

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko
Unibertsitatea

Gizarte Langintzako Unibertsitate Eskola
Escuela Universitaria de Trabajo Social

Soziologia Saila
Departamento de Sociología

**PRACTICUMAREN ERAGINA GIZARTE LANGINTZAKO HEZIKETAN:
GASTEIZKO ESKOLAREN KASUA 1964 - 2009**

Egilea: Ainhoa Berasaluze Correa

Zuzendaria: Julen Zabalo Bilbao

Doktorego Tesia

2010

**Gure historia hiru garaitan kontatua izan liteke:
gure jatorrian, egitea; gero, egiten duguna pentsatzea;
egun, pentsatzen duguna jakin nahi dugu.**

Nora Aquín, 1999

Esker onak

Doktorego tesi honetan murgildu aurretik, lerro batzuk baliatu nahiko nituzke ikerlan hau burutzeko ezinbesteko lokarria izan ditudan pertsona guztiei eskerrak emateko.

Bereziki, Julen Zabalo lanaren zuzendariari, bere ezagupenak nirekin partekatu dituelako eta momentu oro laguntzeko prestasuna adierazi didalako. Eta baita Ritxi Arregiri, behar izan dudan indarra eskuzabal emateagatik, bikotekidearengandik espero nezakeena erabat gainditu duelarik.

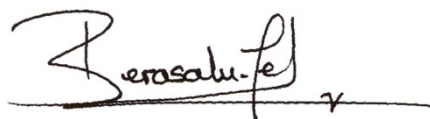
Eremu profesionalean asko eta asko izan dira nire etengabeko laguntza eskaerak kementsu jasan dituztenak. Gasteizko Gizarte Langintza Eskolako zein Soziologia Saileko lankideei eta Arabako Gizarte Langileen Elkargo Ofizialeko kideei nire eskerrik zintzoenak. Badaude aipatu gabe utzi nahi ez nituzkeen izenak, euren ekarpenak apartekoak izan direlako niretzat: Kontxesi Berrio-Otxoa, Eva Martinez, Edu Portilla, Alberto Olalde, Charo Ovejas, Amalia Castaño, Miren Ariño, Lucia Peña, Miren Aristondo, Blanca Extramiana, Loreto Sáenz de Ugarte, Txoli Mateos, Gorka Moreno, Miren Ortubay, Patricia Campelo, Irantzu Mendia eta M^a Mar Lledó.

Hauetz gain, eremu pertsonalean, nire amari, aitari, ahizpari eta familia kide guztiei eskertu behar diet nigan sinistu eta urte hauetan zehar lapurtu diedan denbora guztia ulertu izana. Baita lagunei eskertzea ere eskaini didaten sostengu emozionala: Joxe Loizagari, Leo Diezi, Eva Perez de Albenizi, Amaia Bergaretxeri, Marta Ruiz de Arbulori, Maria Rodriguezi, Marian eta Josebari, Nieves eta Albertori, Clemen eta Maiteri ...

Amaitzeko eskerrak eman nahiko nizkieke lan honetan zuzenean parte hartu duten pertsonari, elkarrizketatu ditudalako (Josefa Fernández, Víctor M. Giménez, Jesús Hernández, Santa Lázaro, José Vicente Pérez eta Carmina

Puig); irakasleez osaturiko hiruko taldeetan egon direlako (Eduarne Aranguren, Idoia Martín, Txus Martínez de Ubago, Charo Ovejas, Elena Peciña, Loreto Sáenz de Ugarte, Marta Simón, Imanol Tellería eta Valentín Vivar); profesionalen eztabaida taldeetan aritu direlako (Natividad Alonso, Esperanza Auzmendi, Marisa Becerril, M^a Jose Bueno, Paula Casas, Nieves Ceballos, Maite Emilio-Yus, Nora García, Mertxe Maeztu, Susana Martínez, Montserrat Mendiola, Amaia Nafarrate, Ana Belén Otero, Maite Ruiz de Apodaca, Esther Santamaría, Nerea Txurruka, Miren Ullibarri eta Gotzon Villaño); edo ikasleez osatu genituen eztabaida taldeetan parte hartu dutelako (Ane Anduaga, Usoa Amendariz, Naiara Arnaiz, Macarena Arrieta, Naiara Cabrera, Ainara Campo, Lara Corcuera, Olaia Estalayo, Garazi Etxebarria, Irati Izagirre, Nerea Maiztegi, Leire Manjón, Pilar Martín, Leyre Mijangos, Imanol Nevada, Maide Pelado, Lexuri Pinedo, Natasha Rueda, Lorea Ugarte, Ander Vela, Maddalen Zubimendi).

Bakoitzari bereagatik esker mila.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Zoraida', with a horizontal line underneath and a small flourish at the end.

Aurkibidea

SARRERA: IKERKETAREN AURKEZPEN OROKORRA	15
I. ATALA	
GIZARTE LANGINTZAREN SORRERA ETA GARAPENA:	
HEZIKETAREN BEHARRA	19
1.1. Oinarrizko kontzeptuen inguruko argibideak	21
1.1.1. Gizarte Langintza	21
1.1.2. Lanbidea	25
1.1.3. Heziketa	27
1.2. Gizarte Langintzaren aurrekariak: XIX. mendera arte	30
1.3. Gizarte Langintzaren sorrera: XIX. mende erditik II. Mundu Gerrara arte ...	34
1.4. Gizarte Langintzaren garapena eta sendotzea: II. Mundu Gerratik aurrera	42
1.5. Aurrekarietatik sorrera eta garapenera: heziketa	47
II. ATALA	
GIZARTE LANGINTZA HEZIKETAREN BILAKAERA HISTORIKOA:	
PRACTICUMAREN BEREZITASUNA	51
2.1. Nazioartean	54
2.1.1. Heziketaren sorrera eta ezarpena.....	54
2.1.1.1. Amerikako Estatu Batuak	55
2.1.1.2. Hego Amerika	56
2.1.1.3. Europa	57
2.1.2. Gizarte Langintza heziketaren edukiak	59
2.2. Espainiar Estatuan	67
2.2.1. Eskolen sorrera eta hedapena	68
2.2.2. Heziketa onarpenaren garapena	75
2.2.2.1. Ikasketak ezagutza ofizialaren aurretik: 1932 – 1963	76
2.2.2.2. Ikasketak ezagutze ofizialarekin: 1964 – 1980	78
2.2.2.3. Unibertsitate mailako ikasketak: 1981etik aurrera	81
2.2.3. Helburu berriak: lizentzia eta gradu ikasketak	86
2.3. Hego Euskal Herrian	90
2.3.1. Eskolen sorrera eta egungo egoera	90
2.3.1.1. Bilboko Eskolak	91
2.3.1.2. Donostiako Eskolak	95
2.3.1.3. Iruñeko Eskolak	97
2.3.1.4. Gasteizko Eskola	101
2.4. Practicumaren garrantzia Gizarte Langintza heziketan	121

III. ATALA**PRACTICUMA:****GIZARTE LANGINTZA HEZIKETAREN ARDATZA.....125**

3.1. Practicumaren ikuspegi pedagogikoa.....	125
3.1.1. Kontzeptuaren definizioa	127
3.1.2. Irakaskuntza-ikaskuntza praktikoaren antolaketa	130
3.1.2.1. Helburuak eta gaitasunak	130
3.1.2.2. Metodologia: bat, bi edo hiru ikasturtetan	133
3.1.2.3. Eragileak: ikasleak, tutoreak eta instruktoreak	137
3.1.2.4. Gainbegiraketa baliabide pedagogiko gisa	145
3.2. Lanketa enpirikoaren planteamendu metodologikoa	152
3.2.1. Ikergaiaren aurkezpena	152
3.2.2. Hautu metodologiko-teknikoa arrazoitzea	154
3.2.2.1. Baliatutako teknikak	156
3.2.2.2. Diseinu teknikoa	160
3.3. Practicumaren garrantzitik harago: diskurtsoak	167
3.3.1. Ahuldade teorikoa <i>versus</i> formatiboa	173
3.3.1.1. Adituen diskurtsoak: Aitorpena eta ikerketan itzaropena.....	178
3.3.1.2. Irakasleen diskurtsoak: Aitorpena eta teoria aplikatuaren apustua.....	184
3.3.1.3. Profesionalen diskurtsoak: Ikerketaren saihespena	188
3.3.1.4. Ikasleen diskurtsoak: Ikasgai teorikoen baliogabetzea....	191
3.3.2. Ikasketen espezializazioa eta espezializazio eza	193
3.3.2.1. Adituen diskurtsoak: Practicumaren espezializazioa	197
3.3.2.2. Irakasleen diskurtsoak: Gizarte langilea ardatz	202
3.3.2.3. Profesionalen diskurtsoak: Espezializazioa lanbidean ...	205
3.3.2.4. Ikasleen diskurtsoak: Lanbidea helmuga	208
3.3.3. Praktiken aldakortasuna	210
3.3.3.1. Adituen diskurtsoak: Ezagutza teorikoen gaurkotze beharra	212
3.3.3.2. Irakasleen diskurtsoak: Lanbidearen burokratizazioa.....	216
3.3.3.3. Profesionalen diskurtsoak: Heziketaren zaharberritzea ..	218
3.3.3.4. Ikasleen diskurtsoak: Teoria oraingotu	221
3.3.4. Ezagutza teorikoak eta praktikoak uztartzeko zailtasunak	223
3.3.4.1. Adituen diskurtsoak: Gainbegiraketa biziberritzen	229
3.3.4.2. Irakasleen diskurtsoak: Gainbegiraketa eta plangintza zaintzen	235
3.3.4.3. Profesionalen diskurtsoak: Practicumetik lanbidera	240
3.3.4.4. Ikasleen diskurtsoak: Sinesgaiztasuna	242

3.3.5. Unibertsitatearen errekonozimendu mugatua	245
3.3.5.1. Adituen diskurtsoak: Gutxiegitik gehiegira	249
3.3.5.2. Irakasleen diskurtsoak: Jakite-maila arrazoibide	257
3.3.5.3. Profesionalen diskurtsoak: Erakundeen gutxiespena	261
3.3.5.4. Ikasleen diskurtsoak: Ikasleen baldintzagabeko babesa	263
3.3.6. Praktikaren aldeko diskurtso idealizatua	265
3.3.6.1. Adituen diskurtsoak: Praktikaren bertuteak	275
3.3.6.2. Irakasleen diskurtsoak: Jardunaren adorazioa	281
3.3.6.3. Profesionalen diskurtsoak: Ekintza sendotu nahia	284
3.3.6.4. Ikasleen diskurtsoak: Practicumaren autoaskitasuna	287
3.4. Practicumaren garrantzitik harago: diskurtsoen argazkia	290
3.4.1. Hipotesien araberrako analisia	290
3.4.2. Eragileen araberrako analisia	294
3.5. Practicumaren garrantzitik mitifikaziorantz ala praxirako biderantz?	298
3.5.1. Ezagutza esperientzialaren printzipioa	298
3.5.2. Lanbideari begirada laburra	302
IV. ATALA	
ONDORIOAK:	
IKERKETAREN AZKEN EMAITZAK ETA AZKEN GOGOETAK	311
4.1. Orain artekoa gogoan: ikerlanaren ondorioak	311
4.2. Esan beharrekoak esan ostekoak: azken gogoetak	317
BIBLIOGRAFIA	323
ERANSKINAK	343
1. Eranskina: Ikasle tituluak	345
2. Eranskina: Irakasleak	347
3. Eranskina: Euskara	349
4. Praktikak	351

Taulen eta grafikoaren aurkibidea

Taulak

1. Taula: Gizarte Langintza Heziketaren Faseak.....	29
2. Taula: Gizarte Langintza Heziketako Mugarriak.....	53
3. Taula: Gizarte Langintza Eskolen Ezarpena Mundu Mailan.....	54
4. Taula: Gizarte Langintza Eskolen Ezarpena Espainian.....	71
5. Taula: Egungo Gizarte Langintza Irakaskuntzaren Kokapena Espainian...	74
6. Taula: Lehen Ikasturteko Matrikulazioaren Eboluzioa	112
7. Taula: Gasteizko Gizarte Langintza Eskolako Praktiken Ezaugarriak	119
8. Taula: Practicumaren Faseak.....	134
9. Taula: Practicuma Espainiako Gizarte Langintzako Eskoletan.....	135
10. Taula: Gizarte Langintzako lanbidea eta bere harremanak ezagutzekin	308

Grafikoak

1. Grafikoa: Tituludun Kopurua.....	113
2. Grafikoa: Tituludunak Sexuaren Arabera	114
3. Grafikoa: Irakasleen Batezbestekoa.....	117
4. Grafikoa: Lan-hipotesien arteko erlazioak	293
5. Grafikoa: Gizarte Langintza eremuko diskurtsoa.....	295

Siglen izendegia

- AIETS: Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social
- ALAETS: Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social
- BOE: Boletín Oficial del Estado
- CISS: Conferencia Internacional del Servicio Social
- COS: Charity Organization Society
- EAE: Euskal Autonomia Erkidegoa
- EAO: Estatuko Aldizkari Ofiziala
- EASSW: European Association of Schools of Social Work
- ECTS: European Credit Transfer System
- EGHE: Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrua
- EHAA: Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria
- EHU: Euskal Herriko Unibertsitatea
- FEDAAS: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales
- FEEISS: Federación Española de Escuelas de Asistencia Social de la Iglesia
- FITS: Federación Internacional de Trabajo Social
- IASSW: International Association of Schools of Social Work
- IFSW: International Federation of Social Workers
- LANE: Lanaren Nazioarteko Erakundea
- SIS: Servicio Social Internacional
- UCISS: Unión Católica Internacional de Servicio Social

SARRERA: IKERKETAREN AURKEZPEN OROKORRA

Diziplina zientifiko eta lanbide arlo guztietan heziketa edo kideen prestakuntza oinarrizko dimentsio bat da: zer ikasten den, nola eskuratzen diren ezagutzak, zein da lortzen den titulua, ze maila duten ikasketek, eta abar. Gizarte Langintzaren kasuan ere hala gertatzen da (Brezmes, 2008). Aurrekariei eta sorrerari erreparatu ezker, ekintza boluntarioak aurkituko ditugu, heziketarekin lanbide bilakatuko direnak (Moix, 1991). Hortaz, Gizarte Langintza heziketaren bilakaera historikoa ezagutzeak prestakuntzaren nolakotasuna ulertzeaz gain, diziplinarekin eta lanbidearekin ere harremanetan jartzeko bideak irekitzen dizkigu.

Izan ere, Gizarte Langintza jakintza aplikatua izatean (Miranda, 2004), ezagutza teorikoak eta praktikoak, biak, biziki garrantzitsuak dira. Bai lanbidearen eta bai diziplinaren ikuspegitik, ezagutza teorikoetatik praktikoetara, eta ezagutza praktikoetatik teorikoetara etengabeko joan-etorria ezinbestekoa dela erakutsi ziguten Mary Ellen Richmond (1861-1928) edo Jane Addams (1860-1935) aitzindariak.

Geroztik, Gizarte Langintza eta Gizarte Langintza heziketa asko garatu dira. Aitzitik, heziketan practicumaren ikasgaiak betidanik leku berezia izan du, ikasketa-plan guztietan protagonismo nabarmena bereganatu du, ikasketen hasieratik gaurdaino, eremu geografiko orotan. Practicumaren ikasgaiak ezagutza teoriko-praktikoak ditu osagai (Zabalza, 2002), eta ondorioz, ikasgai

honen azterketa Gizarte Langintza eremuan, ezagutza mota bakoitzak duen lekuaren eta balioespenaren adierazpide bilakatzen da. Honez gain, heziketaren funtzio sozializatzailea aintzat hartuz, Gizarte Langintza heziketaren eta practicuma ikasgaiaren analisiak eremuko identitatearen oinarritzko elementuetara hurbil gaitzake.

Testuinguru honetan, beraz, ikerketa honek Gizarte Langintza heziketaren practicuma izan du aztergai, eta Gizarte Langintza heziketan practicumak bereganatzen duen garrantziaren zioak eta dakartzan ondorioak ikerketa objektu nagusi bilakatu dira. Ikergaiak, Gizarte Langintzaren ezagutza praktikoen eta ezagutza teorikoen azterketan murgildu gaitu. Halatan, eremuko eragileen diskurtso kolektiboan ezagutza tipo bakoitzaren inguruko balioespena, eta honek guztiak Gizarte Langintzaren bilakaeran, egungo egoeran eta etorkizuneko garapenean duen eragina aztertu dugu.

Modu orokorrean aurkeztutako ikergaia hautatzeko bi arrazoibide izan ditugu. Bata, ezagutzazko hutsune bati erantzun nahia. Gizarte Langintza heziketaren practicuma ikuspegi pedagogikotik edo ikaskuntza-irakaskuntza antolaketaren alorretik egile anitzek ikertu dute. Practicuma Gizarte Langintzako eragileek balioesten dutena eta lanbidean zein diziplinan duen eragina, aldiz, ez da sakontasun maila berarekin ikertu; hala adierazten dute Gizarte Langintzan erreferentzia diren adituek ere: Vázquez, 1970; Estruch eta Güell, 1976; Molina, 1994; edo Barbero, 2007. Maiz, Gizarte Langintzari buruzko liburuetan edo eta artikuluetan gai hau planteatzen dela egiaztatu dugu, baina ez zaio errotik heltzen, ez behintzat aztergai nagusi gisa. Beraz, practicumaren arlo honi dagokionez, oraindik zer esanik badagoela iruditzen zaigu eta hori berori litzateke lan honen interesa eta ekarpena.

Arrazoi tematikoaz gain, ikergaiaren aukeraketa azal dezakeen beste zergatiak egilearen heziketara eta ibilbide profesionalera garamatza. Hots, 1992tik 1995era Gizarte Langintza diploma ikasketak burutu zituen, eta haien barruan practicuma. 1995etik 2003ra Gizarte Langintzaren jardute profesionalean aritu zen, eta practicuma burutzen zeuden ikasleei harrera eman zien profesional-

instruktoare papera betez. 2003tik aurrera Gizarte Langintza ikasketetan irakasle dabil, besteak beste, practicumaren ikasgaiaren irakaskuntzan. Alde horretatik, Gizarte Langintzako hiru eragileen taldeetako kide izateko aukera izan du: ikasleak, profesionalak eta irakasleak, hain zuzen ere. Gure aburuz, ibilbide abantailatsua aztergaiari heltzeko.

Horregatik, ikerketaren helburu orokorra practicumaren inguruan dauden diskurtsoak azalratzea eta berauen eraikitze prozesuan eragin duten faktoreak eta dakartzaten ondorioak antzematea izan da. Zehazturiko helburua lortzeko kasu azterketaren metodoa izan dugu ardatz, hau da, Gizarte Langintza heziketaren practicumaren inguruan dauden diskurtsoak kasu azterketaren testuinguruan aztertu ditugu. EAEko Gasteizko Gizarte Langintza Eskola publikoa aukeratu dugu Gizarte Langintza heziketaren practicumaren inguruko diskurtsoak behatzeko. Ikerlanaren atal teorikoan, bibliografiaren analisisia ez ezik, dokumentuen azterlana ere egin dugu, hainbat informazio osatzeko, bereziki Hego Euskal Herriko eskolen sorrera eta garapena jorratzen dutenak. Atal enpirikoan, eremuko eragileen diskurtsoetara heltzeko, bi teknika kualitatiboren konbinazioaz baliatu gara: eztabaida taldeak eta hiruko taldeak. Bestalde, lanketa teorikoa osatzeko eta gure galdegaien zehazte-lanean laguntzeko, nolabait, azterketa teorikotik enpirikorako jauzia egiteko, Gizarte Langintza heziketaren practicumean pertsona esanguratsuak elkarrizketatu ditugu. Horrenbestez, metodologia kualitatiboan oinarrituriko ikerlana burutu da.

Lanaren egiturari dagokionez, ikerketa lau ataletan banatu da. Lehenengo bi atalak eta hirugarrenaren lehen zatia, ikerketari berari dagokion testuinguruan kokatzeko beharrezkoak diren gaiak maila teorikoan aztertzen dira. Behin testuinguru teorikoa kokatuta, hirugarren atalaren bigarren zatian, ikerketaren alderdi enpirikoaren emaitzak aurkezten ditugu, ikerlanaren muina edo mamia esango genukeena. Ondorioak laugarren atalean jaso ditugu.

Lehenengo atalean, Gizarte Langintzaren sorreraren eta garapen historikoaren analisiari helduz, lanbidearen sorrerarako eta bilakaerarako prestakuntzaren behar eztabaidaezinen zioa arrazoitu dugu. Heziketaren garrantziaz jabetu

ondoren, bigarren atalean, heziketaz beronetaz arduratu gara. Honetarako, Gizarte Langintza heziketaren sorrera eta bilakaera historikoa jaso da, nazioartean, espainiar Estatuan eta Hego Euskal Herrian. Ikerlanak aztertzen duen kasua Gasteizko Gizarte Langintza eskola izatean, tarte berezia eman diogu bilakaeraren analisiari, eskolak indarrean izan dituen ikasketa-plan ezberdinak, garapen historikoa ezaugarritzen duten elementuak eta ikasle ohien iritzia aztertuz. Gizarte Langintza heziketaren bilakaera historikoa ikertzeak, aukera eman digu practicum ikasketa hauen elementu bereizgarria dela frogatzeko.

Hori dela eta, hirugarren atala bete-betean heziketaren alderdi honetan sakontzera bideratzen da. Atalaren lehen zatian practicumaren ikuspegi pedagogikoa landu da, hau da, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren nolakotasuna. Hirugarren atalaren bigarren partean, landa lanaz baliatuz, Gizarte Langintza eremuko eragileen (ikasleak, profesionalak eta irakasleak) aldetik practicumaren inguruko diskurtsoen analisia egin da. Diskurtsoen azterlana burutzeko sei aztergai zehatz izan dira kontuan: ahuldade teorikoa, espezializazioa eta espezializazio eza, aldakortasuna, ezagutza teorikoak eta praktikoak uztartzeko zailtasunak, errekonozimendu mugatua eta diskurtso idealizatua. Aztergai zehatz bakoitza hiru eragileen diskurtso bereiztuen arabera aztertu da, bukaeran hipotesien eta eragileen araberrako analisi-sintesia eginez.

Azkenik, laugarren atalean, ondorioak laburbiltzen dira. Alde batetik, ondorio formalak edo ikerketaren emaitzetatik zuzenean eratorri daitezkeenak; baina bestetik, ikerketa abiapuntu izanik analisiak iradoki dizkigun zenbait gogoeta ere.

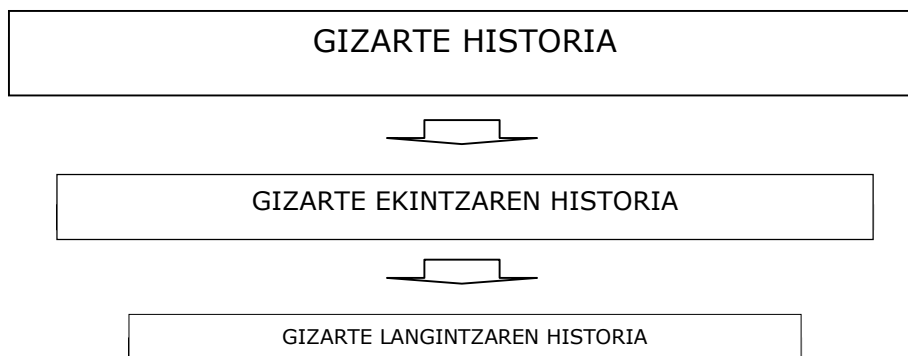
I. ATALA

GIZARTE LANGINTZAREN SORRERA ETA GARAPENA: HEZIKETAREN BEHARRA

Atal honetan Gizarte Langintzaren sorreraren eta garapen historikoaren azterketa egingo dugu, XVIII. mendetik gaurdaino doana, mendebaldeko historia garaikidearen markoan kokatuz. Haatik, Gizarte Langintzaren bilakaera historikoa ezagutzea ez da atal honen azken helburua, aurrekariak zein sorrera jasotzea eta, biak erkatuz, heziketaren garrantzia azpimarratzea baizik. Horregatik, historiaren hurbilpen orokorra egin ondoren, heziketarekin emango zaio bukaera lehenengo atal honi.

M^a José Martínez, Lourdes Merino eta Angel Montes del Castelloren proposamen metodologikoari helduz, egun dagoen nahasketa gainditzeko, nahitaezkoa da *Gizarte Langintzaren Historia*, *Gizarte Ekintzaren Historia* eta *Gizarte Historia* bereiztea (2000, 25-40). Gizarte Langintzaren Historia, lanbide baten historia da, herri industrializatueta garatzen dena, batez ere II. Mundu Gerraz geroztik, Ongizate Estatuaren eremuan. Gizarte Ekintzaren Historia, aldiz, estatuak, gobernuek, alderdi politikoek, sindikatuek, gizarte mugimenduek, taldeek eta erakunde sozialek gizarte bizitzan eragiten duten esku-hartzearen historia da. Eta azkenik, Gizarte Historia, pertsona eta taldeen gizarte harremanen historia da. Hortaz, partikularretik orokorrera doan sekuentzia dugu

hauxe. Zehatzetik, profesio baten historiatik abstraktura, giza-kolektibitatearen historiara¹.



Gure interesa Gizarte Langintzaren bilakaera historikoa ezagutzea da. Bilakaera hau landu eta jaso duten adituek lau irizpide izan dituzte kontuan kategoriatan sailkatzeko (Lima, 1983, 55):

- a) Metodo eta teknika profesionalen garapen maila
- b) Gizarte langileen heziketa maila
- c) Gizarte zerbitzuen sistematizazio eta antolakuntza maila
- d) Gizarte langintzako teoriaren lanketa maila

Irizpide hauen arabera, lau etapa identifikatzen dituzte eta guk hauetan oinarrituko gara bilakaera historikoa lantzeko: aurre-teknikoa, teknikoa, aurre-zientifikoa eta zientifikoa, alegia (Lima, 1983, 56; Red, 1993, 20; Fernández eta Alemán, 2003, 251-257).

Halaber, etapa bakoitza dagokion orotariko testuinguru sozio-politiko, ekonomiko eta ideologikoan kokatu beharko dugu. Hots, garai bakoitzari dagokion gizarte langintzaren inguruko hausnarketa egin aurretik, hausnarketa

¹ Lan honen interesen ikuspegitik, egile hauen beste bi ideia dira azpimarragarri. Lehena, Gizarte Langintzaren Historiari erreferentzia egiterakoan, Gizarte Ekintzaren Historian eta Gizarte Historiaren eremuen barnean kokatu beharra dagoela: *“La Hª del Trabajo Social es una parte de la Hª de la Acción Social y de la Hª Social en unas sociedades, países o estados determinados de Occidente. Quiere esto decir, que al hacer la Hª del Trabajo Social hay que explicar la historia de una profesión, pero haciendo referencia a las otras dos historias indicadas, es decir, enmarcándola en esas otras historias”* (Martínez eta Castillo, 2000, 27). Bigarrena, Gizarte Langintzaren Historia jasotzerakoan ez dagoela zertan espainiar Estatukoaren bilakaera bereizia egin: *“Es una separación que conduce con frecuencia a repeticiones innecesarias”* (Ibidem, 29).

testuinguru zehatzean kokatu beharra dago, M^a Teresa Zamanillok aditzera ematen duen bezala, gizarte langintza ezin delako bere errealitate sozio-historikotik bereizita aztertu (1987, 85).

1.1. Oinarrizko kontzeptuen inguruko argibideak

Jakina da edozein diziplina zientifikok terminologia propio bat duela eta ezin dela haren erabilpenetik itzuri. Halaber, terminologiaren erabilpen zuzenak eta zehatzak diziplinaren zorrotasun zientifikoa eta garatzeko aukerak baldintzatzen ditu (Moix, 1991, 3). Hori dela medio, oinarrizko kontzeptuen inguruko argibideak emateari beharrezkoa deritzogu.

1.1.1. Gizarte Langintza²

Gizarte Langintza definitzerakoan bi zailtasun nabarmenekin egiten dugu topo. Lehen, bere gaztetasuna. Historiaren espazio kronologikoan kokatzen badugu, nahiko berria dela esan beharko da, XIX. mende bukaera - XX. mende hasierakoa, hain zuzen ere. Horregatik, Gizarte Langintza oraindik lanbide gaztea dela esan ohi da:

“El Trabajo Social como disciplina y compendio más o menos sistematizado de prácticas profesionales y reflexiones teóricas tiene un pasado reciente”
(Férrandez eta Alemán, 2003, 22)

Bigarrena, bere garapen berezia. Profesio eta diziplina zientifikoen garapenean, lehendabizi enbor erkide bakarria sortu zen, eta enbor hau bakarrik gihartsua izan denean dibertsifikatu da adar ezberdinetan. Gizarte Langintzan, aldiz,

² *Gizarte Langintza* (Social Work ingelesez; Trabajo Social gazteleraz) eta *Gizarte Zerbitzua* (Service Social frantsesez) kontzeptuak gauza bera izendatzeko erabili dira, lanaren hizkuntzaren jatorriaren arabera (Rubí, 1991, 16). Alabaina, *Gizarte Zerbitzua* kontzeptuak esanahi desberdinak ditu eta beraz, adituen ustetan, *Gizarte Langintza* egokiagoa da (Moix, 1991, 4-7). Espainian, *Gizarte Langintza* izendapena 1968an ezarri zen, Bartzelonan buruturiko *Gizarte Laguntzaileen* lehen biltzarrean (Férrandez eta Alemán, 2003, 254).

lehendabizi lotura gabeko adar ugari sortu ziren, eta adar bakoitza garatu ondoren enbor berean aurkitu dira (Moix, 1991, 216).

Hortaz, historikoki, definizio desberdinak aurki ditzakegu³, bakoitza esperientzia profesional eta planteamendu ideologiko zehatz baten arabera. Alabaina, hauen guztien artean, badago definizio multzo esanguratsu bat zein aditu gehienek jasotzen duten. Hauek dira, irizpide kronologikoari jarraituz, hurrengo lerroetan erreproduzitzen direnak.

Nazio Batuen Erakundeak (NBE), Ekonomia eta Gizarte Gaietarako Sailaren bitartez, honela definitu zuen 1953an New Yorken *Gizarte Zerbitzua*: Gizakien eta euren ingurunearen arteko egokitzapenean laguntzea helburu duen ekintza antolatua da. Helburu hau lortzeko bitartekoak pertsoneri, taldeei eta komunitateei zuzenduriko teknikak eta metodoak izango dira. Hauekin beharrak asetzea eta bilakaera prozesuan dagoen gizartean egokitze arazoak gainditzea lortuko da. Honez gain, baldintza ekonomikoak eta sozialak hobetzeko ekintza kooperatiboa burutuko da (Domínguezek aipatua, 2000, 7).

Europako Kontseiluaren Ministro Batzordeak, (67) 16. Erabakian, *Gizarte Langintzaren* honako definizioa eman zuen: Ekintza profesional espezifikoa da, zeinek pertsonak, familiak eta taldeak euren ingurunera egoki daitezen bultzatuko duen. Hau lortzeko pertsonen duintasunaren, gaitasunaren eta erantzukizunaren alde lan egingo da. Baita pertsonarteko harremanak eta komunitatearen baliabideak erabiliz ere⁴.

Ezequiel Ander Egg-ek, 1974an argitaraturiko *Gizarte Langintzaren* Hiztegian, *Gizarte Langintza* kontzeptua definitzerakoan zera zioen: *Gizarte Langintzak* herria kontzientziatzea, antolatzea eta mobilizatzea du helburu. Pertsonak,

³ Norberto Alayón irakasleak eginiko ikerketan, 1981ean argitaraturikoa, *Definiendo el Trabajo Social* izenburupean, 1957tik 1980 bitartera AEBetan, Europan, Hego Amerikan eta Australian *Gizarte Langintzaren* inguruan landutako 90 definizio biltzen dira.

⁴ Europako Kontseilua (1967): *The role, training and status of social workers*, 2006ko apirilean berreskuratua, *in*

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Command=com.instranet.CmdBlobGet&DocId=630774&SeMode=1&Admin=0&Usage=4&InstranetImage=50278>

taldeek eta komunitateek euren promozio prozesuen protagonistak izateko lan egingo dute, berauek eraldaketa sozialean parte hartuz (1987, 322-323).

Lanaren Nazioarteko Erakundeak (LANE), 1981ean Bruselan, bere lanbide sailkapenean (1.93 atalean), *Gizarte Langileei* buruz zera zioen: Gizarte Langileak banakakoak, familiak, taldeak eta komunitateak aukeraturiko zerbitzuak eta gizarte politikak planifikatzeaz, diseinatzeaz, kalkulatzaz, gauzatzeaz, ebaluatzeaz eta eraldatzeaz arduratzen dira. Gizarte eremu askotan esku-hartzen dute, ikuspegi metodologiko ezberdinak erabiltzen dituzte, esparru ugarietan lan egiten dute, eta biztanleria sektore ezberdinei gizarte zerbitzuak eskaintzen dizkiete (Domínguezek aipatua, 2000, 9).

Gizarte Langileen Nazioarteko Federazioak⁵ eta Gizarte Langintza Eskolen Nazioarteko Elkarteak⁶, 2000. urtean, Montrealen, Kanadan, eginiko Mundu Batzarrean, *Gizarte Langintzarako* definizio berria onartu zuten: Gizarte Langintzaren lanbideak, ongizatea emendatzeko, aldaketa soziala, giza harremanetan ematen diren arazoek konponketa eta herrien askatzea nahiz sendotzea sustatzen du. Gizarte Langintzak, giza jokaeraren eta sistema sozialen inguruko teoriak erabilpenaren bitartez, pertsonak beren ingurunearekin elkarrengaitzat hartzen dituen puntuetan esku-hartzen du. Gizarte Langintzarentzat Giza Eskubideen eta Justizia Sozialaren printzipioak oinarritzekoak dira⁷.

Manuel Moix irakasle katedradunak, 2004an Gizarte Langintza honela definitu zuen: Laguntza tekniko eta antolatua eskaintzen duen ekintza da, pertsonengan, taldeengan eta komunitateengan egingo dena, ongizate handiagoa eta gizarte funtzionamendu hobea lortzeko xedearekin. Helburu hauek lortzeko barneko eta kanpoko baliabideak abiarazten ditu, nagusiki Gizarte Zerbitzuek eta gainontzeko Gizarte Ongizate-sistemek dituztenak (2004, 131-132).

⁵ IFSW: International Federation of Social Workers // FITS: Federación Internacional de Trabajo Social.

⁶ IASSW: International Association of Schools of Social Work // AIETS: Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social

⁷ IFSW eta IASSW (2000): *Mundu Batzarra*, 2006ko apirilean berreskuratua, in <http://www.ifsw.org/en/p38000279.html>

Definizioak alde batera utziz, Gizarte Langintzak alderdi bikoitza duela esan beharra dago: lanbidea eta heziketa. Biak errealitate beraren alde ezberdinak dira, eta bien beharra dago Gizarte Langintzak gizartearen onespina eta instituzionalizazioa lor dezan. Aitzitik, bakoitzak osotasun propioa ere badu. Lanbidearen bitartez, Gizarte Langintzak gizartean xede bat betetzen du, eta heziketarekin praktikaren esperientzia sistematizatzen da. Halaber, lanbidea egoera bereizietan aurrera eramaten diren esku-hartze partikularrez arduratzen den heinean, heziketak eduki orokorrak, teorikoak eta unibertsalagoak ditu aztergai. Bereizketa argi hau “arazo klasiko” bilakatu da Gizarte Langintzarako, teoria eta praktikaren arteko distantzia areagotzeaz batera, lotura bideak garatzea, ikerketa esaterako, konplexua delako (Gaitán, 1992, 159; Red, 1999a, 103). Honela, lanbidearentzat kezka-bide dira aginpide akademikotik heziketan egiten diren berrikuntzak edo aldaketak, lortu duen estatusa arriskarazi daitekeelako⁸.

Hortaz, jakina da Gizarte Langintzan, teoria eta praktikaren arteko uztarketa ez dela inoiz erraza izan. Baina hori bezain ukaezina da harremana beti egon dela eta biek onartu dutela elkarren arteko mendekotasuna Gizarte Langintzaren garapenerako. Beraz, Gizarte Langintzaren bi alde hauen elkarlana denek defendatzen duten arren, pauso handiak eman behar dira oraindik errealitate hau gauza dadin.

⁸ Arazo honi helduz, Lourdes Gaitán-ek zera dio: “No es de extrañar que las asociaciones profesionales adopten una actitud vigilante sobre el proceso formativo de quienes están destinados a formar parte del grupo de especialistas en cierta materia. (...) Están en juego (...) el prestigio que acompaña a la profesión, la autonomía en el desarrollo de su actividad y su propia pervivencia como función socialmente útil” (1992, 155).

1.1.2. Lanbidea⁹

Lanbideei dagokien definizioa ematekotan, Max Weberrena jarraituko da, zeinek ezagutza espezializatua eta zerbitzu ordainduen dimentsioak dituen barne:

“Por profesión se entiende la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una posibilidad duradera de subsistencias o de ganancias” (1987, 111)

Peter L. Bergerrek eta Thomas Luckmann-ek esaten diguten moduan, iraultza industrialarekin lanaren banaketa inposatzen da, ezagutza eta ezagutzaren aplikazio praktikoa segmentatuz. Halaber, ezagutza espezifikoa handitzen da eta espezialistak ezagutzaren kudeatzaile bilakatzen dira:

“los especialistas se convierten en administradores de los sectores del cúmulo de conocimiento que les han sido adjudicados socialmente” (1995, 102)

Walter A. Friedlanderrentzat (1985, 575-576) edozein jarduerak bost baldintza bete behar ditu lanbide izan dadin, eta hauen arabera ez dago inongo zalantzarik Gizarte Langintza lanbide gisa definitzeko:

- Gaitasun berezia, prestakuntza intelektualaren bitartez lorturikoa; honek gaitasunak sortzen ditu, eta iritzi independentea eta erantzukizuneko eskatzen du, eta ez trebetasun mekanikoak soilik.
- Ondo definituriko teknikak, diziplina espezializatu baten bitartez irakats eta ikas daitezkeenak.
- Profesionalak; hauek ezagutza bereziak praktikan erabiliko dituzte, baita interes komunak babesteko, elkarte profesionalak sortu ere.

⁹ Espainiar Estatuan, historikoki, Gizarte Langintza lanbideari *Gizarte Asistentzia* (Asistencia Social) deitu zaio eta profesionalai *Gizarte Laguntzaileak* (Asistentes Sociales), frantsesaren eraginez (*Assistants sociaux* eta *Assistantes sociales*). Ikasketak diploma bilakatu zirenetik egungo kontzeptuak erabat zabaldu ziren, hots, *Gizarte Langintza (Trabajo Social)* lanbideari eta *Gizarte Langileak (Trabajadores/Trabajadoras Sociales)* profesionalai (Moix, 1991, 6-7).

- Elkarte profesionalak, profesioaren onurarako arau orokorrak garatuko dituztenak. Arau hauek Etika Kode batean jaso beharko dira.
- Profesionalek profesioarekiko erantzukizuna izan behar dute, eta jakin, burutzen dituzten ekintzek arau markoa errespetatu beharko dutela.

Moixen (1991, 10-15) hitzak laburbilduz, Gizarte Langintza lanbideak, gutxienez, bost ezaugarri-funtzio berezi ditu, gizarte ongizate eremuan lan egiten duten gainontzeko lanbideetatik ezberdintzen dutenak:

- Gizarteratze funtzioa: gizarte langintzak pertsonaren ikuspegi globala eta orekatua mantentzen du.
- Bitartekotza funtzioa: gizarte langintza pertsona eta gizartearen artean kokatzen da.
- Laguntza funtzioa: gizarte langintzak pertsonak bere ingurunearekin duen interakzioan laguntzen du, beronen beharrak ase daitezen.
- Gizarte ongizate funtzioa.
- Gizarte ongizate sistemaren erreferentziazko lanbidea.

Ilido beretik jarraituz, beste aditu batzuek sei elementu identifikatu dituzte, zeintzuk modu integralean Gizarte Langintza lanbide bihurtzen duten (Fernández eta Alemán, 2003, 74):

- ❖ Azterketarako prozesu metodologiko jakin bat.
- ❖ Aldaketarako esku-hartze proiektu bat.
- ❖ Teknika multzo zehatz bat.
- ❖ Xede espezifiko batzuk.
- ❖ Etika profesional bat.
- ❖ Espazio profesional bat.

Azkenik, ez dugu ahaztu behar, Natalio Kisnerman-ek adierazten duen moduan, Gizarte Langintza lanbideak errealitate sozial zehatzei erantzuten dien neurrian, etengabe eratzen dagoela:

“... se debe comprender la profesión como un proceso en construcción, ya que nunca estuvo hecha ni lo estará en tanto responda a una determinada realidad” (1998, 81)

1.1.3. Heziketa

Gizarte Langintzak, espazio profesional gisa kontsolidatzeko, zenbait faktore bateraturen beharra izan du; beraz, ez da garapen linealaren edo indar higiarazle bakar baten ondorioa izan. Faktore eragile hauen artean, funtsezko lekua dagokie lanketa teorikoan aritu direnei, oinarrizko jakintza-gorputz espezifikoa eta gaitasun berezia ahalbideratu duten neurrian. Honen harira, Mario Domínguezek (2000, 22), hiru eragile nabarmentzen ditu:

- Gizarte Langintza Eskolak:

Gizarte Langintzaren prestakuntzarako eskolen sorrera, AEBetan eta Europan lehendabizi, eta munduko herrialde ia guztietan geroago, lanbide eta diziplina berriarentzat teorizazio eta sistematizaziorako faktore nagusienetakoa izan da. Laguntza ekintzak profesionalizatzen joan ziren heinean, heziketa formala garrantzia bereganatzen joan zen, praktika egokiaren ezinbesteko baldintza jakintza teoriak izatea onartu zelako.

*Gizarte Langintza Eskolen Nazioarteko Elkarte*a (IASSW edo AIETS) 1928an sortu zen, eta Amerikako Estatu Batuetan dauka bere egoitza. Erakunde hau akademia eremuko ordezkaria da mundu mailan.

Espainiar Estatuari dagokionez, 1996an *Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolen Zuzendarien Biltzarra* deritzon erakundea sortu zen. Erakunde honek aldian behin bilerak egiten ditu, eta bi urtez behingo *Gizarte Langintza Eskolen Biltzarra* sustatzen du¹⁰.

¹⁰ 2010. urte arte zortzi biltzar burutu dira: I. Biltzarra 1996an Valentzian: “*Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social*”; II. Biltzarra 1998an Madrilan: “*Globalización y Trabajo Social*”; III. Biltzarra 2000n Bartzelonan: “*Cambio Social, Relaciones Humanas y Nuevas Tecnologías: enfoques para una formación de futuro*”; IV. Biltzarra 2002an Alacanten: “*Los desafíos de la violencia: un compromiso del Trabajo Social por una sociedad más justa*”; V. Biltzarra 2004an Huelvan: “*¿Es posible otro mundo?*”; VI. Biltzarra 2006an Zaragozan: “*Trabajo Social en la Europa del Siglo XXI*”; VII. Biltzarra 2008an Granadan: “*Una Europa Social y Plural*”; VIII. Biltzarra 2010ean Gijónen: “*El derecho a la ciudad*”.

- Elkarte Profesionalak:

Elkarte profesionalak garrantzitsuak izan dira Gizarte Langintzaren bilakaeran, lotura eta indarra eman diotelako. Tokiko elkarteetatik nazionalak eta nazioartekoa osatzera pasa zen.

Gizarte Langintzako Nazioarteko Federazioa (IFSW edo FITS) 1956an sortu zen Munichen. Berau, lanbide eremuan mundu mailako ordezkaria da. Egun, 90 nazio mailako elkarte nahiz erakunde dira federazio honen kide.

Espanian, *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Kontseilu Orokorra* da IFSWko kide. Kontseilu Orokorrak espainiar Estatuko *Gizarte Langintza Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Elkargo Ofizialak* biltzen ditu, eta hauen ordezkaria da. Guztira 36 elkargo daude, batzuk probintzia bakarrekoak eta besteak probintzia bat baino gehiagokoak. Euskal Autonomi Erkidegoaren kasuan hiru elkargo daude, bat Lurralde Historiko bakoitzeko¹¹.

Elkargo Ofizialek ere, Kontseilu Orokorren laguntzarekin, topaketak antolatzen dituzte. Topaketa hauen artean esanguratsuenak, lau urtean behin antolatzen den *Gizarte Langintzan Diplomadunen Estatuko Biltzarra* da¹².

- Gizartearen Onespena.

Gure kasuan lehenengo eragileari erreparatuko diogu, Gizarte Langintza Eskolei alegia, Gizarte Langintzako heziketan arduradunak baitira.

¹¹ Ikus <http://www.cgtrabajosocial.es>

¹² 2010. urte arte hamaika biltzar burutu dira: I. Biltzarra 1968an Bartzelonan: "*Funciones, Formación Superior, Estatuto y Deontología*"; II. Biltzarra 1972an Madrilan: "*El asistente social y la evolución del Trabajo Social*"; III. Biltzarra 1976an Sevillan: "*Acción Social y Trabajo Social*" (bertan izendapen aldaketa hitzartzen da: Gizarte Laguntzailearen ordez Gizarte Langilea eta Gizarte Zerbitzuaren ordez Gizarte Langintza ezarriz); IV. Biltzarra 1980an Valladoliden: "*Por unos servicios sociales para todos y todas*"; V. **Biltzarra 1984an Leioan: "*Bienestar Social ¿una utopía?*"**; VI. Biltzarra 1988an Oviedon: "*Trabajo Social: Reto de Hoy*"; VII. Biltzarra 1992an Bartzelonan: "*La intervención profesional en la Europa sin fronteras*"; VIII. Biltzarra 1996an Sevillan: "*Trabajo Social en el Cambio de Milenio*"; IX. Biltzarra 2000n Santiago Compostelakoan: "*Trabajo Social: Compromiso y Equilibrio*"; X. Biltzarra 2004an Kanaria Handiko Las Palmasen: "*Un mundo, Mil culturas, Globalicemos la Solidaridad*"; XI. Biltzarra 2009an Zaragozan: "*Trabajo social: sentido y sentidos*".

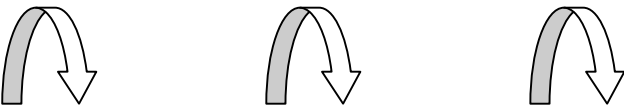
Friedlanderren (1985, 575) esanetan, lanbide gehienaren heziketan hiru fase izan dira:

- a) Ikasketak esperientziadunen babespean.
- b) Ikasketak eskola pribatuetan.
- c) Ikasketak unibertsitatean, honek eskola profesionalen edukiak bere programa akademikoaren parte izan behar direla onartzen duenean.

Gizarte Langintzan ere, Friedlanderrek jasotzen dituen etapak gertatu dira. Gizarte Langintzaren garapen historikoaren azterketan heziketari arreta berezia ipintzen badiogu, ondoko taulan ageri diren faseak izan direla aurreikus dezakegu. Atal honetan, bereziki, aurre-faseak azalduko dira.

1. TAULA

GIZARTE LANGINTZA HEZIKETAREN FASEAK

AURRETIKO FASEAK	IKASKETAK ESPERIENTZIADUNEN BABESPEAN Gainbegiraketaren bitartez, hau da, esperientzia gehiago zutenek esperientzia gutxiagokoei lana gainbegiratu, ezagutzak helarazten ziren.
	PRESTAKUNTZA IKASTARO EDO MINTEGIEN BITARTEZ Udako ikastaroak, mintegi monografikoak eta hitzaldi zikloak antolatzen zituzten langileei oinarritzko jakintzak irakasteko.
<p><i>Irakaskuntza Arautua</i></p> 	
BERARIAZKO FASEAK	LANBIDE HEZIKETA Errealitate sozialean esku-hartzen zuten erakundearen eskutik, batez ere erakunde erlijiosoak eta filantropikoak, Gizarte Langintzako prestakuntzarako eskolak sortu zituzten.
	UNIBERTSITATEKO HEZIKETA Gizarte Langintzarako prestakuntzak goi mailako ikasketak eskatzen dituela onartzen denean unibertsitatera helduko da, bai unibertsitate pribatuera, bai unibertsitate publikoetara.

