

**DERECHOS
HUMANOS
Y EDUCACIÓN**

**Retos de una nueva
sociedad**

**GIZA
ESKUBIDEAK
ETA HEZKUNTZA**

**Gizarte berri baten
erronkak**



Xabier Etxague y Arkaitz Lareki (Coords.)

**Esther Cruz, José Francisco Amiama, Joxe Jiménez, Alberto
Fernández, Eduardo Fernández, José Miguel Gutiérrez, Jon
Altuna y Pío Pérez**



**Gipuzkoako
Foru Aldundia**



Universidad
del País Vasco Euskal Herriko
Unibertsitatea

Azaleko argazkia /Fotografía de portada:

Beatriz Carramolino Arranz



Lan hau Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Derivar 4.0 Internacional lizentziapean dago.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Derivar 4.0 Internacional.

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

ISBN: 978-84-9860-979-0

Aurkibidea (euskara)

Hitzaurrea <i>X. Etxague eta A. Lareki</i>	7
Giza Eskubideak eta gaitasunak derrigorrezko hezkuntzan: zeharkakotasunetik lantzeko proposamena. <i>E. Cruz</i>	13
Giza Eskubideak eta adimen-urritasuna duten pertsonak: Ordiziako Garaguneko esperientzia bat. <i>J. F. Amiama</i>	27
Begirada bat Euskal Herriko haurrentzako eta gazteentzako aisia hezigarriari. Etengabe eraikitzen ari den eskubidea. <i>J. Jiménez</i>	39
Informazioa eskuratzeko eskubidea landako eskoletan eta eskola unitarioetan. <i>A. Fernández</i>	55
Gazteak sare sozialen bidez gizalegez sozializatzeko teoria politikoa helburu. <i>E. Fernández eta J. M. Gutiérrez</i>	73
Komunikatzeko eskubidea eta pribatutasun-eskubidea sarean: binomio kezkarria 14 urtetik beherako seme-alabak dituzten familientzat. <i>J. Altuna</i>	87
Arimaren sufrimendua lausatzeko bertsoak. <i>P. Pérez</i>	99

Índice (castellano)

Prólogo. X. Etxague y A. Lareki	119
Los Derechos Humanos y las competencias en la educación obligatoria: una propuesta de trabajo desde la transversalidad. E. Cruz.....	125
Derechos Humanos y personas con discapacidad intelectual: una experiencia del Garagune de Ordizia. J. F. Amiama	139
Miradas al ocio educativo infantil y juvenil en el País Vasco. Un derecho en permanente construcción. J. Jiménez.....	153
El derecho al acceso a la información en escuelas rurales y unitarias. A. Fernández	171
Hacia una teoría política de la socialización cívica de la juventud a través de las redes sociales. E. Fernández y J. M. Gutiérrez.....	189
El derecho a comunicar y el derecho a la privacidad en la red: un binomio que preocupa a familias con menores de 14 años. J. Altuna	203
Versos difuminadores del sufrimiento del alma. P. Pérez	217

GIZA ESKUBIDEAK ETA HEZKUNTZA

Gizarte berri baten erronkak

Koordinatzaileak: Xabier Etxague
Arkaitz Lareki

Egileak: Esther Cruz
José Francisco Amiama
Joxe Jiménez
Alberto Fernández
Eduardo Fernández
José Miguel Gutiérrez
Jon Altuna
Pío Pérez

HITZAURREA

Gizaki guztiak aske jaiotzen dira, berdinak izanik duintasunari eta eskubideei begira; eta ezaguera eta kontzientzia dutenez gero, elkarren artean senidetasunez jokatu behar dute.

(Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalaren 1. artikulua, 1978)

Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala, Nazio Batuen Erakundeak 1948ko abenduaren 10ean onartua, gizadiaren lorpen handienetako bat da arlo horretan. Nahiz eta ez duen eragin loteslerik izenpetu duten herrialdeentzat, erreferentzia da, eta izan da, legediak prestatzeko eta zenbait motatako hitzarmenak sinatzeko, bai naziokoak, bai nazioartekoak. Beste herrialde batzuetan bezalaxe, Espainiako 1978ko Konstituzioak Adierazpena aitortzen du 10. artikuluko 2. puntuan:

Konstituzioak aitortzen dituen oinarritzko eskubideei eta askatasunei dagozkien arauak interpretatzeko orduan, Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalari eta gai horietan Espainiak berretsiak dituen nazioarteko tratatu eta hitzarmenei begiratuko zaie.

Makina bat erakundek onartzen dute Adierazpena beren jardunaren tresna erregulatzailerik gisa eta erreferente etiko gisa. Jardun politikoan aipatzen dute, baita ministerioetako eta herri-administrazioetako edozein lan-arlotan ere. Baliteke askotan erreferentzia erretorikoa

bestarik ez izatea, baina zalantzarik ez dugu gizakion ekintzaren adierazpen oro arautzeko faktore etiko bat dela. Adierazpenak izena ematen dio pertsonen eta nazioen arteko bizikidetzarako beharrezkoa den gizarte-egiturari, eta idatziz jasotzen du.

XXI. mendearen hastapenetan, hezkuntzaren helburuak “gaitasunen” bidez adierazten dira. Jacques Delorsek (1996)¹ ezarri zuen lehenengo sailkapen unibertsaleko bat eskolan irakatsi beharreko oinarritzko gaitasunei buruz: ezagutzen ikastea, egiten ikastea, elkarrekin bizitzen ikastea eta izaten ikastea. Gero, sailkapen labur hori garatuta, gaitasun horietako bakoitzetik zenbait azpigaitasun sortu dira. Baina sailkapen horren bertute handiena da, eta horregatik aipatu nahi izan dugu hemen, gaitasunetako bi oso lotuta daudela giza eskubideetan oinarritutako heziketarekin: elkarrekin bizitzen ikastea eta izaten ikastea. Proposamen horretatik abiatuta, giza eskubideak eskolako curriculumean sartu dira gure inguruko herrialdeetan. Baina ez da proposamen erraza, giza eskubideetan oinarritutako hezkuntza ez baita testu bat “buruz” jakitea. Giza eskubideetan oinarritutako hezkuntzaren xedea da gai izatea, testu hori ezagututa, gogoeta kritiko bat egiteko, aukera emango diguna testuak agindutakoarekiko koherenteak diren balioak geureganatzeko, arauak idazteko eta jokabideak zein jarrerak garatzeko.

Amnesty Internationalen hitzetan²,

“Giza eskubideetan oinarritutako hezkuntza prozesu bat da, eta, haren bidez, norbanakoek giza eskubideen alde lan egiteko gaitasunak eta tresnak lortzen dituzte. Prozesu horrek giza eskubideen aldeko kultura globala

¹ Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Hezkuntzaren Nazioarteko Komisioaren txostena Unescoentzat XXI. menderako. Madril: Santillana/UNESCO

² Amnesty International: <http://www.es.amnesty.org/temas/educacion-en-derechos-humanos/que-es-la-educacion-en-derechos-humanos/> . 2014ko urtarrilaren 21ean kontsultatua.

sortzen lagunduko du, mundu osoan giza eskubideen aurkako urraketak prebenitzea eta desagerraraztea ekarriko duen kultura”.

Arlo horretan, “ekitera” bideratuko gaituen prestakuntza pertsonala nahi dugu. Ekin, bai gure jokabidea erregulatzeari dagokionez, bai gure inguruan ditugun pertsonetikiko interakzioari dagokionez. Ekimenak ez dira inoiz nahikoak izango; inoiz ez dugu egingo bidegabekeria erabat erauzteko behar beste ahalegin; baina justizia, zuzentasuna, elkartasuna eta errespetua areagotuko dituzten lorpen partzialak erdietsiko ditugu.

Gure ustez, hezkuntzak eginkizun garrantzitsua du pertsonen sozializazioan, hezkuntza formal eta arautuaren egituratik ez ezik, baita gogoeta eta etengabeko ikaskuntza erraz dezaketen bestelako hezkuntza-istantzia ez-formaletatik eta informaletatik ere.

Gizabanakoaren eskubideak eta eskubide pertsonalak zein diren eta horiek nola defendatu irakastea eta ikastea eta gainerakoen eskubideek nahiz komunitateko bizitzak ezartzen dizkiguten mugez jabetzea lan-arlo garrantzitsuak dira, eta botere politikoak, legegileak eta juridikoak sustatu egin behar dituzte, hezkuntza-jardueran finka daitezen. Zeharkako lan-ildoak da gizarte osoarentzat, eta pertsona guztiei bideratuta egon behar du bizitza osoan.

Testuinguru horretan jaio zen hezitzaileentzat giza eskubideei buruzko lan-mintegi bat sortzeko asmoa. 2003. urtearen inguruan ekin genion lanari, Francisca Arregui irakaslearen zuzendaritzapean eta hark bultzatuta (UPV/EHUko Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea). Gaur egun, Xabier Etxaguek koordinatzen du mintegia, eta ikastegi honetako pertsona askok laguntzen dute jarduerak garatzen.

2007ko martxoaren 8an Fakultateak eta Gipuzkoako Foru Aldundiak lehen lankidetzak hitzarmena sinatu zuten, arlo honetako jarduerak

garatzeko hezitzaileentzat. Orduz geroztik, eta gaurdaino, hitzarmen hori indarrean izan da, nahiz eta aldaketak eta ñabardurak sartu dizkioten berri duzutenetan. Urte hauetan, zenbait alderdi politiko izan dira Gipuzkoako Foru Aldundian, zenbait talde, eta guzti-guztiek izan dute elkarlanerako jarrera. Eskertu egin nahi dizkiegu erakutsitako sentiberatasuna eta eskainitako laguntza. 2014rako aurreikusita dago diru-laguntza zertxobait txikiagoa izatea lehen hitzarmenean jasotakoa baino. Baina ez gara kexu, inondik ere. Jakin badakigu krisi ekonomiko larrian murgilduta gaudela eta krisi horrek eragina duela gizarteko alor guztietan, ez dela erraza lehentasunak ezartzea diru gutxi dagoenean eta hitzarmena mantentze hutsa oso garrantzitsua dela.

Hitzarmen horri esker, prestakuntzako mintegi eta eztabaidako jarduera ugari egin ahal izan ditugu, eta dibulgaziozko material asko argitaratu. Neurri txikiagoan, bestelako jarduera batzuk ere gauzatu ahal izan ditugu, antzerki-emanaldiren bat edo filmazioren bat, besteak beste. Mintegietan askotariko gaiak jorratu ditugu: giza eskubideen historia, zuzenbide-esparrua, giza eskubideak eta hezkuntza, immigrazioa, herritartasuna, generoa, demokrazia, garapenerako hezkuntza, hizkuntza-eskubideak, haurtzarora, zahartzarora, bidaidetik gabeko adingabeak, inklusioa eta hezkuntza, lanerako eskubidea, gizarte-sareak, etab.

Liburu hau hitzarmen horren emaitza da. Bertan, 2012-2013 ikasturtean barrena izandako lankidetzak batzuk jaso ditugu. Lehen kapituluan, Esther Cruzek derrigorrezko hezkuntzako eskola-curriculumeko oinarriko gaitasunen eta giza eskubideen arteko lotura azalduko du. Hau da, giza eskubideek derrigorrezko hezkuntzan zernolako tokia duten aztertzeak aukera emango digu. Bigarren kapituluan, José Amiamak eguneko zentro bateko erabiltzaileei giza eskubideen arloan eskainitako prestakuntzari buruzko esperientzia bat kontatuko digu. Prestakuntza horren xedea da kontzientzia kritikoa sustatzea eta bizi-baldintzak hobetzen laguntzea, bai indibidualak, bai

kolektiboak. Hirugarren kapituluan, Joxe Jiménezek aisiaren eta giza eskubideen arteko erlazioa aztertuko du, baita erlazio horrek hezkuntzako teorian eta jardunean dituen ondorioak ere. Laugarren kapituluan, Alberto Fernándezek informazio-eskubidearen berri emango digu, eta azaldu egingo digu informazioaren eta komunikazioaren teknologiek zer-nolako balioa duten eskubide horren bermatzaile gisa, batik bat landako eskoletan eta eskola unitarioetan. Bosgarren kapituluan, Eduardo Fernándezek eta José Miguel Gutiérrezrek errealitate birtualak nerabeen eta gazteen herritar-nortasuna eraikitzeke garaian oso eginkizun garrantzitsua dutela azalduko digute. Seigarren kapituluan, Jon Altunak azertu egingo du seme-alabek (haur zein nerabe) interneteko zerbitzuak erabiltzean guraso askorengan sortzen den egoera gatazkatsua, zenbait sare eta programa arriskutsuak eta pribatutasunik gabeak izan baitaitezke erabileraren arabera. Azken kapituluan, zazpigarrenean, Pío Perezek Espainiako gerra zibileko sufrimendua jasotzen du ikuspegi historiko eta antropologikotik, Joxe Zapirainen bertsoen bitartez.

Giza eskubideak garapen indibidualerako nahiz kolektiborako oso garrantzitsuak direla argi erakusten digun errealitate garbi eta hurbilekoari buruzko hainbat ikuspegi, esperientzia eta interpretazio.

Irakurketa atsegina izatea espero dugu.

Xabier Etxague eta Arkaitz Lareki

GIZA ESKUBIDEAK ETA GAITASUNAK DERRIGORREZKO HEZKUNTZAN: ZEHARKAKOTASUNETIK LANTZEKO PROPOSAMENA

Esther Cruz Iglesias³

Sarrera

Kapitulu honetan, egungo oinarrizko hezkuntza derrigorrezkoaren funtsezko bi alderdi lotzen saiatuko gara: oinarrizko gaitasunak, hezkuntzari buruzko indarreko legedian ezarriak, eta giza eskubideak. Egiaz, pentsa genezake giza eskubideak aintzat hartu dituztela derrigorrezko hezkuntzako oinarrizko gaitasunak proposatzeko eta, hortaz, curriculumean ageri direla lehenengo eskolatzeko-mailetatik; baina azter dezagun zein diren derrigorrezko hezkuntzako oinarrizko gaitasunak, horietako zein elikatzen diren funtsezko giza eskubideez eta nola lantzen diren curriculumean.

Europako testuingurutik eta ELGAko⁴ kide diren herrialdeek prestatutako DeSeCo⁵ proiektuan proposatutako funtsezko gaitasunetatik abiatuta, oinarrizko gaitasunak derrigorrezko hezkuntzako curriculumean sartzeko berrikuntza garrantzitsua izan zen, Hezkuntzaren 2/2006 Lege Organikoak (LOE) gauzatu zuena. Gero, autonomia-erkidego bakoitzak bere curriculumak prestatu zuen, aipatutako legea oinarri hartuta.

Urriaren 16ko 175/2007 Dekretuan, Euskal Autonomia Erkidegoko Curriculumak Sortu eta Ezartzekoan (martxoaren 30eko 97/2010 Dekretuak aldatua), eta 1513/2006 eta 1631/2006 Errege Dekretuetan, ezarrita ageri dira Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako gutxienezko irakaskuntzak. Ikasleek eskuratu beharreko gaitasun multzo batean zehaztuta daude, eta gaitasun horiek

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

⁴ Ekonomia Lankidetzaren eta Garapenerako Antolakundea (OECD, ingelesezko siglak, eta ELGA, euskarazkoak)

⁵ Gaitasunak definitzeko eta hautatzeko proiektua (DeSeCo, Definición y selección de competencias).

Oinarrizko Hezkuntzako prozesu oso-osoa bideratzeko balio duten erreferentziako ardatz nagusiak dira.

Horrez gainera, 175/2007 Dekretuan zehaztuta dator oinarrizko gaitasunen definizioa: “Jakintzen, trebetasunen, jarrerren eta balioen elkarrekintza bateratua eta testuinguru bakoitzera egokitua, Oinarrizko Hezkuntzako ikasle guztiak xedetzat izan eta lortu behar dituztenak pertsonaren errealizazioa eta garapena lantzeko eta herritartasun aktiboa eta gizarte-integrazioa lortzeko”. Definizio hori lagungarria zaigu curriculumean definitutako gaitasun bakoitzak berekin zer dakarren ulertzeko.

Oinarrizko gaitasunak	Helburuak	Curriculumeko arloak
a) Zientzia-, teknologia- eta osasun-kulturarako gaitasuna.	1.- Arduraz bizitzen ikastea.	- Natura, Gizarte eta Kultura Ingurunearen Ezaguera.
b) Ikasten ikasteko gaitasuna.	2.- Ikasten eta pentsatzen ikastea.	- Arte Hezkuntza.
c) Matematikarako gaitasuna.	3.- Komunikatzen ikastea.	- Gorputz Hezkuntza.
d) Hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna.	4.- Elkarrekin bizitzen ikastea.	- Gaztelania eta Literatura.
e) Informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko gaitasuna.	5.- Pertsona gisa garatzen ikastea.	- Euskara eta Literatura.
f) Gizarterako eta herritartasunerako gaitasuna.	6.- Egiten eta ekiten ikastea.	- Atzerriko Hizkuntza.
g) Giza eta arte kulturarako gaitasuna.		- Matematika.
h) Norberaren autonomiarako eta ekimenerako gaitasuna.		

1. taula. Oinarrizko gaitasunak, helburuak eta jakintza-arloak

Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzako curriculumak 1. taulan ageri diren oinarrizko gaitasunak, helburuak eta curriculumeko arloak hartzen ditu barne.

Hiru alderdi horiek (gaitasunak, helburuak eta arloak) elkarri lotuta daude, eta ikasgeletan eskaintzen diren irakasgaietan zehazten dira.

Oinarrizko gaitasunen artean, badira zenbait zeharkakoagoak, hala nola ikasten ikasteko gaitasuna, hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna, informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko gaitasuna, gizarterako eta herritartasunerako gaitasuna eta norberaren autonomiarako eta ekimenerako gaitasuna. Beste batzuek, berriz, lotura zuzenagoa dute curriculumeko arlo edo gai jakinekin, zientzia-, teknologia- eta osasun-kulturarako gaitasunak, matematikarako gaitasunak eta giza eta arte-kulturarako gaitasunak, besteak beste (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Hizkuntz Politika eta Kultura Saila, 2013)⁶.

Legeak ezarritakoa abiapuntutzat hartuta, zeharkako izaera duten gaitasunak izango ditugu ardatz nagusi giza eskubideak lantzeko. Zer esan nahi du, baina, gaitasun bat zeharkakoa izateak? Zeharkako gaitasunak ikasleen garapen pertsonal eta sozialarekin lotutakoak dira. Jardun profesionaleko eta akademikoko eremu guztietan daude, eta horregatik landu behar ditugu jakintzaren arlo edo esparru guztietatik. Zeharkako gaitasunek zerikusia dute gizarteak hezkuntza-sistemari egiten dizkion eskaerekin, eta, ondorioz, baita sistema horretan heziketa eskaintzen eta jasotzen duten pertsonen egiten dizkien eskaerekin ere.

Eta zer eskatzen dio gizarteak hezkuntza-sistemari? Nolako pertsonak heztea nahi du? Gaur egun, informazioaren eta komunikazioaren aro berrian, gizarteak mundu aldakor honetan konplexutasuna eta ziurgabetasuna kudeatzeko gai izan daitezela eskatzen die ikasleei, eta ikaskuntza autonomoa erraztuko dien hizkuntza informatikoa erabiltzen jakin dezatela. Gaitasun horiez gain, gizarteak prestakuntza

⁶ <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/>

zabala eta oinarrizkoa eskatzen dio hezkuntza-sistemari, balio etikoetan, ohituretan eta jarreretan oinarritutako prestakuntza eta alderdi humanistikoak, zientifikoak eta teknologikoak barne hartuko dituen. Eta, noski, pertsonen arteko harremanak sustatu beharko ditu, ikasleek taldean lan egiten ikasteko eta erakundeetan nahiz gizartean modu arduratsuan eta demokratikoan parte hartzeko.

Oinarrizko gaitasunetatik abiatuta, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumeko 8. artikuluan definituta datoz 1. taulako sei helburuak, esplizituki barne hartzen dutenak giza eskubideei begirako errespetua. Baina helburu horiek curriculumeko arloetan garatu behar dira, eta oinarrizko gaitasunak landu ere bai.

Esparru teorikoa giza eskubideak aintzat hartzeko diseinatuta dago. Hain zuzen, elkarrekin bizitzen ikasteko edo arduraz bizitzen ikasteko helburuetan inplizitua dago besteenganako errespetua arraza, sexua edo maila sozioekonomikoa kontuan hartu gabe. Baina, zeharkako edukiei dagokienez, horiek ikasgelan jakintza-arloetan lantzea izaten da zailena. Izan ere, zaila da horrelakoak “irakasgai tradizionaletan” sartzea.

Sarri, tutoretzako orduetan lantzen dituzte giza eskubideak; baina, ez direnez ordu horietan landu beharreko eduki bakarrak, ordu kopuru murriztuz hori ez da nahikoa izaten. Horrez gainera, giza eskubideak lantzeak berekin dakar etengabe praktikan jartzea ikasitako alderdiak, eta, hortaz, curriculum osoan dute eragina, landu beharreko gaia edozein dela ere.

Baina Lehen Hezkuntzako hirugarren ziklora arte ez da ageri Herritartasunerako eta Giza Eskubideetarako Hezkuntza⁷ izeneko irakasgaia (astean ordubetez eskaintzen da 6. mailan), eta egoera horrek geure buruari zenbait galdera eginaraztera garamatza: nahikoa al da giza eskubideak irakasgai bakar batean lantzea Lehen Hezkuntzako azkeneko mailan?

Erantzuna argia da: ez. Ikastetxe askotan ez zaie nahikoa iruditzen, eta giza eskubideak irakasgai askotan lantzen dituzte aurreko mailetan. Arazoa da normalean irakasleek nabarmentzen dituztela elkartasuna,

⁷ LOMCE legeak ekarriko dituen aldaketak aztertzea falta da.

askatasuna, besteenganako errespetua eta halako beste alderdi garrantzitsu batzuk, pertsonak osotasunean hezteko nahiak bultzatuta. Zoritxarrez, giza eskubideak ezin dira utzi irakasle batzuen asmo onaren mende. Hala izanik, ezin al dira zeharka landu ikasleak hezkuntza-sisteman sartzen direnetik?

Galdera horretan proposatutako ildoari jarraituta eta irakasgaien esparrutik haraindi, zenbait metodologia erabil ditzakegu, giza eskubideak ez mugatzeko une jakin batzuetara eta curriculumean sartzen laguntzeko. Metodologia horietako bat Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza (POI) da, eta gure testuinguruan garrantzitsuena, gizartean giza eskubideak errespetatuz bizitzeko ikaskuntzak lantzeko. Metodologia horri esker, gainditu egin daiteke tradizioz ezarritako irakasgaien esparrua, eta beste modu batean landu ezin litezkeen edukiak landu daitezke. Horrez gainera, ikasgelan talde heterogeneotan lan egiteak eta bizikidetzeta-plana, baterako hezkuntza lantzeko planak edo antzeko ikastetxe-planak garatzeak erraztu egin dute giza eskubideen edukiak ikastetxeetako eguneroko martxan sartzea.

Garrantzitsua izango litzateke giza eskubideak ikasgeletako eguneroko lanean ez ezik ikasleen ebaluazioetan ere sartzea, ebaluatzen ez dena curriculumetik kentzeko joera baitago.

Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza

Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntzaren (POI) metodologia erabiliz giza eskubideak curriculumean zeharka lantzeko, tradizioz ezarritako irakasgaien esparrua gainditu behar dugu; baina eskura al daitezke gaitasun guztiak, espezifikoak nahiz zeharkakoak, irakasgai bakoitzerako ezarritako ordutegia zorrozki bete gabe? Jarraian, ikasleek legedian ezarrita dauden oinarritzko gaitasunak nola eskura ditzaketan argitzen saiatuko gara.

Zeharkako gaitasunak garatzeko, diziplina guztien arteko elkarrizketa sustatu behar da, eta diziplinez haraindiko lan-metodologia abian jarri (Perrenoud, 1997). Horretarako, irakasleek koordinazioko lan handia egin behar dute, bai horizontalki, bai bertikalki. Horrek esan nahi du

gaitasun espezifikokoak zein zeharkakoak lantzeko garaian ikasle talde batekin lan egiten duten irakasle guztiek alde aurretik adostu behar dutela talde horrek zer gaitasun eskuratu behar dituen dagokion hezkuntza-mailan.

Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza diziplinaz haraindiko jarduna errazten duen hezkuntza-metodologia berrietako bat da, metodologia aktiboetan sartua, eta ikasleen interesguneak erabiltzen ditu haien arreta erakartzeko eta curriculumeko edukiak lantzeko. Baina zertan datza POI? Nola lan egiten da proiektuka? Zergatik izan daiteke tresna erabilgarria giza eskubideak lantzeko?

Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntzan ikasleek errealitatean, ikasgelatik haraindi, aplikatu daitezkeen proiektuak antolatzen, ezartzen eta ebaluatzen dituzte (Blank, 1997; Dickinson, et al., 1998; Harwell, 1997; Galeana, 2002). Eredu horren jatorria konstruktibismoa da, hau da, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget, John Dewey eta beste psikologo eta hezitzaile batzuen lanetatik abiatuta garatutako korrante pedagogikoa.

Proiektukako ikaskuntza erronka handia da tartean dauden eragile guztientzat, baina oso tresna baliagarria da ikasleen auto-ikaskuntzako gaitasunak sustatzeko, lehen mailako laguntza eskainiz hauetarako (Galeana, 2002):

1. Jakintza-arlo guztien kontzeptu integratzailea sortzeko.
2. Beste kultura, hizkuntza eta pertsona batzuekiko errespetu-kontzientzia sustatzeko.
3. Pertsonen begirako enpatia garatzeko.
4. Hainbat motatako pertsonekin lan-harremanak garatzeko.
5. Diziplina-lana sustatzeko.
6. Ikertzeko gaitasuna sustatzeko.
7. Gauza berriak eraginkortasunez ikasteko tresna eta metodologia batez hornitzeko.

Azkenaldian, lan eta ikerketa ugari egin dituzte Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntzaren gainean, eta zehazki definitu dute ikasleek zer urrats egin behar dituzten metodologia hori erabiliz aurreikusitako ikaskuntza gerta dadin. Zenbait azterlanen arabera, 10 urrats dira (Actualidad Pedagógica, 2013), eta beste batzuen arabera, berriz, 6 (Tippelt, R. eta Lindemann, H. 2001), baina guztietan ageri dira lau fase hauek: hasiera, plangintza, gauzatzea eta amaiera. Hasierako fasean, ebatzi beharreko galdera eragilea egiten da, eta proposatutako testuinguruaren beharren azterketa abiarazten da. Plangintzako fasean, eman beharreko urratsak proposatzen dira, eta gaia ikertzen da. Urrats bakoitzean erabakiak hartu behar dira, eta dena txosten batean jaso. Gauzatzeko fasean, ekintza experimental eta ikertzaileak lehentasuna du. Modu sortzailean, autonomoan eta arduratsuan jarduten da, eta azertu egiten da jarduna. Proiektuko kide bakoitzak bere lana gauzatzen du, adostutako plangintzaren edo lanbanaketaren arabera. Amaierako fasean, txostena aurkeztu, eta ebaluatu egiten da. Ebaluazioan ezin da emaitza bakarrik hartu kontuan, prozesua bera emaitza bezain garrantzitsua baita, edo garrantzitsuagoa.

Zenbait irakasgaireren artean ere lan egin daiteke proiektua, eta aukera horrek erraztu egiten du edukien integrazioa. Eskuarki taldean lan egiten da, eta, ondorioz, errazagoa da zeharkako gaitasun asko abiaraztea.

Nolanahi ere, gure hezkuntza-sisteman gaitasunen bidezko ikaskuntza lantzen ari gara, eta ikasleek horiek erdiesteko ezin gara oinarritu irakaskuntza teorikoetan bakarrik. Gaitasunak eskuratzeko beharrezkoa da horiek praktikan jartzea errealitatetik ahalik eta hurbilen dauden testuinguruetan, eta POIk testuinguru horiek sortzen laguntzen du. Adibide gisa, esan genezake besteak errespetatzen ikasteko ez dela nahikoa *errespetu* hitzaren esanahia ezagutzea, beharrezkoa dela besteak errespetatzea. Errespetatu behar izateko, ikasleak taldeka bil daitezke, baterako proiektu bat presta dezaten. Helburu bera lortzearren elkarrekin ados jartzeko nahitaez jarri beharko dute praktikan elkar errespetatzeko gaitasuna.

Ikasgelako taldekatzeak

Ikasgelako taldekatzeek ere baldintzatzen dute zeharkako gaitasunak eskuratzea. Ikasleak irakasleen aurrean jartzen baditugu banakako ikasmahaietan, zaildu egingo dugu, esaterako, taldean lan egiteko gaitasuna lantzea, edo ez dugu erraztuko. Aitzitik, ikasleak lauко taldetan banatzen baditugu (bi beste biren parean jarrita), taldearen komunikazioari mesede egingo diogu, eta, hortaz, taldean lan egiteko gaitasuna lantzen lagunduko dugu.

Ikasgelako taldekatzeak aldatuz joan dira denboran barrena, irakasleen eta ikasleen rola aldatuz joan diren heinean. Ikuspegi tradizional jakin baten ideia nagusia ikaskuntza homogeneousatzailea eta ustez berdintasunezkoa zen, eta, horren harira, ikasmahai bakartuak ipintzen zituzten ikasgelan, aurrera begira, irakasleari begira, hura baitzen ezagutza guztiaren jabe eta ikasleek arretaz begiratzen baitzieten modu pasiboan ikasteko.

Gaur egungo joera da ikasleak beren ikaskuntzaren subjektu aktibo izatea eta irakasleak, berriz, ezagutzen bideratzaileak, ikasleen beharren zerbitzura jarduten dutenak. Ikasgelaren banaketa dagoeneko ez da lineala, indibiduala eta norabide bakarrekoa; ikasleak taldeka biltzen dira, 4 edo 5 pertsonako taldetan, mahaiak zirkuluan jarrita, taldeko lana erraztearren. Zenbat eta heterogeneoagoa izan lan-taldea, orduan eta etekin handiagoa atera diezaiekegu ahalmen indibidualei taldearen mesederako. Taldeek ez dute zurrnak eta aldaezinak izan behar, malguak eta dinamikoak baizik, horrek ikasle guztiek parte hartzea eta aniztasunari erantzutea ahalbidetuko baitu. Taldekatze malguak antolamenduko eta curriculumeko estrategia egokia dira ikaskuntza-erritmo guztiei eta ikasleen interesen nahiz ezaugarrien aniztasunari erantzun ahal izateko, aukera ematen baitute arreta egokiagoa eskaintzeko banakako eskubideei zein taldearen eskubideei.

Zeharkako gaitasunak nagusiki taldean garatzen direnez, taldekatze mota horrek neurri handian errazten du horien lanketa, baita oinarritzko giza eskubideak errespetatzen dituen gizarterako eta herritartasunerako gaitasunarena ere.

Baina proiektuetan oinarritutako ikaskuntzaz eta ikasgelako taldekatzeez gain, badira giza eskubideen gainean lan egitea errazten duten beste zenbait elementu ere: ikastetxe-planek (bizikidetzako eta eskola inklusiboko plana) eta Ikastetxeko Hezkuntza Proiektuak (IHP) ezartzen dute zeharkako gaitasunen esparru arauemailea, eta zentzua ematen diete, ikastetxe barruan, 175/2997 Dekretuan proposatutako helburuei (aurretik aipatutako Dekretua, Euskal Autonomia Erkidegoan Oinarritzko Hezkuntzako Curriculumak Sortu eta Ezartzekoa).

Ikastetxe-planak

Eskola-sare publikoko derrigorrezko irakaskuntzako ikastetxe guztiek dituzte: batetik, eskaintzen dituzten irakaskuntzen curriculum-garapenaren informazioa ematen duten dokumentuak (Ikastetxeko Curriculum Proiektua, ICP); bestetik, ikastetxearen filosofiaren berri ematen duten dokumentuak (Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua, IHP), nola ikastetxearen hezkuntza-ereduaren berri ematen dutenak, hala kudeaketako araudiaren berri ematen dutenak (Antolamenduko eta Funtzionamenduko Araudia, AFA). Dokumentu horietatik guztietatik, Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua (IHP) izan daiteke lagungarrien giza eskubideak lantzeko, dokumentu horretan baitago ezarrita ikastetxearen nortasuna eta bertan baitago jasota zer-nolako pertsonak lortu nahi ditugun eskainitako prestakuntzarekin.

Dokumentu horiez gain, Eusko Jaurlaritzak zenbait plan eta proiektu sustatzen ditu ikastetxeetan, eta, ikasturte honetarako (2013-2014), hauek dira haren lehentasunezko jardunak hezkuntzaren arloan: curriculumak eta gaitasunak, eskola inklusiboa eta bizikidetzak, hezkuntza hirueleduna, informazioaren teknologiak eta gaitasun zientifikoak. Ikus dezakegunez, aipatutako eremuetatik bik lotura hertsia dute giza eskubideekin, eta sakonago aztertuko ditugu. Bizikidetzak-plana eta eskola inklusiboa dira.

Bizikidetza-plana

Hezkuntza-sistema beti izan da eta izango da inguruko gizartearen isla, eta beti izan du garai bakoitzean nagusi diren balio politikoak, erlijiosoak eta sozialak erreproduzitzeko eginkizuna.

Eusko Jaurlaritzak (85/2009 Dekretua) badaki bere hezkuntza-sistemak bizikidetzarako eta herritartasun demokratikorako hezkuntza sustatu behar duela, justizia, tolerantzia, errespetua, elkartasuna eta antzeko beste balioetan oinarrituz hezita; hezkuntza-sistemak, halaber, herritar gisa dituzten betebeharrak onartzeko eta eskubideak erabiltzeko behar dituzten gaitasun guztiak garatu behar ditu ikasleengan, bai gaitasun pertsonalak, bai harremanerako gaitasunak.

Zaitegik (Arartekoa, 2009) proposatu du, hezkuntzako helburu gisa, eskola sozializazio akritikotik haragoko espazio hezitzaile integrala izatea, elkarrekin bizitzen ikasteaz gain.

Baina bizikidetza-planak eskolaren esparrua gainditu behar du. Ramón López Martínek (2003) adierazten duenez, “askatasuna, elkartasuna, berdintasunaren aldeko borroka, giza eskubideei begirako errespetua eta halako beste giza balio batzuk edo elkarrizketa, tolerantzia, partaidetza eta antzeko printzipio pedagogikoak oinarri hartuta hezteak ezin du euste-hormarik izan”. Kontua da ardatza eskolan duen eredu eksklusiboa alde batera uztea eta guztiek parte hartzea gure gizartearen eskaera ugariei erantzuteko. Bide horretatik bakarrik lortu ahal izango ditugu bizikidetza eta giza eskubideei begirako errespetua.

Eskola inklusiboa

Eskola inklusiboa sustatzea Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Sailak hezkuntzaren arloan egindako apustu garrantzitsuenetakoa bat da. Oinarrizko Hezkuntzarako Curriculumari buruzko Dekretuak ezarri zuen ikasle guztiek oinarrizko gaitasunak eskuratu behar dituztela eta, horretarako, beharrezkoa da ikasle bakoitzak bere ahalmenak ahalik eta gehien garatuko dituela bermatuko duten ekimenak abiaraztea.

Ildo horretatik, eskola inklusiboarentzat lehenetsuzkoa da ikasle guztiak testuinguru berean hartzea eta zenbait baliabide erabiltzea ikasle guztiek ikasteko aukera berberak izan ditzaten, *a priori* izan ditzaketan zailtasunak edo desberdintasunak kontuan hartu gabe.

Eskola inklusiboaren aldeko apustua garrantzitsua da gure gizartean eskola-garaitik sor daitekeen diskriminazio edo giza eskubideen urraketa oro desagerrarazteko. Aniztasunari arreta berezia eskainita eta ikasgela arruntetan tokia eginda (hainbat baliabide erabiliz ikasle bakoitzaren maila akademiko hoberena lortzeko), diskriminaziorik eza sustatzen dugu, baita ikasle guztiek taldeko edo ikasgelako kide direla sentitzea ere, eta, geroago, komunitateko kide direla. Eskolatze-aldiaren hasieran normalizatu behar da ikasle bakoitzak gizaki gisa duen ahalmenari erantzuteko eta ahalmen hori sustatzeko behar dituen baliabideak jasotzea, eta garai horretan irakatsi behar dira besteenganako errespetua, tolerantzia, askatasuna eta diskriminaziorik gabeko elkartasuna.

Azken gogoetak

Kapitulua amaitzeko, gogoeta merezi duten zenbait alderdi nabarmentzea komeni da. Batetik, oinarriko gaitasunak POI edo antzeko metodologia aktiboen bidez landuz gero, errazagoa da giza eskubideen gainean lan egitea eta arlo horretan eskuratutako gaitasunak abian jartzea. Gainera, lan hori talde malgu eta dinamikoetan eginez gero eta bizikidetzaren planekin nahiz hezkuntza inklusibokoekin babestuz gero, ikasleak modu integratuean garatzea lortuko dugu, gizartean bizitzen ikastea eta mundu aldakor honetan pertsona gisa garatzeko behar dituzten gaitasun espezifikoak nahiz zeharkakoak erdiestea.

Bestetik, kontuan hartu behar genuke ebaluatzen ez den oro desagertu egin ohi dela curriculumetik, edo garrantzi gutxiago izaten duela. Giza eskubideak gaitasunetan, helburuetan eta irakasgai batzuetako edukietan jasota egonez gero, ebaluatu egingo dira, eta, hortaz, ikasgelan landu. Curriculumean esplizituki sartzen ez baditugu,

ikasgelatik desager daitezke, eta orduan ez dugu beteko gure ikasleak modu integralean hezteko konpromisoa.

Azkenik, eskerrak eman behar genizkieke orain arte giza eskubideak curriculumean landu beharreko alderdi oinarritzat hartu dituzten irakasleei, eta aintzat hartu behar genuke ez dela irakasleen borondate onaren mendeko gai bat, baizik eta ikastetxeen apustua, zeharkakotasunetik abiatuta, ikasleen hezkuntza integrala lortzeko.

Bibliografia

Actualidad Pedagógica (2013): Aprendizaje Basado en Proyectos en 10 pasos. 2014/01/02an kontsultatua. <http://actualidadpedagogica.com/aprendizaje-basado-en-proyectos-en-10-pasos/>

Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares* 2013/12/27an kontsultatua. <http://www.ararteko.net/webs/iextras/conflictos-ceneduc2006/conflictosceneduc2006C.pdf>

Ararteko (2009): *Los retos de las políticas públicas en una democracia avanzada*. ARARTEKOAREN jardunaldiak, 2009ko maiatzaren 19tik 22ra bitartekoak, hemen argitaratuak: <http://www.ararteko.net>

Blank, W. (1997). "Authentic instruction". W.E. Blank & S. Harwell (arg.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (15.–21. or.). Tampa, FL: University of South Florida.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program .Technical assistance guide*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.

- Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, Justizia Saila eta Kultura Saila (2004). *Educación para la Convivencia y la Paz en los centros escolares de la CAPV*. 2009/04/25ean kontsultatua.
<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es>
- Galeana de la O, L. (2002). Aprendizaje Basado en Proyectos. 2013/12/26an kontsultatua.
<http://dgcy.e.wordpress.com/2009/12/27/aprendizaje-basado-en-proyectos-dra-lourdes-galeana-de-la-o-universidad-de-colima/>
- Harwell, S. (1997). "Project-based learning". W.E. Blank & S. Harwell (arg.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (23–28). Tampa, FL: University of South Florida.
- Hezkuntzaren Nazioarteko Komisioaren txostena Unescoentzat XXI. menderako (komisioburua: Jacques Delors) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madril: Unesco
- Hezkuntzari buruzko 2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa.
- Perrenoud, P. (1997). « Programme des cours 1996-1997, Genève, enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996 ». *L'Éducateur*, 10. zk., 1997, 24.-28. or.
- Tippelt, R. eta Lindemann, H. (2007): El método de proyectos. 2014ko urtarrilaren 4an aterea hemendik:
http://132.248.239.10/cursos_diplomados/diplomados/basico/colima07/5_material_didactico/productos_didac/met-proy.pdf
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Biblioteca de Bolsillo (1978an argitaratutako lan originala).
- Zaitegui, N. (2000): "Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro". *Organización y gestión educativa*, 4, 21-31.
- 1513/2006 Errege Dekretua, Lehen Hezkuntzako Oinarrizko Irakaskuntzak Ezartzekoa.

1631/2006 Errege Dekretua, Bigarren Hezkuntzako Oinarrizko Irakaskuntzak Ezartzekoa.

175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculuma Sortu eta Ezartzekoa.

97/2010 Dekretua, martxoaren 30ekoa, 174/2007 Dekretua.

Esteka interesgarriak

<http://www2.elkarrekin.org/elk/elkarbizitzagida>

<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es>

<http://www.berrikuntza.net>

GIZA ESKUBIDEAK ETA ADIMEN-URRITASUNA DUTEN PERTSONAK: ORDIZIAKO GARAGUNEKO ESPERIENTZIA BAT

José Fco. Amiama Iburguren⁸

Sarrera

Pertsona guztiok bizi nahi dugu “gure bizitza”. Merezi duen kalitatezko bizitza. Baliteke batzuentzat ona dena beste batzuentzat ona ez izatea, denek ez baitauzkagu balio berberak eta pertsona bakoitza bakarra baita. Baina badira gizaki ororentzat oinarritzkoak diren zenbait alderdi. Bai alderdi horiek, bai alderdi pertsonalek, bizikalitatetzat ulertzen duguna osatuko dutenek, koherenteak izan behar dute giza eskubideekiko, bi kontzeptuak bereizezinak baitira. Eskubide horiek ezagutuz gero, gure bizitzan betetzen diren ala ez ikus dezakegu, eta horiek defendatzeko eta aldarrikatzeko ekintzak proposa ditzakegu; hau da, eskubide horiek ezagutzeak ahaldu egiten gaitu pertsona gisa.

30 eskubide horiek Nazio Batuen Erakundeak (NBE) onartu zituen 1948an. 2006an, Urritasunak dituzten Pertsonen Eskubideei buruzko Nazio Batuen Hitzarmena onartu zuten, eta 30 eskubide horiek 23tan egokitu eta berrantolatu zituzten.

Artikulu honen xedea da Ordiziako Garagunean (Donostiako Goyeneche Fundazioarena) adimen-urritasuna duten pertsonen giza eskubideei nola heltzen zaien aurkeztea.

Goyeneche Fundazioa erakunde pribatua eta irabazi-asmorik gabekoa da, eta hamaika zentro ditu. Zenbait programaren bidez, eguneko arreta eskaintzen die adimen-urritasuna duten 225 helduri, zenbait adinetakoak eta laguntza-behar anitzak dituztenak (nagusiki, laguntza zabala). Lehen mailako herritarrak dira, eta eskubideak eta

⁸ Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.



betebeharrak dituzte; hortaz, fundazioaren konpromisoa da talde horri babesa ematea ingurune naturaletan bizitza aberatsa izateko eta parte hartzeko, helburu pertsonalak lortzen lagunduz norbanakoan oinarritutako plangintza-eredu bat prestatuta eta abiarazita (Bizimoduaren Oinarrizko Plana).

Gaur egun, Ordiziako Garaguneak adimen-urritasuna duten 20 helduri eskaintzen die zerbitzua, arreta zuzeneko 3 profesionalek eta arduradun batek osatutako talde baten bidez.

Garagunean garatzen dituzten proiektu eta jardueretan banakako interesak eta taldekoak uztartzen saiatzen dira, eta horien guztien artean nabarmentzekoak dira bilerak (komunikaziokoak, planak prestatzekoak, kudeaketa-planekoa), batzarrak eta hobekuntza-batzordeak. Praktika etengabeari esker, egunez egun, pertsonak ahaldunduz joatean dira, duintasundun subjektuak direla ohartzen direlako, eta etengabe aztertzen dituzte bizikidetzaren errazten edo eragozten duten gakoak.

Foro horietako bat, eta eskubideen gaineko lanaren ardatza, erabiltzaileen hobekuntza-batzordea da.

Politikak hausnartutako jardunekin batera doaz

Erakundearen organigraman, zentro arteko erabiltzaileen hobekuntza-batzordea dago, adimen-urritasuna duten pertsonen partaidetza zuzena sustatzeko foro gisa sortua. Gaur egun, urtean hiru aldiz biltzen dira zuzendaritzarekin. Batzorde horretan zentro bakoitzeko ordezkari batek parte hartzen du, eta hori arduratzen da erabiltzaile guztien kexak eta iradokizunak jasotzeaz. Zentro bakoitzean, erabiltzaileek biltzarrak egiten dituzte, eta aipatzen dute zerk funtzionatzen duen ondo eta zerk gaizki. Gaizki doanaren gaineko kexa bat edo hobekuntza-iradokizun bat proposatzen dute, eta zuzendaritzari jakinarazten diote. Eskema hori   piktogramekin sinbolizatuta dago, eta antolakuntzako zenbait mailatan erabiltzen dute. Oso barneratuta dago, eta komunikazio-zailtasun handienak dituzten

erabiltzaileek ere adieraz dezakete beren iritzia, piktograma seinalatuz edo hatz lodia gora edo behera begira ipiniz.

Izatez, proposamena interesgarria da, tartean dauden pertsonak erakundean parte hartzea eta ahalduntzea sustatzen baitu, baina, Ordiziako Garagunearen kasuan, eskaera materialen zerrenda labur batera mugatuta zegoen. Zerrenda horretan, kexa bat nabarmentzen zen: “Furgoneta berria behar dugu”. Eskaera erabiltzailereren batek egiten zuen, eta beste batzuek baieztatu egiten zuten buruaz edo hatz lodiaren keinuaz.

Garaguneko profesionalentzat frustragarri samarra zen erabiltzaileek “eskaera batzuetan eskasak, errepikatuak eta egunero erabiltzeko baliabide materialetara mugatuak” aldarrikatzen zituztela ohartzea. Ba al zekiten adimen-urritasuna zuten pertsona haiek beren bizimodurako garrantzitsuagoak ziren gauzak eska zitzaketela? Galdera horren gaineko gogoeta izan zen hemen azalduko dugun esperientzia zuzentzen duen printzipioaren jatorria. Honako hau da, laburbilduta: bizimodua hobetzeko aldarrikapenak egin ahal izateko, zer eskubide dituzten jakin behar dute. Zer eskubide dituzte?

Giza eskubideak eta adimen-urritasuna duten pertsonak

Garaguneko profesionalek (eta ez erabiltzaileek eta beren hobekuntza-batzordeak) antzemandako beharra definitu ostean, proiektua nola gauza zitekeen pentsatzen hasi ziren. Argi zeukaten aldarrikapen berriak eskakizun- eta konplexutasun-maila handiagokoak izan zitezkeela.

Interneten eta urritasunaren arloko foro nahiz entitateetan giza eskubideei buruzko bilaketak egin zituzten. Zenbait eskubide-gutun, gidaliburu, eskuliburu eta dokumentu aurkitu zituzten. Giza eskubideei buruzko 1948ko Adierazpenaz gain, beste hiru material haiek izan dira jardunbide egoki honen oinarri:

1. “Urritasunak dituzten Pertsonen Eskubideei buruzko Hitzarmena”, 2006koa.

2. Kolektibo horrekin eskubide horiek lantzeko gidaliburu egokitu bat, *Defendemos nuestros derechos en el día a día* izeneko. Adimenu-urritasuna edo garapen-urritasuna dutenen eta haien familien eskubideak defendatzen dituen herritarrei irekitako mugimendu asoziatiboak (FEAPS) argitaratua. Dokumentu horretan, honako hau dator jasota, hitzez hitz: “Ez dago bizi-kalitaterik eskubiderik gabe” (7. or.). Eta Garaguneko profesionalak bat datoz baieztapen horrekin. Materialak talde horrentzako eskubideei buruzko laburpen erraz eta erabilerraz bat dauka, eta erabiltzaileekin eskubide horiek lantzeko fitxak. Formatu hau du: (1) Titulua: eskubidearen izena, azalpen labur bat eta irudikatzen duen marrazki bat ditu. (2) Esperientzia: adimenu-urritasuna edo garapen-urritasuna duen pertsona batek eskubidearekin lotutako egoera bat kontatzen du. (3) Ondorioak: kontatutako egoerari buruz gogoeta egitera eta gero zer gertatu ahal izan den pentsatzera gonbidatzen du (pertsonarentzako ondorio onak edo txarrak). (4) Beste adibide batzuk: urritasunen bat duten pertsona gehiagok iritzia ematen dute eskubideari buruz, edo beren esperientzia kontatzen dute. (5) Zer egin dezakezu zuk?: galderaren bat proposatzen da, nork bere egoeraren gainean gogoeta egin dezan (FEAPS, 21. or.).

Bi material horiek izan dira esperientzia honen ardatz teorikoa; baina, Ordiziako zerbitzuko erabiltzaile gehienek ulermen-maila baxua dutenez, ez dute erabili gidaliburu honek proposatutako segida metodologikoa, beste bat baizik.

3. Hirugarren materiala Youtubeko bideo-bilduma bat da, giza eskubideak islatzen dituzten bideoena (edo horien gabezia). Baliabide horrek eskubide bat zehazki nola planteatu jakiteko arrastoak eskaintzen dizkio saioaren bideratzaileari, eta, gainera, aukera ematen dio saioa landu beharreko eskubideak hobeto ulertzen lagun dezaketen bideo laburrak oinarri hartuta antolatzeko. Bideo gehienak “Youth for Human Rights International” sailekoak dira. Sail hori hezkuntzaren arloan erabiltzeko sortu zuten, gazteei irakasteko zer diren eskubideak, zergatik diren garrantzitsuak eta nola lagun dezaketen beraiek eskubide horiek egia bilakatzen munduko edozein tokitan.

Beste kasu batzuetan, Interneten erraz aurki daitezkeen bideoak hautatu dituzte, marrazkitan eta formatu sinpletan oinarritutakoak, oso grafikoak izanik ulertzeko arazo gutxiago ematen dituztenak.

Argiagoak eta funtzionalagoak dira urritasunen bat dutenek eskubidea ulertzeko.

Irisgarritasunerako eskubidea: Ordiziako Garagunean egindako saioaren segida

Saioa hasteko, eskubide bat hautatu behar da. Saioa bideratzen duen profesionalak batzuetan eskubide bat baino gehiago proposatzen du, erabiltzaileek bat hauta dezaten, edo bileran bertan edo aurretik kezka edo gatazka sorrarazten duen egoeraren bat adierazten da, eta hura eskubideren batekin lotzeko aukera aztertzen da. Esaterako, pertsona bat oso urduri jartzen da medikuarenera joan behar duelako; bada, egoera hori aprobeztatzen da osasun-eskubidea lantzeko. Beste pertsona batek botoa eman nahiko luke, baina ezin du, eta ez du ulertzen zergatik; bada, hortik abiatuta, bizitza politikoan eta publikoan parte hartzeko eskubidearen gaineko hausnarketa egiten da.

Eskubidea hautatu ostean, prozesu hau egiten da: saioaren urratsak aipatzen dira, eta zer egingo den eta zer arau izango diren azaltzen da. Gero, eskubidea eta haren definizioa irakurtzen dira, aurretik aipatutako dokumentuetan jasota dagoen moduan. Ondoren, bideratzaileak alde aurretik aukeratutako bideo labur bat aurkezten du, non islatuta ageri den irisgarritasunaren ideia. Hirugarren eta laugarren urratsek eskubidearen ulermenarekin eta balorazioarekin dute lotura; eta, azkenik, eskubidea erabiltzaileen bizitzarekin lotzen da, eta bildu egiten dira haien ekarpenak, kexak, etab.

0. Bileretan parte hartzeko jarrera eta arauak

Bileran nahi duen erabiltzaile orok parte hartzen du (hamar erabiltzaile, batez beste), edozein izanik ere ahozko komunikazioko edo ulermeneko maila. Partaideen artean egoten da erabiltzaileen batzordeko ordezkaria. Pertsona horiek ohituta daude bilera askotan parte hartzen bi funtsezko arau ezagututa eta beteta: partaide guztiek bileran egotea erabakitzen dute (ez joatea aukeran izanik), hortaz, onartu egiten dituzte bizikidetzako arauak; eta, hitz egiteko, txandak errespetatu egiten dira, eta esku hartzeko lehentasuna dute adierazpen-zailtasun handien dutenek (gaitasun handiagoa dutenek laguntzaile

rola izaten dute, ideiak osatzeko, ñabardurak adierazteko eta kideei laguntzeko rola), eta gainerako partaideek beste guztiak bezala errespetatzen dituzte. Abiapuntuko printzipioa da pertsona guztiak baliozko subjektuak direla. Zenbait kasutan, pertsonaren presentzia hutsak du balio handia, denek ahalegindu behar baitute haren azalean jartzen eta haren ahotsa izaten iritzia adierazteko aukerarik ez badu.

