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- CARIDE, J. A. (2002): "Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9. zenb., 91-125 or.
- CASTEL, R. (1999): *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ, I. eta beste batzuk (2006): "Aproximación al ámbito de la infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño participativo de investigación-formación". 'VIII Congreso Estatal de Infancia Maltratada' biltzarrean jasotako adierazpena, Santanderren, 2006ko azaroa.
- HAURBABESA LANBIDE (2007a): "La aventura de investigar juntos. Una experiencia llena de futuro". 'V Congreso Estatal de Educadoras/Educadores' biltzarrean jasotako adierazpena, Toledo-n, irailak 27-29.
- (2007b): "La aventura de investigar juntos: una experiencia llena de futuro". 'IV Congreso Internacional sobre Investigación-Acción Participativa' biltzarrean azaldutako txostena, Valladolid-en, urriak 18-20.
- (2008): "El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca", *Revista Española de Educación Comparada*, 15. zenb., 215-249 or.
- IMBERNON, F. (1994): *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- (1997): "La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias", *Aula de Innovación Educativa*, 62. zenb., 40-43 or.
- (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*, Barcelona, Graó.
- JOLONCH, A. (2002): *Educació i infància en risc*, Barcelona, Portic.
- LISTON, Y. S.; eta ZEICHNER, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata/Paideia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): "La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", in: GIMENO, J.; eta PÉREZ, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- PÉREZ, A., BARQUÍN, J., eta ANGULO, J. F. (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.