ITURRIA: Egileak landua.

1.2. Gizarte Langintzaren aurrekariak: XIX. mendera arte¹³

XVIII. mende bukaeran Europan eta Amerikako Estatu Batuetan izan ziren gertaerek aldaketa sakona eragin zuten gizarte ordenan. Eraldaketa politiko zein ekonomiko handien garaia da, eta baita gizarte arazo larriena ere. Gizarte arazo hauei erantzuteko neurri instituzionalak eta antolatuak behar ziren. Testuinguru honetan lanbide berria izango denaren aurrekariak aurkitzen ditugu, Gizarte Langintzaren aurrekariak, alegia.

1789ko Frantziako Iraultza (1688ko Ingalaterrako Iraultza eta 1776ko Amerikako Estatu Batuetako Iraultza aurrekari zituelarik) XIX. mendeko iraultza burgesen eredu izan zen. Harekin, zegoeneko egoera kontsolidatzen da, hots, ordurako lortuta zuen botere ekonomikoari, burgesiak politikoa gaineratzen dio iraultza hauen bitartez. Hori Estatu liberal-burgesaren bidez lortzen du, bere instituzio juridiko, politiko, kultural eta sozialekin. Liberalismoa dugu burgesiaren ideologia, zein XIX. mendean zehar Europa eta Amerikako Estatu Batuetako herrialdeetara zabaldu zen, herrialde kolonizatuek ere eragina jasan zutelarik.

Liberalismoaren mamia hiru dimentsiotan laburbil dezakegu: politikoa, ekonomikoa eta kultural-intelektuala. Liberalismo politikoaren sustraian boterea herriaren eskuetan dagoela eta hautatutako ordezkarien bitartez gauzatzen dela dago. Liberalismo ekonomikoaren bitartez jabetza pribatua, merkatuaren auto-erregulazioa, etekinen helburua eta Estatuaren urruntasuna prozesu ekonomikotik defendatuko dira. Dimentsio kultural-intelektualak ideien errespetua, askatasun indibidualak eta heziketaren garrantzia azpimarratuko ditu. Lan honen markoan, bereziki, arlo soziala, eta gizarte beharrianak zehatzago, interesatzen zaizkigu, eta aurrerantzean gai horri eutsiko diogu.

Fontanak (1982) edo Villaresek eta Bahamondek (2004) adierazi bezala, pentsamendu liberalak askatasun ekonomikoan sinesten zuen, honen bitartez ekonomiaren egokitze printzipioa gauzatzea zegoelako eta aberastasunaren iturri zelako. Adam Smithen “esku ikusezinaren” irudi sinbolikoa teoria

¹³ Atal hau osatzeko ondoko lanak izan ditugu oinarri: Ander-Egg, 1984; Fernández eta Alemán, 2003; Friedlander, 1985; Kisnerman, 1998; Lima, 1983; Moix, 1991; Red, 1993; Rubí, 1991 eta Torres, 1987.

liberalean zegoen fedearen adierazgarri dugu. Liberalek behe klaseen bizi baldintzak hobetzeko, botere publikoen interbentzionismo ezaren printzipioa defendatzen zuten, eta hau posible zitekeen lanaren balorazio sozialaren aldaketarekin, hau da, langileak kontratatzeke baldintzak murrizten ziren neurrian. Honela, langileek berauek askatasun handiagoa izango zuten eurei interesatzen zitzaizkien lanak aukeratzeko. Lan-harremanak askatzeak enplegua aukeratzeko abaguneak handitzea zekarrela aurreikusten zuten.

Alabaina, iraultza industrialak bizi baldintzak okerrera egitea eragin zuen: errentaren banaketan ezberdintasunak areagotu ziren (biztanleriaren gutxiengoa aberastasunen gehiengoaren jabe zen); hiri-eremuak asko eta azkar hazi ziren, inongo planifikazio politikarik gabe (urritasun nabarmenak azpiegituran eta garbitasunean); etxebizitzek ez zituzten bizi-egokitasun eta osasungarritasun gutxienekoa betetzen; langile-klasearen ostatu-lekuen baldintzak oso txarrak ziren, batez ere pilaketa zela eta; lan baldintzak gogorrak ziren (soldata baxuak, lanaldi amaigabeak, segurtasunik eza); elikagaien kalitatea txarra zen (urardotuak maiz), etab. Honek guztiak pobrezia, bazterkeria, gaixotasunen kutsadura eta heriotza tasaren igoera ekarri zituen. Beraz, industrializazioaren ondorioz, areagotu egin zen aberats eta pobreen arteko banaketa¹⁴, Miguel Mirandak argi adierazten duen moduan:

“Ya no se trata, pues, de una necesidad que afecta a unos pocos pobres que no causa mayor problema, ... se trata de un fenómeno nuevo. En el país, Inglaterra, donde más rápido corre la revolución industrial, y donde más rápidamente se había multiplicado la riqueza, la indigencia era omnipresente, insistente, masiva ... Es una nueva pobreza que afecta a «clases de la población» y que se acrecienta cuanto más se extiende la producción industrial” (2004, 87)

¹⁴ XVIII. mendean Ingalaterran hasi eta mendebaldeko herrialdeetara zabalduko zen iraultza industrialaren ondorio latzak, bereziki langile-klasearentzat, idatziz jasoak daude, bai ikuspegi historikotik, soziologikotik zein antropologikotik. Adibide gisa, historia modernoaren garai honen eta bere ondorioen argazki bikaina ematen digu hurrengo lanak: TERRADAS, Ignasi (1992): *Eliza Kendal, reflexiones sobre una antibiografía*. Bartzelona. Bartzelonako Unibertsitatea.

Garaiko pobreziaren inguruko pentsamoldean eta emandako erantzunetan sakontzeko, funtsezko bi elementuren azterketa egin beharra dago: lana eta jabetza. Maila ideologikoan, burgesiak lana goraipatuko du: XVIII. mendeak aurrera egiten duen heinean, lana baliagarritasunarekin parekatzen da, eta lan bat edukitzea pertsona guztien nahia bihurtzen den bitartean, lanik ez egiteari balore gutxiesgarria ematen zaio. Ondorioz, pobrezia eta pobreren inguruko ikusmolde berri bat nagusituko da. Pobrezia jarrera indibidualtzat jotzen da, norberak aukeraturikoa, eta berau gizartearen eta lanaren kontra doala kontsideratzen da, izaera sozio-politikoak edukitzera helduz. Beraz, pobrezia gizarte ordena arriskuan jar dezakeen faktoretzat jotzen da, eta ondorioz, ahalik eta gehien mugatu nahi izango da, eta honetarako Estatuaren esku-hartzea aldarrikatzen da¹⁵. Estatuak *Ongintza* izeneko gizarte ekintzaren bitartez erantzungo dio pobreziari, gizartearen babes helburu izanik. Honela, lanerako gai ziren pertsonen eskean ibiltzearen praktika debekatu zitzaizen, eta Estatuaren laguntza laneratu ezin zirenei mugatu zen. Ongintzaren araubideak “benetako txiroak” eta “txiro faltsuak” bereizi zituen. Azken hauentzat errepresio neurriak erabili ziren, babes publikoaren eremutik kanpo geldituz, eta “benetako txiroentzat” bakarrik laguntza justifikatuz. Ikuspegi honek pobreziaren eta gizartearen arteko haustura eragingo du, pobrezia gizarte egituratik kanpo utziz eta langile-klasetik ezberdinduz. Pertsona pobreak definitzerakoan ez dira jabetza-gabekoak izango, jabetzaren etsaiak baizik.

Baina Estatuaren esku-hartzetik at, gizarteak bestelako mekanismoak landuko ditu gizarte-arazoei aurre egiteko. Horretan orduko pentsaera aldaketak eragin zuen. Izan ere, XVIII. mendeko Europan Ilustrazioa mugimendu filosofikoa, kulturala eta politikoa gertatu zen. Ilustrazioa gizakiaren arazoimenean oinarritzen zen, gizateriaren aurrerapena bultzatzeko, eta tradizioaren, ezjakintasunaren, sineskeriaren zein zapalkuntzaren kateetatik askatzeko. Ilustratuak ezagutza zientifiko eta teknikoaren defendatzaile ziren. Beraz, mende honetan, etorkizunean oinarritzekoak izango ziren ideiak finkatuko dira,

¹⁵ Gizarte Langintzaren aurrekaria den Thomas Chalmers (1780-1847), ideia horien adibide dugu. Chalmersek, Eskoziako Eliza Libre Presbiterianoaren fundatzailea, zera defendatzen zuen: karitate publikoan oinarrituriko laguntzek txiroen borondatea euren burua zaintzeko eta autonomoak izateko suntsitzen zutelara, eta esketik bizitzera ohitzen zituztela (Zamanillo, 1987, 86).

hala nola, zientziarekiko, heziketarekiko eta gizarte hobera eramango zuen aurrerapenarekiko konfiantza. Munduaren ikuspegi globala antropozentrismoan eta kosmozentrismoan funtsatuko da, gizartearen ardura gizakiarengan eta ondasunen produkzioan jarriz.

Pentsaera berriaren ondorioz, eta XV. mendetik aurrerako humanismotik zetorren joerarekin lotuz, gizarte beharrizanei aurre egiteko estrategian, ikaragarrizko aldaketak gertatu ziren. Limosnaren sakratutasuna¹⁶ galduz zihoan gradualki, Jainkoaren onerako egitetik gizakien onerako egitera pasatuz. Gizarte ekintzak estalki teologikoa kendu eta, honen ordean, gizakiarena eta ongintzarena jantzi zuen, orain agertzen diren mugimendu filantropikoen bidez, filantropikoen gizakien arteko maitasunean sinesten baitzuten. Orain arte gizarte ekintza karitatearen jainkotasunean eta transzendentzia aginduetan oinarritu bada ere, ilustrazioarekin filantropiaren giza-izaera izango du euskarri.

Mugimendu filantropikoak mota anitzeko printzipioetan funtsatzen ziren, giza-izaera izanik denon izendatzaile erkidea. Nahiz eta “karitate” hitza aurrera eramanean zituzten ekimen guztietan ageri izan, euren oinarri ideologikoetan “ongintza” irizpidea zegoen, hots, Jainkoarekiko baino, munduarekiko maitasuna azpimarratzen zuten, laguntza behar zutenekiko elkartasuna, hain zuzen ere. Beraz, humanitarismoan oinarrituriko sinesmen sendoa zeukaten.

Hauek ekimen pribatutik eta modu osoki desinteresatuan ongia egin nahi izan zuten. Horretarako gizarte ekintza nabarmenak burutu zituzten. Hala ere, elkarte edo mugimendu bakoitza bere kabuz zebilen¹⁷, euren arteko lotura edo elkarlanik gabe, eta ekintzen gidari izan zitezkeen printzipio orokorrak zehaztu gabe. Hortaz, ekimen eta gizarte ekintza ugari bultzatu baziren ere, hauek bereizi gabe gauzatu ziren. Ondorioz, laguntzak eskatzen zituzten guztiei

¹⁶ Erdi Aroan kristautasunak balio sakratua eman zion limosnari. Babesgabeako pertsonen limosna ematea fededunen eginbeharra eta heriotzaren ondorengo jainkozko zigorraren mehatxutik salbamena lortzeko modua zen, limosnaren bitartez gauzatuak karitatearen arrazoi nagusia ematearen arima salbatzea izanik.

¹⁷ René Sand-ek Londresen XIX. mende hasieran 2.500 Karitate Elkarte inguru zeudela baieztatu zuen (Miguel Mirandak aipatua, 2004, 102).

ematen zitzaizkien, norbanakoaren beharren inguruko inolako azterketarik egin gabe. Honek, eraginkortasunaren gutxitzea ekarri zuen.

“Esta falta de cooperación entre las organizaciones caritativas de Londres condujo al ulterior abuso de dar indiscriminadamente a todo el que pedía, sin ningún intento de investigar las necesidades efectivas de cada cual, ya para descubrir si se estaba recibiendo ayuda de alguna otra procedencia, o simplemente para decidir la clase y cantidad de ayuda que era necesario prestar” (Moix, 1991, 66)

1.3. Gizarte Langintzaren sorrera: XIX. mende erditik II. Mundu Gerrara arte

Estatu liberaletik interbentzionistara gertatzen den trantsizio garaian kokatzen da Gizarte Langintzaren *etapa teknikoa*¹⁸, eta II. Mundu Gerrara arte luzatzen da. Laguntza teknikoaren ezaugarria eragile kualifikatuek ekintza sistematizatua burutzean datza. Garai honetan ezagutzen den gizarte ekintza Estatuaren eskutik garaturiko *gizarte-laguntza* izango da.

XIX. mende bukaeran langile-mugimendua indarra bereganatzen hasi zen Europan, hiru faktore zirela medio: iraultza industrialaren prozesua, beheko klaseekiko presioaren handitzea eta, merkatuaren askatasunaren ondorioz, ezberdintasunen areagotzearen onarpena. Langileria mendetasunetik askatzearen aldeko planteamendu ideologikoak entzuten hasi ziren. Karl Marxek azpimarratu zuen sistema kapitalistari ezinbestekoa zitzaiola aberastasunaren banaketa ez-zuzena, eta horrela Adam Smithen teoria ezeztatu zuen, askatasun ekonomikoak ez zekarrelako berarekin aberastasunaren birbanaketa, baizik eta esku aberatsen elkarretaratzea, hots, aberastasuna gutxi batzuen eskuetan biltzea. Testuinguru honetan langileriak

¹⁸ Borís A. Limak (1983, 55-85) eta Natividad de la Redek (1993, 132-142) Gizarte Langintzaren sorrera eta garapena lau fasetan sailkatzen dute: 1) Fase aurreteknikoa: XVIII. mendera arte; 2) Fase teknikoa: XIX. mendetik II. Mundu Gerrara arte; 3) Fase aurrezientifikoa: II. Mundu Gerratik 1950eko hamarkada arte; 4) Fase zientifikoa: 1960ko hamarkadatik aurrera.

eta beste sektore batzuek Estatuaren protagonismoa aldarrikatu zuten. Estatu ezin zen mugatu, mezu liberalak nahi zuenez, segurtasuna eta askatasun zibilak bermatzera. Aitzitik, jarrera neutralari uko egin, eta gizartean esku-hartzea eskatu zitzaion. XIX. mendeko azken hamarkada bihurtu bilakatu zen: liberalismo ekonomikotik eduki sozialeko demokraziara. Ondorioz, XX. mende hasieratik aurrera, Estatuaren mailakako eraldaketa gertatu zen: esparru pribatuan esku-hartzea onartuz eta apurka-apurka gizartean presentzia handiagoa eskuratuz. Izan ere, adjektibo horrek definituko du XX. mende erdialdeko Estatu: esku-hartzailea.

Aldaketa handien garaia da, eta honek arazo sozialen aurrean erantzun berrien antolaketan ere eragiten du.

“La caridad de antaño por amor a Dios para ganar el cielo, o la generosidad romántica por amor al hombre para ganar prestigio quedan relegadas ante el reconocimiento legal de lo que en principio se consideró misericordia, beneficencia y filantropía. Son tiempos de industrialización y progreso, pero especialmente duros en toda Europa para los obreros y no propietarios que comienzan a organizarse reivindicando seguros sociales, prestaciones y derechos.” (Red, 1993, 45)

Errealitate sozial honen aurrean, Estatu gizarte beharren erantzukizuna bere gain hartzen hasiko da. Langileriak lortutako eskubideetatik (gizarte-aseguruetatik bereziki) kanpo gelditzen direnentzat, gizarte ekintza publiko berria ipintzen da abian, *gizarte-laguntza* hain zuzen ere. Honela, gizarte-babeserako gizarte-laguntza, gizarte-aseguru osagarri bilakatu zen. Gizarte ekintza berri honek antolakuntza egokia eta profesional ondo trebatuak eskatzen zituen.

Friedlanderrek (1985, 39-48), garai honetan erabakigarriak izan ziren hiru mugimendu antzematen ditu:

a) Gizarte-erreforma mugimenduak: gizarte-erreformaren garapenerako elementu nagusiak mugimendu kartista, sozialista kristaua eta sindikalista izan

ziren. Mugimendu hauen helburua langile-klasearen bizi-baldintzak hobetzea zen, bereziki bozkatze eskubidearen eta lan-baldintza duinen alde lan eginez. Mugimendu kartistak langileriaren ahots politikoa izan nahi zuen, eta klase sozial honen bozkatze eskubidearen alde lan egin zuen. Mugimendu sindikala langileriaren baldintza sozialak hobetzen saiatu zen, eta berau botere-indar berri bat bilakatzen lagundu zuen. Sozialista kristauek heziketaren bitartez gizarte baldintzen hobekuntza aldarrikatu zuten, eta Elizari laguntza eskatu zioten langileriaren emantzipazio kulturala eta soziala lortzeko. Batzuek zuzenean egin nahi izan zuten, Robert Owen sozialista utopikoaren kasuan bezala, ideia sozialistak bere ehungintza fabriketan aplikatu zituelarik, lehenengo Britainia Handian eta gero Amerikako Estatu Batuetan. Eta beste batzuek langileria politikan janztera jo zuten, Karl Marxen eta Friedrich Engelsen filosofia sozialista esaterako. Gizarte-erreforma mugimenduari esker, langileek euren indarraren kontzientzia hartu zuten, gizarte eragile aktibo bihurtuz eta noizbait gobernuan parte-hartzea ere ahalbideratuz.

b) Gizarte-ikerketak mugimenduak: XIX. mendeko zientifikotasun nahiarekin bat, gizarte-ikerketak ere sustatu ziren, zeintzuk gizartearen, bereziki filantropoen, arreta erakarri zuten. Lehendabiziko lana Edwin Chadwick-ek argitaratu zuen 1842an, bertan langileriaren osasun-baldintzen berri ematen zen, eta ondorioz, osasungarritasun publikoaren aldeko mugimendua sortu zen. Eragin handia ere izan zuten Henry Mayhew-ek Londreseko lanari eta langileriari buruz idatzi zituen artikuluek. Alabaina, Charles Booth¹⁹ izan zen ikerketa sozialetan nagusienetarikoa. Bere ikerketa ugarien bitartez, industrializazioaren ondorioz Ingalaterrako behe klaseek jasan zituzten arazo sozialak ezagutzera eman ziren. 1869an eginiko inkestan, esaterako, benetako arazoa biztanleriak bere baliabideen bitartez bizitzeko zuen ezintasuna zela egiaztatu zuen, eta ez "pauperismoa". Ikertzaile berak, 1902-1903 bitartean eginiko ikerketan, jende askoren pobrezia gainditzeko filantropiaren desegokitasuna frogatu zuen eta gizarte-erreformen beharra ohartarazi ere.

¹⁹ Charles Booth (1840-1916) lanaren ekarpen nagusia, gai erabat berria eta eman zituen datuez gain, metodologia berritzailearen (inkesta sozialak) erabilpena izan zen, etorkizunean soziologoek erabiliko zutena.

c) Karitatearen antolaketarako elkarteak: eginiko lehen gizarte-ikerketen emaitzak eta garaiko arazo larrien konponbidean²⁰ aurrera egin beharra zegoela kontuan izanik, gizarte-ekimen antolatu berriak sortu ziren. Ekimen berri hauek, arreta zuzenaz baino, erakundeen arteko koordinazioaz eta eskaintzen zituzten prestazioen efikaziaz arduratu ziren. Prestazioen eraginkortasunari zegokionez, garrantzia eman zieten hainbat aspekturi:

- a) Behar-egoera bakoitza bereziki aztertua izan behar zen, lehendabizi galdetegi bat beteaz, eta ondoren horretarako espresuki sortutako batzorde batek balorazioa eginez.
- b) Laguntzak antolaturik eman behar ziren, eta pertsonak zein familiak “normaltasun” egoera lortu arte iraungo zuten.
- c) Lagundua zen pertsona zein familia bere “birmoldatze” prozesuaren protagonista izango zen.
- d) Laguntzen eskaerak erakunde egokien bitartez egin behar ziren.

Hortaz gain, *Ongintza* ondo antolatzeko eta iruzurra ekiditeko, arreta zuzena ematen zuen erakunde bakoitzak erabiltzaileen fitxategiak egin, eta fitxategi zentralizatu batera bidaltzen zituen.

Erakunde hauen artean, Charity Organization Society (C.O.S.)²¹ izan zen Gizarte Langintzarako nagusienetarikoa, lehendabiziko saiakera tekniko, sistematiko eta proiektio zientifikoa izateagatik. Hau dela eta, adituen artean adostasuna dago erakunde hau eta bertako filantropoak²² gizarte langintza modernoaren aurrendaritzat jotzeko.

COS elkarteak 1869an Londresen jaiotako erakunde pribatua da, garaiko pobrezari erantzun eraginkorrak emateko helburua duena. 1891rako 65

²⁰ Aurreko atalaren bukaeran esan bezala, elkarte zein mugimendu filantropikoek zituzten arazoak (eraginkortasun eza) gainditzeko asmoz sortu ziren ekimen berriak.

²¹ COSaren bilakaera jasotzen duten iturri bibliografikoak asko dira; lan honetarako hurrengo hauetatik baliatu gara: Friedlander, 1985; Moix, 1991 eta 2006; Zamanillo, 1987.

²² Besteak beste: Charles Stewart Loch (1875etik 1913ra COS-en idazkari orokorra), Richard Green, Edward Denison, Octavia Hill, Samuel eta Henrietta Barnett (*Settlement Movement*-en sortzaileak).

erakunde zeuden Ingalaterran, 9 Eskozian eta 2 Irlandan. 1877an New Yorkera eraman zen, eta 1892rako 92 erakunde zeuden Amerikako Estatu Batuetan²³.

Thomas Chalmersen ildotik jarraituz, filantropo fundatzaileen ustetan, karitate publikoak pobrezia egoera iraunkorrera eramaten zuen; aitzitik, erakunde filantropiko pribatuek karitatea antolatzean, pobrezia gutxitzea eta eskeketasuna desagerraraztea ahalbideratzen zuten. Gizarte ekintzaren eremuan, esparru zabal batean esku hartuko dute. Pobrezia larriko egoerekin hasi ziren, banakako laguntza eta baliabideak eskainiz. Txiroei eginiko elkarrizketa eta bisitaldien bitartez, euren bizi baldintzak ezagutzeko aukera eman zitzaien. Biztanleriari arreta emateko, hirietako auzo desberdinetan bulegoak zabaltu zituzten. Hauek izango ziren Banakako Gizarte Langintza²⁴ modernoaren benetako aitzindariak.

COS erakundea pobrezia buruz zuen ikusmolde tradizionala laster baztertzen hasi zen. Izan ere, banakako esku-hartzea gauzatzeak, pertsona eta familia pobreen inguruko informazio zabala lortzeko aukera eman zion, eta errealitate honen ezagutza sakonak euren aurreiritzia edo ikusmoldea kolokan jarri zuen. Mugimenduaren liderrak, Mary Richmond euren artean, konturatu ziren faktore indibidualez gain, bazeudela arrazoi ekonomikoak eta sozialak ere bazterkeria egoeran mantentzeko (Gaviria, 1996b, 10). Hau da, norbanakoa bere endekatzearen erantzule nagusia zelako ikusmoldeetik, bestelako faktore objektiboak (langabezia, gaixotasunak, osasungarritasunik gabeko etxebizitzak, etab.) bazeudela onartzera heldu ziren. Errealitate honen aurrean, hainbatek komunitatearen antolaketa berri baten beharra ikusi zuten, eta hortik "Settlements Houses" deituriko egoitzak sortu zituzten, denborarekin, Komunitate eta Talde Gizarte Langintzaren iturri bilakatuko zirenak.

²³ Mugimendu honen abiarazleen artean AEBetan: Josephine Shaw Lowell (COSaren fundatzailea New Yorken), Julia Lathrop, Graham Taylor, Jane Addams (*Settlement* Movement-en sortzailea AEBetan) eta Mary Ellen Richmond (Gizarte Langintzaren lehen teorizatzaileen artean ezagunena eta klasikoena) daude (Kisnerman, 1998, 32).

²⁴ Tradizionalki Gizarte Langintzan hiru esku-hartze maila bereizi dira: banakakoa, taldekoa eta komunitarioa.

Pentsaera aldaketa honek filantropo asko erreformatzaile sozial izatera eraman zituen, pobreen bizi baldintzak hobetzeko izango ziren lege sozialak bultzatuz, eta baldintza sozialak sakontasunez aztertzeko ikerketak suspertuz. Filantropoen pentsamolde jauzi hau, oinarri moraletatik sozialetara, aurrerapauso erabakigarria izan zen gizarte langintzaren eraketarako.

Elkarte hauek hedatzen joan ziren neurrian, laguntza ekintzak burutzeko pertsona trebatuen beharra agerian jartzen joan zen, eta beraz, “bisitari boluntarioek edo adiskidetsuek” (*friendly visitors*), maiz, mesede egin baino, erabiltzaileei kalte egiten zietela baieztatu zen, prestakuntzarik ez zutelako. Gainera, elkarteek oinarri zientifikoetan funtsatu nahi zuten beraien lana eta esku-hartzerako boluntarioak erabiltzeak oinarri hauek gutxien zituen (Ander-Egg, 1984, 143). Ondorioz, 1890eko hamarkadan, prestakuntza beharraren lehen ahotsak entzun ziren. 1893an Anne Laurens Dawes-ek, Chicagon buruturiko *Ongintza, Zuzenketa eta Filantropia Nazioarteko Biltzarrean*, gabeziari erantzuteko prestakuntza espezifikoaren beharra aldarrikatu zuen. 1896an Ingalaterrako COSek bere bisitari boluntarioentzat zein ordainduentzat prestakuntza plan bat gauzatu zuen, hitzaldiz eta lan praktikoz osatua. 1897an Mary Richmondek, Anne L. Dawesi jarraituz, AEBetako *Karitate Erakundearen Konferentzia Nazionalan*, azpimarratu zuen prestakuntza teoriko-praktikoaren beharra eta boluntarioak prestatzeko filantropia aplikatuko eskola bat sortzeko proiektua aurkeztu zuen (Torres, 1987, 118). Hortaz, beharrak eta arazoak dituzten pertsonen laguntzeko esku-hartzen duten langileek gaituak eta ondo prestatuak egon behar dutela onartzen hasten da (Friedlander, 1985, 111 eta 574)²⁵.

Testuinguru honetan sortzen da Gizarte Langintza Heziketa, premien ondorioez soilik arduratuko ez zena, baizik eta beharren zergatiaz ere. COSek bere liderren prestakuntza aldarrikapenei erantzun zien, eta 1898an, Mary Richmonden eskutik, gizarte langileen prestakuntzarako *New York School of*

²⁵ Ander-Eggek, heziketaren jatorrizko ekintzen harira, Octavia Hill aipatu beharra dagoela dio: “... las que fueron actividades originarias, de entrenamiento de personal en Servicio Social, datan de 1873 y se deben a la iniciativa de Octavia Hill. La formación consistía en aprender a tratar a la gente, a comprender las condiciones en que ésta vivía y los medios que podían emplearse para mejorarlas, además debían estar familiarizadas con los diversos organismos existentes dedicados a la asistencia” (1984, 144).

Philanthropy zentroa sortu zuen²⁶. Hasieran irakaskuntzak udako ikastaro forma izan zuen, eta 1904an urte osoko ikasketak izatera pasa zen. Zentro hau 1919an *New York School of Social Work* bilakatu zen, eta 1969an unibertsitatean sartu zen *Columbia University School of Social Work* izenpean (Ahearn, 1999, 14).

Dagoeneko jaso ditugun hainbat irizpidetan oinarrituko da hemendik gutxira Gizarte Langileen ekintza, hala nola, prestazioaren indibidualizazioan, gizarte erantzukizunean, erabiltzailearen autodeterminazioan, ekintzen eraginkortasuna handitzeko berauen sistematizazioan eta arrazionaltasunean, etab.

Honek guztiak, metodo eta tekniketara ondo trebaturiko profesionalak eskatzen zituen. *Gizarte-laguntzak* ongia egitea ez ezik, ondo egitea ere nahi zuen, eta horretarako profesionalak behar zituen. Profesional hauen zeregina ez zen erabiltzaileentzat lan egitea, erabiltzaileekin elkarlanean aritzea baizik, harreman laguntzaileen bitartez arazoei irtenbideak bilatzeko. Beraz, profesionalak erabiltzailea lagundu behar zuen, bigarren honek ere bere burua lagun zezan. Erabiltzaileak arazoak gainditzeko, adorea eman behar zion profesionalak eta zituen baliabide pertsonalak erabiltzen irakatsi, askotan arazoak ez baitziren ekonomikoak soilik.

Natividad de la Reden hitzetan, garai honetan Gizarte Langintzaren onarpena handitzen da (1993, 55). Lanbidearen hiru esku-hartze mailak garatzen doaz (banakakoa, taldekoa eta komunitarioa) eta profesionalak *Gizarte laguntzaile* izena hartu zuten. Gizarte Langintzaren berariazko sorrera da.

“Teniendo unos respetables antepasados en la religión, la ciencia y los grandes movimientos de reforma social, su especial función consiste en ser experto en comprender y ayudar a la gente que se encuentra en dificultades y está aquejada de una deficiente relación con su entorno social” (Moix, 1991, 168)

²⁶ Egun, adituek zentro honetan kokatzen dute Gizarte Langintza Heziketaren sorrera AEBetan.

Ez dugu ahaztu behar XIX. mendearen bigarren aldirian, Gizarte Zientzien azpizatitze prozesua gertatzen dela: zientzia politikoak eta ekonomikoak, soziologia, antropologia, psikologia, pedagogia eta baita Gizarte Langintza ere. Gizarte langileek zientziarekiko interesa adierazi zuten, zientziaz baliatu errealitate sozialaren eraldaketa eta arazo sozialen gainditzea posible ikusten zen neurrian. Teknika berriak eskainiko zituzten, eta poliki-poliki hauek asimilatzen joango ziren, oinarri teorikoen eta esperimentazio praktikoaren bitartez, gizarte eragileengan interes handia piztuz. Gabezia egoerei erantzuteko aditu propioak sortu ziren, eta hauek printzipio orokorrak eta oinarrizko kontzeptuak adierazi zituzten, laguntza metodoa argituz eta teknifikatuz (Miranda, 2004, 44-80).

Aditu haien artean, Gizarte Langintzaren etapa teknikoan, Mary Ellen Richmond (1861-1928) aipatu beharra dago. Egun, Gizarte Langintzaren lehen teorizatzaile eta sistematizatzaile onartua denak, nortasunaren garapena eta gizabanako-ingurunearen arteko egokitzapena nabarmendu zituen. 1917an *Social Diagnosis* lana argitaratu zuen, bertan banakako esku-hartzerako lehen marko kontzeptual eta metodologikoa jaso zuen, Gizarte Langintzaren lehen lan teorikoa eta metodologikoa bilakatuz²⁷. 1921ean Smith Collegeko “Arte Master” Ohorezko Titulua jaso zuen, lanbide berri baten oinarri zientifikoak ezartzeagatik. Titulu honek Gizarte Langintzaren fundatzaile nagusienetarikoa bihurtu zuen (Capilla eta Villadóniga, 2004, 142).

²⁷ Mary Richmondek 1899an “bisitari adiskidetsuak” prestatzeko lana argitaratu zuen: *Friendly visiting among the poor. A Handbook for Charity Workers*. 1907an *The Good Neighbour in the Modern City* liburua argitaratu zuen, non baliabide komunitarioen inguruan arituko den. Bere gailurreko lanean, 1904an idazten hasi eta 1917an argitaratu zuena, metodo eta teknikak ditu aztergai: *Social Diagnosis* (Richmond, 2005). Bost urte beranduago, 1922an, hurbiltze teoriko bat izango den bere lan ospetsuena argitaratu zuen: *What is social case work?: an introductory description* (Richmond, 1995).

1.4. Gizarte Langintzaren garapena eta sendotzea: II. Mundu Gerratik aurrera

II. Mundu Gerra ingurutik aurrera, Gizarte Langintzak teknologiaren erabilera areagotu zuen.

II. Mundu Gerraren amaierak Estatu liberaletik interbentzionistarako iraganbidearen intentsifikazioa eta Estatu Sozialaren garapena markatzen ditu. Politika publikoaren aldetik aldaketa nabarmenak ekarri zituen horrek, hala nola, enplegu osoko politika, salneurrien kontrola, erabilgarritasun publikorako desjabetzeko boterea, etab. Gu aztertzen ari garen arloari dagokionez, gizarte ekintzak sistema publikoaren aurrerapen nabarmena ekarri zuen. Iraultza industrialak eta iraultza demokratikoak arazo sozialak izaera publikorantz eta erantzukizun politikorantz zuzentzea eragin zuten, elizaren eta ongintza pribatuaren erantzukizun bakarrean oinarrituriko ikusmolde zaharrak alboratu zirelarik.

Alde batetik, apurka, gizarte industrialak esku-hartze publikoa bultzatu zuen gizarte arazoei aurre egiteko. Hiru arrazoi dago hori azaltzeko: industrializazioarekin pobrezia areagotzea; ordura arte pobreziatik urrun bizi ziren biztanleria sektoreetara ere heltzea; eta hiri inguruetako auzo pobreetan kontzentratzea. Hortaz, ordura arte gehienbat dimentsio indibiduala zuen pobrezia (noizbait eragiten zuen gosegatiko matxinadaren bat salbu), baina orain dimentsio soziala eta kolektiboa bereganatzen ditu, eta hori burgesiak boterea galtzeko mehatxu potentzial gisa bizi izan zuen.

Iraultza demokratikoari dagokionez, honek bizitza politikoaren eraldaketa ekarri zuen, eta gutxiengo batzuen kontua izatetik gizarte osoarena izatera pasatu zen. Testuinguru honetan indartu ziren alderdi politikoak eta mugimendu sindikalak, txiroek eta langileek ere politikan zeresana izan zezaten. Izan ere, iraultza demokratikoak pertsona guztiak, txiroak eta langileak barne, herritartasun kategoria izateko sinestea ekarri zuen. Ondorioz, biztanleriaren beharrak ez ziren kontu pribatua soilik, Estatuak ere bazuen bere papera

pertsona hauen babesean. Horrela, pertsonaren ikusmolde berriak, herritar modura, gizarte ekintzari dagokionez, Estatuaren esku-hartze erantzukizuna dakar: gizarte ekintza publikoak *gizarte-zerbitzuaren* forma hartuko du garai honetan.

“La sociedad en definitiva esta dejando de ser una realidad dada –impuesta e inmutable- para convertirse en una realidad sometida a la intervención y modificación de los grupos. Se está pasando de una mentalidad de súbditos, fatalista, a una mentalidad de ciudadanos en la que la sociedad es el resultado de actuaciones y decisiones colectivas. Y será en esta nueva concepción colectiva donde entroncarán los servicios sociales; en una consideración racionalizadora, crítica y participativa de la vida colectiva. Como un instrumento corrector de los desequilibrios generados por la propia dinámica social” (Alemán eta Fernández, 2004, 142)

Beraz, *Gizarte-zerbitzua* arazoak zituzten pertsoneri zuzenduriko gizarte ekintza kontsideratu zen, interes orokorra zuena, hau da, gizarte osoaren onura. Erabiltzaileak arazo egoerak bizi izaten zituzten pertsonak, taldeak edo komunitateak ziren, eta hauei banakako ongizatea, laguntza ekonomikoa eta laguntza profesionala eskaintzen zitzaien ongizatea lortzeko. Prestazioak gizartearen betekizuna kontsideratzen ziren eta haiek kudeatzeko, agentzia edo erakunde espezializatuak agertzen dira, pobre eta zergadunen arteko bitartekari gisa aritzeko.

Hori dena aurrera eramateko, *gizarte-zerbitzua* metodo batez baliatu behar zen, eta hau profesional batek erabilia izan behar zen. Profesional hauek, gizarteari eta gizakiari buruzko ezagutza edukitzeaz gain, errealitatearen konplexutasuna aintzat hartu, gizarte arazoak ulertu eta gaitasun pertsonal zein profesionalak ere garatu behar zituzten, eta horretarako hezi beharra zeukaten. Ez da metodo propio edo bereizia, gizakia behar-egoeran eta gizarte-zerbitzuaren inguruko teoria, jakintza, metodo eta teknika ezberdinak erabiltzeko gaitasuna izatea baizik. Metodoaren erabilpenak banakakoen, taldeen edo komunitateen arazo sozialen diagnostikoa eta arazoak gainditzeko orientazioa zein adorea emateaz

gain, etorkizunean eduki zitzaketen arazoei aurre egiteko gaitasuna ahalbideratuko zuen.

Era honetara, profesionalek metodoaren bilaketari ekin zioten garai honetan eta horretarako, gizarte zientzia desberdinen jakintzak erabili zituzten: soziologia, psikologia, gizarte medikuntza, enpresen antolaketa eta estatistika zientziena bereziki. Momentu horretan banakako esku-hartzea guztiz garatua dagoela esan daiteke, eta lantzen ari dira talde²⁸ eta komunitate²⁹ esku-hartzeen oinarri teorikoak.

Europako eta Amerikako Estatu Batuetako *Gizarte Laguntzaile* heziketarako zentro akademikoak anitz ugaritu ziren, eta horietako batzuek unibertsitate maila ere hartu zuten. Urte hauetatik aurrera gizarte langintza diziplinak gizarte mailan balio handiagoa hartzen du, eta nazioarte mailan instituzionalizatzen da.

1960ko hamarkadatik aurrera, Gizarte Langintza sendoturik agertzen da. *Lanbidearen berariazko etapa* ere deitu izan zaio, garai honetan Gizarte Langintzaren ezaugarri nagusia lanbide maila bereganatzea izan delako. Dena dela, une honetan ere, Ongizate Estatuaren krisialdia eta eredu berrien agerpena, edo gutxienez ereduaren birmoldaketa sakona jazo da. Krisialdi honen zergatia izaera ezberdinetako faktoreekin loturik dago, zeintzuk ereduaren oinarritzko zutabeei eragiten dieten: langabeziaren handitzea,

²⁸ XIX. mendeko *Settlement Houses* izenarekin ezagutzen diren zentro sozialak edo zentro komunitarioak dira esku-hartze maila honen aurrendarietako batzuk. Baina XX. mende arte taldeko gizarte langintzak ez zuen izaera profesionalik bereganatu. Gisela Konopk talde lanaren lehen ekarpen teorikoak egin zituen: 1963an *Social Group Work: A Helping Process* argitaratu zuen. Lan hau talde mailako esku-hartzearen lehen sistematizazioa izan zen, eta bertan, taldeko gizarte langintza gizabanakoei euren gizarte funtzionamenduan eta arazo pertsonaletan laguntzeko metodoa dela adierazten zuen.

²⁹ XIX. mendeko eta XX. mende hasierako hainbat esperientzia izango ditu aurrendari esku-hartze maila honek: Robert Owenen "Herri Kooperatiboak", Samuel eta Henrietta Barnetten "*Settlement Houses*", AEBetako "Komunitatearen Ongizaterako Kontseiluak" eta "Komunitateko Kutxak". Baina zalantzarik gabe aitzindari nagusia "Charity Organization Society" Karitate Erakundea izan zen. Erakunde honek beharren jatorria bi leku desberdinetan kokatu zituen eta honen arabera bi esku-hartze ezberdin garatu ere: 1) Faktore pertsonalak eta, beraz, banakako esku-hartzea –casework- garatu zutenak eta 2) Faktore sozialak eta, beraz, esku-hartze komunitarioa garatu zutenak, hauen artean aipagarrienetakoa Edward Denison izanik. 1943an Arthur Duhan-ek *Social work year book* argitaratu zuen. Lan honetan, komunitatearen antolaketaren definizioa ematen da, eta esku-hartze komunitarioa gizarte langintzaren prozesu espezifiko bilakatzen da. 1947an, Murray Ross-ek *Community Organization for Social Welfare* lana argitaratzen du, non gizarte langintzak komunitatearen baliabideak hobetzeko, biztanleen arteko lankidetzak posible egingo dituen tresnak bilatu behar dituela planteatzen den (Torres, 1987, 200). Urte batzuk beranduago, "komunitatearen garapena" kontzeptuarekin ezagutzen den esku-hartzea garatzen da. Garapen bidean dauden herrialdeetan aplikatzen dena, lehenengo Afrika eta Asiako herrialdeetan, eta geroago Hego Amerikan (Rubí, 1991, 85-89).

krisialdi ekonomikoa, gizarte politikarekin garaturiko prestazio eta zerbitzuak ekonomikoki mantentzeko arazoak, administrazioaren eraginkortasun eza, etab.

Dena den, aditu askoren ustetan faktore hauek aitzakiak besterik ez ziren Ongizate Estatua bertan behera uzteko, eta baita eredu bera zalantzan jartzeko ere. Krisialdia ereduaren zilegitasuna kolokan jartzeko erabili zen, eta eredu neoliberalaren aldeko indarra egiteko.

“Es la crisis, dijimos muy serios, como si por el hecho de nombrarla hubiéramos descubierto algo. Y así, políticos, científicos, charlatanes, místicos, profesores y economistas nos pusimos a hablar de la crisis. Enfrentamos al totem de la crisis a los que simplemente pedían trabajo; la crisis justificó estupideces, ineficacias, canalladas de los Gobiernos de turno: sirvió de cobertura de irresponsabilidad a los responsables directos” (Anisi, 1990, 13)

Gizarte Langintzarentzat, ordea, urte oparoak dira. Garai honetan ikertu eta esku hartu behar duen objektua ezagutzean ipintzen da arreta. Ezagupen sakonean murgiltzen da, berehalako esperientzia gainditu, eta gertaerak bere egitura globalean begiratuko ditu. Teorien produkzioari ekiten zaio (Lima, 1983, 84-85).

Aurrerantzean Gizarte Langintza ez da metodo edo teknika multzo hutsa izango, jarduera edo ekintza profesionala ere baizik, hobekuntza helburu duena, gizakiaren duintasuna eta ardura aintzatesten duena eta pertsonen gaitasunetan sinesten duena (Red, 1993, 139). Hirurogeiko hamarkadatik aurrera lanbide izaera eskuratu zuen, ekintza soil bat izatetik lanbide izatera pasatu zen, eta *Gizarte Langintza* izendapena nagusituko zen.

Zegoeneko, lanbidea eta heziketa mendebaldeko herrialdeetan zehar zabaldua zegoen. AEBetako Gizarte Langintza zen nagusi, eta eredu hau Europa eta Hego Amerikan zabaldua zegoen. Haatik, hirurogeiko hamarkadan, “birkontzeptualizazioa” izenpean ezagutzen den mugimendua sortu zen Hego

Amerikan. Bertako Gizarte Langileek³⁰, errealitate sozialetik oso gertu zeudenek, gauzaten ari ziren lanaren eraginkortasuna zalantzan jarri zuten, herrialde garatuetakoko planteamenduak garapen prozesuan daudenentzat baliogabeak direla arrazoituz. Honez gain, badaude beste bi funtsezko arrazoi mugimendu hau gertatzeko: alde batetik, teoria psikologiko eta sozial berriak ezagutzea eta bestalde, Estatu Sozialaren krisialdia eta ongizate ereduaren inguruko eztabaidek eragin zuzena izatea.

Beraz, Gizarte Langintzaren inguruko hausnarketa sakon eta kritikoari ekin zioten. Mugimenduaren helburua Gizarte Langintza birformulatzea edo erantzun eraginkor bihurtzea zen. Horretarako, 1965etik aurrera eta hamar urtetan zehar, autoebaluazioa, berrikuspena, eztabaida eta zalantzak nagusitu ziren. Eztabaida-gune nagusia Hego Amerikan kokatu bazen ere, Europako herrialdeetara ere zabaldu zen, eta berebiziko eragina izan zuen bertan.

Ezequiel Ander-Eggek adierazten duen bezala, mugimendua ez zen homogeneoa izan, batzuek aspektu zientifikoan sakondu beharra adierazi zuten, beste batzuek metodologia integralaren beharra azpimarratu, eta askok lanbidearen zein praktikaren garrantzia nabarmendu zuten. Baina mugimenduaren oinarrian denok bat zetozen, alegia, gizakia bere prozesuaren protagonista dela, baita bere ongizatearen arduraduna ere bidegabeko egoera sozialak eraldatzeko. Dena den, garai honetako eztabaiden oinarria zen Gizarte Langintzaren "jakintza" non kokatu. Batzuentzat giza eta gizarte zientzietan zegoen bitartean, besteentzat izaera tekniko eta metodologikoan aurkitzen zen (1984, 311-316).

Birkontzeptualizazio prozesuak, bederen, Gizarte Langintzaren inguruko hausnarketa sakona ahalbideratu zuen, ez bakarrik Hego Amerikan, mendebalde osoan ere bai.

³⁰ Birkontzeptualizazio mugimenduaren gizarte langile gailenduen artean, besteak beste, honako hauek aipa daitezke: Juan de la Cruz Mojica (Kolonbia), Luis Araneda (Txile), Lady Fonseca (Venezuela), Herman Kruse (Uruguai), Teresa Sheriff (Bolivia), José Paulo Netto (Brasil), Rosa del Carmen Castro (El Salvador), Natalio Kisnerman, Ezequiel Ander-Egg, Norberto Alayón (Argentina). (Kisnermanek aipatua, 1998, 89).

“Sin lugar a dudas, la reconceptualización fue un hecho significativo en la construcción del Trabajo Social. Forma parte de su historia, aun para sus detractores. Significó una ruptura con el modelo norteamericano impuesto a sociedades que no guardan con aquélla ninguna similitud, permitiéndonos pasar de agentes receptores y repetidores de una tradición dominante a un papel protagónico de rescate de nuestras voces y nuestros saberes, impulsándonos a elevar nuestra capacitación y a crear nuestros propios materiales de estudio, desde una realidad propia, vivida, los que mostraron sus tendencias heterogéneas y hasta a veces conflictivas ...” (Kisnerman, 1998, 88)

XX. mendeko erdialdetik aurrera Gizarte Langintzak garapen nabarmena izan du: herrialde guztietan erakunde profesionalak sortu dira, biltzar nazionalak eta nazioartekoak antolatu dira, gizarte langintzari identitatea ematen dioten material bibliografikoak argitaratu, esperientzia berriak sustatu, eskola eta fakultate ugari sortu, ikerketa proiektuak burutu, etab. (Torres, 1987, 118-119).

1.5. Aurrekarietatik sorrera eta garapenera: heziketa

Orain arte azaldutakoa laburbilduz, Gizarte Langintza XIX. mendeko azken hamarkadetan Mendebaldeko Europan sortu, eta Amerikako Estatu Batuetan instituzionalizatu zen, mugimendu filantropikoen bilakaera zela medio. Berauen garapena XX. mendeko erdiko hamarkadetan gertatu zen, ongizate estatuen ezarpenak eta gizarte-babes sistemen hedapenak gizarte esku-hartzea burutzeko profesional gaituak eta ondo prestatuak behar izan zituenen.

Ezin uka, Gizarte Langintza lanbidearen sortze eta garatze prozesua eman ahal izateko, hainbat faktorek (historikok, ekonomikok, ideologikok, sozialek, politikok, etab.) eragin dutela, baina heziketa azpimarratu beharra dago, baldintza saihestezina izan delako³¹. Hori ondorioztatzen da atal honen lanketatik eta hori islatzen dute gai honetan sakondu duten aditu ospetsuek ere, hona hemen adibide adierazgarri batzuk:

³¹ Ikus 1.3. Atala.