1. Eskubideari buruzko aurretiko ezagutzak

Bilerak 45 minutu eta ordubete bitarte irauten du. Hasieran, dinamizatzailerak “irisgarritasunak” zer iradokitzen dien galdetzen die. Galdera horietan, hitz “jasoak” eta “arruntak” nahasten dira, funtsezko helburua baita taldekideek beren eskubideak argudioak emanaz aldarrikatzea beste testuinguru batzuetan ere, hala nola gizarte erakundeetako batzordeetan edo udaletxeetan.

Ildo horretan, erabiltzaile batzuk *inklusioa*, *diskriminazioa* eta halako beste hitz batzuk erabiltzen hasten dira, eta eurenganaturako diskurtso horrek kontzeptu ezezagunak ezagutzen laguntzen die, baita beren burua dakien pertsonatzat aitortzen ere, hots, prozesuan jarrera aktiboa hartuta zerbait irakatsi dezakeen pertsona gaitasunduntzat. Aurretiazko ezagutzen faseak motibatuzeko estrategia gisa balio du, eta gaia aurkezteko.

2. Eskubidea deskribatzea eta ulertzea bideo bat ikusita

Bigarren urrats gisa, bideoa ikusten da. Lehendik ere aipatu dugu bideoa laburra izaten dela. Kasu honetan, *Por cuatro esquinitas de nada* (3'03'') izeneko bideoa ikusi zuten, karratu baten istorioa kontatzen duena. Karratuak bere adiskide zirkuluekin egon nahi du, baina ezin du haien etxean sartu, ez delako ate biribiletik sartzen. Hasieran, karratua zirkulu bilakatzea da proposatutako irtenbidea, baina, hori ezinezkoa denez, planteamendua aldatzen dute: “- Ez du Karratuk aldatu behar, atea baizik”.

Bideoa ikusitakoan, narrazioari buruzko galderak egiten dira: denak zirkuluak dira?, zergatik ezin du Karratuk bere lagunekin egon?... Une honetan, erabiltzaile batzuek parte hartu ohi dute, iruzkinen bat eginez. Bideoa ondo ulertzeko eta erabiltzaile guztiek parte hartzeko, berriz ikusten da, baina zatika. Dinamizatzailerak galdera zehatzagoak

egiten ditu, eta erabiltzaileak istorioaren partaide bilakatzen ditu. Esaterako: "JM, gustatuko litzaizuke belarriak moztea zentrorra etorri ahal izateko, atea oso estua delako eta belarriak moztu ezean ez zarelako sartzen?" (aldi berean, belarriak mozteko keinua egiten du); denak batera ezezkoa erantzuten dute (eta JMk inork baino lehen).

3. Eskubide horrek nire bizitzan zer toki duen baloratzea eta aztertzea

Fase honetan, irisgarritasunerako eskubidearen ulermena erabiltzaileen bizitzetara bideratuko da, eta haien eguneroko martxarekin zerikusia duten galdera zehatzak egingo zaizkie. "K, orain badakigu irisgarritasun-eskubidea dela-eta "ateak moztu" behar direla. Esan, zu joan zaitezke bakarrik, zure aulki gurgildunean, zentro honetako edozein tokitara? (Galdera egingo zaio talde osoari, Kri dagokionez eta beste erabiltzaile batzuei dagokienez).

Hemendik aurrera, bideratzaileak lagunduta, eskubide horri lotutako egoerak agerian utziko dira, bai egoera egokiak (arazoak konponduz joan direlako), bai egoera desegokiak (oraindik konpondu ez direnak). Dinamizatzaileak "eskubideen koadernoan" jasoko ditu eskubide horri lotuta funtzionatzen duten eta funtzionatzen ez duten alderdiak, eta erabiltzaileen iritziak idatziz jasotako ekarpen garrantzitsu bilakatuko dira. Kren adibidean, kexa hau izan zen: zentroko komunetara sartzeko ate bat hain egokitua zegoen "legezko neurrira" ezen hatz koskorrak kolpatzen baitzituen ate alboekin atetik igarotzen zen bakoitzean. Espaloiak ez zirela behar bezain zabalak ere adierazi zuten, baita ibilgailu batzuek zebrabideetan eta bestelako arrapaletan aparkatzen zutela ere.

4. Aldaketa-proposamenak

Hau da saioaren azken puntua. Bertan erabakitzen da zer prozedura erabiliko den proposamenak gauzatzeko. Bi izaten dira bide ohikoena. Batetik, zentroen arteko erabiltzaile-batzordean landu beharreko gaitzat jasotzen dira, eta horixe zen, hain zuzen ere, esperientzia honen hasierako helburuetako bat (Garagunean bertan konpon badaiteke, ez zaio zuzendaritzari aurkezten).

Hobekuntza-proposamen bat baino gehiago izanez gero, erabiltzaileek, behar izanez gero lagunduta, erabaki egin beharko dute zein aurkeztu nahi duten erakundeak komunitateko edozein erabiltzaile, profesional, senide, entitate kolaboratzaile edo pertsonaren esku jartzen duen kexa eta iradokizunetarako formatuan.

Garaguneko erabiltzaileen ordezkariak dokumentu hori eramango du zuzendaritzarekin izango duen bilerara. Behar izanez gero, argazkiak, piktogramak eta abar ere eraman ahal izango ditu, kexa edo iradokizuna errazago aurkezteko.

Bestetik, erabiltzaile baten gai zehatz bat baldin bada, haren Bizimoduko Oinarrizko Planean sar daiteke, lortzeko helburu gisa (hori egiteko prozedura ez dago azalduta artikulu honetan).

Logikoki, hau ez da bilera horren azken xedea, Garagunearen asmoa erabiltzaileen bizi-kalitatea hobetzea baita.

Giza eskubideak lantzea: banakako nahiz taldeko hobekuntza

Artikulu honetan bi ondorio nabarmendu nahi ditugu. Lehen, zentroan sortzen ari den eskubideetan oinarritutako kulturarekin lotua, berria ez izan arren gaur egun argiago dagoena eta erreferentzia gehiago dituen. Teoria sistemikoetatik badakigu aldaketa batek beste bat ekartzen duela. Hori dela-eta, adimen-urritasuna duten norbanakoen eskubideak lantzeak berekin dakar zentroko egunerokotasunean horiek kontuan hartzea. Lehen ondorio horrek lehendik aipatutako dokumentuetan ageri diren eskubideak hartzen baditu ardatz gisa, beste onurarik ere bada, erabiltzaile (eta profesional) orok bete beharreko eginkizunetatik eratorria; izan ere, batzuen eskubideek beste batzuen betebeharrak ekartzen dituztela ohartzeko balio du (Adib.: nire pribatutasun-eskubidea betetzeko, inork ezin du nire poltsa edo armairua begiratu nire baimenik gabe). Hori da norbanakoen eskubideak taldearen eskubidearekin uztartzeko modua. Jarraian, adimen-urritasuna dutenen giza eskubideetatik eratorritako bi ondorio horiek azalduko ditugu, Garagune honetan gauzatutako esperientzia zehatzen bidez.

a) Irisgarritasun-eskubidea Krentzat.

Aipatu dugunez, eskubide bakoitzari buruzko saioa amaitzean jasota geratzen dira partaideen eskaerak, kexak edo/eta iradokizunak. Zuzendaritzak konpromisoa hartzen du horiei idatziz erantzuteko eta aurkeztutako arazoetako batzuk konpontzeko ekintzak abian jartzeko. Aurkeztutako eskaerak ez dira beti asetzen, edo ez, behintzat, berehala; batzuetan, kasua ebatzea ez dago erakundearen esku. Adibidez, autonomiaz bizitzeko eskubidea eta komunitateko kide izateko eskubidea oinarri hartuta, pertsona bat kexu da, ezin duelako liburutegira joan sarrera ez dagoelako egokituta. Zerbitzuak udaletxean aurkez dezake kexa, edo beste aukera batzuk aztertu (hurbil dagoen beste liburutegi batera joatea arazoa konpondu bitartean...), baina agian ez da berehala lortuko Garaguneko erabiltzaileak nahi duen emaitza.

Irisgarritasun-eskubidearekin jarraituz, eta “adierazpen-askatasuna, iritzi-askatasuna eta informazioa eskuratzeko askatasuna” aintzat hartuta, K-k parte hartu zuen komuneko sarrerak hobetzea eskatzeko prozesu osoan.

Profesional baten laguntzaz, K-k kexa bat prestatu zuen, eta Garaguneko ordezkariak erabiltzaileen batzordean aurkeztu zion zuzendaritzari. Zuzendaritzak sarbidea aldatzeko obra txiki bat egitea erabaki zuen. Behin sarbideen aldaketa onartuta, K-k aldagetaren arrazoia azaldu zion arotzari, eta bertan egon zen obra txiki hori egiten zuen bitartean.

Era berean, K udalerriko irisgarritasunari buruzko bilera batean izan zen udaletxean, zerbitzuko beste bi erabiltzailerekin eta bi profesionalekin. Lehen pertsonako gogoetez gain, espaloietan eta zebrabideetan dauden puntu beltzen argazkiak aurkeztu zituzten, batez ere gurpildun aulkian mugitzea eragozten dutenak. Ekarpen horiei eta beste herritar batzueni esker, udalak zenbait neurri hartu zituen.

Garagunean eta komunitatean izandako partaidetza aktiboak indartu egin du K, bai bere eskubideei begira, bai bere burua baliozko pertsonatzat hartzeari begira. Garai batean, ziurrenik desiragarritasun sozialagatik, dena ondo zegoela esaten zuen beti, buruaz bai eginez,

gauzatu beharreko jarduera edo laguntza emateko modua atsegin ez bazuen ere. Garai horiek atzean uzten ari da.

b) Guztien betebharrek norberaren betebharrak baldintzatzen dituzte.

Argi dago erabiltzaileekin giza eskubideetako bakoitza lantzea lagungarria zaiela norbanako gisa hazteko eta bizi kalitate hobea izateko, baita komunitatearekin harreman handiagoa izateko ere. Horrez gainera, eskubide horiez jabetuta, gatazkak hobeto ebazteko aukera izan dute Garagunean.

Jakina denez, gatazkak giza talde guztietan izaten dira, eta arazoa ez da gatazkak egotea, baizik eta horiei ahalik eta modu asertiboenean heltzea eta ebaztea.

Talde honetako kide guztiek, profesional zein erabiltzaile, giza eskubideen balioak onartzeak erraztu egin du eguneroko elkarbizitza, eta kideen artean sortzen diren arazoei irtenbide adostuak bilatzea faboratu du. Jarraian, zentroko materiala (boligrafoak) desagertzen ari zela-eta, arazo horri esparru teoriko honetatik abiatuta eta arau-hausleari neurri zigortzailerik jarri gabe (eta, hortaz, “lapur” etiketa jarri gabe) nola heldu zitzaion deskribatuko dugu.

Boligrafoak modu sistematikoan falta zirela egiaztatuta, eta pentsatuz etikaren eta eskubideen esparrutik ez zela onargarria “nor izan da?” eta “Zigor bat ezarriko diogu, berriz egin ez dezan” moduko planteamendu bat proposatzea, profesionalek galdera hau egin zieten beren buruari: “Zer eskubiderekin lotu dezakegu arazo hau?”. Erantzuna: “Legearen aurreko berdintasunerako eskubidea”, zeinak esaten duen “urritasunen bat duten pertsonak heredatu egin dezaketela, jabetzak eduki eta ondasun ekonomikoak kontrolatu”.

Saioa ohiko prozedura erabiliz garatu zuten, eta, kasu honetan, eskubide hori zergatik hautatu zuten argi azaldu gabe. Aurretiko ezagutzen fasearen ostean, eta behin bideoa ikusita (neska bat bere gelan dago, eta beste batek ondasun guztiak kentzen dizkio) eta gertatutakoa nahiz neskak egoera horretan sentitu zuena aipatuta, eskubide hori adimen-urritasuna duten pertsonen bizitzetan baloratzeko urratsera iritsi ziren. Dinamizatzailerak galdetu zien ea

bazuten objektu baliotsuren bat, adibidez, gelan, eta toki jakin batean gordetzen ote zuten. Askotariko erantzunak izan ziren, baina zenbaitek tiradera batean gordetzen zituzten objektu garrantzitsu batzuk (erlojua, giltzak, diru zorroa...), baita giltzapean ere. Eta hori bera gertatzen zen Garagunean: zenbaiten ustetan, komenigarria zen objektu batzuk giltzapean gordetzea, bestela desagertu egin baitzitezkeen.

Inor salatu gabe, zentroan desagertutako gauzen zerrenda bat egin zuten: “nire hortzerako pasta”, “nire eskuoihala”, “boligrafoak”. Eta egoera horiek nola konpondu ziren (edo ez ziren) ere jaso zuten. Euren ustez objektu horiek zergatik desagertzen ziren ere galdetu zieten, eta eramaten zituenak amorrarazteko edo min emateko egiten ote zuen. Oro har, ezezkoa erantzun zuten. Eta zenbait aukera proposatu zituzten: “Agian nire eskuoihala atsegin du, eta etxean ez diote halako bat erosi”, “Agian ez dakite boligrafo bat nahi duela”. Hurrengo urratsa jarreraren funtzioari heltzea izan zen (“Agian beste modu batean lortu ezin duen zerbait lortzeko egiten du”, “Agian kasu egin diezaiogun nahi du”, “Edo ezin du ekidin gauzak hartzea, bildumak egitea gustatzen zaiolako”, “Edo nahastuta hartzen ditu”), baita azpian izan daitezkeen komunikazio-zailtasunei ere (emozioak identifikatzeko zailtasunak, nahiak edo beharrak adieraztekoak...). Estrategia, neurri batean, pertsonaren ekintzak eta izaera bereiztea zen (egiten duena ez da zuzena, baina ez da lapurra).

Boligrafoen kasuan, jabetza komunak zer esan nahi duen eztabaidatu zuten: “Denenak dira, eta, desagertuz gero, gehiago erosi behar ditugu, eta gero ez dugu dirurik izango guretzat garrantzitsuak diren beste gauza batzuetarako”.

Azkenik, proposamenak egiteko unea iritsi zen, eta objektuak hartzen zituenari laguntzeko ekintzak izan behar zuten. “Nola lagun diezaiokegu boligrafoak hartzen dituenari?”. Eta proposamen hauek egin zituzten: “Pegatina gorri bat jartzea Garaguneko boligrafoei”, “Eguna amaitzean gogora ekarriko dugu ea bere tokian utzi ditugun pegatina gorridun boligrafoak”, “Familiei laguntza hauen berri emango diegu, eta esango diegu beraiek ere lagun gaitzaketela, adibidez, nahastuta boligrafo bat eramaten badugu etxera”, “Planetan gai hau kontuan hartzea, eta bakoitzari bakarka galdetzea boligrafoak

nahi/behar dituen, eta zergatia ikertzen saiatzea, eta nola lagundu aztertzea”.

Jarduteko modu horrek asmo etikoa du; pertsonetikiko adeitsua da, eta profesionalek eskainitako laguntzan oinarritzen da. Jarreran azalean ikusten denetik harago iritsi nahi du, eta pertsonak onar ditzakeen ondorioak izan nahi ditu, erreparazioa bilatuta, ahal den neurrian.

Jardunbide egoki bati buruzko artikulua honek agerian utzi nahi izan duenez, giza eskubideek aukera ematen dute pertsona gisa hazteko bizi-kalitatea hobetuz, edozein dela ere egoera. Eta, aldi berean, lagungarriak dira talde batekiko kideza-sentimendua sortzeko. Ordiziako Garaguneak horretan dihardu, beste zentro eta erakunde batzuek bezalaxe.

Bibliografia

Ahalmen Urritasuna duten Pertsonen Eskubideei buruzko Hitzarmena (2006). 2014/01/02an berreskuratua. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Bideoa: *Por cuatro esquinitas de nada*. 2014/01/02an berreskuratua. http://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ

Donostiako Goyeneche Fundazioa. 2014/01/02an berreskuratua. www.fundaciongoyenechesansebastian.org/?op=3&show=1

FEAPS. *Defendemos nuestros derechos en el día a día* gidaliburua (2008). 2014/01/02an berreskuratua. <http://www.feaps.org/archivo/publicacionesfeaps/libros/cuadernos-de-buenaspracticass/476-guia-qdefendemos-nuestros-derechos-en-el-dia-a-diaq.html>

GIZA ESKUBIDEEI buruzko bideoak. 2014/01/02an berreskuratua. <http://www.youthforhumanrights.org/>

Ordiziako Garagunea. Donostiako Goyeneche Fundazioa. 2014/01/02an berreskuratua. www.fundaciongoyenechesansebastian.org/?op=3&show=8

BEGIRADA BAT EUSKAL HERRIKO HAURRENTZAKO ETA GAZTEENTZAKO AISIA HEZIGARRIARI. ETENGABE ERAIKITZEN ARI DEN ESKUBIDEA

Joxe Jiménez Jiménez⁹

Sarrera

XX. mendearen amaieratik gaurdaino aisiak hainbesteko garrantzia hartu du, ezen zenbait soziologok garai honi “aisiaren gizartea” izena ematea adostu duten. Gizartean eskuratutako garrantzia honen ondorioa da: “balioen aldaketa garbia, lehen politika edo erlijioa nagusi ziren esparruetan, egun, aisiako jarduerak baitira nagusi” (Cuenca, 1988:34).

Aisiaren garrantzia, zehazki haurren eta nerabeen kasuan, nazioartean aitortzen da, eta aitorten horren adierazpen gorena hemezortzi urtetik beherakoen oinarritzko eskubidetzat hartzea izan da. *Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmenak (HEH)*, Nazio Batuen Batzar Nagusiak 1989ko azaroaren 20an onartutakoak, honela dio 31. artikuluan:

«1. Estatu sinatzaileek aitortu egiten diete neska-mutil guztiei jolas egiteko, atsedena hartzeko eta beren adinari dagozkion jardueretan parte hartzeko eskubidea, baita kultura eta arte jardueretan askatasunez parte hartzeko eskubidea ere».

HEH, 1990eko irailean indarrean sartua, “*haurren eskubideak onartzeko urrats garrantzitsuenetako bat da, haurren egoera berriari buruzko alderdi garrantzitsuak jokoan jartzen baititu esparru juridikotik eta estatu sinatzaileen inplikazioa eskatzen baitu beren*

⁹ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

printzipioak bideratzeko eta betearazteko". (Dávila eta Naya, 2003: 83). Nazioarteko zuzenbidearen historia osoan atxikimendu gehien lortu dituen nazioarteko hitzarmena da.

1990eko abenduaren 6an Espainiako estatuak HEH berretsi izanak hitzarmeneko eskubideak bere borondatez onartzen dituela esan nahi du, eta konpromisoa hartzen duela lege sarea hitzarmenetara egokitzeko, aplikazio estrategia bat proposatzeko eta berak administratutako lurraldeko haurren nahiz nerabeen benetako egoerari buruz kontuak emateko. Hitzarmen unibertsal horri nazioarteko beste organismo batzuetatik datozen erreferentziazko beste dokumentu batzuk erantsi behar dizkiogu.

Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE), 1979ko Autonomia Estatutuak, eta zehazki 10. artikulua, Euskal Herriari aitortzen dio eskumen eskusiboa arlo hauetan: gizarte-laguntza (10.12 artikulua); Komunitatearen Garapena, emakumeen arloa, Haur-Gazte eta Adinekoen aldeko politika aisia (10.39 art.). Euskal administrazio publikoen arteko eskumen banaketa 27/1983 Legeak ezartzen du, azaroaren 25ekoak, Autonomia Erkidego Osorako Erakundearen eta Lurralde Historikoetako Foru Organoen arteko Harremani buruzkoak. Lege horren arabera, Lurralde Historiko bakoitza arduratuko da bere lurraldean Erkidegoko erakundearen legedia gauzatzeaz arlo hauetan:

1. Gizarte laguntza, Euskal Herri osorako erakundearen ekintza zuzenaren kalterik gabe.
2. Komunitatearen Garapena; emakumeen arloa, eta Haur-Gazte eta Adinekoen aldeko politika eta aisia, Euskal Herri osorako erakundearen ekintza zuzenaren kalterik gabe.

Botere legegile hori dela eta, Autonomia Erkidegoak berezko lege esparru bat du, adingabeen eskubideak *zaintzeko eta babesteko*. *EAEko haur eta nerabeei buruzko diagnostikoa* (Haurren eta

Nerabeen Behatokia, 2011) izeneko dokumentuak honako hauek proposatzen ditu erreferentziatzat: *12/2008 Legea*, abenduaren 5ekoa, *Gizarte Zerbitzuei* buruzkoa; eta, batez ere, *3/2005 Legea*, *otsailaren 18koa*, *Haurrak eta Nerabeak Zaindu eta Babestekoa*.

3/2005 Legeak, *Haurrak eta Nerabeak Zaindu eta Babestekoak*, lehenengo artikuluan, legearen xedea aipatzean, EAEn bizi diren haur eta nerabeen eskubideei buruzko hiru puntu zehatz proposatzen ditu: lehena, Haurren Eskubideei buruzko Nazio Batuen Hitzarmenak, Haurren Eskubideen Europako Gutunak eta beste dokumentu batzuek aitortzen dizkieten eskubideen erabilera bermatzea; bigarren, haurren eta nerabeen eskubideak eta ongizatea sustatzeko jarduerak eta haiek zaintzeko nahiz babesteko esku-hartzeak zer jardute-esparrutan gauzatu behar diren zehaztea, familian eta gizartean garatuko direla bermatze aldera; hirugarren, jardute-printzipioak, eskumenak eta esparru instituzionala definitzea, bai arriskuan edo babesik gabe dauden haur eta nerabeak babesteko, bai adingabe arau-hausleekin esku hartzeko.

Haur eta nerabeen eskubideen *sustapenak* barne hartzen du aisia hezigarria, eta bi erreferente ditu gaur egun: batetik, *Gazteen Euskal Lege Proiektua*, legebiltzarreko batzordean dagoena 2011z geroztik; bestetik, *170/1985 Dekretua*, *ekainaren 25ekoa*, udako aisia-jarduerak bakarrik arautzen dituen: *haur eta gazteentzako kanpamenduak, udalekuak, udaleku irekiak, auzolandegiak eta kanpaldi ibiltariak*.

Ia hiru hamarkadatan araudia berritu ez denez, ekipamendu eta zerbitzu publiko ugari legezko babesik gabe dago. Praktikan, EAEn haur eta gazteentzako aisia hezigarriko ekipamendu eta zerbitzuen sare hori ezartzeko prozesua tokiko edo probintziako zenbait gizarte eragileren, teknikariren eta politikariren ekimenez garatzen ari da, hein handi batean. Eta ez behar lukeen moduan, hau da, Euskal Herriko adingabeek halako jardueretan parte hartzeko duten eskubide unibertsala bermatuko duen lege baten harira.

Gazteen Euskal Lege Proiektua otsailaren 18ko 3/2005 Legea (*Zaindu eta Babestekoa*) osatzeko sortu zuten, eta arauzko esparru bat eskaintzeko *Haur, nerabe eta gazteen sustapenari*. Legeak barne hartzen du aisia hezigarriko esku-hartzea.

Atal hau amaitzeko, onartu egin behar dugu haur eta gazteen sustapenaren arloa testuinguru historikoki aldakorra eta gutxi arautua izan arren, oraindik urratsak egin behar ditugula legez bermatu nahi baditugu honako hauek: erabateko aitortpena aisia-jardueren balio hezigarriari, eta haur nahiz nerabeen eskubidea halakoetan parte hartzeko aukera berberetan.

Behin haur eta nerabeentzako aisia eskubidearen lege esparrua ikusita (HEHren 31. artikuluan aitortutako eskubidea), garrantzitsua iruditzen zaigu beste urrats bat ematea artikulua honetan aipatuta datozen terminoen esanahia eta testuingurua ezagutzeko.

Begirada kontzeptuala

HEHren 31. artikuluko hitz nagusiak eskubide hauetan zehatz daitezke: *atsedena, aisia, jolasa, jolas-jarduerak eta parte-hartzea*. Hitz horiek bilakaera kontzeptuala izan dute azken hamarkadetan, eta terminologia eguneratuagoa erabilita jasotzen dituzte erakundeen eta zientziaren esparruetan eskubide horri buruz prestatzen dituzten dokumentu teknikoetan (diagnosiak, planak eta txostenak).

Kontzeptu bakoitzaren gaineko azterketa kontzeptual zehatza egitea zaila denez, gutxieneko kontzeptualizazioa egingo dugu 31. artikuluko termino bakoitzari buruz: *aisia, aisia hezigarria eta aisia-jardueretan parte hartzea*.

Aisia kontzeptuaren jatorria bi pentsamendu korrontetan dago: funtzionalismoa eta soziologia kritikoa. Dumazedier funtzionalistaren

3D izeneko proposamena (Délassement, Divertissement, Développement = atsedena, josteta, garapena) izan zen arrakastatsuen laurogeiko hamarkadako aisialdi-mugimenduetan. Frantzian langileekin zenbait ikerketa egin ostean, soziologo horrek honela definitu zuen aisia: “Betebehar profesional, familiar eta sozialetatik libratzean, norbanakoak bere borondatez egin ditzakeen zereginak, bai atsedean hartzeko, bai ondo pasatzeko, bai bere informazioa, prestakuntza desinteresatua, gizarteko partaidetza borondatezkoa edo gaitasun sortzaile askea garatzeko” (Dumazedier, 1964:38).

- **Aisia hezigarria edo aisiaren hezkuntza** “aisiako esperientziekin zerikusia duten jarrerak, gaitasunak, ezagutzak, jokabideak eta balioak ikasteko prozesuekin” lotzen dugu. Ikaskuntza desinteresatua eta ekintza atseginak dira, askatasuna, partaidetza, elkartasuna, komunikazioa eta antzeko beste balio batzuei lotuak. Bizitza osoko prozesu bat da, norberarekin batera bilakatzen dena, aisiaren antzera, gure beharrei, gaitasunei eta egoerei erantzuna emateko. Etengabeko helburutzat dauka kalitatezko aisia-esperientziak izateko aukerak handitzea, banakakoak nahiz komunitarioak” (Cuenca, 1988:38).
- **Aisia-jarduera hezigarriak** “aldi berean berariaz hezigarriak eta berariaz aisiakoak diren erakunde eta ekipamenduetan” egiten dira. “Hortaz, instantzia horientzat, aisia garatu nahi duten jardun hezigarriaren xedea eta bitarteko nagusia da. Eskautismoaz, aisialdiko taldeez edo halako beste mugimendu batzuez ari gara, baita ludotekez eta antzeko ekipamenduez eta udalekuez edo oporraldietarako bestelako hezkuntza jardueraz ere” (Trilla, 2012:32).
- **Aisia hezigarriko jardueretan parte hartzea** (Longo eta Badia, 2009:80) “ezinbestekoa da haurren garapenerako, testuinguru horretan abileziak eta gaitasunak garatzen baitituzte, lagunak egin,

osasun fisikoa eta emozionala lortu, nortasuna garatu eta bizitzaren esanahia nahiz helburua zehaztu” (King et al., 2003). “Era berean, aukera eskaintzen die haurrei eta nerabeei gizartearen itxaropenak ulertzeko eta etxean nahiz komunitatean ongi ibiltzeko eta aurrera egiteko behar dituzten gaitasun fisikoak eta sozialak eskuratzeko” (Law et al., 2006).

- **Partaidetza** egiazkoa eta eraginkorra izan dadin, beharrezkoa da gutxienez hiru baldintza hauek betetzea: parte hartzeko eskubidea aitortzea, eskubide hori erabiltzeko beharrezko gaitasunak izatea eta gauzatzeko espazio edo bitarteko egokiak izatea. Eta, horiek guztiak, Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmenak ezarritako eskubideen esparruaren baitan (Trilla eta Novella, 2001).

Begirada bat aisia hezigarrirako eskubideak Euskal Herrian izandako aplikazioari: 1980-2013

Atal honen xedea da 1980tik 2013ra bitartean Euskal Herrian haur eta nerabeen aisia hezigarrirako eskubidea sustatzeko lagungarriak izan diren gertaera eta ekimen batzuk deskribatzea eta interpretatzea.

Gure azterketa 80ko hamarkadan hasiko dugu, garai hartan ziklo-aldaketa bat gertatu baitzen animazio soziokulturalaren (ASK) praktikan eta aisiaren hezkuntzan, Gernikako Autonomia Estatutuan (1979) eskualdatu egin zirelako haurren eta gazteen aldeko politikako eta komunitate-garapenerako eskumenak; Mendia eta Etxeberriak (2012:3) esaten dutenez, “erakundeek neurri handiagoan hartu zuten beren gain ASKren arloko ekimenen ardura, eta horrek berekin ekarri zuen inflexio puntu bat herri-mugimenduen garapenean (mugimendu asoziatiboetan eta haur, gazte, heldu eta herritarren mugimenduetan)”.

Aisia hezigarrirako eskubidearen errealitatera hurbiltzeko, azterketarako lau alderdi erabiliko ditugu: diagnostia eta plangintza,

esku-hartze zuzena, esku-hartze akademikoa eta esku-hartze profesionala.

Diagnosia eta plangintza

HEHk, 43. eta 44. artikuluetan, tresna bat diseinatu zuen, hitzarmenean aitortutako eskubideen aplikazioaren diagnosia egiteko; zehazki, Haurren Eskubideen Batzordea sortu zen, funtziotzat duena eskubide bakoitzaren egoera eta herrialde bakoitzaren aurrerapenak aztertzea eta haur eta nerabeen eskubideen babesa eta sustapena hobetzeko beharrezko behaketak egitea.

Ezarritako lan-sistemaren arabera, hitzarmena sinatuta duten estatuetak bakoitzak *Haurren eta nerabeen eskubideen egoerari buruzko txostena* aurkeztu behar dio aldian-aldian Haurren Eskubideen Batzordeari. EAEk ez dauka ahalmenik bere txostena zuzenean aurkezteko HEBri, eta Espainiako estatuko erakunde erantzulearen bidez iritsarazten dio.

EAEk bi behatoki dauzka, Eusko Jaurlaritzaren mendekoak, haurren eta gazteen errealitatea aztertzeaz arduratzen direnak: *Gazteen Euskal Behatokia (1999)* eta *Haurren eta Nerabeen Behatokia (2008)*. Lehenengo behatokia I. Gazte Plana prestatzeko prozesuan sortu zuten, eta “gazteria zertan den eta zein bide daraman, horixe momentu oro eta orokorrean jakiteko balio du. Tresna bat da, beraz, administrazioek gazteria dela-eta egiten dituzten ekintzek zein eragin duten balioesteko aukera emango diguna” (Eusko Jaurlaritza, 2013). Haren ikerketen eta argitalpenen artean, hauek nabarmen ditzakegu: Gazteak bilduma, Euskadiko gazteen panoramika, Gaztaroko erretratuak, Euskadiko Gazteen Joeren Koadernoak, Euskadiko gazteak lau urtean behingo seriea, Gazte Planarekin lotutako argitalpenak...

Bigarren behatokia helburu honetarako sortu zuten: “Haurren eta nerabeen errealitatea ez ezik, haurrak eta nerabeak zaindu eta

babesteari buruzko otsailaren 18ko 3/2005 Legea aplikatzearen ondorioz garatzen diren politikek duten eragina ere etengabe aztertzea”. Hauek dira haren argitalpenetako batzuk: EAEko haurren eta nerabeen errealitatearen jarraipena egiteko adierazleen sistema (2010), EAEko haur eta nerabeen premia eta eskakizunetara hurbiltzeko ikerketa (2010), EAEko haur eta nerabeei buruzko diagnostikoa (2011), EAEko haurren eta nerabeen errealitatearen jarraipena egiteko adierazleen sistemaren 2012ko eguneraketa (2012)... Behatokiaren ikerketetan, errealitatearen adierazle-sistema osatzen duten zazpi eremuetako bat da *aisia eta astialdia*.

Aisiaren hezkuntzaren eskumena haurren eta gazteen arloko sustapen-politikak ezartzeaz arduratzen diren erakundeei bakarrik dagokie (autonomiakoak, probintzietakoak eta tokikoak). Eskubide hori ezartzeko estrategia orokor bat proposatzeko ahalegina honako hauetan zehatz daiteke: (1) Eusko Jaurlaritzak sustatutako lau gazte-planak prestatzeko prozesuak: EAEko I. Gazte Plana (1999-2001), EAEko II. Gazte Plana (2002-2005) eta Euskadiko III. Gazte Planaren Esparru Orokorra 2020; (2) Gipuzkoako Foru Aldundiak egindako ahalegina haurtzaroa, nerabezaroa eta gaztaroa sustatzeko sistema diseinatzeko: Gaztematika (2010); eta (3) udaletako gazte-planak.

Ikuspegi@k/Haurren eta nerabeen behatokia Euskal Herriko Haur eta Nerabeen Plana prestatzen ari da, EAEko haurren eta nerabeen errealitatearen jarraipena egiteko adierazleen sistema oinarri hartuta.

Esku-hartze zuzenaren alderdia

Zenbait testuinguru soziokulturaletan ezarri diren zerbitzuak, programak, proiektuak eta ekintzak egile batek baino gehiagok aztertu eta ikertu ditu azkeneko hamarkadetan (Petrus 1989,1994; Sarramona, 1989; Quintana Cabanas, 1997; Parcerisa, 1999; Romans, 2000). 1988an Bartzelonan hezitzaileen eta eragile soziokulturalen prestakuntzari buruz izandako jardunaldiak (*Jornadas sobre la*

Formación de Educadores y Agentes socioculturales) funtsezkoak izan ziren gizarte-hezkuntzaren lau eremuen kategorizazioa onartzeko (jatorria mundu frankofonoan zuena): Aisiaren Hezkuntza – Animazio Soziokulturala, Hezkuntza Berezitua, Helduen Hezkuntza eta Animazio Soziolaborala (Gómez, 2003).

80ko hamarkadara arte, aisiako jarduerak aurrezki-kutxetako edo Elizako gizarte-ekintzetako edo halako beste ingurune babestu batzuetako eragileek sustatzen zituzten; eta, nagusiki, oporraldietan (udalekuak, kanpamenduak...) edo/eta asteburuetan (larunbat arratsaldeetako jarduerak eta igandeetako irteerak) gauzatzen zituzten.

Haurrentzako udalekuak eta eskauten mugimendu katolikoko lehen taldeak har ditzakegu Euskal Herriko aisiaren jardunbide hezigarriaren *aurrekaritzat*. Joera higienista-hezigarriko lehen udalekuak, 1876az geroztik Suitzan garatutako lehen esperientzietan oinarrituak, Euskal Herriko edo probintzia mugakideetako (Errioxa, Burgos...) ingurune natural pribilegiatuetan (itsasaldeko edo mendialdeko gune naturalak) gauzatu ziren. Hiruzpalau asteko egonaldi horien helburu nagusia klase herritarreko haurren osasun fisikoa hobetzea zen. Hona hemen adibide batzuk: Sukarrietako haur-udalekua (1925) eta Villarcayoko haur-egoitza (1963- Burgos), Bilboko Udal Aurrezki Kutxak sustatuak; Ribavellósako haur-udalekua (1931- Sierra de Cameros, Errioxa) eta Goyenecheko haur-udalekua (Ibaeta), Gipuzkoako Aurrezki Kutxa Probintzialak sustatuak; Mugaireko udalekua, Arotzenea Etxea – Etxarri Larraun, Yagüe Eskola, La Rosa Eskola eta Saldañuela Finka (Burgos), Zabalegi Finka (Miramon), Donostiako Udal Aurrezki Kutxarenak; Briñaseko udalekua (Bizkaiko Aurrezki Kutxa), Laguardiako udalekua (Araba), Bilboko Udalarena. Eskauten mugimendu katolikoak bi erreferente ditu: 1912an, *exploratzailen lehen taldea* eratu zuten Gasteizen; eta, 1929an, María Abrisqueta de Zulueta

Ingalaterrako gidari isolatu bilakatu zen, eta nesken Donostiako lehen taldea sortu zuen.

1950eko amaieratik 70eko hasierara arte, *aisialdiko talde diozesiarrak*, Eskautismoko Elizbarrutiko Ordezkaritzaren (1959) edo Caritaseko Udalekuetako Idazkaritzaren (Bilbo, 1969) mendekoak, asteburuetakoa aisialdi-jarduerak eta udalekuak eskaintzeko aukera izan zuten eragile bakarrak izan ziren. Ordezkaritza eta zerbitzu horiek probintzia bakoitzean prestakuntzarako eskola bat eta aisialdiko taldeen federazio bat sortzea sustatu zuten. Eskautismoan, Arduradun-Eskaut Eskola (1979) eta Arabako, Bizkaiko, Gipuzkoako eta Nafarroako taldeentzako Euskalherriko Eskautak (1983) sortu ziren. Eta Caritaseko Udalekuen Zerbitzutik hauek sortu ziren: EDE (Bizkaia, 1976), Hezkide (Gipuzkoa, 1977) eta Atsedeen Taldeak (Araba, 1978).

70eko hamarkadan, mugimendu horietako buru batzuk aldendu egin ziren aisialdiko ingurune tradizionaletik, eta prestakuntzako eta hezkuntzako proiektu berriak prestatu zituzten, akonfesionalak eta laikoak. Hona hemen egoera horren pare bat adibide: batetik, Bizkaiko Hezitzaileen Eskola Diozesiarrari lotutako pertsona talde batek animatzaileentzako beste eskola bat sortu zuen, EDEX, “oso bestelako eskaintza metodologikoa eta, hortaz, pedagogikoa egiteko, eta bere proiektua Eskola Berriaren, Psikologia Humanistaren eta Paulo Freireren hezkuntza askatzailearen korrante psikopedagogiko berrietan oinarritzeko” (Mendía, 1983:3); bestetik, 70eko hamarkadaren amaieran, Gipuzkoako talde batzuek Euskal Eskaut Elkarte (EEE) eta Euskal Gia Elkarte (EEGE) eskautismoko talde laikoen federazioa sortu zuten.

1980tik aurrera, aisia hezigarriko eragile eta zerbitzu berriak sortu ziren, haurren eta gazteen gizarte-eskaera berriei erantzuteko. Gizarte-mugimendutik, *aisia hezigarriko elkarte mistoak* sortu ziren, ezaugarri hauek zituztenak: aisia hezigarriko zenbait arlotan eskarmentua zuten

pertsona taldeak ziren; hezkuntza-proiektu definitua zuten, eta berrikuntzari begira malgua; antolamendurako ahalmen handia zuten, boluntarioak eta profesionalak zituztelako; jarduera berritzaileak eskaintzen zituzten, beren proiektu pedagogikoari eta haurren premia pertsonal eta kolektiboari erantzuteko; aisia-jarduerak euskaraz egiten zituzten, hizkuntza hori erabiltzeko eskubidea bermatzeko; beren jarduna gizarteko eta hezkuntzako zerbitzu egonkor bilakatu zuten. Gipuzkoan, elkarte hauek izan ziren etapa historiko horretako erreferente batzuk: Txatxilipurdi (Arrasate), Antxeta (Egia, Donostia) eta Kuku-Miku (Lasarte-Oria) (Martínez, Z; Berrio-otxo, K; Hernández, JM, 2000). Eta Euskal Herrian TOPAGUNEA – Euskara Elkarleen Federazioa (1986) sortu zen, haur eta gazteen hizkuntza-normalizazioan lagungarri izango ziren aisia-jarduerak eskaintzeko. Praktikan egindako ibilbideari esker, federazio hori osatzen duten talde horiek Euskal Herriko aisia hezigarriko eragile berri bilakatu dira.

Arlo publikotik, tokiko administrazioa lehenengo ekipamendu eta zerbitzu publikoak sortzen hasi ziren, Haurren eta Gazteen Politikako udal-sailetatik. Jardun horien helburua garapen-fase bakoitzeko (haurtzarora, nerabezarora eta gaztarora) premia kolektiboari erantzutea izan da, baita pertsona bakoitzak emantzipazio-prozesuan dituen beharrei erantzutea ere (informazioa, aholkua, partaidetza, mugikortasuna, adierazpena...). Bi premia horiei erantzutea da baieztapeneko eta emantzipazioko politikak diseinatzeko eta ezartzeko jatorria haurtzarora eta gaztarora sustatzeko esparruan.

Garai historiko horretan, *jardueraren pedagogia* (Trilla, 1999) garatu zen, hau da, aisia hezigarriko ekipamendu espezifikoak haurrentzat (ludotekak, haur-txokoak...), nerabeentzat (gaztelekuak) nahiz gazteentzat (gaztetxeak, gazteguneak...), edo informazio-zentroak, sorkuntzakoak, aholkularitzakoak, etab. Ekipamendu horiek guztiak hezitzaile profesionalekin eratzen joan ziren. Hauek izan ziren lehen ludotekak: Zarata-Txantrea (Nafarroa, 1982), Jolas-Toki-Burlata (Nafarroa, 1983), Caracol-Gurutzeta (Bizkaia, 1983), Rontegi (Bizkaia, 1984), Sansomendi-Gasteiz (Araba, 1985), Errenteria

(Gipuzkoa, 1986), Egia-Donostia (1989)... Nerabeen esparruan, erreferenteak izan ziren Errekaldeko Gaztelekua (Bizkaia, 1984) eta Pilarreko Gazte Zentroa (Gasteiz, 1986). Gipuzkoako nerabeentzako ekipamendu publiko berezituaren historian, Saindua Gaztetxea (1990), Bidebietako Gazte Txokoa (1993) eta Oñatiko Gaztelekua (1994) izan ziren aitzindariak.

Udako aisia-jardueren programak hainbat eragilek antolatzen zituzten: udalak, foru-aldundiak, Astialdi Foroan bildutako tokiko elkarteak, federazioak (Euskal Udalekuak, Topagunea, Eskaut...), kirol-erakundeak eta musika-erakundeak. Udako jarduera horiek ezinbesteko erreferentzia bilakatu dira familia askorentzat. Milaka pertsonak ez dute tokirik lortzen foru-aldundien udalekuetako programetan, eta kopuru horrek argi erakusten du gizarte-eskaera oso handia dela. Azkenik, garrantzitsua da merezi duen balioa ematea aisiaren izaera inklusiboari. Horrelako jarduerari esker, beharrezko baldintza guztiak betetzen dira (espazialak, laguntzazkoak...) 12 urtetik beherako guztiak parte hartu ahal izateko.

Alderdi akademikoa edo prestakuntzakoa

Diziplina akademiko gisa, aisiaren hezkuntzak unibertsitateaz kanpoko ekimen ez-formaletan dauka jatorria. Prestakuntzako instantzia horiek gai izan dira bi erronkari aurre egiteko: lehenengoa, aisia hezigarriko eragile aktiboek zeuzkaten prestakuntza-premiei erantzutea; bigarrena, zenbait pertsona trebatzea hezkuntza-berrikuntzako sustatzaile izateko esparru horretan. Elizaren testuinguruan sortutako aisialdiko eta animazio soziokulturaleko eskolak izan ziren lehenak: EDE (Bizkaia, 1976), Hezkide (Gipuzkoa, 1977), Atsedeen Eskola (Araba, 1978) eta Arduradun-Eskaut Eskola (1979).

1986an legez aitortu zituzten aisialdi hezigarriko lehen eskolak (AHE) eta Eusko Jaurlaritzako Gazte Sailak homologatutako begiraleentzako

eta zuzendarientzako lehen ikastaroak. Orduz geroztik, eskola ugari jarri zituzten martxan, bestelako izaera zutenak eta beste metodologia bat erabiltzen zutenak (laikoa, kritikoa, eraldatzailea, komunitarioa, euskalduna, partizipatiboa, profesionalizatzailea...): EDEX (1973), Urtxintxa Bizkaia (1986), Urtxintxa Gipuzkoa (1987), Urtxintxa Nafarroa (1987), Accion 21 (1988), Gaztetxoak eskola (1989), etab. Nabarmenezkoa da Urtxintxa Eskolaren garrantzia, aisia hezigarriko elkarte mistoetako hezitzaileen eta udaletako zerbitzu nahiz programetan parte hartzen duten profesionalen (haur-txokoak, ludotekak, gaztelekuak, udaleku irekiak eta itxiak) prestakuntzako erreferente gisa.

Bi urte geroago, Gazteria Saitetik, 47/88 Dekretuak honako hauek aitortu zituen: animazio soziokulturaleko eskolak, *Animatzaile soziokultural* izateko titulua (1988) eta, geroxeago, *Dinamizatzaile soziokultural* izatekoa (1998). Eta heziketa profesionalaren arloan, *Animazio soziokulturaleko teknikariaren* titulua sortu zen, eta geroago *Animazio soziokulturaleko goi-teknikariarena* (1998).

Unibertsitateko trebakuntza profesionala aisiaren hezkuntzan hertsiki lotuta dago gizarte-hezitzailearen ogibidearen prozesuarekin. 1988an, UPV/EHUko Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean, lanean ari ziren profesionalentzako ikastaro bat eskaintzen hasi ziren: “Gizarte Hezitzaileen Diploma”. 1991n Gizarte Hezkuntzako Diploma onartu zuten (1420/1991 ED, abuztuaren 30ekoa, urriaren 10eko BOE). Zenbait urte igarota, Gizarte Hezkuntzako Diplomaren lehen maila eskaintzen hasi ziren Deustuko Unibertsitate pribatuan (1993-94) eta Euskal Herriko Unibertsitate publikoan (1995-96).

Gauzak beste modu batean egiteko eta gehiago jakiteko interesa tarteko, sektoreko pertsona konprometituak beste korronte batzuk ezagutu zituzten, zenbait esparruri lotuak: soziologia (Dumazedier, Pedró...), pedagogia (Decroly, Montessori, Dewey, Makarenko, Freinet, Freire, Rogers, Besnard, Ander Egg, Franch, Martinell, Trilla,

Perez Serrano, Cembranos, Montesinos eta Bustelo...), psikologia (bilakaerarena, nortasunarena, taldeko dinamikak...) eta antropologia kulturala (aisiaren erabilera), besteak beste.

Aisia hezigarrian espezializatutako zenbait aldizkari argitaratzeak aukera eman zuen gizar-tean eta hezkuntzan esku hartzen duen sektore honen hezkuntza-praktika ezagutzera emateko: TXIRIKILAN (1979-1983), Haurrak-Edex Kolektiboa; GOITIBERA (1982-2013), Euskal-erriko Eskautak, mugimenduaren komunikazio-euskarria. MONITOR-EDUCADOR (1982), Aisialdiko Hezitzaileen Eskola Kristauen Federazioaren komunikazio-euskarria. AISIA BIZIZ (2005-2008), Urtxintxa Gipuzkoak argitaratua, aisiaren pedagogiari buruz oso-osorik euskaraz argitaratutako lehen aldizkaria izan zen.

Aisia hezigarriaren esparruan izandako hezkuntzako praktiken aniztasun zabala aintzat hartuz gero, azken urteetako produkzio zientifikoa urritzat eta partzialtzat jo dezakegu; izan ere, erakundeen eskakizunak asetzer-a bideratu da (Eusko Jaurlaritz-a, foru-aldundiak eta udalak), eta itxuraz ez da lehen-tasunezkoa izan unibertsitatearentzat. Hona hemen azken hiru hamarkadetan liburuak eta dokumentuak argitaratu dituzten Euskal Herriko egileetako batzuk: Cuenca, M.; Etxeberria, F.; Martínez, Z.; Mendía, R.; López de Aguilera, I.; Placer, F.; etab.

Alderdi profesionala

Profil profesional bat aitortzeko, beharrezkoa da prestakuntza kuantitatiboa eta kualitatiboa. Balantze gisa, egungo egoera gure ikuspegitik nolakoa den adieraziko dugu, jardun profesional baten egonkortze-maila ezagutzeko proposatutako adierazle batzuk aintzat hartuta (Riera, 1998; Sáez, 1998 eta 2003): 1) Ezagutza espezifikoen multzo bat egotea: eskasa; 2) Titulu akademiko bat edukitzea: Gizarte Hezkuntzako gradua; 3) Publikoki, teknikoki eta ekonomikoki aitortutako eginkizun espezifikoak: Esku Hartze Sozialari buruzko Gipuzkoako I. Hitzarmen Kolektiboa (2011-2014) eta Esku Hartze

Sozialari buruzko Bizkaiko II. Hitzarmen Kolektiboa (2012-2013); 4) Koordinazio profesionalerako espazio bat izatea: Euskadiko Gizarte Hezitzaileen Lanbide Elkargoa (2003ko abenduaren 22a); 5) Lanbidearen konpromiso etikoa: Gizarte Hezitzaileen Kode Deontologikoaren onarpena (2004).

Araudiei, kontzeptuei, jardunbideei, erakundeei eta eragile profesionaleri emandako begirada honek lagungarria izan nahi du Euskal Herrian haurrek eta nerabeek aisia hezigarria jasotzeko eskubidea ezartzeko prozesuaren hurbilketa xume bat egiteko; eta, horrez gainera, zenbait alderdi proposatu nahi izan ditugu, Euskal Herrian etengabe eraikitzen ari den eskubide hori aztertzeko.

Bibliografia

- Cuenca, M. (1988). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social*, 47, 25-40.
- Dávila, P. eta Naya, L.M. (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los derechos del Niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 83-133.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual de los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social Revista interuniversitaria*, 10, 233-251.
- King, G. A., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M. eta Rosenbaum, P. (2007). Measuring children's participation in recreation and leisure activities: construct validation of the CAPE and PAC. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 28-39.

- Law, M., Finkelman, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., King, S., King, G. eta Hanna, S. (2004). Participation of Children with Physical Disabilities: Relationships with Diagnosis, Physical Function, and Demographic Variables. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11, 156-162.
- Martínez, Z; Berrio-otxoa, K; Hernández, JM. (2000). *El ocio organizado para niños/as y adolescentes en Gipuzkoa*. Gipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Mendia, R. (1986). El tiempo libre como lugar de educación. Euskadiko Aisialdiko Eskoletako Irakasleen Topaketan aurkeztutako txostena. 1986. Argitaratzailea: Escuelas Diocesanas de T.L. y A.S.C. de Euskalherria.1-8.
- Mendia, R. eta Etxeberria, F. (2013). La animación sociocultural en Euskadi en los 60-80. *Revista de Educación Social*, 17, 1-33.
- Riera Romaní, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valentzia, Nau Llibres.
- Sáez Carreras, J. (1998). *La profesionalización de los educadores sociales: perfiles y tareas*. I Congreso Andaluz de Educación Social. Kordoba, faksimile-edizioa.
- Sáez Carreras, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. En busca de la competencia educativa cualificadora. Madril, Dykinson.
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación social*. Bartzelona, 2012, 50, urtarrila-apirila, 30-44.
- Trilla, J. eta Novella, A.(2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, aparteko zenbakia, 23-43.

INFORMAZIOA ESKURATZEKO ESKUBIDEA LANDAKO ESKOLETAN ETA ESKOLA UNITARIOETAN

Alberto Fernández Cabello¹⁰

Sarrera

Zalantzarik gabe, garapen teknologikoa gero eta bizkorragoa da, eta bizitzako gero eta eremu gehiago hartzen ditu. Eta horixe bera gertatzen da hezkuntzan, irakaskuntzako eredu tradizionala aldatu egin baita teknologia ikasgeletara iritsi den heinean. Lehenengo, zinten eta CDen irakurgailuak izan ziren; gero, bideoen eta DVDen irakurgailuak; ondoren, ordenagailuek eta batik bat Internetek aldaketa nabarmena ekarri zuten; berrikiago, arbel digital interaktiboak (ADI) irakaskuntzako eta gelako baliabide gisa erabiltzen hasi dira, baita informazioa, komunikazioa eta hezkuntza xede duten gailu mugikorrek ere, eta gero eta material interaktiboagoak sortzen ari dira eskoletarako eta prestakuntza-zentroetarako. Ildo horretan, Internet garatuz joan da, eta tresna teknologiko huts izateari utzi, eta informazioa eskuratuz aukera kultural mugagabeak eskaintzen dituen komunikabide bilakatu da.

Baina ez dugu ahaztu behar hezkuntzaren esparrua bizitzaren eta informazioa eskatzen duen gizartearen luzapen bat dela eta, komunikazioaren aroan, informazio hori ez da tokikoa bakarrik, globala baizik, eta denak eragina du denagan. Horregatik, ezinbestekoa da informazioa eskuratu ahal izatea, teknikoki ez ezik, baita juridikoki ere, aitortutako eskubide gisa. Aurrerago aztertuko ditugu eskubide unibertsal horiek eta, zehatzago, informazioa eskuratzeko eskubidea maila globalean, gaia landako eremura bideratzeko, bertako berezitasunak eta zailtasunak aintzat hartuta.

¹⁰ Maisua eta psikopedagogo

Bestetik, egia da hiriko eskola batek eta landako eskola batek ez dauzkatela ezaugarri berberak, alderdi asko direla tarteko, hala nola ingurunea, landako eskolen ikasle kopurua, landako eskoletako ikasgeletako taldekatze mota eta irakaskuntza/ikaskuntza prozesuan zerikusia duten espazioen erabilera. Alderdi ekonomikoa hori bezain garrantzitsua da, eta gehienetan erabakigarria. Izan ere, landako eskola batek, oro har, baliabide ekonomiko gutxiago ditu hiriko eskola batek baino, ikasle kopuruaren arabera; eta, ondorioz, egoera horrek eragina izan dezake materialen hornikuntzan eta aukeretan, baita irakasleek material horiek erabiltzeko eta aprobetxatzeko duten prestakuntzan ere. Hortaz, eten digitala ager daiteke, ez dituztelako beharrezko baliabideak edo Internetera sartzeko lineen kalitatea ez delako behar bezain ona, prestakuntzagatik edo arrazoi geografiko nahiz orografikoengatik.

Esparrua mugatzea

Kapitulu hau, oro har, giza eskubideen esparruan kokatuta dago, eta, zehazki, informazioa eskuratzeko eskubidearen esparruan eta norbanakoak informazio hori edozein bidetatik lortzeko eskubidearen esparruan, izaki nagusiki soziala eta komunikatiboa izanik, gizakiari berezkoa baitzaio eskubide hori. Landako hezkuntzaren esparrua izango dugu azterketaren ardatz.

Hortaz, teknologiaren eta komunikazioaren alorreko azken aurrerapenak oinarri hartuta, hezkuntzan erabiltzen diren informazioaren eta komunikazioaren teknologiak (IKT) izango ditugu aztergai, baina, zehazki, nola erabiltzen dituzten helburu komunikatiboekin landako eskoletan, beti abiapuntutzat hartuta honako ideia hau: gizakia izaki soziala dela, etengabe informazioarekin kontaktuan egon behar duena ezagutzak eskuratzeko eta oso-osorik garatzeko pertsona prestatu gisa eta bere ekintzen jabe den pertsona gisa. Gainera, beste pertsona batzuekin trukatu du informazioa, hainbat norabidetan, eta ikaskuntzako nahiz garapen pertsonal eta sozialeko komunikazio-egoerak sortuko ditu. Laburbilduz, gure azterketa-eremuak hezkuntza, IKTak eta landako

gunea batuko ditu, informazioa eta hura eskuratzeko askatasuna bermatuta dituen komunikazio-esparru baten barruan.

Ez dugu ahaztu behar egun landako udalerrri ugarik dituztela eskolak, nahiz eta kopuru hori txikitzen ari den pixkana-pixkana. Eskola horietan, legez, hiri bateko ikastetxe batean eskaintzen zaizkien zerbitzu berberak eskaini behar zaizkie ikasleei. Landako eskolek arazo asko izaten dituzte eskolen plangintza egiteko, baldintza bereziak dituztelako (*Definizio kontzeptuala* izeneko atalean deskribatzen dira) eta aurrekontu mugatua dutelako.

Arazoa da sarri ez garela ohartzen landako eskola txiki horiek hirikoak bezain beharrezkoak eta baliotsuak direla inguruan bizi diren ikasleen garapenerako eta prestakuntzarako, eta beharrezkoa da eskola horietako maisu-maistren lana aztertzea (neurri batean, eragile erabakigarriak lan honetan) IKTak eskuratzeari nahiz erabiltzeari begira eta, beste ezeren gainetik, herritar orok, edozein direla ere bere bizitokia edo maila sozioekonomikoa, informazioa eskuratzeko izan behar lukeen eskubideari begira.

Bestalde, interesgarria da, halaber, informazioa eskuratzeko eskubidea bera juridikoki eta legalki aztertuta antzeman daitezkeen premiak aintzat hartzea, eta ikustea zer-nolakoa den egungo egoera, hortik abiatuta informazioa eskuratzeko eskubidearen eta beste oinarrizko eskubide batzuen urraketa posibleak salatu ahal izateko, eta, hala badagokio, hobetzeko iradokizunak proposatzeko.

Garrantzi soziala

Informazioaren eta komunikazioaren gizartean bizi gara, 2.0 gizartean, 1.0 dei diezaiokegun gizartearekin alderatuta. Eta gizarte honetan, herritarrak behatzaileak ez ezik, egileak ere badira. Zentzu horretan eta audientzien teoriari jarraituta, lehen audientzia pasiboa genuen, eta norbanakoak informazioa jaso besterik ez zuen egiten (eta ez zuen erantzuteko edo elkarri eragiteko aukerarik); orain, berriz, audientzia aktiboa dugu, hau da, norbanakoak informazioa jasotzeko aukera du, eta, gainera, gai da, besteak beste, informazio horrekin interaktuatzeko eta informazio hori beste norbanako eta talde batzuekin trukatzeko.

Hortaz, urrats bat gehiago emanda, norbanakoak audientzia hutsa izateari utzi dio, eta hartzaile bilakatu da, informazioaren eraldatzaile, baina baita informazio-sortzaile ere.

2.0 gizartearen ezaugarri nagusia komunikazioa da. Teknologiaren garapenari esker eta, zehazki, Interneti esker, herritarrok inoiz ikusi gabeko bitarteko bat daukagu gure iritzia adierazteko eta teknologia bera erabiltzen ari diren herritarrekin bat-batean komunikatzeko milaka kilometrora, sinkronikoki ez ezik, baita asinkronikoki ere. Hortaz, neurri batean, ez dago mugarik ez espazioan ez denboran, ez baitago ez espazio ez denbora fisikorik. Beraz, behatzeaz gain, parte har dezakegu eta sortu, eta hori da, hain zuzen ere, 2.0 sarearen egiazko funtsa. Zentzu horretan, baieztatu dezakegu IKTek Internet bidez elkar konektatzeko duten ahalmenari eta sare berriak berekin dakartzan komunikazioko eta interakzioko tresna berriei zor dietela azken urteetan izandako bilakaera ikusgarria. Horrexegatik, gaur egun, hezkuntzaren arloan nahiz gainerako arloetan IKTei buruz hitz egitean, nahitaez hitz egin behar dugu Interneti buruz. Gómezek dioenez:

“Teknologia berrien paradigma sare informatikoak dira. Ordenagailu isolatuek aukera ugari eskaintzen dizkigute, baina, konektatuta, beren funtzionaltasuna zenbait magnitude-ordena handiagoa da. Sareak osatuta, ordenagailuek ez dute balio euskarri fisikoetan (disko gogorrak, disketeak, CD-ROMak, etab.) biltegitratutako informazioa edozein formatu digitaletan prozesatzeko bakarrik; aitzitik, urrutiko ordenagailuek eskainitako informazioa, baliabideak eta zerbitzuak eskuratzeko tresna gisa ere balio dute, baita informazioa argitaratzeko eta hedatzeko sistema gisa eta gizakiak elkarrekin komunikatzeko bide gisa ere. Ondorioz, Internet giza jardunaren eremu guztietan erabili behar da, hezkuntzan barne”. (Gómez, 2005)

Interneteko komunikazio-kontzeptua aldatuz joan da denborak aurrera egin ahala, eta, sarea bera aldatuz joan den heinean, berau ulertzeko

modua ere aldatu da, baita erabilera nahiz premia pertsonalak eta sozialak ere.

Hasieran, sarearen kontzeptuan, komunikazio-eredua bertikala izan ohi zen, eta erabiltzailearen funtzioak pasiboak eta behatzaileak ziren. Orain, ordea, 2.0 sarearen komunikazio-ereduan, horizontaltasuna da nagusi, hau da, berdinen arteko harreman komunikatiboa, zeinetan funtzioak aldatu egiten diren unearen eta egoeraren arabera: funtzio behatzailea izan daiteke une jakin batzuetan, edukiak eta informazioa sortzeko funtzioa beste batzuetan, edo baita biak batera ere. Hezkuntzaren esparruan, Kaplúnen hitzak har ditzakegu kontuan:

“... oinarritzko helburutzat izango du ikasleak igorle gisa indartzea, mezuak beren kabuz sortzeko aukerak, bizigarriak eta gaitasuna eskainita. Hortaz, haren funtzio nagusia izango da ikasle taldeak komunikaziorako bidez eta fluxuez hornitzea –solaskideen sareak, hurbilekoak eta urrunekoak–, mezuak elkarrekin trukatzeko”.
(Kaplún, 1998: 244)

Aipatutako hori, oro har, eremu guztietan eta lurralde guztietan gertatzen da, baina ez erritmo berean. Horregatik, sarri oztopo handi bat izaten da, eten digitala esaten dioguna, eta herritarren zati jakin batek ezin izaten du teknologia hori eskuratu (arrazoi ugari direla tarteko, ekonomikoak, sozialak edo hezkuntzakoak, besteak beste).

Landako eskolek hirikoetatik desberdintzen dituzten zenbait ezaugarri berezi dituzte, eta eragina izan dezakete bai eskola horietara bideratutako baliabideetan, bai antolatze moduan, bai teknologiaren eskuragarritasunean. Hona hemen landako eskolen ezaugarriak: inguruko populazioa txikia edo oso txikia izaten da; luraren orografia gorabeheratsua izaten da, eta sarbide konplexuak izaten ditu; inguruan ez dute populazio handiagoko udalerririk; oro har, eskola txikiak dira; ikasleek espazioak partekatzen dituzte, beren maila akademikoa edozein dela ere; irakasle gutxi daude, maiz bakarra. Ezaugarri horiei gehitu diezaiekegu administrazioarentzat gastu nabarmena direla eta ikastetxe horietarako partidak oso mugatuak direla. Eta, berrikuntza gisa, landako gunean berriki gertatutako zenbait fenomeno aipa

ditzakegu: batetik, ekonomia eraldatu egin da, lurralde batzuetan beste batzuetan baino modu mailakatuagoan, eta nekazaritzako nahiz abeltzaintzako sozioekonomian oinarritutako landa-kultura izatetik zerbitzuen ekonomian edo/eta nekazaritza eta abeltzaintza teknifikatuan oinarritutako landa-ingurunea izatera pasatu da; bestetik, immigrazioa gaur egun ohikoa da landako guneetan, eta ibiltaria izan ohi da.

Landa-ingurunearen berezitasun horiek oro har aintzat hartuta eta zehazki hezkuntzaren alderdiari erreparatuta, arreta berezia eskaini behar diogu komunikazioko helburuekin informazioa eskuratzeko eskubidea bermatzeari, gure esku baitago, betiere juridikoki gobernuaren legeek babestuta, eskubide hori egiaz unibertsala izatea eta ez dokumentuzko lekukotza hutsa. Landako eskolak aukera ugari eskaintzen ditu aniztasunari dagokionez, eta aniztasun horrek, hain zuzen ere, bihur dezake garrantzitsu informazioa munduko gainerako herritarrekin trukatzea, informazio hori askatasunez eskuratuta eta eskuragarritasun hori eskubidetzat hartuta, kanpo-komunikazioa errazteaz gainera berezko garapena neurri handi batean sustatzen duen eskubidetzat.

Garrantzitsua da aipatzea IKTak bitartekoak besterik ez direla, beharrezkoak informazioa eskuratzeko eskubidea bermatzeko eta landako eta hiriko eskolen aukerak ahalik eta modu hoberenean berdintzeko, haien berezitasunak alde batera utzi gabe. Hortaz, IKTak berak ez ditugu irtenbidetzat hartu behar, inolaz ere. Aukera horiek parekagarriak izan daitezten, beharrezkoa da erakundeek babesa ematea honako hauek bermatzeko: partaidetza, erantzukizunen onarpena, hezkuntza eta landa-ingurunera bideratutako IKTen prestakuntza.

Definizio kontzeptuala

Giza eskubideak

Alderdi batzuetan edo beste batzuetan oinarrituta, modu askotan defini dezakegu zer ulertzen dugun giza eskubidetzat, baina bat nator Pérezen (1999) definizioarekin, bere argitasunagatik eta

unibertsaltasunagatik. Haren hitzetan, giza eskubideak "ahalmen eta erakunde multzo bat dira, zeinak, une historiko bakoitzean, zehaztu egiten dituzten giza duintasunaren eta berdintasunaren eskakizunak; ordenamendu juridikoez zalantzarik gabe aitortu behar dituzte eskakizun horiek, bai nazioan, bai nazioartean".

Modu horretan, une historiko bakoitzera egoki daitezkeela ikusten dugu. Hortaz, ez dira estatikoak, dinamikoak baizik, hau da, une bakoitzaren arabera egokitu edo aldatu egin daitezke, edo aurrez daudenei erantsi beharreko beste batzuk sortu. Hortik ondoriozta dezakegu informazioa eskuratzeko eskubideak duen garrantzia, eta are gehiago kontuan hartuz gero teknologia berriei esker zer handia den giza komunikazioa mundu osoan.

Eskubide horiek dokumentu ofizialetan jasota daude, eta dokumentu horiek sinatzen dituzten estatuak konpromisoa hartzen dute haiek beteko eta betearaziko dituztela. Dokumentu horien abiapuntua Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala da, Nazio Batuen Batzar Nagusiak 217 A (III) Ebazpenean onartua, Parisen, 1948ko abenduaren 10ean. Oinarrizko idatzi horrek 30 artikulutan biltzen ditu mundu osoarentzat oinarrizkotzat jotzen diren giza eskubideak, baina ez dago nazioarteko zuzenbide loteslearen barne.

Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala zenbait dokumentu zabaltzen eta babesten dute, Eskubide Zibil eta Politikoen Nazioarteko Itunak eta Eskubide Ekonomiko, Sozial eta Kulturalen Nazioarteko Itunak, besteak beste. Kasu horietan, estatu sinatzaileak juridikoki behartuta daude herritarren oinarrizko eskubideak bermatzera.

Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalak, bi itun horiek eta dagozkien protokoloek osatzen dute Giza Eskubideen Nazioarteko Gutun gisa ezagutzen duguna.

Informazio-eskubidea

Informazio-eskubidea 1948ko abenduaren 10eko Giza Eskubideen Adierazpenaren 19. artikulua barruan kokatuta dago, hau da, iritzi-eta adierazpen-askatasuna izateko eskubidearen baitan (barne hartzen ditu komunikatzeko eskubidea eta informazioa jasotzekoa). Hortaz, ikus dezakeguz, edukiaren ñabardura bat da, edo, hobe esanda,

askatasun-eskubidearen eremuan kokatuta dagoen jatorrizko eskubidearen hedapen bat. Ñabardura horrek garrantzi handia du egungo komunikazioaren aroan, elkar komunikatzeko aukerak esponentzialki ugartu baitira maila globalean baina ez baitira unibertsalak zenbait arrazoiengatik, hala nola arrazoi ekonomikoengatik edo geografikoengatik, landa-inguruneen kasuan gertatzen den moduan. Informazio-eskubidea beste dokumentu batzuetan ere jasota dago: Eskubide Zibilen eta Politikoaren Nazioarteko Ituna, 1966ko abenduaren 16koa, 19. artikulua; Giza Eskubideak eta Oinarrizko Askatasunak Babesteko Hitzarmena, 1950eko azaroaren 4koa, 10.1 artikulua; Oinarrizko Eskubideei buruzko Europar Batasunaren Gutuna, 2007ko abenduaren 12koa, 11. artikulua, eta Giza Eskubideen Amerikako Hitzarmena, 1969ko azaroaren 22koa, 13.1 artikulua.

Landako eskola

Landako eskola bat herritar gutxiko landa-eremuan kokatuta dagoen eskola da, ezaugarri berezi hauek dituena:

- Ikasleen kopurua txikia edo oso txikia da.
- Maisu-maistra gutxi daude, bakarra, zenbait kasutan.
- Ikasleen taldekatzeak bereziak dira, eta hainbat mailatako ikasleak espazio berean egon daitezke.
- Oro har, eskola txikiak dira.
- Aurrekontu apala dute.

Eten digitala

Eten digitala IKTak eguneroko bizitzan erabili ohi dituzten pertsonen (komunitateak, estatuak, herrialdeak...) eta horiek eskura ez dituzten eta eduki arren nola erabili ez dakiten pertsonen arteko aldea da. Eten digitala definitzeko, informazioa, ezagutza eta hezkuntza IKTen bidez eskuratzeko aukera-desberdintasuna erabil dezakegu. Eten digitala ez dago soilik izaera teknologikoko alderdiei lotuta; zenbait alderdi sozioekonomikoren isla da, eta, zehazki, telekomunikazioko eta informatikako azpiegituren mugena edo gabeziarena (Serrano eta Martínez, 2003:8).

Hortaz, *eten digitala* adierazpena erabilita, erreferentzia egiten diogu, halaber, teknologiak eskuratzeko aukeraren aurretiko desberdintasunei, baita talde batzuen eta besteen artean, alfabetizazioko eta gaitasun teknologikoko mailen arabera, IKTak eraginkortasunez erabiltzeko gaitasunaren arabera dagoen aldeari ere.

Egungo egoera

Kontuan izan behar dugu teknologia bat-batean sartu dela bizitzako eremu guztietara, eta hezkuntza ez da egoera horretatik kanpo geratu. Hezkuntzak modu berezian inplikatu behar luke, aurreikuspen guztien arabera ikasleek gero eta garapen-maila handiagoa lortu beharko baitute eta gero eta gaitasun teknologiko gehiago menderatu beharko baitituzte bizitzarako prestatuta egoteko. Irakaskuntza tradizionala aldatu egin da pixkanaka, eta aldaketa horretan zerikusi handia izan du teknologia agertu izanak.

Azken urteetan, joera-aldaketa bat izan da IKTak ulertzeko moduan. Lehen, IKTen bidezko komunikazioak komunikazio-sistema bertikaltzat hartzen genituen (1.0 kontzeptu gisa ulertua), eta orain, berriz, komunikazio-sistema horizontaltzat hartzen ditugu (2.0 kontzeptu gisa ulertua). Eta sistema horretan, erabiltzaileen arteko harremanek erabateko zentzua hartzen dute, eta guztiok izan gaitezke sortzaile, hartzaile edo igortzaile.

Argote eta Palomoren (2007) hitzetan, azken urteetan 1.0tik 2.0ra gertatutako eraldaketak, oraindik 3.0 kontzepturantz garatzen ari denak, aldaketa handia ekarri du eskolan, sareak baliabide multzo bat izateari utzi baitio eta egunerokotasunez bertan eta hura erabiliz lan egiteko plataforma bilakatu baita.

Egia da aldeak daudela landa-eremuaren eta hiriko eremuaren artean; gaizki ulertuta, landa-eremuari eta hark irudikatzen duenari lotzen zaizkio estereotipo negatiboak, eta hiriko eremuari, berriz, positiboak. “Ikuspegi horrek eta gobernuen babesik ezak babesgabetasun nabarmenean murgildu dute landa-eremua, hiriko eremuaren nagusitasun argiaren aurrean –hiriak 'aurrerapena' eta 'ongizatea' irudikatzen ditu–, eta pixkanaka hiltzera eta desagertzera kondenatu

ditu gure herriak” (Gallardo, 2011). Ikuspuntu beretik, Martínezek eta Bustok (2011) adierazi dute IKTen goraldiari esker testuinguruak, landa-eremuaren espazioa eta bereziki hari buruz daukagun iritzia alda ditzakegula geure buruari zenbait galdera eginarazten digutelako: Interneten erabilerak zer ideia transmititzen digu landa-eremuari buruz?, zer garrantzia izango du landa-eremuak?, zer eragin izango du ekonomia digitalak munduko toki batean edo bestean bizita? Egileek adierazten digutenez, horrelako galderei erantzuten zaie, baina oso poliki, eta teknologia oso bizkor ari da garatzen, eta horrek, noski, galdera berriak dakartza. Ideia horrekiko paraleloki, landu beharreko identitate- eta paisaia-harremanak sortzen dira. Hortaz, landako eremuan, eskolaren bidez, IKTek, informaziorako eta komunikaziorako bitarteko gisa erabilita, norbanakoen tokiko sentimendua indar dezakete, globaltasunaren barruan. Ildo horretan, Noguésen (2007) esanetan, “indar orokorren eta berezitasunen arteko loturak aldatu egiten dituzte identitatearen, esanahiaren eta tokiaren arteko harremanak”.

Hortaz, probetxua atera behar diogu IKTek, gainerako bide tradizionalekin batera, eskaintzen diguten baliabide baliotsuari, eskubide guztiak bermatzeko, eta kasu honetan, zehazki, informazioa eskuratzeko eskubidea bermatzeko herritar guztiei, bai hirikoei, bai landakoei, arreta berezia eskainita azken horiei, gobernuek babes txikiagoa ematen dietelako. Horrez gainera, hezkuntzako alorrari erreparatu behar diogu bereziki, hezkuntza baita herritarren etorkizuna; eta landa-eremuak aberastasuna eta komunikazioko helburuetarako informazioa eskuratzeko askatasuna izanez gero, bermatuta egongo dira bilakaera eta garapena, eta horrek herritar guztiei ekarriko die onura, norabide askotako elkarreraginak ezarriko baitituzte informazioa askatasunez elkartrukatuta, eta gobernuek nahiz arlo juridikoak sustatuta eta babestuta. Ikuspegi horretatik, landa-eremuan IKTak informazioa eskuratzeko baliabide gisa erabiltzeko aukera aldarrikatu nahi dugu, oinarritzko tresna baitira lurralde horien garapenerako.

Unibertsaltzat jotako eskubideen eta askatasunen alorrean aldaketak izan dira, egoera berriak, premia berriak eta harremanak izateko modu berriak agertuz joan diren heinean. Eta berrikuntza horiek adituen aztergai izan dira. Informazioa eskuratzeko eta komunikatzeko

eskubideari dagokionez, D'Arcyren (1969) hitzek argi adierazten digute gaiaren gaineko kezka: “Egun batean Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalak zabaldu egin beharko du gizakiaren informazioa jasotzeko eskubidea, duela hogeita bat urte aldarrikatua lehen aldiz, 19. artikuluan. Gizakien komunikatzeko eskubidea izango da”. D'Arcy aurreratu egin zitzaion, neurri batean, sareek informaziorako eta komunikaziorako bitarteko ahaltsu gisa izandako ezandari. Estatuak ezin dute alde batera utzi bitarteko hori, eta ez dute alde batera utzi behar; beraz, beharrezkoa da gobernuek aintzat hartzea eta informazioa jasotzeko eta komunikatzeko eskubidea mundu osoan aitortutako eskubide gisa islatuta geratzea, baina garrantzi berezia eskainita hezkuntzaren testuinguruari, etorkizuna delako, eta landa-eremua ahaztu gabe, zailtasun handiagoak dituelako eskubide hori bermatzeko. Del Moral eta Villalustre (2011) Asturiasko landa-eskoletako digitalizazio-prozesua ikertzen ari dira, eta nola prestakuntza behar-beharrezkoa den IKTei ahalik eta probetxu handien ateratzeko; hausnartzen ari dira IKTek nola lagun dezaketen, gizarte-eragileekin batera, beste errealitate batzuk ezagutzeko esperientziak eskaintzen, landako identitatearen eta globalizazioaren gaineko jardunak orekatuta.

Idea horri lotuta, berriki egindako adierazpenetan, *informazioa*, *gobernua* eta *eskubideak* kontzeptuak agerikoak dira. Horren adibide da, esaterako, Frank La Rue adierazpen-askatasunari buruzko NBEko kontalari bereziaren adierazpena. 2013ko urriko prentsaurreko batean esan zuen azken hamarkadetan informazio-eskubidea ezinbesteko tresnatzat onartu dutela gobernu ona eta gai publikoetan gizarte zibilaren partaidetza sustatzeko. Informazio-eskubidearen eta egia jakiteko eskubidearen arteko lotura nabarmentzen duen ideia horrek argi erakusten du gobernuek zer-nolako kezka daukaten informazioa eskuratzeko gaiari dagokionez, eta adierazi egiten du zenbaterainoko kontzientziazio-maila duten gobernuek sinesgarritasuna, konfiantza eta herritarren partaidetza bermatzeko. Kezka horren arrazoi nagusia Interneten izaera bera da, bakarra baita eta etengabe aldatzen dena. Internetek iritzia emateko eta adierazpenak egiteko eskubidea erabiltzeko aukera eskaintzen die norbanakoei, eta, horrez gain, haien giza eskubideen zati da, eta gizarte osoaren aurrerapena sustatzen du. Baina, Internet informazioa eskuratzeko askatasun-eskubidea eta

adierazpen-askatasunaren eskubidea erabiltzeko egiazko bitartekotzat hartzeko, beharrezkoa da estatuak konpromiso sendoa hartzea eskuragarritasun unibertsalerako politika eraginkorrak garatzeko, Internet erabiltzeko aukera oinarrizko giza eskubidetzat aitortuta.

López eta Samek (2009) irakurrita, azaldu dugunaren ildo bereko ideia sendo bat sortzen ari dela ikus dezakegu, Internet, giza eskubideak eta informazioa eskuratzeko eta komunikatzeko eskubidea elkartzen dituen. Hala bada, analisia abiapuntutzat hartuta eta behin aztertuta egungo giza eskubideen sailkapena, arlo digitalaren izaera hausnartzen dute, eta inklusio digitala azken belaunaldiko giza eskubide gisa proposatzen dute, oso bizkor sortzen eta bilakatzen ari den informazioaren eta komunikazioaren munduan sortutako ingurune teknologikotik eratorritako eskubideetan txertatutako eskubide gisa.

Taula honetan grafikoki eta laburbilduta ageri dira kapitulu honetan lantzen ari garen kontzeptuari buruzko indarreko legedi eta dokumentuak (munduko hainbat sistematakoak), hau da, informazioa eskuratzeko eskubideari buruzkoak:

Askatasun eskubidea	Sistema Unibertsala (NBE)			Europako Sistema			Amerikako Sistema		Afrikako Sistema	Espainia
	GE AU	EZ PNI	EE SK NI	OGE AB H	EG G	OEE BG	GEB AA	GE AH	GHE AG	Esp. Kons t.
Iritzi- eta adierazpen - askatasuneko eskubidea (barne hartzen duena komunikatzeko edo informazioa jasotzeko eskubidea)	19. art.	19. art.		10. art.		11. art.	IV. art.	13. art.	9. art.	20. art.

Giza eskubideen taulan erabilitako siglak:

GEAU: Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala (Nazio Batuen Batzar Nagusia, 1948ko abenduaren 10a)

EZPNI: Eskubide Zibil eta Politikoen Nazioarteko Ituna (Nazio Batuen Batzar Nagusia, 1966ko abenduaren 16a)

EESKNI: Eskubide Ekonomiko, Sozial eta Kulturalen Nazioarteko Ituna (Nazio Batuen Batzar Nagusia, 1966ko abenduaren 16a)

OGEABH: Oinarrizko Giza Eskubideak eta Askatasunak Babesteko Hitzarmena (Europako Kontseilua, Erroma, 1950eko azaroaren 4a)

EKG: Europako Gizarte Gutuna

OEEBG: Oinarrizko Eskubideen Europar Batasuneko Gutuna (Strasbourg, 2007ko abenduaren 12a)

GEBA: Gizakien Eskubideen eta Betebeharren Amerikako Adierazpena (Bogota, 1948)

GEAH: Giza Eskubideen Amerikako Hitzarmena (San Jose, Costa Rica, 1969ko azaroaren 22a)

GHEAG: Giza eta Herri Eskubideen Afrikako Gutuna (Afrikako Batasuneko Estaturuen eta Gobernuburuen XVIII. Biltzarra, Nairobi, Kenya, 1981eko uztailearen 27a)

Esp. Konst.: Espainiako Konstituzioa (1978)

Islatuta ageri denez, pentsa dezakegu informazioaren eskuragarritasuna erraza dela, eta unibertsala. Baina eskubideei dagokienez, unibertsaltasuna ez da dirudien bezain erraz lortzen, alderdi ugari baitaude tartean, eta eskubidea izateak batzuetan ez du esan nahi eskubide hori modu sistematikoan betetzen denik izaera unibertsalarekin, alderdi askoren mende egoten baita, hala nola estatuen mende, tokiko egoeraren mende edo interesen mende. Eta errealitate hori hezkuntzako landa-eremuko hezkuntzari aplikatzen badiogu, non sarri baliabide ekonomiko eta material gutxiago izaten dituzten hiriko eremuan baino, egoera honekin egiten dugu topo: ahalmen handiko testuingurua izan arren, askotan ezin diogu etekin guztia atera. Izan ere, unibertsaltasuna espazio ekonomiko boteretsu

bati lotuta dago, eta tartean dauden estatuek aztertu eta kontrolatu egin behar dute, eta landa-eskolaren eta hiri-eskolaren arteko aukeraberdintasuna bermatu, informazioa eskuratzeko eskubidea eskubide unibertsaltzat hartuta.

Zentzu horretan, eta herritarren sektore jakin batek zailtasuna duela aintzat hartuta, landako eremua eta zehazki landa-eremuko hezkuntzaren arloa etorkizuneko identitatetzat eta balioztat hartuta, López eta Sameken (2009) hitzei helduko diegu berri:

“inklusio digitalak, gizarte-justiziaren eta giza eskubideen gai-zerrendako oinarritzko puntuak, tolerantziarako eta ulermenerako espazio berriak susta ditzake, eta indarrrik gabe utzi mundu digitalean beren balioak, ohiturak edo sinesmenak inposatu nahi dituzten pertsonen eta taldeen saioak, azken buruan konektatu gabeko guneetan ere eragina dutenak. Inklusio digitaleko ekimenek, adibidez, berekin ekarri behar lukete landatartasuna, ahozkatasuna, isolamendua, populazioaren zahartzea, pobrezia eta usadio jatorrizkoak nahiz indigenak ezaugarri izan ohi dituzten ingurune bakartuetan sormenezko egoerak eta egoera adimendunak ezartzea” (López eta Samek, 2009:7)

Ez dugu ahaztu behar oinarritzko ideia hau: 2.0 landa-eskolan eta oro har 2.0 eskolan, egiazko protagonistak ez dira zuzkidura teknologikoak irakasleak eta ikasleak baizik (Del Moral eta Villalustre, 2011:114).

Gobernuek informazioa eskuratzeko eskubidea betetzen dela bermatzeko kezkak unibertsala behar du izan, eta eskubide horrek egia bilakatu behar du landa-eremuko hezkuntzan, gizartearen zati izanik aukera berberak eduki behar baititu mundura zabaltzeko eta gainerakoekin interaktuatzeko. Ikus dezakegunez, informazioa eskuratzeko eskubidea aitortua egon arren, ez da erraza hura bermatzea, eta unibertsaltasun hori partziala da faktore eta interes ugariengatik; baina beharrezkoa da tartean dauden alderdi guztiek

(herritarrak, gobernuak eta nazioarteko erakundeak) esku hartzea, honako hau abiapuntutzat hartuta: eskolek, landakoek barne, etorkizuneko herritarrak hezten dituztela eta, hortaz, merezi duela inbertsioa egitea eta giza eskubideak bermatzea, informazioa eskuratzeko eskubidea askatasunaren adierazlea dela ahaztu gabe.

Bibliografia

- Ambrosi, A., Peugeot, V. eta Pimienta, D. (Koord.) (2005). *Palabras en juego Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Frantzia: C&F Éditions.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Bartzelona: Gedisa.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madril: McGraw-Hill.
- D'arcy, J. (1969). "Direct broadcasting satellites and the right to communicate". *EBU Review*, 118. zk., 14.-18. or.
- Dulac, J., Gallego D., Alonso, C., eta Alconada C. (2009). *La Pizarra Digital. Interactividad en el aula*. Madril: Cultiva Libros.
- Fisher, D. (1984). *El derecho a comunicar, hoy*. Frantzia: UNESCO.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madril: Ediciones la Torre.
- Lull, J. (2000). *Culture in the Communication Age*. Londres: Routledge.
- Pérez, A. (1999) *Los derechos humanos: significación, estatuto jurídico y sistema*. Sevilla: Sevillako Unibertsitatea.

Webgrafia

Acción Pro Derechos Humanos Fundazioa. Eskuragarri hemen: <<http://www.derechoshumanos.net/index.htm>>. 2013ko abenduaren 27an kontsultatua.

Argote, M. eta Palomo, R. (2007). La escuela 2.0. Posibilidades de las nuevas herramientas online que ofrece Internet. *I Congreso Internacional Escuela y TIC. Universidad de Alicante*. Eskuragarri:: <http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/8857.pdf>. 2013ko abenduaren 21ean kontsultatua.

Del Moral, M.E. eta Villalustre L. (2011). “Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local”. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. 15. lib., 2. zk., 109.-123. or. Eskuragarri hemen: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART7.pdf>>. 2013ko abenduaren 29an kontsultatua.

Encuentro entre expertos en inclusión social para debatir la exclusión social, servicios sociales y políticas de inclusión social en el mundo rural. Mundo Rural y Servicios Sociales. 2010eko ekainaren 15a. Valladolid. Eskuragarri hemen: <[http://www.fundacionluisvives.org/upload/24/22/Cuaderno Europeo 8 Mdo Rural Valentin.pdf](http://www.fundacionluisvives.org/upload/24/22/Cuaderno%20Europeo%208%20Mdo%20Rural%20Valentin.pdf)>. 2014ko urtarrilaren 2an kontsultatua.

Errea, J., Iriarte, A., Pedroareana, C. (et al.) (1994). Uso de herramientas informáticas en las escuelas unitarias. Eskuragarri hemen: <<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=015199710034>>. 2013ko abenduaren 30ean kontsultatua.

Espainiako Gobernuaren Hezkuntza Ministerioa. Eskuragarri hemen: <<http://www.educacion.gob.es/portada.html>>. 2013ko abenduaren 20an kontsultatua.

Gallardo, M. (2011). “La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?” *Revista Iberoamericana de Educación*. 55/5 buletina, 2011ko ekaina. Eskuragarri hemen: <http://www.rieoei.org/>

deloslectores/3919Gallardo.pdf. 2013ko abenduaren 23an kontsultatua.

Gómez, J.R. (2005). *Las TIC en educación*. Eskuragarri hemen: <<http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>>. 2013ko abenduaren 30ean kontsultatua.

González, J. (2010). “Los aspectos positivos y negativos de la educación en la escuela rural”. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. 30. zk., 2010eko maiatza. Eskuragarri hemen: <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/JESUS_GONZALEZ_MARTINEZ_2.pdf>. 2013ko abenduaren 29an kontsultatua.

Hezkuntza Teknologien Institutua. Hezkuntza Ministerioa. Espainiako Gobernu. Eskuragarri hemen: <<http://www.ite.educacion.es>>, 2013ko abenduaren 20an kontsultatua.

Hik Hasi. (2011). “Nafarroako landa eremuko eskolak: Txikitasunak elkarturik Las escuelas en zonas rurales de Navarra”. *Revista Hik hasi aldizkaria*, 158. zk. 2011ko maiatza. Eskuragarri hemen: <<http://www.hikhasi.com/artikulu/1937>>. 2013ko abenduaren 20an kontsultatua.

López, P. eta Samek, T. (2009). “Inclusión digital: un nuevo derecho humano”. *Educación y Biblioteca*. 172. zk., 2009ko uztaila/abuztua, 114.-118. or. Eskuragarri hemen: <http://eprints.ucm.es/11567/1/INCLUSION_DIGITAL%2C_NUEVO_DERECHO_H.pdf>. 2013ko abenduaren 27an kontsultatua.

Martínez, J.B. eta Bustos, A. (2011). “Globalización, nuevas ruralidades y escuelas”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 15. lib., 2. zk., 2011. Eskuragarri hemen: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf>>. 2013ko abenduaren 28an kontsultatua.

Murillo, J.L. (2007). “¿Existe la escuela rural?” *Aula libre*. 85. zk., 2007, 6.-8. or. Eskuragarri hemen: <<http://www.aulalibre.es/spip.php?article38>>. 2014ko urtarrilaren 2an kontsultatua.

Nazio Batuen Erakundea. NBE. Eskuragarri hemen: [<https://www.un.org/es/rights/>](https://www.un.org/es/rights/). 2013ko abenduaren 27an kontsultatua.

Nogué, J. (2007). “Paisaje, identidad y globalización”. *Fabrikart: Arte, Tecnología, Industria, Sociedad*. 7. zk., 2007, 136.-145. or. Eskuragarri hemen: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Fabrikart/article/download/2227/1843>>. 2013ko abenduaren 22an kontsultatua.

Serrano, A. eta Martínez, E. (2003). La brecha digital. Mitos y realidades. Mexiko: Editorial UABC. Eskuragarri hemen: http://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrechaDigital_MitosyRealidades.pdf >. 2013ko abenduaren 26an kontsultatua.

GAZTEAK SARE SOZIALEN BIDEZ GIZALEGEZ SOZIALIZATZEKO TEORIA POLITIKOA HELBURU

Eduardo Fernández Rodríguez¹¹
José Miguel Gutiérrez Pequeño¹¹

Nerabeen nortasuna... ekosistema (digital) postmodernoko biztanle gazteak

Norbanakoek modernitate likidoaren testuinguruan (Bauman, 1999) duten esperientzia mota guztietako prozesu sozial, kultural eta ekonomikoen baitan kokatuta dago, eta prozesu horien lehen eragina kapitalismo neoliberal eta postmodernoaren baitan pertsona ahultzea da. Gaur egun, ibilbide ugari ideiarekin lotutako nortasun-irudiak aurkezten dizkigute, gertaerez eta pasarteez osatutako gizartea iradokitzen diguten irudiak; eta, gizarte horretan, mugimendua *sine qua non* baldintza da arrakasta sozialerako. Ikusmolde horrek nortasuna modu koherentean eraikitzeke ezintasunaren oinarriak ezartzen ditu (Sennet, 2000). Nolanahi ere, iragankortasunaren gorespena norbanakook geure nortasuna etengabe eraikitzeke dugun gaitasunean beste urrats bat ematea dela ere ziurtatzen digute, gure proiektu pertsonala erabakitzeke aukeran aurrera egitea, unean unekoari iraganari edo etorkizunari erreparatu gabe heltzekoa (Giddens, 1998). Renduelesek (2004), adibidez, ordena sozial berriaren ondorioz gizarte egolatra batean bizi garela aipatzen du. Haren ustetan, kapital soziala nahiz historikoa galtzeak, "gu" oinarri gaituzten proiektuak galtzeak, "bakardadean bilakatzera" eraman du norbanakoa, erreferentziatza bere burua bakarrik duela, eta herritar gisa helburu bakarra, hots, bere biziraupena bermatzea.

¹¹ Palentziako Hezkuntza Fakultatea. Valladolideko Unibertsitatea.

Proiektu pertsonal eta autonomo bat eraikitzeko ezintasunarekin batera, ez dugu ukatu behar modernitate likidoaren beste ezaugarrietako bat auzi sozial berri baten sorrera dela. Auzi hori gizarte-bazterkeria, sobera egoteko beldurra eta ekonomiaren nahiz gizarte malguaren eskema berrietan tokirik ez izateko beldurra pairatzen duten taldeek irudikatzen dute, zeinek buruan sartuta duten bizitzan noraezean eta zentzurik gabe dabiltzan sentimendu orokortua, behar ez dituen produkzio-sistema baten hondakin izango balira bezala, gizarteko pariak. Modernizazio kapitalistako dinamika berriek –laurogeiko hamarkadatik ezarriak, postfordismoaren lan-testuinguruan– gizarte-egitura desegiteko mota guztietako prozesuak sorrarazi dituzte. Castelek (1997) desafiliazio sozialaren fenomenotzat izendatu ditu, eta ezaugarri dituzte “egonkorak ezegonkortzea”, “eskastasuna normaltzea” eta “soberan dauden populazio-taldeak agertzea eta handitzea”.

Lana, prestakuntza, aisia eta baliabideak modu oso aldakorrean banatzen dira, eta enpleguaren krisia lana gizartearen balio nagusia delako ideiarene krisia ere bada, aldi berean gizartean garrantzi handiagoa ematen zaielarik kontsumoari, aisiari eta borondatezko edo lankidetzako lanei (Caillé, 2000). Laburbilduz, herritartasuneko eredu berri bat sortu da, eta ez da jabetza soziala eta Gizarte Estatu keynesiano-fordistak abiarazitako erregulazio sozialei lotua; jabetza indibiduala da, ahalmenak, gaitasunak eta kapital sozial nahiz sinbolikoak indibidualki baliarazteko modu bat (Castel eta Haroche, 2001).

Gazteen testuingurua definitzen duten alderdi horiek eta beste asko aipatuta, agian apustu estrategiko bat egin behar genuke: alde batera uztea nerabeen bizitza politikoari (herritarrari) buruz izan ohi dugun iritzi negatiboa. Ikerketa-lan ugari agerian uzten dutenez, gaztetasuna ez dugu hartu behar herritartasunerako prestakuntza modutzat, herritar izateko modutzat baizik (Bontempi, 2003). Beraz, nerabe-

nortasunarekin ez daude jokoan helduen munduan integratzeari lotutako auziak; nerabe-nortasunarekin, herritarren munduan eskubide osoko kide gisa sartzeko beharra dago jokoan. Itxuraz, enfasi-aldaketa emantzipazioa aintzat hartu ordez integrazioa aintzat hartzean datza.

Zalantzarik gabe, bi alderdi funtsezkoak izan dira gazteek sistema politiko instituzionalarekiko izan duten urruntzean eta sistema horien arduradunei begira duten mesfidantzan. Batetik, haien kezka bizitza demokratikoaren kalitateari dagokionez. Bestetik, (gure) gizarte garatuen barruan dituzten bizi-inguruabarrak. Nolanahi ere, asko izan dira gazteei buruz emandako definizio negatiboak, eta zaildu egin dute, neurri handi batean, gazteek herritar aktibo gisa jardutea; egoera horri gehitu egin behar diogu gure egungo gizarteek, gizarte-estatuari edo ongizatearen estatuari lotutako ikusmoldeen oinordekoek, “ordezkaritza bidezko herritartasun” eredu taxutu dutela belaunaldi gaztetan ia XX. mende osoan barrena, eta, eredu horretan, eskubideak erabiltzeko beharrezkoa da herritar «oso» bati lotua izatea.

Deigarria bada ere, talde kaltetuak eta sistematik baztertuak (sexuagatik, generoagatik, arrazagatik, mailagatik edo etniagatik) defendatzeko joera handia izan arren, desberdintasunaren arrazoibidetik apenas aipatu dute nerabeen eskubideak ikustarazteko eta aitortzeko auzia, nerabeak gizartean ikusezin bilakatzeko politika askoren lekuko izan ez balira bezala. Eta hori guztia nahiz eta, zorionez, herritartasunaren teoriak sakonki berraztertu dituzten azken hamarkadetan, herritartasuneko subjektuak zabalduz (hiritar defizita duten taldeak) eta aintzat hartuz gizarte-bizitza duina eta gizatiarra garatzeko ezinbesteko alderdiak (zenbaitek “laugarren belaunaldiko eskubideak” deitutakoak).

Herritartasun-eredu klasikoaren urritasunen aurrean (ikusmolde honetan instituzionalizatua: herritarrak Estatuak eskainitako gizarte-zerbitzuen bezeroak dira, eta etengabe eskubideak eskatzen dituzte), gazte-identitatea(k) komunitatearen defentsan oinarrituta eraiki d(ir)a,

eta, eraikuntza horretan, esaldi honek egungo garaiak islatu ditu askotan: “*Zu zeu izan, eta ez ukitu nire laguna*”. Jatorrizko *self* horrek erreferentzia egiten dio originaltasunari, desberdintasunari; ingurukoen tratatu txarrei begirako mehatxu esplizituak, berriz, oinarritzko loturaren defentsari egiten dio erreferentzia, ahaidetasunaz, herrikidetasunaz eta laguntasunaz hornitutako loturen defentsari. Eta, era berean, gazteek, gizarteko talde gisa, proposamen antagonikoak egin dituzte; itxuraz, proposamen horietan, interakzio gogoetatsua modernizazioaren kultura klasikoei (politika, lana) eta postmodernismoari eta kapitalismo neoliberalari lotutako kultura berriei (ekologia, bakezaletasuna, giza eskubideen defentsa, nazioaz gaindiko herritartasunaren eta nazioartekoaren erdiespena) erantzun sinbiotikoa emateko modu gisa sortzen da.

Nolanahi ere, gazteen dinamikek autonomia lortzera bideratutako prozesuak behar dituzte, integrazio hori gertatzeko behar diren ahalmena eta gaitasunak lortzera bideratutakoak. Modernitate likidoaren eta kapitalismo malguaren testuinguruan, ez dute zalantzaraz jositako itsasoan euren bidea negoziatzeko arriskuak eta aukerak aztertzea beste erremediorik. Eta, bide horretan, familiaren mende bizitzeko aldia luzatzeak, erantzukizunik eza erlatiboak eta, batez ere, inguruan ikusten dituzten bizi-egoeren aniztasunak gaztetasuna gizarte-harremanetarako modu berriak probatzeko aukera eskaintzen duen esperimentazio-etapa bilakatzea dakarte (Benedicto, 2008). Testuinguru horretan, paraleloki sortzen da sare sozialen fenomenoak gizarte-integrazioko prozesu horiek faboratzeko (edo ez) aukera gisa.

Errealitate birtuala esperientziak zabaltzeko

Interakzio digitaletan mundu artifizial batean sartzen gaituzte, non arakatu, manipulatu eta ukitu egiten ditugun bertako objektu anitzak

(eta konplexuak). Sarearen bidezko bizimodu askotarikoek aukera eskaintzen digute gure giza pertzepzioak hedatzeko eta gure adimena areagotzeko, eta horrek berekin dakar gure espazioak eta denborak berregituratzea, baina baita taldekoak ere. Hortaz, espazio birtuala “esperientziaren antzezleku” gisa har dezakegu, alderdi publikoa nahiz pribatua ber-kudeatzeko erabiltzen dugun toki gisa, non ukituak ematen dizkiogun bakardadearen gaineko iritziari, baita gainerakoekin dauzkagun lan-loturei, afektibitate-loturei eta identitate-loturei ere.

Batzuetan, esperientziaren hedapen horretan, askatasunez jarduten dugu (edo esku hartu) identitatearen eta garaiaren gure imajinarioaren eraikuntza subjektiboan eta baterako ideiakintzan, hau da, mundu-ikuskeraren baten eraikuntzan, nahiz eta poltsiko-ikuskeraren bat izan. Sareak subjektuarentzat aukera berriak asmatzea ahalbidetzen du, eta niaren pribatutasuna/ikusgaitasuna autokudeatzea; eta aztertzea noraino eraman nahi ditugun gure muga moralak, antzina gordeak edo erreprimituak zenbaitetan.

Ziberespazioak proposatzen digun “esperientziaren antzezlekuak”, hortaz, aukera ematen digu jolas afektibo bat abiarazteko, konektatutako “bestearen” beharrean oinarritua; baina jolas hori inflexio-puntu bat izan daiteke (berriz diogu, izan daiteke) gaur arteko sistema hierarkizatuetan. Gaur egun, interakzio birtualek gizarteko kolektibitateko, horizontaltasuneko eta lankidetzako modu berriak proposatzen edo esperimentatzen dituzte, subjektibotasun modu hibridoak, zeinetan norbanakoen mugikortasuna eta arintasuna aurrerapeneko faktoretzat hartzen diren.

Interakzio birtualak: gailu optikoak, begirada eraikitze sistemak

Bitartekoen jabetza eta sarean ageri diren eduki askoren kudeaketa (interesatua) ezagutzea bidezkoa izan arren, lan honetan

ziberespazioak zerbait gehiago dakarrela defendatu nahi dugu: begirada eraikitzeke sistema bat, internauta egin eta berregiten duen ikuskizun moduko bat. Santiago Alba Ricok (2007) oso ulergarritasun-esparru iradokitzailea eskaintzen digu telebistaren fenomenoaz aztertzeke, eta horixe erabilike dugu hemen, ziberespazioaren erabilerari -internauta gisa- buruz gogoeta egiteke. Azterketa amaitutakoan interakzio birtualek ematen dizkiguten aukerei buruzko pertzepzio faltsuak suntsitu izana espero dugu. Horrek ez du esan nahi, lehen ere aipatu dugun moduan, espazio horrek ez duenik eskaintzen gizakiak garatzeko eta mundu bidezkoagoa eraikitzeke aukerarik; halakoak ere eskaintzen ditu, noski. Baina agian komeni da nabarmentzea gure esperientzia birtualak tartean dauzkan eraikuntza ideologiko batzuk, ez badugu jarrera zinikoa, akritikoa eta ospakizunekoa izan nahi sareak eskaintzen digun aukerari begira.

Irudipenetan lehena zaurtezintasuna da, eta sareak gure esperientzia bisualean ematen digun itxurazko “segurtasunaren” artean ezartzen diren harremanetara bidaltzen gaitu. Begi-Sarearen bidezko gure begiradak elkarrekikotasunik onartzen ez duela dirudi; izan ere, tiranoak begiratzeko askatasun osoa zuen bezalaxe, internautek aukera dute “begiratzeko edo begiraden jomuga izateke”, “inork begiratu gabe begiratzeko” eta “bestearen begirada menderatzeko, eta baita suntsitzeko ere”. Uste denaren kontra, esperientzia birtuala ez da ikusezina, ezta bortxaezina ere (pertsonarena bakarrik gelatik konektatuta), eta are gutxiago mugiezina.

Baina sarea erabiltzeko dugun moduari buruz benetan sinetsi nahi duguna zera da, segurtasun-esparru bat eskaintzen digula, antzina leihoari eta suari (etxean) gordea, edo irratitari nahiz telebistari. Internetek gotorleku bilakatzen du etxeko esparrua, orokortu egiten baititu leihoak, kanpoa eta barrua dauden ideia indartuta, berezkoa eta besterena argiro bereizita dauden ideia indartuta. Azken finean,

ziberespazioak modernitate liberalaren espazioa berregituratzen du, burgesiari lotutako dimentsioak.

Alde batetik, begi-Sareak txikitu egiten ditu bere bitartez ikusten ditugun gauzak: gerrak, iraultzak, mendiak, lagunak egokitu egiten dira 2.0 teknologiko gure pantailen marjina estura. Garrantzitsua ez da informazioa jasotzea, gu irudiz, dokumentuz eta ahotsez hornitzea; benetan liluratzen gaituena –nahiz eta aitortzea kostatu- segurtasuna ematen digula da, hau da, ziberespazioak gure antzezleku birtualen zabalera atsegin eta lasaigarriaren barruan kokatzen duela errealitate hori. Beste alde batetik, sareak paradoxikoki gure gizatasunaren ikuspegi teknologiko beheranzkoa eragiten duten leiho horizontalak osatzen ditu. Modu horretan, goitik behera begira diezaiekegu edozein motatako irudiei, ahotsei, aztarnei, izan hurbilekoak edo urrunekoak, txiki-txikiak edo itzelak, horietako bakoitzak bizia hartzen duela gure gela edo bulego konektatuetako txokoren batean.

Horrez gainera, eta beste behin gehiago, ziberespazioak barneko leiho bat mugatzen du, mehatxuetatik babesten gaituen hesi bat, nahiz eta agian –gurasoek ondo dakitenez- hori den eraikinaren punturik ahulena, hortik sartzen baitzaizkigu interes komertzialak eta militarrek, pornografia eta, ikuspegi atseginago batetik, errealitate soziokulturalak, lagunak eta mundu hobea ametsarazten diguten informazioak. Gauza horiek guztiak eta beste asko begi-Sareko sarrailatik ikusten ditugu, pribatutasunean eta kanpoan ere kendu diguten mundutik isolatuta.

Bigarren irudipena gure interakzio birtualetan izaten dugun konfiantza da. Komeni da gogora ekartzea ea eraiki dezakegun gizarte birtual bat elkar ezagutzen ez duten milioika kide edukita. Zalantzarik gabe, sareko gizartea neurrigabea da, eta horrek eragin nabarmenki okerra du: kontaketa koherente bat eraikitzeke ezintasuna. Ziberespazioak apurtu egiten du erantzukizunaren ideia tradizionala, eta sarean egiten ditugun sarraldiek –batzuetan komertzialak, beste batzuetan bestea

iraintzekoak, etab.- egiazko bizitzan inongo eraginik ez dutela ematen du. Begi-Sarearen bidez aurrez aurreko interakzioetan apenas lor dezakeguna lortzen dugu: “egiazko” pertsonak ezagutzea. Eta zergatik? Bada, beste arrazoi batzuen artean, ziberespazioa oraindik gizakien bizimodua epaitzeko, ezagutzeko eta balioesteko aukera eskaintzen digun leku bakanetako bat delako, paraje exotikoa. Egungo gizartean, gero eta zailagoa da parte hartzea, ordezkartzako demokrazia ahitua dagoelako eta herritartasun aktiboa gauzatzea zaila delako; testuinguru horretan, errealitate birtualak betetzen du narrazioaren toki morala, eta berau da eredu zko tresna ordena sozialean.

Hirugarren irudipenak zerikusia dauka Komunitatearen (eta Espazio Publikoen) ideiarekin. Egia esanda, gaur egun Internet eta sare sozialak edo komunitate birtualak bakarrik partekatzen ditugula baieztatu genezake, horiek direla biltzeko nahia (eta eskubidea) duten espazio bakarrak. Sarea, baina, kontrolaren gizaritza ezagutzen dugunaren materializazio landuenetako bat da, dudarik gabe. Bai, egia da trukeak eta interkonexioak daudela; baina egia da, baita ere, horrek ez gaituela batzen, bakoitzak geure kabuz jarduten baitugu. Hortaz, boterearen erabilera ekonomizatzeko modu berri bat da: isolatutako milioika pertsonak bat egiten dute objektu edo gertaera baten inguruan.