“La historia propiamente dicha del Trabajo Social se inicia con la apertura de centros de capacitación especializados en el manejo y orientación tecnológica de la Asistencia Social pública y privada como respuesta al desarrollo de la sociedad industrial, que requiere fuerza de trabajo calificada para enfrentar la aguda problemática social que engendra esta sociedad” (Torres, 1987, 117)

“1925 puede ser considerado como el año del nacimiento del Servicio Social profesional en América Latina, ya que en ese año se crea la primera Escuela de esa especialidad en un país latinoamericano” (Ander-Egg, 1984, 252)

“... dicha profesión nació realmente en 1898, fecha en que se inició, por obra de la Charity Organization Society of New York, el primer curso de una breve formación profesional, curso que pronto se convirtió nada menos que en la New York School of Philanthropy, predecesora de la hoy mundialmente famosa New York School of Social Work” (Moix, 1991, 267)

“En la última década del siglo XIX las primeras trabajadoras sociales comienzan a recibir formación para desempeñar adecuadamente su trabajo. Los esfuerzos de las precursoras culminan con la creación de las primeras Escuelas de Trabajo Social. Desde este momento se va a ir construyendo la profesión gracias, entre otras cosas, a planes de formación específicos y es entonces cuando se inicia el camino para su reconocimiento e institucionalización” (Castillo, 2007, 150)

Hortaz, egun, adituak bat datoz Gizarte Langintza lanbidearen sorrera eta garapena heziketarekin bateratzean. Aurrekarietatik Gizarte Langintzara heltzeko nahitaezkoa izan da, bai profesioaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan eta baita jakintza arloaren ikerkuntza-teorizazio lanean ere.

Malagónen hitzetan (1995, 66), lanbidea ekintza tekniko bat da, zeinak bere eginkizunak gauzatzeko prozedura metodologiko zehatzak erabiltzen dituen. Gizarte Langintzaren kasuan, lanbidearen sorrera ematen da ikasketa teoriko-praktiko batzuen bitartez gaitzen, eta titulu akademikoaren bidez egiaztatzen, diren pertsonak jardunean hasiz geroztik.

Egile honen azken elementu honi jarraituz, alegia, lanbidearen sorrerarako heziketa teoriko-praktikoaz gain, titulu akademikoaren beharra ere badago, Gizarte Langintza heziketaren sorrera irakaskuntza arautuarekin gauzatuko da³²; XX. mendearen hasieran kokatzen gara, beraz.

Gizarte Langintzaren prestakuntzarako eskolen sorrera, lehendabizi Amerikako Estatu Batuetan, Europan eta Hego Amerikan, eta geroago munduko herrialde ia gehienetan, teorizatorako eta sistematizatorako oinarrizko elementua izan da. Jarduera praktikoak lanbide mailara hurbiltzen ziren heinean, praktikaren aurretiko prestaera teorikoa garrantzia bereganatzen joan zen. Horregatik diogu, heziketa Gizarte Langintzaren elementu zentral bilakatzen dela.

“La creación de escuelas para la formación en trabajo social en Estados Unidos y Europa, y luego en casi todos los países del mundo, significó uno de los factores de teorización y de sistematización de la nueva profesión. A medida que la actuación progresaba hacia la categoría profesional, el aprendizaje cedía paso a una educación formal, porque la función de la teoría como requisito previo a la práctica adquiría mayor importancia” (Domínguez, 2000, 22)

Lehen atal honetan, Gizarte Langintzaren sorrera eta garapen historikoa ezagutuz, heziketak izan duen garrantzia azpimarratu dugu, prozesu honen funtsezko giltzarria bihurtuz. Hori da, hain zuzen ere, hurrengo atalean landuko dena, Gizarte Langintza heziketa.

³² Ikus 2. Taula.

II. ATALA

GIZARTE LANGINTZA HEZIKETAREN BILAKAERA HISTORIKOA: PRACTICUMAREN BEREZITASUNA

Atal hau lehenengoaren eta hirugarrenaren arteko zubia da. Lehenengo atalean Gizarte Langintzaren garapen historikoa ikusi dugu eta honen bidez, heziketaren nahitaezkotasunaz ohartu gara. Horregatik, Gizarte Langintza heziketaren bilakaera historikoa ezagutzea dugu bigarren atal honen helburu nagusia.

Honetarako, bigarren atal hau, eremu geografikoak aintzat hartuz, hiru azpiataletan egituratu dugu: nazioartea, espainiar Estatua eta Hego Euskal Herria. Euskal Herriko Gizarte Langintza heziketari dagokion azpiatalean, eskola ezberdinen inguruko deskribapen historiko laburra egingo dugu; bereziki gaur egun irauten dutenen prestakuntzaren ezaugarriei erreparatuko diegu, batez ere ezagutza praktikoari dagozkion ezaugarriak azalduz. Analisi deskriptibo honen bidez, Hego Euskal Herriko Gizarte Langintza eskolen bilakaera Espainiako eskolek izandakoarekin bat datorrela egiaztatuko da. Horrez gain, azpiatal hau Gasteizko Eskolaren heziketaren garapenean sakontzera bideratu da, eta honetarako eskolak indarrean izan dituen ikasketa

plan ezberdinak batu, beronen garapen historikoaren elementu ezberdinak jaso, practicuma barne, eta ikasle ohien iritzia aztertuko dugu³³.

Azterketa honek heziketaren berezko elementua den practicuma ikusgai jarriko digu, Gizarte Langintza heziketan hasiera-hasieratik practicuma ezagutu baita. Honela, hirugarren atalean Gizarte Langintza heziketaren practicumean sakontzeko aukera izango dugu.

Prestakuntzaren sorrera denboran kokatzeko asmoz, irakaskuntza arautua izan dugu irizpide. Hortaz, XX. mende hasieran kokatzen dugu, Gizarte Langintza Eskolak sortzen direnean, hain zuzen ere. Hemendik abiatu gara atal honen edukiak lantzeko orduan eta beraz, albo batera utzi behar izan ditugu heziketaren aitzindariak izan diren hainbat pertsona, erakunde eta gertaera. Alabaina, aitzindarien garrantziaz eta interesaz oharturik, 2. Taulan, modu sintetiko eta murriztean, XIX. mendeari dagozkion mugarren aipamena egin dugu, eta XX. mendeari dagozkionak ere jasoko dira, zeintzuk bigarren atal honetan zehar modu zabalagoan aztertuko diren.

³³ Eskolen bilakaera historikoa eta ikasketa-planen analisiari, batez ere Espainiari eta Hego Euskal Herriari dagokienean, diploma tituluaren azterketarekin eman diogu amaiera. 2009/10 ikasturtean hainbat unibertsitatek Gizarte Langintza Gradua abian ipini badute ere, unibertsitate gehienek 2010/11 ikasturtean egingo dute. Gainera, Graduaren ezarpen progresiboa hobetsi da, ikasturtez ikasturtekoa, lehenengo ikasturtearen ezarpenarekin soilik hasiz. Hau dela eta, oraindik titulazio berriak ekarriko dituen aldaketak begiztatzeko goizegi da.

2. TAULA	
GIZARTE LANGINTZA HEZIKETAKO MUGARRIAK	
<i>SORRERA</i> XIX. MENDEKO AZKEN HAMARKADAK	<i>GARAPENA</i> XX. MENDEKO LEHEN HAMARKADAK
Heziketarako lehen ekinaldiak	Heziketaren Instituzionalizazioa
<ul style="list-style-type: none"> • 1873an: Octavia Hillek Ingalaterran hitzaldiak abian jarri zituen <i>gizarte zerbitzuko</i> lanetan zebiltzan pertsonak prestatzeko. • 1880an: Galizian Concepción Arenalek pobreziari eta bazterkeriari buruz eginiko lanetan pertsona txiroei eta espetxeratuei laguntza eskaintzen zieten boluntarioentzat gomendio pedagogikoak egin zituen. • 1893an: Anne Laurens Dawesek gabeziari erantzuteko prestakuntza espezifikokoaren beharra aldarrikatu zuen. • 1896an: Ingalaterrako COSeK bisitari boluntarioentzako eta ordainduentzako prestakuntza plan bat sortu zuen. • 1897an: Mary Richmondek prestakuntzarako eskola baten sorrera proposatu zuen. • 1898an: Gizarte Langintzako lehen ikastaroa New Yorken, Mary Richmonden eta COSen eskutik. • 1899an: <ul style="list-style-type: none"> a) Mary Ellen Richmondek <i>Friendly visiting among the poor</i> argitaratu zuen. b) <i>Gizarte Zerbitzu Eskola</i> fundatu zen Amsterdamen. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1901ean: Commons settlements house eta Chicagoko Unibertsitateak ikastaro bat ipini zuten abian. • 1903an: <i>London School of Sociology</i> sortu zen Gizarte Langintzan prestatzeko. • 1904an: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>New York School of Philanthropy</i> fundatu zen. b) Bostonen Gizarte Langintzako eskola fundatu zen. • 1907an: Unibertsitateari lotua, <i>Chicago School of Civics and Philanthropy</i> fundatu zen. • 1908an: Berlinen Alemaniako lehen eskola sortu zen. • 1911n: Parisen Frantziako lehen eskola sortu zen. • 1917an: Mary Ellen Richmondek <i>Social Diagnosis</i> argitaratu zuen. • 1920an: Belgikan bi eskola sortu ziren. • 1925ean: <i>Alejandro del Rio Gizarte Zerbitzu Eskola</i> fundatu zen Txilen. • 1928an: Gizarte Langintza Eskolen Nazioarteko Elkarte (IASSW) sortu zen. • 1932an: Espainia Estatuako lehen Gizarte Langintza Eskola sortu zen Bartzelonan. • 1956an: Gizarte Langileen Nazioarteko Federazioa (IFSW) sortu zen. • 1958an: Hego Euskal Herriko lehen bi eskolak sortu ziren, Bilbon eta Donostian. • 1964an: Gasteizko eskola fundatu zen.

ITURRIA: Egileak landua.

2.1. Nazioartean

2.1.1. Heziketaren sorrera eta ezarpena

Moix irakasleak aditzera ematen duen moduan (1991, 455-456), Gizarte Langintzaren irakaskuntza formala edo arautua, eta profesionalak bihurtzea helburu duten pertsonen prestakuntza teoriko-praktikoa, XX. mendeko fenomeno eta mailaz mailako eboluzio baten emaitza da. XIX. mendean hasi, praktikara zuzenduriko azaleko ikasketa batzuekin, eta XX. mendean zehar arautzen dena, unibertsitatera helduz eta gradu akademiko guztiak izateko aukera lortuz: diploma, lizentzia eta baita doktoregoa ere. Beraz, Gizarte Langintza Eskolak XX. mendearen hasieran sortu, eta erdialdetik aurrera kontsolidatu dira mundu osoan, eskola bakoitza bere herrialdearen testuinguru historiko eta sozio-ekonomikoan. Dena den, 30 eta 40ko hamarkadetan izan zen hedapen handiena, hurrengo taulan ikus daitekeenez:

3. TAULA

GIZARTE LANGINTZA ESKOLEN EZARPENA MUNDU MAILAN						
1899-1900	1901-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	1941-1950	1951 ...
Holanda	Suitza Alemania Ingalaterra AEB: - New York - Boston - Chicago - Ohio - Pennsylvania	Frantzia Belgika Norvegia Suedia Austria Kanada AEB: - Minneapolis - Atlanta - Wisconsin - Massachusetts	Aljeria Hego Afrika Japonia Finlandia Txile Puerto Rico Argentina AEB: - Washington - California	Danimarka India Egipto Austria Portugal Irlanda Israel Espainia (1932) Venezuela Kolonbia Paraguai Hawaii Peru Brasil Uruguai Mexiko Ekuador	Hong-Kong Filipinak Zeelanda B. Libano Korea Panama Bolivia Italia Grezia Costa Rica Kuba Guatemala	Jugoslavia Thailandia Islandia El Salvador Turkia Txina Maroko Haiti Honduras Nikaragua Dominikar Errep.

Iturria: Egileak landua iturri ezberdinak erabiliz: Ander-Egg, 1985; Kisnerman, 1998; Molina, 1994; Torres, 1987.

2.1.1.1. Amerikako Estatu Batuak

Mary Richmonden proposamenari jarraituz, 1904an New Yorken AEBetako lehen Gizarte Langintza Eskola sortu zen: *New York School of Philanthropy*. Berau 1919an *New York School of Social Work* bilakatu zen, eta 1969an unibertsitatean sartu zen *Columbia University School of Social Work* izenpean (Ahearn, 1999, 14). 1904an ere, Bostoneko eskola ireki zen. 1907an Chicagon *Chicago School of Civics and Philanthropy* fundatu zen³⁴. 1910erako AEBetako bost hiri handienek Gizarte Langintza eskolak zituzten, Russell Sage fundazioaren diru laguntzen bitartez abian jarri zirenak (Gaviria, 1996a, 541)³⁵.

1920an Gizarte Langintza Eskolen Elkarteak sortu zen, eta 1952an Gizarte Langintza Heziketako Kontseilu bilakatu. Kontseilu honen funtzioen artean AEBetako Gizarte Langintza heziketa-programen homologaziorako baldintzak ezartzea izan da³⁶.

30eko hamarkadan Gizarte Langintza heziketan bigarren pauso bat ematea planteatzen da, ikasketa planetan sakontzea, hain zuzen ere. Helburua ikasketa hauek unibertsitateko goi-mailako heziketan onartuak izatea zen.

“No era suficiente que fueran unos buenos técnicos, sino que era preciso conseguir una buena preparación teórica y capacidad para investigar. Necesitaban conocer la estructura y el funcionamiento de la sociedad, pero también necesitaban otros conocimientos procedentes de la Psicología, del Derecho, de la Economía y de las Ciencias Sociales: tenían que tener cualificación suficiente para poder utilizar herramientas de investigación” (Miranda, 2004, 220)

³⁴ Chicagoko eskola da unibertsitateari lotua sortzen den bakarra, eta ezaugarri honek beronen garapena baldintzatuko du. Unibertsitateari lotua egoteak aukera eman zion, hasieratik, metodologia zientifikoa aplikatzeko eta zientziaren garrantzia azpimarratzeko. Ondorioz, eragin handiko eskola izan da, eta da oraindik ere. Ikus <http://www.ssa.uchicago.edu/>

³⁵ Mary Richmondek harreman estua zuen fundazio honekin, bere liburuak instituzio honek argitaratu zituen.

³⁶ Miriam Abramovitz-ek *Council on Social Work Education* (CSWE) erakundearen funtzioak azaltzen dizkigu: “organismo destinado a unificar los criterios sobre la formación que deberían reunir los titulados en trabajo social y es el único organismo que tiene capacidad jurídica para el reconocimiento de dichas titulaciones” (2000, 5).

Egun AEBetako 400 Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolek “Bachelor” (lizentziaren pareko) eskaintzen dute, 125 “Masterra” (graduondokoaren pareko), eta 59 unibertsitatek Gizarte Langintzan doktorego programa daukate. Eskaintza honek nolabait adieraz dezake zenbateko produkzio zientifikoa dagoen bertan (Ahearn, 1999, 8).

2.1.1.2. Hego Amerika

1925ean *Escuela Dr. Alejandro del Río* eta 1929an *Escuela Elvira Matte de Uruchaga* sortu ziren Txilen. Hauekin Hego Amerikako Gizarte Langintza heziketari hasiera eman zitzaion, eta hamarkadetan zehar Txileko Gizarte Langintza Eskolak izan dira Hego Amerikako Gizarte Langintza heziketaren garapenaren buru (Lima, 1983, 75).

1925ean *Gizarte Langintza Nazioarteko Katolikoek Batasuna*³⁷ sortu zen. Nahiz eta bere egoitza nagusia Bruselan kokaturik egon, Hego Amerikako Gizarte Langintzako prestakuntza zentroen zabalkuntzan nabarmen lagundu zuen. 1940an kontinente osoan hamalau eskola zeuden, eta Europako eskolen eragina zen nagusi, bereziki Belgika, Frantzia eta Alemaniakoa.

50eko hamarkadan, Nazio Batuen Erakundeak programa bat jarri zuen abian Gizarte Langintza Eskolak Hego Amerikan sustatzeko asmoz. Programak bere fruituak eman zituen, eta hamarkada honen bukaerarako ehun eskola zeuden. Hemendik aurrera AEBen eragina nabaria izan da. Bi arrazoi nagusi daude eraldaketa hau emateko: bata, «casework»-aren garapenak sortu zuen erakarpena profesionalengan eta bestea, AEBen politika inperialista (Lima, 1983, 77-78).

60ko hamarkadako “birkontzeptualizazio mugimenduak” Gizarte Langintza heziketan ere eragin zuen. Natalio Kisnermanek laburbiltzen dizkigu plazaraturiko eskaerak:

³⁷ UCISS: Unión Católica Internacional de Servicio Social.

“... reestructuración interna de las escuelas de Trabajo Social, procurando su inserción universitaria, elevando los años de estudio y la calidad de sus currícula, así como una mayor participación y comunicación entre docentes - estudiantes, escuela-, comunidad e interesuelas” (1998, 85)

1965ean *Latinoamerikako Gizarte Langintza Eskolen Elkarte*³⁸ sortu zen, eta honek birkontzeptualizazio mugimenduan garaturiko hausnarketak eta eskaerak zabaltzen asko lagundu zuen.

Beraz, Gizarte Langintza heziketa Hego Amerikan XX. mendearen hogeiko hamarkadan jaio zen, eta geroztik garapen garrantzitsua izan du. Herrialde guztietatik daude hedatuak eskolak, erakunde profesionalak eta praktika profesionala. Mexiko, Brasil eta Argentina dira Gizarte Langintza Eskola kopuru handiena dutenak, alde batetik, Hego Amerikako herrialde garatuenak direlako, eta bestetik, populazio handienetarikoa daukatelako. Lau edo bost urteko ikasketak eta lizentziatura titulua da nagusi, nahiz eta hiru urteko ikasketak ere egon, diploma titulua ematen dutenak. Brasilen eta Mexikon doktoretza programak ere badaude.

2.1.1.3. Europa

Europako lehendabiziko Gizarte Langintza Eskola Amsterdamen, Holandan, sortu zen 1899an. Bertan, bi ikasturteko iraupenaz irakaskuntza teoriko-praktikoa eskaintzen zen. 1903an Ingalaterran, *Women´s University Settlement* eta COSek osaturiko batzorde baten ekimenaren bidez, Londreseko Gizarte Zientzien Eskolan, Gizarte Langintzarako prestakuntza eskaintzen hasi ziren. Berlinen, Alemanian, 1908an Alice Salomonen³⁹ eskutik lehen eskola sortu zen. Herrialde honetan lehen eskolek sektore erlijiosoarekin (protestanteak eta katolikoak) eta Alderdi Sozial Demokratikoarekin loturiko talde laikoak sustatu

³⁸ ALAETS: Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social.

³⁹ Alice Salomon (1872-1948) Alemaniako mugimendu feministaren eta nazioarteko gai politikoetan liderra, 1916an Alemaniako Gizarte Langintza Eskolen Konferentziaren lehendakari izendatu zuten, eta 1928an Nazioarteko Gizarte Langintzaren Konferentziakoa.

zituzten. Frantzia lehen bi eskolak Parisen sortu ziren, 1911n eta 1912an. Biak talde erlijiosoen babespean, bata orientazio protestantearekin eta bestea katolikoarekin. 1920an, kristau demokraziako emakumeek bultzatuta, Belgikako lehen bi eskolak sortu ziren. Urte batzuk beranduago, 1921ean eta 1922an, Langileen Alderdi Sozialistak beste bi eskola zabaldu zituen Bruselan, biak faktore politikoak eta lan munduko aspektuak azpimarratuz.

Europako lehen eskola hauek elkarren artean erlazionaturiko bi ezaugarri nabarmen zituzten: alde batetik, esku-hartzerako prestakuntzari instituzio sustatzaileen oinarri ideologikoen aldeko propaganda lotzea eta bestetik, irakaskuntza programetan banakako teknikei eta laguntza forma asistentzialei lehentasuna ematea, nahiz eta faktore politikoei eta arazo sozialen ikerketei ere garrantzi handia eman (Rubí, 1991, 57).

Baina Europako Gizarte Langintza Eskolen hedapena Bigarren Mundu Gerraren ondoren gertatu zen, Ongizate Estatuen ereduaren ezarpen prozesuarekin batera. Eskolen ugartzeaz bat, Gizarte Langintzako beste erakunde batzuk ere sortzen joan ziren, hala nola, 1995ean *Europako Gizarte Langintza Eskolen Elkarte*⁴⁰, zein 300 eskola, unibertsitate eta instituzio barne hartzen duen IASSWko adar independentea den⁴¹.

Egun, Europako herrialde guztiek Gizarte Langintza heziketarako zentroak dituzte. Gehienak hiru edo lau urteko ikasketekin eta diploma tituluarekin, nahiz eta lizentzia tituludun bost urteko ikasketak eta doktoregoa egiteko aukera ere egon; Portugal, Finlandia, Israel eta Grezia dira azken honen adibide. Ikasketen curriculumari dagokionez, bere egitura eta edukietan homogeneotasun nabarmena daukate, oinarrizko irakaskuntza arloarekin batera gizarte langintzako arlo espezifikoak aurkitzen dugu, gizarte politika, gizarte zerbitzuak eta gizarte langintza barne dituelarik. Prestakuntza praktikoari dagokionez, Europako herrialdeen artean ezberdintasunak egonik ere, Christine Labonték azpimarratzen du herrialde guztiek garrantzi handia ematen diotela

⁴⁰ EASSW: European Association of Schools of Social Work.

⁴¹ Ikus <http://www.eassw.org/>

prestakuntza praktikoari eta honen integrazioari Gizarte Langintza heziketan (2006, 15). Hortaz, Gizarte Langintzako ikasketa planetan, heziketa praktikoari zuzenduriko kredituen proportzioa % 30-40 artean dago. Oro har, Erdialdeko eta Ekialdeko Europako Herrialdeetan Gizarte Langintzako prestakuntza aldaketa politikoen ostean ezarri zen, eta prestakuntza praktikoa laburragoa eta okerrago integratua dago ikasketetan, adibidez, Hungarian edo Baltikoko herrialdeetan. Honen arrazoia, Gizarte Langintzako ikasketak Gizarte Zientzien Fakultateetan kokatzea izan da, praktikak ez zituzten beste diziplinekin batera (op. cit., 16).

2.1.2. Gizarte Langintza heziketaren edukiak

Nazioarteko ikuspegi labur batek ikusarazten digu Gizarte Langileen heziketa eta prestakuntza lanbidearen oinarritzeko kezka izan dela eta Gizarte Langintza Eskolek betekizun nagusia izan dutela zeregin honetan. Kezka honen isla da Gizarte Langintza heziketa eztabaidagai irekia izan dela beti. Biltzar nazionalak eta nazioartekoak erabili dira, profesionalak eta irakasleak lanbidearen profil orokorra eta espezifikoa eguneratzeko eta ikasketa planen ildo nagusiak hitzartzeko. Honengatik guztiatik, ikerketa ugari gauzatu dira heziketaren inguruan, hurrengo lerroetan kronologikoki ikus dezakegunez.

Gizarte Langintza heziketaren azterketa eta ikerketetan AEBetako eskolak beti izan dira aitzindari. Aipagarriak dira 1951n Hollis eta Taylorrek buruturiko ikerlan famatua⁴²; bertan, AEBetako Gizarte Langintza heziketari buruzko ikerketa sakona egiten da, eta urte batzuk beranduago, 1959an hain zuzen ere, Werner W. Boehmen zuzendaritzapean heziketaren ebaluaketa egiten da⁴³. Gail Mac-ek (1997), Kanadako Gizarte Langileen Elkarte Nazionaleko lehendakari ohiak, AEBetako eta Kanadako heziketaren inguruan azterketa

⁴² HOLLIS, E.V. and TAYLOR, A.L. (1951): *Social Work Education in the United States*, the Report of a Study made for the National Council in Social Work Education.

⁴³ WERNER, W. Boehm (1959): *Social Work Curriculum Study*, 13 vols. New York. Council in Social Work Education.

gaurkotuagoa eskaintzen digu. Bere lanean hobetu behar diren hainbat gai azpimarratzen ditu:

*) Es imprescindible reforzar los vínculos entre los profesionales y los educadores del trabajo social. Tradicionalmente, los dos colectivos han desempeñado su actividad en paralelo. Con los rápidos cambios registrados en el contexto social, esta separación resulta cada vez menos aceptable.

*) Parece existir una falta de formación adecuada en el área de la supervisión del trabajo social ... esta tarea es un aspecto esencial de una práctica del trabajo social correcta.

*) Cada vez es mayor la sensibilización respecto a la necesidad de que los trabajadores sociales accedan a la formación en investigación.

*) El interés, cada vez mayor, por las cuestiones éticas plantea un reto a los educadores de trabajo social, que tendrán que completar los planes de estudio y garantizar que la formación ética se normalice y no se deje en manos de instructores individuales.

1967an Europako Kontseiluaren Ministro Batzordeak (67) 16. Erabakia onartzen du⁴⁴, eta Erabaki honen bigarren atalak Gizarte Langileen prestakuntzan jartzen du arreta. Oraingoan, atalak jasotzen dituen hamahiru gomendioetatik hirugarrena eta laugarrena azpimarratzea interesatzen zaigu, bertan prestakuntzaren edukiei egiten zaiolako erreferentzia:

3. Gomendioa: "Curricula ought to cover the same body of knowledge in the following three main elements: the study of man, the study of society and social services, and theories and methods of social work".

4. Gomendioa: "Practical training is an essential part of social work training, and Governments should encourage social agencies and institutions to contribute to social work training by providing facilities for students to receive the supervised practical training".

⁴⁴ Europako Kontseilua (1967): Op. cit.

Kendall irakasleak, Gizarte Langintza Eskolen Nazioarteko Elkartearen Idazkari Orokorrak, 1975ean esan zuen⁴⁵ axiomatikoak dela gizarte langile guztiek, gauzatzen dituzten ekintzak gora-behera, ezagutza eta gaitasun multzo zehatz bat izatea. Hurrengo hauek ziren, bere ustetan, menderatu beharrekoak eta beraz prestakuntzaren oinarrizko edukiak izan behar zirenak⁴⁶:

- a. Gizakiari eta gizarteari buruzko ezagupena.
- b. Metodo eta tekniken ezagupena, eta baita hauek aplikatzeko trebetasunak ere.
- c. Instituzioen eta gizarte zerbitzuen ezagupena.
- d. Gizakiaren errespetuan eta duintasunean oinarrituriko erantzukizun soziala.

Europako Gizarte Langintza heziketari buruzko konparaziozko ikerlan ezberdinak burutu dira. 1982an IASSWen eskutik Gizarte Langintzako prestakuntzaren inguruko konparaziozko lehen ikerketa argitaratu zen. Lan honetan, Europako bederatzi herrialderen arteko irakaskuntza erkatu zen⁴⁷. Bi urte beranduago, 1984an, IASSWek Gizarte Langintza heziketa gidaren bigarren edizioa ere argitaratzen du, bertan ikasketa planen informazio deskriptiboa emanez⁴⁸.

Konparaziozko ikerketekin jarraituz, 1986an Hans-Jochen Brauns-ek eta David Kramerrek Europako hogeita bat herrialdetako Gizarte Langintza heziketaren baldintzen eta egoeraren ekarpenak jaso zituzten, *Social Work Education in Europe* izena duen argitalpenean, Teresa Rossellen (1992, 127) iritziz gai honen inguruan buruturiko ikerketa guztietatik osatuena. Lana burutzeko herrialde guztietako adituek parte hartu zuten⁴⁹, bakoitzak bere herrialdeko heziketaren analisi deskriptiboa egin zuen, eta argitaratzaileek, ekarpen hauek

⁴⁵ M^a Victoria Molinak aipatua (1994, 34).

⁴⁶ Kendall en edukiak oinarritzat harturik gauzatu zen 1978an *Gizarte Langintza Eskolen Nazioarteko Biltzarra* Jerusalem.

⁴⁷ WARCHWIAK, E. (1982): *Comparative Study of Training in Social Work in the European Community*. Bruselas. (Brauns eta Kramerrek aipatua, 1986, 1)

⁴⁸ RAO, V. (1984): *Guide to Social Work Education*. Viena. (Teresa Rossellek aipatua, 1992, 127)

⁴⁹ Cristina Rimbau (Kataluniako Gobernutik) eta Teresa Rossell (Bartzelonako Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolatik) adituak izan ziren Espainiako deskripzioa eta analisisa landu zutenak.

guztiak kontuan izanik, ondorio orokor batzuk landu zituzten. Ondorio hauen artean, gizarte langileen oinarrizko heziketari dagozkionak aztertuko ditugu. Herrialde gehienetan Gizarte Langintzako ikasketek hiru edo lau urteko iraupena zuten, eta unibertsitate mailako diploma titulazioa zen nagusi. Ikasketa planei dagokienez, antzerako edukiak zeudela baieztatu zen, hala nola, gizarte zientziak, lege eta administrazio-sistema, gizarte langintzako metodoak eta diziplina osagarriak (estatistika, gizarte ikerketa empirikoa, atzerriko hizkuntzak). Aniztasun handiena praktikan antzeman zen. Ezberdintasunak praktiken antolaketan, gainbegiraketan eta egutegian zeuden, alabaina, herrialde gehienetan irakaskuntzaren %30a kanpoko praktikak (lan-gune batean) gauzatzera bideratua zegoen.

“Despite being anchored in divergent national legal and social systems, social work education in all reported countries evidences certain similar structures, which often produce quite similar problems. Fundamental knowledge in the social sciences and of the legal and administrative system are taught everywhere. Likewise, the organization, professional fields of activities and methods of social work are on every national training agenda. Finally, complementary disciplines such as statistics, empirical social research and foreign languages have their place in each national curriculum. Characteristic of social work education is a considerable amount of variation in the length, organization, timing and supervision of the placements. However, the rule seems to be that at least, one-third of the training for social work should be in placement ... In general the basic training of social workers lasts for three or four years” (1986, 15)

Ikerketa honetan heziketaren lau joera nagusiak antzeman ziren: akademizismoa, sekularizazioa, estandarizazioa eta europartzea, hain zuzen ere. Gizarte Langintza heziketaren garapen egokia bermatzeko eta aieneka aritzeko zein nahasterako joera eraldatzeko, diseinu egokiak, oinarri zientifikoak eta praktikara zuzenduriko ikasketa planak ezarri beharko zirela azpimarratu zen (1986, 39-40).

1989an bi lan berri argitaratzen dira, Europar Kontseiluaren 89/48 Zuzentarauaren harira, honek herrialdeen arteko goi-mailako hezkuntzaren ezagutza ezartzen duelako eta profesionalen zirkulazioa ahalbideratzen duelako⁵⁰.

Lehenengoaren berri⁵¹ María Teresa De Benavidesek (1993, 190-192) ematen digu. Europar Batasunak 1980an Europako gizarte langileen heziketaren inguruko ikerketa bati hasiera eman zion, eta 1989an osatu eta argitaratu zuen, Grezia, Espainia eta Portugalen atxikimenduaren ondoren. Ikerketa honetan Europar Batasuneko orduko hamabost herrialdeen egoera jasotzen da, hurrengo ondorio orokorretara helduz:

- Ikasketen iraupena: hiru urteko iraupena da nagusi.
- Onarpen baldintzak: bigarren hezkuntza gainditua izatea.
- Titulua: gehienek unibertsitate mailakoa (diploma).
- Ikasketa planen edukiak: oinarriko programak oso antzerakoak dira herrialde desberdinetan. Prestakuntza praktikoari garrantzi handia ematen zaio.

Ondorio hauez gain, Europar Batasunaren ikerketan zortzi gomendio egiten zaizkie Batasuneko herrialdeei, Gloria Rubiolek (1997) jasotzen ditu, eta guri hauetatik bi interesatzen zaizkigu bereziki:

3. Gomendioa: "Deben desarrollarse cursos relativos a legislación internacional, que cubran, por lo menos, los temas que son relevantes para el trabajo social".

5. Gomendioa: "La formación sobre asuntos de ética debe reforzarse; por ejemplo, aumentar el conocimiento del Código Internacional de Ética, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, y de la Declaración de los Derechos de la Infancia".

⁵⁰ EUROPAKO KONTSEILUA (1989): *Sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años*, 2006ko maiatzean berreskuratua, in

<http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0048:ES:HTML>

⁵¹ COCAZZA, L. (1989): *Social work training in the European Community*. Luxemburg. Office of official publications of the European Communities.

Urte berean bigarren ikerketa bat argitaratzen da, *Social Work in its European Context*, alegia⁵². Teresa Rossellen hitzetan (1992, 119), lan honek aurreko lanen informazioa jasotzen du, eta etorkizunean gizarte langileen zirkulazio librearen inguruan gogoeta ugari egiten ditu.

Europako Kontseiluaren Ministro Batzordeak, 1991n R (91) 16. Gomendioa ere onartzen du⁵³, bertan gizarte langileen heziketan giza eskubideen gaia lantzea gomendatzen delarik:

“a) to encourage the relevant educational establishments to include a human rights dimension at all levels of the training of social workers”

Europako Kontseiluak ere, 1994-1995 urteetan zehar kide ziren hamabost herrialdeetako Gizarte Langintzak, Heziketaren egoera ezagutzeko eta gomendio batzuk egiteko asmoz, ikerketa berri bat burutu zuen. Ikerketa honen emaitzak txosten batean argitaratu ziren 1997an. Gomendioen artean, Gizarte Langintzako ikasketa planetan kontuan izan beharreko edukiak aipatzen dira, honako hauek hain zuzen ere: giza eskubideak, gutxiengo etnikoen eskubideak eta arazo espezifikoak, kulturarteko ikuspegia, kulturarteko komunikaziorako oinarrizko gaitasunak eta atzerriko hizkuntzak (Serrano, 1997, 134-138). Liliane Cocozza eta Marie Thérèse Paillusson (1997, 28) ikerketa honetako egileen artean egon ziren, eta konklusio modura Gizarte Langintzan ikertzeko gaitasunaren prestakuntza azpimarratzen dute.

2001ean, Europako Kontseiluaren Ministro Batzordeak beste Gomendio bat onartzen du⁵⁴. Bertan erreferentzia desberdinak egiten zaizkio Gizarte Langintza heziketaren edukiari, eta hauek honela laburbil daitezke:

- Gizarte Langintzak gizarte eta giza zientzietatik eta beren praktikaren ebaluaketa sistematikotik lortzen ditu ezagutzak.

⁵² BARR, H. (1989): *Social work in its European context*. London. A Report to Members and Staff of Central Council for Education and Training in Social Work.

⁵³ EUROPAKO KONTSEILUA (1991): *On the training of social workers and human rights*, 2006ko maiatzean berreskuratua, in <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?Command=com.instranet.CmdBlobGet&DocId=600164&Se cMode=1&Admin=0&Usage=4&InstranetImage=43420>

⁵⁴ EUROPAKO KONTSEILUA (2001): *Sobre los trabajadores sociales*, 2006ko maiatzean berreskuratua, in http://www.comtrabajosocial.com/2005/RECOMENDACIONES_MINISTROS.pdf

- Giza eskubideei dagozkien edukiak ikasketa planek aintzat hartu behar dituzte.
- Gutxiengo etnikoen inguruko ezagutza eta kulturarteko perspektiba izan behar dute.
- Lanbidearen printzipio etikoak eta kode deontologikoa landu behar dituzte.

Erreferentzia hauek guztiek, atal honen hasieran adierazi bezala, nolabait Gizarte Langintza heziketaren inguruan egon den eta dagoen kezka adierazten dute. Lan honetan pisu handia izan dute Gizarte Langintza Nazioarteko Erakundeek, bereziki: *Unión Católica Internacional de Servicio Social* –UCISS- (1925ean Milanen sortua, Europako eta AEBetako Gizarte Zerbitzuetako Eskolez osatua, lanbidearen interesak defendatzeko); *Servicio Social Internacional* –SIS- (1921ean sortua, bere egoitza nagusia Ginebran duena, muga nazionalen haratago doazen arazoak dituzten pertsonen eta familien laguntza eskaintzeko); *Conferencia Internacional del Servicio Social* –CISS- (1928an sortua, Gizarte Langintza inguruko gaiak eztabaidatzeko nazioarteko foroa izateko helburuarekin); eta egun IASSW eta IFSW.

Azken bi hauek 90eko hamarkadaren bukaeran elkarlana areagotu zuten, Gizarte Langintzari zegozkion erronka anitzei modu eraginkorragoan erantzuteko asmoz. 2000. urtean Bernan egindako bileran, biak iritzi bereko agertu ziren Gizarte Langintza Heziketak duen arau multzo baten beharraz, hauek goi mailako prestakuntzaren kalitatea bermatuko zutelakoan. Helburu hau 2004rako gauzatu zen, Adelaidan (Australian) eginiko Batzar Orokorrean aurkeztuz⁵⁵. *Gizarte Langintza Hezkuntzarako eta Gaikuntzarako Estandar Globalak* ez da aginduzko dokumentua, lanbideko oinarrizko gida baizik, hori dela eta, erregularitasunez berrikusi beharko da, aberasten eta eguneratzen joan dadin. Dokumentua bederatzi estandarretan egituratzen da, eta modu eskematikoan bada ere, estandar hauen bitartez Gizarte Langintza heziketarako oinarrizkoak eta orokorrak diren edukiak begizta daitezke:

⁵⁵ IASSW eta IFSW (2004): *Global Qualifying standards for social work education and training*, 2006ko apirilean berreskuratua in http://www.ifsw.org/cm_data/GQSSWET.pdf

1. Gizarte Langintza Eskolen Misioa
2. Helburu programatikoak eta emaitzak
3. Curriculuma
4. Oinarrizko curriculuma
 - a. Gizarte Langintzaren ezagutza: pertsona eta gizartearen ezagutza
 - b. Gizarte Langilearen ezagutza: etika kodea eta ezagupen holistikoa
 - c. Praktika metodoak ezagutzea: trebetasunak eta ezagutza aplikatzeko gaitasunen garapena
 - d. Lanbidearen paradigma epistemologikoen ezagutza
5. Irakasleria
6. Ikasleria
7. Egitura, administrazioa, gobernu eta baliabideak
8. Aniztasun kulturala, etnikoa eta generoa barnean hartzea
9. Balioak eta Etika kodeak

Gizarte Langintza heziketaren inguruan egindako ikerketetan, aztertutakoaren arabera, oro har herrialde ezberdinen arteko homogeneotasun joera da nagusi. Haatik, *Gizarte Langintzako Liburu Zurian*⁵⁶ herrialde batetik bestera eta eskola batetik bestera, prestakuntzaren ikuspegitik badirela aldeak eta ñabardurak adierazten da. Izan ere, Europa mailan, Goi-mailako Hezkuntza Esparrua eraikitzekeo prozesuan murgilduta egonik, ez da nahikoa herrialdeen artean berdintasun orokor batzuk mantentzearekin, ikasketa planen enborrak berdina izan behar du, titulatuak herrialde ezberdinetan lan egiteko aukera ahalbideratu nahi bada. *Gizarte Langintzako Liburu Zurian* Europako 27 herrialdeen Gizarte Langintza heziketa eta Gizarte Langintzaren profil profesionala aztertzen da, ondoren Heziketa Profil proposamen bat egiteko. Heziketa profil honen baitan hurrengo edukiak jasotzen dira:

⁵⁶ Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrua eraikitzekeo prozesuan Espainiako unibertsitate eta titulazio ezberdinek euren ikasketa planen inguruko ebaluaketa eta gradurako proposamenak landu dituzte, lanketa horien emaitzak *Liburu Zuria* deritzon dokumentuan jaso dira. Hauek Unibertsitateko Koordinazio Kontseiluarentzat eta Hezkuntza eta Zientzia Ministerioarentzat informazio eta hausnarketarako tresna da. *Gizarte Langintzako Liburu Zuria* 2004an aurkeztu zen. Ikus http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_trbjsocial_def.pdf

- Gizarte zientzia aplikatuetan oinarritzko prestakuntza: soziologia, antropologia, ekonomia, zuzenbidea eta psikologia.
- Gizarte langintzan prestakuntza teoriko-praktikoa: Gizarte Langintza (praktika profesionalen eta tesiaren garrantzia azpimarratzen da), Gizarte Zerbitzuak eta Gizarte Politika.

Baina Walter Lorenzen (1997) planteamendua jarraituz, Gizarte Langintza heziketak erronka bikoitza dauka; alde batetik, Gizarte Langintzari baliozkotasun eta legezkoatasun unibertsala eman behar dio, eta helburu honetarako interesgarria izan daiteke Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparruaren eraikuntzarako *Liburu Zuriak* aurreikusten dituen edukiak kontuan izatea; eta bestetik, testuinguru soziopolitiko eta historiko ezberdinetan dauden ñabardura guztiei erantzun behar die, eta honetarako nahitaezkoa da irakaskuntza gune edo eskola bakoitzaren bilakaera eta testuingurua ezagutzea, ikasketa planen edukia errealitate zehatz horretara egokitua egon dadin. Beraz, Gizarte Langintza heziketaren eguneratzeak prozesu dialektiko bat gauzatzea eskatzen du, aldi berean orokorra eta espezifikoena aintzat hartu beharko direlarik.

2.2. Espainiar Estatuan

Espainian, Gizarte Langintzaren sorrera ez da gertatzen XX. mendean murgildurik egon arte. Jatorria Bigarren Errepublikan koka dezakegu eta Europaren aldean industrializazio prozesu motel eta berankorreko testuinguru batean. Gerra Zibilarekin Gizarte Langintzaren garapena geldotu egin zen, eta XX. mendearen erdialdera arte ez zuen berriz ere indarra bereganatu. Beraz, 50eko hamarkadara arte ez zuen garapenik izan⁵⁷.

⁵⁷ Atal hau lantzeko, bereziki hurrengo adituen lanetan eta argitalpenetan oinarritu gara: Vázquez, 1970; Estruch eta Güell, 1976; Molina, 1994; Mira-Perceval, 1999; Red, 1999; Fernández eta Alemán, 2003; Gizarte Langintzako *Liburu Zuria*, 2004; eta Vázquez, 2005.

“Los estudios de Trabajo Social, igual que la profesión, tienen en España una evolución y desarrollo acorde con las circunstancias históricas y políticas del país, sufriendo un notable retraso con respecto a otros países de su entorno. Las estrechas relaciones Iglesia-Estado y el largo periodo de Dictadura condicionan el desarrollo de una autonomía necesaria para la consolidación de la profesión y la formación, que premanece en las sombras de la Formación Profesional dirigida, casi exclusivamente, a mujeres” (Castillo, 2007, 164)

2.2.1. Eskolen sorrera eta hedapena

Gizarte Langintzako⁵⁸ lehen eskola Bartzelonan sortu zen 1932an, *Escuela de Asistencia Social para la Mujer* izenpean. Hortaz, Gizarte Langintza heziketa Espainian Errepublikan garaian sortu zen, “katolizismo soziala” deritzon mugimenduaren babespean. Izan ere, katolizismo soziala liberalismo burgesaren eta langile kolektibismoaren bitarteko modura defini zitekeen; Elizak onartu egin zuen Estatua konfesionala ez izatea, baina ez Estatuaren kontrola galtzea, eta azken hau lortzeko, alderdi politiko konfesionalerik baliatu zen. Eskolak ez zuen inoiz ofizialki bere konfesionaltasuna aitortu, nahiz eta hasieratik bere joera katolikoa argia izan, eta UCISSEko⁵⁹ bazkidea izan.

“Es cierto que mientras en Bélgica, donde se formaron los creadores de las primeras escuelas españolas de servicio social, éste nació por el empuje de movimientos obreros católicos, en Barcelona los promotores no fueron tales movimientos obreros, sino en todo caso la preocupación por los obreros: pero es que este tipo de movimientos no existía en Cataluña, por cuanto habían sido liquidados” (Estruch eta Güell, 1976, 49)

Bartzelonako eskolako aurrekaria *Comité Femenino de Mejoras Sociales* dugu. Mugimendu hau 1926an sortu zen emakumeen eta umeen hobekuntza soziala helburu zuelarik. Mugimenduaren kolaboratzaileen artean Raúl Roviralta mediku filantropoa azpimarratu beharra dago, bera izan baitzen Bartzelonako

⁵⁸ Nahiz eta guk lan honetan Gizarte Langintza Eskolak deitu, ulerterrazagoa izan dadin, garai hartan *Gizarte Zerbitzuko Eskolak* izenaz ezagutzen ziren.

⁵⁹ 2.1.1.2. Atalean aipaturiko erakundea.

eskola ekonomikoki babestu zuena⁶⁰. Vázquez (1970, 40) apaizak zuzenduriko ikerketan baieztatzen da Roviralta medikuaren ekarpen nagusia, lehen Gizarte Langintza Eskola sortzearekin batera, Espainiako laguntza lanetan zebiltzanei prestakuntza teknikoa eskaintzea eta gizarte ekintza profesionalari hasiera ematea izan zena. Ikerketa berean ere, eskolaren lehen ikasketa-planaren arabera prestakuntza zentroak helburu bikoitza zuela jasotzen da:

“En el primer curso ofrece a las jóvenes que han terminado sus estudios secundarios una cultura femenina general orientada hacia los deberes cívicos y morales y un complemento de instrucción desde el punto de vista económico y social que les haga comprender y les permita ocupar el lugar que les corresponde en la familia y en la sociedad. En el segundo curso y último deberán elegir ya una especialidad y al terminar, estarán en condiciones de dirigir obras benéficas o sociales, según la especialidad elegida entre las de Asistencia Social benéficas o sociales, infancia, industria y laboratorios, en cuyo caso podrán ser Visitadoras Sociales para encuestas, Delegadas de Tribunales Tutelares, Protección a la Infancia, Subintendentes de Fábricas, Directoras Maternales, Casas Cunas, etc.” (Vázquez, 1970, 42-43)

1936an Gerra Zibila hasi zen, eta 1939tik aurrera Francoren diktadura militarra ezarri zen. Gerraz geroztik, Eliza Katolikoak funtsezko papera izan zuen eskolen sorkuntzan eta zuzendaritzan (Brezmes, 2008, 215).

Urte batzuk lehenago Bartzelonan gertatu bezala, Madrilgo emakume katolikoek buru zen talde batek ere ongintza eta laguntza eremuko ekintzak gainditzeko, teknifikatzeko eta profesionalizatzeko beharra antzeman zuen. Hauen artean Rosario Rodríguez Babé eta Matilde Fernández de Henestrosa nabarmendu behar dira. Rosario Rodríguez Belgikara joan zen Gizarte Langintzako ikasketak burutzera eta bertako eskolen antolaketa ezagutzera. Madrileratu bueltatu zenean Gizarte Langintzako eskola bat sortzeko asmo sendoa zuen. Helburu bera zuelarik, Matilde Fernández Frantziara joan zen eta

⁶⁰ Roviraltak, Espainian Eskola bat irekitzeko, bere poltsikotik Ana María Llatas de Agustíri ordaindu zion beronek beharrezkoa zen prestakuntza Suitzako Gizarte Langintza Eskolan jaso zezan. Ana Mariak Suitzako eskolara heldu bezain pronto ustekabe desatsegin batekin topo egin zuen, izan ere, Suitzako eskola ez zen konfesionala eta orduan Bruselako Eskola Katolikora aldatzea erabaki zuen.

bertan, gestio egitekotsuen ondoren, Gizarte Langintzari buruzko edukiak Espainian irakasteko adituak biltzea lortu zuen. Ikastaro hauek 1937 eta 1938an Donostian gauzatu ziren, eta 1939an Donostian sorturiko Eskola Madrilerara aldatu zen *Escuela de Formación Familiar y Social* izenarekin. 1943an Madrilgo eskola, Bartzelonakoa bezala, UCISSEko bazkide egin zen.