Beraz, espazio birtuala biltzar baten azken aztarna da. Sarearen bitartez, bildu egiten gara, eta hitz egiten dugu, ia hil ala biziko kontua izango balitz bezala, gure familiako pertsonen buruz, azken derbiari buruz edo futboleko urrezko baloiaren hautaketari buruz. Mintzagai horiek, noski, arruntagoak dira beste hauek baino: nola banatu behar diren aurrekontuak, nor ordaintzen duen finantza-kapitalismoaren krisia edo zer eginkizun izan behar duen hezkuntzak gure estatu postnazionalen etorkizunean. Izan ere, gure esperientzia birtualak instituzionalizatu egin du gezur publikoa sozializatorako tresna gisa,

eta hain modu sinesgarrian egin du, ezen honezkero ez dugun inolako lotsarik egiaren eta gezurraren ur zurrumbilotsuetan modu konpultsiboan, zinikoan eta iruzurtian nabigatzeko.

Laugarren irudipena osotasunarena da. Eta horrek begi-Sarea begirada panoptiko gisa ulertzea garamatza, den-dena ikusten duen eta aldi berean toki guztietan dagoen ardatz mugiezin gisa. Internautaren esperientzia bat dator, ia milimetroz milimetro, ikusle bai panoptiko bai panoramikoarenarekin, haren begiradak ez baitu hondakinik onartzen, “ikustea existitzea baita”. Eta lotura panoptiko horrek irudipen hologramatiko eta fantasmatico bikoitza eragiten du. Batetik, berekin dakar begiratzeko nahia eraikitze modua edo, beste era batera esanda, inoiz ezin utzi izana ikusteari, Internetek behartu egiten baikaitu inpunitatez ikustera (eta irakurtzera). Bestetik, begi-Sarea zerbait jazotzen den leku guztietan dago, eta errealitate birtuala munduaren aurpegi bilakatzen du: esperientzia ez da existitzen ez bada ziberespazioan ageri.

Interneten auzia gizarteko fenomeno oso gisa oso argi ikus dezakegu gazteen esparruan, batik bat arlo publikotik, politiketatik eta harreman sozial helduetatik, gizarteko protagonismotik eta autorregulaziotik baztertuta dagoen talde bat delako –lehendik ere aipatu dugun moduan-. Baina Internetek bitartekoak eskaintzen dizkie berdinen artera sartzeko eta bertan integratzeko, helduen munduan gertatu ohi denez, eta, modu horretan, gure gazteek prestakuntza eta informazioa eskura ditzakete; publizitate pertsonalizatua ikustarazi, sustatu eta garatu dezakete; ziberespazio bidezko negozioak abiaraz ditzakete, eta iritzia eman dezakete, parte hartu eta lan egin, adinaren irizpideari lotutako hainbesteko kontrolik gabe.

Beraz, sarea igarotze-errituak ezartzen dituen tresna da, helduen bizitzak esan nahi duenaren “entsegu txikiak”. Ziberespazioa alderdi kognitiboan, motibaziozkoan eta kulturalen erraz egokitzen den ekosistema bat baino zerbait gehiago da. Haren bidez balio berriak

ezagutzen eta barneratzen ditugu; rol desberdinak esperimentatzen ditugu, etengabeko *self-service* moduko batean, eta nolabaiteko harremana dugu arriskuarekin eta jokabide arriskutsuekin. Bai, Internet fenomeno oso bat da. Komunikaziorako eta informaziorako bide bat ez ezik, harreman sozial osoak, nazioartekoak, norbanakoaz eta funtzioaz gaindikoak eta sexuen, belaunaldien eta kulturen arteko elkarrekikotasuna dutenak izateko bidea ere bada; hortaz, “bitarteko laguntzat” hartzen dugu.

Bosgarren eta azken irudipenak gertaerarekin du zerikusia. Zehatz dezagun zer motatako gizartetan ezarri den ziberespazioa: gizarte aurre-neolitikoa, kanibala, non etengabe nahasten diren jatekoen, erabiltzekoen eta begiratzekoen arteko mugak. Fetitxismoko eta kontsumoko zoritxarreko dialektika. Gauza guztiak merkantzia dira, eta, aldi berean, objektu guztiak «jangerriak». Akats bat egin badugu ere, sareak horrelako gizarte bat sortzen ere lagundu du.

Ziberespazioak eskaintzen duen esperientzia bisualak, irakurtzekoak, entzutekoak, gorputzekoak eta afektiboak munduko gainerako izaki guztien patu bera izan du ezinbestean, begi-Sarean merkantziak bizkor eta etengabe berritzeak baitu lehentasuna. Interakzio birtualen bidez, honako hauek gertatzen dira, bata bestearen atzetik, abiada bizian: klimax-uneak, egoera gorenak, aparteko garaiak. Komunitate birtualetako gertaeren filosofiak, “han eta orain” egoteak, taldean (birtualki) zerbait historikoa bizitzeak eta partekatzeak hain justu kontrakoa dauka ezkutuan: Iniestaren golaren, Casillasen musuaren edo Mubaraken erorketaren monumentalismoaren ostean, esperientzia “historiko” bat bizitzen eta partekatzen ari garela sentitzen dugun une horietan, batez ere ukatzen ari gara historia, prozesu historikoak, gauzen zentzua ulertzeko aukera eskaintzen diguten kausa-efektuko kateak.

Kapital kulturala eta soziala zabaltzea sare sozialen bidez

Gaur egun sare sozialen bidezko alfabetizazio modu ugari hitz egiten dugunean (digitala, elektronikoa edo birtuala, informazionala), komeni da komunikabide-teknologia askoren oinarri garrantzitsuenetako bat aztertzea: ingurune sozialak eta elkarlanean sortzeko espazioak dira, “banatutako adimen materiala” (Piscitelli, 2009), esku hartzen duena gure gaitasun intelektualen garapenean (arrazoimena, irudimena eta memoria), zeinen bidez jasotako herentzia kulturala biltzen eta handitzen dugun.

Agian, egokia da ez hartzea komunikazio sozialeko bitartekoak enpresen eta merkataritzako plataformen kontrol- eta botere-tresna gisa edo kulturaren degradazioaren sustatzaile gisa (nahiz eta badiren, dudarik gabe); izan ere, bertsio horiek ez dira lagungarriak, edo ez, behintzat, oso lagungarriak, sare sozialetatik erator daitezkeen ikaskuntza-prozesuei buruz ezer argitzeko. Komenigarriagoa da trukerako sistema horiek entrenamendu kognitibo konplexutzat hartzea (Manovich, 2001), kontakizunen linealtasuna apurtzen duten pentsamolde berri gisa, aukera emanez erabiltzaileari zenbait eduki aldi berean lantzeko, pantaila interaktiboak erabiliz aldi berean ataza bat baino gehiago egiteko (dokumentu bat edo argazki bat ireki, eta hari buruzko iruzkin bat egin, posta kontsultatzen eta irakurtzen dugun bitartean, edo jaso dugun esteka batetik sarean nabigatzen dugun bitartean). Ingurune sozial horietan irakurtzeko beste estrategia batzuk garatzen ditugu. Edukiak gailu mugikorren, ordenagailuen, tableten eta abarren pantailen gainazaletan ageri dira antolatuta, eta, hortaz, harreman etengabea dago erdigunearen eta periferiarene artean, eta alde batera uzten ditugu irakurtzeko egitura klasikoak (linealak eta hierarkikoki beherantz doazenak). Zenbaitetan, emaitzak hain dira konplexuak, ezen zaila izaten den jakitea badagoen pertsonaia nagusirik, narrazioak baduen norabiderik oinarrian (Scolari, 2008).

Azken finean, sarearen erabilera laborategi gisa ulertzea, kontaketa pertsonalizaturako edo taldeko kontaktetarako espazio gisa ulertzea, non ezagutzak hizkera guztiekin (hitzezkoa, ikonikoa, soinuakoa, interaktiboa) deskribatzen, azaltzen eta proposatzen diren, berekin dakar lan profesionalerako espazioaren hedapena, oraintxe antzeman besterik egiten ez duguna. Hedapen horrek lotu egiten ditu ezagutzaren eraikuntzan eragiten duten alderdi formal, ez-formal eta informal guztiak, eta harreman horri *ikaskuntza ikusezina* (Cobo eta Moravec, 2011) edo *nonahiko ezagutza* (Burbules, 2009; Cope eta Kalantzis, 2009) deritzogu.

Bibliografia

- Alba Rico, S. (2007). La televisión: cinco ilusiones y una propuesta. *Capitalismo y nihilismo: dialéctica del hambre y la mirada* (75.-92. or.). Madril: Akal.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Madril: FCE.
- Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchado, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez? *Revista de Estudios de Juventud*, 8, 13-30.).
- Bontempi, M. (2003). Viajeros sin mapa. Construcción de la juventud y recorridos de la autonomía juvenil en la Unión Europea. *Revista de Estudios de Juventud*, Espainiako Konstituzioaren 25. urteurrenerako argitalpen berezia, 25-44.
- Burbules, N (2009). Meanings of ‘Ubiquitous Learning’. B. Cope and M. K. Kalantzis (arg.). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media* (15.-20. or.). Champaign, IL: University of Illinois Press.

- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du don. Le tiers Paradigme*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R., eta Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*. Paris: Fayard.
- Cobo Romani, C.; Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Cope, B. and Kalantzis, M. K. (arg.) (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Giddens, A. (1998). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*, Cambridge, MIT Press.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia mediática y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rendueles, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK ediciones.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

**KOMUNIKATZEKO ESKUBIDEA ETA PRIVATUTASUN-
ESKUBIDEA SAREAN: BINOMIO KEZKAGARRIA 14
URTETIK BEHERAKO SEME-ALABAK DITUZTEN
FAMILIENTZAT**

Jon Altuna Urdin¹²

Sarrera

Interneteko zerbitzu batzuetan, komunikazioa eta pribatutasunik eza plataforma eta sare beretan ager daitezke elkarren ondoan, eta horrelako zerbitzuak erabiltzen uzteak zalantza ugari sortzen ditu. Kapitulu honetan, Gipuzkoako familia askok egoera horri nola aurre egiten dioten aztertuko dugu. Komunikazioa eta pribatutasunik eza elkarren ondoan agertzea are interesgarriagoa eta kezkarriagoa da 14 urtetik beherako gazteen guraso eta hezitzaileentzat; izan ere, teoriar, gutxienez 14 urte eduki behar dira sare horietan izena emateko eta eskaintzen dituzten komunikazio-aukerak erabiltzeko, baina, praktikan, gehienek lehenetik ere erabiltzen dituzte.

Hortaz, zerbitzu horiek erabiltzen utzi aurretik, familia orok Aldous Huxleyren (1960) aipu hau hausnartu behar luke:

“Bada arriskurik haurrei probetxuz erabil dezaketena baino askatasun handiagoa emateko, eta nahi dutena edo beren gain har dezaketena baino ardura gehiago emateko”. (Aldous Huxley, 1960, 197. or.)

Beste modu batean esanda, onartuko dugu 14 urtetik beherako semeak edo/eta alabak erabiltzaile askorekin komunikatzeko aukera eta askatasun handiagoa izatea pribatutasuna galtuta eta argitaratzen duen ororen erantzule eginda?

¹² Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Galdera oso ziztatzailea izan daiteke, baina egiazkoa. Izan ere, bilakaera digitalak eta komunikatzeko aukera berrien ugaritzeak Facebook, Tuenti, Line, Whatsapp eta beste komunikazio-sare batzuen bitartez aldaketa handiak ekarri dituzte harremanak izateko moduan eta nerabeek, zehazki 14 urtetik beherakoek, informazioa elkartrukatzeko moduan.

INTECOren ikerlanak (2011) eta beste batzuek argi islatzen dute Interneteko konexioa, etxeetara, eskoletara, languneetara eta erakundeetara ez ezik, mugikorretara eta adingabe horiek erabiltzen dituzten bestelako gailu eramangarrietara ere iritsi dela. Ondorioz, gailu horien erabilerak eragin handia du gizartearen zati handi baten ohituretan eta harremanetan. Nolanahi ere, hemen aztertuko dugun kasuan, badira zenbait alderdi bat ez datozenak guraso askoren interesekin, erantzukizunekin eta baita seme-alabentzat nahi duten heziketarekin ere. 14 urtetik beherako asko erregistratuta dauden Interneteko plataforma eta zerbitzu gehienetan erabilera-arau eta - baldintza batzuk bete behar dituzte, eta, gure ustez, oro har ez dituzte betetzen, ez dituzte irakurtzen edo/eta batzuetan ez dituzte ezagutzen. Google, Facebook edo horrelako zerbitzuak eskaintzen dituzten beste konpainia handi batzuek nahiago dute ezikusia egin eta, kasurik okerreanean ere, dagokion datu-agentziak ezarriko dien isuna¹³ ordaindu, erabiltzaile, informazio edo/eta datu kopuru ikaragarri hori galdu baino.

Gertaera multzo horrek berekin ekar dezake adingabeek neurritz kanpo argitaratzea datu pertsonalak, argazkiak, bideoak eta bestelako informazio gehigarriak, adingabe horien kalterako izan daitezkeenak eta gurasoek seme-alaben pribatutasuna zaintzeko edo babesteko zailtasunak edo ezintasuna izatea eragin dezaketenak.

Altuna, Amenabar, Lareki eta Martinez de Morentin (2013) Euskal Herriko Unibertsitateko irakasleak arazo hori aztertzen ari dira 2007-2008 ikasturteetik. Egoeraren lehen azterketan, interesgarria da nabarmentzea 14 urtetik beherakoek gero eta gehiago erabiltzen

¹³ Datuak Babesteko Espainiako Agentziak 900.000 euroko isuna jarri dio Google-i (2013-12-20). Informazio gehiago: <http://www.20minutos.es/noticia/2010276/0/multa-google/proteccion-datos/espana/#xtor=AD-15&xts=467263>

dituztela sare sozialak, nahiz eta badakiten oraindik ez dutela plataforma, sare eta enpresa horiek eskatutako gutxienetako adina beteta. Era berean, familiak, guraso-elkarteak eta ikastetxeak gero eta kezkatuago daude egoera horrek dakartzan ondorio batzuegatik, eta orientazioa eta, zenbaitetan, prestakuntza eskatzen dituzte, seme-alabak zertan dabilzan hobeto jakiteko eta bitarteko horiek egokiro erabiltzeko zer egin eta nola aholkatu jakiteko.

Zentzu horretan, gizarteko errealitate bat ikertu dute, Gipuzkoako familien eta hainbat eskolaren kezkak abiapuntutzat hartuta. Horretarako, zenbait ikastetxetako laginak hautatu dituzte, datuak bilduta Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailetako gurasoentzako eta seme-alabentzako galdetegi baten bidez. 2010etik 2013ra bitartean egindako bilketa- eta azterketa-lanak zenbait arrasto ematen dizkigu arazo horri buruz, baita emaitza oso interesgarri batzuk ere, kapituluan barrena azalduko ditugunak.

Laburbilduz, helburu nagusia da ikasmaita horietan dauden seme-alabek sare horiek erabiltzeko moduari buruzko gogoetan lagunduko digun errealitatea ezagutzea, eta familiei jakinaraztea zer tresna erabiltzen dituzten adingabeek, nola eta zertarako, emaitzak jakinaraziz bai ikastetxeari, bai gurasoei. Jarraian, azterketaren kezka eta ondorio nagusiak azalduko dizkizuegu.

Familien eta hezkuntza-komunitatearen kezka, Interneteko sare sozialen ezagutzari, araei, kontrolari, sarbideari eta erabilerari dagokienez.

“Ez dute gutxieneko adina, eta Interneteko sareei buruz gehiago dakite guk geuk, hezitzaileok, dakiguna baino” (Lehen Hezkuntzako irakasle den ama baten hitzak)

Gipuzkoako zenbait ikastetxetan datuak biltzean, aurreko urteekin alderatuta 14 urtetik beherakoak Interneteko sare sozialetara gehiago sartzen direla ikusi dugu. Datu hori deigarria eta kezagarria ere izan

daiteke guraso eta hezitzaile batzuentzat. Izan ere, 2013an galdeketari erantzun dioten ikastetxeetako 6. mailako ikasleen erdiak baino gehiagok dagoeneko profil bat sortuta dute plataforma horietan, eskatutako gutxieneko adina eduki ez arren. Gainera, nagusiki edo normalean plataforma horiek erabiltzeko etxean konektatzen direla jakin dugu. Ildo beretik, baina 11 eta 16 urte bitarteko gazteak aztertuta, EUKIDSek Espainian online egindako azterketa baten arabera, *etxean Internet erabiltzen dutenak galdetegia bete duten adingabeen % 84 dira, eta ikastetxeetan erabiltzen dutenak % 70.* (Garmendia *et al.*, 2011).

Datu horiei erreparatuta eta kontuan hartuta galdeketari erantzun dioten ikastetxeetan ez dituztela erabiltzen ikasgela barruan Interneteko sare sozialak, nola da posible 6. mailako ikasleen erdiak baino gehiagok gezurra esan izana plataforma horietan sartzeko? Adingabe horiek guztiek al dute gurasoen baimena? Nola iritsi gara egoera horretara?

Galdera horiei helduta, aipatu beharra dago aztertutako ikastetxeetako guraso gehienek, salbuespenak salbuespen, badakitela beren seme-alabak plataforma horietan ibiltzen direla. Horrez gainera, ikus dezakegunez, kasu dezentetan anai-arreba zaharragoek laguntzen diete kontua edo erabiltzailea sortzen. Beste batzuetan, lagunek edo gelakideek; eta kasu bakarren batean, gurasoek sortu edo kudeatu dute, semearekin edo alabarekin batera, sare sozialetarako sarrera.

Jokabide hori errepikatu egiten da adingabe horiek Interneteko sare sozialetan eskuratzen dituzten ikaskuntzan eta ezagutzan. Hau da, saiakuntza-errakuntza metodoan oinarrituta egon ohi den ikaskuntza autodidakta egiteaz gain, lagunek, lehengusu-lehengusinek edo anai-arrebek irakasten diete nola funtzionatzen duten Interneteko sare edo plataforma horietako aukera eta zerbitzu jakin batzuek, eta horien gaineko aholkuak ematen dizkiete.

Egoera horretan, zenbait gurasok ez dakite: seme-alabak Interneteko sare sozial batean edo batzuetan ibiltzen direla, ez dituztela ezagutzen erabilera-baldintzak eta pribatutasun-politikak, baimenik gabe igo dituztela beste adingabe batzuk ageri diren argazki eta bideoak, datu eta informazio pertsonala partekatzen dutela erabiltzaile askorekin, ez

dutela profila konfiguratu argitaratutakoa norik ikus dezakeen mugatzeko, ekintza desegoki baten edo legez kanpoko baten erantzuleak gurasoak direla.

Egoera hori hezkuntzaren esparrura eramanda, hona hemen gure galdera:

Adingabeek Interneteko sareak egokiro erabiltzeko arauak eta prestakuntza behar dituzte?

Erantzuna argi dago: bai. Baina, egungo testuingurua aintzat hartuta, ez dirudi erraza izango denik eginkizun hori gauzatzea, eta, zenbait kasutan, ezta zehaztea ere hezkuntzako zer eragilek aholkatu edo/eta hezi dezaketen hobekien. Egungo egoerari dagokionez, batetik, eskolan, etxean eta mugikorrean Internet erabiltzen duten adingabeak dauzkagu, sarean barrena eta bertako aplikazioetan barrena trebetasunez mugitzen direnak, “eskubide” eta aukera guztiak dituztela komunikatzeko eta informazioa, edukiak eta esperientziak partekatzeko. Bestetik, gertutik ezagutzen dugu teknologia irakasgaien didaktikan sartzeko ahaleginetan dabiltzan ikastetxeetako hezitzaileen errealitatea (Crovi, 2004). Egoera horrek agerian utzi du irakasleek prestakuntza behar dutela eta garai berrietara egokitzearen prestakuntza digital hori bizkor egiteko irakaskuntza-ikaskuntzako metodologia bat pentsatu behar dutela berriz. Zeregin horretan, gero eta irakasle gehiago saiatzen dira Interneteko zenbait zerbitzu integratzen, hala nola plataforma birtualak, blogak eta wikiak; hala ere, oraindik hezkuntzako eta prestakuntzako jarduerara oso gutxi egiten dira Interneteko sare sozialen arloan.

Zenbait irakaslek dagoeneko erabili dituzte Ning, Edmodo eta beste plataforma bertikal batzuk (sarearen administrazio eta kudeaketa hierarkizatua dute) hezkuntzako helburuetarako, eta praktika horren adibide batzuk Castañedak (2010) eta De Harok (2010) bildu dituzte. Hala ere, sare horizontalak (erabiltzaileek hierarkia bera dute plataformaren barruan) dira interesgarrienak adingabeentzat, enpresa sortzaileak ez beste inork ez baitu kontrolatzen erabiltzaile bakoitzak zer egiten duen. Kasu horretan, zailtasunak izaten dira bitarteko horiek integratzeko eta, sare sozial hezigarri bilakatuta, ikasleekin prestakuntza-jardueretarako erabiltzeko; izan ere, adingabeek interes

ludikoak dituzte, sare horiek erabiltzeko gutxieneko adina behar da, familiek baimenak eman behar dituzte eta ikasleek zailtasunak dituzte sare horizontal horietan (Tuenti, Facebook...) egiten dutenaren erantzukizuna hartzeko nahiz kudeaketaz edo kontrolaz arduratzeko.

Alderdi horren gainean gogoetatuta, ikus dezakegu arlo horri buruzko prestakuntza eta ikastaroak egiteko aukera izan duten eta duten irakasleek zailtasunak dituztela sare horiek heziketarako eta aholkurako erabiltzeko. Eta, noski, familiek are zailtasun handiagoak dituzte, errealitate horretatik urrutiago baitaude eta prestakuntza jasotzeko aukera gutxiago baitute. (Altuna eta Lareki, 2010).

Ondorioz, familia horietako askok uste oker hau izan dezakete: ezer gutxi egin dezaketela seme-alabek hobeto ezagutzen duten esparru horretako heziketari dagokionez. Aitzitik, familiek dute erantzukizun handien arlo horretan, eta, hortaz, haiek izan behar dute inplikazio handien horrelako heziketan. Horregatik, ia derrigorrezkoa da Interneten eta plataforma horien aukerak eta arriskuak ezagutzea, seme-alabak plataforma horietan egiten dutenaren arduraz kontzientziatzea eta egiazko epaiak eta kasuak ezagutzea, non zigorrak eta kalte-ordainak ezarri dizkieten nagusiki gurasoei, haiek direlako seme-alaben ekintzen erantzule edo tutore.

Zentzu horretan, konfiantza hartzeko eta nola jardun jakiteko abiapuntu lagungarria da ohartzea zuzeneko eta gizalegezko bizitzarako ezarrita dauden arau asko Interneteko plataforma horietan ere aplikatu daitezkeela; izan ere, plataforma horietan, eskolako, kulturako edo/eta kiroleko beste eremu batzuetan bezalaxe, badira arau batzuk, eta bai seme-alabek bai gurasoek ezagutu eta betearazi egin behar dituzte, eta haien gaineko erantzukizuna hartu behar dute.

Hala ere, erakundeek laguntza eskaini behar diete familiei arlo horretan. Familiei bitarteko horiek ezagutzen laguntzeaz gain, sare horien enpresa sortzaileei irmoki eskatu behar diete eurak berak ezarri baina betetzen ez dituzten baldintzak betearazteko lan egin dezatela. Izan ere, oso-oso erraza eta ohikoa da adinari edo beste datu batzuei buruz gezurra esatea, beste norbaiten identitatea hartzea eta erantzukizun osoa seme-alabek edo beste erabiltzaile batzuek egin dezaketenaren mende dauden gurasoen esku uztea.

Familien eta hezkuntza-komunitatearen kezka sareko pribatutasunagatik, segurtasunagatik eta jazarpenagatik

“Guraso gehienek ez daukagu konturik Tuentin, eta ez ditugu ezagutzen arauak edo erabilera-baldintzak” (6. mailako haur baten amaren testigantza)

Familia askok aho betean onartzen dute beren seme-alabek beraiek baino hobeto ezagutzen eta erabiltzen dituztela Interneteko zerbitzu batzuk eta online plataformak. Egoera horrek segurtasunik eza eta zalantza sorrarazten die, eta are kezkarriagoa da, *groomingeko*¹⁴, *bullyingeko*¹⁵ eta *sextingeko*¹⁶ kasuei, jazarpenei, xantaiei eta sareko beste arrisku batzuei buruzko berriak ikustean. Familiei beldurra sorrarazten dieten kasu horietako gehienak maila tekniko nahiz hezkuntzako hutsegite multzo baten ondorio izaten dira.

Alderdi teknikoari dagokionez, funtsezkoa da norbere pribatutasuna eta segurtasuna kudeatzen jakitea, gure profila behar bezala konfiguraturuta, ez hutsik egiteko. Horretarako, ongi zehaztu behar dugu nori utzi nahi diogun gure profila ikusten, eta oso ongi jakin behar dugu zer erakusten diogun publikoari; horrez gainera, plataforma horietara igotzen ditugun datu guztiak zaindu behar ditugu. Beraz, gure ustez, salbuespenak eta helburu oso zehatzak kenduta, axolagabekeria da profil bat sareko erabiltzaile guztientzat irekita uztea, 14 urtetik beherakoentzat inolako mugarik jarri gabe. Dagoeneko bada denbora bat errealitate hori aztertzen hasi direla, eta zenbait egilek (Del Rio, J. *et al.*, 2001) eta erakundeek (Protégeles eta Pantallas Amigas) gai horren gaineko azterketak egiten dituzte, eta informazioa eta orientazioa eskaintzen dute.

¹⁴ Grooming: (ingelesez: «apaindu») pertsona heldu batek adingabe baten adiskidetasuna lortzeko hartzen dituen jokabideei eta gauzatzen dituen ekintzei egiten die erreferentzia. Lotura emozionala sortzen du harekin, haurraren inhibizioak gutxitzeko eta hura sexualki behartzeko.

¹⁵ Bullying: eskola-jazarpena (eskola-xaxatzea izenez ere ezaguna, ingelesezko terminoaren harira) da ikasleen artean behin eta berriz eta denbora batez txar psikologikoak, ahozkoak edo fisikoak ematea, bai ikasgelan, bai sare sozialen bidez (azken horri ziberjazarpena esaten zaio)..

¹⁶ Sexting: (*sex* eta *texting* hitzen laburketa) anglizismo bat da, eta telefono mugikorren bidez eduki erotikokoak edo pornografikoak bidaltzeari egiten dio erreferentzia.

Hezkuntzari dagokionez, ezinbestekoa da gurasoek ere sare horiek ezagutzea, alderdi teorikoak ez ezik (sartzeko arauak eta erabiltzeko baldintzak), baita eskaintzen dituzten eta seme-alabek erabiltzen dituzten zerbitzuen funtzionamendua ere. Alderdi hori oso garrantzitsua da, sare sozial ugari eta anitzak baitaude eta hainbat aplikazio, gai eta erabilgarritasun baitituzte.

Beraz, behin ezagututa adingabeek erabiltzen dituzten sare ohikoenak eta horien aukerak eta arriskuak, une egokia izango da sare horietan erregistratuta egoteko baimena eman ala ez erabakitzeko eta plataformaren beraren eta netiketeen¹⁷ arauak betetzeko bezain heldutzat hartzen ditugun erabakitzeko. Behin seme-alabak horietakoren batean erregistratuta daudenean, helduentzat oso baliagarria izango da plataforma horiek ezagutzea, irizpide adostuak ezartzeko gerora bete ditzaten. Era berean, arauak ez betetzeak aurretik zehaztutako ondorioak izan behar ditu. Modu horretan, erabilera-ohitura egokiak sorraraziko dituzte, eta lankidetzarako giroa, eta seme-alabek gurasoengana joko dute edozein arazo sortuz gero.

Kasu dezentetan, baina, sare horiek erabiltzeko irizpideak galdu, edo seme-alaben esku utzi dituzte, eta ez dute seme-alabenganako hurbilketarik egin edo interesik adierazi esparru horretan. Hala bada, zenbait gurasok ez dakite non (zer plataformatan eta zerbitzutan) ibiltzen diren seme-alabak, ezta Interneten nola jokatzeko duten ere; ez dakite zer egiten duten, zenbat denbora ematen duten horretan, norekin komunikatzen diren, etab. Halako egoerak ugarituta, babesgabetasuna handiagoa da, eta, gainera, gazteenek, arazoren bat izanez gero, ziur asko ezer ez kontatzea erabakiko dute, gurasoak ezagutzen ez dituzten gauza asko “bat-batean” ezagutzuz gero Internet kenduko dietela pentsatuta. Gerta liteke, baita ere, adingabeak honako hau pentsatzea:

Nola lagunduko didate gurasoek ez badakite ezer sareei eta Interneti buruz?

¹⁷Netiquette (edo netiketa, euskaraz) frantseseko *étiquette* hitzetik eta ingelesezko *net* (sare) edo *network* hitzetik datorren hitza da, eta erabiltzaile batek berri-talde batean (*newsgroup*, ingelesez), posta-zerrenda batean, eztabaida-foro batean edo posta elektronikokoan izan beharreko jokabidea arautzeko arauak izendatzeko erabiltzen da. Hedaduraz, Interneteko jokabide-arau orokorrak izendatzeko ere erabiltzen da.

14 urte baino gutxiagoko haurren bi alderdietako (teknikoa eta hezkuntzakoa) hutsegiteak uztartzen badira, arrisku handiagoa izango da ekintza kaltegarriak pairatzeko edo eurek egiteko hirugarrenentzat kaltegarriak izan daitezkeen ekintzak, salaketak ekar diezazkieketenak Interneteko komunikazio-plataforma horietan.

Testuinguru horretan, gure ustez familiak eta hezitzaileak egoera ahulagoan eta babesgabeagoan daude, sareko edozein erabiltzailearen asmo txarreko ekintzak ekidin ahal izateko.

Zentzu horretan, Pribatutasunaren Espainiako Elkarte Profesionaleko lehendakariak (Ricard Martínez, 2012), besteak beste, eskaera bat egin du, Lehen Hezkuntzako programetan Internet modu seguruan erabiltzeko arauak irakasteko irakasgai bat sartzea beharrezkoa dela defendatzeko.

Gizarteari sarean erabilera arduratsua irakasteko neurri guztiak ongi etorriak direla onartzen badugu ere, argi dago oso-oso garrantzitsua dela familiek prozesu horretan konpromisoa hartzea eta jarraipena egitea. Gure ustez, eskolaren gain uztea erantzukizun guztia lehendik aipatu dugun alderdietako bati jaramonik ez egitea da, zehazki hezkuntzaren alderdiari, non gurasoen zeregina funtsezkoa den.

Hortaz, oso baliagarriak iruditzen zaizkigu Interneteko komunikazio-plataformei eta sare sozialei lotutako gaien gainean ikastetxeetan gurasoei eskaintzen zaizkien informazio, prestakuntza-ikastaro eta hitzaldi guztiak. Horren osagarri, noski, familiek asmo ona izan behar dute alderdi hori alde batera ez uzteko, seme-alabek honako hauek behar baitituzte bertan: heziketa, jarraipena, mugak, autokontrola, ardura eta arauak.

Familien kezka adingabeek sozializatzeko erabiltzen dituzten espazioei eta moduei begira

“Denbora gehiago igarotzen dute etxean jolasean kalean baino, eta zer gertatzen zaien pertsona gehiagori kontatzen diote pantailen bidez aurrez aurre baino” (6. mailako haur baten aita)

Funtzio sozializatzailea dela-eta, familiei sare sozialekin, komunikazioarekin eta pribatutasunarekin lotutako beste alderdi batek ere eragiten die kezka, hots, gazteek sozializatzeko erabiltzen dituzten espazioek. Gaur egun, baieztatu egin dezakegu sare sozialak indarrez sartu direla gazteen bizitzan, eta finkatzen ari dira, beste belaunaldi batzuek izan ez ditugun harreman- eta sozializazio-espazio gisa.

Zentzu horretan, eta oinarritzat aita baten testigantza hartuta, galdera hau egin nahi diogu geure buruari: gerta daiteke Interneteko sare sozialak nerabeen sozializazio-espazio nagusi bilakatzea?

Espazioez ari gara, jolas-ohiturez eta kirol-jarduera ludikoak egiteko ohiturez, zeinak maitasunez gogoratzen ditugun dagoeneko urte batzuk dauzkagunok. Hau da, jolasteko guneak, olgetarakoak eta zuzenean sozializatzekoak, aire zabalean zeudenak, auzoan, parkean, “atarian”, gertuko mendiaren magalean, inprobisatutako futbol-zelai batean, pilotalekuan edo kalean. Egunero haur eta gaztez beteta egoten ziren espazio horiek gaur egun urriagoak dira, edo ez dago hainbeste aukerarik, bai tokiak falta direlako, bai ohiturak aldatu direlako, bai espazio publikoak eta aire zabalekoak instituzionalizatuago daudelako. Zenbait arrazoi direla tarteko, toki horiek gero eta hutsago daude, eta gero eta bizitza gutxiago dute, batez ere hiri handietan.

Hortaz, kezka da ea baden kasurik non Interneteko sare sozialek sozializazioko espazio osoa edo haren zatirik handiena hartzen duten, harremanak birtual bilakatuta eta neurri handi batean murriztuta aurrez aurre elkartzeko eta jolasteko beste aukera eta espazio batzuk.

Ikuspegi horretatik, nerabe batzuek jarraitzaile birtual ugari izan ditzakete, beren informazioak, bideoak, argazkiak edo sareko adierazpenak gertutik jarraitzen dituztenak, baina agian “egiazko” lagun gutxi dituzte, edo bat ere ez, buelta bat ematera joan ahal izateko edo taldeko kirol bat egin ahal izateko.

Azaldutakoa kontuan hartuta, oso garrantzitsua iruditzen zaigu komunikazio eta gaitasun digital egokia eskuratzea, sare sozialak ezagutzea eta erabiltzea, haien aukerak bereziki gazteenak hezteko erabiltzea eta ahalik eta probetxu handien ateratzea, baina ahaztu gabe

zer-nolako garrantzia duen zuzeneko harremanak, komunikazioak eta elkarreragite-espazioak mantentzeak.

Bibliografia

- Altuna, J. eta Lareki, A. (2010). Digital divide between teenagers and parents. Secondary Education in the 21st Century. New York. Nova Science Publishers.
- Altuna, J.; Amenabar, N.; Lareki, A. eta Martínez de Morentin, J.I. (2013). Las redes sociales y las diferencias intergeneracionales: un análisis entre Europa y Estados Unidos.
- Castañeda, L. (koord.) (2010) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla, Mad-Eduforma.
- Crovi, D. (2004). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: Crujía Ediciones.
- De Haro, J.J. (2010) *Redes Sociales en Educación*: Bartzelona 2014/01/02an kontsultatua.
http://aulavirtual.catedra.com.co:8081/mnt/tomcat/cursoscat/curso_scatDian/curso-13/files/1319411880redes_sociales_educacion.pdf
- Del Rio, J., *et al.* (2010) Menores y redes ¿sociales?: de la mistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Garmendia, M. *et al.* (2011) *Riesgos y seguridad en internet: los menores españoles en el contexto europeo. Resultados de la Encuesta de EU Kids Online a menores de entre 9 y 16 años y a sus padres y madres*. 2013/12/01ean kontsultatua.
http://www.sociologia.ehu.es/s0018eukidsct/es/contenidos/noticia/eukids_informe_280311/es_not/adjuntos/Informe_Espa%C3%B1a_completo_red.pdf
- Huxley, A. (1960). El fin y los medios. Una encuesta acerca de la naturaleza de los ideales y de los métodos empleados para su realización. (5. edizioa). Editorial Hermes. Mexiko.

INTECO (2011) *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Madril, Inteco-Orange. 2013/12/28an kontsultatua. <http://bit.ly/xgsYBc>.

Martinez, R. (2012) Interés legítimo y protección de datos personales en la sentencia de 8 de febrero de 2012 del TS. Presidente de la Asociación Profesional Española de Privacidad. El Derecho. Grupo Francis Lefebvre. Madril.

Esteka interesgarriak:

<http://www.protegeles.com>

<http://www.pantallasamigas.net>

<http://www.ciberalerta.info/index.html>

<http://www.internetsegura.net>

<http://chaval.es/>

<http://www.ciberfamilias.com>

<http://www.defensordelmenor.org>

<http://www.netiquetate.com>

<http://www.inteco.es>

<http://www.internetamiga.net>

<http://www.intearnautas.org>

ARIMAREN SUFRIMENDUA LAUSATZEKO BERTSOAK

Pío Pérez Aldasoro¹⁸

Atarikoak

Espainiako Gerra Zibila izan da Hego Euskal Herriak XX. mendean bizi izan dituen garairik tragikoenetakoa. Gerrak eragindako lehenengo izu eta ezustekoen ostean etorri ziren gerraondoko errepresioa, pobrezia eta gosetea, bata bestearen atzetik.

Walter Benjamin idatzita utzi zuen memoriak gogo eta sentimenduen mundutik ihes egiten zuela, harik eta ezagutzeko tresna zehatza izateraino(Aiestaran 2010). Urte batzuk beranduago, Theodor Adornok (2009) oroimenak inperatibo kategoriko berria bultzatu zuen: gogoratu egin behar da, gogorazi egin behar dugu, etorkizunean hainbat gertakizun lazgarri berriro gerta ez daitezen.

Paz Moreno Feliuren liburu batean (2010) agertzen den kontzeptua erabilia, esan dezakegu Zapiraindarren testigantzak ezagutza pozoitsuak direla. Hau da, Joxe aitaren eta seme Salbadarren testigantzak erresistentzia-moduak bezala ulertu behar dira; ezagutza horiek askatasuna eta zuzentasunaren guneak eraiki nahi izan baitzituzten Francoren diktadura garaian.

Zapiraindarrak: bertsolari eta bertsozaleak

Biografia ahaztu horien ondoan badaude historiatik desagertu diren beste hainbat bizitza ere, desagerrarazi egin dituztenak, hain zuzen. Urte askotan, biografia xehe horiek oroimenaren tiraderan gorde behar izan zituzten, isilpean, ezkutaturik; esaterako. Konfiantzazko mundua, harremanak eta eraikitako balio-sistema buruaren gainera etorri

¹⁸ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

zitzaizkien, askotan konturatzeko denborarik izan gabe. Eta galera pertsonalaren sentipena isiltasunean gorde behar izan zuten.

Zapirain Ezeizatarrek Bordaxar baserrian izan zuten jaioleku eta bizitoki. XIX. mendean eta XX. mendeko lehenengo herenean, Altza herrian bertsozaletasun handia eta puntako bertsolariak zeuden. Hango bertsozaletasunaren ospeak Altzako mugak gainditu zituen eta, sarritan, Euskal Herriko bazter guztietako bertsolariak inguruko sagardotegi eta tabernetan biltzen ziren. Parrandetarako xelebrea omen zen Altza; 1920an 25 taberna eta sagardotegi zeuden udalerrian, eta 2.000 biztanle. Altzako inguruetako establezimenduetan, Xenpelar luxuzko bertsolari bisitaria izaten zen; lana egin ondoren, maiz joaten omen zen Altzako Mirazone sagardotegira (Roquero 2005).

Inguruko beste baserriak bezala, Bordaxar baserria ere betidanik izan zen bertsozaleen eta bertsolarien topagunea, lau pareta haien artean jaio ziren Joxe Bixente, Juan Kruz eta Joxe Zapirain. Etxeko sukaldean ez ziren falta hiruren bertsoak, ez eta semeren baten erantzunak ere. Juan Kruz eta Joxe anaien ospea laster zabaldu zen inguruko herrietan, Juan Kruzengana jende ugari joaten zen bertso-paperak jar zitzan eskatzera.

Joxe Zapirainek semeei nahiz lagunei esana omen zien, berak bertsotan ibili gabe ezin zuela bizi, emozioz itota aurkituko zuela heriotza, alegia. Joxeren aburuz bertsoak bizirik egoteko baliabideak ziren, sentimendu eta emozioak kanporatzeko, barneko pentsamenduari koherentzia emateko; azken finean, munduari aurre egiteko tresna egokiak ziren bertsoak.

Sendiaren zenbait datu biografiko

Bertsolari eta bertsozale familia honi buruz hainbat idatzizko erreferentzia ditugu. Aipamen biografiko nagusi eta interesgarrienak Auspoa herri literatura saileko liburu-bilduman daude jasota. Besteak beste, nabarmentzekoak dira Antonio Zavalak idatzitako Zapirain anaiak (1975) bertso-bilduma, edo Atañok -Salbador Zapirain-idatzitako Txantxangorri Kantaria (1979), aitaren bizitzaren inguruko biografia nobelatua. Bestalde, ahaztezinak dira Salbador Zapirain sinadurapean argitaratu ziren Espetxeko negarrak (1984a) edo

Zigorpean (1984 izeneko eleberriak. Halaber, interes handikoak dira Manuel Lekuonak ikerlanetan Juan Kruz Zafiraini buruz egin zituen aipamen biografikoak; eta Jesus Maria Leizaolak erbestean egindako Acontecimientos del siglo XX y su influencia en la poesía vasca entsegua (1965). Badira, bestalde, han hemenka argitaratu diren aldizkari eta prentsa artikulua.

Aitona, Joxe Bixente

Bertsolari eta bertsozale dinastia honen hastapenean Joxe Bixente Zafirain Esain dugu. Joxe Bixente Zafirain Erreterian jaio zen 1820ko martxoaren 26an. Juan Kruz Zafirain Etxeberria eta Joxe Zafirain Aranburu bertsolarien aita dugu. Joxe Bixente bertsozale amorratua zen, lagun koadrilan aritzen zen bertsoan ostatu eta sagardotegietan.

Juan Kruz, anaia nagusia

Juan Kruz Zafirain Etxeberria 1867an Erreteriko Bordaxar baserrian etorri zen mundura. Bere garaian sona handiko bertsoak sortu zituen; beharbada, ezagunena “Brabanteko Genobeba bertso berritan” (1929). Bertsolariak inprobisatu egiten zituen bertsoak emazteak liburua gaztelaniaz irakurri bitartean. Gauero, afalondoan, emazteak Brabanteko Genobebaren bizitzari buruzko atal batzuk irakurtzen zituen eta, ondoren, Juan Kruzek bertsoak inprobisatzen zituen oheratu aurretik. Memorian gordetzen zituen sortutako bertsoak, eta biharamunean emazteari banan-banan kantatzen zizkion, koaderno batean idatz zitzaizkien. Entzute handikoak izan ziren Juan Kruzaren beste zenbait bertso, esaterako “azkeneko gaba” izenburua zeramatenak. Emaztea, Mikaela, hil zitzaion gripearen ondorioz 1918an, azken semea jaio ondorengo egunetan. Emazteari, hilzorian zela, jarritako bertso hunkigarriak ziren.

Joxe, anaia gaztea

Joxe Zafirain Aranburu, Joxe Bixente Zafirain eta Josefa Aranbururen semea, 1873an jaio zen. Juan Kruz anaiari gertatu bezala, Joxe alargun geratu zen. Maria Kontzeptzion Ezeiza 1919an hil zen. Baserrian senitarteko guztiak gaixotu ziren Espainiako gripea izeneko izurriteaz. Emazteak, haurra izan berritan, ezin izan zuen gaixotasuna

gainditu. Joxe bederatzi semerekin geratu zen baserrian, gazteenak hilabete eskas zuela.

Salbador, biloba

Salbador Zapirain Ezeiza, Joxeren semea, 1912an jaio zen Bordaxarren.

Antonio Zavalaren babes eta laguntzaz, “Auspoa” argialetxean, aitaren bizitzari buruzko Txantxangorri kantaria kontakizun luzea plazaratu zuen 1979an. Arrakasta handia izan zuen. Geroztik, beste liburu batzuk eman zituen, erdi autobiografikoak, erdi fikziozkoak, guztiak Auspoa argialetxean. Harenak dira, besteak beste: *Txantxangorri kantaria* (1979), *Txori* (1981), *San Frantziskoren bizitza* (1981), *Espetxeko negarrak* eta *Zigorpean* (1984); *Eltzaorra* (1985), eta beste liburu andana.

Xanti, birbiloba

Xanti Zapirain Elizalde 1953an jaio zen Alzako Sindikatu baserrian. Juan Kruz Zapirain Ezeizaren semea da. Xanti Zapirainek hainbat aldizkaritan idatzi ditu bertsoak. Familiari eta bizitzari buruz gordetako hainbat oroitzapen eta emozio (aitonak egiten zuen bezala,) bertsoak kantatuz plazaratu ditu. Eleberri bat idatzia du, *Bizi behar dugu* (2005) Horrez gain, zenbait blogen egilea eta sustatzailea da.

Gerraren oroitzapen mingarriak.

Irailaren 14an, Bordaxar baserriko sukaldean, aita zazpi semeekin bazkaltzen ari zen bitartean, etxe atarian oihu, birao eta zalaparta ugari entzun ziren: bezperan bertatik igarotako erreketek eta guardia zibilak ziren. San Markoko gotorlekuan finkatuak ziren jadanik bizilagun berriak.

Baserriko sukalderaino sartu ziren txapelgorri eta txapeloker armatuak, oihuka eta mehatxuka. Etxeko gela guztiak goitik behera miatu zituzten. Ehizarako hiru eskopeta zahar herdoildu, hamarka kartutxo, perdigoiak eta 2.000 pezeta izan ziren etxean aurkitu zuten

guztia. Badaezpada, atxilotutako Zapiraindarrak San Marko gotorlekura eramán zituzten gatibu.

Familian ezin zuten sinetsi gertatzen ari zitzaiena: bat-batean, konturatu orduko, borrokaren zurrunbiloaren erdi-erdian zeuden. Garaiko abertzale gipuzkoar askok bezala, Zapiraindarrei ez zitzaien bururatu arazorik izango zutenik, ez zuten ezer txarrik egin eta. Zentzu bertsuan, Gipuzkoako herri askotan, familia abertzale ugari etxeetan geratu ziren frankistak iritsi zirenean. Usteak erdi ustel, eta abertzaleak ziren atxilotu eta errepresaliatu asko, errepublika garaiko une zailenetan elizak eta apaizak babesten ibilitakoak.

Joxe askatu zuten biharamonean, handik bi egunetara etxera itzuli ziren 3 seme gazteenak, eta beste lau seme: Jose Ramon, Antonio, Salvador eta Juan Jose Donostiako Ondarreta izeneko espetxera eramán zituzten.

Infernuaren atarian.

Ondarreta espetxeko egoera penagarria zen. Espetxea erabat hutsik zegoen, ziegetan lau pareta besterik ez, lo egiteko koltxoirik gabe, mahairik eta aulkirik bakar bat ere ez. Lau presoak zaintzeko kartzelari bakarra zegoen. Lau pareta haien artean igaro zituzten lehenengo egunetan ez zuten ezertxo ere jan. Laugarren egunean zaindaria bere patrikatik erosi zien ogi pare bat, eta ogia izan zen egun batzuetarako elikagaia. Handik aste betera gatibu gehiago eramán zituzten.

Lehenengo egunetako gabeziez gain, gaiztotu egin zen Ondarretako giroa egun gutxitan. Preso andanak ateratzen zituzten gauero espetxeko atetik. “Está usted liberado, preparese” agintzen zieten, baina espetxeko ateak gurutzatu bezain pronto kamioitzarretan sartzen zituzten eta Hernaniko hilerrira, Astigarragako edo Oiartzungo mendietara edo Berako harrobira eramaten zituzten gauez.

1936ko urriaren 21tik 22ra arteko gauean komunikatu zitzaien zapiraindarrei Burgosetik ekarritako sententziaren berrespena: Jose Ramon eta Antoniorentzat heriotza-zigorra eta Juan Jose eta

Salbadorrentzat bizi arteko espetxe-zigorra. Heriotza-zigorra hurrengo goizean exekutatu zen, espetxeko patioetan.

Joxek jakin zuen Antonio eta Juan Jose semeak hil zituztela.

Etiket irten baino lehen, baserriko atarian gizonezko bat agertu zitzaion Joxeri; Ondarretan presoak laguntzen ibiltzen zen apaiz-jesuita bat zen, bi semeren inguruko berria ekarri zion: goizeko seietan Antonio eta Jose Ramon fusilatu zituzten Ondarreta espetxearen barnean. Gaua apaizaren laguntzarekin igaro zuten. Lasai eta duin, heriotzarako prestatu zituzten arimak.

Joxe, berria entzun zuenean, zerua gainera eroriko balitzaio bezala geratu zen, hitzik esan ezinik. Halaber, barneko emozioa azalduz, fusilatutako Jose Ramon eta Antonio errugabeak omendu nahi zituen. Ezin zuen hitz arruntekin barneko samina azaldu, eta hitz errimadunak lotzen hasi zen:

Sentimendu asko dauzkat nerekin
orain kontatu biarrak
Ez dakit nola zuzenduko ´iran
Egin dituzten okerrak;
Pazientzitik ez naiz atera
Jaungoikoari eskerrak,
Leku askotan jarri dituzte
Tristura eta negarrak,
Len amar lagun giñan etxian
Ta orain iru bakarrak.

Atentziyua izan zazute
nik esandako itzakín:
nere biotzik ezta poztutzen
dirua eta gauzakin,
eztakigu noiz jarriko geran
kontsuelo eta pozakin;
bi seme illak, beste bi preso,
beste bi non dan ez jakin,
milagro ezta ni egotia
kuidado eta kezakín.

errezo asko eginez;
bi seme illak, beste bi preso
beste bi non dan jakin ez,
nire biotza tristuran dago
ezin sendaturik minez.

Milagru ezta pena aundiya
izatia biotzian,
negar malkuak saltatzen zaizkit
inoiz gogoratzian;
ezeren mantxik eta batere
kulpa gabiak il zian,
beste bi preso Ondarretatik
San Kristobala joan zian,
zer kontatu izango dute
elkarrengana biltzian.

Orra zer lana ekarri diran
nire semien paltiak,
ta ortatikan izandu ditut
familiarako kaltiak;

Adierazi biar dizutet
 esango dizutet ziñez,
 tristura ontatik iñola ere
 apartatu al bagiñez;
 atentziyua izan zazute

ai, penosuak izandu dira
 pasa ditudan urtiak,
 kastigu oiek izandu dira
 gogorak eta fuertiak,
 emen izango al ditut arren
 beste munduko partiak!

(Zavala 1975: 272)

Hildako eta kartzelaratutako semeei egindako bertso haien bidez, Joxek laburbildu egin zituen Euskal Herria une hartan jasaten ari zen sufrimendu eta oinazea. Bertсотarako aukeratu zuen orainaldiaren erabilerak balio atenporala ezarri zion konposizioari.

“... Amabiak... Ordu ori jo zueneko bat-batean pixtu iyun espetxeko argiak... Goizeko seiretan , orma bitarteko il zizkitiken, espetxeko patioan bertan...”. (Zapirain 1984: 179)

Semeak fusilatu zituztela jakin izanak ahaztarazi egin zion Antonioren kartazala patrikan gordeta zuela. Paperean bertso batzuk zeuden idatzita, Jose Ramonek, semerik zaharrenak, lerro batzuk utzi zituen. Aitaren ohituraz baliatu zen heriotzari aurre egiteko, eta honela esan zion agur familiari:

Nere aita eta anai maiteak,
 gu hola hiltzea naiko zuan
 gure jainko maiteak,
 zuei ere dicha on bat dizutela eman
 Virgiña gracias beteak.

Gure odolarekin garbi ditzala
 gure munduko kalteak,
 agur esaten dizuet
 nere aita ta munduko lagunak
 bukatu dira kontutako egunak.
 Munduan ez dira danontzako olako portunak
 emengoa utzi ta zeruan
 eitera noa ezagunak.

Nire azkeneko agur ederra, Aita, Juan Joxe,
 Saturnino, Joakin, Salvador, Juan Kruz,
 Manuel, Joxe Mari. Gorantziak, zerurarte.
 Ondo bizi eta catolico onak bezala, euskotar
 zintzoak bezala gure ama elizaren alde egin

(Aizpuru 2006: 140)

Une larri hartan bertsoak salbamenduzko euskarri bilakatu ziren berriro ere. Antoniok, kantuaren bidez, etorkizunerako testigantza geroan utzi nahi izan zuen, munduan jakin zedin euskaldun errugabeak hil behar zituztela eta, era berean, zabal zitezen Zapirainen etxean zeuzkaten balioak: fedea, euskara eta etxekoen maitasuna.

Urte batzuk geroago, 1950an, Franco diktadorearen zentzura zorrotzaz trufatuz, Joxek hartu zuen Antonioren lekua, eta semeak heriotza-kaperan zela idatzi zuen bertsoa oinarri hartuta, aitak bertso berria sortu eta argitaratu zuen. Ondoko bertso hauek Joxek idatzi zituen, eta semeen ahotan irudikatu zituen fusilamendu ordua noiz iritsiko zain zeudela. Aitak bereganatu egiten ditu Jose Ramonek eta Antoniok izan zitzaketen beldur eta nahiak:

Errurik gabe iltzera guaz,
 aita ta anaia maiteak,
 gazte gerala utzi bearra
 dana naigabez beteak;
 gure odolak garbi dirala
 egin ditugun kalteak,
 Agur, ez digu kalte egingo
 garbi gerala joateak.