1953an Bartzelonan gizonentzako lehen eskola jarri zen abian, lanbide orientazioko erakunde katoliko baten babespean. Baita Bartzelonan eta urte berean ere, Medikuntza Fakultateak, psikiatria katedratik, eta *Sección Femeninaren*⁶¹ lankidetzarekin *Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátricas Santa Teresa* ireki zuen.

1958tik 1968 bitartera eskolen hedapena eta garapena gauzatu zen. Hamar urte hauetan zehar eskola berri ugari ireki zituzten Espainia osoan zehar, Estruch eta Güellen (1976, 50) arabera, zehazki, 37 eskola. Eskolen hedapena gailurrera heldu zen 1964an, Gizarte Langintza ikasketen errekonozimendu ofizialarekin. Laburbildurik, Eskolen kokapen geografikoa, izena, sorrera data eta erakunde sustatzailea hurrengo taulan jasotzen da.

⁶¹ *Sección Femenina* 1934an Pilar Primo de Riverak sortutako erakundea da, eta José Antonio Primo de Riverak 1933an sortutako *Falange Española* gizonaizkoen erakunde politikoaren emakumezko aldea kontsideratua. Bi erakunde hauek, beste mugimendu batzuekin batera, 1936tik aurrera Francisco Francok zuzendu zuen *Movimiento Nacionalean* integratu ziren eta biak mugimenduaren lan sozialez arduratu ziren. Emakumeen prestakuntza politikoa, heziketa profesionala eta etxeko-lanetarako irakaskuntza *Sección Femenina* erakundearen funtzio nagusia izan zen. Funtzio hau betetzeko Espainia osoan zehar irakaskuntza zentroak ireki zituen, eta zentro hauetan emakumeak Osasun eta Gizarte eremuetan laguntza eskaintzeko prestatu zituzten. Baina, erakundea laster konturatu zen gizarte beharrei erantzuteko emakume ondo prestatuak behar zirela. Hau izan zen *Sección Femeninaren* arrazoia Gizarte Langintza Eskolak bultzatzeko eta baita Espainiako Gizarte Langintzaren erakunde aitzindarien artean egoteko ere. Gai honen inguruan sakontzeko ikus: Molina, 1994, 71-77.

4. TAULA

GIZARTE LANGINTZA ESKOLEN EZARPENA ESPAINIAN		
Kokapen Geografikoa eta Izena	Sorrera Data	Erakunde Sustatzailea
Bartzelona <i>Escuela de Asistencia Social para la Mujer</i>	1932	Eliza Katolikoa
Madril <i>Escuela de Formación Familiar y Social</i>	1937	Eliza Katolikoa
Bartzelona <i>Escuela de enseñanza social masculina</i>	1953	Eliza Katolikoa
Bartzelona <i>Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátricas</i>	1953	Sección Femenina
Madril <i>Escuela de asistentes sociales "San Vicente de Paúl"</i>	1955	Eliza Katolikoa
Bilbo Escuela Diocesana de Asistencia Social San Vicente de Paúl	1958	Eliza Katolikoa
Burgos <i>Escuela de Asistentes Sociales</i>	1958	Eliza Katolikoa
Madril <i>Escuela de Santa Teresa</i>	1958	Sección Femenina
Madril <i>Escuela Santa Luisa de Marillac</i>	1958	Eliza Katolikoa
Donostia Escuela Diocesana de Asistencia Social Villa Itxas Gain	1958	Eliza Katolikoa
Sabadell-Tarrasa <i>Escuela de Formación Social</i>	1958	Eliza Katolikoa
Santa Cruz Tenerifekoa <i>Escuela de Asistentes Sociales "San Pablo"</i>	1958	Eliza Katolikoa
Santiago Compostelakoa <i>Escuela de Enseñanza Social de Galicia</i>	1958	Eliza Katolikoa
Sevilla <i>Escuela "San Vicente Paul"</i>	1958	Eliza Katolikoa
Tarragona <i>Escuela de Asistentes Sociales de San Fructuoso</i>	1958	Eliza Katolikoa
Valentzia <i>Escuela Diocesana de Asistentes Sociales</i>	1958	Eliza Katolikoa
Zaragoza Escuela "San Vicente de Paúl"	1958	Eliza Katolikoa
Gijón <i>Escuela de Asistentes Sociales</i>	1959	Eliza Katolikoa
Málaga <i>Escuela de Asistencia Social "San Vicente de Paúl"</i>	1959	Eliza Katolikoa
Manresa <i>Escuela Católica de Formación Social "Torres I Borges"</i>	1959	Eliza Katolikoa
Mallorca <i>Escuela de Asistentes Sociales</i>	1959	Eliza Katolikoa
León <i>Escuela Superior de Servicio Social</i>	1960	Eliza Katolikoa
Iruñea Escuela de Asistentes Sociales San Vicente de Paúl	1960	Eliza Katolikoa
Toledo <i>Escuela de Asistentes Sociales "Dolores Sopena"</i>	1960	Eliza Katolikoa
Valladolid <i>Escuela de Formación Social</i>	1960	Eliza Katolikoa
Madril <i>Escuela "Beata María Ana de Jesús"</i>	1961	Eliza Katolikoa
Cádiz <i>Escuela "Santa Luisa de Marillac"</i>	1962	Eliza Katolikoa
Kordoba <i>Escuela "Santa Teresa"</i>	1962	Sección Femenina
Granada <i>Escuela "Santa Teresa"</i>	1962	Sección Femenina
Granada <i>Escuela "San Vicente de Paul"</i>	1962	Eliza Katolikoa
Lleida <i>Escuela de Asistentes Sociales de la Cruz Roja</i>	1962	Gurutze Gorria
Kanaria Handiko Las Palmas	1963	Eliza Katolikoa
Madril <i>Escuela "Consuelo Moreno"</i>	1963	Eliza Katolikoa
Salamanca <i>Escuela de "Santa Teresa"</i>	1963	Sección Femenina
Alacant <i>Escuela de Asistentes Sociales "Virgen del Remedio"</i>	1964	Eliza Katolikoa
Iruñea Escuela de Asistentes Sociales	1964	Opus Dei
Vitoria-Gasteiz Escuela Diocesana de Asistentes Sociales	1964	Eliza Katolikoa
Oviedo <i>Escuela de Asistentes Sociales</i>	1965	Probintziako Aldundia
Huelva <i>Escuela de Asistentes Sociales</i>	1966	Sindikatuak
Santander <i>Escuela de Asistentes Sociales "Pío XII"</i>	1966	Unibertsitatea
Madril (Ofiziala) <i>Escuela Oficial de Asistentes Sociales</i>	1967	Heziketa Ministerioa
Zaragoza <i>Escuela de Asistentes Sociales</i>	1967	Heziketa Ministerioa
Logroño	1972	Aurrezki Kutxa

Iturria: Egileak landua M^a Victoria Molinaren (1994) iturrian oinarriturik.

Egiaztatua eta onartua dago Espainiako Gizarte Langintza Eskolak nagusiki Eliza Katolikoaren eta Sección Femenina erakundearen babespean sortu zirela. Aurreko taulan jasotakoaren arabera, Eliza Katolikoak 30 eskolen sorrera bultzatu zuen, eta Sección Femeninak 5 eskola sortu eta zuzendu zituen. Vazquézek (1970, 59-63) ematen dituen datuei jarraituz, 70eko hamarkadarako 42 eskola zeuden Espainian, hauetatik %78 1958-1965 urteen tartean sortuak eta %69 Elizaren mende. Beraz, 80ko hamarkadara arte, Espainiako Gizarte Zerbitzuak eta Gizarte Langintzak garaiko ideologia nagusia izan zen nazional-katolizismoaren⁶² ezaugarriak izan zituzten (Miranda, 2004, 430).

Estruch eta Güellen ustetan, Gizarte Langintza ikasketen errekonozimendu ofizialarekin, 1964an, Gizarte Langintza heldutasunera heldua zen eta sorreran bere babesleak izan ziren instituzio erlijioso-politikoetatik independizatzeko nahia azaldu zuen. Ordura arte izandako marko ideologikotik aldendu, eta autonomia prozesuari hasiera eman nahi zion. Baina izaera erlijiosoa alboratzeak bestelako euskarri ideologikoak izatera behartzen zuen, identitatea emango zion definizio propioak behar zituen, eta hemen urteetan mantenduko den krisiaren lehen sintomak azaleratzen dira.

“ ... el abandono de un marco juzgado inadecuado, pero que indudablemente constituía una base ideológica consistente, y el esfuerzo por hallar una nueva coherencia en el seno mismo del ámbito ocupacional” (1976, 52)

Aditu hauek planteatzen duten irakurketarekin bat gatoz, nahiz eta argitaratu zen momentuan eta hurrengo hamarkadetan beste aditu askorengandik kritika gogorrak jaso izan, honen adierazgarri M^a Victoria Molinak egiten duen analisisa:

“... no son fundadas las críticas que en los años sesenta, sobre todo, se hacían a los promotores de las escuelas, ya que el hecho de que éstas nacieran y se desarrollaran bajo el signo de dependencia de un organismo determinado, no tiene por qué configurar la profesión de modo definitivo y exclusivo. Así hemos

⁶² Nazional-katolizismoaren funtsezko sinesmena espainiar herritartasunaren muinean katolizismoa zegoela zen. Oinarri honen arabera, estatuak konfesionala izan behar zuen, konfesional katolikoa, zuzenago esanik, sistema politikoaren eta elizaren artean bat egin behar zuten. Hortaz, Elizak gizarte morala zein ideologia kontrolatzen zituen eta arlo ekonomikoan ere zeresan handia zuen.

podido comprobar cómo lo que en principio pude ser vocación, móvil apostólico, imperativo de amor, entrega e interés fundamentado en la caridad y en la justicia social, recibió una nueva dimensión cuando las escuelas supieron asimilar y profundizar en la filosofía y principios que inspiraron el Trabajo Social en el mundo: el respeto a la dignidad de la persona humana, el derecho de toda persona a ser aceptada ...” (1990, 191)

Baina eztabaida hauek alde batera utziz, buelta gaitezen atal honen helburuetara. Eskolen loraldi urteak bukatzen direnean eta gaur arte, eskola asko, barne eraldaketak izanik, mantendu dira, baita beste asko desagertu ere. Milagros Brezmesen (2008, 215) hitzetan, 1981ean Gizarte Langintza heziketa, unibertsitate mailako ikasketak izatea lortzeak ekarri zituen aldaketa nagusiak, izan ere eskola berriak sortu ziren eta aurretik zeudenak berregituratu edo desagertu ziren. Egun, Espainia mailan, 33 unibertsitate-zentrok eskaintzen dituzte ikasketa hauek.

5. TAULA

EGUNGO GIZARTE LANGINTZA IRAKASKUNTZAREN KOKAPENA ESPAINIAN	
Autonomia Erkidegoa	Unibertsitatea
Andaluzia	Cádiz
	Granada
	Huelva
	Jaén
	Málaga
	Pablo Olavide – Sevilla
Aragoi	Zaragoza
Asturias	Gijón
	Oviedo
Kanariak	La Laguna
	Las Palmas
Gaztela-Mantxa	Cuenca
	Talavera
Gaztela-Leon	Leon
	Salamanca
	Valladolid
Katalunia	Bartzelona
	Lleida
	Ramon Llull
	Rovira i Virgili
Extremadura	Extremadura
Galizia	Vigo-Orense
	Santiago
Balearrak	Islas Baleares
Errioxa	La Rioja
Madril	Complutense
	Comillas
Murtzia	Murcia
Nafarroa	Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Euskal Autonomia Erkidegoa	UPV/EHU Vitoria-Gasteiz
	Deusto Bilbo eta Donostia
Valentzia	Alacant
	Valentzia
	UNED

ITURRIA: Gizarte Langintzako Liburu Zuria 2004.

Hau da laburki Espainiako Gizarte Langintza Eskolen sorrera eta garapen dinamika. Bartzelonan eta Madrilen piztutako prestakuntza teoriko-praktikoaren nahiak eta beharrak bere fruituak eman zituzten, ongintza eta laguntza tradizionala gainditu zen, ekintza hauen kontzepzio berri baten bidez. Gizarte Langintza teknifikatu zen, eta oinarri zientifikoetan buruturiko lanbide eta

diziplinara hurbiltzeko bidea hartu zuen. 1996tik aurrera Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolen Biltzarrak egin dira bi urtean behin⁶³.

Atal hau bukatzeko ez ditugu ahaztu nahi eskolen garapenarekin batera, Espainiako Gizarte Langintzako lanbide eremuan abian jarri diren ekintzak: erakunde profesionalak⁶⁴, lanbide eremutik espainiar Estatuko Biltzarrak⁶⁵, aldizkari espezializatuak⁶⁶, argitalpenak, etab. Denek elkarren eragina izan dute, eta denek egungo Gizarte Langintzaren eraikuntzan parte hartu dute.

2.2.2. Heziketa onarpenaren garapena

Atal hau egituratzeko, ardatz modura, M^a Teresa Mira-Percevalek (1999) identifikatzen dituen etapak jarraitu dira, Espainiako Gizarte Langintza heziketaren ezagutzean gertatu diren mugarri nagusiak aintzat hartuz, eta hauen arabera azpiatalak antolatuz. Ezagutzearen mugarriak bat datoz baiesten eta indarrean jartzen joan den araudiarekin eta, beraz, arau desberdinak aztertzerakoan, arreta berezia ipini da jasotzen diren ikasketa planen edukietan eta hauen barnean eduki praktikoetan.

⁶³ Azkena 2010ean Gijónen burutu da. Biltzarren zerrenda osoa ezagutzeko ikus 1.1.3. Atala.

⁶⁴ Erakunde profesionalen sorburua 60ko hamarkadako Gizarte Langintza Eskoletako ikasleen elkarteetan dago, hauek ikasketen garapena bultzatuz lanbidea garatu eta kontsolidatuko zela uste baitzuten. Horregatik, erakunde profesionalak, hasieratik, betekizun berezi bat izan dute Gizarte Langintza Heziketaren garapenean. 1967an Gizarte Langintzaileen Elkartearen Espainiar Federazioa sortu zen (FEDAAS: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales) eta 1982an Gizarte Langintza Diplomadunen Elkargo Ofizialak eta Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorra. Gai honen inguruan Manuel Gil Parejok *El protagonismo de la organización colegial en el desarrollo del Trabajo Social en España* 2004an argitaraturiko lana kontsulta daiteke.

⁶⁵ Azkena 2009an Zaragozan burutu da. Biltzarren zerrenda osoa ezagutzeko ikus 1.1.3. Atala.

⁶⁶ Egun, hamar bat aldizkari espezializatu daude Espainia mailan: 1958an Cáritasek *Documentación Social* sortu zuen, 1968an Kataluniako Gizarte Langileen Elkargo Ofizialaren eskutik *Revista de treball social*, 1984an Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorrak *Servicios Sociales y Política Social* eta urte berean Madrilgo Gizarte Langileen Elkargo Ofizialak *Trabajo Social Hoy*, 1987an Complutense Unibertsitateak *Cuadernos de Trabajo Social*, 1992an Alacanteko Unibertsitateak *Alternativas*, 1997an Granadako Unibertsitateak *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, 1994an Málagaiko Gizarte Langileen Elkargo Ofizialak *Documentos de Trabajo Social* eta 2001ean Huelvako Unibertsitateak *Portularia* argitaratzen hasi zen.

2.2.2.1. Ikasketak ezagutze ofizialaren aurretik: 1932-1963

Aurreko atalean jaso dugunaren arabera, lehen Gizarte Langintza Eskola 1932an sortu zen Bartzelonan, eta beronek markatzen du Gizarte Langintza heziketaren hasiera Espainian. 1932tik 1963ra arte 34 eskola zabaldu ziren Espainia osoan zehar (Molina, 1994, 103). Aurreko atalean aipatu dugunaren arabera, urte hauetan, erlijioak ideologikoki eragin nabarmena izan zuen Gizarte Langintzan. Eskolak konfesionalak ziren, konfesionaltasun erlijiosoa eta politikoa, horregatik eskolen erakunde sustatzaile nagusiak Eliza Katolikoa eta estatu barruko Falangeren Sección Femenina izan ziren.

Ikasketa planei dagokienez, lehen eskolek Europako Gizarte Langintza Eskoletan, bereziki Belgikan eta Frantzian, ezarrita zeuden programak inportatu zituzten. Ikasketa plan hauetan, praktikak eskoletatik kanpo burutu behar ziren hiru arlo ezberdinetan: medikuntza, gizarte eta etxe arloetan, alegia (*prácticas médicas, prácticas sociales y prácticas de hogar*). Iraupenari dagokionez, lehenengo ikasturtean praktikek zortzi orduko dedikazioa zuten eta bigarreanean hamar edo hamabi ordu. Hurrengoa dugu Bartzelonako Eskolan 1932/33 ikasturtean buruturiko ikasketa programa:

IKASKETA PLANA 1932/33		
BARTZELONAKO GIZARTE LAGUNTZAILEEN ESKOLA		
Filosofia Morala	Praktika espezializatuak hurrengo arloetan:	
Soziologia Orokorra		
Psikologia Orokorra		
Ekonomia Politikoa		
Lanaren Legeria		
Zuzenbide zibila eta administratiboa		
Etxeko Ekonomia		
Higiene Orokorra		
Emakumearen eta umearen higieena		
Larrialdietako sendabidea: Sorospena		
Kultura Fisikoa		
		- Laborategiko laguntzailea
		- Mediku laguntzailea anbulatorioko arretan
	- Hurtzaindegia	
	- Obra Sozialak	
	- Sindikatuaren zuzendaritza eta kooperazioa	
	- Fabriketako buruzagitzaren laguntzailea	
	- Bisitari soziala	

Iturria: M^a Victoria Molina (1994, 149).

1950eko hamarkadan eskola kopurua asko hazi zen, eta ondorioz 1958an *Elizaren Gizarte Zerbitzu Eskolen Espainiar Federazioa*⁶⁷ sortu zen, federazioaren kide ziren eskola guztien lana koordinatzeko helburua zuelarik. Helburu hau lortzeko federazioak eskola guztientzat “ikasketa programa erkidea” ezarri zuen, eskola bakoitzari bere bereizgarriak ezartzeko aukera ere emanez. Ondoren gutxieneko ikasketa programa erkideak zituen ikasgaiak jasotzen dira:

IKASKETA PROGRAMA ERKIDEA 1958		
ELIZAREN GIZARTE LAGUNTZA ESKOLEN ESPAINIAR FEDERAZIOA		
LEHEN IKASTURTEA	BIGARREN IKASTURTEA	HIRUGARREN IKASTURTEA
<u>Eduki Teorikoak</u>	<u>Eduki Teorikoak</u>	
-Erlijio Kultura -Moral Profesionalari sarrera -Psikologia -Pedagogia -Haur-artatzailatza -Anatomia eta Fisiologia -Higiene Orokorra -Zuzenbide hastapenak -Gizartearen eta ekonomiaren historia -Doktrina sozialak -Medikuntza soziala	-Erlijio Kultura -Moral Profesionala -Umearen Psikopatologia -Emakumearen higieena -Soziologia -Elizaren Doktrina Soziala -Demografia eta Estatistika -Gizarte Politika -Legeria soziala -Aurreikuspena eta Laguntza Soziala -Lanaren medikuntza -Gizarte-zerbitzuaren historia	Tesinaren lanketa Ikastaro monografikoak Praktikak
<u>Eduki Praktikoak</u>	<u>Eduki Praktikoak</u>	
-Gizarte langintzaren metodoak -Banakako esku-hartzea -Ekintza sozialen ezagupena -Praktiken antolaketa -Gizarte erakundeetara bisitaldiak	-Liburutegiaren antolaketa -Banakako esku-hartzea -Taldeko esku-hartzea -Praktikak anbulatorioetan -Erakunde sozialen ezagupena -Gainbegiraketa	

Iturria: M^a Victoria Molina (1994, 151-152).

⁶⁷ FEEISS: Federación Española de Escuelas de Asistencia Social de la Iglesia. Federazio honen kide 27 eskola egin ziren, hauen artean Bilbokoa 1961ean, Donostiakoa 1960an eta Gasteizkoa 1964an.

Ikasketa plan hau indarrean mantendu zen 1964ra arte, Hezkuntza Ministerioak programa ofiziala onartu zuen arte, hain zuzen ere. 1958an ezarritako planak kontuan hartzeko aurrerapausoa ekarri zuen aurreko planekin konparatuz. Irakatsi beharreko eduki teoriko-praktiko minimoak zehazten zituen, eta ikasketen iraupena hiru ikasturtetara zabaldu zen. Ikasketa programa erkide honek, gutxienez, mila eta berrehun orduko praktikak ezartzen zituen, hauek hiru ikasturtetan zehar edo azken urtean bilduak burutu zitezkeelarik, azken aukera hau erabili izanik. Gainera, praktikak beti izan behar ziren gainbegiratuak, eta honelako jarduerak zituen barne: ikastaro monografikoak, tesia zuzentzeko bilerak, praktikak lan-guneetan, gainbegiraketa bilerak eta tesiaren defentsa tribunal batean aurrean.

2.2.2.2. Ikasketak ezagutze ofizialarekin: 1964-1980

Deskribatzen ari garen Gizarte Langintza heziketa prozesuan zehar, Eskolen sustatzaileen aldetik ikasketen eta irakaskuntza eskolen ezagutze ofiziala etengabeko aldarrikapena izan da. Aldarrikapenak laster hasi, eta helburua lortu arte mantendu ziren. Lehen urteetan Bartzelonako eta Madrilgo Eskoletako zuzendariak luzatu zioten eskaera Administrazioari, geroago *Elizaren Gizarte Zerbitzu Eskolen Federazioak* hartu zuen gidaritza, eta *Sección Femeninak* ere egin zituen bere gestioak. Baina 1959ra arte Administrazioak ez zuen interesik adierazi gai honetan; aitzitik, urte honetan gaia aztertzeko konpromisoa hartu zuen, eta irakaskuntza zein aspektu akademikoak arautzeko biltzar bat osatu zuen. Batzarra 1962an sortu, eta urtebete lanean egon ondoren, Hezkuntza Ministerioari landutako guztiaren inguruko txosten bat aurkeztu zion; txosten hau Gizarte Langintza ikasketen ezagutze ofiziala jasotzen duen dekretuaren oinarria izan zen.

Beraz, 1964ko maiatzaren 15ean argitaraturiko Dekretuaren⁶⁸ bitartez, ikasketen onarpen ofiziala lortu zen. Dekretuaren edukiari dagokionez, honako

⁶⁸ BOE, 117, 15 de mayo de 1964: Decreto 1403/1964, de 30 de abril, sobre reglamentación de las Escuelas para formación de Asistentes Sociales.

irizpideak jasotzen ziren: eskolak ofizialak (publikoak) edo ez ofizialak (pribatuak) izan zitezkeela; ikasketek hiru urteko iraupena izango zutela; ikasketa planak ikasgai teorikoak eta praktikokoak zituela; ikasketak egiteko goi batxilergoa behar zela; eta titulua lortzeko ikasketen amaieran azterketa bat gainditu beharra zegoela. Ikasketa hauekin Erdi Mailako Teknikari titulua lortzen zen.

Dekretu hau garatzeko hainbat agindu onartu ziren, euren artean ikasketa planei zegozkienak. 1964ko abuztuaren 12an lehen ikasketa plana arautuko zuen agindua⁶⁹ argitaratu zen, aurrekoarekin konparatuz ez zen gehiegi bestelakotzen: ikuspuntu operatiboa eta praktikoa zen nagusi, esku-hartze instrumentala eta teknikoa nabarmentzen zen, eta metodologikoki sendoki funtsatu gabe (Fernández eta Alemán, 2003, 137). Ikasgai praktikoei ikasketa planaren % 52a betetzen zuten, 1560 ordu hiru ikasturtetan zehar, eta honako ñabardurak jasotzen ziren:

“Las practicas de los Asistentes Sociales deben comprender:

- ❖ Prácticas sociales propiamente dichas.
- ❖ Supervisión.

En el primer curso, se ha de dar importancia al trabajo de observación social directa. Los alumnos harán gestiones sencillas relacionadas con la finalidad de la obra y la resolución de casos simples bajo la dirección de un Asistente Social profesional (supervisora).

En el segundo curso, las prácticas se habrán de realizar en Entidades (oficiales y/o privadas). Los alumnos se responsabilizarán de casos profundos y se iniciarán en la observación del grupo y en la organización de servicios.

En el tercer curso, los alumnos pueden trabajar en Servicio Social de Caso, Grupo y Desarrollo Comunitario. Siempre las prácticas han de estar supervisadas por un Asistente Social cualificado para esta función”

⁶⁹ BOE, 193, 12 de agosto de 1964: Orden de 31 de julio de 1964 por la que se aprueba el plan de estudios y cuadro horario de las enseñanzas de Asistentes Sociales.

Ikasketa plana arautzen zuen 1964ko aginduak honako ikasgaiak eta asteko ordu kopuruak jasotzen zituen:

IKASKETA PLANA 1964	
EDUKIAK	ASTEKO ORDUAK
LEHEN IKASTURTEA	
Prestakuntza Erlijiosoa (Moral)	2
Psikologia Orokorra	3
Soziologia Orokorra	2
Gizarte-Zerbitzuaren printzipio orokorrak eta metodologia	2
Gizarte-Zerbitzuko praktikak	16
Estatistika eta Demografiaren oinarriak	2
Zuzenbidearen (Zibila, Penala y Administratiboaren) osagaiak	2
Haurren medikuntza, higieena eta artatzailetzaren hastapenak	2
Espiritu Nazionalaren Prestakuntza	1
Soinketa	2
BIGARREN IKASTURTEA	
Prestakuntza Erlijiosoa (Elizaren Doktrina Soziala)	2
Psikologia Genetikoa eta Diferentziala	2
Soziologia (Gizarte-egitura Garaikidea)	2
Banakako eta Taldeko Gizarte-zerbitzua	3
Gizarte-zerbitzuko praktikak	16
Ekonomia	2
Lanaren eta Gizarte Segurantzaren Zuzenbidea	2
Psikopatologia	2
Espiritu Nazionalaren Prestakuntza	1
Soinketa	2
HIRUGARREN IKASTURTEA	
Prestakuntza Erlijiosoa (Moral Profesionala)	2
Psikologia Soziala	2
Soziologia (Gizarte Ikerketarako Teknikak)	2
Komunitateko Gizarte Zerbitzuak eta Gizarte Zerbitzuen Antolaketa	3
Gizarte-zerbitzuko praktikak	20
Medikuntza Soziala	2
Soinketa	2

Iturria: BOE, 117 zenbakia, 1964ko maiatzaren 15ekoa.

1964/65 ikasturtetik aurrera eskola guztietan plan hau ezarri zen, eta 1966ko abenduaren 1ean argitaraturiko aginduaren⁷⁰ bidez, ikasketa plan bera berretsi

⁷⁰ BOE, 96, 1 de diciembre de 1966: Orden de 26 de octubre de 1966 por la que se aprueban los planes de estudio, cuadro horario y cuestionarios de las enseñanzas de Asistentes Sociales.

zen. Plan Ofiziala hemeretzi urtez egon zen indarrean, ikasketak unibertsitatean txertatu arte.

Legegintza prozesu hau 986/1967 Dekretuaren argitalpenarekin bukatu zen⁷¹. Dekretu honen bitartez, Madrilgo Gizarte Laguntzaileen Eskola Ofiziala sortu zen, Espainia mailako eskola ofizial bakarra bilakatu zena; gainontzeko eskoletako ikasleek, ikasketak berresteko, bertara joan behar zuten ikasketen amaierako azterketa egitera.

2.2.2.3. Unibertsitate mailako ikasketak: 1981etik aurrera

Gizarte Langintzako ikasketak unibertsitate mailakoak izatera heltzeko prozesu luzea izan zen. 1969an Hezkuntza Ministerioak heziketa erreformaren inguruko *Liburu Zuria* aurkeztu zuen, eta 1970ean Heziketaren Lege Orokorra⁷² argitaratu zen. Ez batean eta ez bestean ez ziren aipatzen Gizarte Laguntzaileen Eskolak, eta ezta heziketa zentro hauek heziketaren zein mailatan integratzen ziren ere. Egoera honek eragile ezberdinengan (eskoletako sustatzaileak, zentroetako zuzendariak, gizarte laguntzaileak, irakasleak eta ikasleak) mobilizazio ugari piztu zituen instituzio anitzen aurrean (Administrazioa, Hezkuntza Ministerioa, Hezkuntza Kontseilua, Espainiar Legebiltzarra, Unibertsitateak, Sindikatuak, Alderdi Politikoak, etab.) Gizarte Langintza ikasketak unibertsitate mailako ikasketak izatea onartu arte.

Hamar urte luze igaro ziren, 1981ean, Errege Dekretu⁷³ baten bitartez, ikasketak unibertsitate mailan sailkatuak izateko. Dekretu honen arabera, Gizarte Laguntzaileen Eskolek *Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolak* izena hartu zuten, eta ikasketak burutzen zituzten ikasleek *Gizarte Langintzan*

⁷¹ BOE, 117, 17 de mayo de 1967: Decreto 986/1967, de 20 de abril, por el que se crea la Escuela Oficial de Asistentes Sociales.

⁷² BOE, 6 de agosto de 1970: Ley 14/1970, de 4 de agosto, de educación y financiación de la reforma educativa.

⁷³ BOE, 206, 28 de agosto de 1981: Real Decreto 1850/1981, de 20 de agosto, sobre incorporación a la universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

*Diplomadun*⁷⁴ titulua eskuratu, hau da, ikasketak unibertsitateko lehen zikloan kokatzen dira, hiru urteko iraupena dutelarik.

1983an Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolen *Berariazko Ildo Orokorrak*⁷⁵ argitaratu ziren⁷⁶. Ikasketa planen⁷⁷ Berariazko Ildo Orokorretan Gizarte Langintzari dagozkion jakintzak, ikasketen profila osatzen duten oinarrizko ikasgaien eta osagarrien bizkarrezurra direla esaten da. Hortaz, garrantzi handia ematen zaio teoria-praktika arteko uztarketari eta trebetasunen garapenari; azken hauen artean bereziki, ingurune sozialaren analisi kritikoa eta pertsonarteko harremanak azpimarratzen dira. Eboluzio eta aldaketari, metodologiari eta esku-hartzerako tekniken erabilerari ere arreta berezia ematen zaie. Azkenik, prestakuntza praktikoaren garrantzia ere azpimarratzen da. Praktikak irakaskuntza zentroan (laborategikoak, tailerrak, etab.) edo zentrotik kanpo egin daitezke (erakunde eta elkarteetan). Ikaskuntza osoaren %40a praktikek betetzen dute (Castillo, 2007, 167). Aitzitik, Gizarte Langintza Eskolen irakasleen iritziz, ikasketak unibertsitatean txertatzean, ordura arte praktikek zuten garrantzia galtzen dute. Horrela adierazten du Alacanteko Unibertsitateko Gizarte Langintza Eskolako zuzendaria den M^a Teresa Mira-Percevalek:

“... no debemos dejar de referirnos a la importancia de la formación práctica que ha estado presente en los sucesivos planes de estudios, incluso antes del reconocimiento oficial del título de Asistente Social, y que se ha visto seriamente resentida tras la incorporación de los estudios de Trabajo Social a la Universidad, como consecuencia de la masificación y la ignorancia que, en el ámbito universitario, se ha tenido en relación con este tema. No se explica, si

⁷⁴ Unibertsitate mailako “diploma” tituluak lehen zikloko ikasketak dira, eta esku-hartze zuzenean arituko diren profesionalak prestatzeko pentsatuak daude, esku-hartze prozesuen eta tekniken jakintzak menderatuko dituztenak (Mira-Perceval, 1997, 91).

⁷⁵ Hezkuntza Ministerioak, Unibertsitate Kontseiluaren proposamenarekin, Unibertsitate mailako titulazio bakoitzarentzat “Ildo Orokor Propioak” onartzen ditu, bertan titulazioa eskaintzen duten unibertsitate guztiek ezarri beharreko enborrezko ikasgaiak, bakoitzaren kreditu minimoak eta oinarrizko edukiak jasotzen direlarik. Ildo Orokor Propioak unibertsitate bakoitzak bere Ikasketa Plana osatzeko oinarria izango da.

⁷⁶ BOE, 93, 19 de abril de 1983: Orden de 12 de abril de 1983 por la que se establecen las directrices para la elaboración de los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

⁷⁷ Ikasketa planak unibertsitate bakoitzak osatzen duen irakaskuntza multzo antolatua da, eta berau gaituzteko dagokion titulua eskuratzeko eskubidea ematen du. Ikasketa plan bakoitzak hurrengo gaiak zehaztu behar ditu: helburuak, kreditu teoriko-praktikoen zenbatekoa, ikasgaien banaketa (enborrezkoak, derrigorrezkoak eta hautazkoak) eta ikasgai bakoitzaren deskribapena.

no, la asignación del nivel 1 en el factor de experimentalidad a los estudios de Trabajo Social⁷⁸. La revisión por parte del Consejo de Universidades de dicho factor debe ser urgentemente solicitada por parte de las Escuelas (afecta al área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales) y argumentos tenemos para ello” (1999, 131)

GIZARTE LANGINTZA IKASKETEN BERARIAZKO ILDO OROKORRAK

1983

-Derrigorrezko Edukiak-

- Oinarrizko Zientziak:
 - Psikologia Orokorra, Ebolutiboa eta Diferentziala
 - Soziologia Orokorra
 - Gizarte Langintzarako Zuzenbidearen Oinarriak
 - Psikologia Soziala
 - Gizarte-egitura Garaikidea

- Gizarte Langintza:
 - Gizarte Zerbitzuetarako Sarrera
 - Gizarte Zerbitzuak I
 - Gizarte Zerbitzuak II
 - Gizarte Langintza I
 - Gizarte Langintza II
 - Gizarte Langintza III
 - Gizartea eta Gizarte Ongizate Politika

- Zientzia Osagarriak:
 - Estatistika eta Gizarte Ikerketarako Teknikak
 - Zuzenbide Administratiboa
 - Gizarte Langintzaren Ekonomia Aplikatua

Iturria: BOE, 93 zenbakia, 1983ko apirilaren 19koa.

Behin Gizarte Langintzako ikasketak unibertsitateko ikasketen mailan sartuta, eskola batzuk itxi behar izan zuten, baldintza pedagogiko-administratibo berriei egokitzeko ezintasuna zutelako, baina gehienek unibertsitatean sartzeko

⁷⁸ Esperimentazio-maila ikasketen esperimentazio beharraren adierazlea da. Esperimentazio-maila altua duten ikasketek baliabide material asko eta irakasle kopuru handia behar izango dute, esperimentazioa talde txikitik egiten delako. Ikasketen finantziakoa garestiagoa denez, ikasleek ordainduko duten matrikula ere garestiagoa izango da.

Euskal Herriko Unibertsitatearen kasuan, Gizarte Langintzako Diplomaturari 3. mailako esperimentazio-maila eman dio. Ikus EHAA, 197 zenbakia, 2000ko urriaren 13koa: 190/2000 Dekretua, irailaren 26koa, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatean ematen diren titulazioen esperimentazio maila zehazten duena.

gestioak burutzeari ekin zioten. Azken hauetariko batzuk unibertsitate publikoetan integratu ziren, eta beste asko unibertsitate pribatu bilakatu, unibertsitate publiko desberdinekiko atxikimenduarekin euren tituluak ofizialki onartuak izan zitezten⁷⁹. Beraz, eskolek estatus juridiko ezberdina edukitzeko aukera izan zuten (Gaitán, 1992, 162):

- Unibertsitate Publiko batean Integratuak
- Unibertsitate Publiko batera Atxikituak
- Unibertsitate Pribatu batean Integratuak
- Elizaren Unibertsitatera Integratuak⁸⁰

1990eko irailaren 25ean Unibertsitate Kontseiluak *Gizarte Langintza eta Gizarte Zerbitzuak Jakintza Arloa* sortzen du⁸¹. Aitu gehienek jakintza arloa sortzea oso positibotzat jo zuten, mundu zientifiko eta akademikotik Gizarte Langintzak berezko identitatea zuela onartzearekin bat, Gizarte Langintzako Sailak eratzeko eta ikertzeko aukera ematen zuelako. Isabel Ramírezentzat (1993, 88), adibidez, Gizarte Langintzaren produkzio zientifikorako jauzi kualitatibo eta kuantitatiboa izan zen⁸².

1990ean Gizarte Langintza ikasketa planen *Berariazko Ildo Orokor* berria onartu zen⁸³, 1983ko unibertsitate erreformako lege organikora⁸⁴ eta 1987ko unibertsitate mailako ikasketa guztien ildo orokorrak zehazten zituen Errege Dekretura⁸⁵ egokitzeko asmoz. Berariazko Ildo Orokor honek ezberdintasun handiak zituen 1983koarekin erkatuz, izan ere, honetan Gizarte Langintzako jakintzek ez zeukaten ikasketen bizkarrezur izatearen funtzioa, nahiz eta

⁷⁹ Unibertsitate Eskolen integrazioa zein atxikimendua 2293/1973 Errege Dekretuaren bidez arautua dago.

⁸⁰ 1991/92 ikasturtean zehar Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorrek gauzaturiko ikerketaren arabera, 11 eskola unibertsitate publiko batera integratuak zeuden, 17 unibertsitate batera atxikituak eta 2 Elizaren unibertsitatera integratuak (Bañez, 1993, 126).

⁸¹ BOE, 244, 11 de octubre de 1990: Acuerdo de 25 de septiembre, de 1990 del Consejo de Universidades, por el que se determina como área de conocimiento específica de Escuelas Universitarias la de Trabajo Social y Servicios Sociales.

⁸² Gai honen inguruan Bartzelonako Gizarte Langileen Elkargo Ofizialak 1990eko azaroan burututako mahai inguruan plazaratu ziren iritziak ikus daitezke hurrengo dokumentuan: *Revista de treball social* (1991): "Mesa Redonda sobre Trabajo Social y Servicios Sociales", 121, 44-140.

⁸³ BOE, 278, 20 de noviembre de 1990: Real Decreto 1431/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

⁸⁴ 11/1983ko abuztuaren 25eko Lege Organikoa, unibertsitateko erreforma arautzen duena.

⁸⁵ 1497/1987ko azaroaren 27ko Errege Dekretua, unibertsitate mailako titulu guztien ikasketa planen ildo orokorrak zehazteko dena.

irakaskuntza osoaren erdia izan, ikasgai guztiak alfabeto hurrenkera jarraituz aipatzen ziren. Bestalde, hiru urteko ikasketak zirela berresten zuen eta honako zehaztapenak jasotzen ziren:

- Gizarte Langintzako Diplomak gutxienez 180 kreditu izango ditu.
- Prestakuntza praktikoari dagokionez, unibertsitate bakoitzak zentrotik kanpo gauzatzen diren praktiken ordu kopurua erabaki dezakeela esaten da.
- Zortzi ikasgai enborrezkoak, beraz, ikasketa plan guztietan ezarri beharrekoak, 117 kreditu guztira eta hauen %64a Gizarte Langintza eta Gizarte Zerbitzuak jakintza arloari dagozkionak:

GIZARTE LANGINTZA IKASKETEN BERARIAZKO ILDO OROKORRAK 1990	
ENBORREZKO EDUKIAK	GUTXIENEO KREDITUAK
Zuzenbidea	8
Gizarte Ikerketarako Metodo eta Teknikak	4
Gizarte Politika	6
Psikologia	13
Osasun Publikoa eta Gizarte Langintza	4
Gizarte Zerbitzuak	16
Soziologia eta Gizarte Antropologia	13
Gizarte Langintza	53

Iturria: BOE, 278 zenbakia, 1990eko azaroaren 20koa.

Unibertsitate mailako titulazioen ikasketa planen beste aldaketa bat egin zen 1997an. Izan ere, 614/1997ko Errege Dekretuak⁸⁶ agintzen zuen titulu ofizial guztietako ikasgaiak (enborrezkoak, derrigorrezkoak zein hautazkoak izan) lauhilabetekoak zirenean gutxienez 4,5 kreditu izango zituztela, eta urte osokoek 9 kreditu. Ikasketa planen azken aldaketa 1998an gertatu zen, 779/1998 Errege Dekretuarekin⁸⁷. Bertan, aldi berean gehienez sei ikasgai egin

⁸⁶ BOE, 117, 16 de mayo de 1997: Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre.

⁸⁷ BOE, 104, 1 de mayo de 1998: Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril.

zitezkeela zehaztu zen. Bi Errege Dekretu hauek Gizarte Langintzako ikasketa planetan eragina izan zuten.

2.2.3. Helburu berriak: lizentzia eta gradu ikasketak

Gizarte Langintza Heziketaren inguruko kezka ez ziren desagertu unibertsitate mailako ikasketen onarpena lortzearekin. Aitzitik, 90eko hamarkadaren bukaeran lizentziaren onarpena eskatzen hasi zen⁸⁸.

“Actualmente, es una opinión ampliamente compartida, que los estudios en Trabajo Social han de ampliarse para responder, con eficacia y eficiencia, a las cambiantes y complejas necesidades que se vienen presentando. Tampoco parece suficiente una preparación de diplomatura para incidir en el adecuado enfoque de la política social, desde las indicaciones que se derivan del trabajo diario” (Red, 1997, 101)

Aldarrikapenak hasieratik bere egin zituzten unibertsitate eremutik zein lanbidetik. Horregatik, bi eremuek batera egin zituzten proposamenak eta protestak. 1998an *Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorra* eta *Gizarte Langintza Eskoletako Zuzendarien Konferentzia* elkarlanean hasi ziren Gizarte Langintzako diploma lizentzia bihur zedin. Elkarlana burutzeko *Bitariko Batzordea* sortu zuten, eta batzordearen lan-emaitzak *Unibertsitateko Kontseiluari* aurkeztu zitzaizkion 2000. urtean “Memoria justificativa de la solicitud de Licenciatura en Trabajo Social” delakoaren dokumentuan. Arrazoi ugari eman ziren lizentziaren beharra defendatzeko:

- Onarpen Administrazioa: Lan eremuari eragiten dio, Gizarte Langileei administrazioaren goi mailako postuetan egoteko aukera ematen die, eta beraz gizarte politiken diseinuan aritzeko ahalmena.
- Onarpen Akademikoa: Gizarte Langintza eta Gizarte Zerbitzuak jakintza arloaren barruan, unibertsitateko bigarren eta hirugarren zikloetara

⁸⁸ 1996an Valentzian ospaturiko Gizarte Langintza Eskolen I. Biltzarrean lizentziaren aldarrikapenari hasiera ematea planteatzen da. Adituek biltzar honetan kokatzen dute aldarrikapenaren sorburua.

heltzea, oinarrizko edukietan sakontzeko prestakuntza espezializatua lortzea, irakaskuntza eta ikerketa baliabideak handitzea, ikerketen bitartez produkzio zientifikoa ugartzea, etab.

Baina lizentzia lortzeko martxan jarri zen prozesua, Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrua (EGHE) eratzeko konbergentzia-prozesuak⁸⁹ baliogabetua izan zen. Halarik ere, egindako ibilbidea eta lana ez zen alferrikakoa izan, Gizarte Langintzan gradua lortzeko aurrerapausoak ekarri zituelako. Horrela jasotzen da 2004ko uztailan, *Gizarte Langintza Eskoletako Zuzendarien Konferentziak* eta *Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorrak*, graduak garatzeko ekintzen testuinguruan, *Gizarte Langintzaren Liburu Zuriaren*⁹⁰ hitzaurrean.

Liburu Zuriaren hamabigarren atalean, Gizarte Langintzako Gradu Tituluaren egituraren proposamen orokor bat egiten da. Proposamen honen arabera, hauek izango lirarteke graduaren eduki erkideak eta derrigorrezkoak ikasketa plan guztietan:

DERRIGORREZKO EDUKI ERKIDEAK 2004	
Gizarte Langintza (Teoria eta Praktika)	Gizarte Zientzia Aplikatuak
-Gizarte Langintza (gizarte langintzako esku-hartze profesionalerako praktikak eta gradu ikasketen amaierako lana barne) -Gizarte Zerbitzuak -Gizarte Politika -Gizarte Langintza Ikerketarako Metodo eta Teknikak	Soziologia Antropologia Psikologia Zuzenbidea Ekonomia

Iturria: Gizarte Langintzako Liburu Zuria 2004.

⁸⁹ EGHE 1998an "Sorbonako Aitorpenarekin" jaio zen, aitorpena Frantziak, Alemaniak, Italiak eta Erresuma Batuak sinatu zuten, eta Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrua sortzea hitzartu zuten. 1999an Europako 29 herrialdek "Boloniako Aitorpena" sinatu zuten, baita EGHE bideratzeko euren herrialdeetako goi-mailako hezkuntzan eraldaketak egiteko konpromisoa hartu ere. Bi urteko aldizkakotasunaz bildu dira herrialde guztiak prozesua aurrera eramateko, azken goi bilerak 2001ean Pragan, 2003an Berlinen, 2005ean Bergen-en, 2007an Londresen eta 2009an Lovainan izan dira. EGHEko prozesuan sakontzeko Hezkuntza Ministerioaren web-gunea kontsulta daiteke: <http://www.educacion.es/espacio-europeo-educacion-superior.html>

⁹⁰ Liburu Zuria (2004): Op.cit.

Eduki hauek ikasketa planen %64a izatea proposatzen da, praktikei eta graduko tesinari garrantzi handia emanez, eta beraz %35a utziz unibertsitate bakoitzaren esku. Guztira 240 kredituko gradua defendatzen da, 156 kreditu eduki erkideetarako eta 84 unibertsitate bakoitzak erabakiko dituenetarako.

Espainia mailan, Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrura egokitzeko araudia azken urteetan joan da onartzen⁹¹, jakinik 2010/11 ikasturterako unibertsitate eta titulu guztiek egitura berrira moldatuak egon behar dutela. Testuinguru honetan, *Gizarte Langintza Eskoletako Zuzendarien Konferentziak* eta *Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorrak*, ordura arteko elkarlanari jarraipena emanez, 2007an “Criterios para el diseño de planes de estudio de los títulos de Grado en Trabajo Social” delako dokumentua baietsi zuten⁹². Dokumentu honen helburua Gizarte Langintzako Graduen ikasketa-planak lantzerako orduan, erreferentziazko marko bat edukitzea da, unibertsitate guztientzat abiapuntu, gida eta orientabide bilakatu dena. Dokumentuaren edukiei erreparatuz, Gizarte Langintzako Gradu ikasketek aurreikusi behar dituzten edukiak bost modulu eta hamaika gaitan antolatzea gomendatzen da:

⁹¹ Erreformari bidea egiteko onarturiko araudia zabala izan bada ere, honako legeak eta dekretua dira oinarritzkoak: BOE, 307, 24 de diciembre de 2001: Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; BOE, 89, 13 de abril de 2007: Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; BOE, 260, 30 de octubre de 2007: Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁹² Dokumentu hau Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorren web-gunean dago eskuragarri: <http://www.cgtrabajosocial.es>

MODULUAK ETA GAIAK 2007
<p>A. Gizarte Langintza: kontzeptuak, metodoak, teoriak eta aplikazioa</p> <p style="padding-left: 20px;">A.1. Gizarte Langintzaren oinarriak</p> <p style="padding-left: 20px;">A.2. Metodoak, ereduak eta teknikak Gizarte Langintzan</p> <p style="padding-left: 20px;">A.3. Gizarte Langintzarako gizarte eta komunikazio trebetasunak</p> <p style="padding-left: 20px;">A.4. Ikerketa, diagnostikoa eta ebaluaketa Gizarte Langintzan</p> <p>B. Gizarte Langintzaren testuinguru instituzionala</p> <p style="padding-left: 20px;">B.1. Gizarte Zerbitzuak</p> <p style="padding-left: 20px;">B.2. Gizarte Politikak eta Gizarte Langintza</p> <p>C. Gizarte Langintzaren esku-hartzea jasotzen duten prozesuak eta arazoak</p> <p style="padding-left: 20px;">C.1. Giza garapena bizitza zikloan eta inguru sozialean</p> <p style="padding-left: 20px;">C.2. Egitura, estratifikazioa eta bazterketa sozialak</p> <p style="padding-left: 20px;">C.3. Osasuna, mendekotasuna eta zaurgarritasun soziala</p> <p>D. Lege- eta antolakuntza-tresnak Gizarte Langintzarako</p> <p style="padding-left: 20px;">D.1. Zuzenbidea, herritartasuna eta Gizarte Langintza</p> <p style="padding-left: 20px;">D.2. Erakundeen kudeaketa</p> <p>E. Praktikak eta Gradu-amaierako lana</p>

Iturria: "Criterios para el diseño de planes de estudio de los títulos de Grado en Trabajo Social" 2007.

Praktikei edo practicumari dagokionez, dokumentu honetan, 60 kreditu bideratzea gomendatzen da (ikasketa-planak 240 kreditu dituela). Honez gain, ikasturte batean baino gehiagotan ezartzea, gutxienez bi zerbitzu eta esku-hartze eremutan gauzatzea, eta ikasketak practicumarekin ez bukatzea aholkatzen da. Aurreko ikasketa-planekin erkatuz, Gizarte Langintza heziketan practicumak izan duen garrantzia mantentzen dela ikus daiteke, ikasketen laurdena kanpoko praktikei baitagokio (Fernández, 2009, 12). Akaso, alderdi edo aspektu berritzailea, practicumaren kokapena izan daiteke, hots, ikasketa-planaren antolaketan, practicumaren ikasgaia egin ondoren ikasgai teorikoak egitea, practicumaren esperientzia landu ahal izateko.

Azken urteetan unibertsitate guztiak Gizarte Langintzako Gradu Tituluaren ikasketa-planak lantzen ari dira. Dagoeneko batzuk egiaztatu⁹³ dituzte, baita

⁹³ 1393/2007 Errege Dekretuaren arabera, gradu tituluak Espainiako Unibertsitate Kontseiluaren egiaztatzea behar dute ezarri aurretik. Egiaztapena duten tituluak ANECAko web-gunean kontsulta daitezke: <http://www.aneca.es/informes/estudios/informes-/informes-verifica.aspx>

graduaren lehen ikasturtea abiarazi ere⁹⁴, eta beste askok egiaztatze prozesuan murgildurik daude, 2010-11 ikasturtean abiarazteko asmoz.

Hortaz, Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparruaren bitartez, Gizarte Langintza Heziketarentzat lanbidetik eta akademiatik urtetan bilatutako goi-mailako titulazioa bermatzen da. Gizarte Langintzako ikasketak gainontzeko unibertsitate ikasketekin berdintzen dira. Konbergentzia prozesu hau erronka bat da Gizarte Langintzarentzat, aukera berriak dakartzana, baina baita arriskuak ere. EHUko Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolako zuzendaria den Charo Ovejasek, gai honen inguruan idatzitako artikuluan batean, EGHEko prozesuak Gizarte Langintzarentzat dituen abantailak azpimarratzen ditu:

“Se puede mostrar escepticismo en torno a las consecuencias de este proceso de adaptación al EEES, pero es evidente que va a beneficiar a todas las titulaciones de primer ciclo como Trabajo Social, Educación Social, Enfermería, Magisterio, ... porque todas ellas pasarán a ser Grados, equivalentes a las antiguas Licenciaturas, e igualadas al resto de titulaciones universitarias. Esto supone, por fin, un reconocimiento de estas titulaciones y, por ende, profesiones, hasta ahora minusvaloradas por tener menor «categoría» académica” (2010, 48)

2.3. Hego Euskal Herrian

2.3.1. Eskolen sorrera eta egungo egoera

Espainiako azterketan jasotakoaren arabera⁹⁵, Hego Euskal Herriko Gizarte Langintza Eskolak ugariak izan badira ere, zazpi alegia, ez ziren aitzindarien artean egon; aitzitik, hirurogeiko hamarkadan sortu eta garatu ziren. Lehen

⁹⁴ Eroski Fundazioak Espainiako unibertsitateen Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrura egokitze prozesuari buruzko azterketa burutu du. Hurrengo helbidean Gizarte Langintzako Graduaren ezarpen egoera kontsulta daiteke: <http://universidades.consumer.es/grados/trabajo-social>

⁹⁵ Ikus 4. Taula.

heziketa eskolak Donostian eta Bilbon, biak 1958an, jarri ziren abian, gero Iruñean 1960an eta azkenik, Gasteizen 1964an. Ondoren, banan-banan, sorrera datak irizpide izanik aztertuko ditugu⁹⁶.

Aipagarria da, Espainiako eskolen hedapen prozesuan bezala, Euskal Herriko erakunde profesionalek Gizarte Langintzako prestakuntza hobea eta sendoa dadin izandako inplikazioa eta protagonismoa Euskal Herrian⁹⁷.

Bestalde, Euskal Herriko unibertsitateek Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrura egokitzeko prozesuari ekin diote⁹⁸. Hurrengo azpiataletan prozesu honek Gizarte Langintza heziketari nola eragiten dion antzemateko aukera izango dugu.

2.3.1.1. Bilboko Eskolak

Bilbon bi Gizarte Langintza Eskola egon dira. Lehena 1958an sortu zen, *Escuela Diocesana de Asistencia Social San Vicente de Paúl* izenarekin. Eskola hau pribatua zen, elizako hierarkiaren mendekotasuneko. Lortutako informazioaren arabera⁹⁹, eskolak ez zuen urte asko zabalik iraun eta, beraz, Bilboko bigarren eskola ireki arte urte samar igaro ziren, hori zela eta Bizkaiko ikasle asko Gasteizko Eskolara joan ziren ikasketak burutzera.

⁹⁶ Euskal Herriko Gizarte Langintza Eskolen sorrera eta garapenaren inguruan argitalpen bakarra dago, Donostiako Eskolari dagokiona eta gainera 1988 urtera arte izandako bilakaera bakarrik aztertzen du. Beraz, bibliografikoa ez den informazio iturri desberdinez baliatu behar izan dugu atal hau osatzeko: elkarrizketak ikasle ohiekin eta eskoletako idazkariarekin, argitaratu gabeko dokumentazioa, eskoletako web-guneak, etab. Halere, lortutako informazioarekin gaiari hurbilketa xumea bakarrik egin daiteke eta hau da hurrengo orrialdeetan aurkituko dena. Denbora gehiagorekin informazio iturri berriak bila daitezke eta interesgarria izan litekeen bilakaera historikoa errotik landu.

⁹⁷ Hego Euskal Herriko lau probintzietan ditugu Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Elkargo Ofizialak: egun Araban 375 kideekin, Bizkaian 421ekin, Gipuzkoan 553ekin eta Nafarroan 571ekin. Gipuzkoa eta Nafarroako Elkargoek web-guneak dituzte, ikus <http://www.trabajosocialgipuzkoa.org> eta <http://www.cgtrabajosocial.es/navarra>. Euskal Herriko Gizarte Langintza Eskoletan gertatu den moduan, Elkargo Ofizialen kasuan ere ez dago hauen bilakaera historikoa jaso duen lanik.

⁹⁸ Euskal Autonomia Erkidegoan erreformari bidea egiteko onarturiko oinarriko araudia honako hau dugu: EHAA, 50, 2004ko martxoak 12: 3/2004, otsailaren 25ekoa, Euskal Unibertsitate Sistemarena; EHAA, 20, 2009ko urtarrilak 29: 11/2009 Dekretua, urtarrilaren 20koa, Gradu, Master eta Doktorego tituluak lortzeko gauzatu behar diren unibertsitate-ikasketa ofizialak ezartzeari eta kentzeari buruzkoa.

⁹⁹ Bilboko *San Vicente de Paul* Eskolaren inguruan jasotzen den informazioa Bizkaiko Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Elkargo Ofizialak eman digu. Informazioa osatzeko asmoz Bilboko Elizbarrutiko Gotzaintzara jo dugu, baina ezin izan digu informaziorik helarazi.

Bilboko bigarren Gizarte Langintza Eskola Deustuko Unibertsitateak sortu zuen 1992an¹⁰⁰, eta egun Deustu da Bizkaia mailan Gizarte Langintzan prestakuntza ematen duen unibertsitate bakarra. 2004an eskola Deustuko Soziologia eta Politika Zientzien Fakultatera bildu zen titulazio bikoitza eskaintzeko, Gizarte Langintzako Diplomatura eta Soziologiako Lizentziatura, alegia.

Ikasketa planari dagokionez, hona hemen Gizarte Langintza Diplomaren hiru ikasturteen egitura, ikasgai motak eta ikasgai bakoitzaren kredituak:

GIZARTE LANGINTZAKO DIPLOMA			
IKASKETA PLANA			
DEUSTUKO UNIBERTSITATEA			
Lehenengo maila			
1. Seihilekoa	Kredituak	2. Seihilekoa	Kredituak
Oinarrizko Psikologia	6	Giza Garapenaren Psikologia	6
Soziologia Orokorra*	6	Gizarte Ikerketarako Metodoak eta Teknikak	6
Gizarte Zerbitzuak eta Ongizate Estatua*	6	Gizarte Lan Aplikatua I	6
Gizarte Lana	4,5	Gizarte Zerbitzuen Prestazioen Kudeaketa*	4,5
Zuzenbidearen Oinarriak	4,5	Gizarte Lanerako Metodologia	
Bigarren maila			
Urte osoko ikasgaiak			
Gizarte Lan Aplikatua II			9
Gizarte Egitura			10,5
1. Seihilekoa	Kredituak	2. Seihilekoa	Kredituak
Banakako eta Familiako Gizarte Lana	6	Biztanleria Taldeentzako Gizarte Zerbitzuak*	6
Gizarte Lanean Esku Hartzeko Tresnak	6	Taldeko eta Komunitateko Gizarte Lana	6
Administrazio Zuzenbidea	4,5	Marjinazioaren eta Gizarte Bazterketaren Soziologia	4,5

¹⁰⁰ Bilboko Deustuko Unibertsitateko Gizarte Langintza titulazioaren inguruan jaso den informazioa Deustuk berak argitaratzen dituen liburuxka informatiboetatik atera da.

Hirugarren maila			
Urte osoko ikasgaiak			
Gizarte Politika		9	
Gizarte Laneko Practicuma		12	
1. Seihilekoa	Kredituak	2. Seihilekoa	Kredituak
Gizarte Lana Erakundeetan	6	Gizarte Lanaren Etika	4,5
Gizarte Psikologia	4,5		
Osasun Publikoa eta Gizarte Lana	4,5		
Gizarte Zerbitzuen Plangintza eta Ebaluazioa*	6		
Hautazko Ikasgaiak			
Drogamendekotasunei Aurre Hartzea eta Esku Hartzea		Psikopatologia	
Talde Dinamika		Gizarte Pedagogia	
Kriminologia		Giza Eskubideak	
Gizarte Ekintzako Programen Berrikuntza		Teknika Kualitatiboak: Elkarrizketa	
Hiri Soziologia		Historia Sozial eta Politiko Garaikidea	
Gizarte eta Kultur Sustapena		Lanerako Prestakuntza eta Lan Munduan Sartzea	
Erakundeen Soziologia		Gizarte Antropologia	
Teknologia Berriak Hezkuntzan		Lanaren eta Gizarte Segurantzaren Zuzenbidea	
Ekonomia		Soziologia Orokorra II	
Gizarte Antropologia			
* Gaztelaniaz eta euskaraz ematen dira.			

Iturria: Deustuko Unibertsitateko Soziologia eta Politika Zientzien Fakultateko liburuxka informatiboa 2008.

Practicumari dagokionez, ikasketa planean jasotakoaren arabera, hirugarren ikasturtean burutzen da, 12 kreditu eta 300 orduko iraupena dauka, beraz, azpimarratzekoa da ikasgai guztietatik kreditu kopuru eta dedikazioa ordutan gehien duena dela. Praktika hauek unibertsitatetik kanpo gauzatzen dira, lan-guneetan, eta horretarako gizarte zerbitzuetako 220 erakunderekin sinatuta dituzte hitzarmenak ikasleek praktikak egin ditzaten eremu ezberdinetan: Lehen mailako arreta, Gizarte larrialdiak, Familia eta adingabeak, Emakumeak, Adineko pertsonak, Osasuna, Hezkuntza, Etorkinak, Droga-mendekotasunak,

Laneratzea, Gizarte bazterketa, Ezgaitasunak dituzten pertsonak, Justizia eta Enpresa.

Gizarte Langintzako Gradu Tituluari dagokionez, Deustuko Unibertsitateak 2009ko irailean lortu zuen ikasketa-plana egiaztatzea eta 2009/10 ikasturtean gradu ikasketen lehen ikasturtea ezarri du abian. Hurrengo taulan ikusiko dugunaren arabera, practicumak 12 kreditu (ECTS: European Credit Transfer System) ditu, eta azken ikasturtean burutzen da. Beraz, practicumaren ikasgaiaren dedikazioa diploma tituluari bezala mantentzen da, inongo aldaketarik gabe: 12 kreditu azken ikasturtean.

GIZARTE LANGINTZAKO GRADUA	
IKASKETA PLANA	
DEUSTUKO UNIBERTSITATEA	
Lehenengo maila	
Gaiak	ECTS Kredituak
Giza garapena inguru sozialean	30
Gizarte Langintzaren oinarriak	12
Ikerketa, diagnostikoa eta ebaluaketa Gizarte Langintzan	6
Gizarte Zerbitzuak	6
Gizarte Langintzarako gizarte eta komunikazio trebetasunak	6
Bigarren maila	
Gaiak	ECTS Kredituak
Giza garapena inguru sozialean	6
Zuzenbidea, herritartasuna eta Gizarte Langintza	6
Gizarte Zerbitzuak	6
Egitura, estratifikazioa eta bazterketa sozialak	12
Metodoak, ereduak eta teknikak Gizarte Langintzan	12
Balioetan prestakuntza eta pertsonaren hautabideak	6
Osasuna, mendekotasuna eta zaugarritasuna	6

Hirugarren maila	
Gaiak	ECTS Kredituak
Metodoak, ereduak eta teknikak Gizarte Langintzan	18
Ikerketa, diagnostikoa eta ebaluaketa Gizarte Langintzan	12
Erakundeen kudeaketa	12
Osasuna, mendekotasuna eta zaurgarritasuna	6
Gizarte Politikak eta Gizarte Langintza	6
Egitura, estratifikazioa eta bazterketa sozialak	6
Laugarren maila	
Gaiak	ECTS Kredituak
Gizarte Langintzarako gizarte eta komunikazio trebetasunak	6
Etikan prestakuntza	6
Gizarte Langintzako praktikak	12
Gradu-amaierako lana	6
Hautazkoak	30

Iturria: BOE, 305, 19 de diciembre de 2009: Resolución de 20 de noviembre de 2009, de la Universidad de Deusto, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Trabajo Social.

Laburbilduz, Bilbon bi Gizarte Langintza Eskola izan dira, biak pribatuak eta egun Deustuko Unibertsitateak eskaintzen du Gizarte Langintzan prestakuntza.

2.3.1.2. Donostiako Eskolak

Donostiako lehen eskola¹⁰¹ *Escuela Diocesana de Asistencia Social Villa Itxas Gain* izan zen, 1958an sortua. Eskola pribatu honek bere lehen urteetan ezin izan zuen ikasketen titulazio ofizialik eskaini, 1964 arte, ikasketek ezagutze ofiziala lortu baitzuten urte honetan. 1981eko Gizarte Langintzako ikasketen unibertsitate mailako sailkapenaren ondorioz, 1985ean Donostiako Eskola Euskal Herriko Unibertsitatera atxiki zen¹⁰², eta azken forma juridiko hau

¹⁰¹ Zehatzak izan nahian, lehen eskola 1937an zabaldu zen baina bi urte besterik ez zuen iraun, 1939an Madrilera eraman baitzuten.

¹⁰² BOE, 26 de abril de 1985: Real Decreto 542/1985, de 6 de febrero, por el que se autoriza la transformación de la Escuela de Asistentes Sociales de San Sebastián en Escuela Universitaria de Trabajo Social adscrita a la Universidad del País Vasco.

mantenduko du 2004 urtera arte, desagertze data arte, hain zuzen ere. Praktikek, gainontzeko Gizarte Langintza Eskoletan bezalaxe, garrantzi handia zuten zentro honetan, eta hala adierazten du Maria Irazustak praktiketan burutzen zituzten memoria edo txostenen inguruan aritzerakoan: "vienen a ser el colofón de la carrera" (1990, 72)¹⁰³.

2002/03 ikasturtetik aurrera Deustuko Unibertsitatearen Donostiako Campusean Gizarte Langintzako ikasketak eskaintzen dira¹⁰⁴. Esan bezala, 2004an Gizarte Langintza Eskola Deustuko Soziologia eta Politika Zientzien Fakultatera bildu zen titulazio bikoitza eskaintzeko.

Ikasketa planari eta practicumari dagokionez, Bilboko eskaintzarekin bat dator. Beraz, practicuma ikasketen azken ikasturtean burutzen da, 12 kreditu eta 300 ordutako dedikazioarekin. Prestakuntza praktikoa hau unibertsitateetik kanpo gauzatzen dute ikasle guztiek, lan-guneetan, eta horretarako unibertsitateak hitzarmenak ditu hainbat gizarte erakunde eta instituziorekin: Gipuzkoako Udalak, Elkartek, Presondegia, Cáritas, Gurutze Gorria, Osasun Arloan, Fundazioak, Adinekoak, etab.

Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrurako egokitzapenari dagokionez, Bilboko egoera berean dago. Hots, Gizarte Langintzako Gradu Tituluaren ikasketa-plana egiaztatua dago, eta 2009/10 ikastutean hasi dira graduaren lehen ikasturtea irakasten. Ikasketa-plan berri honetan, aurreko ikasketa-planarekin konparatuz, ez dago aldaketarik practicumaren ikasgaiari; laugarren ikasturtean burutzen da eta 12 kreditu ECTS ditu.

Erabat esanik, Donostian bi Gizarte Langintza Eskola egon dira, biak pribatuak, nahiz eta lehena atxikita egon Euskal Herriko Unibertsitatera bere azkeneko hemeretzi urteetan zehar, eta egun, Deustuko Unibertsitateak eskaintzen du Gizarte Langintzan prestakuntza.

¹⁰³ Donostiako Gizarte Langintza Eskola honen bilakaera historikoa, eta bere sorreratik 1988 urtera arte, bibliografian aipatzen diren Maria Irazustaren bi argitalpenetan aztertzen da.

¹⁰⁴ Donostiako Deustuko Unibertsitateko Gizarte Langintza titulazioaren inguruan jaso den informazioa Deustuk berak argitaratzen dituen liburuxka informatiboetatik atera da.

2.3.1.3. Iruñeko Eskolak

Nafarroako lehen eskola Iruñean sortu zen 1960an, elizaren eskutik eta *Escuela de Asistentes Sociales San Vicente de Paúl* izenarekin¹⁰⁵. 1965ean eskolaren ezagutze ofiziala lortu zen, eta bere desagertzea arte, 1985ean, 5027 pertsona titulatu ziren. Eskola honek bere ateak itxi zituen Nafarroako Gobernuaren Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolari hasiera emateko. Beraz, 1985ean eskola berri bat hasi zen prestakuntza eskaintzen, Nafarroako Gobernukoa eta Zaragozako Unibertsitateari atxikia. Honek zortzi ikasturte iraun zuen, 1984/85etik 1991/92ra, geroztik Gizarte Langintzako prestakuntza Nafarroako Unibertsitate Publikora gehitu zen, 1990/91 izanik bere lehen irakaskuntza ikasturtea. Gizarte Langintza Eskola Nafarroako Unibertsitate Publikoan integratze prozesuan, Unibertsitate Eskola izateari utzi zion eta Humanitateen eta Gizarte Zientzien Fakultateko titulazioa izatera pasa zen, 1996an sail propioa sortuz, Gizarte Langintzako Saila.

Ondoko hau da, 2002tik aurrera Gizarte Langintza Diploman indarrean egon den ikasketa plana¹⁰⁶:

GIZARTE LANGINTZAKO DIPLOMA IKASKETA PLANA NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA			
Lehenengo maila			
1. Lauhilekoa	Kredituak	2. Lauhilekoa	Kredituak
Gizarte Langintzarako Sarrera	6	Gizarte Babes-sistemak II	4,5
Gizarte Babes-sistemak I	4,5	Gizarte Egitura	6
Soziologiarako Sarrera	6	Psikologia II	4,5
Psikologia I	4,5	Gizarte Ikerketarako Metodoak eta Teknikak	4,5
Zuzenbidearen Oinarriak	4,5	Pertsonarteko komunikazio-prozesuak	

¹⁰⁵ Eskola honen inguruko informazioa bibliografian aipatzen den Blanca Fernandezek 2003an koordinaturiko ikerketatik lortu da.

¹⁰⁶ BOE, 265, de 5 de noviembre de 2002: Resolución de 12 de septiembre de 2002, de la Universidad Pública de Navarra, por la que se acuerda la publicación del plan de estudios de Diplomado en Trabajo Social.

		Gizarte Langintza Lanaren eta Gizarte-Segurantzaren Zuzenbidea	9 4,5
Bigarren maila			
3. Lauhilekoa	Kredituak	4. Lauhilekoa	Kredituak
Gizarte Zerbitzu Pertsonalak I	4,5	Gizarte Politika	6
Gizarte Antropologia	7	Osasun Publikoa eta Gizarte Langintza	4,5
Gizarte Psikologia	6	Talde mailako gizarte esku-hartzea	9
Errealitate sozialaren analisi kualitatiboa	4,5 6	Banakako eta familiako Gizarte Langintza	6
Ereduak eta metodoak Gizarte Langintzan		Diagnostiko soziala Gizarte Langintzaren praktikan	9
Hirugarren maila			
Urte osoko ikasgaiak			
Gizarte Langintza Aplikatua			17
5. Lauhilekoa	Kredituak	6. Lauhilekoa	Kredituak
Gizarte Zerbitzu Pertsonalak II	4,5		
Gizarte Langintzarako Etika	6		
Ingelesa	4,5		
Esku-hartze sozio-hezitzailea adinean eta generoan	6		
Hautazko Ikasgaiak			
Hezkuntzaren Soziologia			
Ekonomiari Sarrera			
Psikopatologia			
Generoa eta gizarte esku-hartzea			
Inmigrazioa, aniztasun soziokulturala eta gizarte esku-hartzea			
Familiaren Soziologia			
Gizarte Zerbitzuetara aplikaturiko ekonomia			
Gizarte Langintza eta Buru osasuna			
Gizarte Bazterkeria eta gizarteratzeko politikak			
Plangintza eta ebaluaketa gizarte zerbitzuetan			
Osasunaren Antropologia			
Zuzenbide Publikoari sarrera			
Talde Psikologia			
Gerontologia			
Gizarte Filosofia			

Iturria: Nafarroako Unibertsitate Publikoko liburuxka informatiboa 2008.

Ikasketa plan honetan ere practicuma dugu kreditu kopuru gehien duen ikasgaia, 17 kreditu. Titulazioaren gidari jarraituz¹⁰⁷, prestakuntza praktikoak 360 orduko iraupena du ikasleentzat eta unibertsitate kanpoko lan-guneetan burutzen da, Gizarte Ongizate eremuko zerbitzu eta instituzio ezberdinetan.

Egun, Nafarroako Unibertsitate Publikoa ere, Europako Goi-mailako Hezkuntza Esparrura egokitzen ari da. Gizarte Langintza heziketari dagokionez, Gradu Titulua egiaztatzeko prozesuan dabil, 2010/11 ikasturtean lehen maila hasteko asmoz. Proposatzen den ikasketa-planari erreparaturaz, kanpoko praktikak 30 kreditu ECTS ditu eta bi ikasturtetan banatzen da. Diplomaren ikasketa-planean practicumaren ikasgaiarekin erkatuz, dedikazioa ia bikoiztu da (17 kreditu diplomaren eta 30 graduan). Practicuma gauzatzen den ikasturtean ere aurki daitezke aldeak (diplomaren hirugarren ikasturtean burutzen zen bitartean, gradurako hirugarren eta laugarren mailen artean banatzea planteatzen da). Ondoren Nafarroako Unibertsitate Publikoak Gizarte Langintza Gradu tituluarentzat proposatzen duen ikasketa-plana jaso da.

GIZARTE LANGINTZAKO GRADUA IKASKETA PLANA NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA			
Lehenengo maila			
1. Seihilekoa	ECTS Kredituak	2. Seihilekoa	ECTS Kredituak
Gizarte antolaketa eta giza garapena	6	Gizarte Langintzaren oinarri metodologikoak	6
Aniztasun kulturala, oinarriko eskubideak, berdintasuna eta herritartasuna	6	Hezkuntza erakundeak	6
Oinarri psikologikoak: pertsona eta inguru soziala	6	Gizarte historia eta politika garaikidea	6
Gizarte Langintzaren oinarriak	6	Atzerriko hizkuntza	6
Gizarte Langintzarako komunikazio trebetasunak	6	Gizarte politikak eta gobernua	6

¹⁰⁷ Ikus http://www.unavarra.es/organiza/tit_chs.htm.

Bigarren maila			
3. Seihilekoa	ECTS Kredituak	4. Seihilekoa	ECTS Kredituak
Banakako eta familiako Gizarte Langintza	6	Taldeak, talde interakzioak eta gizarte identitatea	6
Gizarte zientzien ikerketari hurbilpena	6	Ikerketa, diagnostikoa eta ebaluaketa	6
Estratifikazioa eta bazterketa	6	Erakundeen kudeaketa eta proiektuak	6
Osasuna eta mendekotasuna	6	Gizarte Langintzako etika	6
Gizarte-babes sistemak	6	Gizarte zerbitzuen sistema	6
Hirugarren maila			
5. Seihilekoa	ECTS Kredituak	6. Seihilekoa	ECTS Kredituak
Taldeko Gizarte Langintza	6	Komunitateko Gizarte Langintza	6
Gainbegiraketa I	6	Gizarte zerbitzu pertsonal espezializatuak	6
Praktikak I	18	Hautazkoak	18
Laugarren maila			
7. Seihilekoa	ECTS Kredituak	8. Seihilekoa	ECTS Kredituak
Gizarte esku-hartzea familiekin eta adingabekoekin: mendekotasuna eta gizarteratzea	6	Gainbegiraketa II	6
Gizarte politika	6	Praktikak II	12
Hautazkoak	18		

Iturria: Nafarroako Unibertsitate Publikoko web-gunea: <http://www.unavarra.es>

Nahiz eta Iruñean deskribaturiko eskola horiek nagusi izan diren, aipatu beharrekoa da orain desagertua dagoen, baina garai baten funtzionatu zuen, beste eskola bat. Nafarroako Unibertsitateak, Opus Deirena, 1964an Gizarte Langintza Eskola bat fundatu zuen Iruñean. Hamar urte beranduago, 1974an, behinbetiko itxi bazuen ere, urte batzuk lehenagotik ez zuen irakaskuntzarik eskaintzen (Fernández, 2003, 15)¹⁰⁸. Beraz, Nafarroan ia hamar ikasturtetan zehar bi eskolak aldi berean eskaini zuten Gizarte Langintzan prestakuntza.

¹⁰⁸ Eskola honen berri M^a Victoria Molinak: Op.cit. ere ematen digu 137. orrialdean. Bestalde, OPUS DEIREN web-gunean baieztatu daiteke egun titulazio honen eskaintza eza. Ikus <http://www.unav.es/titulaciones/titulosproprios>

Bi hitzetan esateko, Iruñean bi Gizarte Langintza Eskola izan dira, publikoa eta pribatua. Egun, bakarrik Nafarroako Unibertsitate Publikoak eskaintzen du Gizarte Langintzan prestakuntza.

2.3.1.4. Gasteizko Eskola

1964ko otsailaren 26an Gasteizko Apezpikutegiak, dekretu baten bitartez¹⁰⁹, *Escuela Diocesana de Asistentes Sociales de Vitoria* delakoa fundatu zuen eta Herriko Aurrezki Kutxak bere obra sozial modura onartu, dirulaguntza emanetz¹¹⁰. Urte honetan, espainiar Estatu mailan, ikasketek ezagutze ofiziala lortu zuten Hezkuntza eta Zientzia Ministerio Nazionalaren eskutik eta errekonozimendu honen dekretuan zehaztu zen Gizarte Langintza Eskolak “ofizialak” ala “ez ofizialak” izan zitezkeela, bata ala bestea, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak onartu behar zuelarik¹¹¹. Honela, 1965ean Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak Gasteizko Eskolari ezagutze ez ofizial behin-behinekoa eman zion¹¹² eta 1966an behinbetikoa¹¹³. Eskolak, lehen bi hamarkadetan, forma juridiko pribatua (elizarena) mantendu zuen eta garai honetan UCISS eta FEEISS erakundeetako kide izan zen. Sorreratik titulazio ofiziala eskaini zuen, Erdi Mailako Teknikariarena, eta ikasleek, ikasketak berresteko, Madrilgo Eskola Ofizialera joan behar zuten amaierako azterketa egitera. Hamarkada hauetan eskola Herriko Aurrezki Kutxak utzitako lokaletan kokatu zen, Florida kaleko laugarren zenbakian, alegia. Eskolaren sendotze urteak bilakatu ziren eta irakasleek protagonismo nabarmena izan zuten prozesuaren garaipenean¹¹⁴.

¹⁰⁹ 1043/1964 Dekretua.

¹¹⁰ Atal honetan jasotzen den informazioa Gasteizko Eskolako artxiboetatik atera dugu.

¹¹¹ Ikus 2.2.2.2. Atala.

¹¹² BOE, 1 de junio de 1965: Orden de 4 de mayo de 1965 sobre reconocimiento de Escuelas no oficiales de Asistentes Sociales.

¹¹³ BOE, 8 de febrero de 1966: Orden de 4 de enero de 1966 por la que se reconocen como Escuelas no oficiales de Asistentes Sociales los Centros que se citan.

¹¹⁴ Garaiko irakasleen esfortzuen adierazle dugu Gizarte Langintzaren inguruan argitaratu zituzten hiru monografiak: CAMPO, M^a Angeles (1978): *Introducción al Trabajo Social*. Vitoria-Gasteiz. Gasteizko Aurrezki Kutxa; CAMPO, M^a Angeles (1979): *Trabajo social comunitario, una aproximación a la problemática socio-urbana actual*. Vitoria-Gasteiz. Gasteizko Aurrezki Kutxa; CAMPO, M^a Angeles, MIEG, M^a Teresa eta PECIÑA, Elena (1981): *Trabajo social escolar, guía operativa para estudiantes*. Vitoria-Gasteiz. Gasteizko Aurrezki Kutxa.

1981ean Gizarte Langintzako ikasketak unibertsitate mailan sailkatu ziren¹¹⁵. Honen ondorioz, Gasteizko Eskolatik hainbat gestio egin ziren unibertsitate mailako sailkapena lortzeko. 1984an, Arabako Campuseko EHUren garapena planifikatzeko Batzordearen oniritziarekin, eskola Euskal Herriko Unibertsitatera atxiki zen, ikasketen unibertsitate mailako onarpen ofiziala bermatuz¹¹⁶. 1993. urtera arte forma juridiko pribatua izan zuen baina unibertsitate publikora atxikimendua mantendu zuen¹¹⁷, *Gasteizko Gizarte Langintza Unibertsitate Eskola* izena bereganatuz. Hamarkada honetan eskola hiriko bi espazio fisiko ezberdinetan kokatu zen: Gasteizko Udalak lagatako *Etxanobe Etxea* (Santa Maria kaleko hamaikagarren zenbakian) eraikinean eta *Salesen* egoitzan.

1993an Eskolako Patronatoko Kontseiluak batzorde bat sortu zuen, eskolako zuzendariak, irakasle batek, Herriko Aurrezki Kutxako ordezkari batek eta Apezpikutegiko ordezkari batek osaturik, unibertsitatean integratzeko negoziazioei ekiteko. Eskolatik eskaera idatzia luzatu zitzaion Euskal Herriko Unibertsitateari¹¹⁸ bertan txertatzeko eta UPV/EHUren Gobernu Batzordeak 1994ko maiatzaren 4an izandako bileran eskaeraren alde azaldu zen. 1994ko irailean Euskal Herriko Unibertsitatean integratu zen¹¹⁹, eta geroztik publikoa izan da. Eskolaren kokapenari dagokionez, Arabako Campusera aldatu zen, Flandes kuartel berrituetara, Apraiztarrak kalean, bigarren zenbakian. Hitz batez, Araban Gizarte Langintza Eskola bakarra ezagutu da, nahiz eta hau forma juridiko ezberdinetatik igaro, pribatua lehendabizi, atxikia gero, eta publikoa egun.

¹¹⁵ Ikus 2.2.2.3. Atala.

¹¹⁶ BOE, 100, 26 de abril de 1985: Real Decreto 543/1985, de 6 de febrero, por el que se autoriza la transformación de la escuela de Asistentes Sociales de Vitoria en Escuela Universitaria de Trabajo Social, adscrita a la Universidad del País Vasco.

¹¹⁷ "Atxikia" behin-behineko forma juridikoa da, pribatutik publikorako trantsizioa. Eskolaren titulartasunak pribatua izaten jarraitzen du, kasu honetan elizarena, eta eskolaren finantziarioa ere unibertsitatekanpoko erantzukizuneko da, gure kasuan Arabako Foru Aldundiarena eta Herriko Aurrezki Kutxarena. Ikasketak bukatzean lortzen den titulua, aldiz, ofiziala da, unibertsitateak luzatzen baitu.

¹¹⁸ Euskal Herriko Unibertsitatea ofizialki 1980an sortu zen hiru campusekin (Arabakoa, Bizkaikoa eta Gipuzkoakoa). Pablo eta Rubiolek (2006, 267-271) ematen dituzten datuei jarraituz, EHU sortu zenean 20 berezko zentro, 7 atxikiak eta 19 titulazio zituen; egun, aldiz, 31 berezko zentro, 3 atxikiak eta 78 titulazio ditu.

¹¹⁹ EHAA, 181, 1994ko irailak 22: 353/1994 Dekretua, irailaren 13koa, Vitoria-Gasteizen Euskal Herriko Unibertsitatearen Gizarte Lanerako Unibertsitate-Eskola sortu eta gizarte-lanean diplomatu-titulua lortzera bideratutako irakaskuntzak ezartzeko baimena emateko dena.

Ikerketa honetan Gasteizko Gizarte Langintza Eskola kasu-azterketa gisa hartuko dugunez, beronek eskainitako heziketa bilakaeraren analisisan sakonduko dugu. Horretarako, historikoki izan dituen forma juridiko ezberdinak kontuan hartzen dira, honek nolabait, eskolaren garapena hiru etapatan sailkatzeko aukera ematen baitigu:

ETAPA	FORMA JURIDIKOA	ALDIA	TITULAZIO MOTA
1	Pribatua	1964-1983	Erdi mailako teknikaria: Gizarte Laguntzailea
2	Atxikia	1984-1993	Diploma: Gizarte Langilea
3	Publikoa	1994-	Diploma: Gizarte Langilea

a) Heziketaren garapena: ikasketa planak

Heziketan jaso behar diren ezagutzak arautzen dituen araubidea oinarrizko aspektu bat da Gizarte Langintzarentzat. Gizarte Langintzako ikasketak arautzen dituen legediaz ari gara, eta honen barnean ikasketa-planak nabarmendu behar ditugu, hauek baitira heziketa-profila definitzen dutenak. Horregatik, atal honetan Gasteizko Eskolak izandako ikasketa planetan zentratuko gara.

Gasteizko Gizarte Langintza Eskolak, bizirik daraman lau hamarkada luzeotan, lau ikasketa plan propio izan ditu, eta hauetariko azken biak bost urteko aldearekin. Beraz, azpiatal honetan ikusteko aukera izango dugun legez, urte askotan zehar ikasketa hauentzat indarrean egon diren ikasketa plan orokorren arabera antolatu da irakaskuntza.

1. *Etapas: Eskola Pribatua 1964-1983*

Gizarte Langintzako ikasketek onarpen ofiziala daukate garai honetan, Erdi Mailako Teknikaria, unibertsitatetik kanpoko titulazioa, hain zuzen ere. Gasteizko Gizarte Langintza Eskola ez zen ofiziala, pribatua baizik, eta horregatik ikasketa plan propioa izan beharrean, 1964an onartu, eta 1966an

berretsi zen plana aplikatu zuen¹²⁰. Dena den, plan hau indarrean egon zen ia hogeitaz urte hauetan zehar, Gasteizko Eskolak egokitzapen eta osaketa gutxi batzuk egin zizkion. Hona hemen ikasketa plana, practicumari dagozkion ikasgaiak nabarmendurik.

IKASKETA PLANA 1964-1983	
EDUKIAK	ASTEKO ORDUAK
LEHEN IKASTURTEA	
Prestakuntza Erlijiosoa (Moral) // <i>Antropologia filosofiko-soziala</i>	2
Psikologia Orokorra	3
Soziologia Orokorra	2
Gizarte-Zerbitzuaren printzipio orokorrak eta metodologia	2
Gizarte-Zerbitzuko praktikak	16
Estatistika eta Demografiaren oinarriak	2
Zuzenbidearen (Zibila, Penala eta Administrazioaren) osagaiak	2
Haurren medikuntza, higieena eta artatzailetzaren hastapenak	2
Espiritu Nazionalaren Prestakuntza	1
Soinketa	2
<i>Gizakiaren eta gizartearen inguruko gaiak</i>	
BIGARREN IKASTURTEA	
Prestakuntza Erlijiosoa (Elizaren Doktrina Soziala)	2
Psikologia Genetikoa eta Diferentziala	2
Soziologia (Gizarte-egitura Garaikidea)	2
Banakako eta Taldeko Gizarte-zerbitzua	3
Gizarte-zerbitzuko praktikak	16
Ekonomia	2
Lanaren eta Gizarte Segurantzaren Zuzenbidea	2
Psikopatologia	2
Espiritu Nazionalaren Prestakuntza	1
Soinketa	2
<i>Gizakiaren eta gizartearen inguruko gaiak</i>	
HIRUGARREN IKASTURTEA	
Prestakuntza Erlijiosoa (Moral Profesionala)	2
Psikologia Soziala	2
Soziologia (Gizarte Ikerketarako Teknikak)	2
Komunitateko Gizarte Zerbitzuak eta Gizarte Zerbitzuen Antolaketa	3
Gizarte-zerbitzuko praktikak	20
Medikuntza Soziala	2
Soinketa	2
<i>Sistema ekonomiko-sozialak</i>	
<i>Informazioa eta teknika</i>	

Letra arruntez: 1964an onartu eta 1966an berretsi zen ikasketa plana.

Letra etzanez: Gasteizko Eskolak ezarritako aldaketak. Iturria: Gasteizko Eskolako artxiboak.

¹²⁰ Ikus 2.2.2.2. Atala.

2. Etapa: Unibertsitate Eskola Atxikia 1984-1993

1981ean ikasketak unibertsitate mailan sailkatu ziren, lehen zikloko ikasketak, Diploma titulazioduna. Halaber, 1983an Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolen *Berariazko Ildo Orokorrak* argitaratu ziren. Behin ikasketak unibertsitatean txertatuak, Gasteizko Eskolak, gainontzeko eskolekin batera, baldintza pedagogiko-administratibo berriei egokitzeko prozesuari hasiera eman zion. 1984an Euskal Herriko Unibertsitatera atxiki zen, behin-behineko egoera modura, epe erdira unibertsitate honetara integratzeko asmoz. Atxikimenduarekin Gasteizko Eskolak ematen zuen titulua, Gizarte Langintzan Diploma, ofiziala bilakatu zen. 1988an Estatuko Aldizkari Ofizialean Eskolaren ikasketa planari onarpen ofiziala eman zitzaion¹²¹, 1983ko *Berariazko Ildo Orokorretan* eta urte bereko unibertsitate erreformarako lege organikoan oinarriturikoa. Nahiz eta onarpena 1988an heldu, ikasketa plan hau 1984tik aurrera irakasten ari zen, unibertsitatera atxiki zenetik. Ikus ditzagun plana bere osotasunean eta practicumari bideraturiko ikasgaiak.

IKASKETA PLANA 1984-1993		
EDUKIAK	ASTEKO ORDUAK	
	Teorikoak	Praktikoak
LEHEN IKASTURTEA		
Psikologia Orokorra	3	-
Soziologia Orokorra	2	-
Zuzenbidearen oinarriak Gizarte Langintzarako	2	-
Antropologia	2	-
Gizarte Zerbitzuetarako Sarrera	2	-
Gizarte Langintza I (praktikak barne)	3	9
Estatistika, Demografia eta Gizarte Ikerketarako Teknikak	2	-
BIGARREN IKASTURTEA		
Psikologia Soziala	2	-
Gizarte-egitura Garaikidea	2	-
Filosofia Soziala	2	-
Gizarte Zerbitzuak I	2	-
Gizarte Langintza II (praktikak barne)	3	11
Gizarte Langintzaren Ekonomia Aplikatua	2	-
Zuzenbide Administratiboa eta Konstituzionala	2	-

¹²¹ BOE, 142, 14 de junio de 1988: Acuerdo de 27 de abril de 1988, del Consejo de Universidades, por el que se homologa el plan de estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Vitoria adscrita a la Universidad del País Vasco.

HIRUGARREN IKASTURTEA		
Gizarte Zerbitzuak II	3	-
Gizarte Langintza III (praktikak barne)	3	14
Gizarte eta Gizarte Ongizate Politika	2	-
HAUTAZKO IKASGAIK		
Antropologia	2	-
Psikopatologia	2	-
Euskara Teknikoa I eta II	2	-
Gizarte Ekintzaren Filosofia	2	-

Iturria: EAO, 142, 1988ko ekainaren 14koa.

3. Etapa: Unibertsitate Eskola Publikoa 1994-

1983ko unibertsitate erreformarako lege organikoa eta 1987ko unibertsitate mailako ikasketa guztien ildo orokorrak zehazten zituen errege dekretura egokitzeko asmoz, espainiar Estatu mailan, 1990ean Gizarte Langintza ikasketa planen *Berriazko Ildo Orokor* berria onartu zen. Gasteizko Eskolaren kasuan, 1994an Euskal Herriko Unibertsitatean txertatzea lortu zuen, eta honen ondorioz 1995ean ikasketa plan berria onartu zen¹²². Hurrengo koadroan ikasketa plan honi dagozkion enborrezko eta derrigorrezko ikasgaiak jasotzen dira, practicumari dagozkion ikasgaiak nabarmenduz:

IKASKETA PLANA 1994-1999		
EDUKIAK	KREDITUAK	
	Teorikoak	Praktikoak
LEHEN IKASTURTEA		
Gizarte-Antropologia	3	-
Familia Zuzenbidea	3	-
Gizarte-Zientzien Epistemologia eta Metodologia	3	1,5
Gizarte-Egitura eta Estratifikazioa	3	3
Gizarte-Zerbitzuetarako Sarrera	6	-
Gizarte-Ikerkuntzarako Metodoak eta Teknikak	2	2,5
Administrazio-Zuzenbidearen eta Zuzenbide Zibilaren Printzipioak	3	-
Psikologia	3	-
Bilakaeraren Psikologia	2	2,5
Soziologia Orokorra	4,5	-
Gizarte-Lanean Erabilitako Teknikak eta Aplikazioa	2	4
Gizarte-Lana I	3	9

¹²² EHAA, 121, 1995eko ekainak 27: Erabakia, 1995eko ekainaren 9koa, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearena, beronen bidez Gizarte-Lanean diplomatuaren titulua eskuratzeko ikasketa-planen homologazioa argitaratzeko agindua ematen delarik, ikasketa horiek unibertsitate honetako Gasteizko gizarte-lanerako unibertsitate-eskolan irakatsiko dira.

BOE, 168, 15 de julio de 1995: Resolución de 9 de junio de 1995, de la Universidad del País Vasco, por la que se ordena la publicación de la homologación de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Diplomado en Trabajo Social, que se impartirá en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Vitoria, de esta universidad.

BIGARREN IKASTURTEA		
Lanaren eta Gizarte-Segurantzaren Zuzenbidea	2	1
Zuzenbide Penala	2	1
Gizarte-Zerbitzuetarako Ekonomia	2	1
Familia Psikologia	3	-
Gizarte-Psikologia	3	3
Osasun Publikoa eta Gizarte-Lana	2	2,5
Gizarte-Zerbitzuak I	3	3
Gizarte-Lanari Aplikaturiko Gizarte-Ikerketa eta Estatistikaren Teknikak	2	1
Elkarte mailako Gizarte-Lana I: Metodologia eta Aplikazioa	6	3
Talde eta Erakunde mailako Gizarte Lana: Metodologia eta Aplikazioa	6	3
Pertsona eta familia mailako Gizarte-Lana: Metodologia eta Aplikazioa	6	3
HIRUGARREN IKASTURTEA		
Familia Gizarte-Plangintzan	3	6
Elkarte mailako Gizarte-Lana II: Metodologi aplikazioa.	0	9
Gizarte-Programen Plangintza, Gestioa eta Balioespena	3	6
Gizarte-Politika	3	3
Gizarte-Zerbitzuak II	2	2,5
Elkarte mailako Gizarte-Lana II: Metodologi Aplikazioa	-	9
Familia mailako Gizarte-Lana: Partehartzearen Ereduak	3	6

Iturria: EHAA, 121, 1995eko ekainaren 27koa.

Bi Errege Dekreturen bitartez, unibertsitate mailako titulazioen ikasketa planen beste aldaketa bat egin zen, apirilaren 25eko 614/1997 (lauhilabeteko ikasgaiak gutxienez 4,5 kreditu izango zituzten eta urte osokoek 9 kreditu) eta apirilaren 30eko 779/1998 (aldi berean gehienez sei ikasgai egin zitezkeen) dekretuak ziren hauek. Dekretu hauetara egokitzeko Gizarte Langintzako ikasketa plana moldatu behar izan zen, eta 2000. urtean ikasketa plan berria onartu¹²³, egun indarrean dagoena:

IKASKETA PLANA 2000-2009		
EDUKIAK	KREDITUAK	
	Teorikoak	Praktikoak
LEHEN IKASTURTEA		
Gizarte eta Kultur Antropologia	5	2,5
Gizarte Egitura eta Estratifikazioa	3,5	1
Gizarte Zerbitzuetarako Sarrera	4	2
Administrazio- Zuzenbidearen Printzipioak eta Zuzenbide Zibila	6	-
Psikologia Ebolutiboa eta Orokorra	4	2

¹²³ EHAA, 24, 2001eko otsailak 2: Ebazpena, 2000ko uztailaren 4koa, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko Errektoregoarena, «Gizarte-Lanean Diplomatu» titulaziora zuzendutako ikasketa-plana aldatuaren homologazioa argitaratzeko agindua emateko dena, UPV/EHUren Vitoria-Gasteizko Gizarte Laneko Unibertsitate Eskolan irakatsiko da aipaturiko titulazioa.

BOE, 178, 26 de julio 2000: Resolución de 4 de julio de 2000, del Rectorado de la Universidad del País Vasco, por la que se ordena la publicación de la modificación del plan de estudios conducente a la titulación de Diplomado en Trabajo Social, a impartir en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Vitoria-Gasteiz, de esta Universidad.