Agur betiko, osaba izeba
 eta lengusu kutunak,
 agur biotzez adiskide ta
 maite nitun ezagunak!
 Uste gabean bukatu dira
 Nere munduko egunak,
 emengo partez orain zeruan
 egingo ditut lagunak.

Agur, Juan Joxe ta Saturnino,
 Joakin eta Xalbador,
 Juan Kruz, Manuel ta Joxe Mari,
 geratzen zaretenak or;

Ez gorrotorik izan inori,
 izan alkarrekin lagun;
 izan zazute beti euskotar
 eta benetan euskaldun;

ate ondoan dira etsaiak,
gure ordua badator;
gutzaz biotzez maitakor.

eliza maite, kristau bezala
bide zuzenetik jardun,
orain berexten geranok berriz
alkar ikusi dezagun.

(Zapirain, 1979: 234-235)

Infernu batetik beste okerrago batera.

Eguberri egunean, Ondarretako harresietatik atera eta San Kristobaleko espetxera eraman zituzten Juan Jose eta Salvador, Nafarroako hiriburutik kilometro gutxira, Han zeuden guztiek 100 metro luze eta 20 metro zabal inguruko patio mehar bakarra zuten. Presoen eguneroko bizimodua patio horren inguruan iragaten zen. Espazio ireki bakarra izateaz gain, presoen pilaketa espazio itogarria ere bazen.

Salvadorrek Ezkaba mendiko espetxeari infernua deitu zion, “nik San Kristobal’i inpernu txiki baten antza artu izan ziot” (Zapirain 1985: 81). Presondegiak infernuaren antza hartu zuen presoen begietan eta frankismoaren sarraskien ikurra beste guztion begien aurrean. Presoen sufrimenduaren mingostasuna agertzeko, itxaropenik gabeko leku hori izendatzeko, basakeriaren eredia adierazteko, Dante Alighieriren Divina Commedia poema aipatzen du Salvadorrek. Horregatik, literaturaren lerro ospetsuak ekartzen dizkigu Zapirainek gogora, hain zuzen, “Lasciate ogne speranza, voi ch’intrate” direlako hitzak, Danteren infernuko atean irakurtzen zirenak (Zapirain 1985: 49).

Hablen en Cristiano!

Joxe Zapirainek jakin zuenean semeak Ondarretatik eramanak izan zirela, okerrera pentsatu zuen, horregatik San Kristobalera joatea erabaki zuen. Auzoko bizilagun baten bitartez, Nafarroara joateko baimena lortu zuen, eta Donostiako iloba batek lagundu zion San Kristobal gotorlekurako bidaian. Baimenak gora eta behera, urteberri egunean joan zen Joxe Iruñera. Mintzaleku zikin eta txikian, San Kristobalerainoko bidaia azaldu zion Salvadorrek aitari, eta

bihozminez kontatu zion nola fusilatu zituzten Antonio eta Jose Ramon.

Emozioz beteriko solasaldian zeudela, zaintzaile batek isilarazteko agindu zien. Espetxe barnean ezin zuten erabili “euskaldunen hizkuntza zikin hori”, Iloba ongi moldatzen zen gaztelaniaz eta Salbadorrekin batera aritu zen kontu kontari.

Salbadorrek bertsoekiko zaletasunarekin jarraitu zuen eta etxekoei azaltzen zien bertsoen bidez espetxeko eguneroko bizimodua. Eguberri tristeak izeneko bertso sortan. Bertsoen bidez espetxeko pasarteak eta bizimoduak kontatu zizkien berriro.

Gabonak, urte guzian ez da
ospatzen alako jairik.
Bazkari on bat agindu zigun
anayak gu poztu nairik
goiz, Ondarretan atean jota
etzun arkitu anairik
trenean pasa gendun eguna
gose paseak, baraurik.

Oraindik illun atera giñan
nora ez jakin, goizean
gure lagunak triste utzirik
Donostiko espetxean

illuntzerako otzak dardaraz
San Kristobalko leizean
gabon tristeak ziran guretzat
ez goxogoak etxean....

...An gabiltzala turuta otsa
ortxe amaikak aldera
kaja zatar bat bizkar gañean
lau gizon pausoz batera
Illa zekarten denon aurretik
eraman zuten atera
lotuta zegon lekutik joan zan
bere askatasunera.

(Bertso 1994: 55)

Gerraosteko giroa.

Beharbada, horrexegatik erabili zuen Salbadorrek “inpernu” metafora. Behin baino gehiagotan agertzen da metafora hori espetxe zein kaleko giro itogarria azaltzeko.

Sonatua izan zen apaiz haren sermoi bat, Altzako historian geratu den sermoia. Indar nazionalak Bilbora sartu zirenean meza ospatu zuen

parrokoak, eta sermoian esan zuen txerrien odolak euskaldunenak baino askoz balio handiagoa zuela. Txerrien odola odolkiak egiteko erabil zezaketela, Bilbon hildako euskaldunen odola, ordea, ezta hestekiak egiteko, ez eta simaurtzarako ere. Amiano jaunak sermoia euskara dotorean agin zuen.

Joxe Zapirain ez zen libratzen parrokoaren irainez; behin baino gehiagotan, Joxe izaten zen apaiz haren hizketa-gaia. Hura zen semeen heriotzaren arduraduna.

Altzako parrokoak oso azkar ahaztu zuen nazionalistek eman zioten babesa. Amianoren atzetik talde anarkista bat zebilen, eta altzatar batzuek babesa eskaini zioten, Altzako jeltzaleak haien artean. Gau batean, parrokoaren etxea anarkistaz inguraturik zegoela, Felix Amianok jeltzaleen laguntzari esker egin zuen ihes. Laguntzaileen artean Joxeren seme zaharrena zegoen.

Lanik eta ilusiorik gabe, fraideekin bake apurra lortuko zuelakoan, Salvador kaputxinoekin joan eta komentuan sartu zen. Han, *ora et labora*, baratza lantzen eta idazten igaro zituen urteak. Hala ere, fraide-etxean ere sumatu zuen erregimenaren itzala, ez zuen bere burua lasai ikusten. Fraideen komunitateko buruek pertsona arriskutsua zela uste zuten. Lagun gutxik ezagutzen zuten Salvadorren iragana, gutxi batzuekin hitz egin zezakeen espetxeko esperientziaz, edo familaren zorigaitzoez. Kide zehatzekin partekatu zituen espetxean bizi izandako zoritzarreko pasarteak.

Bertsoak: oroimena eta emozioaren gordailua.

Zapiraindarrak: gerra zibila eta bertsoak.

Zapirain-Ezeiza familiaren oroimen haragitua bi osagaien inguruan egituratzen da, eta honakoak dira: bertsotarako zaletasuna batetik eta gerrak utziriko oroitzapenak bestetik. Lehenengoa, senitartekoen bertsotarako eta bertsolaritzarekiko zaletasuna, tradizio familiarrari jarraituta, bidaide izan zuten bizitza osoan. Bigarrena, berriz, Espainiako gerra zibilak haiengan laga zituen oinatz odoltsu eta mingarriek bideratu zutena.

Dena dela, oroimen familiarraren osagaiak, elkarrekin gurutzatu ziren familiaren senitarteko bakoitzean eta belaunaldiz belaunaldi transmititu izan dira. Bi osagaiak, bizitza-erreferente esanguratsuak balira bezala, moldatu zituzten Zapirain-Ezeizatarren oroimena, jakintza, bizipen eta erabakiak hartzeko ahalmena.

Arrasto batzuk ezabatu ezin diren bezala, Zapirainen etxean ezin dira ezabatu gerrari eta errepresioari lotutako bizipen, irudi eta oroitzapenak. Gogorapen mingarri horiek, emozio bizitara bilduak, irudimenaz eta oroimenaz osatutako oreak dira.

Gorputzean iltzaturik gorde ditugun oroimenaren arrasto horiek existentziaren funtsezko gertaeretan agertzen dira, iragana-oraina-etorkizuna ardatz artikulatzaile gisa ezagutzera ematen dira. Moldatutako esperientziek estuki dihardute elkarlanean gure identitatearekin, gure nortasuna moldatzen dute sentimenduen edo hautemateen bitartez.

Emozioetatik irtendako bertsoa.

Gaur egun hedatuta dago bertsogintza pentsaera transmititzeko eta komunikatzeko bide bat dela. Ildo horretatik, Gartzia, Sarasua eta Egañaren Bat bateko bertsolaritza, gakoak eta azterbideak (2002) liburua dugu. Ikuspuntu teoriko horrek erretorikaren generoan sartzen du bertsolaritza. Bertsolarien diskurtsoak arau zehatz batzuen menpe garatzen dira, betiere komunikazioarekin lotuak, eta neurriaren, errimaren eta doinuaren bitartez. Jone Miren Hernandez (2011) irakasleak zioen bezala, bertsolaritza definitzeko erabili zen eskema teoriko hark albo batean utzi zuen emozioa.

Joxe Zapirain bertsoez baliatu zen barneko sentimenduak eta emozioak uxatzeko. Horixe bera egin zuen Juan Kruz Zapirainek alargundu zenean, Mikaela emazte hil berriari, bertso bihotz-erdiragarriak eskaini zizkionean. Haren anaiak, Joxe Zapirainek trantze bera ezagutu zuen eta bertso-sorta ederrak sortu zizkion berak ere hildako emazteari.

Emaztearen eta semeen heriotzari aurre egiteko, Zapirain zaharrak bertsoen bidez bideratu zituen barneko sentsazio pertsonalak, bertsoa adierazpenen bide bilakaturik horrela. Bi kasu horietan, emozioa da

bertsoen jatorria. Beraz, bertsoak sortzean emozioak jendaurrean jarri zituen, denek jakin zezaten emaztearen eta bi semeren heriotzek arima urratu ziotela. Beharbada, negarrari emango zion Joxek hainbatetan, gizon emozionala eta sentibera zen aldetik. Gure kulturaren, ordea, gizonezkoei ez zaie onartu emozioak negarraren bidez azaltzea eta Joxek, eta beste hainbat eta hainbat euskaldunek ere, emozionaltasuna bertsoen kantuen bidez azaldu ahal izan zuten.

Joxek emozioetatik abestu zuen, semeak fusilatu dituztela jakin duenean aitari sortzen zaizkion emozio erdiragarrietatik. Zafirain zaharraren kasuan, gerra zibilarekin mundua erabat aldatu zen, ezin zuen inolaz ere ulertu zer gertatu zitzairen, ezin zen arrazoizko hitzen bidez azaldu, adimen arrunt batek ezin zuen sinetsi. Horregatik, bertsoetara jo behar zuen. Joxek sormenaren eta artearen hizkuntzara jo behar zuen. Horrelakoetan galdera anitzak suertatzen dira. Adorno filosofoak erretorikoki beren buruari galdetzen zion bezala, ea poesiarik sor daitekeen semeak fusilatu eta hil dituztenean, ea horrelakoetan bertsoak kanta daitezkeen. Zalantzarik gabe, Joxek baiezkoa emango zukeen. Zafirainen kasuan, gerra eta etsipenaren garaian bertsoak izan zitezkeen barneko emozioa eta sentimenduak bideratzeko bide bakarrenetakoa.

Izan ere, bertsoen kantuak bezala, madarikazioak hitzaren eraginkortasun traumaturgikoan sinesten du; hau da, hitzek, ozenki esandako hitzek, munduaren gainean eragiten dute. Horregatik madarikazioetan kokatzen diren izen eta izenondoak ongi aurkituak dira, eta madarikazioak, botoak bezala, ozenki eta jendearen aurrean esan behar dira. Madarikatzeko eskubidea duenak ez du ahopean egiten, madarikazioa ozenki esan behar da, horrela egileak bere burua babesten du. Laidotuen ahotsa iritsiko da, zabalduko da, norbaitek jakingo du mendekua ezartzen edo justizia egiten, horrela inork gordeko ditu hitz horiek oroimenean, zeren ez da ezer egiten alperrik.

Emozioak azaltzeko modurik ez zegoenean, Joxek bertso sormenera jo behar zuen. Kasu horietan bertsoa sortzea arima sendatzeko ukendua izan zitekeen (Hernandez 2011), beste modu batean sendatu ezin daitekeena sendatu ahal izateko. Horrenbestez, inprobisazioa, kantu ozena edota madarikazio ozenak, horiexek dira gertakari tragikoek sortutako oinazea eta barneko ekaitza baretzeko lasaigarri bakarrak.

Testigantza beharra.

Antonio Zavalak, Salvador Zapirainen hitzak jaso zituenean, oso ongi irudikatu zuen testigantza beharra. Zavalak honela gogoratzen zuen Zigorpean eta Espetxeko negarrak liburuaren eskuizkribuak jaso zituenean:

“Ala ere, etzait bein ere aaztuko Ataño-k liburu oriek eskuan zituela, esan zidana: -Banuen gogoia nire barrua ustutzeko, lasaitasun ederra artu det.” (1996: 234)

Salvadorren narrazio horietan gerrako bizipenak eta espetxetako urteak biltzen dira. Lan autobiografikoak dira eta zahartzaroan idatziak. Salvadorrek idatzi beharra zuen, paperean jaso behar zuen ezagututako infernua, baina atzean utzi behar zuen denbora.

Salvadorrek, idatziaren bidez, eta Joxek, bertsoen bidez, gogora ekarri nahi zituzten gerra zibileko garaiak, kulparik gabeko kondenatuak, agurtzeko aukerarik izan gabe joan ziren fusilatuak eta bestelako zigortuak. Euren testigantzen bidez lotu nahi zituzten biktimak eta bizirik irten zirenak.

Dena den, oinazea edo sufrimendua, adierazia izango bada, hitzetara ekarri behar da; bizitako esperientziak, oso ankerrak badira ere, adieraziak izateko, kontatu egin behar dira. Adierazpen horretan, finean, oinazeak ahotsa aurkitu behar du, eta Theodor Adornok zioen bezala, une horietan adierazpiderik hoberena artearen hizkuntza da. Joxek bertsoen hizkuntza aukeratu zuen oinazea eta sufrimendua adierazteko, esperientzia bortitza testigantza bilakatuz. Bertsoek errealitate berria sortu zuten, horrelakoetan, filosofoak, hitz egin ezin duenean, poetari egin behar dio lekua, hari utzi behar dio mintzatzen. Beraz, seme fusilatuen arrastoa bertsoari atxikita dago, eltzegilearen arrastoa lurrontzietan geratzen den bezala.

Fusilatuek ezin zuten hitza hartu, ezin izan zuten azaldu heriotzaren arrazoa, errugabetasuna ere ezin izan zuten aldarrikatu; nolahi ere, Jose Ramonek eta Antoniok aitaren eta anaiaren ahotsa behar zuten euren oroitzapena bizirik gorde zedin.

Horregatik, Joxeren bertsoa eta Salbadarren idatzizkoa estuki lotuak agertzen dira bizipen mingotsekin. Baserriko eta komentuko intimitatean, negar malkoen artean sortutako testigantzak oroimenaren jarioak dira, Francoren diktadurak ezarritako isiltasunaren eta ahanzturaren gainera osatu ziren zuzentasunaren aldeko aldarrikapen sendoak.

Ahots isilduak.

Ikerlanean hainbat pertsonaren testigantzaz, gerraren biktimez, pertsonen sufrimenduaz eta indarkeriaz aritu gara. Gaurko hedabideetan eguneroko ogia da eta euskal gizartean bolo-bolo darabiltzagun kontzeptuak dira. Gure gizartean sufrimendua gatazkaren osagai ezinbestekotzat jo izan da askotan, antzeko diskurtsoa barneratu dugu, ia era inkontzientean.

Etorkizunari aurre egin nahi dion gizarteak iraganaldiko auziak bere gain hartu behar ditu, urteetan isilduak egon diren testigantzak ikertu behar ditu eta etorkizunarekin konpromiso sendoa agertu behar du. Joxe eta Salbador Zapirainen testigantza traumatikoak gizarte osoaren memoria sozialak dira, eta bat egiten dute

Zapiraindarren testigantza, beste testigantza guztiak bezala, diskurtso pertsonala da, subjektibotasunez eta emozioz betea. Bertsoetara eta kontakizunetara moldatu zituzten euren testigantzak. Memoriaren narratioak dira, non nahastu diren kontzientea eta inkontzientea, objektibotasuna eta subjektibotasuna. Denborak moldatu ditu zapiraindarren narratioak eta bertsoak, baina biak dira oroimenaren oinatzak, zerbait gertatu zela ohartzen gaituzte. Testigantza horiek artxiboaren eta memoriaren arteko zubiak dira: hauxe gertatu, hauxe ikusi, hauxe sentitu nuen.

Bertso eta testigantza performatiboak.

Joxe Zapirainek orainaldi traumatikoan jarri zuen bere burua. Bertsolariak, gorputzean eta ariman pairatzen zuen oinazeari aurre egiteko, bertsoa sortu zuen erregistratu gabeko iraganetik. Beharbada,

Joxeren testigantza desordenatua zen, nahastua, anakronikoa, amnesia-espazioez betea.

Berrogeita hamarreko hamarkadan, John Langshaw Austin-ek (1982) gaitasun performatiboaren kontzeptua zabaldu zuen hizkuntzaren filosofian. Performatibotasunak izendatzen du hizkuntzak hitzen bitartez hainbat gauza ekoizteko eta sortzeko duen gaitasuna. Austin eta Searleren hizketa-ekintzen teorian, “esaldi performatiboak” ditugu, esaldi horiek ez dute zerbait esaten edo baieztatzen. Euren bidez zerbait egiten dugu. Hizketa-ekintzetan kasu garbiak ditugu eguneroko mintzairan: “hitzeman”, “promes egin”, “zin egin”, “erregutu”, “agindu”, “debekatu”, “poztu”, “estimatu”, “eskertu”, bestak beste.

Joxeren, eta beste askoren literaturan biktimen markak finkatu ziren, honelako mezuarekin: “gu hemen egon ginen”, “egun batean bizirik egon ginen infernuan”. Ondorioz, testigantza performatibo horietan ez da egia bilatu behar, baizik eta arreta jarri, entzun eta egia diferenteak behatu.

Dena den, aukeraketa horretan gatazka, korapilo eta tentsioen modulazioak sortzen dira. Horregatik, norabide anitzeko memoria-eredua bultzatu behar da. Demokratikoa izan nahi duen gizartea ezin da ahanzturan oinarritu, baizik eta norabide anitzeko memorian. Eredu hori etengabeko negoziazioan diharduen eredua da, non talde baten memoriak ez ditu ezabatzen beste taldekoena. Iraganaren inguruko negoziazioan honelakoak adostu behar dira

Bibliografia.

Adorno, T. W. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad I*. Madrid: Akal.

Aiestaran, I. (2010). *Walter Benjamin aingerua Gernikako bombardaketatik. Esne beltza eta nazismoaren adiskideak*. Donostia: Elkar.

Aizpurua, M., & besteak. (2007). *1936ko udazkena Gipuzkoan. Hernaniko fusilatzeak*. Irun: Alberdania.

- Austin, J. L. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bertso (1994). *Bertso berriak gerra ostean jarriak*. Andoain: Bertsolari liburuak.
- Garzia, J., Sarasua, J., & Egaña, A. (2002). *Bat bateko bertsoaritzaz; gakoak eta azterbideak*. Donostia: Bertsozale elkarte.
- Hernández, J. M. (2011) "Palabras que emocionan". FAEE Estatu Espainoleko Antropologia Elkartearen XII Kongresuan aurkeztutako komunikazioa, argitaratu gabea. Egileak emana.
- Leizaola, J. M. (1965). *Acontecimientos del siglo XX y su influencia en la poesía vasca*. Buenos Aires: Ekin.
- Lekuona, M. (1929). Prologo. In J. K. Zapiain, & M. Lekuona (Eds.), *Genobeba de brabante por el "bertsolari" Juan Kruz de Zapiain*. Gasteiz: Trabajos del Laboratorio de Eusko Folklore.
- Moreno Feliu, P. (2010). *En el corazón de la zona gris*. Madrid: Trotta.
- Roquero, M. R. (2005) "Altza 1910-1940". In *Altza. Hautsa Kenduz*, 8, 117-134.
- Valcárcel, A. (2010). *La memoria y el perdón*. Barcelona: Herder.
- Zapiain, J. (1950). *Nere bizitzako bertso batzuek*. Errenteria: Makazaga moldiztegia.
- Zapiain, S. (1979). *Txantxangorri kantaria*. Tolosa: Auspoa.
- Zapiain, S. (1984). *Espetxeko negarrak*. Tolosa: Auspoa.
- Zapiain, S. (1984). *Zigorpean*. Tolosa: Auspoa.
- Zavala, A. (1975). *Zapiain anaiak. Juan kruz (1867-1934). Joxe (1873-1957)*. Tolosa: Auspoa.
- Zavala, A. (1996). *Auspoaren auspoa II (itzaldiak, conferencias)*. Tolosa: Auspoa.as

- Leizaola, J. M. (1965). *Acontecimientos del siglo XX y su influencia en la poesía vasca*. Buenos Aires: Ekin.
- Lekuona, M. (1929). Prologo. J. K. Zapiain, & M. Lekuona (ed.), *Genobeba de brabante por el "bertsolari" Juan Kruz de Zapiain*. Gasteiz: Trabajos del Laboratorio de Eusko Folklore.
- Moreno Feliu, P. (2010). *En el corazón de la zona gris*. Madrid: Trotta.
- Roquero, M. R. (2005) "Altza 1910-1940". *Altza. Hautsa Kenduz*, 8, 117-134.
- Valcárcel, A. (2010). *La memoria y el perdón*. Barcelona: Herder.
- Zapiain, J. (1950). *Nere bizitzako bertso batzuek*. Errenteria: Makazaga moldiztegia.
- Zapiain, S. (1979). *Txantxangorri kantaria*. Tolosa: Auspoa.
- Zapiain, S. (1984). *Espetxeko negarrak*. Tolosa: Auspoa.
- Zapiain, S. (1984). *Zigorpean*. Tolosa: Auspoa.
- Zavala, A. (1975). *Zapiain anaiak. Juan kruz (1867-1934). Joxe (1873-1957)*. Tolosa: Auspoa.
- Zavala, A. (1996). *Auspoaren auspoa II (itzaldiak, conferencias)*. Tolosa: Auspoa
- .

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN

Retos de una nueva sociedad

**Coordinadores: Xabier Etxague
Arkaitz Lareki**

**Autores: Esther Cruz
Joxe Amiama
Joxe Jiménez
Alberto Fernández
Eduardo Fernández
José Miguel Gutiérrez
Jon Altuna
Pío Pérez**

PRÓLOGO

*Todos los seres humanos nacen
libres e iguales en dignidad y
derechos y, dotados como están
de razón y conciencia, deben
comportarse fraternalmente los
unos con los otros.*

(Artículo 1º de la Declaración
Universal de Derechos
Humanos, 1.978)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Organización de Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1.948, es uno de los mayores logros de la Humanidad en esta materia. Aunque este documento no suponga un efecto vinculante para los países que lo han suscrito, sí es, y ha sido, un referente para la redacción de sus respectivas legislaciones y para la suscripción de acuerdos, nacionales e internacionales, de distinto tipo. Lo mismo que otros países, la Constitución Española de 1.978, en su artículo 10, apartado 2, reconoce la Declaración:

Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las materias ratificados por España.

Multitud de instituciones aceptan la Declaración como marco regulador y referente ético de su actividad. Se cita en la actuación política y en cualquiera de las áreas de trabajo de los distintos ministerios y administraciones públicas. Es posible que en muchas ocasiones sea una referencia meramente retórica, pero no nos cabe

duda de que es un factor ético regulador de la acción humana en sus diferentes expresiones. La Declaración pone nombre y texto a una construcción social necesaria para la convivencia entre las personas y las naciones.

En los comienzos de este siglo XXI los objetivos de la Educación se expresan a través de “competencias”. A Jacques Delors (1996)¹⁹ le debemos una de las primeras clasificaciones universales sobre las competencias básicas que se deben enseñar en la escuela: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Esta breve y concisa clasificación ha dado lugar a un posterior desarrollo en el que de cada una de estas dimensiones se han derivado distintas subcompetencias. Pero la gran virtud de esta clasificación, y por la que la traemos a estas líneas, es que dos de sus competencias están muy ligadas a la formación en Derechos Humanos: aprender a vivir juntos y aprender a ser. A partir de esta propuesta los Derechos Humanos pasan al currículo escolar de los países de nuestro entorno. Sin embargo no es una propuesta fácil, ya que la Educación en DDHH no radica en conocerse un texto “de memoria” sino en ser capaces de, a partir de su conocimiento, elaborar una reflexión crítica que nos permita integrar valores, redactar normas y desarrollar conductas y actitudes coherentes con su dictado.

Para **Amnistía Internacional**²⁰,

“la educación en derechos humanos es un proceso mediante el cual se dota a las personas de habilidades y herramientas para que trabajen a favor de los derechos humanos, contribuyendo a crear una cultura global de derechos humanos que suponga una prevención y erradicación de las violaciones de derechos humanos en todo el mundo.”

¹⁹ Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO

²⁰ Amnistía Internacional: <http://www.es.amnesty.org/temas/educacion-en-derechos-humanos/que-es-la-educacion-en-derechos-humanos/> . Consultado el 21 de enero de 2014

En este campo, lo que pretendemos es una formación personal que nos lleve a “pasar a la acción” tanto en lo que se refiere a la regulación de nuestra propia conducta como en relación a nuestra interacción con las demás personas del mundo que compartimos. Nunca sobrarán iniciativas, nunca haremos un esfuerzo suficiente como para erradicar totalmente la injusticia, pero si conseguiremos logros parciales que contribuirán a aumentar la justicia, la equidad la solidaridad y el respeto.

Consideramos que la educación tiene un importante papel en la socialización de las personas, no solamente desde la estructura de la educación formal y reglada, sino también desde otras instancias educativas no formales, e incluso informales, que pueden facilitar la acción reflexiva y el aprendizaje permanente.

La enseñanza y el aprendizaje de los derechos individuales y personales, y de su defensa, y el aprendizaje de las limitaciones que nos imponen los derechos de los demás y la vida en comunidad, conforman un área de trabajo que debe ser impulsada desde el poder político, legislativo y jurídico para que se consolide en la acción educativa. Constituye una línea de trabajo transversal para toda la sociedad, que debe tener como destinatarios a todas las personas durante toda su vida.

En este marco surgió la idea de construir un seminario de trabajo sobre derechos humanos dirigido educadores y educadoras. Se comenzó a trabajar alrededor de 2003 bajo la dirección y el impulso de la profesora Francisca Arregui de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. Actualmente el seminario lo coordina Xabier Etxague y son numerosas las personas de este centro que colaboran en el desarrollo de sus actividades.

El 8 de marzo de 2007 se firmó el primer convenio de colaboración entre la Facultad y la Diputación Foral de Guipúzcoa para el desarrollo de actividades en esta materia, dirigidas a educadores. A partir de entonces y hasta la fecha este convenio se ha mantenido vigente, con algunos cambios y matizaciones en sus diversas renovaciones. En estos años han estado distintos grupos políticos, distintos equipos, en la Diputación Foral de Guipúzcoa y todos ellos

nos han mostrado la misma actitud de colaboración. Lo primero es agradecer la sensibilidad demostrada y la ayuda concedida. Para este año 2014 está prevista una ayuda económica sensiblemente menor a la que se tuvo en el primer convenio. Pero no hay queja, sino todo lo contrario. Somos conscientes de que se está viviendo una grave crisis económica que afecta a todos los ámbitos sociales, de que no resulta fácil marcar prioridades cuando el dinero es poco, y de que el hecho de mantener el convenio ya es un valor importante.

Este convenio nos ha ayudado a desarrollar un gran número de seminarios formativos y de actividades de debate y a publicar numerosos materiales divulgativos. Con carácter más minoritario se han hecho otro tipo de actividades como ofrecer alguna obra de teatro o filmación. Las temáticas tratadas en el seminario han sido muy diversas: Historia de los DDHH, marco jurídico, DDHH y educación, inmigración, ciudadanía, género, democracia, educación para el desarrollo, derechos lingüísticos, infancia, vejez, menores no acompañados, inclusión y educación, derecho al trabajo, redes sociales, etc.

El volumen que estamos prologando es fruto de este convenio. Recogemos en él algunas de las colaboraciones de este último curso 2012-2013. En el primer capítulo Esther Cruz nos comenta la relación que existe entre las competencias básicas recogidas en el curriculum escolar de la educación obligatoria y los derechos humanos. En definitiva, un trabajo que nos permite analizar la presencia de los DDHH en la educación obligatoria. En el segundo capítulo José Amiana nos narra una experiencia de formación de usuarios de un centro de día en materia de DDHH con el fin de impulsar la conciencia crítica y de facilitar mejoras en la calidad de vida tanto a nivel individual como colectiva. En el tercer capítulo Joxe Jiménez analiza la relación entre ocio y DDHH y las implicaciones de esta relación en la teoría y prácticas educativas. En el capítulo cuarto Alberto Fernández nos glosa el derecho a la información y nos comenta el gran valor que tienen las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento garante de este derecho, sobre todo en escuelas rurales y unitarias. En el capítulo quinto Eduardo Fernández y José Miguel Gutiérrez nos comentan el importante papel de la realidad virtual en la construcción de la identidad ciudadana de

los adolescentes y jóvenes. En el capítulo sexto Jon Altuna analiza la conflictiva situación que provoca en muchos padres y madres el uso que hacen sus hijos, niños y adolescentes, de los servicios de internet a través de redes y programas que pueden ser, por su uso, inseguros y faltos de privacidad. En el séptimo y último capítulo Pío Perez, desde una perspectiva histórica y antropológica recopila el sufrimiento en la Guerra Civil a través de los versos de Joxe Zapiain.

Visones, experiencias e interpretaciones distintas de una realidad vivida y cercana que nos pone en evidencia la importancia de los DDHH en nuestro propio desarrollo individual y colectivo.

Esperamos que disfruten de esta lectura.

Xabier Etxague y Arkaitz Lareki

LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: UNA PROPUESTA DE TRABAJO DESDE LA TRANSVERSALIDAD

Esther Cruz Iglesias²¹

Introducción

En el siguiente capítulo vamos a tratar de relacionar dos aspectos fundamentales de la educación básica obligatoria de nuestros días: las competencias básicas, formuladas en la legislación educativa vigente, y los derechos humanos. En realidad podríamos entender que los derechos humanos se han tenido en cuenta a la hora de plantear las competencias básicas en la educación obligatoria y que tienen cabida en el currículum desde los primeros niveles de escolarización, pero vamos a analizar cuáles son las competencias básicas de la educación obligatoria, cuáles de ellas se nutren de los derechos humanos fundamentales y cómo se trabajan en el currículum.

Partiendo del contexto europeo y de la propuesta de competencias clave que se sugerían en el Proyecto DeSeCo²² realizado por países miembros de la OCDE²³, la inclusión de las competencias básicas en el currículo de la educación obligatoria fue una importante novedad que llevó a cabo la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). Posteriormente cada comunidad autónoma desarrolló su propio currículum en base a la citada ley.

En el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículum de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (modificado por el Decreto 97/2010, de 30 de marzo) y los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006, se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y de la

²¹ Univesidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

²² Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)

²³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español)

Educación Secundaria Obligatoria. Dichas enseñanzas mínimas se concretan en una serie de competencias que el alumnado habrá de adquirir siendo los grandes ejes referenciales que sirven para orientar de forma integral todo el proceso de la Educación Básica.

Además, en el Decreto 175/2007 se concreta la definición de las competencias básicas como “la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto, que precisa todo el alumnado que cursa la Educación Básica y que debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social”. Esta definición nos ayuda a entender la implicación que tiene cada una de las competencias definidas en el currículum.

Competencias básicas	Objetivos	Áreas del currículum
a) Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.	1.- Aprender a vivir responsablemente.	– Conocimiento del medio natural, social y cultural.
b) Competencia para aprender a aprender.	2.- Aprender a aprender y a pensar.	– Educación artística.
c) Competencia matemática.	3.- Aprender a comunicarse.	– Educación física.
d) Competencia en comunicación lingüística.	4.- Aprender a vivir juntos.	– Lengua castellana y literatura.
e) Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.	5.- Aprender a desarrollarse como persona.	– Lengua vasca y Literatura.
f) Competencia social y ciudadana.	6.- Aprender a hacer y emprender.	– Lengua extranjera.
g) Competencia en cultura humanística y artística.		– Matemáticas.
h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal.		

Tabla 1: Competencia básicas, objetivos y áreas de conocimiento

El currículo de la Educación Básica para la comunidad Autónoma del País Vasco incluye las siguientes competencias básicas, objetivos y áreas del currículum que observamos en la tabla 1.

Estos tres aspectos definidos (competencias, objetivos y áreas) están relacionados entre sí y se concretan en las diferentes materias o asignaturas que se imparten en las aulas.

Entre las competencias básicas hay algunas que tienen carácter más transversal como son la competencia de aprender a aprender, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal. Otras están más directamente relacionadas con áreas o materias concretas del currículum, como la competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud, la matemática y la cultura humanística y artística (Dpto. Educación Política lingüística y cultura Gobierno Vasco, 2013)²⁴.

Partiendo de lo que marca la ley, a la hora de trabajar los derechos humanos nos centraríamos principalmente en esas competencias con carácter transversal ¿Pero qué significa que una competencia es transversal? Las competencias transversales son aquellas que están relacionadas con el desarrollo personal y social del estudiante. Están presentes en todos los dominios de la actuación profesional y académica, por ello es necesario trabajarlas desde todas las áreas o ámbitos del saber. Estas competencias transversales están relacionadas con las demandas que la sociedad hace a su sistema educativo y, por ende, a las personas que forman y se forman en él.

Pero, ¿Qué demanda la sociedad a su sistema educativo? ¿Qué tipo de personas quiere la sociedad que forme su sistema educativo? Hoy en día, y situándonos en la nueva era de la información y la comunicación, la sociedad exige a sus estudiantes que sean capaces de gestionar la complejidad y la incertidumbre en un mundo cambiante y que tengan un buen manejo del lenguaje informático que

²⁴ <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/>

facilite el aprendizaje autónomo. Además de estas competencias mencionadas, la sociedad exige a su sistema educativo una formación amplia y esencial basada en valores éticos, hábitos y actitudes que abarque aspectos humanísticos, científicos y tecnológicos y, por supuesto, una buena experiencia en el campo de las relaciones interpersonales que dé paso al trabajo en equipo y a una participación responsable y democrática en las instituciones y en la sociedad.

En base a las competencias básicas en el artículo 8 del currículo de la educación Básica se definen los seis objetivos que aparecen en la tabla 1 que incluyen explícitamente el respeto de los derechos humanos. Pero es en las áreas del currículum donde se tienen que desarrollar dichos los objetivos y trabajar las competencias básicas.

El marco teórico está diseñado para que se tengan en cuenta los derechos humanos, de hecho, en el objetivo de aprender a vivir juntos o en el de aprender a vivir responsablemente se encuentra implícito el respeto al otro independientemente de la raza, sexo o nivel socioeconómico. Pero es en la puesta en marcha de los contenidos curriculares en las diferentes áreas de conocimiento en el aula donde más dificultades existen a la hora de plantear e introducir esos contenidos educativos transversales. La dificultad radica en encajar dichos contenidos en el marco de las “asignaturas tradicionales”.

Frecuentemente, es en las horas de tutoría donde se trabajan los derechos humanos, pero al no ser los únicos contenidos a trabajar en dichas horas resulta insuficiente relegar contenidos tan importantes a un horario tan reducido. Además, trabajar los derechos humanos implica poner en práctica continuamente los aspectos aprendidos impregnando así todo el currículum independientemente de la materia que se esté trabajando.

Pero no es hasta el tercer ciclo de educación primaria donde se añade el área de Educación para la ciudadanía²⁵ y los derechos humanos durante una hora semanal en 6º curso y esto hace que nos planteemos algunas interrogaciones, ¿Es suficiente trabajar los derechos humanos en una única asignatura durante el último curso de primaria?

²⁵ A falta por analizar los cambios que introducirá la LOMCE.

La respuesta es no, de hecho, en muchos centros se considera insuficiente y se trabajan los derechos humanos desde muchas asignaturas en los cursos anteriores. El problema radica en que habitualmente es el profesorado y su voluntad de educar personas de forma integral quien pone de relieve cuestiones tan importantes como la solidaridad, la libertad y el respeto al otro. Lamentablemente, los derechos humanos no son una cuestión que pueda relegarse a la voluntad de algunos docentes. Entonces, ¿No se pueden trabajar los derechos humanos desde que el alumnado entra en el sistema educativo de forma transversal al currículum?.

Siguiendo la línea planteada en la última interrogación y, superando el marco establecido de las materias, podemos trabajar con diferentes metodologías para no dejar relevados los derechos humanos a momentos puntuales y facilitar así la entrada de los mismos en el currículum. Una de estas metodologías, que en nuestro contexto más relevancia está teniendo a la hora de trabajar aprendizajes para vivir en sociedad respetando los derechos humanos, es el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que permite superar el marco de las asignaturas tradicionalmente establecidas y trabajar contenidos que de otra forma sería imposible. Además, las diferentes agrupaciones en el aula en grupos heterogéneos y el desarrollo de diferentes planes de centro, como puede ser el plan de convivencia o los planes para trabajar la coeducación, han facilitado en gran medida la inclusión de estos contenidos de derechos humanos en el día a día de los centros.

Además de incluir los derechos humanos en el trabajo diario de las aulas sería importante incluirlos en las diferentes evaluaciones del alumnado, puesto que lo que no se evalúa tiende a desaparecer del currículum.

El aprendizaje basado en proyectos

Para trabajar los derechos humanos de forma transversal en el currículum siguiendo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tenemos que superar el marco establecido de asignaturas, pero ¿es posible adquirir todas las competencias tanto

específicas como transversales si no seguimos estrictamente el horario establecido para cada una de las asignaturas? A continuación vamos a tratar de aclarar cómo puede llevarse a cabo la adquisición de las competencias básicas establecidas en la legislación por parte de los estudiantes.

Para desarrollar las competencias transversales se necesita fomentar el diálogo entre las distintas disciplinas, poniendo en marcha una metodología de trabajo transdisciplinar (Perrenoud, 1997). Esto requiere un importante trabajo de coordinación de los docentes tanto horizontal como vertical. Esto supone que a la hora de trabajar las competencias tanto específicas como transversales, todo el profesorado implicado en un grupo de alumnos y alumnas se ponga de acuerdo previamente en las competencias que ese grupo tiene que adquirir en el nivel educativo que le corresponde.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una de las nuevas metodologías educativas que facilita la transdisciplinariedad, incluida en las llamadas metodologías activas, que utiliza los centros de interés del alumnado para conseguir captar su atención y trabajar así los contenidos del currículum. Pero, ¿en qué consiste el ABP? ¿Cómo se trabaja por proyectos? ¿Por qué el ABP sería una herramienta útil para trabajar los derechos humanos?

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997; Galeana, 2002). Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

El Aprendizaje por Proyectos es un reto para todos los actores implicados, pero es una herramienta muy válida para potenciar las capacidades de autoaprendizaje de los estudiantes contribuyendo de manera primaria a (Galeana, 2002):

1. Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.

2. Promover una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas.
3. Desarrollar empatía por personas.
4. Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole.
5. Promover el trabajo disciplinar.
6. Promover la capacidad de investigación.
7. Proveer de una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.

En los últimos tiempos se han realizado numerosos trabajos e investigaciones sobre el aprendizaje basado en proyectos llegando a definir concretamente los pasos que el estudiante debe dar para que se dé el aprendizaje esperado siguiendo esta metodología. Hay algunos estudios que hablan de 10 pasos (Actualidad Pedagógica, 2013) a seguir otros 6 (Tippelt, R. y Lindemann, H. 2001), pero en todos ellos se dan cuatro fases: inicial, planificación, ejecución y final. En la fase inicial se lanza la pregunta motriz para resolver y se inicia el análisis de necesidades del contexto planteado. En la fase de planificación se plantean los pasos a seguir, una investigación del tema en cuestión, hay una toma de decisiones en cada uno de los pasos que se va dando y todo ello se va recogiendo en un informe. En la fase de ejecución, la acción experimental e investigadora pasa a ocupar un lugar prioritario. Se ejercita y analiza la acción creativa, autónoma y responsable. Cada miembro del proyecto realiza su tarea según la planificación o división del trabajo acordado. En la fase final se presenta el informe y se evalúa. En la evaluación no se puede tener en cuenta únicamente el resultado puesto que el proceso es tanto o más importante que el producto.

Se puede trabajar por proyectos entre varias asignaturas lo que facilita la integración de los contenidos. Generalmente se trabaja en equipo lo que facilita la puesta en marcha de muchas competencias transversales.

En cualquier caso, lo que estamos trabajando en nuestro sistema educativo es el aprendizaje por competencias y la adquisición de las mismas no puede ser el resultado de las enseñanzas únicamente teóricas. Las competencias se adquieren poniéndolas en práctica en contextos lo más cercano a la realidad posible y el ABP facilita que se den estos contextos. A modo de ejemplo, podríamos afirmar que uno aprende el respeto al otro respetándole y no únicamente conociendo en significado de la palabra respeto. Para que se dé la situación de tener que respetar, se puede agrupar el aula por equipos de trabajo con el objetivo de elaborar un proyecto común. Necesariamente en la acción de ponerse de acuerdo unos con otros con un objetivo común se está poniendo en práctica la competencia de respetar al otro.

Agrupaciones de aula

Las distintas agrupaciones del aula también condicionan la adquisición de las diferentes competencias transversales. Si situamos al alumnado frente al profesorado en pupitres individuales estaremos dificultando o no facilitando que se trabaje por ejemplo la competencia de trabajo en equipo. Si por el contrario distribuimos el aula en grupos de cuatro estudiantes (dos frente a dos), estaremos facilitando la comunicación del grupo y por lo tanto la competencia de trabajo en equipo.

Las agrupaciones del aula han ido cambiando con el tiempo a medida que los roles de profesorado y alumnado han ido modificándose. La idea principal de una determinada visión tradicional era la de un aprendizaje homogeneizador y pretendidamente igualitario y por ello distribuían el aula en pupitres aislados mirando al frente en donde el profesor era el que tenía el conocimiento absoluto y el alumnado lo miraba atentamente para aprender de forma pasiva.

Hoy en día se pretende que el alumnado sea sujeto activo de su propio aprendizaje y que el profesor sea un facilitador de conocimiento al servicio de las necesidades de su alumnado. La distribución del aula ha pasado de ser lineal, individual y con una única orientación a ser grupal en grupos de mesas de 4 o 5 personas en distribución circular

para facilitar el trabajo en equipo. Cuanto más heterogéneo sea el grupo de trabajo mejor se pueden aprovechar las potencialidades individuales en beneficio del grupo. Las agrupaciones no han de ser rígidas e inamovibles sino flexibles y dinámicas para favorecer la participación de todo el alumnado y la atención a la diversidad. Las agrupaciones flexibles constituyen una estrategia organizativa y curricular para tratar de dar respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje y a la diversidad de intereses y características de cada alumno o alumna pudiendo ser atendidos de manera más adecuada tanto los derechos individuales como los del grupo en general.

Esta forma de agrupación facilita en gran medida el trabajo de las competencias transversales puesto que éstas se desarrollan principalmente en grupo, y cómo no, la competencia social y ciudadana que respeta los derechos humanos fundamentales.

Pero no solamente el aprendizaje basado en proyectos y las agrupaciones de aula facilitan el trabajo con los derechos humanos, los distintos planes de los centros (plan de convivencia y escuela inclusiva), además del proyecto educativo de centro (PEC), y su puesta en marcha son los que soportan el marco normativo de estas competencias transversales y dan sentido dentro del centro a los diferentes objetivos planteados en el Decreto 175/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco mencionado anteriormente.

Planes de centro

En todos los centros educativos de enseñanza obligatoria de la red pública hay una serie de documentos que proporcionan, por una parte, toda la información relativa al desarrollo curricular de las enseñanzas que imparten (el Proyecto Curricular de Centro PCC) y, por otra, toda la información relativa la filosofía del centro (Proyecto Educativo de Centro PEC), desde cómo se entiende la educación en el centro hasta la normativa de gestión del mismo (Reglamento de Organización y Funcionamiento ROF). De todos estos documentos es el Proyecto Educativo de Centro (PEC) el que más nos puede ayudar a la hora de

trabajar los derechos humanos puesto que es en este documento donde se establece la identidad del centro y se especifica el tipo de personas que queremos conseguir con la formación que se proporciona.

Además de estos documentos, el Gobierno Vasco, impulsa diferentes planes o proyectos en los centros y, para el presente curso escolar (2013-2014), dentro de los ámbitos de actuación prioritarios del Gobierno Vasco en materia de Educación se encuentran el currículum y las competencias, la escuela inclusiva y la convivencia, además de la educación trilingüe, las tecnologías de la información y las competencias científicas. Se puede observar, que de los ámbitos anteriores hay dos que están más estrechamente relacionados con los derechos humanos y vamos a analizarlos más profundamente, estos son el plan de convivencia y la escuela inclusiva.

Plan de convivencia

El sistema educativo siempre ha sido y será un reflejo de la sociedad en la que está inmerso y siempre ha tenido funciones reproductoras de los valores políticos, religiosos y sociales que imperan en cada época.

El Gobierno Vasco (Decreto 85/2009) es consciente de que su Sistema Educativo debe promover una educación para la convivencia y para una ciudadanía democrática, educando desde valores como la justicia, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y que debe desarrollar en su alumnado las competencias tanto personales como relacionales necesarias para poder asumir los deberes y ejercer sus derechos de ciudadano o ciudadana.

Zaitegi (Ararteko, 2009) propone, como una de las finalidades educativas, que la escuela sea un espacio educativo integral más allá de la socialización acrítica, además de aprender a vivir juntos y aprender a convivir.

Pero el Plan de Convivencia tiene que superar el marco de la escuela, como expresa Ramón López Martín (2003), “la formación de valores humanos como la libertad, la solidaridad, la lucha por la igualdad, el respeto a los derechos humanos o principios pedagógicos como el diálogo, la tolerancia, la participación..., no pueden tener muros de contención”. La cuestión radica en abandonar el exclusivo modelo

centrado en la escuela y contar con la participación de todos para atender a las múltiples demandas de nuestra sociedad, sólo de esta manera podremos caminar hacia el logro de la convivencia y el respeto a los derechos humanos.

Escuela inclusiva

Promover una Escuela inclusiva es una de las apuestas más fuertes promovida por el Departamento de Educación Política lingüística y cultura del Gobierno Vasco en materia de educación. El Decreto de Curriculum para la Educación Básica establece que todo el alumnado debe conseguir las competencias básicas y para ello se necesita poner en marcha iniciativas que aseguren que cada alumno o alumna desarrolle el máximo potencial de sus capacidades.

En esta línea de Escuela Inclusiva se da prioridad a dar cabida a todo el alumnado en el mismo contexto aplicando diferentes recursos para que cada alumno tenga las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto de sus compañeros y compañeras independientemente de las dificultades o diferencias que a priori pueda tener.

Es importante esta apuesta por la escuela inclusiva para erradicar todos conatos de discriminación o vulneración de los derechos humanos que se puedan generar en nuestra sociedad desde la edad escolar. Teniendo especial atención a la diversidad y dándole cabida en las aulas ordinarias, mediante la facilitación de diversos recursos para llegar a obtener el nivel académico óptimo en cada alumno y alumna, estamos fomentando la no discriminación y el sentimiento de pertenencia al grupo-aula y después a la comunidad donde está inmerso. Es en los comienzos de la escolaridad donde hay que normalizar situaciones en donde cada niño obtenga los recursos necesarios para atender y fomentar su potencialidad como ser humano y enseñar el respeto al otro, la tolerancia, la libertad y la solidaridad sin discriminación de ningún tipo.

Reflexiones finales

Par concluir el capítulo sería conveniente destacar algunos aspectos a reflexionar. Por una parte, trabajar las competencias básicas a través de metodologías activas como el ABP facilita el trabajo sobre derechos humanos y la puesta en marcha de las competencias adquiridas en este ámbito. Si además lo hacemos en agrupaciones flexibles y dinámicas y lo apoyamos con los distintos planes de convivencia y educación inclusiva conseguiremos que el alumnado se desarrolle de forma integral aprendiendo a vivir en sociedad y adquiriendo tanto las competencias específicas como las transversales necesarias para desarrollarse como persona en este mundo cambiante.

Por otra parte, cabría tener en cuenta que en el currículum todo lo que no se evalúa tiende a desaparecer o a tener menos importancia. Si los derechos humanos están recogidos en las competencias, en los objetivos y en los contenidos de algunas materias, serán evaluados y por lo tanto trabajados en el aula. Si no los incluimos en el currículum explícitamente pueden llegar a desaparecer de las aulas y entonces no estaríamos cumpliendo con el compromiso de educar de forma integral a nuestros alumnos.

Por último, tendríamos que agradecer al profesorado que hasta ahora ha considerado los derechos humanos aspectos fundamentales a trabajar en el currículum y deberíamos plantear que ésta no es una cuestión que tenga que depender de la voluntad de los docentes sino de la apuesta de los centros desde la transversalidad para lograr una educación integral del alumnado.

Bibliografía

Actualidad Pedagógica (2013): Aprendizaje Basado en Proyectos en 10 pasos. Consultado el 02/012014.
<http://actualidadpedagogica.com/aprendizaje-basado-en-proyectos-en-10-pasos/>

Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Consultado el 27/12/2013.

<http://www.ararteko.net/webs/iextras/conflictos-ceneduc2006/conflictosceneduc2006C.pdf>

Ararteko (2009): *Los retos de las políticas públicas en una democracia avanzada*. Jornadas del ARARTEKO del 19 al 22 de Mayo de 2009 publicadas en <http://www.ararteko.net>

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículum de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco

Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto 174/2007

Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Departamentos de Justicia y Cultura del Gobierno del País Vasco (2004). *Educación para la Convivencia y la Paz en los centros escolares de la CAPV*. Consultado el 25/04/2009. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es>

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program .Technical assistance guide*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.

Galeana de la O, L. (2002). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Consultado el 26/12/2013. <http://dgcye.wordpress.com/2009/12/27/aprendizaje-basado-en-proyectos-dra-lourdes-galeana-de-la-o-universidad-de-colima/>

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida.

Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Perrenoud, P. (1997). Programme des cours 1996-1997, Genève, enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996. *L'Éducateur* n° 10, 1997, pp. 24-28

Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria.

Tippelt, R. y Lindemann, H. (2007): El método de proyectos. Extraído el 4 de enero de 2014 desde http://132.248.239.10/cursos_diplomados/diplomados/basico/colima07/5_material_didactico/productos_didac/met-proy.pdf

Vygotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Biblioteca de Bolsillo (Trabajo original publicado en 1978).

Zaitegui, N. (2000): Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro. *Organización y gestión educativa*, 4, 21-31.

Enlaces de interés

<http://www2.elkarrekin.org/elk/elkarbizitzagida/>

<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2519/es/>

<http://www.berrikuntza.net/>

DERECHOS HUMANOS Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: UNA EXPERIENCIA DEL GARAGUNE DE ORDIZIA

José Fco. Amiama Ibarguren²⁶

Introducción

Todas las personas queremos vivir “nuestra vida”. Una vida de calidad que merezca la pena. Lo que es bueno para unos, puede no serlo para otros, porque no todos tenemos los mismos valores, y cada persona es única. Pero hay algunas cuestiones que sí son básicas y comunes para todo ser humano. Tanto estas cuestiones, como las personales, que van a conformar lo que se entiende como calidad de vida, tienen que ser coherentes con los derechos humanos, porque ambos conceptos van de la mano. El conocerlos, para valorar posteriormente si se cumplen o no en nuestras vidas, y plantear acciones para defender y reivindicar dichos derechos nos empodera como personas.

Estos 30 derechos fueron aprobados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1948. En el año 2006, se aprobó La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad, donde se adaptaron y reordenaron en 23.

El presente artículo presenta el abordaje concreto de los derechos humanos en las personas con discapacidad intelectual en el garagune de Ordizia, de la Fundación Goyeneche de San Sebastián.

Esta entidad privada y sin ánimo de lucro, repartida en once centros, oferta servicios de atención diurna a 225 personas adultas con discapacidad intelectual con edades y necesidades de apoyo diversas (con predominio de apoyos extensos) a través de diferentes programas. Se les considera ciudadanos de primera con sus derechos y deberes, por lo que el compromiso de esta fundación es el de apoyar a

²⁶ Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.



que este colectivo lleve una vida rica y participativa en ambientes naturales, ayudando a alcanzar las metas o resultados personales mediante la elaboración y puesta en marcha de un modelo de Planificación centrada en la Persona (Plan esencial del Estilo de Vida).

El garagune de Ordizia ofrece servicio actualmente a 20 personas con discapacidad intelectual adultas a través de un equipo de 3 profesionales de atención directa y una responsable.

Dentro del conjunto de proyectos y actividades que se desarrollan en el garagune, y en los que se tratan de conjugar los intereses individuales con los colectivos, destacan las reuniones (de comunicación, de elaboración de planes, del plan de gestión), asambleas, y comisiones de mejora que se llevan a cabo, y que, a través de una práctica continua, en el día a día, desembocan en un empoderamiento de las personas, a través de la toma de conciencia de sí mismas como sujetos de dignidad, y en una continua revisión de las claves que facilitan u obstaculizan la convivencia.

Uno de esos foros, y núcleo del trabajo sobre los derechos, es la comisión de mejora de usuarios.

Las políticas se acompañan de prácticas reflexionadas

En el organigrama de esta entidad surge la comisión de mejora de usuarios intercentros como un foro para fomentar la participación directa de las personas con discapacidad intelectual en la organización; actualmente se reúne tres veces al año con la dirección. A esta comisión asiste un representante de cada centro, y es quien recoge las quejas y sugerencias del colectivo de usuarios. En cada uno de los centros los propios usuarios, y a nivel asambleario, van comentando lo que consideran que funciona y que no funciona en el día a día, con impacto en sus vidas. Aquello que está mal, que no funciona, será objeto de queja o sugerencia de mejora, y trasladado a la dirección. Este esquema, simbolizado en los pictogramas  , y utilizado en la organización a diferentes niveles, está muy

interiorizado, y los usuarios con más dificultades para comunicarse son capaces de expresar su opinión señalando el pictograma o haciendo el gesto con el pulgar hacia arriba o hacia abajo.

La propuesta, que en sí, resulta interesante ya que potencia la participación en la institución y el empoderamiento de las personas implicadas, en la práctica del garagune de Ordizia se reducía a un breve listado de demandas materiales, donde destacaba la gran queja: “necesitamos furgoneta nueva”. Esta demanda la realizaba algún usuario y otros asentían con la cabeza o con el gesto del pulgar.

Los profesionales del garagune se sentían con cierta frustración ante su percepción de que lo que reivindicaban los usuarios eran “demandas en ocasiones pobres, reiteradas y limitadas a los recursos materiales utilizados en el día a día”. ¿Sabían estas personas con discapacidad intelectual que podían pedir otras cosas más importantes para sus vidas? La reflexión de esta pregunta llevó al principio que rige la experiencia que a continuación se comenta y que se podría sintetizar en: para poder reivindicar mejoras para sus vidas tienen que saber a qué tienen derecho. ¿Qué derechos humanos les asisten?

Derechos humanos y personas con discapacidad intelectual

Después de haber definido la necesidad percibida por los profesionales del garagune (y no por los usuarios y su comisión de mejora), se empieza a pensar en cómo llevarlo a cabo, siendo a la vez conscientes de que el nuevo tipo de reivindicaciones podía ser de un mayor grado de exigencia y complejidad.

Se realizaron algunas búsquedas en Internet y en foros/entidades del ámbito de la discapacidad, sobre los derechos humanos. Se localizaron diversas cartas de derechos, guías, manuales y documentos. Además de la Declaración de los derechos humanos de 1948, tres han sido los materiales que han constituido la base para esta buena práctica:

1. Por una parte, la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” del año 2006.

2. Una guía adaptada para poder trabajar dichos derechos con este colectivo, titulado “Defendemos nuestros derechos en el día a día” y publicada por el movimiento asociativo abierto a la ciudadanía que defiende los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y de sus familias (FEAPS). En este documento se recoge literalmente que “No puede haber calidad de vida sin derechos” (p7), idea compartida por los profesionales del garagune. El material consta de un resumen sencillo y accesible sobre los derechos para este colectivo y de fichas para poder trabajarlos con los usuarios. Su formato es: (1) Título: Incluye el nombre del derecho, una pequeña explicación y un dibujo que lo representa. (2) Experiencia: Una persona con discapacidad intelectual o del desarrollo cuenta una situación relacionada con el derecho. (3) Consecuencias: Invita a pensar en la situación anterior y en qué ha podido ocurrir después (cosas buenas o cosas malas para la persona). (4) Otros ejemplos: Más personas con discapacidad opinan sobre el derecho o cuentan su propia experiencia. (5) ¿Qué puedes hacer tú?: Se propone alguna pregunta para que se reflexione sobre la propia situación individual (FEAPS p.21).

Estos dos materiales han sido el eje teórico de esta experiencia; pero dado el bajo nivel de comprensión de la mayoría de los usuarios del servicio de Ordizia se optó por otra secuencia metodológica diferente a la propuesta por esta guía.

3. El tercer material es una compilación de vídeos de Youtube que reflejan los derechos humanos (o la falta de los mismos). Este recurso, además de dar pistas a la persona que dirigía la sesión a la hora de plantear un derecho en concreto, sirvió para ordenar la sesión en base a breves vídeos que podían ayudar a una mejor comprensión de los derechos a trabajar. La mayoría de los vídeos pertenecen a la serie “Youth for Human Rights International”, creada para su uso en el ámbito educativo, para enseñar a los jóvenes en qué consisten los derechos, por qué son tan importantes y cómo pueden contribuir los jóvenes a hacer realidad dichos derechos en cualquier lugar.

En otros casos, se optó por vídeos, de fácil acceso en Internet, basados en dibujos y formatos simples, que resultan muy gráficos y presentan

un menor nivel de dificultad comprensiva. Resultan más claros y funcionales para que miembros de este colectivo entiendan el derecho.

El derecho a la accesibilidad: secuencia de la sesión en el garagune de Ordizia

La sesión comienza con la selección de un derecho. La profesional que la dirige en ocasiones propone varios derechos, para que los usuarios elijan uno de ellos, o bien, se plantea en la propia reunión, o previamente, alguna situación que genera preocupación, conflicto...y se considera la posibilidad de enlazarlo con algún derecho. Por ejemplo, una persona se pone muy nerviosa para ir al médico, y se aborda el derecho a la salud; otra persona querría votar pero no puede, y no entiende por qué, y se reflexiona sobre el derecho a la participación en la vida política y en la vida pública...

Tras la selección del derecho, se realiza el siguiente proceso, se citan las secuencias de la sesión comentando lo que se va a hacer y las normas de la misma. Posteriormente, se lee el derecho y su definición, tal y como queda recogido en los documentos anteriormente citados. Después la profesional que dirige la sesión presenta un breve vídeo, previamente seleccionado, donde queda reflejada la idea de accesibilidad. El tercer y cuarto momento corresponden a la comprensión y valoración del derecho; y por último se relaciona el derecho con la vida de los usuarios, recogándose las aportaciones, quejas... que surgen.

0. Actitud y normas para la participación en reuniones

A la sesión asisten todos los usuarios que lo desean (una media de diez), independientemente de su nivel de comunicación verbal o de comprensión, entre los que se encuentra la representante de la comisión de usuarios. Estas personas están acostumbradas a participar en muchas reuniones conociendo, y cumpliendo, dos normas fundamentales, a saber: todos los participantes deciden estar (frente a no asistir) por lo que se aceptan las normas de convivencia; y a la hora de tomar la palabra, se respetan los turnos, teniendo preferencia en el orden de intervención los que presentan mayor dificultad para

expresarse (a las personas con más capacidad se les otorga un rol de apoyo, de completar las ideas, de matizarlas, de ayudar al compañero), mostrando el mismo respeto que a otros participantes. Se parte del principio de que todas las personas son sujetos de valor. En algunos casos es la mera presencia de la persona la que tiene un gran valor, porque todos han de hacer el esfuerzo de ponerse en su lugar, de ser su voz, en el caso de que no pudiera expresar su opinión.

1. Conocimientos previos sobre el derecho

El encuentro dura entre 45 minutos y una hora. En un primer momento la dinamizadora les pregunta a qué les suena la “accesibilidad”. En estas cuestiones se combinan expresiones “cultas” con “coloquiales”, ya que se considera un objetivo fundamental el que los miembros de este colectivo reivindicquen, argumentadamente, sus derechos en otros contextos, como en comisiones de entidades sociales o en el propio ayuntamiento.

En este sentido, algunos usuarios empiezan a utilizar términos como “inclusión”, “discriminación”...adueñándose de un discurso que favorece el descubrimiento de conceptos desconocidos, y el auto-reconocimiento como personas que saben, personas competentes de las que se puede aprender adoptando ellas un papel activo en ese proceso. Esta primera fase de conocimientos previos sirve como estrategia motivacional y para situar la temática.

2. Descripción y comprensión del derecho a través de la visualización de un vídeo

En un segundo momento se visualiza el vídeo, que tal y como se ha comentado, suele ser breve. En este caso se elige “Por cuatro esquinitas de nada” (3’03’’) donde se narra la historia de un cuadrado que quiere estar con sus amigos círculos; pero no puede acceder a su casa porque no entra por la puerta redonda. En un primer momento la solución pasa por que el cuadrado se haga círculo, y esto, al no ser posible, cambian el planteamiento: “- No es Cuadrado quien tiene que cambiar. Es la puerta”.

Tras el visionado, se preguntan aspectos narrativos del vídeo, como si todos son círculos, o por qué Cuadrado no puede estar con sus

amigos..... En este momento, algunos de los usuarios suelen participar, realizando algún comentario. Con el fin de entender bien el vídeo y de que participen todos los usuarios, se realiza un segundo visionado fragmentado. La dinamizadora realiza preguntas más concretas y convierte a los usuarios asistentes en participantes de la historia vivida, por ejemplo “J.M., ¿te gustaría que te cortaran las orejas para poder venir al centro, ya que la puerta es muy estrecha y si no, no entras? (al tiempo que se hace el gesto de cortárselas); unánimemente responden que no (y J.M. el primero).

3. Valoración y análisis de este derecho en mi vida

En este punto se transfiere la comprensión del derecho de la accesibilidad a las vidas de los usuarios, concretando preguntas que tienen que ver con su día a día.”K., ahora que sabemos que por el derecho a la accesibilidad se deben “recortar las puertas”, ¿tú solo puedes ir o acceder a cualquier sitio en este centro en tu silla de ruedas? (Esta misma pregunta se hace al grupo, en referencia a K. y a otros usuarios).

A partir de este momento, y siempre dirigido por la guía de la sesión, se evidencian las situaciones en relación a este derecho, tanto las que funcionan (porque se han ido resolviendo) como las que no funcionan (están pendientes de solución). En este momento la dinamizadora recoge en “el cuaderno de derechos” lo que funciona y no funciona en relación a este derecho, transformando las opiniones dadas en aportaciones importantes que se dejan por escrito. En el ejemplo de K., surgió la queja de que en uno de los accesos a los baños del centro la puerta era tan “legalmente justa”, que se solía golpear los nudillos con las jambas al cruzarla. También hubo quejas sobre el insuficiente ancho de las aceras y el indebido aparcamiento de vehículos en zonas de rampas como pasos cebras.

4. Propuestas de cambio

Este es el último punto de la sesión. En él se decide cuál va a ser el procedimiento para la consecución de las propuestas planteadas. Dos son los caminos más habituales. Por un lado, se recogen como aspectos a tratar en la comisión de usuarios intercentros, que era uno

de los objetivos iniciales de esta experiencia (si se pudiera resolver a nivel de garagune, evidentemente no se plantea llevarlo a la dirección).

Si hubiera más de una propuesta de mejora, los usuarios, con ayuda si fuera necesario, deberán elegir cuál quieren presentar en el formato de quejas y sugerencias que la organización pone a disposición de cualquier usuario, profesional, familiar, entidades colaboradoras o personas de la comunidad.

Este documento será el que lleve la representante de los usuarios del garagune a la reunión con la dirección, acompañado, si fuera necesario, de fotos, pictogramas...que le faciliten la presentación de la queja o sugerencia.

En el caso de tratarse de un tema concreto de un usuario, se puede incluir en su Plan Esencial de Estilo de Vida, como objetivo a conseguir (su procedimiento no queda recogido en este artículo).

Lógicamente el cometido último de esta reunión no queda aquí, ya que la intención del garagune es la de mejorar la calidad de vida de sus usuarios.

Trabajar con los derechos humanos: una mejora individual y colectiva

En este artículo se quieren destacar dos consecuencias. Una primera, relacionada con la cultura basada en derechos que se está gestando en el centro, que aunque no es nueva, sí que en la actualidad está más explicitada y referenciada. Desde las teorías sistémicas se sabe que un cambio suele generar otros cambios. Por ello, trabajar los derechos de las personas con discapacidad intelectual conlleva tenerlos presentes en el día a día del centro. Si esta primera consecuencia se centra en los derechos de las personas que emanan de estos documentos anteriormente citados, también existe un segundo beneficio a partir de los deberes que todo usuario (y profesional) debe cumplir, y es que se toma conciencia de que los derechos de unos implican los deberes de otros (Ej: mi derecho a la privacidad exige que nadie pueda revisar mi

bolso, mi armario...sin mi consentimiento). Es la manera de compaginar los derechos individuales con los de la colectividad. A continuación se comentan estas dos consecuencias que emanan de los derechos humanos para personas con discapacidad intelectual a través de experiencias concretas llevadas en este garagune.

a) El derecho de accesibilidad para K.

Tal y como se ha comentando, en el cierre de la sesión de cada derecho, quedan recogidas las demandas, quejas y/o sugerencias de los participantes. La dirección se compromete a responder por escrito a las mismas, y a poner en marcha las acciones encaminadas a solucionar algunos de los problemas presentados. No siempre se satisface la demanda presentada, o no al menos de forma inmediata; en ocasiones no está en manos de la propia organización la resolución del caso. Por ejemplo una persona se queja de que no puede ir a la biblioteca porque su acceso no está adaptado, basándose en su derecho a vivir con independencia y a formar parte de la comunidad. Desde el servicio se puede trasladar la queja al ayuntamiento, explorar otras posibilidades (ir a otra biblioteca cercana hasta que se solucione el problema...), pero tal vez no se consiga de forma inmediata el resultado deseado por el/los usuarios del garagune.

Siguiendo con el derecho de accesibilidad, y teniendo presente otros derechos como el de “libertad de expresión, de opinión y de acceso a la información”, K. tomó parte en todo el proceso de solicitud de mejora de los accesos a los baños.

Con el apoyo de una profesional, K. realizó una queja que fue presentada por la representante del garagune en la comisión de usuarios ante la dirección, que decidió acometer una pequeña obra para reformar el acceso. Una vez aceptada la remodelación de los accesos, K. informó al carpintero de cuál era la razón del cambio, estando presente durante la realización de la pequeña obra.

También K., junto con otras dos usuarias de este servicio y dos profesionales, asistió a una reunión en el ayuntamiento sobre accesibilidad en el municipio. Además de sus reflexiones en primera persona, presentaron fotografías de puntos negros en aceras y pasos de

cebra, para los desplazamientos en sillas de ruedas especialmente. Estas aportaciones, junto a las de otros vecinos, sirvieron para que se tomaran algunas medidas desde el consistorio.

Esta participación activa en el garagune y en la comunidad, refuerza a K. sobre sus derechos y el ser considerado como una persona de valor. Atrás van quedando los tiempos en los que, seguramente por la discapacidad social, siempre decía que todo estaba bien, asintiendo con la cabeza, aunque no le gustara la actividad a realizar o el modo en el que se le estaba apoyando.

b) Los deberes de todos condicionan los deberes de cada uno.

Es evidente que el trabajar cada uno de los derechos humanos con los usuarios les ayuda a crecer como personas y a tener una mejor calidad de vida, ampliando además las relaciones con la comunidad. Y no sólo eso, la toma de conciencia de estos derechos ha servido en este garagune para abordar mejor la resolución de conflictos.

Como bien se sabe, los conflictos están presentes en todo colectivo humano, no siendo el problema su existencia, sino su afronte y resolución de la manera más asertiva posible.

La aceptación por parte de todos los miembros de este colectivo, profesionales y usuarios, de los valores que impregnan los Derechos humanos, ha facilitado la convivencia diaria entre todos y el buscar soluciones consensuadas a problemas que surgen entre sus miembros. A continuación se describe cómo se abordó desde este marco teórico la desaparición de material del centro (bolígrafos) sin recurrir a medidas sancionadoras para el infractor y su consecuente etiquetación de “el que roba”.

Al constatar que faltaban bolígrafos de forma sistemática, y considerando que no era aceptable desde el marco de la ética y los derechos un planteamiento de “¿quién ha sido?” y “Vamos a pensar en un castigo para que no se vuelva a repetir”, los profesionales se hicieron la siguiente pregunta: “¿Con qué derecho se podría enlazar este problema?” La respuesta fue con el “derecho al igual reconocimiento ante la ley”, que dice que “Las personas con

discapacidad pueden heredar, tener propiedades y controlar bienes económicos.”

La sesión se desarrolló siguiendo el procedimiento habitual, y sin hacer explícito el porqué, en este caso, se había elegido este derecho. Tras los conocimientos previos y visualizar el vídeo correspondiente (una chica está en una habitación, y otra le despoja de todas sus pertenencias) y comentar en la fase descriptiva tanto lo que ocurre, como las emociones de la chica ante esta situación, se pasó a la de valorar este derecho en las vidas de las personas con discapacidad intelectual. La dinamizadora preguntó si tenían objetos valiosos en su habitación, por ejemplo, y si los guardan en un lugar determinado o no. Las respuestas fueron diversas, pero había objetos importantes (un reloj, las llaves, la cartera...), que algunas personas guardaban en un cajón, incluso bajo llave. Lo mismo ocurría en el garagone: hay personas que consideraban que algunos objetos era mejor guardarlos bajo llave porque si no podían desaparecer.

Sin acusar a nadie, se fue haciendo un listado de cosas que habían faltado en el centro: “mi pasta de dientes”, “mi toalla”, “bolis” y cómo se han resuelto (o no) este tipo de situaciones. También se les preguntó por qué creían que desaparecían estos objetos y las intenciones de quien se los llevaba (¿para fastidiar o para hacer daño?). En general la respuesta fue negativa. En este momento surgieron alternativas: “Igual es que le gusta mi toalla, y en casa no le han comprado una” “Tal vez no sepan que él quiere un boli”. El siguiente paso fue el de abordar la función de la conducta (“Tal vez lo haga para conseguir algo que de otra manera no puede conseguir” “Igual es que quiere que le hagamos caso” “O no puede evitar coger cosas, porque le gusta coleccionarlas” “O se los lleva por despiste”), y las dificultades de comunicación que pueden subyacer (de identificación de emociones; de expresión de deseos, necesidades...). Parte de la estrategia consistía en separar lo que hacía la persona de lo que era la persona (hace algo que no está bien, que no es bueno, pero no es una ladrona).

En el caso de los bolígrafos, se debatió sobre lo que significa la propiedad común: “son de todos, y si faltan, hay que comprar de

nuevo, gastando un dinero que nos va a faltar para otras cosas que son importantes para nosotros”.

Finalmente, llegó el momento de las propuestas, pensando en que tenían que ser acciones que sirvieran de ayuda a la persona que cogía dichos objetos. “¿Cómo podemos ayudarle a quien coge los bolis?”. Y surgieron las siguientes propuestas: “Poner una pegatina roja en los bolis del garagune”, “Recordarnos al final del día si hemos dejado los bolis con pegatina roja en su lugar”, “Informar a las familias de estas ayudas, y que tal vez ellas también puedan ayudarnos si nos llevamos por despiste algún boli a casa, por ejemplo”, “Tener en cuenta en los planes este tema, y preguntar a cada uno de forma individual si necesita/quiere tener bolis, y tratar de averiguar el porqué y cómo se le podría ayudar”.

Esta manera de actuar tiene una intención ética, respetuoso con las personas, con un planteamiento de apoyo desde los profesionales, tratando de ir más allá de lo que se ve de inicio en la conducta, y con consecuencias que la persona pueda asumir, buscando, en lo posible, la reparación.

Tal y como ha sido la intención de este artículo de buena práctica, los derechos humanos dan la oportunidad de crecer como persona mejorando la calidad de vida, independientemente de su condición. Y a su vez facilita el generar un sentimiento de pertenencia a la colectividad. El garagune de Ordizia, como otros centros y entidades, lo intenta.

Bibliografía

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Recuperado el 02/01/2014. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

FEAPS Guía “Defendemos nuestros derechos en el día a día” (2008). Recuperado el 02/01/2014. <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/476-guia-qdefendemos-nuestros-derechos-en-el-dia-a-diaq.html>

Fundación Goyeneche de San Sebastián. Recuperado el 02/01/2014.
www.fundaciongoyenechesansebastian.org/?op=3&show=1

Garagune de Ordizia. Fundación Goyeneche de San Sebastián.
Recuperado el 02/01/2014.
www.fundaciongoyenechesansebastian.org/?op=3&show=8

Vídeos sobre los DERECHOS HUMANOS. Recuperados el
02/01/2014. <http://www.youthforhumanrights.org/>

<http://www.youtube.com/playlist?list=PL59CF4EA87F6130F1>

Vídeo: “Por cuatro esquinitas de nada”. Recuperado el 02/01/2014.
http://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ

MIRADAS AL OCIO EDUCATIVO INFANTIL Y JUVENIL EN EL PAÍS VASCO. UN DERECHO EN PERMANENTE CONSTRUCCIÓN

Joxe Jiménez Jiménez²⁷

Introducción.

El ocio, desde finales del siglo XX hasta el momento actual, ha adquirido un papel tan relevante que diversos sociólogos han convenido en denominar a esta época como “la sociedad del ocio”. Esta relevancia social lograda es consecuencia de “una clara mutación en los valores, y donde antes tenía mucho peso la política o la religión, hoy predominan las prácticas de ocio” (Cuenca, 1988:34).

Esta importancia del ocio, en concreto en niños/niñas y adolescentes, tiene una de sus máximas expresiones de reconocimiento internacional, en su inclusión como uno de los derechos fundamentales de las personas menores de dieciocho años, en el artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*, aprobada el 20 de Noviembre de 1989, por la Asamblea General de las Naciones Unidas:

«1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes».

La CDN, que entró en vigor en septiembre de 1990, se considera “*uno de los hitos más importantes en el camino del reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, ya que pone en juego aspectos relevantes sobre la nueva situación de la infancia desde el ámbito jurídico, así como la implicación de los diferentes Estados Partes en*

²⁷ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

la orientación y cumplimiento de sus principios”. (Dávila y Naya, 2003:83). Es el tratado internacional que mayor número de adhesiones ha conseguido a lo largo de la historia del derecho internacional.

La ratificación por parte del Estado Español de la CDN, el 6 de diciembre de 1990, supone la aceptación de forma voluntaria de los derechos del tratado y se compromete a adaptar su entramado legal a los acuerdos, proponer una estrategia de aplicación, y rendir cuentas sobre la situación real de la infancia y la adolescencia en el territorio administrado por el Estado Español. A este acuerdo universal, sería necesario añadir otra serie de documentos internacionales referenciales procedentes de otros organismos internacionales.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), a partir del Estatuto de Autonomía del año 1979, y concretamente en su Artículo 10, se reconoce al País Vasco la competencia exclusiva en las materias de: Asistencia Social (Art. 10.12.); Desarrollo Comunitario, Condición Femenina, Política Infantil-Juvenil y de la Tercera Edad... (Art. 10.39.). La distribución competencial entre las administraciones públicas vascas viene dada por la Ley 27/1983, de 25 de noviembre, de relaciones entre las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma y de los Órganos Forales de sus Territorios Históricos, que atribuye a los Territorios Históricos la ejecución dentro de su territorio de la legislación de las Instituciones Comunes en las siguientes materias:

1. Asistencia social, sin perjuicio de la acción directa de las Instituciones Comunes del País Vasco.
2. Desarrollo comunitario, condición femenina, política infantil y juvenil, de la tercera edad, ocio y esparcimiento, sin perjuicio de la acción directa en estas materias por parte de las Instituciones Comunes del País Vasco

Debido a esta potestad legislativa, la Comunidad Autónoma se ha dotado de un marco legal propio en materia de *atención y protección* de los derechos de los menores. El *Diagnóstico sobre la infancia y la adolescencia en la CAPV* (Observatorio de Infancia y Adolescencia, 2011), propone como referentes la *Ley 12/2008*, de 5 de diciembre, de *Servicios Sociales*; y sobre todo la *Ley 3/2005*, de 18 de febrero, de *Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia*.

La *Ley 3/2005*, de *Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia*, en el artículo primero, al referirse al objeto de ley; plantea tres puntos concretos sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes residentes en la CAPV : primero, garantizar el ejercicio de los derechos que les reconocen la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la Carta Europea de los Derechos del Niño...; segundo, establecer el marco de actuación en el que deben ejercerse las actividades de fomento de los derechos y del bienestar de la infancia y la adolescencia, así como las intervenciones dirigidas a su atención y protección, en orden a garantizar su desarrollo en los ámbitos familiar y social; tercero, definir los principios de actuación y el marco competencial e institucional en el ámbito de la protección a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo o de desamparo, así como en el de la intervención con personas infractoras menores de edad.

El ámbito de la *promoción* de los derechos de la infancia y adolescencia, en la que se incluye la educación en el ocio, en la actualidad tiene dos referentes; por un lado, el *Proyecto de Ley Vasca de Juventud* en comisión parlamentaria desde el 2011; y por otro, el *Decreto 170/1985*, de 25 de Junio, en el que se regula únicamente las actividades de ocio de verano: *campamentos, colonias, colonias abiertas, campos de trabajo y marchas volantes infantiles y juveniles*.

Esta falta de actualización normativa durante casi tres décadas, nos coloca ante un panorama de desamparo legal para un gran número de

equipamientos y servicios públicos; En la práctica, el proceso de implantación de esta red de equipamientos y servicios de ocio educativo infantil y juvenil en la CAPV, se está desarrollando en gran medida por la iniciativa de ciertos agentes sociales, técnicos y políticos pertenecientes a entidades locales o provinciales; y no tanto, como desarrollo de una ley que garantice el derecho universal para las personas menores de edad del País Vasco a participar en este tipo de actividades.

El *Proyecto de Ley Vasca de Juventud*, surge para complementar la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de *Atención y Protección*; y conseguir ofrecer un marco normativo para la *Promoción de la infancia, adolescencia y juventud*, e incluyendo dentro de ella la intervención en el ocio educativo.

Se puede concluir este apartado, asumiendo que aunque el ámbito de la promoción infantil y juvenil, es un contexto históricamente cambiante y poco regulado; todavía queda pasos que dar si queremos garantizar legislativamente: el pleno reconocimiento del valor educativo de las actividades de ocio (recreativas), y el derecho de niñas/os y adolescentes a participar activamente en ellas en igualdad de oportunidades.

Una vez visualizado el marco legal del derecho al ocio para niñas-niños y adolescentes, reconocido en el artículo 31 de la CDN, nos parece importante dar un nuevo paso para descubrir el significado y el contexto de esos términos que se enumeran en este artículo.

Una mirada conceptual.

Las palabras claves identificadas en el artículo 31 de la CDN, se pueden concretar en el derecho a: *descanso, esparcimiento, juego, actividades recreativas y participación*. Estos términos, en estas

últimas décadas, han tenido una evolución conceptual, y se han plasmado con una terminología más actualizada en los diversos documentos técnicos (Diagnósticos, Planes e Informes) que se elaboran sobre este derecho desde el ámbito institucional y científico.

Ante la dificultad de plantear una mirada conceptual exhaustiva sobre cada uno de los conceptos, la estrategia de presentación será plantear una mínima conceptualización de cada uno de los términos del Artículo 31: *Ocio, Ocio educativo y Participación en actividades de ocio*.

El concepto de **ocio** en su origen surge de dos corrientes de pensamiento, el Funcionalismo y la de Sociología Crítica. La propuesta las “3D”: Descanso, Diversión y Desarrollo de Dumazedier (funcionalista) será la que mayor calado adquiera entre los movimientos de tiempo libre de los años ochenta. Este sociólogo tras varias investigaciones en Francia con trabajadores definió el ocio como “un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (Dumazedier, 1964:38).

- El **Ocio educativo o La Educación del Ocio** la vinculamos a “procesos de aprendizaje de actitudes, habilidades, conocimientos, conductas y valores relacionados con la experiencia de ocio. Nos sitúa ante ámbitos de aprendizaje desinteresado y acciones gratificantes, asociándose a valores tales como la libertad, la participación, la solidaridad o la comunicación. Es un proceso a lo largo de la vida que, como el ocio, evoluciona con nosotros mismos, con el fin de satisfacer nuestras necesidades, capacidades y circunstancias. Su objetivo constante es aumentar las opciones,

personales y comunitarias, para tener experiencias de ocio de calidad” (Cuenca, 1988:38).

- **Actividades de ocio educativas** se desarrollan en “las entidades y equipamientos que son, a la vez, específicamente educativos y específicamente de ocio; instancias, por consiguiente, que asumen el ocio como objeto y medio principal de su acción intencionalmente educativa. Hablamos, pues, de movimientos como el del escultismo o el de los grupos de tiempo libre, y también de equipamientos como ludotecas, actividades educativas de vacaciones como colonias, campamentos...” (Trilla, 2012:32).
- **La participación en actividades de ocio educativo** es considerada como (Longo y Badia, 2009:80) “vital para el desarrollo del niño, pues es justamente en este contexto donde ellos desarrollan habilidades y competencias, hacen amistades, alcanzan salud física y emocional, expresan creatividad, desarrollan su identidad propia y determinan un significado y un propósito en la vida” (King et al., 2003). Al mismo tiempo, posibilita a las niñas- niños y adolescentes a comprender las expectativas sociales y adquirir las competencias físicas y sociales necesarias para funcionar y prosperar en sus hogares y en la comunidad” (Law et al., 2006).
- Una **Participación** real y efectiva es necesario que cumpla al menos tres grandes condiciones: el reconocimiento del derecho a participar, disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo, y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible; y todos ellos dentro del marco de los Derechos establecidos por la Convención de los Derechos de la Infancia (Trilla y Novella, 2001).

Mirada a la Aplicación del derecho al ocio educativo en el País Vasco: 1980-2013.

El objeto de este apartado es describir e interpretar una serie de acontecimientos e iniciativas que han contribuido a la promoción del derecho al ocio educativo de niñas, niños y adolescentes en el País Vasco durante el periodo de 1980-2013.

La razón para iniciar nuestro análisis, en la década de los 80, se fundamenta en el cambio de ciclo acontecido en la práctica de la Animación Sociocultural (ASC) y de la Educación del Ocio, al traspasarse las competencias en materia de políticas de infancia-juventud y desarrollo comunitario en el Estatuto de Autonomía de Gernika (1979); como afirman Mendia y Etxeberria (2012:3) “las instituciones se hacen cargo en mayor medida de las iniciativas en el ámbito de la ASC, lo cual supone un punto de inflexión en el desarrollo de los movimientos populares (asociativo, infantil, juvenil, adulto y ciudadano)”.

La aproximación a la realidad del derecho al ocio educativo, la realizamos a través de la incursión en cuatro dimensiones de análisis: diagnóstico y planificación, intervención directa, académica y profesional.

Diagnóstico y planificación.

La CDN, en sus artículos 43 y 44, diseñó una herramienta para realizar un diagnóstico de la aplicación de los derechos reconocidos en este tratado; en concreto, se crea el Comité de los Derechos del Niño; cuya función será valorar la situación de cada derecho y los progresos logrados en cada país; y elaborar las observaciones pertinentes para mejorar la defensa y promoción de los derechos de niñas-niños y adolescentes.

El sistema de trabajo establecido es que cada Estado firmante del tratado, presente periódicamente un *Informe de Situación de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia* al Comité de los Derechos del Niño. La CAPV no tiene potestad para presentar su informe directamente al CDN, y lo vehiculiza mediante el organismo responsable del Estado Español.

La CAPV cuenta con dos Observatorios, dependientes Gobierno Vasco, competentes en materia de análisis de la realidad del sector de población infantil y juvenil: *Observatorio Vasco de Juventud (1999)* y *Observatorio de la Infancia y la Adolescencia (2007)*. El primer observatorio fue creado, en el proceso de elaboración del I Plan Joven-Gazte Plana, y es un “instrumento para disponer de una visión global y permanente de la situación y evolución del mundo juvenil que permita evaluar el impacto de las actuaciones llevadas a cabo en la CAPV por las diferentes Administraciones en materia de juventud” (Gobierno Vasco, 2013). Entre sus investigaciones y publicaciones podemos destacar: Colección Gazteak, Panorámica de la juventud de Euskadi, Retratos de juventud, Cuadernos de Tendencias de la Juventud Vasca, Serie cuatrienal Juventud Vasca, Publicaciones relacionadas con el Plan Joven...

El segundo observatorio, se creó con la misión de: “Analizar de forma permanente la realidad de los niños, niñas y adolescentes y el impacto de las políticas desarrolladas en aplicación de la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y la adolescencia”. Entre sus publicaciones encontramos: Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV (2010), Aproximación a las necesidades y demandas de la infancia y adolescencia en la CAPV (2010), Diagnóstico sobre la infancia y adolescencia en la CAPV (2011), la Actualización 2012 del Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV (2012)... En sus diversas investigaciones el

ocio y tiempo libre es uno de los siete ámbitos que configuran su sistema de indicadores de la realidad.

El ámbito de la educación del ocio es competencia exclusiva de las áreas institucionales (autonómicas, provinciales y locales) encargadas de implementar las políticas de promoción de infancia y juventud. El esfuerzo por formular una estrategia global de implementación de este derecho se pudiera concretar en: (1) los procesos de elaboración de los cuatro Planes Jóvenes promovidos por el Gobierno Vasco: I Plan Joven de la CAPV (1999-2001), el II Plan Joven de la CAPV (2002-2005) y Marco general del III Plan Joven de Euskadi 2020; (2) el esfuerzo realizado por la Diputación Foral de Gipuzkoa al diseñar el sistema de promoción de infancia, adolescencia y juventud: *Gaztematika* (2010); y (3) los Planes Jóvenes municipales.

Desde *Ikuspegi@k/Observatorio de infancia y adolescencia* se está elaborando El Plan de Infancia y Adolescencia del País Vasco, sobre la base del Sistema de indicadores para el seguimiento de la realidad de la infancia y la adolescencia en la CAPV.

Dimensión: La intervención directa.

Los servicios, programas, proyectos y acciones que se han implementado en diversos contextos socioculturales, han sido objeto de análisis e investigación por diversos autores y autoras en las últimas décadas (Petrus 1989,1994; Sarramona, 1989; Quintana Cabanas, 1997; Parcerisa, 1999; Romans, 2000). *Las Jornadas sobre la formación de Educadores y Agentes Socioculturales* (1988), celebradas en Barcelona, suponen un momento clave para asumir la categorización, proveniente del mundo francófono, de los cuatro ámbitos de la educación social: la Educación del ocio-la Animación Sociocultural, Educación Especializada, Educación de Personas Adultas y La Animación Sociolaboral (Gómez, 2003).

Hasta la década de los 80, las actividades de ocio eran promovidas por agentes, pertenecientes a entornos protegidos como las obras sociales de Cajas de Ahorros y de la Iglesia; y se desarrollaban mayoritariamente en periodos vacacionales (colonias, campamentos...) y/o en fines de semana (sábados tarde y salidas los domingos).

Las *colonias infantiles* y los primeros *grupos del movimiento scout católico* se pueden considerar como los *antecedentes* de la praxis educativa del ocio educativo en el País Vasco. Las primeras colonias de corte higienista-educativo, inspiradas en las primeras experiencias desarrolladas a partir de 1876 en Suiza, se hicieron realidad en entornos naturales privilegiados (zonas naturales costa o montaña) del País vasco o de las provincias limítrofes (Rioja, Burgos...); El objetivo primario de estas estancias (3 o 4 semanas) era mejorar la salud física de niñas y niños de las clases populares. A modo de ejemplo, serían las siguientes: Colonia infantil de Pedernales-Sukarrieta (1925) y Residencia infantil de Villarcayo (1963-Burgos), promovidas por la Caja de Ahorros Municipal de Bilbao; Colonia infantil de Ribavellosa (1931- Sierra de Cameros, Rioja), Colonia infantil de Goyeneche (Ibaeta), ambas promovidas por la Caja de Ahorros Provincial de Gipuzkoa; Colonia de Mugaire, Casa Arotzeneia-Etxarri Larraun, Colegio Yagüe, Colegio de La Rosa y Finca Saldañuela (Burgos), Finca Zabalegi (Miramón) pertenecientes a la Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián; Colonia de Briñas (Caja de Ahorros de Vizcaya) , colonia Laguardia (Araba), del Ayuntamiento Bilbao). El movimiento eskaut católico tiene dos referentes, en 1912, se constituye la primera *tropa de los exploradores* en Gasteiz, y en el año 1929, María Abrisqueta de Zulueta, se convierte en guía aislada de Inglaterra y crea la Primera Compañía de chicas de San Sebastián.

Desde finales del 1950 hasta entrados los 70, los *Grupos diocesanos de tiempo libre*, dependientes de la Delegación Diocesana de

Escultismo (1959) o Secretariado de Colonias de Cáritas (Bilbao, 1969) fueron los únicos agentes que tuvieron posibilidad de ofrecer actividades de tiempo libre de fin de semana, y campamentos o colonias de verano. Estas Delegaciones y Servicios promueven crear en cada provincia una escuela de formación y una federación de grupos de tiempo libre. En el Escultismo, surge Arduradun-Scout Escuela (1979) y Euskalherriko Eskautak para los grupos de Araba, Bizkaia, Gipuzkoa y Nafarroa (1983), y desde el Servicio de Colonias de Cáritas surgen: EDE (Bizkaia, 1976), Hezkide (Gipuzkoa, 1977) y Atsedeen Taldeak (Araba, 1978).

Entrados los años 70, personas líderes de estos movimientos se desvincularán del entorno tradicional del tiempo libre, para configurar nuevos proyectos formativos y educativos aconfesionales y laicos. Un par de ejemplos testigos de esta situación serán: el primero, la apuesta realizada en 1973 por un grupo de personas vinculados a la Escuela Diocesana de Educadores de Bizkaia que crearan una nueva Escuela de Animadores (EDEX), para que “haga una oferta metodológica, y por tanto pedagógica, muy distinta, y base su proyecto en nuevas corrientes psicopedagógicas de la Escuela Nueva, La Psicología Humanista y de la educación liberadora de Paulo Freire” (Mendía, 1983:3); segundo, el paso dado por varios grupos en Gipuzkoa a finales del 70 para crear la federación de grupos laicos del escultismo Euskal Euskaut Elkarte (EEE) y Euskal Gia Elkarte (EEGE).

A partir de 1980, surgen nuevos agentes y servicios de ocio educativo para responder a las nuevas demandas sociales del sector infantil y juvenil. Desde el movimiento social, se crean nuevas *asociaciones mixtas de ocio educativo* que se caracterizan por: ser grupos de personas experimentadas en diversos ámbitos del ocio educativo, contar con un proyecto educativo definido y flexible a la renovación, tener capacidad organizativa alta al disponer de voluntarios y profesionales, ofertar actividades innovadoras como respuesta a su proyecto pedagógico y a las necesidades personales y colectivas de

niños/as, realizar actividades de ocio euskara como garante del derecho al uso de esta lengua, convertir su práctica en un servicio socioeducativo estable... Algunos referentes de esta etapa histórica en Gipuzkoa serán las asociaciones: Txatxilipurdi (Arrasate), Antxeta (Egia, Donostia), Kuku-Miku (Lasarte-Oria)... (Martínez, Z; Berriotxoa, K; Hernández, JM., 2000), y en el País Vasco, se creará TOPAGUNEA-Euskara Elkarteen Federazioa (1986) con el objeto de ofrecer actividades de ocio que contribuyan a la normalización lingüística de niños-niñas y jóvenes. Su trayectoria desde la práctica hizo que estos grupos que componen esta federación se hayan convertido en un nuevo agente del ocio educativo del País Vasco.

Desde el ámbito público, la administración local comienza a crear los primeros equipamientos y servicios públicos desde los primeros departamentos municipales de Políticas de Infancia y Juventud. El objetivo de estas actuaciones ha sido responder a las necesidades colectivas de cada etapa evolutiva (infancia, adolescencia y juventud), y a su vez, a las necesidades de cada persona en su proceso de emancipación (información, asesoría, participación, movilidad, expresión...). La respuesta a estas dos necesidades son el origen del diseño e implementación de las Políticas de afirmación y de emancipación en el ámbito de la promoción de la infancia y la juventud.

En esta etapa histórica, se desarrolla la *pedagogía de la actividad* (Trilla, 1999), o sea, todos esos *equipamientos de ocio educativo* específicos para la infancia (ludotecas, Haur txokoak...), adolescencia (Gaztelekuak), juventud (Gaztetxeak, Gazteguneak...) o centros de información, creación, asesorías... Todos estos equipamientos se van creando con personas educadoras profesionales. Las primeras ludotecas creadas serán Zarata-Txantrea (Nafarroa, 1982), Jolas-Toki-Burlata (Nafarroa, 1983), Caracol-Cruces (Bizkaia, 1983), Rontegi (Bizkaia, 1984), Sansomendi- Gasteiz (Araba, 1985), Renteria (Gipuzkoa, 1986), Egia-Donostia (1989)... La adolescencia encuentra

en Bizkaia un referente como el Gazteleku de Rekalde (1984), en Gasteiz, el Centro Juvenil el Pilar (1986). Saindua Gaztetxea (1990), Bidebietako Gazte-Txokoa (1993) y Oñatiko Gaztelekua (1994) son los centros pioneros en la historia de los equipamientos públicos especializados para adolescentes en Gipuzkoa.

Los programas de *actividades de ocio de verano*, se organizan desde un amplio abanico de agentes: Ayuntamientos, Diputaciones forales, Asociaciones locales agrupadas en los Astialdi Foroak, Federaciones (Euskal udalekuak, Topagunea, Eskaut...), entidades deportivas, musicales.... Estas prácticas veraniegas se han convertido en un referente imprescindible para un número importante de familias. Los miles de personas que no tienen la suerte de que les toque una plaza en el programa “Udalekuak” de las Diputaciones Forales, sería un indicador del éxito de la demanda social existente. Por último, sería importante poner en valor el carácter de ocio inclusivo, logrado por este tipo de actividades, consiguiendo crear las condiciones (espaciales, apoyo...) necesarias para que participen todas las personas menores de 12 años.

Dimensión: académica o formativa.

La educación del ocio como disciplina académica tiene su origen en iniciativas fuera del ámbito universitario y de carácter no formal. Estas instancias formativas han sido capaces de responder a un doble reto: primero, responder a las necesidades formativas que demandaba los agentes activos en el ocio educativo; segundo, capacitar a personas que se convirtieran en promotores de innovación educativa en ese mismo ámbito. Las Escuelas de Tiempo libre y Animación Sociocultural que surgen del entorno de la Iglesia serán las primeras en aparecer en escena: EDE (Bizkaia, 1976), Hezkide (Gipuzkoa, 1977), Atsedeen Eskola (Araba, 1978) y Arduradun-Scout Escuela (1979).

El año 1986, será el momento del reconocimiento legal, de las primeras Escuelas de Tiempo Libre Educativo (ETLE), y de los primeros cursos de monitores y directores homologados por parte del Departamento de Juventud del Gobierno Vasco. A partir de esta fecha, se ponen en marcha un amplio número de Escuelas con otra naturaleza y metodología (laica, crítica, transformadora, comunitaria, eukalduna, participativa, profesionalizante...): EDEX (1973), Urtxintxa Bizkaia (1986), Urtxintxa Gipuzkoa (1987), Urtxintxa Nafarroa (1987) Accion 21 (1988), Gaztetxoak eskola (1989)... Sería a destacar el papel que ha jugado Urtxintxa Eskola como referente formativo de las personas educadoras de las asociaciones mixtas de ocio educativo y de los profesionales que participan en servicios y programas municipales (Haur txokoak, Ludotekak, Gaztelekuak, Colonias abiertas y cerradas...).

Dos años más tarde desde el Departamento de Juventud, el Decreto 47/88, regula el reconocimiento de “Escuelas de Animación Sociocultural”, el Título de *Animador/a Sociocultural* (1988), y más adelante, el de *Dinamizadora/or Sociocultural* (1998), y desde el ámbito de la formación profesional, en se crea el título de *Técnico/a en Animación Sociocultural* (TASOC), y posteriormente el de *Técnica/o Superior en Animación Sociocultural* (1998).

La capacitación profesional desde el mundo universitario en la educación del ocio está estrechamente vinculada al proceso de la profesión de la educadora y el educador social. En 1988, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UPV/EHU, se comienza a impartir un curso dirigido a profesionales en activo: “Diploma de Educador Social”; En el año 1991 se aprobará la Diplomatura en Educadora Social (RD 1420/1991, 30 de agosto, BOE 10 octubre). Tras varios años surge la oferta del primer curso de la Diplomatura en Educadora Social en la Universidad privada de Deusto (1993-94) y en la Universidad pública UPV/EHU (1995-96).

El interés creciente por hacer algo diferente y saber algo más, llevo a las personas comprometidas del sector, a conocer nuevas corrientes desde el ámbito de la sociología (Dumazedier, Pedró...), la pedagogía (Decroly, Montessori, Dewey, Makarenko, Freinet, Freire, Rogers, Besnard, Ander Egg, Franch, Martinell, Trilla, Perez Serrano, Cembranos, Montesinos y Bustelo...), la psicología (evolutiva, personalidad, dinámica de grupos...), la antropología cultural (uso del ocio)...

La publicación de varias revistas especializadas en ocio educativo ha sido la manera de comunicar la práctica educativa de este sector de intervención socioeducativo: TXIRIKILAN (1979-1983): Asociación Haurrak-Edex Kolektiboa; GOITIBERA (1982-2013), Euskalerriko Eskautak, soporte comunicativo del movimiento. MONITOR-EDUCADOR (1982), soporte comunicativo de la Federación de Escuelas de Educadores de Tiempo Libre Cristianas. AISIA BIZIZ (2005-2008), editada por Urtxintxa Gipuzkoa, fue la primera revista íntegramente en euskara sobre pedagogía del ocio.

Si tenemos en cuenta la gran diversidad de prácticas educativas en el ocio educativo, la producción científica, de los últimos años, la podemos valorar como insuficiente y parcial; ya que responde sobre todo al impulso de los encargos institucionales (Gobierno Vasco, Diputaciones Forales y Ayuntamientos) y no parece haber sido una prioridad para la Universidad. Algunos autores del País Vasco que han publicado libros y documentos en estas últimas tres décadas son: Cuenca, M.; Etxeberria, F.; Martínez, Z; Mendía, R.; López de Aguilera, I.; Placer, F; etc.

Dimensión: profesional.

El reconocimiento de un perfil profesional, necesita de una cualificación cuantitativa y cualitativa. A modo de balance, bajo nuestro punto de vista, vamos a indicar cuál es la situación en la que nos encontramos, con respecto a una serie de indicadores propuestos

para saber el grado de estabilización de una práctica profesional (Riera, 1998; Sáez, 1998 y 2003): La existencia de un cuerpo de conocimientos específico: situación deficiente; Disponer de una titulación académica: Grado de Educación Social; Funciones específicas reconocidas públicamente, técnicamente y económicamente: I Convenio Colectivo de Intervención Social de Gipuzkoa (2011-2014) y II Convenio Colectivo de Intervención Social de Bizkaia (2012-2013); Existencia de un espacio de coordinación profesional: Colegio profesional de Educadores/as Sociales de Euskadi (22 de diciembre de 2003); Un compromiso ético de la profesión: aprobación del Código Deontológico del Educador(a) Social (2004).

Estas diversas miradas, a normativas, conceptos, prácticas, formaciones y agentes profesionales, han querido contribuir a realizar una humilde aproximación al proceso de aplicación del derecho al ocio educativo de niños, niñas y adolescentes en el País Vasco; y además, proponer algunas dimensiones para el análisis de este derecho en permanente construcción en el País Vasco.

Bibliografía

- Cuenca, M. (1988). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social*, 47, 25-40.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los derechos del Niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 83-133.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual de los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogia Social Revista interuniversitaria*, 10, 233-251.
- King, G. A., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M. y Rosenbaum, P. (2007). Measuring children's participation in recreation and leisure activities: construct validation of the CAPE and PAC. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 28-39.
- Law, M., Finkelman, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., King, S., King, G. y Hanna, S. (2004). Participation of Children with Physical Disabilities: Relationships with Diagnosis, Physical Function, and Demographic Variables. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11, 156-162.
- Martínez, Z; Berrio-otxoá, K; Hernández, J. M. (2000). *El ocio organizado para niños/as y adolescentes en Gipuzkoa*. Gipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Mendia, R. (1986). El tiempo libre como lugar de educación. Ponencia presentada en el Encuentro de Profesores de las Escuelas de Tiempo Libre de Euskadi. 1986. Edita: Escuelas Diocesanas de T.L. y A.S.C. de Euskalherria. 1-8.
- Mendia; R. y Etxeberria, F. (2013). La animación sociocultural en Euskadi en los 60-80. *RES- Revista de Educación Social*, 17, julio, 1-33.
- Riera Romaní, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia, Nau Llibres.
- Sáez Carreras, J. (1998). *La profesionalización de los educadores sociales: perfiles y tareas*. Conferencia dictada en el marco del I

- Congreso Andaluz de Educación Social. Córdoba, edición en facsímil.
- Sáez Carreras, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales*. En busca de la competencia educativa cualificadora. Madrid, Dykinson.
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación social*. Barcelona, 2012, 50, enero-abril, 30-44.
- Trilla, J. y Novella, A.(2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 23-43.

EL DERECHO AL ACCESO A LA INFORMACIÓN EN ESCUELAS RURALES Y UNITARIAS

Alberto Fernández Cabello²⁸

Introducción

No cabe duda que el desarrollo tecnológico va cada vez más rápido y llega a cada vez más ámbitos de la vida, lo mismo ocurre en educación donde el estilo tradicional de enseñanza ha ido cambiando debido a la incorporación de dicha tecnología a las aulas. Desde la incorporación de los reproductores de cintas o CD, pasando por la integración de reproductores de vídeo y DVD, así como ordenadores, sobre todo desde la aparición de Internet, hasta la incorporación más reciente de las pizarras digitales interactivas (PDI) como recurso docente y de aula, el uso de dispositivos móviles en el aula con fines informativos, comunicativos y educativos o la aparición de materiales cada vez más interactivos para su uso en las escuelas y centros formativos. En este sentido Internet se ha desarrollado de manera que ha ido dejando de ser una mera forma tecnológica para convertirse más en un medio de comunicación que abre ilimitadas posibilidades culturales a través del acceso a la información.

Ahora bien, no debemos olvidar que el entorno educativo es una extensión más de la vida y de la sociedad que demanda información, que en la era de la comunicación deja de tener un carácter exclusivamente local para llegar a ser global donde todo influye sobre todo. Para poder lograr esto es requisito imprescindible poder acceder a esta información, no sólo técnicamente sino también jurídicamente como derecho reconocido. Más adelante nos centraremos en el análisis de estos derechos universales y más concretamente en el derecho al acceso a la información a nivel global para enfocar el tema en el ámbito rural con las particularidades y dificultades que ello conlleva.

²⁸ Maestro y Psicopedagogo

Por otro lado también es cierto que no tienen las mismas características una escuela urbana y una escuela rural por múltiples factores empezando por el entorno, el número de alumnos de la escuela rural, el tipo de agrupamiento en el aula de la escuela rural, así como la utilización de los espacios intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente importante y en la mayoría de los casos determinante es el asunto económico, ya que una escuela rural por norma general cuenta con menores recursos económicos que una escuela urbana en función del número de alumnos,... y en consecuencia puede influir sobre las dotaciones de materiales y de posibilidades en las escuelas rurales, así como en la formación de los docentes en el uso y aprovechamiento de las mismas,...lo que hace que pueda darse una situación de brecha digital en el sentido de no contar con los recursos o la formación necesaria o que incluso por razones geográficas y orográficas la calidad de las líneas que proporcionan acceso a la red Internet no sea óptima.

Delimitación del campo

El presente capítulo se enmarca a nivel global dentro del ámbito de los derechos humanos, particularmente en lo relacionado con el aspecto del derecho al acceso a la información y del derecho del individuo a poder acceder a dicha información por el canal que sea como parte indisociable de la naturaleza del ser humano, un ser eminentemente social y comunicativo, centrándonos en el entorno educativo rural como caso particular.

Por tanto tenemos como marco de estudio y centrándonos en los últimos avances tecnológico-comunicativos, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación, pero más concretamente cómo se utilizan esas TIC en las escuelas rurales con intención comunicativa, siempre partiendo de la idea que dice que el ser humano es un ser social que necesita estar en continuo contacto con la información para adquirir conocimientos y desarrollarse íntegramente como persona formada y consciente de sus actos y donde dicha información se intercambiará con otras personas en un sentido multidireccional dando lugar a situaciones comunicativas de aprendizaje y de desarrollo tanto personal como social. Por lo tanto y

a nivel de síntesis tenemos como campo de estudio la unión entre educación, TIC y ámbito rural, dentro de un entorno comunicativo donde la información y la libertad de acceder a la misma estén garantizadas.