Soziologia Orokorra	4,5	-
Gizarte Langintzan Erabilitako Teknikak	3	3
Gizarte Langintzako Sarrera I: epistemologia eta metodologia	6	3
Gizarte Langintzako Praktiak I	-	9
BIGARREN IKASTURTEA		
Lanaren eta Gizarte Segurantzaren Zuzenbidea	4,5	-
Zuzenbide Penala	3,5	1
Gizarte Psikologia	4,5	3
Gizarte Ikerketarako Metodo eta Teknikak	7	3,5
Gizarte Zerbitzuak I	4	2
Talde eta Erakundeetako Gizarte Langintza: Metodologia eta Aplikazioa	6	3
Banakako-Familiako Gizarte Langintza: Metodologia eta Aplikazioa	6	3
Gizarte Langintzako Praktiak II	-	9
HIRUGARREN IKASTURTEA		
Programen Plangintza, Kudeaketa eta Ebaluazioa	4,5	1,5
Gizarte Politika	3	3
Gizarte Zerbitzuak II	4	2
Elkarte Mailako Gizarte Langintza: metodologia eta aplikazioa	6	3
Gizarte Langintzako Praktiak III	-	15
Osasun Publikoa eta Gizarte Lana	2	2,5
Gizarte Zerbitzuetarako Ekonomia	4,5	-

Iturria: EHAA, 24, 2001eko otsailaren 2koa.

Begi-bistakoa da ikasketa plan ezberdinak ez datozela guztiz bat eskolarako aurreikusitako etapa bakoitzarekin. Errealitate hau, desegokitasuntzat jo baliteke ere, ohikoa da bestelako prestakuntza zentroetan, eta kasu honetan ere, Gasteizko Eskolaren garapena eta espainiar Estatuko araudiaren uztarketa konplexuaren ondorio zuzena da.

Bestalde, eta ikasketa planen analisiaren harira, eskola pribatutik atxikira dagoen plan aldaketan, eduki erlijioso (Prestakuntza Erlijioso-Morala), politiko-ideologikoa (Espiritu Nazionalaren Prestakuntza), fisikoa (Soinketa) zein hezitzaile-sozializatzailea (Haurren medikuntza, higiena eta artatzailatzaren hastapenak) zuten ikasgaiak desagertu ziren. Ondorioz, ikasturte bakoitzeko ikasgai kopurua hiru edo lau ikasgaitan gutxitu zen, Gizarte Langintzaren prestakuntzarekin harreman zuzena zeukaten gaiak mantenduz. Eskola atxikitik publikora, ikasgai kopurua berriz ere handitu zen, hiru-lau ikasgai gehiago ikasturteko. Aldaketa honen zergatia, unibertsitate mailako titulazio guztiei eragin zien araudi berrian kokatu behar da (1983ko unibertsitate erreformarako lege organikoa eta 1987ko unibertsitate mailako ikasketa guztien ildo orokorrak

zehazten zituen errege dekretua). Gizarte Langintzaren kasuan, ikasgai kopurua handitzeko ikasgai batzuk bi ikasgaitara egokitu ziren (esaterako: Psikologia Orokorra ikasgaia, Psikologia eta Bilakaeraren Psikologia ikasgaietan banatu zen). Gainera, 1990eko Gizarte Langintza ikasketa planen *Berariazko Ildo Orokor* berriarekin eduki berriak txertatu behar izan ziren (Zuzenbide Penala, Familiaren Psikologia, Osasun Publikoa eta Gizarte-Lana). Azkenik, eskola publikoa izan denetik ere ikasketa plan aldaketa gertatu da. 1995eko planetik 2000kora izan diren aldaketek ez dute edukiekiko erlaziorik, unibertsitate mailako titulazioen egituratze moduarekin baizik (614/1997 eta 779/1998 Errege Dekretuak). Hortaz, Gizarte Langintzaren titulazioari bere edukien antolaketan eragiten dio, berriz ere ikasgai kopurua murriztuz. Agidanez, ikasketa plan ezberdinen inguruan eginiko azterketak adieraz diezaguke, aldaketa nagusiak, ikasketa planen edukiei erreparatuz, pribatutik atxikira gertatu zirela eta aurrerantzean, aldaketak ikasketa planaren antolaketan izan direla.

Praktiketako ikasgaiari dagokienez, eta zehatzago kanpoko praktikei, lau ikasketa planak alderatuz, alde handiena pribatutik atxikira gertatu bazen ere, practicumari emandako ordu-kopurua, modu jarraituan eta etengabean gutxitzen joan da. Izan ere, Eskola pribatua zenean kanpoko praktikak edo practicum hiru ikasturtetan gauzatzen zen, astero 16 orduko dedikazioarekin lehenengo bi ikasturtetan eta astero 20 orduko dedikazioarekin hirugarren ikasturtean. Eskola atxikia zenean berriz, kanpoko praktikek astero 14 orduko dedikazioa zuten bigarren mailan eta 17 hirugarrenean, hauek lehenengo mailan desagertuz. Eta gauza bera gertatzen da Eskola publikoa denean, hau da, lehen mailan ez dago kanpoko praktika, astero 9 orduko dedikazioa duten bigarren mailako lauhilabete batean, eta 12koa hirugarren mailan ikasturte osoan zehar.

Egun, 2009/10 ikasturtean, Gasteizko Gizarte Langintza Eskola sendotua dagoela esan daiteke; EAEko Gizarte Langintzako zentro publiko bakarra da, 423 ikasle ditu hiru ikasturtetan banatuak, 16 irakasle gizarte langintzako

ikasgai espezifikoak emateko, 26 irakasle bestelako ikasgaiak emateko, eta 6 pertsona administrazio eta zerbitzuetan.

Etorkizun laburrera begira, EGHE eratzeko konbergentzia-prozesua dela eta, Euskal Herriko Unibertsitatea Gizarte Langintza Gradu Tituluaren egiaztapena lortu du eta 2010/11 ikasturtean gradu tituluaren lehen ikasturtearekin hasiko da. Jarraian gradu tituluarentzat proposatu den ikasketa-plan berria laburbildurik adierazten da. Ikasketa-plan berri honetan eta practicumari dagokionez, 32 ECTS kreditu dituen eta laugarren mailan kokaturik dagoen ikasgaia aurreikusten da. Hortaz, aurreko ikasketa-planarekin konparatuz, kreditu kopurua bikoizten den bitartean, azken ikasturtean mantentzen da.

GIZARTE LANGINTZAKO GRADUA. IKASKETA PLANA. EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA	
Lehenengo maila: Ikasgaiak	ECTS Kredituak
Antropologia eta Gizarte Langintza	6
Filosofia eta Gizarte Langintza	6
Gizarte errealitateen behatokia	6
Gizarte Langintzarako ekonomia	6
Gizarte Langintzarako gizarte eta komunikazio trebetasunak	6
Gizarte Langintzarako psikologia	6
Gizarte Langintzaren oinarriak eta metodologia	6
Gizarte zerbitzuen oinarriak	6
Herritarrak eta administrazio publikoa	6
Soziologia eta Gizarte Langintza	6
Bigarren maila: Ikasgaiak	ECTS Kredituak
Banakako eta familiako Gizarte Langintza	6
Esku-hartzeko teknikak Gizarte Langintzan	6
Gizarte baliabideen behatokia	6
Gizarte egitura eta estratifikazioa	6
Gizarte ikerketarako metodologia kuantitatiboa	6
Gizarte Langintzarako gizarte psikologia	6
Gizarte ongizateko erakundeen kudeaketa eta antolakuntza	6
Justizia administrazioa eta Gizarte Langintza	6
Komunitateko gizarte zerbitzuak	6
Taldeko Gizarte Langintza	6

Hirugarren maila: Ikasgaiak	ECTS Kredituak
Babes juridikoa zaugarritasun egoeretan	4,5
Bake kultura	4,5
Emakumeen aurkako indarkeria: prebentzioa eta esku hartzea	4,5
Euskararen arauak eta erabilera	6
Gatazken eraldaketarako metodoak eta teknikak	6
Gatazken eraldaketarako trebetasunak	4,5
Gatazken teoria eta analisisa	4,5
Genero berdintasuna	4,5
Gizarte ikerketarako metodologia kualitatiboa	6
Gizarte partaidetza eta komunitate garapena	4,5
Gizarte politika	6
Gizarte proiektuen diseinua eta ebaluazioa	6
Gizarte zerbitzu espezializatuak	6
Gizarteratzeko eta gizarte bazterketako mekanismo eta prozesuak	4,5
Jardute profesionalerako sarrera	6
Komunitate prebentzioa	6
Komunitateko Gizarte Langintza	6
Laugarren maila: Ikasgaiak	ECTS Kredituak
Bitartekaritza eta Gizarte Langintza	6
Gizarte eta komunitate animazioa	6
Hezkuntza gainbegiratzea eta etika profesionala	6
Komunikazioa euskaraz: gizarte zerbitzuak	6
Kanpoko praktikak: practicum	32
Gradu-amaierako lana	10

Iturria: Euskal Herriko Unibertsitateko Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolako web-gunea: <http://www.gizarte-langintza.ehu.es>

a) Eskolaren analisi diakronikoa

Gasteizko Eskolaren barne prozesuaren azterketarekin jarraitzeko asmoz, oraingoan garapen historikoan funtsezko izan diren lau ardatzetan zentratu gara: ikasleak, irakasleak, euskara eta praktikak. Ibilbide analitiko hau eskolaren sorreratik gaurdaino egiten saiatu gara eta erabili diren informazio iturri nagusiak, Eskolan landutako memoriak¹²⁴, programazioak¹²⁵,

¹²⁴ Eskolaren etapa pribatua ikasturte bakoitzeko memoria bat egiten zen, ikasturteko memoria hauek guztiak aztertzeko aukera izan dugu, 64/65 ikasturteetik 83/84 ikasturtera.

¹²⁵ Eskolaren etapa atxikian ikasturteko programazioa egiten zen, 84/85etik 89/90era sortutako programazioak aztertu ditugu, gainontzekoak, 90/91tik 93/94ra ez baititugu lortu.

irakaskuntza-gidaliburuak¹²⁶ eta zentroko idazkaritzan emandako datuak eta argibideak izan dira.

Ikasleak

Ikasleei dagokien ardatzean, egondako dinamika eta sexuaren araberako kopuruen osaera izan ditugu aztergai.

Kopuruei erreparatuz, Eskolak lehen urteetan 20 ikasle inguru zituen, eta progresiboki ikasle kopurua handitzen joan da: 1985ean 100, eta 1995ean 200 ziren. Eskolaren espazio ezak, ikasle kopurua ikasturte bakoitzeko 65era mugatzera eraman zuen eskola publiko bilakatu arte. Azken etapa honetan, publikoan alegia, gehienez 125 pertsona matrikula daitezke lehen ikasturtean, eta beraz 375 ikasle inguru ditu hiru mailetan banatuak. Lehen ikasturteko matrikulazioari dagokionez (6. Taula), zentroak goranzko eboluzioa mantendu du. Bestalde, titulazioaren interesaren adierazle izan liteke matrikulatzen den ikasleen portzentaje altu batek ikasketa hauek lehen aukeran hautatzea, ikasteko motibazioan eragin zuzena izan dezakeelarik.

6. TAULA

LEHEN IKASTURTEKO MATRIKULAZIOAREN EBOLUZIOA

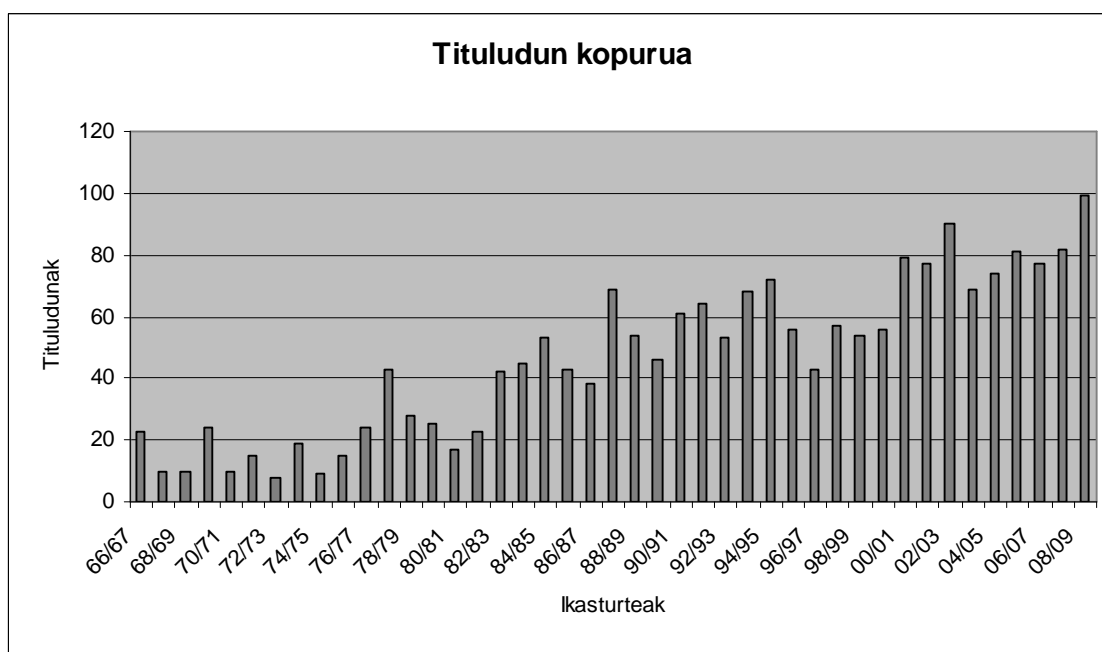
Ikasturtea	Ikasle Kopurua	1. Aukeran	1. Aukeraren %
2000/01	86	65	75,58
2001/02	76	58	76,31
2002/03	109	79	72,47
2003/04	116	92	79,31
2004/05	123	97	78,86
2005/06	112	91	81,25
2006/07	113	75	66,37
2007/08	122	79	64,75
2008/09	126	87	69,04
2009/10	140	77	55

Iturria: Eskolako idazkaritza. Artus programa. UPV/EHU.

¹²⁶ Eskolaren etapa publikoan, Euskal Herriko Unibertsitateak ikasturte bakoitzean argitaraturiko Gizarte Langintza titulazioaren gidaliburuak aztertu ditugu, 94/95etik 09/10era.

Aurreko datuak osatzeko asmoz, Gizarte Langintza diploma titulua lortu duten ikasle kopurua eta sexua ikasturteka jaso dira (1. Eranskina). Hurrengo grafikoan titulua lortutakoen kopuruak ikus daitezke. Kopuru hauek matrikulazio kopuruekin bat datozela baieztatu daiteke, hots, Gasteizko Gizarte Langintza Eskolan ikasi duten ikasle kopurua pixkanaka igotzen joan dela.

1. GRAFIKOA



Iturria: 1. Eranskina.

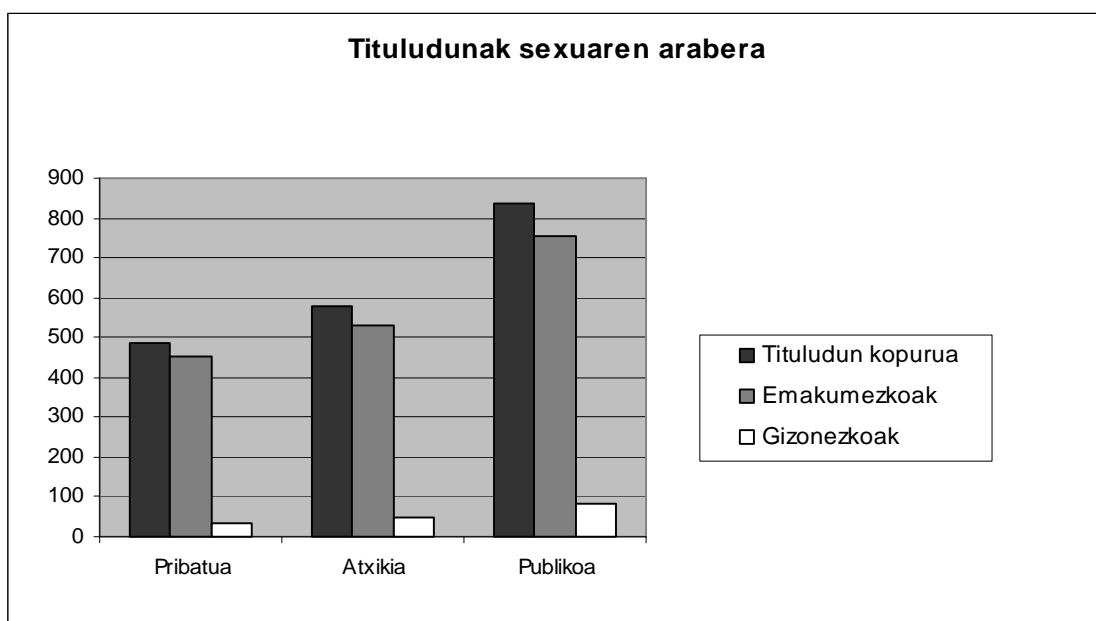
Sexuari buruz, eta 1. Eranskinean jasotako datuetan oinarriturik, ikasleen gehiengoa betidanik emakumezkoa izan dela esan daiteke, %80 baino altuagoa. Sexuaren araberako banaketa hau berdina da Hego Euskal Herriko Gizarte Langintzako Eskola guztietan¹²⁷, baina gainontzeko titulazioetan, aldiz, sexuen arteko aldea gutxitzen doa¹²⁸. Hirurogeita hamarreko hamarkadan Estruch eta Güell-ek (1976, 59) Gizarte Langintzako lanbidearen azterketa egin

¹²⁷ Arantxa Rodríguez Berriok, Deustuko irakasleak, 2006ko ekainean eginiko elkarrizketa batean, Deustuko Gizarte Langintzako ikasleen % 95 emakumezkoak zirela esan zuen (2006, 8). EAE mailan Gizarte Langintzaren jardute profesionalaren inguruan buruturiko ikerketaren sexu aldagaian ere, gizarte langileen %95 emakumezkoa zen, ikus Berasaluze eta Berrio-Otxoa (2008).

¹²⁸ Pablo eta Rubiolen arabera (2006, 280), UPV/EHUko ikasleen %56 emakumezkoa da eta %44 gizonezkoa.

zutenean, honela baloratzen zuten sexuaren aldagaia: “rara vez cabe encontrar un ejemplo tan paradigmático de monopolio femenino”. Baina garai hartan portzentaje desorekatu horiek egotea normaltzat jo bazitekeen ere; benetan arrotza egiten da egun egoera guztiz berdina izatea. Are gehiago, gure gizartean sexuaren arabera azken hamarkadetan aldaketa nabarmenak izan dituela jakinik.

2. GRAFIKOA



Iturria: 1. Eranskina.

Irakasleak

Gizarte Langintzako ikasketen onarpen ofiziala berretsi zuen 1403/1964 Dekretuan eta 1964ko uztailaren 31ko ikasketa plana onartu zuen aginduan, ikasketen irakasleak izan behar zuten titulazioa zehazten zen, hartara unibertsitate ikasketak izan behar zituzten, lizentzia edo diploma, ematen zituzten ikasgai teorikoen arabera, eta Gizarte Laguntzaile¹²⁹ titulua eduki ikasgai teknikoak zein praktikoak irakasteko. Gasteizko Eskola araudi honetara

¹²⁹ Gogorazi laurogeiko hamarkada arte Gizarte Langintzari dagokion titulua ez zela unibertsitate mailakoa izan.

egokitu zen hasieratik, irakasleak bi multzotan sailkatuz, gaur egun, neurri handi batean, mantentzen direnak:

- ❖ Gizarte Langintzako ikasgai teoriko eta praktiko espezifikoen irakasle arduradunak.

Gizarte Laguntzaile titulua zutenak ziren hasiera batean. Eskolaren dinamika historikoan pisu handiko irakasle taldea izan da, gehienetan zuzendaritza funtzioetan egon dena. Lehen etapa pribatuan 8-10 pertsonaz osaturiko taldea zen, lanaldi erdiko ardurarekin, gehienak emakumezkoak edo eta erlijiosoak. Poliki-poliki sendotzen joan zen taldea dugu, etapa atxikian denbora osoko lanaldia lortu zuten, eta 6-8 irakasleko talde bilakatu zen. Talde hau eskola publikoan mantendu da, Soziologia Saileko Gizarte Langintza Jakintza Arloa osatzen dute, eta azken urteotan, titulazioaren euskarazko ildoak garatzen joan den neurrian, irakasle kopurua handituz joan da, 16 irakaslez osaturik egon arte. Egun, irakasle hauen titulazio baldintzak unibertsitateko gainontzeko irakasleekin parekatu dira.

- ❖ Titulazioan irakasten diren beste diziplinetako ikasgaien irakasle arduradunak.

Araudiaren arabera, lizentziadunak edo diplomadunak izan behar zuten. Kopuru aldetik irakasle multzo handia izan da hasieratik, aurreko taldekoa bezainbatekoa edo gehiago, titulazioak gizarte langintzatik kanpoko diziplina anitzak baliatzen dituelako. Aitzitik, inoiz ez dira eskolako "talde" bat bezala identifikatu, eskolara ikasgai bakarra ematera hurbiltzen zirelako eta, beraz, eskolaren dinamikan eragin txikia izan dutelako. Etapa pribatuan eta atxikian, ospe profesional handiko pertsonak kontratatu zituzten, hau da, hiri

mailan, abokatu, psikologo, mediku, soziologo, ekonomista, etab. modura arituak eta izen onekoak. Asteko bi edo hiru ordutako dedikazioa zuten eskolan, eta gainontzeko lanaldia euren lanbideetan ziharduten. Eskolaren etapa publikoan, aldiz, unibertsitateko araudiak agindua, ikasgai hauek unibertsitateko sail ezberdinei dagozkie eta beraz irakasleria guztiz aldatu da. Egun, UPV/EHUko sail batzuetako¹³⁰ 26 irakaslek irakasten dute Gizarte Langintza Eskolan.

Hortaz, irakasleen prestakuntzaren ikuspegitik, eta Gasteizko Eskolari dagokiolarik, aldaketa nagusiak eskolaren etapa publikoan gertatu dira, bi faktore direla medio. Alde batetik, gizarte langintza diziplinakoak ez diren ikasgaiak emateko, beste sailetako irakasleak daudelako eta ez profesional famatuak, etapa atxikira arte bezala; eta bestalde, gizarte langintzako ikasgaiak irakasteko, egun euskarazko ildoan baina gerora gaztelaniazkoan ere¹³¹, prestakuntza profil berri bateko irakasleak kontratatzen direlako eta ez gizarte langile tituludunak aurreko etapara arte bezala¹³².

Irakasle kopuruari erreparatuz, 2. Eranskinen Eskolan irakatsi duten irakasleak ikasturteka eta sexuaren arabera jaso dira, eta 3. Grafikoan adierazi. Datu hauen arabera, Eskolak etapa publikoan izan du hazkunde nagusia. Halaz guztiz, eta jasotako datuetan islatu ez arren¹³³, etapa atxikian ere, pribatuarekin erkatuz, gorkaldia gertatu zen; ez irakasle kopuruan, hauen dedikazioan baizik, lanaldi erditik osora igaroaz. Jasotako datuekin jarraituz, sexu aldagaiak parekotasun handia adierazten digu emakumezkoen eta gizonzkoen artean Eskolako etapa guztietan, publikoaren azken ikasturteetan izan ezik, azken ikasturte hauetan emakumeen kopurua gizonena baino handiagoa baita. Baina

¹³⁰ UPV/EHUko Gizarte Langintza Eskolan irakaskuntza daukaten sailak honako hamalau hauek dira: Soziologia, Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia, Enpresaren Zuzenbidea, Balioen Filosofia eta Gizarte-Antropologia, Ekonomia Aplikatua, Zuzenbide Zibila, Zuzenbide Publikoa, Aurretiko Medikuntza eta Osasun Publikoa, Gizarte-Psikologia eta Portaera-Zientzien Metodologia, Filosofia, Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak, Konstituzio eta Administrazio-Zuzenbidea, Politika eta Administrazio-Zientzia, Konstituzio Zuzenbidea eta Politika Pentsamenduaren eta Gizarte Mugimenduaren Historia.

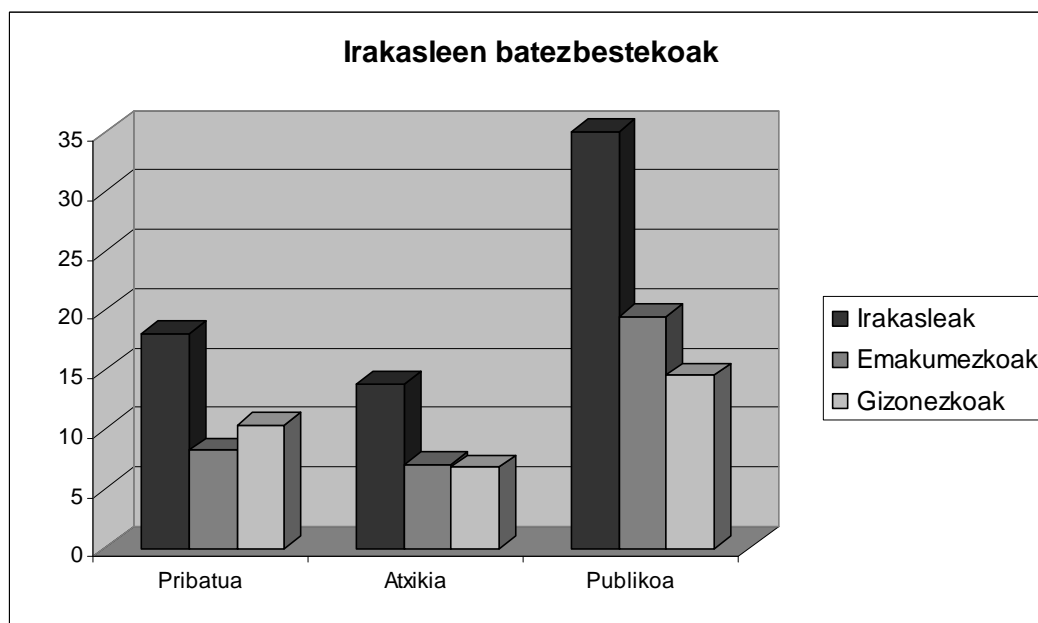
¹³¹ Egun irakasten daudenak erretiroa hartzen duten heinean.

¹³² Gizarte Langintzan diplomadunak izan daitezke, baina honetaz gain Lizentziadunak eta Doktoreak behar dute izan.

¹³³ Eskolako memorietatik, programazioetatik eta gidetatik irakasle kopuruak atera dira, eta ez hauen lanaldiak. Ikus 2. Eranskina.

hemen ere datuak ez dira adierazgarriak izan daitezkeen ondorioak ateratzeko behar bezain zehatzak¹³⁴.

3. GRAFIKOA



Iturria: 2. Eranskina.

Euskara¹³⁵

Gasteizko Gizarte Langintza Eskolaren bilakaeran, euskara ardatz funtsezkoen artean egon da beronen garapen prozesu nabarmenagatik. Eskolak bere ibilbide historikoan, euskara hizkuntzarekin izandako harremanaren ezaugarri nagusiak 3. Eranskinean jaso ditugu.

Honen arabera, euskarari dagozkion lehen aipamenak 1980/81 ikasturteko memorian aurkitzen dira, ikasketak unibertsitate mailakoak sailkatu ziren

¹³⁴ Izan ere, 2. Eranskineko datuetan ez dira bereizten Gizarte Langintza diziplinako irakasleak eta beste diziplinetakoak eta honek, ustez, eragin zuzena dauka sexu aldagaian, lehen taldean irakasle gehienak emakumezkoak baitira.

¹³⁵ Euskara funtsezko ardatzen artean sailkatu dugu eskolak eskaintzen dituen ikasketen bilakaeran garapen prozesu sakona izan duelako. Izan ere, eskola sortu zenean bakarrik gaztelarazko prestakuntza eskaintzen zen, eta poliki-poliki euskarazko eskaintza gehitu zaio. Ondorioz, hizkuntz aberastasunaren ikuspegitik, eskolaren ikasketa eskaintzak eta Gizarte Langintza diziplinak berak ere ikaragarriko aurrerapausoa eman dute.

datan¹³⁶. Ikasturte honetan, “Euskara Teknikoa I eta II” ikasgaiak hautazkoen artean eskaini ziren, asteko bi ordutako dedikazioarekin. 1984an onarturiko ikasketa planean¹³⁷, 1980/81 ikasturtean ezarritako “Euskara Teknikoa I eta II” ikasgai hautazkoak jasotzen dira, eta ikasgaien programazioa aztertuz, hizkuntza ikasteko edukiak lantzerantz zuzenduak zeuden. Hau dela eta, ikasleen artean euskararen gaitasuna ziurtatzen zutenek, ikasgaia baliokidetua zuten. 1994ko eta 2000ko ikasketa planetan¹³⁸ ere, “Euskara Teknikoa” hautazko ikasgaia ezartzen dute, baina orain bestelako helburuarekin, ikaslea gizarte langintzaren inguruko gaiez erraztasun, jaritasun eta aberastasunez jarduteko hain zuzen ere; hortaz, hizkuntza ezagutzen dutenei zuzendurik.

Euskararen inguruko benetako jauzia 2001/02 ikasturtean gertatzen da, ikasketak hizkuntza honetan egiteko aukerari hasiera eman zitzaionean. Ikasturte honetatik aurrera, ikasturtero euskarazko ildoak garatzen joan da progresiboki gaurdaino. Titulazioa osatzen duten enborrezko eta derrigorrezko ikasgai guztiak euskaraz egiteko aukera 2008/09 ikasturtean bermatu da.

Hitz batez, Gasteizko Eskolan Gizarte Langintzako ikasketak euskaraz gauzatzeko aukera hasiberria da, are gehiago, oraino bere osotasunean eginezina, hautazko ikasgaien eskaintza oso mugatua baita. Honen ondorioz, Eskola euskara normalizatzeko prozesuan murgilduta dagoela esan daiteke. Etapa pribatuan ez zen euskara kontuan eduki, eta etapa atxikian hizkuntza ikasteko hautazko ikasgai tratamendua eman zitzaion. Etapa publikoan¹³⁹, astiro-astiro, euskalduntzeari heldu zitzaion, hasieratik eskolaren eta

¹³⁶ Ziur aski, ikasketen unibertsitate sailkapena baino egoera politiko berriak (Demokrazia eta Euskal Autonomiak) eragin zuen euskararen ageriratzea eskolan.

¹³⁷ Ikus 2.3.2.1. Atala: Ikasketa Plana 1984-1993.

¹³⁸ Ikus 2.3.2.1. Atala: Ikasketa Plana 1994-1999 eta Ikasketa Plana 2000-2006.

¹³⁹ Pablo eta Rubioren (2006, 310-325) hitzetan, UPV/EHU hastapenetatik euskalduntze prozesuan inplikatu zen. Euskaraz eginiko lehen doktore tesia Medikuntzako Fakultatean defendatu zen 1976an. 1976/77 ikasturtean euskarazko eskolak irakasten hasi ziren Zientzietan zein Kimiketan eta baita zentro ezberdinetako euskarazko irakaskuntzaren koordinatzaileak izendatzeko proiektua landu ere. 1984rako Bilbo eta Donostiako Irakasle Eskoletan ikasgai guztiak euskaraz egin zitezkeen, halaber, hainbat ikasgai beste fakultate askotan: Zientzietan, Filologian, Filosofian, Kimiketan, etab. 1985ean UPV/EHUko Estatutuak onartu ziren, bertan unibertsitateko hizkuntza ofizialak euskara eta gaztelania zirela jasotzen zen. Harrez gero, bi plan gauzatu dira euskararen erabilpenaren normalizaziorako unibertsitate eremuan:

- Euskararen erabilpena unibertsitatean normalizatzeko I Plana (1990)
- Euskararen erabilpena unibertsitatean normalizatzeko II Plana (1999)

Egun *Euskararen Plan Gidaria* dugu indarrean, 2007ko ekainean onartu zena hurrengo bost ikasturteetarako eta bi helburu nagusi betetzen lagundu behar zuena; alde batetik, gabeziak zein arazoak konpontzea eta bestetik, Euskal Herriko Unibertsitatea Bolognako eszenatoki berrirako prestatzea.

titulazioaren informazio gidak elebidunak egitera pasa zen, euskarazko hautazko ikasgaiak mantendu ziren, eta azken ikasturteetan euskarazko ildoaren garapenari ekin zaiou.

Praktikak

Maiz adierazi dugunez, Gizarte Langintzako ikasketetan eduki praktikoek funtsezko garrantzia izan dute betidanik. Ikasketek izan duten helburua aintzat harturik, profesionalak gaitzea lan merkatuan txertatzeko, prestakuntza praktikoaren nagusitasuna guztiz logikoa da.

Gizarte Langintzako ikasketetan ikasgai praktikoak gauzatzeko bi metodologia ezberdin erabili dira:

- 1) Laborategiko praktikak: eskolan edo ikasgelan egiten direnak.
- 2) Kanpoko praktikak/Practicuma: eskolatik kanpo egiten direnak, languneetan.

Ikasketen helburua dela eta, practicuma eraginkorragotzat eduki da, ustez “laborategiko praktikak” baino hurbilago dagoelako gizarte langileen jardute profesionalaren eginkizunetatik, esperientzia aurre-profesionala kontsideratuz.

Hurrengo lerroetan, Gasteizko Eskolaren bilakaeran eduki praktikoak nola antolatu diren deskribatuko dugu, Eskolaren etapa ezberdinak, ikasturteak, metodologia eta ordu kopuruari erreparatuz. Horretarako, taula bat baliatu dugu, 4. Eranskinean jasotako informazioa laburbiltzen duena.

7. TAULA

GASTEIZKO GIZARTE LANGINTZA ESKOLAKO PRAKTIKEN EZAUGARRIAK

IKASTURTEA	METODOLOGIA	IRAUPENA	ASTEKO ORDUAK	ORDUAK GUZTIRA
ETAPA PRIBATUA				
1. Maila	Kanpoko Praktikak	Ikasturte osokoa	16	300
2. Maila	Kanpoko Praktikak	Ikasturte osokoa	16	400
3. Maila	Kanpoko Praktikak	Ikasturte osokoa	20	600

ETAPA ATXIKIA				
1. Maila	Laborategiko Praktikak	Ikasturte osokoa		
2. Maila	Kanpoko Praktikak	Lauhilekoa	11	165
3. Maila	Kanpoko Praktikak	Ikasturte osokoa	14	420
ETAPA PUBLIKOA				
1994/95 ikasturtetik 2005/06 ikasturtera				
1. Maila	Laborategiko Praktikak	Lauhilekoa		
2. Maila	Laborategiko Praktikak eta Kanpoko Praktikak	Lauhilekoa	9	135
3. Maila	Kanpoko Praktikak	Ikasturte osokoa	12	300
2006/07 ikasturtetik aurrera				
1. Maila	Laborategiko Praktikak	Lauhilekoa		
2. Maila	Laborategiko Praktikak	Lauhilekoa		
3. Maila	Kanpoko Praktikak	Lauhilekoa	20	300

Iturria: 4. Eranskina.

Datu hauen arabera, eskolaren etapa pribatuan kanpoko praktikak hiru ikasturtetan egiten ziren, ikasturte osoan zehar, eta ordu kopuru handi batekin, 1300 ordu guztira¹⁴⁰. Etapa atxikian laborategiko praktikak ezarri ziren lehenengo mailan, eta kanpoko praktiken iraupena nabarmen gutxitu zen, lehenengo mailan desagertu zirelako, bigarren mailan lauhileko batera ekarri, eta hirugarren mailan ordu kopuruak murriztu zirelako; guztira ikasleek 585 ordu egiten zituzten praktika-guneetan¹⁴¹. Azkenik, etapa publikoan ikasgai

¹⁴⁰ Lehen ikasturtean, taldeka, hiriko zonalde baten inguruan azterketa sozio-grafikoa egiten zen, errealitate sozialaren ezagupenean trebatzeko asmoz. Bigarrenean, banakako esku-hartzean esperientzia lortu nahi zen, eta hirugarrenean komunitateko esku-hartzean. Eskolako artxiboetan dauden ikasleen ziurtagiri akademikoetan, esaterako, ikasle baten ziurtagirian honako praktika guneak aipatzen dira:

PRACTICAS:

- *Prácticas Primer Curso 1975/76: Parroquia de "El Pilar"*
- *Prácticas Segundo Curso 1976/77: Psiquiátrico, sección geriatría*
- *Prácticas Tercer Curso 1977/78: Asociación de Vecinos Chagorribidea, TSC.*

¹⁴¹ Eskolaren etapa honetarako praktiken plangintza oso aldatua zegoen, bigarren mailakoak komunitateko esku-hartzean trebatzeko erabiltzen ziren, eta hirugarren mailakoak, aldiz, banakako esku-

praktikoak antolatzeke bi modu erabili dira. 1994/95 ikasturtetik 2005/06 ikasturte bitartera, bigarren mailakoetan laborategiko eta kanpoko metodologiak konbinatzen dira kanpokoan ordu kopurua txikituz. Hirugarren mailan ere, nahiz eta ikasturte osokoak izaten jarraitu, orduak gutxitzen dira. Guztira 435 ordu ematen dituzte kanpoko praktiketan¹⁴². 2006/07 ikasturteaz geroztik, bigarren mailako praktikak laborategikoak izatera pasatzen dira, eta hirugarren mailakoak, ordu kopurua mantentzen badute ere, lauhilabete batean burutzen dira. Ondorioz, 300 ordu egiten dira kanpoko praktiketan¹⁴³.

Honela, Gasteizko Eskolaren joera historikoa kanpoko praktikei edo practicumari bideratutako dedikazioa, etenik gabe murriztekoa izan da. Alde handiena etapa pribatutik atxikira gertatzen da, 715 ordu gutxiago; eta atxikitik publikora 285 ordu gutxiago.

2.4. Practicumaren garrantzia Gizarte Langintza heziketan

Esandakoaren arabera, Gizarte Langintza heziketan practicumak, hasieratik gaurdaino eta eremu geografiko guztietan, berezko lekua izan du. Europako Gizarte Langintzako ikasketa planetan % 30-40 artean dago prestakuntza praktikoari zuzenduriko dedikazioa. Espainiaren kasuan ere, eskolek ikasketa planak Europako Gizarte Langintzako Eskoletatik inportatu zituztela jakinik, ikuspegi operatiboa eta praktikoa izan da nagusi ikasketen hiru etapetan eta ikasketa plan ezberdinetan; egun indarrean dagoen ikasketa-planean %40a

hartzean. Etapa honi dagokion ikasle baten espediente akademikoan honako praktika guneak aipatzen dira:

PRACTICAS:

- *Prácticas Segundo Curso 1993/94: Federación de Ikastolas de Araba*
- *Prácticas Tercer Curso 1994/95: Asociación Salhaketa*

¹⁴² Etapa publikoaren lehen zatian, atxikian ezarritako plangintzarekin jarraitzen da, beraz, bigarren mailan lan-gune pribatuak nagusituko dira, eta hirugarren mailan publikoak. Etapa honi dagokion ikasle baten espediente akademikoan honako praktika guneak aipatzen dira:

PRAKTIKAK:

- *Bigarren Mailako Praktikak 2004/05: AGLE Elkarte*
- *Hirugarren Mailako Praktikak 2005/06: Gasteizko Udaleko Oinarrizko Gizarte Zerbitzua*

¹⁴³ Etapa publikoaren bigarren zatian, hirugarren mailan bakarrik burutzen dira kanpoko praktikak eta gizarte langile bat instruktore izatea bilatzen da.

baino gehiago bideratzen da ezagutza praktikoari (Férrnandez, 2005, 42). Euskal Herriko Gizarte Langintza eskolen kasuan, Espainiako eskolek izandako bilakaerarekin bat datorrenez, practicuma ere biziki garrantzitsua izan da, ikasgai guztietatik kreditu gehien duena izanik; oraintsu indarrean dauden ikasketa planetan 12tik 17ra: 12 kreditu Deustuko Unibertsitatean, 15 kreditu Euskal Herriko Unibertsitatean eta 17 kreditu Nafarroako Unibertsitate Publikoan.

“La profesión de Trabajo Social anteriormente denominada Asistente Social, se ha distinguido por su caracter eminentemente práctico, donde el contacto permanente con la realidad social ha dado siempre identidad a nuestra profesión; precisamente por eso, las prácticas de Trabajo Social, dentro de las exigencias de los Planes de Estudio, han venido constituyendo el eje angular en torno al cual ha girado la configuración y especificidad de la profesión” (Lamo eta beste, 1996, 131)

Beraz, Gizarte Langintza heziketaren bilakaera historikoa aztertzeak aukera eman digu ikasketa hauetan practicumak duen protagonismoa frogatzeko; areago oraindik, ikasketen elementu bereizgarria dela esateko. Eta ezin da beste modu batera izan, irakaskuntza arautuaren aitzinekoak ikasketa praktiko gainbegiratuak zirela¹⁴⁴ kontuan izanik.

Aurrekarietatik irakaskuntza arautura doan jautzian, gehitzen diren eduki berriak ez daude practicumarekin erlazionaturik, errealitatea ezagutzeko eduki teorikoen lanketarekin baizik. Practicuma, Gizarte Langintza heziketaren aitzindariak asmatu zuten¹⁴⁵ eta irakaskuntza arautuak jarraipena eman eta berea egin du, ikasketen alderdi gidaria bihurtuz. Hortaz, eduki teorikoak beharrezkoak kontsideratzen dira, eta eduki praktikoak, aldiz, ezinbestekoak.

“Pues si bien es verdad que la enseñanza de las materias teóricas y de los principios básicos constituye una parte necesaria de la Formación del Trabajo

¹⁴⁴ Ikus 1. Taula.

¹⁴⁵ Mario Gaviriaren esanetan Mary Richmondek asmatu zituen: “De hecho, en 1897 (...) establecieron desde entonces lo que todavía hoy perdura, las Prácticas de Trabajo Social con Casos o en Servicios Sociales concretos. Esta forma tan concreta de enseñar, que también llamamos Trabajo Social Aplicado, fue inventada por Mary Richmond” (1996, 39).

Social, sin la cual su actuación podría reducirse a un puro «activismo», no es menos cierto, que los Trabajadores Sociales tienen que «hacer» además de «saber» y tienen además que «hacerlo bien» y precisamente ese «hacer bien» es lo que hay que «enseñar bien» en las Escuelas” (Molina, 1994, 233)

Bigarren atal honetan, Gizarte Langintza heziketaren instituzionalizazioaren nondik norakoa aztertuz, heziketaren elementu bereizia den *practicuma* adierazi dugu. Hirugarren atalean, heziketaren alderdi honetan zentratuko gara, sakonki aztertuko dugu ezagutza praktikoa nola ulertzen den, nola irakasten den, alderdi teorikoarekin nola uztartzen den eta zer nolako balorazio eta pertzepzio sortzen dituen prestakuntza eta lanbide eremuetan.

III. ATALA

PRACTICUMA: GIZARTE LANGINTZA HEZIKETAREN ARDATZA

3.1. Practicumaren ikuspegi pedagogikoa

Aurreko atalean azaldutakoaren arabera, heziketa praktikoak funtsezko pisua izan du, eta jarraitzen du izaten, Gizarte Langintzako titulazioan, eta ikasketa-planean bertan ere jasotzen den eskakizuna da¹⁴⁶.

Indarrean dauden ikasketa-planetan, Gizarte Langintzako prestakuntza zientifiko espezifikoa lortzeko, prestakuntza teorikoa eta praktikoa aurreikusten dira. Prestakuntza praktikoa osagarriak diren bi ikasgai taldeetatik eskuratzen da:

1. Enborrezko, derrigorrezko eta hautazko ikasgaietan kreditu teorikoez gain kreditu praktikoak ere landuaz.
2. Gizarte Langintzako praktiketako ikasgaien bitartez, practicuma izanik talde honen ikasgai nagusia.

Bigarren ikasgai taldean zentratuz, Gizarte Langintzako praktiketako ikasgaietan, ezagutza praktikoak irakasteko metodologia desberdinak erabiltzen dira; bi dira planteamendu metodologiko eta praktika mota nagusiak:

¹⁴⁶ Egun, indarrean dauden Gizarte Langintzako titulazioko ikasketa-planen berriazko ildo orokorrak 1431/1990 Errege Dekretuan jasotzen dira. Ikus 2.2.2.3. Atala.

a) Laborategi-praktikak¹⁴⁷:

Ikastetxean bertan gauzatzen dira. Beraz, ikaslea, irakaslea eta unibertsitatea daude inplikaturik.

b) Practicuma¹⁴⁸:

Ikastetxetik kanpo gauzatzen dira, erakunde ezberdinetan, eta irakasleaz gain, profesionalak ere parte hartzen dute. Hortaz, ikaslea, irakaslea, profesionala, unibertsitatea eta erakundea daude inplikaturik.

Gu ikerketa honetan practicumean zentratuko gara, bete-betean Gizarte Langintzako ikasleen prestakuntza praktikoa bermatzeko pentsatua dagoen ikasgai nagusia izanik, funtsezko elementu bilakatzen delako gizarte langilearen hezkuntzan.

UPV/EHUko Gizarte Langintza Eskolako 2005/06 ikasturteko practicumaren programak zera dio:

“Practicumak, teoria ezbaiaren mende jartzeko, berori elikatzeko eta aberasteko arlo egokia osatzen du. Ikasleak eskolan jasotako informazioa praktikan alderatu eta arazo sozialen izaera enpirikoki baieztatzen du, pertsonen portaera ulertzen ahalegintzen da, esku-hartze tresna teknikoak erabilera esperimintatzen du, profesionalen jardutea behatzen du eta, azken finean, lanbide-jardunean suertatuko zaizkion egoera anitzei aurre egiteko gaitasunak eta trebetasunak eskuratzen ditu, Gizarte Langintzako tituludunak jardunean bete behar dituen lan-eginkizunei erantzun ahal izango dielarik”

Honegatik, landa-praktikak ezinbesteko erreferentzia dira ikaslearentzat: errealitate sozialean gertatzen den guztiaren inguruan gogoeta egiteko aukera eskaintzen dio, kanpoaldea esploratzen du, bere jakintza, trebetasun eta jarrerak hartzen ditu aintzat, ekintzak aurreratu eta burutzen ditu, aurreratze hori errealitateak emandako erantzunarekin erkatzen du eta, azkenik, bizitako

¹⁴⁷ Izendapen ezberdinak erabiltzen dira *laborategiko praktikak* adierazteko: gelako praktikak, praktika teorikoak, etab.

¹⁴⁸ *Practicuma* adierazteko ere izendapen anitz daude: lanbide-praktikak, lanbide-aurreko praktikak, lekuko praktikak, landa-praktikak, heziketa praktikak, praktika klinikoak, kanpoko praktikak eta esku-hartze praktikak.

esperientziaz hausnartzen du, abiapuntu moduan erabilitako oinarri eta aurreuposamenduak berrikusiz eta osatuz.

Irakaskuntzaren aldetik, praktiken bidez lortu nahi da ikasleak, jakintza, teoriak, metodoak eta teknikak aplikatu ditzala, esku hartu beharreko errealitate sozialaren gainean, bai eta jakintza-ekoizpenean laguntzen duten behaketa, analisia, azalpena eta sistematizazioa ere. Honek guzti honek eskatzen du balio, trebetasun eta berezko jarrerak garatzea esku-hartzea burutu ahal izateko, kanpoko jardunean berez emaniko ikasteak eskainita.

3.1.1. Kontzeptuaren definizioa

Practicuma, lanbidean jarduteko berezko prestakuntzaren atal bat da, titulua lortu ahal izateko, ikasketen curriculumean txertatua dagoena eta ikasleak bereganatu eta gainditu behar duena.

Euskal Herriko Unibertsitateko araudiak¹⁴⁹ practicumaren hurrengo definizioa ematen du:

“71. artikulua: Practicuma, praktika gidatu edo integratuak, egonaldiak edo karrera amaierako proiektuak dira ikasleek lan mundua ezagutzeko unibertsitateko ikastegietan edo unibertsitatearekin hitzarmena duten guneetan egiten dituzten praktiken multzoa. Praktika horiek enborrezkoak edo nahitaezkoak dira, hau da, ikasleak ezinbestez egin behar dituenak titulazioa lortzeko. Hori dela eta, unibertsitateak bermatu egin behar du ikasle guztiek horrelakoak egiteko aukera izatea.”