No debemos olvidar que en la actualidad existen numerosos municipios rurales que cuentan con escuelas, a pesar de que el número va descendiendo progresivamente, y que en dichas escuelas rurales se tiene que dar por ley el mismo servicio a los alumnos que en un centro que esté en un entorno urbano. Dichas escuelas rurales cuentan con no pocos problemas a la hora de planificar las clases debido a las condiciones particulares que presentan y que se describen en el apartado de definición conceptual y que cuentan con un presupuesto limitado.

Lo que ocurre es que muchas veces no somos plenamente conscientes de que esas pequeñas escuelas rurales son tan necesarias y valiosas como lo las urbanas para el desarrollo y formación de los alumnos y alumnas que viven en el entorno y es preciso analizar el trabajo de los maestros y maestras de las escuelas rurales, en parte actores determinantes en esta obra, en cuanto al acceso y utilización de las TIC y lo que está por encima de todo eso, en cuanto al derecho que todo ciudadano debería tener al acceso a la información, independientemente del lugar de residencia o del nivel socio económico.

Por otra parte parece interesante igualmente observar las necesidades que se puedan detectar partiendo del análisis jurídico y legal del propio derecho del acceso a la información y la situación actual real desde la que poder partir y denunciar posibles vulneraciones de derechos fundamentales, como es el derecho al acceso a la información, pudiendo en su caso proponer sugerencias de mejora.

Relevancia social

Nos encontramos en la denominada sociedad de la información y de la comunicación, una sociedad 2.0 en contraposición a una sociedad, llamémosla 1.0, en la que el ciudadano no sólo interviene como

observador sino como actor. En este sentido y atendiendo a una teoría de las audiencias se habría pasado de una audiencia pasiva, donde el individuo sólo recibía información (y tampoco tenía la posibilidad para replicar o interactuar) a una audiencia activa donde el individuo no solo tiene la posibilidad de recibir la información sino que también es capaz de interactuar con ella, intercambiar dicha información con otros individuos y grupos.... Llegando a un paso más avanzado donde el individuo deja de ser audiencia únicamente para convertirse en receptor, en modificador de información, pero también en generador de información.

Esta sociedad 2.0 tiene como característica principal la comunicación, los ciudadanos con el desarrollo de tecnología y más particularmente con la llegada de Internet contamos con un medio nunca antes visto que nos permite expresarnos y comunicarnos de forma instantánea y a miles de kilómetros, no solo sincrónicamente, sino también de forma asincrónica lo que significa en cierto modo que no existen limitaciones de espacio ni de tiempo al no contar con un espacio ni un tiempo físico , con otros ciudadanos usuarios de esta misma tecnología, y nos permite no sólo observar sino actuar y ser creadores, que es la verdadera esencia de la web 2.0. En este sentido podemos aseverar que si las TIC han evolucionado espectacularmente en los últimos años es debido a su capacidad de interconexión a través de Internet y a las nuevas herramientas de comunicación e interacción, que la nueva web trae consigo. Por ello, en la actualidad, hablar de TIC tanto en el ámbito educativo como en el resto de ámbitos va estrechamente ligado a hablar de Internet. Siguiendo a Gómez:

“El paradigma de las nuevas tecnologías son las redes informáticas. Los ordenadores aislados nos ofrecen una gran cantidad de posibilidades, pero conectados incrementan su funcionalidad en varios órdenes de magnitud. Formando redes, los ordenadores no sólo sirven para procesar información almacenada en soportes físicos (discos duros, disquetes, CD ROM, etc.) en cualquier formato digital, sino también como herramienta para acceder a la información, a

recursos y servicios prestados por ordenadores remotos, como sistemas de publicación y difusión de la información y como medio de comunicación entre seres humanos. Todo ello ha hecho de Internet un fenómeno con el que es preciso contar a partir de ahora en todas las esferas de la actividad humana, incluida la educación.”(Gómez, 2005)

La evolución del concepto de comunicación en Internet ha ido cambiando a medida que ha ido pasando el tiempo, de modo que al ir evolucionando la propia web ha ido evolucionando la forma de entender esa web y han ido evolucionando las utilidades y también las necesidades tanto personales como sociales.

Hemos pasado de un concepto de web en la que el modelo de comunicación tendía a ser vertical, donde las funciones del usuario eran puramente pasivas, observadoras,... a un modelo de comunicación con la web 2.0 en la que en el modelo comunicativo subyacente predomina la horizontalidad, es decir, una relación comunicativa de igual a igual en la que las funciones son cambiantes según el momento y la situación pudiendo ser observadora en determinados momentos, creadora de contenidos e informaciones en otras o incluso las dos a la vez. En un entorno educativo podemos seguir las palabras de Kaplún:

“... tendrá como objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación – redes de interlocutores, próximos y distantes – para el intercambio de mensajes.”
(Kaplún, 1998: 244)

Esto que comentamos ocurre en líneas generales en todos los ámbitos y en todos los territorios pero es preciso decir que no ocurre al mismo ritmo y por eso nos encontramos a menudo con una importante barrera

denominada brecha digital que supone que determinado sector de la población (por numerosos motivos que van desde los económicos a sociales o educativos) no llegue a acceder a dicha tecnología.

En el caso que nos ocupa, el entorno rural, se dan una serie de características particulares que las diferencias de las escuelas urbanas y que pueden tener influencia no sólo en los recursos que se destinan a tales escuelas, sino en el modo de organización y de acceso a la tecnología en sí misma. Dentro de las características propias de las escuelas rurales contamos con que la población del entorno suele ser reducida o muy reducida, la orografía del terreno suele difícil y con accesos complicados, no se encuentran cerca de localidades con más población, las escuelas rurales suelen ser por lo general pequeñas, los alumnos de las escuelas rurales asisten comparten espacios independientemente del nivel académico, el número de profesores es escaso, llegando a ser una sola persona,.. a todo esto le podemos añadir que para la administración es un gasto considerable y las partidas para estos centros son muy limitadas y como novedad habría que añadir igualmente una serie de fenómenos recientes en el entorno rural como pueden ser la transformación económica, más o menos progresiva según los territorios, de una cultura rural basada en una socioeconomía agrícola y ganadera hacia un medio rural basado en una economía de servicios y/o hacia una agroganadería tecnificada y el fenómeno de la inmigración, que actualmente es frecuente en núcleos rurales y que suele ser de modo itinerante.

Por todas estas particularidades del entorno rural en su conjunto, y en particular atendiendo al aspecto educativo, debemos prestar especial atención en garantizar los derechos de acceso a la información con fines comunicativos puesto que de nosotros depende, amparados jurídicamente por las leyes gubernamentales, que dicho derecho al acceso a la información se convierta en universal de modo real y no sólo como testimonio documental. La escuela rural cuenta con un enorme potencial en cuanto a diversidad se refiere y es precisamente esa diversidad la que puede hacer significativo el intercambio de informaciones con el resto de la población mundial, accediendo a la misma en condiciones de libertad y considerando el acceso a la misma como un derecho en sí mismo que facilita no sólo la comunicación

con el exterior sino que promueve en gran medida su propio desarrollo.

Es importante señalar que el mero hecho de contar con estas TIC no son más que un medio necesario en esa lucha por garantizar el acceso a la información e igualar de la mejor forma posible las oportunidades entre lo rural y lo urbano, sin dejar de lado sus particularidades, pero no pueden considerarse de ningún modo la solución en sí mismas. Para que esas oportunidades sean equiparables es necesario un respaldo institucional capaz de garantizar la participación, la asunción de responsabilidades, la educación y la formación en materia de TIC destinada al medio rural.

Definición conceptual

Derechos humanos

Son numerosas las definiciones que podemos encontrar de lo que son entendemos por derechos humanos debido a que nos podemos centrar en unos aspectos u otros pero comparto la definición que aporta Pérez (1999) por su claridad y universalidad que considera que los derechos humanos son el “conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”.

De este modo observamos que se pueden adaptar a cada momento histórico, lo que significa que no son estáticos sino dinámicos, es decir en función de cada momento pueden adaptarse, modificarse o surgir otros nuevos que se debieran incorporar a los ya formulados, de ahí la importancia del derecho a la información como tal y más aun teniendo en cuenta el elevado grado de comunicación humano que con las nuevas tecnologías se está dando a nivel universal.

Estos derechos se contemplan en documentos oficiales en los que los estados firmantes se comprometen a cumplir y a velar por su cumplimiento, partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones

Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París. En dicho documento, considerado base, se recogen en un total de 30 artículos los Derechos Humanos que son considerados básicos con carácter universal, a pesar de no formar parte del derecho internacional vinculante.

Este documento base que es la Declaración Universal de los Derechos Humanos se ve ampliado y apoyado por diversos documentos como son el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en estos casos los estados firmantes sí están obligados jurídicamente a garantizar los derechos fundamentales de sus ciudadanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, junto con esos dos Pactos y sus respectivos Protocolos, constituyen lo que se denomina la Carta Internacional de Derechos Humanos.

Derecho a la información

El derecho a la información se enmarca dentro del artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948 formulado como Derecho a la libertad de opinión y de expresión (que incluye el derecho a comunicar o recibir informaciones), por lo tanto observamos que se trata de un matiz de contenido o más bien de una extensión del derecho original que a su vez se enmarca dentro del campo del derecho a la libertad. Matiz que adquiere un significado de primer nivel en la era de la comunicación en la que estamos inmersos y donde las posibilidades para comunicarnos se han multiplicado exponencialmente a nivel global pero que no llega a ser universal por diferentes motivos como son económicos o geográficos como puede ser el caso de los entornos rurales entre otros. Igualmente podemos ver recogido este derecho a la información en otros documentos como son entre otros el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del 16 de diciembre de 1966 en su artículo 19, el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales del 4 de noviembre de 1950 en su artículo 10.1, en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea del 12 de diciembre de 2007 en su artículo 11 y en la Convención Americana sobre Derechos Humanos del 22 de noviembre de 1969 (artículo 13.1)

Escuela rural

Podemos definir el término escuela rural como aquella escuela que se encuentra en zona rural con pequeño número de habitantes y que presenta una serie de características particulares como:

- Número de alumnos y alumnas reducido o muy reducido.
- Número de maestros escaso, pudiendo llegar a la unidad.
- La organización de las agrupaciones del alumnado es especial pudiendo compartir espacios independientemente de su nivel.
- Escuelas de pequeñas dimensiones por regla general.
- Presupuesto reducido.

Brecha digital

La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquéllas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas. La brecha digital puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existe para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las TIC. La brecha digital no se relaciona solamente con aspectos exclusivamente de carácter tecnológico, es un reflejo de una combinación de factores socioeconómicos y en particular de limitaciones y falta de infraestructura de telecomunicaciones e informática (Serrano y Martínez, 2003:8).

Por lo tanto cuando utilizamos el término brecha digital hacemos referencia igualmente a diferencias previas al acceso a las tecnologías así como a las diferencias que hay entre grupos según su capacidad para utilizar las TIC de forma eficaz, debido a los distintos niveles de alfabetización y capacidad tecnológica.

Situación actual

Tenemos que tener en cuenta que la tecnología ha irrumpido en todos los ámbitos de la vida y la educación no ha podido ser ajena a ello, es más debería implicarse de forma muy especial ya que todo apunta a un

nivel cada vez más alto de desarrollo y de competencias tecnológicas que es necesario que los alumnos y alumnas dominen como preparación para la vida. La enseñanza tradicional ha ido cambiando poco a poco y en este cambio ha tenido mucho que ver la aparición de esta tecnología.

Ha habido un cambio de tendencia en estos últimos años en cuanto a la forma de entender las TIC pasando de concebir las comunicaciones que se establecen a través de las mismas como un sistema comunicacional vertical, que entendemos bajo el concepto de 1.0 a una concepción de la comunicación con el uso de las TIC como un sistema comunicacional horizontal donde las relaciones entre usuarios toma sentido pleno y donde todos podemos ser creadores a la vez que receptores o emisores, que entendemos bajo el concepto de 2.0.

En la escuela, y siguiendo las palabras de Argote y Palomo (2007), esta transformación sufrida a lo largo de estos últimos años de 1.0 a 2.0, y sigue en desarrollo hacia un concepto 3.0, ha supuesto un cambio muy importante, tanto que la Red pasa de ser un mero banco de recursos a convertirse en una plataforma en y con la que trabajar de modo cotidiano.

Es cierto que hay diferencias entre ámbito rural y urbano, de hecho se asocia de forma malinterpretada el ámbito rural y todo lo que él representa a estereotipos negativos, mientras que se asocia como positivo el ámbito urbano. “Este hecho, junto con la desprotección gubernamental, ha venido a sumir al mundo rural en un estado de palpable indefensión, frente a la aplastante mayoría urbana –que representa el ‘progreso’ y ‘bienestar’-, condenándose así a nuestros pueblos a una lenta agonía e incluso a la extinción” (Gallardo, 2011). Desde este mismo punto de vista Martínez y Bustos (2011) nos indican que debido al auge de las nuevas TIC podemos llegar a modificar los escenarios, el espacio del mundo rural y sobre todo la percepción que tenemos de dicho espacio rural, dando lugar a cuestionarnos ciertas cosas, como cuál es la idea del espacio rural que el uso de Internet nos transmite, cuál será la importancia del ámbito rural y cómo afectará la economía digital a nivel global a la hora de vivir en un lugar o en otro, igualmente nos indican que este tipo de preguntas se van respondiendo, pero lo hacen muy lentamente

mientras que el desarrollo tecnológico avanza de forma muy rápida lo que hace que se planteen nuevas preguntas. Paralelamente a esa idea surgen relaciones de identidad y paisaje que conviene abordar, de modo que el ámbito rural a través de la escuela y como medio de información y comunicación que las TIC pueden proporcionar a sus individuos un reforzamiento de los sentimientos locales dentro de la globalidad, en este sentido Nogué (2007) afirma que “el hecho es que las interconexiones entre las fuerzas globales y las particularidades locales alteran las relaciones entre identidad, significado y lugar”.

Se trata por tanto de aprovechar el valioso recurso que las TIC junto con el resto de canales tradicionales nos proporcionan para garantizar el cumplimiento de todos los derechos, en este caso particular que nos ocupa el derecho al acceso a la información como derecho humano a toda la población, bien sea urbana o rural, atendiendo especialmente a ésta última por estar más desprotegida a nivel gubernamental y prestando especial interés en el ámbito educativo ya que la educación es el futuro de la ciudadanía y un entorno rural rico y con libertad de acceso a la información con fines comunicativos es garantía de evolución y de desarrollo que revertirá en el conjunto global de población al establecer interacciones multidireccionales fruto del intercambio de información en un clima de libertad, fomentada, protegida y amparada de forma gubernamental y jurídica. Desde esta perspectiva se pretende reivindicar el acceso a las TIC en el mundo rural, como recurso de acceso a la información, ya que constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo en estos territorios.

En el ámbito de los derechos y libertades entendidas como universales se ha ido evolucionando a medida que han ido apareciendo nuevas situaciones, nuevas necesidades y nuevos modos de relacionarse que no han sido ajenas a la preocupación de expertos en la materia, de hecho y en cuanto al derecho al acceso a la información y a la comunicación observamos en palabras de D'Arcy, (1969) la preocupación por el asunto diciendo que “vendrá el día en que la Declaración Universal de los Derechos Humanos tendrá que incluir un derecho más amplio que el derecho del hombre a la información, formulado por primera vez hace veintiún años en el artículo 19. Este es el derecho de los hombres a comunicarse”, adelantándose en cierto modo a la explosión de las redes como potente recurso a la hora de

informarse y comunicarse, recurso al que los estados no pueden ni deben quedar ajenos, es por tanto necesaria su implicación a nivel gubernamental de modo que quede reflejado el derecho al acceso a la información y a la comunicación como un derecho reconocido a nivel universal, pero dándole una especial importancia al escenario educativo, por ser el futuro y sin olvidar el ámbito rural ya que presenta mayores dificultades para acceder a ello. Del Moral y Villalustre (2011) estudian el proceso de digitalización que se está llevando a cabo en escuelas rurales asturianas y cómo la formación es una necesidad para poder llegar a sacar el máximo provecho de las TIC, reflexionando sobre cómo éstas pueden contribuir junto a agentes sociales a facilitar experiencias de conocimiento de otras realidades, equilibrando actuaciones sobre identidad rural y globalización.

Siguiendo esta idea podemos observar recientes declaraciones donde los conceptos de información, gobierno y derechos se hacen visibles y manifiestas, muestra de ello es la declaración de Frank La Rue, relator especial de la ONU sobre la libertad de expresión, que indicó en rueda de prensa en octubre de 2013 que durante las últimas décadas el derecho a la información ha sido aceptado como una herramienta crucial para la promoción de un buen gobierno y de la participación de la sociedad civil en los asuntos públicos. Dicha idea destacando el vínculo existente entre el derecho a la información y el derecho a la verdad muestra la preocupación que los gobiernos tienen en cuanto al tema del acceso a la información y son indicadores del grado de concienciación existente a nivel gubernamental como garantía de credibilidad, confianza y participación ciudadana. La razón principal bajo la que se sustenta esta preocupación radica precisamente en la propia naturaleza de Internet, de carácter único y en continuo cambio, que no sólo permite a los individuos ejercer su derecho de opinión y expresión, sino que también forma parte de sus derechos humanos y promueve el progreso de la sociedad en su conjunto. Ahora bien, para que Internet sea considerado un verdadero medio para ejercer el derecho a la libertad de acceso a la información y el derecho a la libertad de expresión es necesario un compromiso firme por parte de los estados de desarrollo de políticas efectivas para lograr el acceso universal y reconociendo el acceso a Internet como derecho humano fundamental.

Siguiendo a López y Samek (2009) observamos una idea emergente y firme que va en la línea de lo que exponemos uniendo Internet, derechos humanos, derecho al acceso a la información y a la comunicación. Así, partiendo del análisis que realizan y una vez revisada la clasificación de los derechos humanos en la actualidad llegan a la reflexión sobre el carácter de lo digital proponiendo la inclusión digital como un derecho humano de última generación, incluido en los derechos procedentes del entorno tecnológico creado en el mundo de la información y la comunicación que emerge y evoluciona con gran rapidez.

En el siguiente cuadro se presenta de forma gráfica y a modo de resumen la legislación y documentos vigentes en cuanto al concepto que venimos trabajando a lo largo del presente capítulo, el derecho al acceso a la información, en los diferentes sistemas mundiales:

	Sistema Universal (ONU)			Sistema Europeo			Sistema Americano		Sistema Africano	España
Derecho a la <u>libertad</u>	DUDH	PIDCP	PIDESC	CEDH	CSE	CDFUE	DADH	CADH	CAFDH	Const.Esp.
- Derecho a la libertad de opinión y de expresión (que incluye el derecho a comunicar o recibir informaciones)	Art. 19	Art. 19		Art. 10		Art. 11	Art. IV	Art. 13	Art. 9	Art. 20

Siglas utilizadas en la Tabla de Derechos Humanos:

DUDH: Declaración Universal de Derechos Humanos. (Asamblea General de Naciones Unidas, 10 de diciembre de 1948)

PIDCP: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (Asamblea General de Naciones Unidas, 16 de diciembre de 1966)

PIDESC: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (Asamblea General de Naciones Unidas, 16 de diciembre de 1966)

CEDH: Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. (Consejo de Europa, Roma, 4 de noviembre de 1950)

CSE: Carta Social Europea.

CDFUE: Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (Estrasburgo, 12 de diciembre de 2007)

DADH: Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. (Bogotá, 1948)

CADH: Convención Americana sobre Derechos Humanos. (San José, Costa Rica, 22 de noviembre de 1969)

CAFDH: Carta Africana sobre Derechos Humanos y de los Pueblos. (XVIII Asamblea de Jefes de Estado y de Gobierno de la Unidad Africana, Nairobi, Kenia, 27 de julio de 1981)

Const. Esp: Constitución Española. (1978)

Tal y como reflejamos parece lógico pensar que dicho acceso a la información es tarea fácil y por qué no universal.... Con esto queremos decir que con el tema de los derechos la universalidad no es tan sencilla como parece ser ya que entran muchos factores en acción y que se tenga derecho en ocasiones no significa que se cumpla de forma sistemática con carácter universal, ya que entre otro muchos factores depende de los propios estados, de la situación local, de los intereses... y aplicando esto a un ámbito educativo rural donde los recursos tanto económicos como materiales son a menudo menores que en el ámbito urbano nos encontramos con que a pesar de contar con un escenario donde hay mucho potencial no son pocas las ocasiones en que no podemos llegar a extraer todo ese potencial ya que nos damos de frente con que dicho universalismo emerge desde un poderoso espacio económico que es preciso analizar y controlar por parte de los estados implicados y que deberían garantizar la igualdad de oportunidades entre escuela rural y escuela urbana velando por garantizar el acceso a la información contemplando el mismo como un derecho universal en sí mismo.

En este sentido y desde el punto de vista de esa dificultad de cierto sector de población, particularmente centrándonos en el ámbito rural y

más concretamente en el ámbito educativo en el entorno rural como identidad y valor de futuro retomamos las palabras de López y Samek (2009):

“la inclusión digital, situada como un punto fundamental del orden del día de la justicia social y los derechos humanos, puede fomentar nuevos espacios para la tolerancia y la comprensión y contrarrestar los intentos de personas y grupos que buscan imponer valores, costumbres o creencias en el mundo digital y, que, en última instancia, afectan también a zonas no conectadas. Las iniciativas de inclusión digital, por ejemplo, deberían implicar intrínsecamente la instauración de situaciones creativas e inteligentes en entornos aislados que se caracterizan a menudo por la ruralidad, la oralidad, el aislamiento, el envejecimiento de la población, la pobreza, y las tradiciones aborígenes e indígenas”
(López y Samek, 2009:7)

No debemos olvidar una idea básica que ha de estar presente y que dice que los verdaderos protagonistas en esta escuela rural 2.0 y en la escuela 2.0 en general no son las dotaciones tecnológicas, sino el profesorado y el alumnado (Del Moral y Villalustre, 2011:114).

La preocupación gubernamental en garantizar el cumplimiento del derecho al acceso a la información ha de ser universal y convertirse en una realidad en el ámbito educativo rural, ya que como parte de la sociedad ha de contar con las mismas oportunidades, abrirse y tener la posibilidad de interactuar con el resto del mundo. Como vemos no es tarea fácil a pesar de estar reconocido el derecho al acceso a la información, quedando esa universalidad parcialmente sesgada por numerosos factores e intereses pero es necesario que todos los factores intervinientes, población, gobiernos estatales y organizaciones internacionales se involucren en la tarea partiendo del hecho que sugiere que las escuelas, incluyendo las escuelas rurales, cuentan con los futuros ciudadanos y que por tanto merece la pena la inversión y la garantía de los derechos humanos, sin olvidarnos del derecho al acceso a la información como indicador de libertad.

Bibliografía

- Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. (Coord.) (2005). *Palabras en juego Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Francia: C&F Éditions.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- D'arcy, J. (1969). "Direct broadcasting satellites and the right to communicate". *EBU Review*, N° 118, págs. 14-18.
- Dulac, J., Gallego D., Alonso, C., y Alconada C. (2009). *La Pizarra Digital. Interactividad en el aula*. Madrid: Cultiva Libros.
- Fisher, D. (1984). *El derecho a comunicar, hoy*. Francia: UNESCO.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones la Torre.
- Lull, J. (2000). *Culture in the Communication Age*. Londres: Routledge.
- Pérez, A. (1999) *Los derechos humanos: significación, estatuto jurídico y sistema*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Webgrafía

- Argote, M. y Palomo, R. (2007). La escuela 2.0. Posibilidades de las nuevas herramientas online que ofrece Internet. *I Congreso Internacional Escuela y TIC. Universidad de Alicante*. Disponible en <http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/8857.pdf>, consultado el 21 de diciembre de 2013.
- Del Moral, M.E. y Villalustre L. (2011). "Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local". *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*.

Vol.15, nº2, págs. 109-123. Disponible en <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART7.pdf>>, consultado el 29 de diciembre de 2013.

Encuentro entre expertos en inclusión social para debatir la exclusión social, servicios sociales y políticas de inclusión social en el mundo rural. Mundo Rural y Servicios Sociales. 15 de junio de 2010. Valladolid. Disponible en <http://www.fundacionluisvives.org/upload/24/22/Cuaderno_Europeo_8_Mdo_Rural_Valentin.pdf>, consultado el 02 de enero de 2014.

Errea, J., Iriarte, A., Pedroareana, C. (et al.) (1994). Uso de herramientas informáticas en las escuelas unitarias. Disponible en <<http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=015199710034>>, consultado el 30 de diciembre de 2013.

Fundación Acción Pro Derechos Humanos. Disponible en <<http://www.derechoshumanos.net/index.htm>>, consultado el 27 de diciembre de 2013.

Gallardo, M. (2011). “La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?” *Revista Iberoamericana de Educación*. Boletín 55/5 junio 2011. Disponible en <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3919Gallardo.pdf>>, consultado el 23 de diciembre de 2013.

Gómez, J.R. (2005). *Las TIC en educación*. Disponible en <<http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>>, consultado el 30 de diciembre de 2013.

González, J. (2010). “Los aspectos positivos y negativos de la educación en la escuela rural”. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. Nº30, mayo 2010. Disponible en <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/JESUS_GONZALEZ_MARTINEZ_2.pdf>, consultado 29 diciembre de 2013.

Hik Hasi. (2011). “Nafarroako landa eremuko eskolak: Txikitasunak elkaturik Las escuelas en zonas rurales de Navarra”. *Revista Hik hasi aldizkaria* nº 158. Mayo 2011. Disponible en

<<http://www.hikhasi.com/artikulu/1937>>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. Gobierno de España. Disponible en <<http://www.ite.educacion.es>>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

López, P. y Samek, T. (2009). “Inclusión digital: un nuevo derecho humano”. *Educación y Biblioteca*. Nº 172, julio/agosto 2009, págs. 114-118. Disponible en <http://eprints.ucm.es/11567/1/INCLUSION_DIGITAL%2C_NUEVO_DERECHO_H.pdf>, consultado el 27 de diciembre de 2013.

Martínez, J.B. y Bustos, A. (2011). “Globalización, nuevas ruralidades y escuelas”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. VOL. 15, Nº 2, 2011. Disponible en <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART1.pdf> >, consulta el 28 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación del Gobierno de España. Disponible en <<http://www.educacion.gob.es/portada.html> >, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Murillo, J.L. (2007). “¿Existe la escuela rural?” *Aula libre*. Nº 85, 2007, págs. 6-8. Disponible en <<http://www.aulalibre.es/spip.php?article38> >, consultado el 02 de enero de 2014.

Nogué, J. (2007). “Paisaje, identidad y globalización”. *Fabrikart: Arte, Tecnología, Industria, Sociedad*. Nº 7, 2007, págs. 136-145. Disponible en <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/Fabrikart/article/download/2227/1843>> consultado el 22 de diciembre de 2013.

Organización de las Naciones Unidas. ONU. Disponible en <<https://www.un.org/es/rights/>>, consulta, el 27 de diciembre de 2013.

Serrano, A. y Martínez, E. (2003). La brecha digital. Mitos y realidades. México: Editorial UABC. Disponible en <http://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrechaDigital_MitosyRealidades.pdf >, consultado el 26 de diciembre de 2013.

HACIA UNA TEORÍA POLÍTICA DE LA SOCIALIZACIÓN CÍVICA DE LA JUVENTUD A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

Eduardo Fernández Rodríguez²⁹
José Miguel Gutiérrez Pequeño²⁹

La identidad adolescente... jóvenes habitantes en el ecosistema (digital) posmoderno

La experiencia de los individuos en el contexto de la modernidad líquida (Bauman, 1999) se enmarca dentro de toda una suerte de procesos sociales, culturales y económicos cuyo efecto es, en primer lugar, el debilitamiento de la persona dentro del capitalismo neoliberal y posmoderno. Hoy se nos presentan fotografías identitarias vinculadas con la idea de múltiples trayectorias, fotografías que apuntan a una sociedad compuesta de episodios y fragmentos, donde el movimiento es condición *sine qua non* de éxito social, y sentando las bases para la imposibilidad de una construcción coherente de la personalidad (Sennet, 2000). Si bien, también se nos asegura que la exaltación de lo transitorio supone un paso más en la capacidad de los individuos para crear continuamente su propia identidad, de decidir nuestro propio proyecto personal, un tiempo que vivimos sin hipotecas con el pasado o con el futuro (Giddens, 1998). Rendueles (2004), por ejemplo, hace referencia a que vivimos una sociedad ególatra como efecto derivado del nuevo orden social. A su juicio, la pérdida de capital social, histórico, de proyectos basados en un "nosotros/as", etc., lleva al individuo a una especie de "devenir en soledad", teniendo como referente nada más que a sí mismo, y cuyo objetivo como ciudadano no es otra cosa que el garantizar su propia supervivencia.

²⁹ Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

Junto a esta incapacidad de construir un proyecto personal y autónomo, no debemos negar que otra de las características de esta modernidad líquida es la emergencia de una nueva cuestión social, aquella representada por los colectivos que sufren en sus carnes el fantasma generalizado de la exclusión social, del miedo a sobrar y a no caber en los nuevos esquemas de la economía y la sociedad flexible, imbuidos de un sentimiento generalizado de pérdida de dirección y sentido de la vida, residuos de un sistema de producción que no los necesita, casi podemos decir que parias sociales. Las nuevas dinámicas de modernización capitalista – implementadas desde la década de los ochenta, en el contexto laboral del posfordismo – han generado toda una suerte de procesos desintegradores de la estructura social que Castel (1997) ha denominado como el fenómeno de la desafiliación social, y que se caracteriza por la “desestabilización de los estables”, la “normalización de la precariedad” y la “aparición y ampliación de grupos de población excedentarios”.

Trabajo, formación, tiempo libre y recursos son distribuidos de manera altamente cambiante, y la crisis del empleo es igualmente la crisis del trabajo como valor central de lo social, aumentando a la vez la importancia social atribuida al consumo, al ocio y a las actividades de voluntariado o cooperación (Caillé, 2000). Surge, en definitiva, una nueva forma de ciudadanía ya no como propiedad social y vinculada a las regulaciones sociales emprendidas por el Estado Social keynesiano-fordista, sino como propiedad individual, una manera de hacer valer individualmente capacidades, competencias y capitales sociales y simbólicos (Castel y Haroche, 2001).

Ahora bien, señaladas todas estas cuestiones, y muchas otras, que definen el contexto en el que se encuentra la juventud, quizás debiéramos hacer una apuesta estratégica: salirnos de la habitual percepción negativa de la vida política (ciudadana) adolescente. Efectivamente, no son pocos los trabajos de investigación que obvian la necesidad de considerar la condición juvenil no como una forma de

preparación para la ciudadanía, sino también, y más aún, como una forma de ser ciudadano (Bontempi, 2003). Lo que está en juego con la identidad adolescente, entonces, no es tanto las cuestiones relacionadas con la integración en el mundo adulto como la necesidad de incorporarse, de pleno derecho, en el mundo de la ciudadanía. El cambio de énfasis está, al menos eso parece, en pasar de las consideraciones de emancipación a las de integración.

Dos factores han sido claves, sin duda, en el distanciamiento de los jóvenes respecto del sistema político institucional y la desconfianza en sus responsables. De un lado, la preocupación de aquellos por la calidad de la vida democrática. De otro lado, sus propias circunstancias vitales en el seno de (nuestras) sociedades desarrolladas. Sin embargo, han sido muchas las definiciones dadas en negativo de la juventud, que han dificultado en buena medida el ejercicio de una ciudadanía activa por su parte, a lo que hay que sumar el que nuestras sociedades actuales, herederas de concepciones vinculadas al Estado social o del Bienestar, han conformado en las generaciones de jóvenes durante casi todo el siglo XX un modelo de “ciudadanía por delegación”, en el que el disfrute de derechos es dependiente de su vinculación con un ciudadano «pleno».

Es curioso como desde los discursos de la diferencia, siendo tan proclives a la defensa de colectivos vulnerados y excluidos del sistema (por razones de sexo, género, raza, clase o etnia) apenas se ha incorporado la cuestión de la visibilización y reconocimiento de los derechos de los y las adolescentes, como si éstos y éstas no hubieran sido testigos de no pocas políticas de invisibilización social. Y todo ello a pesar de que, afortunadamente, ha habido una profunda revisión en las últimas décadas de las teorías de la ciudadanía, ampliando los sujetos de la ciudadanía (colectivos en situación de déficit cívico) e integrando cuestiones imprescindibles para el desarrollo de una vida social digna y humana (lo que algunos y algunas han denominado como “derechos de cuarta generación”).

Frente a las insuficiencias del modelo clásico de ciudadanía (institucionalizado en la concepción del ciudadano como cliente de servicios sociales proporcionados por el Estado, y continuo demandante de derechos), la(s) identidad(es) juvenil(es) se han erigido sobre la base de la defensa de la comunidad, en el que una frase se ha erigido, no en pocas ocasiones, como reflejo de los tiempos actuales: “*se tú mismo y no toques a mi amigo*”. Esa idea del *self* original hace referencia a la idea de lo original, de la diferencia, mientras que la amenaza explícita frente al maltrato de los suyos apela a una defensa del vínculo primario, nutrido del parentesco, el paisanaje y la amistad. Y al mismo tiempo, la juventud como colectivo social, ha planteado propuestas antagónicas donde la interactividad reflexiva parece que emerge como forma de dar respuesta simbiótica tanto de las culturas clásicas de la modernización (política, trabajo) como de las nuevas culturas ligadas al posmodernismo y al capitalismo neoliberal (ecología, pacifismo, defensa de los derechos humanos, conquista de la ciudadanía supra e internacional).

Sin embargo, las dinámicas juveniles requieren de procesos vinculados a la conquista de la autonomía, de la capacidad y competencias necesarias para producir esa integración. En el contexto de la modernidad líquida y del capitalismo flexible, no les queda más remedio que valorar los riesgos y las oportunidades existentes para negociar su propio camino en un mar lleno de incertidumbre, y donde fenómenos como el alargamiento del periodo de dependencia familiar, la relativa ausencia de responsabilidades y, sobre todo, la pluralidad de situaciones vitales que observan a su alrededor, hace que la condición juvenil se torne una etapa de experimentación donde poder ensayar nuevas formas de relación social (Benedicto, 2008). En este contexto, surge paralelamente el fenómeno de las redes sociales como una oportunidad para favorecer (o no) esos procesos de integración social.

La realidad virtual como despliegue experiencial

Las interacciones digitales nos introducen en un mundo artificial, donde exploramos, manipulamos y tocamos sus múltiples (y complejos) objetos. Las diversas formas de vida a través de la Red, nos permiten expandir nuestras percepciones humanas, amplificar nuestra inteligencia, supone reestructurar nuestros espacios y tiempos propios, pero también los colectivos. De ahí que no sea desmesurado el concebir el espacio virtual como un “teatro de la experiencia”, un enclave donde re-administramos lo público y lo privado, donde retocamos nuestra idea de «soledad», de la misma manera que nuestros vínculos laborales, afectivos e identitarios con los y las demás.

Este despliegue de la experiencia nos hace, en ocasiones, dejarnos llevar (o tomar partido) en la construcción subjetiva y en la ideación común de nuestros imaginarios de identidad y época, esto es, en la construcción de una concepción del mundo o cosmovisión, aunque sea una visión de bolsillo. La Red permite pensar, entonces, nuevas opciones para el sujeto, autogestionar la privacidad/visibilidad del yo, examinar hasta dónde queremos llevar nuestros propios límites morales, en algunos casos antaño reclusos o reprimidos.

El “teatro de la experiencia” que nos plantea el ciberespacio permite, por tanto, el inicio de un juego afectivo, la necesidad del «otro» conectado, pero un juego que puede ser (repetimos, puede ser) un punto de inflexión en lo que, hasta la fecha, eran los sistemas jerarquizados. En la actualidad, las interacciones virtuales proponen o experimentan con nuevas formas de colectividad, de horizontalidad y colaboración social, formas híbridas de subjetividad donde la movilidad y la fluidez de los individuos se consideran un factor de progreso.

Las interacciones virtuales: dispositivos ópticos, sistemas de construcción de la mirada

Si bien es pertinente el conocimiento de la propiedad de los medios y la gestión (interesada) de buena parte de los contenidos que aparecen en la red, queremos sostener en este trabajo que el ciberespacio implica algo más: un sistema de construcción de la mirada, una especie de espectáculo que fabrica y reproduce al internauta. Santiago Alba Rico (2007), nos aporta un marco de inteligibilidad muy sugerente para pensar el fenómeno televisivo, y que vamos a utilizar aquí para reflexionar en torno a la experiencia que hacemos – en tanto internautas – del ciberespacio. Esperamos que al final de este análisis hayamos roto con falsas percepciones respecto de las posibilidades de las interacciones virtuales, lo cual no quiere decir, como ya hemos apuntado, que dicho espacio no ofrezca posibilidades para el desarrollo humano y la contribución a un mundo más justo, sin duda que los tiene, pero quizás es conveniente destacar algunas de las construcciones ideológicas que median nuestra experiencia virtual, si no queremos caer en una actitud cínica, acrítica y celebratoria respecto a la oportunidad que nos brinda la red.

La primera de las ilusiones es la de invulnerabilidad, y nos remite a las relaciones que se establecen entre la aparente “seguridad” que nos brinda la red en nuestra experiencia visual. Nuestra mirada a través del ojo-Red pareciera que no admite reciprocidad, pues al igual que el tirano tenía libertad absoluta para mirar, los y las internautas pueden gozar de su experiencia de “mirar o ser mirados”, de “mirar sin ser mirados”, “de someter e incluso destruir la mirada del otro”. Contrariamente a lo que se piensa, la experiencia virtual no es invisible, tampoco inviolable (privativa de la persona desde su cuarto conectado), y ni mucho menos inmóvil.

Pero si algo nos gusta creer de nuestra forma de estar en la red es que precisamente nos ofrece un lugar de seguridad, antaño reservada a la

ventana y el fuego (en el hogar) o a la radio y la televisión. Internet transforma en fortaleza el ámbito de lo doméstico, pues generaliza las ventanas – reconfortándonos en la idea de un adentro y un afuera, de una separación clara entre lo propio y lo ajeno. A fin de cuentas, entonces, el ciberespacio reestructura el espacio de la modernidad liberal, las dimensiones asociadas a la burguesía.

Por un lado, el ojo-Red empequeñece las cosas que vemos a través de ellas: guerras, revoluciones, montañas, amigos y amigas, se ajustan al estrecho margen de nuestras pantallas de tecnología 2.0. Lo importante no es que se nos de información, que se nos entretenga o se nos provea de imágenes, documentos y voces, lo realmente maravilloso –aunque nos cueste reconocerlo – es que nos da seguridad, que el ciberespacio subsume esa realidad en el agradable y reconfortable ancho de nuestros teatros virtuales. Por otro lado, la red conforma ventanas horizontales que, paradójicamente, inducen una visión tecnológica descendente de nuestra humanidad, y así se nos permite contemplar de arriba abajo todo tipo de imágenes, voces, huellas, cercanas y lejanas, diminutas y enormes, cada una de ellas cobrando vida en un rincón de nuestras habitaciones o despachos conectados.

Pero es que, además, y una vez más, el ciberespacio delimita una ventana interior, una barrera que nos protege de las amenazas, aunque sea quizás – y eso lo saben bien padres y madres – el punto más vulnerable del edificio, pues por ahí se nos cuelan intereses comerciales, militares, pornografía y, en una perspectiva más amable, realidades socioculturales, amistades, informaciones que nos hacen soñar y creer en un mundo mejor, etc. Todas y cada una de estas cosas, y muchas otras, son contempladas a través del ojo-Red cerradura, privatizando y aislándonos de un mundo del que, de nuevo, ya hemos sido privados en el exterior.

La segunda ilusión es la de la familiaridad en nuestras interacciones virtuales. Conviene recordar aquí si podemos pensar en construir una sociedad virtual a partir de miembros, millones de miembros, que no se conocen entre sí. La sociedad de la red es, sin duda, de dimensiones excesivas, lo cual tiene un efecto notablemente perverso: la incapacidad de construir un relato coherente. El ciberespacio rompe con la idea tradicional de responsabilidad, y nuestras incursiones en la red – a veces de tipo comercial, otras denigrando al otro, etc. – pareciera que nunca tienen efectos sobre la vida real. A través del ojo-Red logramos lo que apenas somos capaces de sostener en nuestras interacciones cara a cara: el conocer a personas “de verdad”. ¿Y por qué? Pues entre otras razones, porque el ciberespacio se nos muestra como uno de los escasos lugares, exóticos parajes, donde aún podemos juzgar, conocer y valorar la vida humana. En una sociedad donde más difícil se nos hace intervenir, dado el agotamiento de la democracia representativa y la dificultad para ejercer una ciudadanía activa, la realidad virtual ocupa el lugar moral de la narración y herramienta ejemplarizante a nivel del orden social.

La tercera de las ilusiones tiene que ver con la idea de la Comunidad (y de Espacio Público). Lo cierto es que casi nos podríamos atrever a decir que Internet y las redes sociales o las comunidades virtuales, son lo único que compartimos hoy, el único espacio en el que todavía hay deseo (y derecho) de reunión. Sin embargo, la red es sin duda una de las materializaciones más elaboradas de lo que se ha denominado como sociedad de control. Sí, es verdad que hay intercambios e interconexiones, pero también es cierto que lo que nos une quizás no sea precisamente eso sino que tales cosas las hacemos por separado, por tanto una nueva forma de economizar el ejercicio del poder: millones de personas aisladas entre sí, convergen en torno a un mismo objeto o acontecimiento.

El espacio virtual, por tanto, se convierte en el último vestigio de una Asamblea, a través de la red nos reunimos y hablamos, casi como si

fuera una cuestión de vida o muerte, en torno a nuestros personajes familiares, incluso respecto al último derbi o la elección del balón de oro de fútbol, por supuesto mucho más que la distribución presupuestaria, quién paga la crisis del capitalismo financiero, o qué papel debe jugar la educación en el futuro de nuestros estados post-nacionales. Pero es que nuestra experiencia virtual ha institucionalizado la mentira pública como herramienta de socialización, de forma tan convincente en que ya no hay pudor en navegar por las procelosas aguas de la verdad y la mentira de manera compulsiva, cínica y charlatana.

La cuarta de las ilusiones es la de la totalidad. Y esto nos remite a la idea del ojo-Red como mirada panóptica, una especie de centro inmóvil que lo ve todo y que está al mismo tiempo en todas partes. La experiencia del internauta coincide, casi milímetro a milímetro, con la del espectador ora panóptico ora panorámico, pues su mirada no admite residuos, “ver es lo mismo que existir”. Y esta sujeción panóptica provoca una doble ilusión hologramática, fantasmática. De un lado, implica una forma de construir el deseo de mirar o, dicho de otra forma, la incapacidad de dejar nunca de ver, pues Internet nos obliga a ver (y a leer) con impunidad. De otro lado, el ojo-Red siempre está allí donde ocurra algo, convirtiendo a la realidad virtual en un semblante del mundo, la experiencia no existe si no aparece a través del ciberespacio.

La cuestión de Internet como fenómeno social total se ve muy claramente en el ámbito de la juventud, sobre todo al ser un colectivo – como ya hemos dicho – asociado con la exclusión de la cosa pública, de las políticas y relaciones sociales maduras, del protagonismo social y la autorregulación. Pero lo cierto es que Internet proporciona los medios para el acceso e integración al igual que ocurre en el mundo adulto, y así nuestros jóvenes pueden acceder a la formación y a la información, a la visibilidad, la promoción y realización de publicidad personalizada, al negocio vía ciberespacio,

incluso a opinar, participar y poder trabajar sin tantos controles asociados al criterio de la edad.

Por tanto, la red se muestra como una herramienta en la que se instauran ritos de pasos, “pequeños ensayos” de lo que significa la vida adulta. Por tanto, el ciberespacio es algo más que un ecosistema de fácil adaptación en términos cognitivos, motivacionales y culturales, también a través del mismo conocemos e incorporamos nuevos valores, experimentamos roles diferentes en una especie de *self-service* permanente, incluso coqueteamos con el peligro y las conductas de riesgo. Sí, Internet es un fenómeno total, pues no es tan sólo un medio de comunicación y de información, sino también de relación social plena, internacional, supraindividual y suprafuncional, con reciprocidad entre los sexos, generaciones y culturas, lo que lo lleva a ser considerado como “medio amigo”.

La quinta y última ilusión tiene que ver con el acontecimiento. Contextualicemos en qué tipo de sociedad se ha incorporado el ciberespacio, pues en una sociedad pre-neolítica, caníbal, donde se confunden y disuelven permanentemente las fronteras entre las cosas del comer, las de usar y las de mirar. Dialéctica funesta de fetichismo y consumo. Todas las cosas se convierten en mercancía, y a la vez todos los objetos son «comestibles». Aunque, hemos cometido un error, la red también ha contribuido a producir este tipo de sociedad.

La experiencia visual, lectora, auditiva, corporal y afectiva que proporciona el ciberespacio ha sufrido irremediamente el mismo destino que todas las otras criaturas del orbe, pues lo que prima en el ojo-Red es la renovación acelerada e ininterrumpida de las mercancías. A través de las interacciones virtuales se suceden, de forma vertiginosa: momentos de clímax, situaciones-cumbre, tiempos excepcionales. La filosofía del acontecimiento en las comunidades virtuales, el estar “allí y ahora”, el vivir y compartir de forma colectiva (virtual) algo histórico, esconde precisamente lo contrario:

tras el monumentalismo del gol de Iniesta, del beso de Casillas o de la caída de Mubarak, en esos momentos en que sentimos que vivimos y compartimos una experiencia “Histórica”, lo que hacemos sobre todo es negar la historia, los procesos históricos, las cadenas de causas-efectos donde podemos encontrar sentido a las cosas.

Ampliar el capital cultural y social a través de las redes sociales

Cuando hoy se habla ya de muchas formas de alfabetización a través de las redes sociales (digital, electrónica o virtual, informacional), conviene revisar uno de los pilares más importantes en los que se asientan buena parte de las tecnologías de comunicación: su carácter de entorno social y espacio de creación colaborativo, una “inteligencia material distribuida” (Piscitelli, 2009), que media en el desarrollo de nuestras facultades intelectuales (razón, imaginación y memoria), a través de los cuales recogemos y ampliamos la herencia cultural recibida.

Quizás sea oportuno considerar a los medios de comunicación social no ya tanto como instrumentos de control y poder de las empresas y plataformas comerciales, o como promotores de la degradación de la cultura (que sin duda, lo son); pues estas versiones no ayudan a esclarecer nada, o más bien poco, respecto de los procesos de aprendizaje que puedan derivarse de las redes sociales. Es más aconsejable entender estos sistemas de intercambio como entrenamientos cognitivos complejos (Manovich, 2001), nuevas formas de pensamiento que rompen con la linealidad de los relatos, pudiendo el usuario trabajar con varios contenidos a la vez, a través del manejo de pantallas interactivas donde se realizan diferentes tareas de manera simultánea (abrir un documento o una foto, ofreciendo un comentario al respecto; mientras consultamos y leemos el correo, o navegamos en la web a través de un enlace que nos ha sido enviado). En estos Entornos sociales desarrollamos otras estrategias de lectura,

en los que la organización de contenidos que aparece en la superficie de las pantallas de los dispositivos móviles, ordenadores, tablets, etc., hace que haya una permanente relación entre centro y periferia, abandonando estructuras de lectura clásicas (lineales y en sentido jerárquicamente descendente). En algunas ocasiones, incluso las producciones pueden llegar a hacerse tan complejas, que se torna difícil averiguar si hay un personaje central, una direccionalidad narrativa en su base (Scolari, 2008).

En definitiva, pensar el uso de la red como laboratorio, espacio de narración personalizado o grupal; y en donde se describen, explican y proponen conocimientos con todos los lenguajes (verbal, icónico, sonoro, interactivo), creemos que implica una expansión del espacio de trabajo profesional que, apenas ahora, comenzamos a vislumbrar, y que pone en relación las diferentes dimensiones formales, no formales e informales en las que se construye el conocimiento, lo que ha pasado a denominarse como *aprendizaje invisible* (Cobo y Moravec, 2011), o también como *aprendizaje ubicuo* (Burbules, 2009; Cope y Kalantzis, 2009).

Bibliografía

- Alba Rico, S. (2007). La televisión: cinco ilusiones y una propuesta. En *Capitalismo y nihilismo: dialéctica del hambre y la mirada* (pp. 75-92). Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Madrid: FCE.
- Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchado, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez? *Revista de Estudios de Juventud*, 8, 13-30.).
- Bontempi, M. (2003). Viajeros sin mapa. Construcción de la juventud y recorridos de la autonomía juvenil en la Unión Europea. *Revista*

de Estudios de Juventud, edición especial 25 aniversario de la Constitución Española, 25-44.

- Burbules, N (2009). Meanings of 'Ubiquitous Learning'. En B. Cope and M. K. Kalantzis (eds.). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media* (pp. 15-20). Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du don. Le tiers Paradigme*. París: Descleé de Brouwer.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R., y Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*. París: Fayard.
- Cobo Romaní, C.; Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Cope, B. and Kalantzis, M. K. (eds.) (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Giddens, A. (1998). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*, Cambridge, MIT Press.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia mediática y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rendueles, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK ediciones.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

EL DERECHO A COMUNICAR Y EL DERECHO A LA PRIVACIDAD EN LA RED: UN BINOMIO QUE PREOCUPA A FAMILIAS CON MENORES DE 14 AÑOS

Jon Altuna Urdin³⁰

Introducción

En este capítulo se analiza la situación con la que muchas familias de Gipuzkoa se encuentran, ante la tesitura de permitir el uso de servicios de Internet donde la comunicación y la falta privacidad pueden llegar a convivir en las mismas plataformas y redes. Esta convivencia adquiere un mayor grado de interés y de preocupación en padres, madres y educadores, cuando son los menores de 14 años los implicados, puesto que en la teoría, es necesario tener al menos 14 años para poder registrarse y hacer uso de estas redes y de sus posibilidades de comunicación, pero en la práctica, las usan ya una mayoría.

Por tanto, antes de permitir el acceso a estos servicios cualquier familia debería reflexionar sobre la siguiente cita de Aldous Huxley (1960):

“Existe cierto peligro de que a los niños se les consienta más libertad de la que pueden ejercitar con provecho, y más responsabilidad de la que desean o de la que pueden cargar”. (Aldous Huxley, 1960, pag. 197)

Dicho de otra manera, ¿Estamos dispuestos a que nuestro hijo y/o hija menor de 14 años, disfrute y tenga más posibilidades y libertad de comunicación con múltiples usuarios, a cambio de perder su privacidad y responsabilizarle de todo lo se publica?

³⁰ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatearekin.

Puede ser una pregunta muy incisiva pero real, ya que la evolución digital y la proliferación de nuevas posibilidades de comunicación, mediante redes y aplicaciones como Facebook, Tuenti, Line, Whatsapp u otras, ha producido cambios importantes en la forma de relacionarnos y en la manera en la que los adolescentes, y en concreto, los menores de 14 años, intercambian información.

En concreto, estudios como los de INTECO (2011) reflejan claramente que la conexión a Internet ya no sólo ha llegado a los hogares, escuelas, centros de trabajo e Instituciones, también ha llegado a los propios móviles y otros dispositivos portátiles que estos menores usan. En consecuencia, es una realidad que la utilización de estos dispositivos está influyendo de manera relevante en los hábitos y relaciones de una gran parte de la sociedad. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, hay algunos aspectos que entran en conflicto con los intereses, responsabilidades e incluso con la educación que muchos padres y madres querrían para sus hijos/as. En la mayoría de las plataformas y servicios de Internet donde muchos menores de 14 años están registrados, hay que cumplir una serie de normas y condiciones de uso que por lo general, creemos que no se cumplen, no se leen y/o a veces no se conocen. Las grandes compañías que ofrecen estos servicios como, Google o Facebook prefieren mirar para otro lado, y en el peor de los casos, pagar la multa³¹ que la agencia de datos correspondiente les imponga, antes de perder una ingente cantidad de usuarios, información y/o datos.

Esta confluencia de hechos puede traer consigo la excesiva publicación de datos personales, fotos, vídeos y otras informaciones adicionales por parte de muchos menores, que a su vez, pueden revertir perjuicio de ellos mismos y en la dificultad o imposibilidad para que los padres y las madres puedan preservar o proteger la privacidad de sus hijos e hijas.

Esta problemática está siendo estudiada por un grupo de profesores Altuna, Amenabar, Lareki y Martínez de Morentin (2013) de la

³¹La Agencia Española de Protección de Datos multa a Google con 900.000 euros (20-12-2013) más información en: <http://www.20minutos.es/noticia/2010276/0/multa-google/proteccion-datos/espana/#xtor=AD-15&xts=467263>

Universidad del País Vasco desde el curso 2007- 2008. En un primer análisis de esta situación, parece de interés destacar el gran incremento del uso de las redes sociales de Internet por parte de menores de 14, aun a sabiendas de que todavía no cumplen ni siquiera con la edad mínima exigida por estas plataformas, redes y empresas. Al mismo tiempo, el porcentaje de familias, asociaciones de padres y madres y centros educativos, están cada día más preocupados por algunas de las consecuencias que se derivan de esta circunstancia, demandando orientación, y en ocasiones, formación para conocer mejor en qué andan sus hijos e hijas, además de saber qué hacer y cómo asesorar, para realizar un uso de apropiado de ellas.

En este sentido, se ha investigado una realidad social a partir de las preocupaciones de familias y de diversas escuelas del entorno guipuzcoano. Para ello, se han seleccionado muestras de varios centros educativos, recogiendo datos a través de un cuestionario dirigido a padres/madres e hijos/as de los cursos de 5º y 6º de primaria. Este trabajo de recogida y análisis realizado durante 2010-2013, ofrece algunas pistas sobre esta problemática y algunos resultados de gran interés que mostraremos a lo largo del capítulo.

En definitiva, el objeto principal es conocer una realidad que ayude a reflexionar sobre el uso de estas redes por parte de los hijos e hijas de estos cursos, e informar a las familias de qué herramientas, cómo y para qué las utilizan estos menores, realizando una devolución de los resultados al centro educativo y a los propios padres y madres. A continuación, se relatan las principales preocupaciones y conclusiones de este estudio y análisis.

La Preocupación familiar y educativa en cuanto al conocimiento, normas, control, acceso y uso de las redes sociales de Internet.

“No tienen la edad exigida y saben de redes de Internet más que nosotros, los educadores”
(Comentario de una madre y a su vez profesora de primaria)

En la recogida de datos de distintos centros de Gipuzkoa, hemos apreciado un aumento del acceso a las redes sociales de Internet por parte de los menores de 14 años, con respecto a años anteriores. Este hecho puede ser llamativo e incluso preocupante para algunos padres y educadores, al conocer que más de la mitad de los estudiantes de 6º de primaria de los centros encuestados en el 2013, ya tienen creado un perfil en estas plataformas, sin tener la edad mínima exigida en ellas. Además, encontramos que el lugar habitual o donde principalmente se conectan y hacen uso de ellas, es en sus casas. En este mismo sentido, pero aumentando el rango de edad de 11 a 16 años, un estudio de EUKIDS online en España, refleja que *el 84% de los menores encuestados dice utilizar Internet en casa, siendo los centros educativos el siguiente contexto donde más se conectan con un 70%*. (Garmendia *et al.*, 2011).

Atendiendo a estos datos y teniendo en cuenta que, en los centros escolares encuestados no utilizan las redes sociales de Internet dentro del aula, ¿Cómo es posible que más de la mitad de los estudiantes de 6º de primaria hayan mentido para entrar en dichas plataformas? ¿Tienen todos estos menores el consentimiento de sus padres-madres? ¿Cómo se llega a esta situación?

Respondiendo a estas cuestiones, hay que mencionar que salvo excepciones, la mayoría de los padres y las madres de los centros estudiados, saben que sus hijos e hijas están en estas plataformas. También se observa que en bastantes casos, son los propios hermanos o hermanas mayores, los que les ayudan a crear su cuenta o usuario. Otras veces, son amigos y amigas o compañeros de clase, siendo todavía casos aislados donde encontramos padres o madres que hayan creado o gestionado, junto con su hijo o hija, su acceso y entrada a las redes sociales.

Esta manera de proceder se repite en el aprendizaje y el conocimiento que estos menores adquieren en estas redes sociales de Internet. Es decir, además de realizar un aprendizaje autodidacta, generalmente basado en el ensayo-error, son también los propios amigos, amigas, primos, primas, hermanos o hermanas los que generalmente asesoran o enseñan el funcionamiento determinadas posibilidades y servicios de estas redes o plataformas de Internet.

Ante esta realidad, podemos encontrar padres y madres que desconocen que sus hijos o hijas están presentes en una o varias redes sociales de Internet, que desconocen las condiciones de uso y las políticas de privacidad, que han subido fotos y vídeos donde aparecen otros menores sin tener permiso alguno, que comparten datos e información personal con un gran número de usuarios, que no han configurado su perfil para limitar la exposición de lo que publica, que la responsabilidad de cualquier acto inadecuado o fuera de la legalidad son ellos (los padres y las madres) los responsables.

Llevando esta circunstancia al ámbito de la educación, nos preguntamos:

¿Necesitan los menores unas normas y una educación para el uso apropiado de estas redes de Internet?

La respuesta a la pregunta es claramente afirmativa, pero atendiendo al marco actual no parece tan fácil llevar a cabo esta tarea, ni a veces delimitar qué agentes educativos pueden ser los que mejor asesoren y/o eduquen. En referencia a la situación actual, nos encontramos por un lado, con menores que tienen acceso y uso a Internet en sus escuelas, en sus casas y en el móvil, moviéndose con soltura por la red y por sus aplicaciones teniendo todo el “derecho” y opciones para comunicarse, para compartir información, contenidos y experiencias. Por otro lado, conocemos de cerca la realidad de los educadores de centros escolares donde están realizando esfuerzos por incluir la tecnología en la didáctica de las asignaturas (Crovi, 2004). Esta circunstancia ha dejado a la vista la necesidad de una formación docente y está obligando a repensar una metodología de enseñanza-aprendizaje que obliga de alguna manera a realizar dicha formación digital con cierta celeridad para adecuarse a los tiempos. En esta tarea, encontramos cada vez más docentes que intentan integrar, distintos servicios de Internet como plataformas virtuales, blogs, wikis, aunque quizá todavía sea muy escasa la presencia de acciones educativas y formativas en el campo de las redes sociales de Internet.

También conocemos algunos casos de docentes que ya se han aventurado a usar plataformas verticales (con una jerarquía en la administración y gestión de la red) como Ning o Edmodo con un fin

educativo, algunos ejemplos de esta práctica las recogemos en Castañeda (2010) y De Haro (2010). Sin embargo, las redes que para los menores tienen más aliciente son las horizontales (donde los usuarios tienen la misma jerarquía dentro de la plataforma), donde salvo la empresa creadora, nadie ejerce un control sobre lo que uno hace. En este caso, las dificultades para integrarlas y convertirlas en redes sociales educativas, siendo usadas por los estudiantes para realizar acciones formativas, chocan muchas veces con los intereses lúdicos de este colectivo, con la edad mínima exigida para estas redes, con los permisos necesarios por parte de las familias o con la dificultad para responsabilizarse, gestionar o controlar todo lo que realizan los estudiantes en estas redes horizontales (Tuenti, Facebook...).

Reflexionando sobre esta cuestión, vemos que si los docentes que han tenido y tienen posibilidades formativas y cursos que versan sobre estos temas encuentran dificultades para poder educar y asesorar en la manera de proceder en estas redes, no menos importantes son los problemas con los que se encuentra el colectivo familiar, que queda más alejado de esta realidad y más desamparado en cuanto a aspectos formativos. (Altuna y Lareki, 2010).

En consecuencia, un buen porcentaje de este grupo de familias tiene el riesgo de creer erróneamente que poco o nada puede hacer en educar en un campo en el que reconocen que saben menos que sus hijos e hijas. Muy al contrario, son los que mayor responsabilidad tienen en este ámbito y por tanto quienes más implicación han de tener en esta educación. Por ello, es casi un obligado cumplimiento el conocer las posibilidades y los riesgos de Internet y de estas plataformas, el concienciar de la responsabilidad de las acciones que llevan a cabo en estas plataformas, el conocer sentencias y casos reales donde se exigen penas e indemnizaciones, principalmente a los padres-madres, como responsables o tutores de lo que realizan sus hijos e hijas.

En este sentido, un punto de partida que ayude a adquirir confianza y tomar conciencia de cómo actuar, es que muchas de las normas que se establecen para la vida presencial y cívica son aplicables a estas plataformas de Internet, donde al igual que en otros ámbitos escolares, culturales y/o deportivos, existen unas normas y reglas que deben

conocer, hacer cumplir y de responsabilizarse, tanto los hijos e hijas como los padres y las madres.

Aun así, falta un gran apoyo institucional a las familias en este campo, no solamente ayudando a conocer y a descubrir, también exigiendo a las empresas creadoras de estas redes que trabajen por un cumplimiento de los requisitos que ellas mismas plantean pero no cumplen. Mostrando este hecho, vemos que es excesivamente fácil y habitual mentir en datos como la edad, el suplantar identidades y el delegar toda la responsabilidad en unos padres y madres que quedan muchas veces a merced de lo que puedan hacer sus hijos e hijas u otros usuarios.

Preocupación familiar y educativa por la privacidad, seguridad y acoso en la red.

“La mayoría de los padres y las madres no estamos en Tuenti y no conocemos las normas o las condiciones de uso” (testimonio de una madre de 6º de primaria)

Muchas familias reconocen abiertamente que sus hijos e hijas saben, conocen y se manejan mejor que ellos en distintos servicios de Internet y en las plataformas online. Este hecho genera cierta inseguridad e incertidumbre y se convierte en una preocupación mayor cuando escuchan y ven noticias de casos de “grooming³²”, “bullying³³”, “sexting³⁴”, acoso, chantajes y otros riesgos de la red. La mayoría de estos actos que asustan a las familias suelen venir

³² Grooming: (en inglés: «acicalar») hace referencia a una serie de conductas y acciones deliberadamente emprendidas por un adulto con el objetivo de ganarse la amistad de un menor de edad, creando una conexión emocional con el mismo, con el fin de disminuir las inhibiciones del niño y poder abusar sexualmente de él.

³³ Bullying: El acoso escolar (también conocido como hostigamiento escolar, término en inglés) es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado tanto en el aula, como a través de las redes sociales, con el nombre específico de ciberacoso.

³⁴ Sexting: (contracción de sex y texting) es un anglicismo para referirse al envío de contenidos eróticos o pornográficos por medio de teléfonos móviles.

propiciados por una concatenación de descuidos tanto a nivel técnico como educativo.

En relación y aspecto técnico, es clave saber gestionar la privacidad y la seguridad de cada uno configurando adecuadamente nuestro perfil para no caer en descuidos. Para ello, se ha de delimitar bien a quien dejamos ver nuestro perfil, ser muy conscientes de lo que se deja ver al público, así como cuidar todos aquellos datos que se suben a estas plataformas. Por tanto, pensamos que salvo excepciones y objetivos muy concretos, es un descuido dejar un perfil abierto a todos los usuarios de la red, sin poner ninguna restricción para menores de 14 años. Esta realidad, lleva ya un tiempo siendo estudiada y encontramos autores como Del Rio, J., *et al.* (2010) e instituciones como Protégeles y Pantallas Amigas que dedican sus esfuerzos en informar, orientar y analizar este tema.

A nivel educativo, es sustancial que los padres y las madres también conozcan estas redes y no solamente los aspectos teóricos como las normas de acceso y condiciones de uso, sino también el funcionamiento de los servicios que ofrecen y que sus hijos e hijas utilizan. Este último aspecto, es muy importante tener en cuenta, debido a la gran cantidad y variedad de redes sociales existentes, así como sus diferentes aplicaciones, temáticas y utilidades.

Por tanto, una vez conocidas las redes habituales en las que los menores suelen estar y conocidas sus posibilidades y riesgos, será un buen momento para decidir si se les consiente o no estar en ellas, si creemos que son lo suficientemente maduros para cumplir con las normas de la propia plataforma y las netiquette³⁵. Una vez que los hijos e hijas ya están presentes en alguna de ellas, también será de gran valor para los adultos sus conocimientos en estas plataformas, para marcar unos criterios consensuados para que posteriormente sean cumplidos. A su vez, el no cumplimiento de las normas ha de tener unas consecuencias previamente marcadas. De esta manera, se

³⁵Netiquette (o netiqueta en su versión castellana) es una palabra derivada del francés *étiquette* y del inglés *net* (red) o *network* y vendría a designar el conjunto de reglas que regulan el comportamiento de un usuario en un grupo de noticias (*newsgroup* en inglés), una lista de correo, un foro de discusiones o al usar el correo electrónico. Por extensión, se utiliza también para referirse al conjunto de normas de comportamiento general en Internet.

pretende crear unos buenos hábitos de uso, a la vez que un clima de cooperación en el que los hijos e hijas confíen en sus padres y madres ante cualquier problema que surja.

Sin embargo, hay bastantes casos en los que se ha perdido o han delegado todo el criterio para uso de estas redes en sus hijos e hijas, no hay un acercamiento e interés para con los hijos e hijas en este ámbito. Así, se encuentran padres y madres que no saben dónde (en qué plataformas y servicios), ni cómo actúan o sus hijos e hijas por Internet, que desconocen lo que hacen, cuánto tiempo dedican, con quién o quienes se comunican, etc. Ante una acumulación de este tipo de situaciones, el desamparo aumenta, además de que probablemente, los más jóvenes en caso de tener algún problema, decidan no contar nada de lo que les está sucediendo, seguramente pensando en que si se enteran de muchas cosas que desconocen sus padres y madres “de golpe”, les quitarán Internet. También es fácil que el menor pueda pensar y preguntarse lo siguiente:

¿Cómo me van a ayudar mis padres si en esto de las redes y de Internet no tienen ni idea?

Cuando en menores de 14 años confluyen los descuidos de ambos ámbitos (técnico y educativo), entendemos que existe una mayor exposición a sufrir acciones poco deseables, o sean ellos mismos los que realicen acciones que puedan molestar a terceros y por las que un hijo e hija pueda ser denunciado en estas plataformas de comunicación de Internet.

En estas circunstancias, creemos que tanto las familias, como los educadores, se encuentran en una situación de mayor debilidad e indefensión de cara a poder evitar acciones malintencionadas de cualquier usuario de la red.

En este sentido, ya existen peticiones como la del presidente de la Asociación Profesional Española de Privacidad, (Ricard Martínez, 2012), abogando por la necesidad de incluir una asignatura en los programas de Educación Primaria para enseñar normas de uso seguro de Internet.

Aun reconociendo que todas las medidas son bienvenidas para socializar en un uso responsable de las redes, se observa que es de vital importancia la implicación y seguimiento de las familias en este proceso. En nuestra opinión, delegar en la escuela toda esta responsabilidad es descuidar uno de los aspectos antes mencionados, en concreto, el educativo, donde el papel de los padres y las madres es fundamental.

Por tanto, toda información, cursos de formación, charlas en los centros educativos para padres y madres, sobre temas relacionados con las plataformas de comunicación y las redes sociales de Internet, nos parecen de gran validez. Todo ello complementado con una buena disposición de las familias para no dejar de lado un ámbito en el que los hijos e hijas necesitan de su educación, de su seguimiento, de unos límites, de un autocontrol, de una responsabilidad y de un cumplimiento de normas.

Preocupación familiar por los espacios y las formas de socialización de los menores.

“Juegan más tiempo en casa que en la calle y cuenta su vida a más gente por las pantallas que de manera presencial” (Padre de un niño de 6º de primaria)

Otro aspecto relacionado con las redes sociales, la comunicación y la privacidad, que preocupa a las familias por su función socializadora, son los espacios que tienen estos jóvenes para socializarse. Actualmente podemos asegurar que las redes sociales han irrumpido con fuerza entre los más jóvenes y se están consolidando como un espacio de relación y de socialización que otras generaciones no hemos tenido.

En este sentido y tomando como base el testimonio de un padre, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Es posible que sean las redes

sociales de Internet las que se conviertan en el espacio de socialización principal de estos adolescentes?

Nos referimos a espacios, a hábitos de juego y de realización de actividades lúdico deportivas, donde los que tenemos ya unos años recordamos con cariño. Es decir, sitios de juego, de diversión y de socialización presencial que se encontraban al aire libre, en el barrio, en el parque, en el “porche”, en la ladera del monte cercano, en un campo improvisado de fútbol, en el frontón o en la calle. Sin embargo, estos espacios que solían estar diariamente ocupados con una actividad infanto-juvenil importante, hoy en día pueden verse reducidos, o existir menos posibilidades, bien por falta de lugares, bien por cambio de hábitos o por una mayor institucionalización de los espacios públicos y libres. En concreto y por diversas razones, muchos de estos sitios están cada vez más vacíos y con menos vida, sobre todo en las grandes ciudades.

La preocupación por tanto radica en si existen casos donde las redes sociales en Internet acaparen todo o la mayor parte de ese espacio de socialización convirtiéndose en relaciones virtuales, reduciendo en gran medida otras posibilidades y espacios de encuentro, ocio y juego de forma presencial.

Bajo esta perspectiva, un porcentaje de adolescentes pueden encontrarse en la tesitura de tener muchos seguidores virtuales, que siguen de cerca sus informaciones, vídeos, fotos o comentarios en la red, pero que a su vez se encuentran con pocos o prácticamente ningún amigo “real” con el cual poder salir de casa a dar una vuelta, hacer ejercicio o practicar algún deporte colectivo o de equipo.

Teniendo en cuenta lo expuesto, reconocemos la importancia de adquirir una buena comunicación y competencia digital, de conocer y usar las redes sociales, también de aprovechar sus posibilidades y sacar el máximo partido con fines educativos, sobre todo en los más jóvenes, pero sin olvidarnos de la importancia de mantener las relaciones, comunicaciones y los espacios de interacción presenciales.

Bibliografía

- Altuna, J. y Lareki, A. (2010). Digital divide between teenagers and parents. En *Secondary Education in the 21st Century*. New York. Nova Science Publishers.
- Altuna, J.; Amenabar, N.; Lareki, A. y Martínez de Morentin, J.I. (2013). Las redes sociales y las diferencias intergeneracionales: un análisis entre Europa y Estados Unidos.
- Castañeda, L. (coord.) (2010) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla, Mad-Eduforma.
- Crovi, D. (2004). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: Crujía Ediciones.
- De Haro, J.J. (2010) *Redes Sociales en Educación*: Barcelona Consultado el 02/01/2014. http://aulavirtual.catedra.com.co:8081/mnt/tomcat/cursoscat/curso_scatDian/curso-13/files/1319411880redes_sociales_educacion.pdf
- Del Río, J., *et al.* (2010) Menores y redes ¿sociales?: de la mistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Garmendia, M. *et al.* (2011) *Riesgos y seguridad en internet: los menores españoles en el contexto europeo. Resultados de la Encuesta de EU Kids Online a menores de entre 9 y 16 años y a sus padres y madres*. Consultado el 01/12/2013 http://www.sociologia.ehu.es/s0018eukidsct/es/contenidos/noticia/eukids_informe_280311/es_not/adjuntos/Informe_Espa%C3%B1a_completo_red.pdf
- Huxley, A. (1960). El fin y los medios. Una encuesta acerca de la naturaleza de los ideales y de los métodos empleados para su realización. (5ª Edición). Editorial Hermes. México.
- INTECO (2011) *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Madrid, Inteco-Orange. Consultado el 28/12/2013 <http://bit.ly/xgsYBc>.

Martínez, R. (2012) Interés legítimo y protección de datos personales en la sentencia de 8 de febrero de 2012 del TS. Presidente de la Asociación Profesional Española de Privacidad. El Derecho. Grupo Francis Lefebvre. Madrid.

Enlaces de interés:

<http://www.protegeles.com>

<http://www.pantallasamigas.net>

<http://www.ciberalerta.info/index.html>

<http://www.internetsegura.net>

<http://chaval.es/>

<http://www.ciberfamilias.com>

<http://www.defensordelmenor.org>

<http://www.netiquetate.com>

<http://www.inteco.es>

<http://www.internetamiga.net>

<http://www.internautas.org>

VERSOS DIFUMINADORES DEL SUFRIMIENTO DEL ALMA

Pío Pérez Aldasoro³⁶

Introducción

La guerra civil española ha sido uno de los episodios más trágicos que ha vivido el País Vasco Sur durante el siglo XX. El terror y los imprevistos generados por la guerra en un primer momento dieron paso a la represión, a la pobreza y a la hambruna de la posguerra.

Walter Benjamin dejó escrito que la memoria huía del mundo de los recuerdos y de los sentimientos hasta convertirse en una herramienta precisa del conocimiento (Aiestaran 2010). Algunos años después, Theodor Adorno impulsó un nuevo imperativo categórico: hay que recordar y hacer recordar, para que ciertos acontecimientos atroces no se repitan en el futuro.

Haciendo uso del concepto que encontramos en un libro de Paz Moreno Feliu (2010), podemos afirmar que los testimonios de los Zapirain son conocimientos venenosos. Es decir, debemos entender los testimonios de Joxe, el padre, y Salvador, el hijo, como formas de resistencia, puesto que esos conocimientos pretendieron crear espacios de libertad y justicia en la época de la dictadura de Franco.

Los Zapirain: bersolaris y aficionados a los versos

Junto a esas biografías olvidadas, también hay otras cuantas vidas que han desaparecido de la historia, que han hecho desaparecer. Durante muchos años, tuvieron que guardar esas biografías humildes en el cajón de los recuerdos, en secreto, escondidas. Su mundo de confianza, las relaciones y el sistema de valores que habían construido se les vinieron encima, en muchas ocasiones sin tener siquiera tiempo

³⁶ Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

para darse cuenta. Y tuvieron que mantener en silencio el sentimiento de pérdida personal.

Los Zapirain Ezeiza nacieron y vivieron en el caserío Bordaxar. En el siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX el pueblo de Altza contaba con grandes aficionados a los versos y con bersolaris sobresalientes. El renombre de la afición a los versos rebasó los límites de Altza, y bersolaris de todos los rincones del País Vasco se reunían frecuentemente en sidrerías y tabernas del entorno. Altza debía de ser un destino célebre para las juergas. En 1920 había en el municipio 25 tabernas y sidrerías, y 2.000 habitantes. En los establecimientos de los alrededores de Altza, Xenpelar solía ser el bersolari visitante de lujo; al salir del trabajo, frecuentaba la sidrería Mirazone de Altza (Roquero 2005).

Como todos los caseríos de alrededor, Bordaxar también fue, desde siempre, un punto de encuentro para aficionados y bersolaris, y entre esas cuatro paredes nacieron Joxe Bixente, Juan Kruz y Joxe Zapirain. En la cocina nunca faltaban los versos de alguno de los tres, ni las réplicas de alguno de sus hijos. La fama de los hermanos Juan Kruz y Joxe se extendió con rapidez a los pueblos cercanos. Juan Kruz recibía muchas peticiones de versos escritos.

Joxe Zapirain comentaba a sus hijos y amigos que no podía vivir sin cantar versos, que él iba a morir ahogado de emoción. Joxe opinaba que los versos eran un medio para seguir con vida, para exteriorizar sentimientos y emociones, para dar coherencia al pensamiento interno; en definitiva, los versos eran herramientas adecuadas para hacer frente al mundo.

Algunos datos biográficos de la familia

Contamos con diversas referencias escritas sobre esta familia de bersolaris y aficionados al verso. Las referencias biográficas principales y más interesantes están recogidas en la colección de literatura popular Auspoa. Entre otros, caben destacar la colección de versos *Zapirain anaiak* (1975) escrita por Antonio Zavala o la obra *Txantxangorri kantaria* (1979) de Atañe –Salbador Zapirain-, una biografía novelada sobre la vida de su padre. Por otro lado, no

podemos olvidar las novelas *Espetxeko negarrak* (1984a) y *Zigorpean* (1984), publicadas bajo la firma de Salvador Zapiroain. Asimismo, resultan de gran interés las referencias biográficas sobre Juan Kruz Zapiroain que realizó Manuel Lekuona en sus trabajos de investigación, así como el ensayo *Acontecimientos del siglo XX y su influencia en la poesía vasca* (1965), escrito por Jesus Maria Leizaola en el exilio. También podemos encontrar artículos publicados en diversos medios de prensa.

Joxe Bixente, el abuelo

En el origen de esta saga de bersolaris y aficionados a los versos tenemos a Joxe Bixente Zapiroain Esain. Joxe Bixente Zapiroain nació en Errenteria, el 26 de marzo de 1820. Fue el padre de los bersolaris Juan Kruz Zapiroain Etxeberria y Joxe Zapiroain Aranburu. Joxe Bixente era un apasionado de los versos, y solía cantarlos entre amigos, en tabernas y sidrerías.

Juan Kruz, el hermano mayor

Juan Kruz Zapiroain Etxeberria vino al mundo en 1867, en el caserío Bordaxar de Errenteria. Creó versos muy conocidos en su época; el más conocido sea, quizás, *Brabanteko Genobeba bertso berritan* (1929). Improvisaba los versos mientras su mujer leía el libro en castellano. Todas las noches, después de cenar, su mujer leía algunos pasajes sobre la vida de Genoveva de Brabante y después, antes de acostarse, Juan Kruz improvisaba versos. Los guardaba en la memoria y al día siguiente se los cantaba uno por uno a su mujer, para que los escribiera en un cuaderno. Algunos otros versos de Juan Kruz también fueron muy famosos, por ejemplo, los titulados *Azkeneko gaba*. Su mujer, Mikaela, murió en 1918, a causa de la gripe, días después de dar a luz a su último hijo. Se trata de los emocionados versos que le dedicó en su lecho de muerte.

Joxe, el hermano menor

Joxe Zapiroain Aranburu, hijo de Joxe Bixente Zapiroain y Josefa Aranburu, nació en 1873. Al igual que le sucediera a su hermano Juan Kruz, Joxe también quedó viudo. Maria Kontzeptzion Ezeiza murió en 1919. En el caserío, toda la familia estaba enferma de la denominada

gripe española. Su esposa, que acababa de dar a luz, no pudo superar la enfermedad. Joxe quedó a cargo de nueve hijos; el menor no tenía más que unos meses.

Salbador, el nieto

Salbador Zapiain Ezeiza, el hijo de Joxe, nació en Bordaxar, en 1912.

Con apoyo y ayuda de Antonio Zavala, en 1979 publicó *Txantxangorri kantaria* en la editorial Auspoa, un relato largo sobre la vida de su padre. La obra obtuvo gran éxito. Desde entonces publicó otros libros, medio autobiográficos, medio ficticios, todos ellos en la editorial Auspoa. Son suyas, entre otras, las siguientes obras: *Txantxangorri kantaria* (1979), *Txori* (1981), *San Frantziskoren bizitza* (1981), *Espetxeko negarrak y Zigorpean* (1984); *Eltzaorra* (1985).

Xanti, el bisnieto

Xanti Zapiain Elizalde nació en 1953, en el caserío Sindikatu de Altza. Era hijo de Juan Kruz Zapiain Ezeiza. Xanti Zapiain ha escrito versos en diversas revistas. Ha dado a conocer numerosos recuerdos y emociones sobre su familia y su vida a través de los versos (igual que hiciera su abuelo). Es autor de la novela *Bizi behar dugu* (2005), y creador y promotor de diversos blogs.

Los dolorosos recuerdos de la guerra

El 14 de septiembre, mientras el padre y sus siete hijos comían en la cocina del caserío Bordaxar, se oyeron gritos, insultos y ruidos en la entrada: eran los requetés y los guardias civiles que habían pasado por allí el día anterior. Los nuevos vecinos ya estaban instalados en el fuerte de San Marcos.

Los miqueletes y los guardias civiles, armados, entraron hasta la cocina, entre gritos y amenazas. Registraron de arriba abajo todas las habitaciones. Una escopeta de caza roñosa, una docena de cartuchos, perdigones y 2.000 pesetas; eso fue todo lo que encontraron. Por si

acaso, detuvieron a los Zapirain y los condujeron al fuerte de San Marcos.

La familia no podía creer lo que estaba sucediendo: de repente, estaban atrapados en la vorágine del combate. Al igual que muchos abertzales guipuzcoanos de la época, los Zapirain no se habían planteado que pudieran tener ningún problema, dado que no habían hecho nada malo. En muchos pueblos de Gipuzkoa, numerosas familias abertzales se enclaustraron en sus casas cuando llegaron los franquistas. En realidad, muchos de los detenidos y represaliados eran nacionalistas, gente que en los momentos complicados de la república había defendido a curas e iglesias.

A Joxe lo liberaron al día siguiente. A los dos días, regresaron a casa los tres hijos menores, y otros cuatro, Jose Ramon, Antonio, Salvador y Juan Jose, fueron conducidos a la cárcel Ondarreta de San Sebastián.

A las puertas del infierno

La situación en la cárcel de Ondarreta era penosa. La cárcel estaba completamente vacía; en los calabozos no había más que cuatro paredes; ni siquiera un colchón donde dormir, ni mesa, ni silla. Había un solo carcelero para los cuatro detenidos. Durante los primeros días que pasaron entre aquellas cuatro paredes no tuvieron nada que llevarse a la boca. Al cuarto día, el carcelero les compró un par de barras de pan con su propio dinero, y ese fue su alimento para unos cuantos días. Al cabo de una semana, llegaron más prisioneros.

A la penuria de aquellos primeros días se le sumó un ambiente cada vez más turbio. Cada noche sacaban a un grupo de presos. “Está usted liberado, prepárese”, les ordenaban. Pero nada más cruzar las puertas de la cárcel, los metían en grandes camiones y los conducían al cementerio de Hernani, a los montes de Astigarraga u Oiartzun o a la cantera de Bera.

En la noche del 21 al 22 de octubre de 1936 se les comunicó a los Zapirain la confirmación de la sentencia llegada de Burgos: para Jose Ramon y Antonio, pena de muerte; para Juan Jose y Salvador, cadena

perpetua. La pena de muerte fue ejecutada al día siguiente, por la mañana, en el patio de la cárcel.

Joxe se enteró de que habían matado a sus hijos Antonio y Juan Jose

Antes de salir de casa, apareció un hombre en la entrada del caserío; era un padre jesuita que solía ayudar a los presos de Ondarreta, y venía a informarle sobre dos de sus hijos: a las seis de la mañana habían fusilado a Antonio y Jose Ramon en la cárcel de Ondarreta. El cura los acompañó toda la noche. Con tranquilidad y dignidad, prepararon sus almas para afrontar la muerte.

En cuanto oyó la noticia, Joxe sintió que el cielo se le venía encima y se quedó petrificado, sin poder articular palabra. Al mismo tiempo, quería exteriorizar sus emociones y rendir homenaje a Jose Ramon y Antonio. Al no poder expresar su dolor hablando, comenzó a encadenar palabras rimadas:

Sentimendu asko dauzkat nerekin
orain kontatu biarrak
Ez dakit nola zuzenduko íran
Egin dituzten okerrak;
Pazientzitik ez naiz atera
Jaungoikoari eskerrak,
Leku askotan jarri dituzte
Tristura eta negarrak,
Len amar lagun giñan etxian
Ta orain iru bakarrak.

Atentziyua izan zazute
nik esandako itzakín:
nere biotzik ezta poztutzen
dirua eta gauzakin,
eztakigu noiz jarriko geran
kontsuelo eta pozakin;
bi seme illak, beste bi preso,
beste bi non dan ez jakin,

errezasko eginez;
bi seme illak, beste bi preso
beste bi non dan jakin ez,
nire biotza tristuran dago
ezin sendaturik minez.

Milagru ezta pena aundiya
izatia biotzian,
negar malkuak saltatzen zaizkit
inoiz gogoratzian;
ezeren mantxik eta batere
kulpa gabiak il zian,
beste bi preso Ondarretatik
San Kristobala joan zian,
zer kontatu izango dute
elkarrengana biltzian.

Orra zer lana ekarri diran
nire semien paltiak,

milagro ezta ni egotia
kuidado eta kezakain.

Adierazi biar dizutet
esango dizutet ziñez,
tristura ontatik iñola ere
apartatu al bagiñez;
atentziyua izan zazute

ta ortatikan izandu ditut
familiarako kaltiak;
ai, penosuak izandu dira
pasa ditudan urtiak,
kastigu oiek izandu dira
gogorak eta fuertiak,
emen izango al ditut arren
beste munduko partiak!

(Zavala 1975: 272)

Mediante aquellas palabras dedicadas a sus hijos asesinados y encarcelados, Joxe resumió el sufrimiento y el dolor que estaba padeciendo el País Vasco en aquellos momentos. Y el uso del presente aportó atemporalidad a la composición.

“... Amabiak... Ordu ori jo zueneko bat-batean pixtu iyun
espetxeko argiak... Goizeko seiretan, orma bitarteko il
zizkitiken, espetxeko patioan bertan...”. (Zapirain 1984:
179)

Al recibir la noticia del fusilamiento de sus hijos, se le olvidó que llevaba guardada en el bolsillo la carta de Antonio. Contenía algunos versos escritos. Jose Ramon, el hermano mayor, había escrito algunas líneas. Empleó la costumbre de su padre para hacer frente a la muerte, y se despidió de la familia de esta manera:

Nere aita eta anai maiteak,
gu hola hiltzea naiko zuan
gure jainko maiteak,
zuei ere dicha on bat dizutela eman
Virgiña gracias beteak.

Gure odolarekin garbi ditzala
gure munduko kalteak,
agur esaten dizuet
nere aita ta munduko lagunak

bukatu dira kontutako egunak.
 Munduan ez dira danontzako olako portunak
 emengoa utzi ta zeruan
 eitera noa ezagunak.

Nire azkeneko agur ederra, Aita, Juan Joxe,
 Saturnino, Joakin, Salvador, Juan Kruz,
 Manuel, Joxe Mari. Gorantziak, zerurarte.
 Ondo bizi eta catolico onak bezala, euskotar
 zintzoak bezala gure ama elizaren alde egin

(Aizpuru 2006: 140)

En aquel angustioso momento, los versos fueron, de nuevo, un sostén de salvación. Antonio, mediante la canción, quiso dejar su testimonio para la posteridad, para que el mundo supiera que habían matado a euskaldunes inocentes y para que se difundieran los valores reinantes en casa de los Zapirain: la fe, el euskera y el amor familiar.

Algunos años después, en 1950, burlándose de la rigurosa censura del dictador Franco, Joxe tomó el testigo de Antonio y, a partir del verso escrito por su hijo a las puertas de la muerte, escribió un nuevo verso y lo publicó. Los siguientes versos los escribió Joxe y los concibió en boca de sus hijos mientras esperaban la hora del fusilamiento. Joxe consiguió transmitir los posibles miedos y deseos de Jose Ramon y Antonio:

Errurik gabe iltzera guaz,
 aita ta anaia maiteak,
 gazte gerala utzi bearra
 dana naigabez beteak;
 gure odolak garbi dirala
 egin ditugun kalteak,
 Agur, ez digu kalte egingo
 garbi gerala joateak.
 agur, Juan Joxe ta Saturnino,

eta lengusu kutunak,
 agur biotzez adiskide ta
 maite nitun ezagunak!
 Uste gabean bukatu dira
 Nere munduko egunak,
 emengo partez orain zeruan
 egingo ditut lagunak.
 Ez gorrotorik izan inori,

Joakin eta Xalbador,
 Juan Kruz, Manuel ta Joxe Mari,
 geratzen zaretenak or;
 ate ondoan dira etsaiak,
 gure ordua badator;
 gutzaz biotzez maitakor.
 Agur betiko, osaba, izeba

izan alkarrekin lagun;
 izan zazute beti euskotar
 eta benetan euskaldun;
 eliza maite, kristau bezala
 bide zuzenetik jardun,
 orain berexten geranok berriz
 alkar ikusi dezagun.

(Zapirain, 1979: 234-235)

De un infierno a otro peor

El día de Navidad, sacaron a Juan Jose y Salvador de los muros de Ondarreta y los condujeron a la cárcel de San Cristóbal, a pocos kilómetros de la capital navarra. Los presos estaban apilados en un patio estrecho de 100 metros de largo por 20 de ancho. La vida cotidiana de los presos transcurría alrededor de ese patio. Era el único espacio abierto, y los prisioneros estaban apilados de forma asfixiante.

Salvador denominó “infierno” a la cárcel del monte Ezkaba: “A mí, Cristóbal me parecía un pequeño infierno” (Zapirain 1985: 81). La cárcel era un infierno a ojos de los presos y un signo de la masacre franquista, a ojos de todos los demás. Para explicar la amargura del sufrimiento de los prisioneros, para nombrar aquel lugar sin esperanza, para dar a conocer aquel modelo de brutalidad, Salvador menciona la *Divina Commedia* de Dante Alighieri. Por eso, Zapirain nos recuerda las famosas palabras que se leían en la puerta del infierno de Dante: "Lasciate ogne speranza, voi ch'intrate" (Zapirain 1985: 49).

¡Hablen en Cristiano!

Cuando Joxe Zapirain supo que habían trasladado a sus hijos de la cárcel de Ondarreta, decidió ir a San Cristóbal. Mediante un vecino del barrio, consiguió un permiso para ir a Navarra y un sobrino de San Sebastián lo acompañó en el viaje. Joxe fue a Pamplona el día de Año Nuevo. En un recinto sucio y pequeño, Salvador describió a su padre

el viaje hasta San Cristóbal y, con gran disgusto, le contó cómo fusilaron a Antonio y Jose Ramon.

Estaban inmersos en una conversación llena de emociones, cuando un vigilante les ordenó callar. Dentro de la cárcel no podían utilizar “ese idioma sucio de los vascos”. El sobrino de Joxe hablaba bien en castellano y estuvo hablando con Salvador.

Salvador mantuvo su afición a los versos y los utilizaba para explicar a la familia su día a día en la cárcel. En los versos titulados *Eguberri tristek* volvió a contar pasajes de la cárcel.

Gabonak, urte guzian ez da
ospatzen alako jairik.
Bazkari on bat agindu zigun
anayak gu poztu nairik
goiz, Ondarretan atean jota
etzun arkitu anairik
trenean pasa gendun eguna
gose paseak, baraurik.

Oraindik illun atera giñan
nora ez jakin, goizean
gure lagunak triste utzirik
Donostiko espetxean

illuntzerako otzak dardaraz
San Kristobalko leizean
gabon tristek ziran guretzat
ez goxogoak etxean....

...An gabiltzala turuta otsa
ortxe amaikak aldera
kaja zatar bat bizkar gañean
lau gizon pausoz batera
Illa zekarten denon aurretik
eraman zuten atera
lotuta zegon lekutik joan zan
bere askatasunera.

(Bertso 1994: 55)

El ambiente de posguerra

Quizás por eso utilizó Salvador la metáfora del “infierno”. Esa metáfora aparece en más de una ocasión para explicar el ambiente asfixiante que predominaba tanto en la cárcel como en la calle.

Fue célebre el sermón del padre Amiano, un sermón que quedó grabado en la historia de Altza. El párroco celebró misa cuando las fuerzas nacionales entraron en Bilbao, y afirmó en el sermón que la sangre de los cerdos era mucho más valiosa que la de los vascos. Que la sangre de los cerdos la podían utilizar para hacer morcilla, pero que la de los vascos muertos en Bilbao no les servía ni para embutidos ni para abono. El señor Amiano pronunció su sermón utilizando un euskera culto.

Joxe Zapirain no se libraba de las ofensas del párroco; fue su tema de conversación en más de una ocasión. Era el responsable de la muerte de los hijos.

El párroco de Altza olvidó rápidamente la protección que le habían brindado los nacionalistas. Amiano era perseguido por un grupo anarquista y algunos vecinos de Altza le habían ofrecido apoyo, entre otros, los seguidores del Partido Nacionalista Vasco. Una noche en la que los anarquistas rodearon su casa, el párroco Félix Amiano consiguió escapar gracias a su ayuda. El hijo mayor de Joxe fue uno de sus salvadores.

Sin trabajo ni ilusión, Salvador se unió a los capuchinos y entró en el convento, creyendo que entre los frailes gozaría de cierta paz. Pasó los años *ora et labora*, cultivando la huerta y escribiendo. Pero incluso en el convento notó la sombra del régimen y no se encontraba del todo tranquilo. Los miembros principales de la comunidad de frailes lo consideraban peligroso. Pocos eran los amigos que conocían el pasado de Salvador, con los que podía compartir sus experiencias de la cárcel o las desgracias de su familia. Solo habló de sus desgraciados pasajes en la cárcel con miembros concretos de la comunidad.

Los versos: memoria y depósito de emociones

Los Zapirain: la guerra civil y los versos

La memoria de la familia Zapirain-Ezeiza se estructura en torno a estos dos elementos: la afición a los versos y los recuerdos de la guerra. El primero fue compañero de viaje durante toda la vida,

gracias a la tradición familiar. El segundo fue fruto de las huellas sangrientas y dolorosas que dejó en ellos la guerra civil española.

De todas maneras, los elementos de la memoria familiar se han cruzado en cada uno de los miembros de la familia y se han transmitido de generación en generación. Esos dos elementos compusieron la memoria, la sabiduría, las vivencias y la capacidad de decisión de los Zapirain-Ezeiza, como si se trataran de referentes de vida significativos.

Al igual que algunas huellas son imborrables, en casa de los Zapirain no se pueden eliminar las vivencias, las imágenes y los recuerdos vinculados a la guerra y a la represión. Esos recuerdos dolorosos, llenos de evocaciones intensas, son una masa de imágenes y recuerdos.

Esas huellas del recuerdo clavadas en nuestros cuerpos aparecen en los acontecimientos primordiales de nuestra existencia, y articulan el eje que une pasado, presente y futuro. Las experiencias están estrechamente ligadas a nuestra identidad y modelan nuestra forma de ser, a través de los sentimientos o de las percepciones.

Un verso fruto de la emoción

Hoy en día la idea de que los versos son un medio para transmitir el pensamiento y comunicar está extendida. Muestra de ello es el libro *Bat-bateko bertsolaritza, gakoak eta azterbideak* (2002) de Gartzia, Sarasua y Egaña. Esa perspectiva teórica introduce el bersolarismo en el género de la retórica. Los discursos de los bersolaris se desarrollan bajo unas normas concretas que están relacionadas con la comunicación y que se plasman en la medida, la rima y la melodía. Como dice la profesora Jone Miren Hernandez (2011), ese esquema teórico utilizado para definir el bersolarismo dejó de lado la emoción.

Joxe Zapirain utilizó los versos para exteriorizar sus sentimientos y emociones. Eso mismo hizo Juan Kruz Zapirain cuando, al enviudar, dedicó unos versos desgarradores a su esposa Mikaela que acababa de morir. Su hermano Joxe Zapirain pasó por el mismo trance y también compuso unos versos preciosos a su difunta esposa.

Para poder hacer frente a la muerte de su mujer y sus hijos, el viejo Zapirain canalizó sus sensaciones personales a través de los versos y los convirtió en medio de expresión. En ambos casos, el verso nace de la emoción. Por tanto, al crear aquellos versos expuso sus emociones a la gente, para que todo el mundo supiera que la muerte de su esposa y de sus hijos le había desgarrado el alma. Probablemente, Joxe lloraría más de una vez, siendo como era un hombre emocional y sensible. Pero en nuestra cultura a los hombres no se les ha permitido expresar sus emociones mediante el llanto, así que Joxe, como otros tantos vascos, pudo exponer su emocionalidad cantando versos.

Joxe cantó partiendo de la emoción, la emoción desgarradora de un padre al que notifican el fusilamiento de sus hijos. En el caso del viejo Zapirain, la guerra civil cambió por completo su mundo; no podía comprender qué les había sucedido, no lo podía explicar con palabras razonables. Por eso tenía que valerse de los versos. Tenía que utilizar el lenguaje de la creatividad y del arte. En esos casos, surgen muchas cuestiones. Adornos filosóficos como cuando se preguntaba retóricamente si era posible crear poesía al saber que han fusilado y matado a tus hijos, si era posible cantar versos en situaciones similares. Joxe respondería que sí, sin duda alguna. En el caso de Zapirain, los versos podían resultar uno de los pocos medios de canalizar sus emociones y sentimientos en época de guerra y desesperación.

Al igual que el canto de los versos, las maldiciones también creen en la eficacia traumatúrgica de la palabra; es decir, las palabras pronunciadas en voz alta influyen en el mundo. Por eso, los sustantivos y adjetivos de las maldiciones son muy apropiados y las maldiciones, como los votos, hay que pronunciarlas en voz alta y ante la gente. Quien tiene derecho a maldecir no lo hace a media voz. Hay que maldecir en voz alta, puesto que así quien maldice se protege a sí mismo. La voz de los ultrajados llegará, se extenderá, y alguien sabrá imponer venganza o hacer justicia. De esa manera, alguien guardará en la memoria esas palabras, ya que nada se hace en vano.

Cuando no había manera de expresar las emociones, Joxe tenía que valerse de la creación de versos. En esos casos, los versos podían ser un ungüento que curara el alma (Hernandez 2011), incurable de

ningún otro modo. Por tanto, la improvisación, cantar o maldecir en voz alta era la única manera de aliviar el dolor y la tormenta interna generados por los sucesos trágicos.

La necesidad del testimonio

Al recopilar las palabras de Salvador Zapirain, Antonio Zavala representó muy bien la segunda función del testimonio. Así lo recordaba Zavala al recibir los manuscritos de los libros *Zigorpean* y *Espetxeko negarrak*:

“Ala ere, etzait bein ere aaztuko Ataño-k liburu oriek eskuan zituela, esan zidana: -Banuen gogo nire barrua ustutzeko, lasaitasun ederra artu det.” (De todas maneras, nunca se me olvidará lo que me dijo Atañó con esos libros en la mano: -Ya era hora de desahogarme, ¡qué tranquilidad!) (1996: 234)

En aquellas narraciones, Salvador había recopilado las vivencias de la guerra y los años en prisión. Eran trabajos autobiográficos redactados en la vejez. Salvador necesitaba escribir, necesitaba recoger por escrito el infierno vivido, para dejar atrás aquella época.

Salvador a través de sus escritos y Joxe a través de sus versos querían recordar a los vencidos en la guerra civil, a los condenados inocentes, a los fusilados que partieron sin poder decir adiós y al resto de condenados. Con su testimonio querían unir a víctimas y supervivientes.

De todas maneras, para expresar el dolor o el sufrimiento hace falta la palabra; cualquier experiencia vital, por cruel que sea, necesita ser contada para que quede constancia de la misma. En esa expresión, el dolor debe encontrar su voz y, como decía Theodor Adorno, el mejor medio de expresión para esos momentos es el lenguaje del arte. Joxe eligió el lenguaje de los versos para expresar el dolor y el sufrimiento y convirtió su dura experiencia en testimonio. Los versos crearon una realidad nueva. En estos casos, cuando el filósofo es incapaz de hablar, debe dejar paso al poeta, tiene que concederle la palabra. Por tanto, la huella de los hijos fusilados está adherida a los versos, igual que la huella del ollero está adherida a los recipientes de barro.

Los fusilados no podían hablar, no pudieron explicar las razones de su muerte, ni reclamar su inocencia; así que Jose Ramon y Antonio necesitaban las voces de su padre y de su hermano para que su memoria se mantuviera con vida.

Es por eso que tanto el verso de Joxe como el escrito de Salvador están estrechamente relacionados con vivencias amargas. En la intimidad del caserío y del convento, los testimonios creados entre lágrimas fluyen de la memoria, son reivindicaciones firmes en favor de la justicia, formadas por encima del silencio y el olvido impuestos por la dictadura de Franco.

Las voces calladas

En este trabajo hemos mencionado los testimonios de diversas personas, las víctimas de la guerra, el sufrimiento de las personas y la violencia. Son conceptos habituales en los medios de comunicación actuales y en la sociedad vasca van de boca en boca. En nuestra sociedad, el sufrimiento ha sido considerado como un elemento inevitable del conflicto y hemos interiorizado ese discurso casi inconscientemente.

Una sociedad que quiere afrontar el futuro debe asumir sus problemas del pasado, analizar los testimonios silenciados durante años y demostrar un compromiso fuerte para con el futuro. Los testimonios traumáticos de Joxe y Salvador Zapiroin son las memorias sociales de toda la sociedad.

El testimonio de los Zapiroin, al igual que el resto de los testimonios, es un discurso personal, lleno de subjetividad y emoción. Adecuaron sus testimonios a los versos y a las narraciones. Son narraciones de la memoria, donde se mezclan la conciencia y la inconsciencia, la objetividad y la subjetividad. El tiempo ha adaptado las narraciones y los versos de los Zapiroin, pero ambos son huellas de la memoria y nos hacen caer en la cuenta de que algo sucedió. Esos testimonios son el puente entre el archivo y la memoria: sucedió esto, vi esto, sentí esto.

Versos y testimonios performativos

Joxe Zapiain situó su persona en el presente traumático. El bersolari, para hacer frente al dolor que sentía tanto en su cuerpo como en su alma, creó el verso desde un pasado no registrado. Tal vez, el testimonio de Joxe era desordenado, anacrónico y lleno de espacios de amnesia.

En la década de los cincuenta, John Langshaw Austin (1982) difundió el concepto de la capacidad performativa en la filosofía del lenguaje. La performatividad designa la capacidad del lenguaje para producir y crear diversas cosas a través de las palabras. En la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, tenemos “frases performativas”, que no dicen o afirman nada. Mediante dichas frases hacemos algo. De los actos de habla, tenemos claros ejemplos en el lenguaje cotidiano: “prometer”, “hacer una promesa”, “jurar”, “rogar”, “ordenar”, “prohibir”, “alegrarse”, “valorar”, “agradecer”, etc.

En la literatura de Joxe y muchos otros, se establecieron las marcas de las víctimas, con mensajes como estos: “Nosotros estuvimos aquí”, “en algún momento estuvimos vivos en el infierno”. Por tanto, en los testimonios performativos no hay que buscar la verdad, sino prestar atención, escuchar y observar las diferentes verdades.

De todas maneras, en esa elección surgen modulaciones de conflictos, tramas y tensiones. Por eso, hay que impulsar un modelo de memoria multidireccional. Una sociedad que pretende ser democrática no se puede basar en el olvido, sino en la memoria multidireccional. Es un modelo de negociación constante, donde la memoria de un grupo no elimina la memoria de otro grupo. En las negociaciones sobre el pasado hay que acordar ese tipo de modelos.

Bibliografía.

Adorno, T. W. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad I*. Madrid: Akal.

- Aiestaran, I. (2010). *Walter Benjamin aingerua Gernikako bonbardaketatik. Esne beltza eta nazismoaren adiskideak*. Donostia: Elkar.
- Aizpurua, M., & besteak. (2007). *1936ko udazkena Gipuzkoan. Hernaniko fusilatzeak*. Irun: Alberdania.
- Austin, J. L. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bertso (1994). *Bertso berriak gerra ostean jarriak*. Andoain: Bertsolari liburuak.
- Garzia, J., Sarasua, J., & Egaña, A. (2002). *Bat bateko bertsolaritza; gakoak eta azterbideak*. Donostia: Bertsozale elkarte.
- Hernández, J. M. (2011) "Palabras que emocionan". FAEE Estatu Espainoleko Antropologia Elkartearen XII Congresoan aurkeztutako komunikazioa, argitaratu gabea. Egileak emana.
- Leizaola, J. M. (1965). *Acontecimientos del siglo XX y su influencia en la poesía vasca*. Buenos Aires: Ekin.
- Lekuona, M. (1929). Prologo. In J. K. Zapiain, & M. Lekuona (Eds.), *Genobeba de brabante por el "bertsolari" Juan Kruz de Zapiain*. Gasteiz: Trabajos del Laboratorio de Eusko Folklore.
- Moreno Feliu, P. (2010). *En el corazón de la zona gris*. Madrid: Trotta.
- Roquero, M. R. (2005) "Altza 1910-1940". In *Altza. Hautsa Kenduz*, 8, 117-134.
- Valcárcel, A. (2010). *La memoria y el perdón*. Barcelona: Herder.
- Zapiain, J. (1950). *Nere bizitzako bertso batzuek*. Erretereria: Makazaga moldiztegia.
- Zapiain, S. (1979). *Txantxangorri kantaria*. Tolosa: Auspoa.
- Zapiain, S. (1984). *Espetxeko negarrak*. Tolosa: Auspoa.

- Zapirain, S. (1984). *Zigorpean*. Tolosa: Auspoa.
- Zavala, A. (1975). *Zapirain anaiak. Juan kruz (1867-1934). Joxe (1873-1957)*. Tolosa: Auspoa.
- Zavala, A. (1996). *Auspoaren auspoa II (itzaldiak, conferencias)*. Tolosa: Auspoa.as
- Leizaola, J. M. (1965). *Acontecimientos del siglo XX y su influencia en la poesía vasca*. Buenos Aires: Ekin.
- Lekuona, M. (1929). Prologo. J. K. Zapirain, & M. Lekuona (ed.), *Genobeba de brabante por el "bertsolari" Juan Kruz de Zapirain*. Gasteiz: Trabajos del Laboratorio de Eusko Folklore.
- Moreno Feliu, P. (2010). *En el corazón de la zona gris*. Madrid: Trotta.
- Roquero, M. R. (2005) "Altza 1910-1940". *Altza. Hautsa Kenduz*, 8, 117-134.
- Valcárcel, A. (2010). *La memoria y el perdón*. Barcelona: Herder.
- Zapirain, J. (1950). *Nere bizitzako bertso batzuek*. Errenteria: Makazaga moldiztegia.
- Zapirain, S. (1979). *Txantxangorri kantaria*. Tolosa: Auspoa.
- Zapirain, S. (1984). *Espetxeko negarrak*. Tolosa: Auspoa.
- Zapirain, S. (1984). *Zigorpean*. Tolosa: Auspoa.
- Zavala, A. (1975). *Zapirain anaiak. Juan kruz (1867-1934). Joxe (1873-1957)*. Tolosa: Auspoa.
- Zavala, A. (1996). *Auspoaren auspoa II (itzaldiak, conferencias)*. Tolosa: Auspoa.