Hortaz, unibertsitatearen eta sistema produktiboaren arteko interkonexio espazio bezala itxuratzen da. Interkonexio espazio honen bitartez, etorkizuneko profesionalek ezagutzak, gaitasunak eta trebetasun profesionalak garatzeko aukera dute, “benetako” ekintza profesionaletan inplikatuaz.

¹⁴⁹ Euskal Herriko Unibertsitateko lehenengo eta bigarren zikloko ikasketen gestiorako araudia, 2008/09 ikasturtea, 59. orrialdea.

Teoria konstruktibistaren ikuspegitik¹⁵⁰, practicuma “behatoki naturala” da. Ikasleak errealitate profesionalaren alderdi ezberdinak behatzeko aukera izango du: profesionalaren eta erabiltzaileen arteko harremana, lanbidearen tekniken erabilpena, baliabideen aplikazioa, zerbitzuen plangintza eta kudeaketa, etab. Praktika aurre-profesionalak gauzatzen diren mikrokosmosa oso aberatsa izan ohi da, aitzitik, adi-adi egon behar da bertako errealitatea bere osotasunean antzemateko. Behaketa zorrozteko tresnak unibertsitateko irakasle-tutoreak ematen ditu, gainbegiraketak eta ikasgairako burutu behar diren idatzizko lanak direla medio. Beraz, errealitate profesionala behatzeko eta beronetan esku-hartzeko den practicumean, biziki garrantzitsua da ikasleak bere ikasketa-prozesua eraikitzea, hein handi batean, ikaslearen lan pertsonalaren mende baitago bere ikasketa (Hernández, 2000, 17-20).

Donald Schön-ek (1992) praktikak ulertzeko eta definitzeko bi azalpen bereiztu zituen. Batetik, “arrazoizkotasun tekniko” edo praktikak ikerketa esperimentalaren printzipio eta legeek gidatua zegoena; eta bestetik, “praktikaren epistemologia”, hau da, praktikarekin harremanetan jartzeak ezagutza berriak garatzea zekarrena. Carlos Marcelo Garcíak ikuspegi bera adierazten du:

“Por una parte estarían aquellos que hacen hincapié en la importancia de las prácticas como ocasión para aplicar conocimiento y habilidades adquiridos en la institución universitaria. En el extremo opuesto se situarían aquellos que entienden que las prácticas son una ocasión no tanto para aplicar, sino para

¹⁵⁰ Gizarte Langintzako practicumaren irakaskuntzan ikasketa-eredu ezberdinek eragin dute, hala nola, Jhon Deweyren “ekintzaren bidezko ikaskuntza”; Carl Rogersen “ikaste esanguratsua”; Paulo Freireren “ekintza-hausnarketa”; edo Jean Piageten “esperimentazioa”. Haatik, ikasketa-eredu nagusia konstruktibismoa izan da, errealitatearen ikuspen fenomenologikoa duena eta paradigma holistikoen artean koka daitekeena. Eredu honen aburuz, errealitate objektiboa ez da existitzen, gutariko bakoitzak, esperientziaren bidez, aktiboki eta etengabe errealitatearen ereduak eraikitzen ditugu. Arrazoketa honi eutsiz, ezagutza, teoria edo eraikuntza bat da, pertsona inguru sozial eta fisikoarekin mantentzen duen interakzioaren ondorioz gertatzen dena, eraldatzen eta zabaltzen doana, teoria eta esperientziaren etengabeko kontrastearen bidez. Hau da hain zuzen ere, Kisnermanen ustetan, konstruktibismoaren interesa Gizarte Langintzarentzat: “porque remite a los intercambios que se dan entre personas situadas histórica y culturalmente en una sociedad dada” (1998, 123). Hortaz, practicumaren ikasketa-prozesua gauzatu ahal izateko, ikaslearen inplikazioa eta jarrera aktiboa baldintza ezinbestekoa da, irakaslearen eta profesionalaren rola laguntzailearena eta aurrerabide emailearena izanik. Konstruktibismoaren erabilpenari buruz Gizarte Langintzako practicumean sakontzeko Amparo Poncel eta Carmen Vázquez-en (1995) zein Natalio Kisnerman-en (1999) lanak kontsulta daitezke.

aprender nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer, formas de comportarse, de enfrentarse a problemas, de centrarse en la práctica” (1996, 20)

Interpretazio ezberdinak alde batera utzita, *practicuma*, ekintzan eta esperientzian oinarrituriko ikaste-prozesua ahalbideratzeko jarduera multzoa da, ezagutzak eta trebetasunak uztartzea posible egiten duena. Planteamendu pedagogiko honen sustraian “ezagutza esperientziala” dago, hau da, lan merkatuarekin harreman zuzena izatearen ondorioz ikasten dena, eta “jardunean ikasi” –*learning by doing*- printzipio hezitzailea jarraitzen du (Lobato, 1996, 9-11). Planteamendu epistemologiko honen arabera, errealitatea ezagutzeko eta bertan esku hartzen ikasteko berarekin harreman zuzenean jartzea beharrezkoa da. Hainbat adituk, oraino ere, Gizarte Langintzako ikasketa planetan ildo epistemologiko honek bizirauten duela defendatzen dute, esaterako, Nora Biaggiok, Entre-Ríos Gizarte Langintza Fakultateko dekanok:

“... acerca del modo como se accede al conocimiento de la realidad, imprescindible para operar en consecuencia ... fundada en la matriz epistemológica sostenida en el plan de estudios vigente: Conocer haciendo que implica un temprano contacto con la realidad para a partir del encuentro con ella empezar el proceso de conocimiento” (1999, 96)

Definizioa borobiltzeko, Miguel Angel Zabaltzak (1989) *praktikak* (edo *practicuma*) eta *praktika* kontzeptuen artean ezarritako bereizketa jasotzea komeni da. Praktikak ikasteko metodologia zehatz bat den bitartean, praktika jardute profesionala da. Praktikak lanbidearen egoeretan eta testuinguru ezaugarrietan, sakontasun maila desberdina izanik ere, murgiltzeko aukera dira. Praktikek errealitatearen zentzua daukate, ikasleak lanbidera eta lanbidean gertatzen diren arazoetara modu oso baten hurbiltzea ahalbideratzen dute, diziplinakako zatitzerik gabe. Beraz, praktikek ikasleak praktikara gerturatzeko dituzte eta euren ikaste profesionalean laguntzen diete, baina ez dira praktikan integratzen, praktikaren simulatze bat dira.

3.1.2. Irakaskuntza-ikaskuntza praktikoaren antolaketa¹⁵¹

3.1.2.1. Helburuak eta gaitasunak

Practicumaren xedea, ikaslea, etorkizun laburrean profesionala izango dena, errealitate sozialean profesional moduan esku-hartzeko trebatzea da (Escartín eta Suárez, 1991, 177). Beraz, practicumaren bidez ikasleak errealitate profesionalaren eremu eta ekintza ezberdinekin kontaktuan egoteko aukera izango du. Modu honetan, unibertsitatean jasotako prestakuntza osatzea eta bere etorkizun profesionala era egokiagoan zuzentzea lortuko du.

Clemente Lobatoren esanetan (1996, 11), practicumak bost dimentsio osagarri hartzen ditu kontuan:

- Garapen profesionalerako dimentsioa: etorkizuneko profesionalaren gaitasunen garapenerako funtsezko osagaia.
- Orientabide profesionalaren dimentsioa: ikaslearen proiektu profesionala eratzeko elementua.
- Lan merkatura iristeko trantsizioko dimentsioa: jardute profesionala eta lan merkatuko balioak ezagutzeko eta barneratzeko prozesua.
- Laneratzeko dimentsioa: diplomatu berri direnek hautatzeko bidea.
- Enplegu politikaren dimentsioa: enplegua sustatzeko eta sortzeko esku-hartzea.

Esperientzia aurre-profesional honetarako ezarrita dauden helburu orokorrak lortzeko, aldez aurretik, helburu espezifikoak edo zehatzak planifikatu behar dira, ikaslearen ikasteko premiak behar bezala bete daitezen:

- Praktika-gunea den erakundea ezagutzea.
- Esku hartu behar deneko errealitate soziala aztertzea.

¹⁵¹ Atal hau osatzeko, Gizarte Langintzako ikasketak eskaintzen dituzten espainiar Estatuko hainbat unibertsitatearen practicumaren programak kontsultatu ditugu eta, modu batean edo bestean, hitz hauekin edo bestekin, guztietan jasotzen da guk atal honetan laburbildu duguna.

- Ikasketetan zehar jasotako eduki teorikoekin erlazionatzea eta praktika-gunean planteaturiko egoera ezberdinetan aplikatzen jakitea.
- Lanbidearen gaitasunak eta trebetasunak ezagutzea.
- Lanbide-jarduterako trebetasunak garatzea.
- Lanbidean jardun ahal izateko gaitasun eta jarrera baikorrak garatzea.

Gaitasunei dagokienez, Gizarte Langintzako Liburu Zurian¹⁵² eta *Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social* delako dokumentuan¹⁵³ jasotzen da, Gizarte Langintzako Gradu titulazioari esleituriko gaitasun guztiak, orokorrak eta espezifikoak, practicumaren bitartez entrenatu badaitezke ere, badaudela gaitasun zehatz batzuk bereziki practicumean landu beharrekoak. Hurrengo hauek dira aipatzen direnak:

- ❖ Gaitasun orokorren artean practicumari dagozkionak:
 - Analisirako eta sintesirako gaitasuna
 - Antolaketa- eta plangintzarako gaitasuna
 - Informazioa kudeatzeko gaitasuna
 - Arazoak ebazteko gaitasuna
 - Erabakiak hartzeko gaitasuna
 - Lan-taldean aritzeko gaitasuna
 - Diziplinar- eta izaera duen lan-taldean aritzeko gaitasuna
 - Pertsona- eta harreman- eta trebetasunak
 - Konpromiso etikoa
 - Egoera berrietara egokitzeko gaitasuna
 - Sormena

- ❖ Gaitasun espezifikoaren artean practicumari dagozkionak:
 - Esku-hartzeko modu egokienak identifikatzeko harreman profesionalak sortu

¹⁵² Liburu Zuria (2004): Op.cit., 327-330.

¹⁵³ MIRANDA, Miguel; ROLDÁN, Elena eta GIRELA, Blanca (koord.) (2007): *La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*. Gizarte Langintzako Zentro eta Sailerako Zuzendarien Konferentzia eta Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorra.

- Esku-hartze estrategiak bideratzeko beharrak eta aukerak baloratu
- Pertsona, familia, talde, erakunde eta komunitateekin esku hartu aldaketak lortzeko, euren garapena sustatzeko eta bizi baldintzak hobetzeko
(Ikasleak hau guztia bereganatzeko Gizarte Langintzako ereduak eta metodoak erabili eta esku-hartzearen amaiera prestatzeko gertatzen diren aldaketen jarraipena egin behar da)
- Pertsonen garapena eta independentzia sustatzeko, taldeak osatzeko aukerak identifikatu eta talde dinamikak erabili
- Esku-hartze proiektuak diseinatu, abiarazi eta ebaluatu
- Pertsona, familia, talde, erakunde eta komunitateen interesak hobeto defendatzeko erabakiak hartzen diren bileretan parte hartu
- Norberaren lanaren erantzukizuna hartu, lehentasunak ezarri, betebeharrak profesionalak beteaz eta lanaren ebaluaketa eginez
- Baliabide eta zerbitzuen kudeaketan lagundu, eraginkortasuna gainbegiratu eta kalitatea bermatu
- Historia sozialak eta gizarte txostenak kudeatu, aurkeztu eta partekatu; beti ere, erabaki eta balorazio profesionalak bermatzeko, osorik, eskuragarri eta eguneratuak mantenduz
- Modu eraginkorrean lan egin sistemekin, sareekin, diziplinarteko lan-taldeekin eta erakundeekin
- Gizarte Langintzaren jarduterako ezarritako eremuaren barnean lan egin eta lanbidearen garapena bermatu; norberaren erabakiak arrazoitzeko asertibitatea erabiliz, norberaren erabakien inguruan jarrera kritikoa mantenduz eta lanbidearen garapenari erantzuteko gainbegiraketa baliatuz

Practicumaren helburuak eta gaitasunak ikusirik, esan daiteke, oro har, kanpoko praktiken objektua ondo definitua eta mugatua dagoela. Esther Rayaren (2006, 8) hitzetan, gakoa legoke helburu horiek nola lortzen diren zehazten. Hori da, hain zuzen ere, hurrengo atalean azalduko duguna.

3.1.2.2. Metodologia: bat, bi edo hiru ikasturtetan

Practicumeko ikasgaiaren ezarritako helburuak betetzeko ikasleak lan-gune batean egonaldi mugatu bat egiten du, erakundearen profesional baten ardurapean, unibertsitateko irakasle baten gainbegiraketarekin eta ekintza zehatz batzuei aurre eginez. Egondaldi honekin batera, ikasleak, praktiketan buruturiko ekintzen inguruko txostena egiten du.

Praktika-gunean ikasi beharrekoa bi eredu ezberdin erabiliz lor daiteke:

- a) Profesionalaren “itzala” bihurtzea da ikasteko erabiltzen den eredu bat. Profesionalaren bulegoa partekatzen du, bere jarduera behatzen du, elkarrizketa eta bileretara joaten da, lan-prozesuei buruz galdeketa egiten du, eta poliki-poliki erantzukizunak beregain hartzen doa, erabiltzaileekiko harreman zuzenetan, dokumentazioa lantzean, esku-hartze proposamenetan, etab.:

“... se situaba al estudiante al lado de una asistente social, para que aprendiera de ella el modo de comportarse, de hablar, de orientar, de gestionar, de realizar informes ... en definitiva, había que –imitar- el trabajo de la profesional que se había seleccionado para tal efecto”
(Pérez Cosín, 1999, 51)

- b) Beste ereduan ikasleak “lan proiektu” zehatz bat dauka erakundearen barruan, profesionalaren, irakaslearen eta ikaslearen artean osatu eta onarturikoa.

Honekin batera, practicumaren garapenak, Gizarte Langintzan erabiltzen den metodoa jarraitzen du: ezagutza, diagnosis, plangintza, gauzatzea eta ebaluaketa, alegia. Ikus ditzagun praktiketako prozesuaren etapa ezberdinak profesionalen eta irakasleen ikuspegitik:

8. TAULA PRACTICUMAREN FASEAK

Heziketa Eremua	Lanbide Eremua
Ikaslea praktika-gunean hasi baino lehen	
Erakundeekin hitzarmenak sinatu. Irizpide ezberdinak jarraituz (ikasleen notak, interesak, bizilekua, etab.) praktika-guneak esleitu.	Profesionalek practicumean parte-hartzeko konpromisoa hartu.
Irakasle-tutore eta profesional-instruktorearen arteko lehen harremana (batzuetan ikasleak ere parte hartzen du), practicumaren nondik norakoa zehazteko.	
Harrera eta hasiera praktika-gunean	
Lehen talde-gainbegiraketa, praktika-gune bakoitzaren eta ikasgaien eskatuko diren lanen aurkezpen orokorra egiteko.	Erakundearen ezagupena, antolaketa, lantaldia, erabiltzaileak, etab. Ikasleak burutuko dituen ekintzen aurkezpen orokorra.
Fase honek bi aste inguru irauten du. Tutore, instruktore eta ikasleak sinaturiko "praktika kontratu" batez itxi daiteke.	
Kokapena praktika-gunean	
Aldian behin (astero edo hamabosterokoak dira ohikoenak) gainbegiraketak egiten dira, ikasleak praktika-gunean ezagutzen dagoena bileretara ekarriz eta gainontzeko ikasleen esperientziekin erkatuz.	Ikasleak praktika-gunean informazioa eta ezagutzak jasotzen ditu, eta hori guztia antolatu behar du. Fase honetan desadostasuna gerta daiteke ikaslearen eta instruktorearen artean.
Irakasle-tutore eta profesional-instruktorearen arteko bigarren harremana, ikaslearen egokitzapen prozesua baloratzeko eta jarraipena egiteko.	
Ekintzaren garapena	
Gainbegiraketekin jarraitzen da, baina etapa honetan hauen edukia ikaslearen ikasketa-prozesuan zentratzen da. Praktika-gunearen eguneroko eginkizunak teoriarekin uztartzen saiatzen da.	Ikasleak, profesionalaren gainbegiraketa dela medio, praktika-guneko ekintzak modu autonomoan gauzatzen saiatu behar du.

Praktiken bukaera	
<p>Azken gainbegiraketa bilera egiten da, bertan ikasleak gai izan behar du esku-hartze prozesuaren eta gizarte langilearen paperari buruz bere ikuspegia emateko. Bilera honetan ere, practicumaren ebaluaketa egiten da hainbat aspektu aztertuz: praktika-gunea, gainbegiraketak eta bakoitzaren lan akademikoa.</p> <p>Ikasleak txostena aurkezten du.</p> <p>Irakasleak ikaslearen nota jartzen du.</p>	<p>Ikasleak bere erantzukizunekoak ziren ekintzak amaitzen ditu.</p> <p>Profesionalarekin praktika-gunean ikasitakoaren ebaluaketa egiten du.</p> <p>Profesionala ikaslearen ebaluaketa egiten du.</p>
<p>Irakasle-tutore eta profesional-instruktorearen arteko azken harremana, prozesuaren ebaluaketa egiteko.</p>	

Iturria: Egileak landua.

Baina Espainia mailan Gizarte Langintzako titulazioa eskaintzen duten unibertsitateen ikasketa-planen eta practicumaren analisi korporatiboa egin ditugu, eta ondorioztatu ere eskola guztietan practicuma ez dela modu berean gauzatzen. Hurrengo taulan lortutako datuak jasotzen dira¹⁵⁴.

9. TAULA

PRACTICUMA ESPAINIAKO GIZARTE LANGINTZA ESKOLETAN

Unibertsitatea	Titulazioaren kredituak guztira	Practicumaren kredituak	Ikasturtea	Lauhilabetekoa
Alacant	207	18	3.a	*
Balearrak	207	14	2.a eta 3.a	*
Bartzelona	185	16,5	3.a	Lauhilabeteko bat
Bilbo-Donostia (Deustu)	207	12	3.a	urtekoa
Cádiz	200	10,5	3.a	urtekoa
Errioxa	183	28	3.a	2. lauhilabetekoa
Extremadura	*	20	3.a	urtekoa
Gaztela-Mantxa (Cuenca)	204	27	2.a eta 3.a	Lauhilabeteko bat
Gaztela-Mantxa (Talavera de la Reina)	204	23	*	*

¹⁵⁴ Datuak 2008ko otsailean eta martxoan zehar bildu dira, unibertsitateek web orrialdeetan argitaraturik duten informazioa erabiliz, eta baita Esther Rayak 2006an egindako lana ere kontuan hartuz.

Gijón	188	22	3.a	2. lauhilabetekoa
Granada	180	20	3.a	urtekoa
Huelva	204	15	3.a	Lauhilabeteko bat
Jaén	196	20	2.a eta 3.a	2. lauhilabetekoa
Kanariak (La Laguna)	207	33	2.a eta 3.a	urtekoa
Kanariak (Las Palmas)	200	20,5	3.a	urtekoa
Leon	207	*	2.a eta 3.a	urtekoa
Lleida	194	21,5	3.a	1. lauhilabetekoa
Madril (Comillas)	194	26	1.a; 2.a eta 3.a	urtekoa
Madril (Complutense)	207	12	3.a	urtekoa
Málaga	207	10	2.a eta 3.a	Lauhilabeteko bat 2. mailan Urtekoa 3. mailan
Murtzia	207	24	3.a	urtekoa
Nafarroa	207	17	3.a	urtekoa
Ourense	204	21	3.a	urtekoa
Oviedo	180	31,5	2.a eta 3.a	urtekoa
Salamanca	206	20	3.a	urtekoa
Santiago Compostelakoa	195,5	27	3.a	2. lauhilabetekoa
Sevilla (Pablo de Olavide)	200	18	3.a	urtekoa
Tarragona	207	17,5	2.a eta 3.a	urtekoa
Tarragona (Ramon Llull)	207	30	2.a eta 3.a	*
Uned	199	8	3.a	*
Valentzia	195	21	3.a	2. lauhilabetekoa
Valladolid	207	9	3.a	urtekoa
Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU)	207	15	3.a	2. lauhilabetekoa
Zaragoza	207	18	3.a	2. lauhilabetekoa
* Kasu hauetan ez da datua zehaztu, informaziorik lortu ez delako edo lortu den informazioa ez delako nahikoa taulan zehazteko.				

Iturria: Egileak landua, unibertsitate ezberdinetako web orrialdeetan eta Esther Rayaren (2006) lanean oinarriturik.

Taula honetan Gizarte Langintzako titulazioa eskaintzen duten unibertsitateen ikasketa-planetan ezagutzen diren kreditu guztiak eta practicumari esleiturikoak jasotzen dira. Datu hauen arabera, practicumaren kreditu kopuruan 8tik 33rako gorabehera dago, 19,6 batezbestekoa izanik.

Dena den, datu hauek zehaztugabeak dira, kredituen zenbatekoa neurtzen dute, baina ez ikasleak praktika edo lan-gunean betetzen duen ordu kopuru erreala. Azken hau jakiteko baliokidetasun ratioa jakin beharko genuke, practicumerako unibertsitate batzuetan kreditu bakoitzeko hamabost ordukoa baita, eta beste hainbatetan hogeita hamar ordukoa.

Bestalde, 15. taulak, practicuma ze ikasturtetan eta lauhilekotan gauzatzen den ere jasotzen du. Informazioa unibertsitateen web guneetatik jaso denez, kasu batzuetan ez daukagu datu hori, baina hala eta guztiz ere, lortutako informazioarekin practicumaren egoera globala antzeman daiteke.

Gizarte Langintzako titulazioa duten hogeita hamalau unibertsitateetatik bakar batek, Comillasekoak, eskaintzen du practicuma hiru ikasturteetan; bederatzik bigarren eta hirugarren ikasturteetan; eta gehiengoak hirugarren ikasturtean. Ikasturtearen banaketari dagokionez, hamaikak lauhilabeteko batean biltzen dute eta hamazortzik ikasturte batean zehar. Badirudi, beraz, practicuma gauzatzeko eredu zabalduena hirugarren mailan eta ikasturte osoan zeharrekoa dela.

3.1.2.3. Eragileak: ikasleak, tutoreak eta instruktoreak

Víctor V. Giménezek, Asunción Lillok eta Josefa Lorenzok 2003an practicumaren inguruan buruturiko ikerketan ondorioztatzen dute practicumean inplikaturik dauden eragile guztiek (ikasleek, irakasleek eta profesionalek) eta hauen ordezkari instituzionalek (unibertsitateek eta erakundeek), Gizarte Langintzako ikasketetan practicumaren garrantzia eta zentralitatea onartzen dutela.

Alabaina, eremu operatiboan, practicuma antolatzerakoan, zailtasunak sortzen dira. Zailtasun hauen sustraian ezagutze eza dago, errekonozimendu materiala edo zehatzaren itzala.

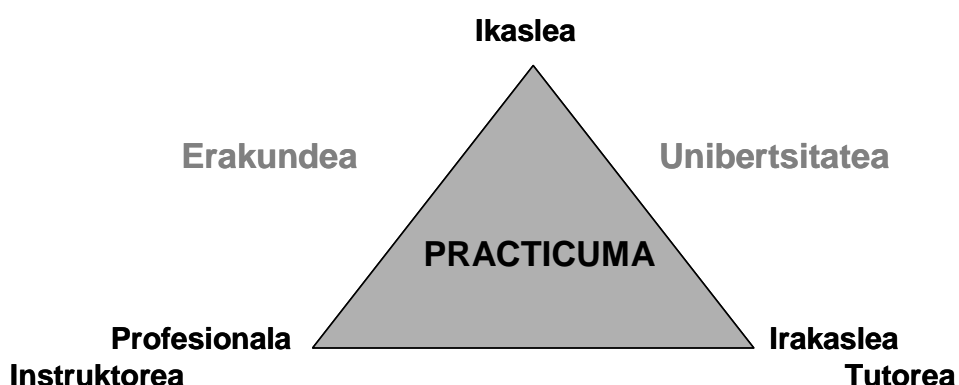
“... a pesar del esfuerzo que realizan todos los actores, a las prácticas de Trabajo Social no se les termina de reconocer la importancia inherente al futuro desempeño laboral, desarrollándose éstas sin el merecido apoyo” (Picornell, Antonia, 2006, 10)

“Entre las grandes reivindicaciones de los docentes responsables de la formación práctica, encontramos la demanda de reconocimiento a su dedicación real a las mismas, por parte de los órganos de gobierno de la Universidad” (Sánchez eta beste, 2008, 10)

Ondorioz, ez da beharrezkoa den denbora guztia bideratzen practicum era egokian gauzatzera: unibertsitatearen eta erakundearen arteko koordinazio instituzionalerako, tutoreen eta instruktoeen arteko koordinazio eragilerako, ikasleen gainbegiraketetarako, etab¹⁵⁵.

Zailtasunak izan arren, eragileen aldetik practicumaren garrantziaz sineste sendoa dago, eta uste oso honek ahalbideratzen du, bai irakasleek eta bai profesionalek, beren gain hartzea errekonozitzen ez zaizkien orduak practicum gauza dadin.

Hortaz, metodologia honetan hiru eragile eta bi erakunde daude inplikaturik:



¹⁵⁵ Practicumari loturiko errekonozimendu eza gainditzeko, adituek tituluaren esperimantazio-maila igotzea proposatzen dute (Giménez, Lillo eta Lorenzo, 2003, 103). Egun, Gizarte Langintzako tituluak 3. mailako esperimantazioa du. Ikus EHAA, 135 zenbakia, 2007ko uztailaren 13koa: Unibertsitate-Titulu Ofizialen Katalogoan dauden Irakaskuntzen Esperimantazio-Mailak.

Ikasleak praktikatik ikasteko egonaldi mugatua egiten du lan-gune zehatz batean, profesionalaren eguneroko eginkizunetan murgilduz, irakaslearen gainbegiraketapean. Praktika-gunean ikaslearen ikaste-rola onartzen da, eta profesionala erakundearen eta bere zereginen nondik norakoa irakasten ahalegintzen da. Egoera honetan ez da espero, ezta exijitu ere, produktibitate ikaslearen aldetik. Hortaz, egoera pribilegiatua da ezagutzeko, galdetzeko, zalantzak argitzeko, unibertsitatean ikasitakoa kontrastarazteko, etab. Ikaslearentzat, modu gidatu batean, bere ezagutzak josteko eta izaera profesionala definitzen hasteko garaia da.

Hau lortzeko, Amparo Porcelek eta Carmen Vázquezek (1995, 63) diote ikasleak jarrera zientifikoa hartu behar duela, ikertzaile rola, errealitate soziala aztertzen duena; bere jakintzei, gaitasunei eta jarrerei arreta jartzen diena; ekintzak aurreikusi eta gauzatu dituen; aurreikusitakoa eta gertaturiko erantzuna erkatzen dituen bere aurreikuspenak baliozkotuz edo baliogabetuz; bere esperientziaren inguruko gogoeta egiten duena; etab.

Bestalde, erantzukizunen artean hurrengoak azpimarra daitezke:

- praktiketako ikaste-prozesuan aktiboki parte hartu
- unibertsitateetik eskatzen zaizkion lan idatziak prestatu: lan-egunkaria, praktiketako txostena, etab.
- bere praktiketako ebaluaketan inplikatu
- banakako eta taldeko gainbegiraketetan parte hartu

Irakasleak tutore izena hartzen du *practicumean*¹⁵⁶. Tutorea, unibertsitatearen aldetik, kanpoko praktikak egiten dagoen ikaslearen arduraduna da. Ikaslearen jarraipena egin eta erakundeko profesionalarekin koordinazioa mantentzen du. Bere zeregin nagusia gainbegiratzea da, ikasleak praktiketan dituen bizipenak (esperimentua) esperientzia (ezagutza) bihurtzeko ahalmena gara dezan. Honekin batera, irakasleak “lotura positiboa”¹⁵⁷ sortu behar du ikaslearekin,

¹⁵⁶ Modu bat baino gehiago erabiltzen dira *practicumaren* ardura hartzen duten irakasleak izendatzeko, ohikoena “tutoreak”, “gainbegiraleak” edo “irakasle-tutoreak” dira.

¹⁵⁷ Sandra Sassarolik garaturiko “lotura teoriarik” oinarrituriko kontzeptua da. Honen arabera, berdintasunezkoa ez den bi pertsonen arteko harremanean sortzen den lotura afektiboari *lotura positiboa*

honen bidez, ikasleak praktika-gunearekin dituen lehen kontaktuek sortzen dioten larritasuna gainditu, eta bere jarrerak aztertzeko aukera izango du.

Josefina Fernándezen ustez, irakasle-tutoreei egokitzen zaizkien funtzioen artean garrantzitsuenak honako hauek dira (2005, 44-45):

- Funtzio egituratzailea: ikaslearen esperientzia praktikotik abiatuz, irakasleak ezagutza berriak antolatzen lagundu behar dio.
- Laguntza funtzioa: ikasleak practicum gauzatzen dagoen bitartean izan ditzakeen zalantzetan, segurtasun ezan, larritasunean edo adoregabetasunean lagundu.
- Funtzio integratzailea: ezagutza teorikoak eta praktikoak uztartzen lagundu, ikasleak bere ezagutza-multzo propioa eratzeko gaituz.
- Funtzio bideratzailea: ikasleak “dakienaren” eta “egiten duenaren” arteko koherentzia eta oreka bilatzen lagundu.
- Funtzio argitzailea: gizarte langintzari buruz, errealitate sozialari buruz eta berari buruz dituen ezagutzak aberasten lagundu.

Irakasle-tutoreen ezaugarriari buruz, egun, Gizarte Langintza eta Gizarte Zerbitzuen arlokoa izan behar direla eta gainbegiraketan prestakuntza espezifikoa eduki behar dutela adierazten da¹⁵⁸. Tutore hauen oinarrizko prestakuntzari dagokionez, hots, Gizarte Langintzan titulatuak izateari buruz, aurrerago profesionalen kasuan ikusiko dugun bezala, iritzi desberdinak daude. Dena den, adituek, irakasle-tutorearen profil egokiena, gizarte langile gisa esperientzia profesionalduna izatea dela diote (Fernández, 2006, 408), eta zentzu berean adierazten da Europako Kontseiluaren Ministro Batzordea 2001ean onarturiko Gomendioan¹⁵⁹ ere. Honez gain, izaera didaktikoa duten gaitasunak ere behar direla diote:

deritzo, esaterako, ama/aita-eme/alaba edo irakaslea-ikaslea. Harreman mota honi esker ikasten dagoena (semea/alaba edo ikaslea) erreferentziazko pertsona hartzen du bestea (ama/aita edo irakaslea).

¹⁵⁸ 1983ko apirilaren 12ko Hezkuntza Ministerioak Gizarte Langintza ikasketa planen ildo orokor propioak ezarri zituen aginduan (BOE, 93, 2008-04-19), Gizarte Langintzako ikasgai praktikoak irakasteko, irakasleak Gizarte Langintzako tituludunak izatea ezartzen zuen, eta lizentziadunak izatea gomendatu. Geroztik, nahiz eta arau desberdinak onartuak izan diren, ez dute ezer jaso gai honi buruz. Eskolek, ahal duten neurrian, 1993ko irizpidea aplikatzen dute.

¹⁵⁹ EUROPAKO KONTSEILUA (2001): Op. cit.

“La experiencia profesional, el conocer la profesión desde dentro es necesario, pero solo la experiencia no es garantía de una buena tutoría, además son necesarias habilidades de carácter didáctico que vendrían a enriquecer y a facilitar el acceso a la experiencia profesional” (Hernández, 2000, 64)

Eztabaida hau alde batera utziz, garrantzitsuena tutoreak lanbidearen jarduteari eta erakundeei zein zerbitzuei buruzko ezagutza eguneratuak izatea da, ezagutza hauek ikasleari esperientzia praktika-gunean eta eskolan ikasitako eduki teorikoak uztartzeko ahalmena emango diotelako.

Profesionalak instruktore izena hartzen du practicumean¹⁶⁰. Instruktoea, lanean aktiboki dagoen profesionala da, eta ikaslearen ardura hartzen du, berau praktika-gunean dagoen bitartean. Bere zeregin nabarmenenak dira:

- ikaslearen ikaste-prozesua praktika-gunean bermatu
- ikaslea erakundera egokitzen lagundu
- irakaslearekin koordinazioa mantendu

Unibertsitateetako praktikumaren programetan eta baita bibliografia espezializatuan ere, profesionalak gizarte langilea izan behar duela jasotzen da, honek praktiken ikaste-prozesua errazten duelako¹⁶¹. Gai honen inguruan eztabaida irekia dago, eta gizarte langilearen figura baldintzatzen jotzen dutenez gain, hauen ezinbestekotasuna erlatibizatzen dutenak ere aurkitzen ditugu:

“El hecho de disponer de un trabajador-a social como referente directo facilita el desarrollo de la actividad del Practicum. Ahora bien, pensamos que la ausencia de dicho profesional, si se cumplen otras condiciones, no significa necesariamente una menor calidad en el aprendizaje. Así, es posible que otros profesionales de la intervención social o de entidades vinculadas a la protección social, como por ejemplo el sistema educativo, colaboren en el cumplimiento de los objetivos previstos en el Practicum y asuman la importancia de la función del trabajo social dentro de sus instituciones. Lo que

¹⁶⁰ Practicumean inplikatzeko diren profesionalak ere zenbait modutan izendatzen dira, ohikoena “gainbegiraleak” edo “profesional-instruktoeak” da.

¹⁶¹ Egun, Gizarte Langintzako praktikumaren gauzatzean egora desberdinak ematen dira, unibertsitateen irizpideen eta ikasle zein gizarte langile lankide kopuruaren arabera profesional-instruktoea gizarte langilea, beste tituludun profesionala edo baita elkarrekin zuzendaritza-batzordetako kideak ere izaten dira.

a su vez supone un efecto positivo para los procesos de inserción laboral y extensión del trabajo social profesional. Y finalmente, en aquellas entidades que carecen de figura profesional, consideramos que es necesaria una mayor dosis de iniciativa por parte del alumno-a y del profesor-a en el diseño del plan de trabajo durante el desarrollo de las prácticas. Esta experiencia lejos de ser necesariamente negativa puede servir como acicate para reforzar las aptitudes de creatividad e implicación con el desarrollo del propio trabajo social, puesto que en muchas instituciones (tanto públicas como privadas) el desarrollo del trabajo social depende de la capacidad de sus profesionales para proponer, elaborar, diseñar planes, programas y proyectos de intervención y convencer al estamento político de la necesidad y viabilidad de los mismos... Lo que sí nos parece necesario, es que las prácticas versen sobre los contenidos propios del Trabajo Social” (Raya, 2006, 42)

Gizarte langileak izan edo ez, profesional-instruktoreak zeregin garrantzitsua du practicumean. Ikaslearentzat instruktorea heziketaren erreferentzia-puntu eraginkorra eta bere lehenbiziko “eredu profesionala” bilakatzen da (Puig, 2006, 314), irudi hori gordeko duelarik eta etorkizunean lanean hasten denean proiektatuz. Horregatik, instruktoreari ezaugarri batzuk eskatzen zaizkio (Gíménez, Lillo eta Lorenzo, 2003, 58-59):

- Ezagupenak: ezagutza teoriko sakonak eta eguneratuak; esperientzia profesional nahikoa; lan-guneari buruzko ezagutzak; esku-hartze profesionalaren objektuari eta subjektuari buruzko ezagutzak; irakaskuntza-gainbegiraketari buruzko ezagutza teorikoak; irakaskuntza-gainbegiraketan esperientzia.
- Gaitasunak: analisirako eta sintesirako gaitasuna; kritika eta autokritika onuragarria egiteko gaitasuna; norberaren mugak ezagutzekoa; bestearen ahalmenak identifikatzekoa; lan-taldean aritzekoa; pertsonarteko harremanak sustatzekoa; aldaketetara egokitzekoa; besteei ezagutzak irakastekoa; laguntza eskatzekoa; besteak motibatuzekoa; ikaslea ezagutzekoa; giro egokia sortzekoa; besteari segurtasuna adieraztekoa.

- Jarrerak: erantzukizuna; besteen balioei errespetua; ekimena; lanbidearekiko interesa; objektibotasuna; etika profesionala; norberarekiko zorrotasuna; irakaskuntzarekiko interesa; ulerkortasuna; neutraltasuna; malgutasuna; kreatibitatea.

Gizarte Langintzako Liburu Zuria (2004, 330) harago doa, eta profesional-instruktoreek hautaketa eta heziketa prozesu batetik pasa beharko luketela defendatzen du, akreditazio modura. *Gizarte Langintza Eskolen Nazioarteko Elkarteak* eta *Gizarte Langileen Nazioarteko Federazioak* 2004an baietsitako dokumentuan¹⁶², profesional-tutoreak, gaituaz gain, esperientziaduna ere izan behar duela diote. Ildo horretan azaltzen dira *Gizarte Langintzako Zentro eta Saitetako Zuzendarien Konferentzia* eta *Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorra Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social* delako dokumentuan¹⁶³:

“El Practicum debe permitir a los estudiantes, entre otras actividades, descubrir, analizar y comprender el contexto y los procesos de intervención social en compañía de un trabajador social experimentado en su propio contexto organizativo” (19 or.)

Modu batekoa edo bestekoa izan, aditu guztiak bat datoz irakaskuntza-ikaskuntza metodologia honek irakasle-tutoreen eta profesional-instruktoreen prestakuntza espezifikorekin beharra adieraztearekin. Zentzu honetan azaltzen da Santiago Compostelako unibertsitateko didaktikan eta eskolaren antolaketan katedraduna den Miguel Ángel Zabalza:

“La falta de formación de las personas encargadas de planificar, supervisar y evaluar la formación tanto en el centro de formación como en el centro de trabajo (los llamados tutores de prácticas) ha hecho que en muchas instituciones esta parte de los Planes de Estudios resulte marginal y de escasa significación” (2002, 174)

¹⁶² IASSW eta IFSW (2004): Op.cit.

¹⁶³ Op.cit.

Tutorearen eta instruktorearen rolek betekizun osagarria eta erabakigarria dute ikaslearen ikasketa-prozesuaren eraketan. Biek irakaste funtzioa daukate, ikaste-prozesua bideratuz eta erraztuz. Bost dira Amparo Porcelek eta Carmen Vázquezek (1995, 47-50) esleitzen dizkieten oinarrizko funtzioak:

- Ikasketa-prozesua gerta dadin baldintzak sortu:
Bai espazio eta denborakoak, eta baita harremanetakoak ere, bereziki profesionalaren eta ikaslearen artekoa, azken hauen artean lotura afektiboa garatzea oso positiboa baita ikaste-prozesuaren garapenerako.
- Produkzioa bultzatu zentzu bikoitz batean:
 - . Ahozko produkzioa. ikasleak era kualitatibo eta kuantitatiboan gehitu behar du bere ahozko parte-hartzea; galderak, iritziak, hausnarketak, etab. plazaratuz.
 - . Idatzizko produkzioa: ikasketa-prozesua sistematizatzen ikasi behar du, bereziki txostena erabiliz.
- Gertuko jarraipena:
Ikaslearekiko lotura emozionaletik abiatu beronek jakin dezan bai tutorea eta bai instruktorea berarekin daudela prozesu honetan.
- Prozesuan lagundu baliabideak emanaz:
Tutoreak eta instruktoreak ematen dituzten informazio, teknika, esperientzia, etab. guztiak baliabideak dira ikaslearentzat.
- Prozesua bideratu:
Ikaslea modu progresiboan, eginkizun eta erantzukizun ezberdinak beregain hartzen joan dadila ahalbideratu. Modu progresiboan izateak garrantzi handia du; izan ere, ekintza errazak eta errutinazkoak denboran luzatzeak frustrazioa sor dezake, eta aldiz, ekintza zailegiak goizegi larritasuna.

Funtzio hauek bi eragileek bete behar dituzte, tutoreak gainbegiraketan bitartez eta instruktoreak jarraipenaren bidez. Eta horretarako, nahiz eta gehiengoak ez izan, prestakuntza gainbegiraketan beharrezkotzat jotzen da¹⁶⁴.

“La mayoría de supervisores y de profesores tutores carecen de formación específica para supervisar. Si se pretende ofrecer una formación de calidad en Trabajo Social, donde el entrenamiento práctico es un eje fundamental, las personas implicadas han de estar formadas para ello” (Giménez, Lillo eta Lorenzo, 2003, 101)

3.1.2.4. Gainbegiraketa baliabide pedagogiko gisa

Adituen esanetan, kalitatean oinarrituriko practicuma lortu ahal izateko, hau da, practicumak balioduntasun hezitzailea izan dezan, gainbegiraketaren beharra du. Are gehiago, ikasleentzat esperientzia interesgarria eta estimatua izanda ere, gainbegiraketarik gabe, practicumaren ahalmen hezitzailea mugatua izango da.

“... insistiré, apoyándome en datos de investigaciones, en cómo la calidad del practicum depende en buena medida del tipo de actuaciones y apoyos que se presten a los aprendices. Las prácticas desasistidas, des-acompañadas, apenas si poseen virtualidades formativas. Las metodologías de trabajo en las prácticas y los sistemas de supervisión constituyen recursos básicos a la hora de diseñar el periodo de practicum. En ese sentido, una de las exigencias básicas de un buen practicum es el contar con momentos de reposo reflexivo sobre la experiencia que se está viviendo” (Zabalza, 2004, 9)

Gizarte Langintzako practicumeko ikasgaietan, irakas-metodoen artean nagusia gainbegiraketa da. Gainbegiraketa, “metodo integratiboen” taldean kokatzen dute adituek (Corera, 1997, 201), eta hauen berezitasuna izaera profesionala duten prestakuntzaren osagai askotarikoak integrazeko gaitasuna izatea da,

¹⁶⁴ Espainia mailan, gainbegiraketan profesional espezializatuak prestatzen dituen erakunde gutxi dago, hauetariko bat Nafarroan kokaturik dago: *Gingko Pertsonarentzako Aholkularitza eta Garapena*. Ikus www.gingko.es

besteak beste, kognitiboak, esperimentalak, harremanetakoak edo pertsonalak. Osagai hauek guztiak profil profesional zehatz bat ezaugarritzeko eta identifikatzeko elkarretaratzen dira. Beraz, gainbegiraketak ezagutza profesionala eraikitze bidea ematen du.

Gizarte Langintzaren kasuan, Ander-Eggen esanetan, gainbegiraketak bi funtzio izan ditzake:

“Existe en la supervisión una doble función: administrativa y didáctica, y el énfasis en uno u otro aspecto vendrá dado, si la supervisión se realiza dentro de una institución por los trabajadores sociales de la misma, o si se realiza desde una escuela a estudiantes que realizan una práctica con fines de formación” (1995, 283)

Bereizketa honi jarraituz, izaera ezberdinetako gainbegiraketak identifikatzen dira, eremu eta helburu ezberdinak dituztelarik:

- a. Gainbegiraketa hezitzailea: gizarte langintzako ikasleei zuzendurikoa oinarrizko ikasketen barnean. Ikasleak gaitzeko eta prestatzeko erabiltzen da, eta hortaz, funtzio didaktikoa da nagusi. Profesionalei ere zuzen dakieke gainbegiraketa mota hau, eta batzuetan horrela gertatzen da, baina beti ere bigarren mailako garrantzia du.
- b. Gainbegiraketa administratiboa: gizarte langileei zuzendurikoa hezkuntza iraunkorraren eremuan. Gainbegiraketa mota honek, profesionalen jardueren inguruko hausnarketa, ikasteko jakin-min intelektuala eta jakintzak zein gaitasun teknikoak aberastea ahalbidetzen du¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Gainbegiraketa administratiboaren inguruan sakontzeko honako lanak begira daitezke: KADUSHIN, Alfred (1975): *Supervision in Social Work*. New York. Columbia University Press; LONGRES, John (1977): *El marco “campo de fuerzas” en la Supervisión*. Bartzelona. GITS; COLOMER, Montserrat eta DOMÉNECH, Rosa (1987): *La supervisión en trabajo social*. Bartzelona. Intress; HERNÁNDEZ, Jesús (1999): *La supervisión, calidad de los servicios, una oportunidad para los profesionales de ayuda*. Iruñea. Eunate; PÉREZ, Ana (1999): *La oferta y la demanda de supervisión en la red de servicios sociales de la Comunidad Autónoma Vasca*. Vitoria-Gasteiz. Eusko Jaurilaritza.

Honela bada, gainbegiraketak gizarte langintzako ikasleei laguntzen die euren prestakuntza prozesuan zehar, eta jarraipena eduki dezake jardute profesionalari ekiten diotenean. Espainiar Estatuan, gainbegiraketa hezitzaileak tradizio luzea izan duen bitartean, gainbegiraketa administratiboa ez da aski garatu (Lázaro eta beste, 2007, 25). Honek azaldu dezake Josefina Fernándezen baieztapena: *“La supervisión educativa es probablemente el tipo de supervisión que más se identifica con la «supervisión en trabajo social», al menos en el Estado español”* (1997, 46). Ikerketa honetan, gainbegiraketa hezitzailea izango dugu aztergai, oinarritzko prestakuntzarekin loturik dagoelako eta practicumaren baliabide pedagogikoa den heinean¹⁶⁶.

Esan bezala, gainbegiraketa Gizarte Langintzako ikasketen sorreratik erabili da (Fernández eta Alonso, 1993, 196), eta gaurdaino ikasketa plan guztietan garrantzi handiko metodo pedagogikoa izan da (Alegre eta Rossell, 2009, 63)¹⁶⁷. Aditu askok Gizarte Langintza heziketaren alde berezko zatia jo dute (Barranco, 1996, 199). Gainbegiraketa practicumari lotua doa, berau osatzen duen neurrian, heziketa praktikoaren elementu nahitaezkoa da Gizarte Langintza heziketan.

Anitzak dira gainbegiraketari buruz dauden *definizioak*. Guztiek irakaskuntza-ikaskuntza metodo gisa definitzen dute, hausnarketa eta hartu-emanaren posiblea den pertsonarteko espazioa sortuz, eta ikasteko laguntza, prestakuntza zein gida eskainiz. Pedagogia metodo honen berezitasuna, prestakuntza praktikatik abiatuz eskuratzearena da, hau da, praktikak gauzatzen diren heinean gertatzen diren arazoei aurre eginez, eta gainbegiratuaren baldintzak eta gaitasunak kontuan hartuz. Hortaz, gainbegiraketan hiru ezagutza mota

¹⁶⁶ Atal hau jorrazteko, bereziki, gainbegiraketa hezitzaileari buruzko lan esanguratsuenetan oinarritu gara: Porcel eta Vázquez, 1995; Fernández, 1997; Giménez, Lillo eta Lorenzo, 2003; Lázaro eta beste, 2007.

¹⁶⁷ Ikasketak unibertsitate mailara heltzean, gainbegiraketaren metodo pedagogikoa bizirauteko aukerak mantenduko ote ziren zalantza piztu zen. Izan ere, unibertsitatean txertatzearekin, ikasle kopurua gehitzea eta ikasketa plan berrien onarpena heldu zen. Aitzitik, unibertsitateak ez zuen eragin negatiborik izan arlo honetan. Horrela frogatzen du 1992an (ikasketek hamar urte unibertsitatean zeramatatzatenean) Espainia mailan egindako ikerketan, geroago, 2002an, beste ikerketa baten bidez eguneratuko zena. Ikerketa hauen egileak, Josefina Fernández-ek alegia, zera dio konklusio modura: *“...En relación al nivel de realización de supervisiones, es interesante observar que prácticamente todas las Escuelas realizan supervisión ...la consolidación de los estudios en las universidades españolas ha tenido como consecuencia dar todavía mayor importancia a este espacio de aprendizaje”* (2004, 1217).

garatzen direla diote: jakitea (teorikoak), egiten jakitea (trebetasunak) eta izatea (jarrerak). Hona hemen Alacanteko Unibertsitateko irakasle talde batek egindako ikerketan gainbegiraketari buruz ematen duen definizioa:

"Entendemos la supervisión como un proceso relacional de aprendizaje y crecimiento donde supervisado y supervisor, en un contexto formativo, conjugan teoría y práctica en orden a entrenar al supervisado en el ejercicio profesional, con las visiones y aportaciones conjuntas de supervisado y supervisor" (Giménez, Lillo eta Lorenzo, 2003, 11)

Gainbegiraketaren *xedea*, ikasleak identitate pertsonala eta profesionala eskuratzeko bitartekoa bilakatzea da. Gainbegiraketa prozesuan gertatzen den elkarreragina gainbegiratu eta gainbegiratzailearen artean, sozializazio tresna eta ikaslearen eta lanbidearen arteko bitartekaria izango da. Prozesu honetan, ikasleak batasuna lortzen du, alderdi pertsonala eta profesionala bateratzea. Xede hau lortzeko, praktika-gunean aurrera eramaten diren ekintzak berraztertzen dira hurrengo helburuak ezarriz:

- Ikasleak, etengabe, bere abiapuntu teoriko eta kontzeptuala eraikitzea eta aztertzea, esku hartu behar duen errealitate soziala ulertzeko.
- Ikasleak, marko metodologiko, tekniko eta instrumentala eraikitzea, bere abiapuntu teorikoa eraginkortzeko eta aurrera eramaten dituen ekintzak antolatzeko.
- Ikasleak, bere balio eta jarrerak aztertzea, eta besteenak (berezi erabiltzaileenak) onartzea eta errespetatzea.
- Ikasleak, egoera eta errealitate ezberdinetan esku-hartzeko beharrezkoak diren ekintza multzoa barneratzea.

Funtzioei dagokienez, gainbegiraketa hezitzailearen funtzioa didaktikoa da, ikasleari profesionala bilakatzeko prestakuntza egokia eskaintzea, hain zuzen ere. Horretarako hainbat aspektu lantzen dira: gogoetazko jardutea, norberaren ezagutzaren garapena, eta prozesu metodologiko baten barnean aritzea. Finean, ikaslearen ezagutza maila igotzen laguntzen du.

Gizarte Langintza ikasten dauden ikasleen gainbegiraketarako, adituek hamar *printzipio* errespetatu behar direla diote. Hona hemen printzipio horiek:

- Gainbegiraketan giro egokia sortu
- Hurbiltasunean malgutasuna mantendu
- Ikaslea dagoen lekutik hasi
- Pertsona helduen ikaskuntzaren aspektu bereziak kontuan hartu
- Prozesuan zehar kritika onuragarria eta feedback positiboa eskaini
- Gainbegiratu ahaldundu
- Ikaslea ezagutu
- Gainbegiratzailearen funtzioak bete
- Informazioa erregistratu
- Konfiantza eta isilpekotasuna

Gainbegiraketan parte-hartzen duten pertsona kopuruaren arabera, osagarriak izan daitezkeen bi gainbegiraketa *mota* bereizten dira:

- Banakako gainbegiraketa: gainbegiraketaren oinarriko egitura jarraitzen du, bi pertsonen arteko elkarganatzea (gainbegiraketa hezitzailearen kasuan, ikaslea eta irakaslea izanik) ezagutzak zein esperientziak partekatzeko; eta elkarrizketaren teknika erabiltzen du. Practicumeko ikasgaietan, banakako gainbegiraketak sistematikoki planifikatu ohi dira praktiken hasieran, erdian eta bukaeran. Eskola batzuetan, sistematikoki planifikatu beharrean, irakaslearen edo ikaslearen eskariaren arabera gauzatzen dira. Modu batera edo bestera izan, gainbegiraketa mota hau ikasleak praktikan izan dituen bizipenak, pribatutasunarekin tratatzekoak direnak, partekatzeko erabiltzen da, ikasleari arreta pertsonalizatua eskainiz.
- Talde gainbegiraketa: gainbegiraketa mota honetan, pertsona talde bat (gainbegiratuak, ikasleak) euren jardute profesionala (praktikak) aztertzeko gainbegiratzaile batekin (irakaslea) elkartzen dira. Taldea aldi behin (astero edo hamabosterokoak dira ohikoenak) biltzen da, taldekide guztientzat eta alde zurretik programaturik dauden gaiak

jorratzeko, praktiketako esperientzian oinarriturik. Irakaslearen ekarpenak garrantzitsuak badira ere, taldearen dinamika funtsezkoa bihurtzen da, ikasle bakoitzak eta taldeak praktikan bizitako esperientzia ezberdinak ezagutzeko.

Edukiei erreparatuz, gainbegiraketaren ekarpen nagusia esperientziatik, praktikatik, ezagutzara jauzia egiteko gaitasuna da. Esperientziatik ezagutzara heltzeko analisisa, gogoeta gidatua eta praktika-gunean gertaturikoaren inguruko iritzi erkatzea dira bitartekoak. Gainbegiraketa saioetan, ikasleak aspektu teorikoak (akademikoak) esperientziarekin erlazionatzeko eta lotura egiteko gai izan behar du, eta honek etengabeko gogoeta eskatzen du, “gogoetazko praktikak” deiturikoa.

Gogoetazko praktiken helburua jardute profesionalean parte-hartzen duten faktoreez kontzientzia hartzea da, eta baita hauek inplikatzeko duten azalpen teorikoak identifikatzea ere. Adierazi gabekoa edo ustezkoa den ezagutzatik, ezagutzaren kontzientzia ezatik, esplizitua edo azal daitekeen ezagutzara heltzea ahalbidetzen du, eta ez hori bakarrik, gabeziak eta ezagutza berrien beharra identifikatzeko gaitasuna ere badakar. Era honetan, esperientziatik ikastea ezagutza teoriko berriak lortzeko aukera bilakatzen da, eta bide batez, ezagutza teoriko berriak esperientzia praktikoak eskaintzen duena gehiago eta hobeto antzeman eta ulertzeko aukera. Prozesu ziklikoa da, intrinsekoki etengabe elikatzen dagoena eta praxira¹⁶⁸ heltzea posible egiten duena.

Baina gogoetazko praktika hauek burutzea ez da gauza erraza¹⁶⁹, izan ere elementu ezberdinen esku dago hauek posible egitea:

¹⁶⁸ Gogoeta eta ekintzaren artean bat egitea “praxis” kontzeptuaren bidez adierazten da. Praxiarekin gogoeta (balioak eta ezagutzak) ekintzatik (gaitasunen erabilpenetik) bereizi ezina dela frogatzen da. Kontzeptu hau Paulo Freirek garatua izan da, bere ustez, ekintzarik gabeko gogoetak mentalismoa eragiten du; eta gogoetarik gabeko ekintzak, aktibismoa (1974). Gizarte Langintzaren eremuan, kontzeptu hau erabili zuten aintzindariaren artean, Ezequiel Ander-Egg dugu: “Y que la práctica iluminada por la teoría se transforme en una praxis ya que las acciones concretas se insertan y se consideran dentro de una formulación teórica general” (1985, 120).

¹⁶⁹ Alacant-eko irakasleen esanetan “... con carácter general, podríamos concluir a este respecto que lo que hoy denominamos supervisión no es tal estrictamente, porque no reúne las características y requisitos básicos planteados en la literatura científica sobre el tema” (Op.cit., 101-102).

- praktika-gune egokiak¹⁷⁰
- motibatua dagoen ikaslea
- gainbegiratzailerik gaitua, prestakuntza eta esperientziarekin¹⁷¹
- irakaskuntza funtzioaren erantzukizuna berea egiten duen profesionala

Baldintza hauek egon ezean, eta gehienetan ez dira ematen Gizarte Langintzako practicumean, imitazioan oinarrituriko ikasketa nagusitzen da, profesionalaren portaerak eta jarrerak kopiaztatzen dituenak. Víctor M. Giménezek ustetan, era honetara planteatutako praktiketan ezagutzak irakatsi beharrean lanbidearen eta lanpostuaren nondik norakoa transmititzen da:

“... el aprendizaje basado en la experiencia de otros compañeros, al que se alude con frecuencia, está más relacionado con los procesos de socialización laboral que con la transmisión de un conocimiento sistematizado sobre la práctica” (Giménez, 2006, 709)

¹⁷⁰ Praktika-gune egokiak lortzeko zailtasunak aspaldi antzeman ziren gure testuinguruan, izan ere, Espainia mailan Gizarte Langintzari buruz egindako lehen ikerketan ondorioetako bat izan zen: “La enseñanza práctica del alumnado no siempre se orienta a campos útiles para la formación, sino que frecuentemente se reduce a los pocos o limitados campos en que las Escuelas encuentran facilidades para las «prácticas»” (Vázquez, 1970, 48)

¹⁷¹ Gainbegiratzailerik gaitasunean buruz, zera dio Ander-Eggek: “Por lo que respecta a las posibilidades de contar con supervisores capacitados para realizar con eficacia la tarea, el problema no es fácil de resolver. No se trata sólo de contar con personal experimentado –en el sentido de que haya tenido prácticas reales–, sino de la capacidad de vincular lo práctico con lo teórico, de insertar las experiencias concretas en un marco referencial teórico, y de iluminar los hechos (prácticos y experiencias) con la orientación de la teoría. Esto implica una formación en dos niveles: a nivel de prácticas y de manejo de la teoría” (1985, 76-77)

3.2. Lanketa enpirikoaren planteamendu metodologikoa

3.2.1. Ikergaiaren aurkezpena

Ikerlan honen sarrerako atalean, ikergaia modu orokorrean aurkeztu dugu, orain gogoratzera eta sakonago adieraztera gatozena.

Gizarte Langintza heziketaren practicuma kokatu dugu azterketaren erdigunean. Jakin bagenekien, Gizarte Langintza heziketaren bilakaera historikoan, modu jarraiki batean, practicumak eremuko eragileengandik berebiziko garrantzia eta errekonozimendua jaso duela. Aitzitik, practicumaren garrantzi honen zergatiak, eta dakartzan ondorioak, ezezagunak ziren guretzat. Izan ere, practicuma ikertu dela ezin dugu ukatu, baina ikuspegi pedagogiko batetik, hots, irakaskuntza-ikaskuntza praktikoaren antolaketaren arlotik, aurreko azpi-atalean ikusi dugun lez. Guri interesatzen zitzaizkigun alderdiak, aldiz, ez dira errotik ikertu, nahiz eta zenbait adituk, garai diferentetan, azterketa honen beharra adierazi: Vázquez, 1970; Estruch eta Güell, 1976; Molina, 1994; Barbero, 2007. Hortaz, gaiak duen interesak eta ezagutzazko hutsune bati erantzun nahiak, eraman gintuen hautua egitera.

Ikerketaren helburu orokorra Gizarte Langintza eremuko eragileek (irakasleek, ikasleek eta profesionalek) practicumari ematen dioten balioa, zentzua eta esanahia aztertzea eta ulertzea izan da. Beste era batera esanda, practicumaren inguruan Gizarte Langintzako diziplinatik eta lanbidetik dauden diskurtsoak zeintzuk diren, nola eraiki diren eta ze ondorio dituzten ezagutzea. Aztergai honek Gizarte Langintzan dauden eta erabiltzen diren bi ezagutza tipo nagusien analisisan murgildu gaitu: esperientzia profesionalean oinarriturikoa - ezagutza praktikoa- eta gizarte ikerketa aplikatuan oinarriturikoa -ezagutza teorikoa-. Hortaz, Gizarte Langintzako errepresentazio kolektiboan ezagutza tipo bakoitzak bereganatzen duen arreta, egozten zaion errekonozimendua, euren arteko harremanaren nolakotasuna, eta honek guztiak Gizarte

Langintzaren bilakaeran, egungo ulerkeran eta etorkizuneko garapenean duen eragina aztertu dugu.

Arestian esandakoari jarraiki, Gizarte Langintzako ikerketan eta produkzio zientifikoan aritu diren pertsona esanguratsuak, ez dira Gizarte Langintza heziketaren practicumaz gehiegi arduratu, ez behintzat guri interesatzen zaigun alderditik; eta beraz, ez diote gure ikergaiari erreparatu. Haatik, adituen lanetan gai hau ukitzen duten pasarte apurrek lagundu digute, gutxienez, lan enpirikoaren hipotesi nagusiaren lerro orokorrak zirriborratzera: practicumaren aldeko diskurtso gainbaloratuak Gizarte Langintza heziketan, hain zuzen ere. Egileek bestelako gaiak jorratzerakoan, zeharka eta garapenik gabe beraz, irekita utzi dituzten zirrikituetatik tira egin dugu gure aztergaiaren murgiltzeko. Hona hemen, eskema batera ekarrita, ikerketa honen aztergaiak, nagusia zein zehatzak, eta lan-hipotesiak edo galdegaiak.

AZTERGAI NAGUSIA	Practicuma Gizarte Langintza heziketan: diskurtso kolektiboak, eraikitze elementuak eta ekarritako ondorioak.
GALDEGAIK	Practicumak Gizarte Langintza heziketan izan beharko lukeen garrantzia baino handiagorik al du? Gainbalorazioa?
↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓↓	
1 Aztergai Zehatza	Ahuldade teorikoa
Galdegaiak	Gizarte Langintza heziketaren alde teorikoa ahula izateak alde praktikoa indartzea ekarri du?
2 Aztergai Zehatza	Espezializazioa eta espezializazio eza
Galdegaiak	Gizarte Langintza heziketa bereziki lanbidean jarduteko espezializatu al dago? Irakasten diren edukiak eta lanbidean darabiltzatenak bat datoz? Ez dira lehenak espezializatu gabeak eta bigarrenak espezializatuak? Lanbidetik heziketan irakasten diren edukiak kolokan jartzen dira erabilgarritasun falta dela eta?
3 Aztergai Zehatza	Practicumaren eta errealitate sozialaren aldakortasuna
Galdegaiak	Praktika-guneetan darabilten ezagutzak etengabe aldatzen egoteak unibertsitatean irakasten diren ezagutza teorikoak ezbaian jartzea al dakar?
4 Aztergai Zehatza	Ezagutza teorikoen eta praktikoen arteko uztardura
Galdegaiak	Ikasleek eta profesionalak zailtasunak adierazten al dituzte ezagutza teorikoak errealitate sozialean aplikatzerakoan? Hala balitz, ezagutza teorikoen erabilgarritasuna zalantzan jar daiteke?
5 Aztergai Zehatza	Eremuz kanpoko errekonozimendua
Galdegaiak	Gizarte Langintzatik kanpo practicum gutxietsi da? Honek barrutik gehiago baloratzea ekar dezake?
6 Aztergai Zehatza	Praktikaren aldeko diskurtso idealizatuak
Galdegaiak	Errepresentazio kolektiboan jarduteak eta esperientziak ezagutza teorikoak baino garrantzi handiagorik al du?

Hauek guztiak, landa-lanaren bidez kontrastatu beharreko galdegaiak lirateke. Goazen, bada, lanketa enpirikoaren planteamendu metodologikoa argitzera.

3.2.2. Hautu metodologiko-teknikoa arrazoitzea

Gizarte Langintza heziketaren practicuma eta beronen inguruan dauden diskurtsoak ikergai izateak, bete-betean garamatza ikerketarako metodologia kualitatiboaren eremura. Izan ere, Gizarte Langintzan practicumaz eraiki diren irudikapenak, pertzepzioak eta definizioak antzemateko ezinbestez arakatu behar ditugu hainbat elementu kognitibo, ideologiko edo eta jarrerazkoak. Errealitate sozialaren dimentsio subjektibora hurbiltzeko, eragileek practicumari ematen dioten zentzuaren eta esanahiaren azterketa ahalbidetzeko, perspektiba kualitatiboa da hurbilpen egokiena eskaini dezakeen metodologia.

Metodo kualitatiboa gizarte zientzien berezko metodo zientifikoaren artean kokatzen da (Beltrán, 2002, 43). Egun, gizarte ikerketa eta metodo kualitatiboaren arteko lotura ez da zalantzan jartzen, errealitatearen aspektu sinbolikoak ulertzeko aukerako metodoa den heinean. Errealitate faktikoa (Ortí, 2002, 223-227) gainditzeko eta eremu sinbolikoan murgiltzeko, errealitate sinbolikoan Luis Enrique Alonsoren hitzetan (2003, 38), diskurtsoen eta esanahien mailara heltzeko, metodo kualitatiboa behar da, maila honetan aurkitzen baitira giza ekintzaren eta gertakizunen oinarriko sustrai subjektiboak.

Ikusmolde kualitatiboak, beraz, diskurtsoez baliatuz, gizarte egoeren ulermena eta interpretazioa ditu helburu. Piergiorgio Corbettak (2003, 39) adierazitakoari jarraiki, esplikazioen eta azalpenen logikan murgildu beharrean planteamendu kualitatiboak konprentzioan du iparra, fenomenoaren ulermena. Diskurtsoen azterketaren bidez, errealitate sozialaren oinarrian datzan eta eusten dituen balioak, ideiak, sinesmenak, pentsaerak, sinboloak, desioak, motibazioak eta abarrak aurki daitezke.

Hortaz, diskurtsibitate sozialaren azterketa ikergaia ulertzen eta interpretatzen saiatzen da. Horretarako, hizkuntzaren egiturazko alderdiarekin lan egiten du, diskurtsoaren ahalmen konotatiboa aintzat hartuz. Hots, diskurtsoek barnebiltzen dituzten balioak, sinesmenak, desioak eta abarrak, baina berarekin heldu ahal izateko ez da nahikoa hitz bat aztertzearekin; hitzek elkarren artean sortzen dituzten esanahiak aztertzea beharrezkoa da eraketa diskurtsibora heltzeko.

Ikerketa honek, Gizarte Langintza eremuko eragileen diskurtsoen edukiaren analisia izan du ardatz. Teknika kualitatibo ezberdinen aplikazioarekin bildutako informazioa xehetasunez aztertu da: edukiak gaika bereiziz, sailkatuz, ordenatuz eta harremanetan jarritz. Halatan, lanketa enpirikoan Gizarte Langintzako eragileek practicumari buruz dituzten diskurtsoak azaltzen saiatu gara, eta era berean, diskurtso hauek ulertzeko egon daitezkeen inguruabarren gaineko interpretazioak eraikitzeke ahalegina egin dugu.

Hau guztia xederatzeko, kasu azterketaren metodoa (Coller, 2005) erabili dugu. Gizarte Langintza Eskola batean jarri dugu gure argazki markoa, kasua generikoa (bere bitartez beste Gizarte Langintza Eskoletan eta Gizarte Langintza eremuan, oro har, aurki daitezkeen ezaugarriak antzeman daitezkeelako) eta tipikoa (Gizarte Langintza Eskolen artean eskola bat gehiago delako) izanik.

Gasteizko Gizarte Langintza Eskolaren kasua aukeratu dugu. Gizarte Langintza heziketaren ofizialtasunarekin sorturikoa 1964an, etapa pribatuan (1964-1983), atxikituan (1984-1993) eta publikoan (1994tik aurrera) ibilitakoa. Bi mila ikasle inguru titulatu dira bertan. Ikasketa-plan guztien barnean practicumaren ikasgaia izan du, eta beti practicumaren irakaskuntzarako profesionalak lankide gisa aritu dira. Egun, EAEko Gizarte Langintza Eskola publiko bakarra da, eta irakasle historiko edo hasierako nahiz belaunaldi berriko ordezkaria aurki dezakegu. Arrazoi hauek guztiak Gasteizko Gizarte Langintza Eskola hautagai egoki bihurtu dute guk nahi genuen argazkirako: Gizarte Langintza heziketaren

ibilbide historiko osoa dauka bere baitan, eta une honetan ere EAEko erreferentzia eskola da. Kasu egokia, beraz, Gizarte Langintza heziketaren practicumaren inguruko diskurtsoak behatzeko eta ikerketa honen galdegaiei erantzuteko.

Tekniken azalpenei heldu baino lehen, ez dugu aipatu gabe utzi nahi lan honetan ikertzaileak aukeratutako jarrera analitikoa zein izan den. Hautabidea “biko begiradan” oinarritu da. Hau da, ikertu den fenomenoaren behaketa eta analisisa barrualdetik eta kanpoaldetik egin da, bi begiradak bateragarri bihurtuz. Alderen batetik, gizarte ikertzaile guztiak behatzaile parte-hartzaileak dira (Hammersley eta Atkinson, 1994, 15). Gure kasuan, are gehiago, ikertzailea Gizarte Langintza eremuko eragile ere izanik, harreman zuzena du ikertu nahi den errealitatearekin. Hortaz, barne ikuspegia nahitaezkoa izan da, eta ikerketa prozesuan zehar, ikuspegi hau funtsezko elementua bilakatu da, ikergairako hurbilpena bertatik bertara ahalbideratu duelako. Halaz guztiz, barne ikuspegi hau subjektiboa oso izan zitekeelakoan, aztergaia kanpotik aztertzeke esfortzu epistemologikoa ere egin da. Kanpo ikuspegia metodo zientifikoa eta gizarte ikerketarako metodologia zorrotasunez eta irekitasunez, edo Pierre Bourdieuren hitzetan “malgutasunez” (1999, 528), erabiliz lortu nahi izan da. Hortaz, ikertzailearen posizioa aktiboa izan da, inplikazio maila handikoa. Beraz, hautatutako jarrera analitikoa heterodoxoa izanik, ikertzailearen kokagunea ikerketa objektuarekiko eta ikergaiaren ezaugarriak kontuan hartuz, objektuaren isla fidela eta osatua sortzeko ahalegina izan da egindako bidea.

3.2.2.1. Baliatutako teknikak

Hautaturiko metodologia kualitatiboa izanik, hautu teknikoak ere halakoa behar du izan. Esan bezala, Gizarte Langintza heziketaren eragileek practicumari ematen dizkioten balioak, zentzuak eta esanahiak aztertu nahi izateak, hautu metodologiko kualitatibora eraman gaitu. Teknika kualitatiboek aukera eman digute practicumari buruzko diskurtsoak produzitzeko, eta horien eduki sinbolikoa aztertzeke.

Eragileen diskurtsoen analisia eta interpretazioa izan ditugu helburu. Luis Enrique Alonsok (2003, 46-49) dioen bezala, hizkuntzalaritzak xedatu du errealitate sozialaren edukia hizkuntzan jasotzen dela, gizarte ordena hizkuntzan adierazten dela. Hau kontuan izanik, diskurtsoa subjektuaren aurrekoa da, subjektua izanik modu inkontzientean diskurtsoa berea egiten duena. Ikerketarako teknika kualitatiboak, pertsonak ahozko elkarreraginean jartzen ditu, inkontzientea zein diskurtsoa ageriko bihurtuz eta azter ditzakegun diskurtsoen itxura hartuz.

Ikerketa honetan, pertsonen arteko komunikazio hori, metodologia kualitatiboak berezkoak dituen elkarrizketa pertsonaletan, eztabaida taldeetan eta hiruko taldeetan gauzatu da. Lehen urrats batean, gauzaturiko elkarrizketa pertsonal, eztabaida talde eta hiruko talde bakoitza, banan-banan aztertu ditugu, bakoitzaren zentzua eraikitzeko. Bigarren urrats batean, teknika bakoitzeko materiala bildu eta gaika esandakoaren irakurketa burutu da. Hirugarren eta azken urratsean, landa-lana osoa, modu bateratuan, egituratu eta interpretatu da. Hortaz, analisia sortze prozesua izan da, ez automatikoa, kategorien eta kontzeptuen arteko harremanak bilatuz. Defini ditzagun garatutako teknikak eta bakoitzak nola produzitzen eta polarizatzen duen interesatzen zaigun diskurtsibitatea.

Elkarrizketa Pertsonalak

Elkarrizketa kualitatiboa gizarte ikerketaren zerbitzura dagoen tresna nagusienetarikoa da. Metodologia-literaturan anitzak dira aurki daitezkeen definizioak, hauen artean Alfonso Ortírena (2002, 272-273) dugu azpimarragarri: “consiste en un diálogo *face to face*, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos «directiva» (según la finalidad perseguida en cada caso)”. Alabaina, ezin da elkarrizketari buruz aritu, izaera eta nahitakotasun bakarra izango balu bezala. Elkarrizketa motak hainbat dira eta sailkatzeko dauden irizpideak ere anitzak. Teknika honen erabilpen erregularra

XX. mendearen hasieraz geroztik gertatu da, etnologiaren eta etnografiaren eskutik. Diziplina hauek, elkarrizketaren bitartez, berriemaile nagusien edo adituen informazioa biltzeko bidea aurkitu zuten. Elkarrizketan gizabanakoa da diskurtsoaren ekoizlea edo, beste era batera esanda, teknika honekin diskurtsoaren adierazpen pertsonala lortzen da.

Ikerketa honi dagokionez, arestian jasotako elkarrizketa mota espezifikoa izan dugu oinarri: ikerketarako elkarrizketa fokalizatua eta erdi-egituratua, elkarrizketa pertsonalak izendatu ditugunak. Elkarrizketatuak Gizarte Langintzan eta Gizarte Langintza heziketaren practicumean pertsona esanguratsuak izan dira. Helburua lanketa teorikoa osatzea eta galdegaien zehazte-lanean laguntza jasotzea izan da. Izan ere, ustiaketa bibliografikoa egitean antzeman genuen gure ikergaia ez zela adituen lanetan ikerketa objektu zehatz izan eta, ondorioz, bildutako informazioa mugatua gelditzen zitzaigula lanketa enpirikoari ekiteko. Hortaz, lanketa teorikotik enpirikorako jauzia egiteko, zubia edo sarea izan daitekeen izaera erreferentziala duen informazioa lortzea bilatu da elkarrizketekin. Honegatik guztiagatik, elkarrizketen aipu ugari jasotzen dira testuan, gure lan hipotesien euskarri gisa. Elkarrizketatu diren pertsonak, practicumaren inguruan diskurtso propioak, landuak, sakonak, teorizatuak eta gaituak dituztelako aukeratu dira.

Eztabaida Taldeak

Eztabaida taldea teknika kualitatiboen artean bereizgarriena eta gizarte ikerketaren diskurtsoen azterketan funtsezko tresna da. Manuel Canalesek eta Anselmo Peinadok (1995, 296) era honetara definitzen dute: “el grupo de discusión es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes (ese espacio topológico de convergencia) que recorren la subjetividad que es, así, intersubjetividad”. Esanahi edo diskurtso sozialaren berreraikuntza da eztabaida taldearen berriazko ezaugarria. Hortaz, teknika honekin talde txikietako solasaldiaren bidez errealitate soziala antzematen saiatzen gara. Gizartean dauden diskurtsoak islatzea bilatzen du, ikertzaileak gai zehatz bati buruz hitz egiteko pertsona-talde txiki bat bilduz. Jesús Ibañezen (1992, 347) hitzetan “el grupo (microsituación) produce un discurso que se refiere al mundo

(macrosituación)”. Horregatik, eztabaida taldeak errealitate sozialaren ispilua izango balitz bezala funtzionatzen du, bertan diskurtso sozialak erreproduzitzen baitira: partekatutako ideologia, irudi sozialak, talde iritziak, orokortze kognitiboak edo errepresentazio kolektiboak. Beraz, taldea da diskurtsoaren ekoizlea eta, tade bakoitzak ordezkatzeko duen talde sozialaren diskurtsoa erreproduzitzen du.

Gure lanketan, ikergaiaren hurbilpen enpirikorako eztabaida talde homogeenak sortu ditugu, partaideen ezaugarriei dagokienez. Gauzatu ditugun eztabaida taldeetan, bi soslai ezberdinetako pertsonak izan ditugu. Batetik, Gasteizko Gizarte Langintza Eskolako ikasleak, bai ikasketak hasi berri dituztenak eta baita ikasketak bukatzeko daudenak ere. Bestetik, Gasteizko Gizarte Langintza Eskolako ikasle ohiak, egun jardute profesionalean dihardutenak. Talde hauen helburua, ikasleek eta profesionalek practicumaren inguruan dituzten balorazioak eta diskurtsoak produzitzea eta berauetan sakontzea izan da, irudikapen kolektiboa ezagutzea, hain zuzen ere.

Hiruko Taldeak

Elkarrizketak eta eztabaida taldeak, gizarte ikerketan tradizio luzeko teknika kualitatiboak diren bitartean (ikerlan ugari burutu baitira teknika hauek oinarri izanik), hiruko taldea tresna berriagoa da, laurogeita hamarreko hamarkadan Fernando Condek eta bere lankideek garaturikoa, hain zuzen ere. Nahiz eta oraindik hiruko taldeen erabilpena erabat zabaldurik ez egon, badira teknika honetaz baliatu diren ikerketak, beste teknikekin konbinatuz izan bada ere.

Fernando Conderi (1996, 286) jarraituz, hiruko taldea elkarrizketen eta eztabaida taldeen bitarteko posizioa duen teknika da, eraikitzen diren diskurtsoak ere halakoak izanik: “los discursos producidos respectivamente en el caso de las entrevistas personales y de los grupos de discusión tienden a conformarse como discursos «representativos» de una proyección ideal del «yo» narrativo y del «nosotros» colectivo [...] los grupos triangulares se constituirían en un espacio abierto, inestable y paradójico, entre el «yo» y el «los otros» (incluidos), y, por tanto, en una situación de producción discursiva

más abierta y pre-representativa”. Halatan, hiruko taldeen berariazko bereizgarria “niaren” eta “besteen” arteko sortze-eremua izatearena da: “hiruko taldeetan diskurtsoaren adierazpena ez da ehunetik ehunean talde-adierazpena, ezta ere adierazpen pertsonala, baizik eta batetik bestera etengabeko mugimenduan eta trantsizioan dagoen adierazpen mistoa” (Martínez, 2003, 192). Gizabanakoaren eta taldearen artean dago diskurtsoaren ekoizlea, horregatik banakako eta taldeko limite diskurtsiboa azalera bilatzen du. Diskurtsibitatearen subjektua elkarrizketetan “ni” eta eztabaida taldeetan “gu” baldin bada, hiruko taldean subjektua mugikorra da, “ni” eta “gu” artean aldatzen doalako.

Ikerlan honen kasuan, Gizarte Langintza heziketan zehazki, practicumaren ikasgaia irakasten duten irakasleekin erabili da. Irakasle eta eragile hauen barnean, Gizarte Langintzaren eta practicumaren ikasgaiaren irakaskuntzan eskarmentu handikoak zein heldu berriak egonik. Hiruko talde hauen helburuari dagokionez, practicumaren inguruan dauden diskurtsoekiko distantziak eta ñabardurak aztertzea izan da, adituen eta ikasleen zein profesionalen arteko diskurtsoetara heltzea.

3.2.2.2. Diseinu teknikoa

Ikerketa honen helburua Gizarte Langintza eremuan practicumaren inguruan eraikitako diskurtsoak ezagutzea eta horretarako kasu azterketaren metodoa erabili dugula esan dugu honezkero.

Gasteizko Gizarte Langintza Eskolaren kasua aztertzeko, lehendabiziko pausoa Eskolaren bilakaera historikoari erreparatzea izan da, ikergaia bere testuinguruan kokatzeko. Ikergaiaren alderdi kuantifikagarrien inguruko informazioa biltzea izan da abiapuntua, Gasteizko Gizarte Langintza Eskolaren bilakaera historikoaren berri eman diguna, 1964tik 2009ra bitartekoa, eta 2.3.1.4. atalean, nagusiki, jaso duguna. Lan hau burutzeko, dokumentuen azterlanaren teknikaz baliatu gara, hots, ikerketa honen aurrekoak eta beragatik

gorabehera, sortutako dokumentu instituzional eta publiko anitzen analisia (Corbetta, 2003, 401). Aztertutako dokumentuak Gasteizko Gizarte Langintza Eskolako eta Arabako Gizarte Langileen Elkargo Ofizialeko artxiboetan aurkitu ditugu. Memoriak, programazioak, gidaliburuak, aktak eta lege testuak izan dira, besteak beste, miatutako dokumentuak. Bigarren mailako informazio iturrien ustiaketaren azken helburua, iraganeko gertaerek izandako bilakaera deskribatzea eta egungo alderdi diskurtsiboaren analisisian lagungarri bihurtzea izan da.

Behin dokumentuen azterlana buruturik, eta lanketa enpirikoaren alderdi diskurtsibora heltzeko, hiru teknika kualitatiboren konbinazioaz baliatu gara: elkarrizketa pertsonalak, eztabaida taldeak eta hiruko taldeak. Elkarrizketa pertsonalak Gizarte Langintzan eta Gizarte Langintza heziketaren practicumean esanguratsuak diren sei pertsonari egin dizkiegu. Eragile hauek diskurtso teorizatuak izateak, diskurtsoaren adierazpen pertsonala interesgarria oso bihurtzen du, eta elkarrizketa gizabanako diskurtsoa ekoizteko tresna aproposena. Bestalde, sei eztabaida talde burutu ditugu, hiru Gasteizko Gizarte Langintza Eskolako egungo ikasleekin, eta beste hiru Gasteizko Gizarte Langintza Eskolan ikasi eta gaur egun lanbidean dihardutenekin. Batzuek eta besteek, ikasleek eta profesionalak, heziketaren bizipenak eta jardute profesionalak eman dezaketen ezagutza ez teorizatu dute jatorri, eta hauek sortzen duten talde diskurtsoa interesatzen zaigu, produkzio diskurtsiboaren errepresentazio-espazioa lortzeko, eztabaida taldearen teknika baita emankorra. Azkenik, Gasteizko Gizarte Langintza Eskolako irakasleekin hiru hiruko talde gauzatu ditugu. Irakasleak aurreko eragileen artean kokatzen dira, hainbat gaitan diskurtso teorizatu dute (adituek bezala), eta beste hainbatetan teorizatu gabea (ikasleen eta profesionalen pareko). Hortaz, irakasleen produkzio diskurtsiboa trantsizio espazioan kokatzen da, eta horregatik, hiruko taldeen teknika irakasleei aplikatuz, adituen, profesionalen eta ikasleen diskurtso logiketan sakontzea ahalbideratzen du.

TEKNIKA KUALITATIBOAK						
ELKARRIZKETAK		EZTABAIDA TALDEAK		HIRUKO TALDEAK		
ERAGILEAK	⇓		⇓		⇓	
	<u>ADITUAK</u>		<u>IKASLEAK</u>		<u>IRAKASLEAK</u>	
	Carmina Puig		ET-1		HT-1	
	Josefa Fernández		ET-2		HT-2	
	Víctor M. Giménez		ET-3		HT-3	
	José Vicente Pérez		<u>PROFESIONALAK</u>			
	Santa Lázaro		ET-4			
Jesús Hernández		ET-5				
		ET-6				

Laginketa honekin egiturazko errepresentazioa bilatu da, hots, ikerketaren espazio diskurtsibo-sinboliko osoa betetzea, eta jarrera nahiz ikusmolde ezberdinak kontuan hartzea. Guztira, sei elkarrizketa, sei eztabaida talde eta hiru hiruko talde burutu ditugu. Hortaz, hirurogei pertsona ingururen bizipen eta ikusmoldeetara hurbildu gara. Landa-lana 2008ko azaroa eta 2009ko ekaina bitartean gauzatu da. Taldeen eta elkarrizketatuen soslaiak hurrengoak izan da.

Elkarrizketa Pertsonalak (EP)

EP-1: Josefina Fernández Barrera

- Prestakuntza: Gizarte Langintzan Diplomaduna. Soziologian Doktorea.
- Lanbidea: Bartzelonako Unibertsitateko irakaslea. Gizarte Langintza eta Gizarte Zerbitzuak Saila.
- Practicumarekin harremana duen argitalpen esanguratsuena:
Fernández, Josefina (1997): *La supervisión en el trabajo social*. Bartzelona. Paidós.

- Non eta noiz egina: 2008ko azaroaren 14an, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

EP-2: Jesús Hernández Aristu

- Prestakuntza: Hezkuntza Zientzietan Lizentziaduna. Hezkuntza Zientzietan Doktorea.
- Lanbidea: Nafarroako Unibertsitate Publikoko irakaslea. Gizarte Langintza Saila.
- Practicumarekin harremana duen argitalpen esanguratsuena:
Hernández, Jesús (1997): “La dualidad entre la acción y la estructura. La organización didáctica del practicum”, *in* Apodaca, Pedro eta Lobato, Clemente: *Calidad universitaria: orientaciones y evaluación*. Bartzelona. Laertes. 153-171.
- Non eta noiz egina: 2009ko otsailaren 12an, Iruñean.
- Hizkuntza: gaztelania.

EP-3: Carmina Puig Cruells

- Prestakuntza: Gizarte Langintzan Diplomaduna. Psikologian Lizentziaduna.
- Lanbidea: Rovira i Virgili Unibertsitateko (Tarragona) irakaslea. Antropologia, Filosofia eta Gizarte Langintza Saila.
- Practicumarekin harremana duen argitalpen esanguratsuena:
Puig, Carmina (2006): “El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante”, *in* Acciones e investigaciones sociales, 22, 311-323.
- Non eta noiz egina: 2009ko otsailaren 17an, Bartzelonan.
- Hizkuntza: gaztelania.

EP-4: José Vicente Pérez Cosín

- Prestakuntza: Gizarte Langintzan Diplomaduna. Antropologian Doktorea.
- Lanbidea: Valentziako Unibertsitateko irakaslea. Gizarte Langintza eta Gizarte Zerbitzuak Saila.

- Practicumarekin harremana duen argitalpen esanguratsuenen: Pérez Cosín, José Vicente (Koord.) (1999): Trabajo social, orientaciones y prácticas formativas. Valentzia. Gules.
- Non eta noiz egin: 2009ko otsailaren 18an, Valentzian.
- Hizkuntza: gaztelania.

EP-5: Víctor M. Giménez Bertomeu

- Prestakuntza: Gizarte Langintzan Diplomaduna. Soziologian Doktorea.
- Lanbidea: Alacanteko Unibertsitateko irakaslea. Gizarte Langintza eta Gizarte Zerbitzuak Saila.
- Practicumarekin harremana duen argitalpen esanguratsuenen: Giménez, Víctor V.; Lillo, Asunción; eta Lorenzo, Josefa (2003): *El proceso de supervisión de campo en el punto de mira: una investigación a tres en Trabajo Social*. Alacant. Alacanteko Unibertsitatea.
- Non eta noiz egin: 2009ko otsailaren 20an, Alacanten.
- Hizkuntza: gaztelania.

EP-6: Santa Lázaro Fernández

- Prestakuntza: Gizarte Langintzan Diplomaduna. Psikologian Doktorea.
- Lanbidea: Comillaseko Unibertsitateko (Madril) irakaslea. Soziologia eta Gizarte Langintza Saila.
- Practicumarekin harremana duen argitalpen esanguratsuenen: Lázaro, Santa eta beste (2007): Aprendiendo la práctica del trabajo social. Madril. Comillaseko Unibertsitatea.
- Non eta noiz egin: 2009ko martxoaren 17an, Madril.
- Hizkuntza: gaztelania.

Eztabaida Taldeak (ET)

ET-1: Gizarte Langintzako lehen ikasturteko ikasleak, oraindik Gizarte Langintzari buruz ezer gutxi dakitenean.

- Parte-hartzaile kopurua: 9
- Non eta noiz egina: 2008ko abenduaren 4an, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: euskara.

ET-2: Gizarte Langintzako hirugarren ikasturteko ikasleak, practicumaren ikasgaia gauzatu aurretik.

- Parte-hartzaile kopurua: 9
- Non eta noiz egina: 2008ko abenduaren 15ean, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

ET-3: Gizarte Langintzako hirugarren ikasturteko ikasleak, practicumaren ikasgaia gauzatu ondoren.

- Parte-hartzaile kopurua: 5
- Non eta noiz egina: 2009ko maiatzaren 28an, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

ET-4: Gizarte Langintzako ikasketak 1983an edo lehenago bukatu zituzten profesionalak, oraindik ikasketak unibertsitate mailakoak ez zirenean.

- Parte-hartzaile kopurua: 6
- Non eta noiz egina: 2009ko maiatzaren 14an, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

ET-5: Gizarte Langintzako ikasketak 1984tik aurrera bukatu zituzten profesionalak, ikasketak unibertsitate mailakoak direnean. Lizentziadunak ez direnak.

- Parte-hartzaile kopurua: 6
- Non eta noiz egina: 2009ko maiatzaren 19an, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

ET-6: Gizarte Langintzako ikasketak 1984tik aurrera bukatu zituzten profesionalak, ikasketak unibertsitate mailakoak direnean. Lizentziadunak.

- Parte-hartzaile kopurua: 6
- Non eta noiz egina: 2009ko ekainaren 10ean, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

Hiruko Taldeak (HT)

HT-1: Gizarte Langintza heziketaren practicumean irakasle direnak. Ikasgai honen irakaskuntzan esperientzia ertaina.

- Esperientzia Gizarte Langintzako irakaskuntzan: 15, 14 eta 8 urte.
- Esperientzia practicumaren irakaskuntzan: 10, 14 eta 8 urte.
- Non eta noiz egina: 2009ko ekainaren 17an, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

HT-2: Gizarte Langintza heziketaren practicumean irakasle direnak. Ikasgai honen irakaskuntzan esperientzia gutxi.

- Esperientzia Gizarte Langintzako irakaskuntzan: 2, 5 eta 1 urte.
- Esperientzia practicumaren irakaskuntzan: 2, 3 eta 1 urte.
- Non eta noiz egina: 2009ko ekainaren 23an, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

HT-3: Gizarte Langintza heziketaren practicumean irakasle direnak. Ikasgai honen irakaskuntzan esperientzia luzea.

- Esperientzia Gizarte Langintzako irakaskuntzan: 29, 33 eta 33 urte.
- Esperientzia practicumaren irakaskuntzan: 18, 25 eta 20 urte.
- Non eta noiz egina: 2009ko ekainaren 25ean, Vitoria-Gasteizen.
- Hizkuntza: gaztelania.

3.3. Practicumaren garrantzirik harago: diskurtsoak

Aurreko atalean planteatu dugun bezala, atal honetan ikerketaren muinera heldu gara, gure lan hipotesiak adieraztera eta hauek informazio enpirikoaren bidez kontrastatzera, hain zuzen ere.

Arestian jaso dugun lez, gure ustetan, Gizarte Langintza heziketaren practicuma garrantzitsua izatetik harago joan da. Eta azalpen ugari aurki daitezke errealitate hau gertatzeko, euren artean harremanetan egon daitezkeenak; beste era batera esanda, hainbat fenomeno direla medio, practicumak izan beharko lukeen garrantzia baino handiagoa duela pentsa liteke. Gure asmoa, kausa aldagaiak konbinatuz, practicumaren gainbalorazioa azaltzea da.

Orain arte egindako analisiak, Gizarte Langintzako ikasketetan practicumak berebiziko garrantzia izan duela adierazi digu; ikasketen sorreratik gaurdaino, ezagutze ofizialaren aurretik eta onarpen ofizialarekin, erdi mailako teknikari titulua zenean eta unibertsitateko diploma bilakatzean... Hortaz, Gizarte Langintzako eragileen aldetik, akademiatik (ikasleak eta irakasleak) eta lanbidetik (profesionalak), eduki praktikoak oinarrizko prestakuntzaren funtsezko elementutzat eduki dira betidanik. Mary Richmond, hasiera-hasieratik abiatzeagatik, pentsamolde honen defendatzaileen artean kokatzen da:

“El Trabajo Social de Casos Individuales no puede ser aprendido solamente en los libros o en las clases, aunque ambos tengan su lugar en la adquisición del saber, habilidad y maestría necesarios” (Richmond¹⁷²)

Geroztik, Gizarte Langintzako literaturan, aditu askok azaldu dute pentsamendu bera. Hona hemen hauetariko batzuk kronologikoki adieraziak:

¹⁷² Mario Gaviriak aipatua, in MARY RICHMOND (1996): *El Caso Social Individual*. Madril. Talasa. 40. orrialdean.

“Los contenidos teóricos no son suficientes a quien los domina para convertirse en un buen trabajador social. La enseñanza requiere una formación sólida y actualizada en la que la fundamentación teórica y las aplicaciones prácticas específicas estén presentes como parte esencial del curriculum de estudios. Hay que simultanear, por tanto, formación práctica con formación teórica” (Fernández eta Alonso, 1989, 137)

“En el trabajo social, como en otras profesiones, los conocimientos, la destreza práctica y las actitudes no pueden ser, ni abarcados, ni asimilados, ni puestos en práctica sólo en clases y bibliotecas. La práctica en el ejercicio de sus actividades bajo un guía experto es tan esencial en el trabajo social, como lo es en la medicina o en la enseñanza, porque los conocimientos solamente pueden ser efectivamente aplicados, la destreza desarrollada y las actitudes cambiadas, mediante su práctica en las situaciones reales de la vida” (Moix, 1991, 612)

“Pues si bien es verdad que la enseñanza de las materias teóricas y de los principios básicos constituyen una parte necesaria de la Formación del Trabajador Social, sin la cual su actuación podría reducirse a un puro «activismo», no es menos cierto, que los Trabajadores Sociales tienen que «hacer» además de «saber» y tienen además que «hacerlo bien» y precisamente ese «hacer bien» es lo que hay que «enseñar bien» en las Escuelas” (Molina, 1994, 233)

“Nadie discute la importancia de las prácticas en la formación de los trabajadores sociales. Se ha contemplado con un peso específico importante en los sucesivos Planes de Estudios de Trabajo Social” (Mira-Perceval, 1997, 95)

Ikuspegi hau ulergarria eta espero izatekoa da, izan ere, Gizarte Langintza jakintza aplikatua da¹⁷³, bere objektua behar eta arazo sozialei, modu zientifikoan, aurrea hartzea eta pertsonen zein gizartearen aldaketa sozialerako esku-hartzea duena. Ondorioz, ezagutza praktikoak heziketan leku garrantzitsu bat hartzea guztiz koherentea da.

¹⁷³ Miguel Mirandaren (2004, 80) hitzetan, Gizarte Langintza diziplina aplikatua izatea, gainontzeko gizarte zientzietatik bereizten duen ezaugarria da.

Oro har, lanbidea duten diziplina guztietan (medikuntza, erizaintza, irakaskuntza, eta abar) prestakuntza praktikoaren beharra, interesa eta garrantzia azpimarratzen da. Halaber, teoria ere funtsezkotzat jotzen da. Bata eta bestea, errealitate beraren bi aldeak dira, elkarren sostengua behar dutenak, artazien bi orriak bailiran. Elkarlanean eraginkortasun handiena lor dezakete, bakarrik ziztatzeko gai dira baina ezin dute moztu. Halatan, teoria eta praktikari, praktika eta teoriari, maila eta balorazio berdina eman behar zaie, bereziki heziketan, eremu honetan ezartzen baitira etorkizuneko profesionalen oinarritzko ezagutzak, eta behin jardute profesionalean, esperientzia praktikoarekin batera heldutasun profesionala lortuko dute. Ideia hau argi adierazten dute Juan Estruchek eta Antonio Güellek Gizarte Langintzaren kasuan eta, Raimunda De Peñafort epaileak zuzenbidearen kasuan:

“Conviene pues, a nuestro modo de ver, desdramatizar un tanto las críticas a la formación de los asistentes sociales, sobre todo cuando subrayan la relativa inadecuación de lo académico para enfrentarse con los problemas de la vida profesional. No queremos con ello invalidar el argumento de quienes afirman que las prácticas deben estar infinitamente mejor hechas y mejor dirigidas para tener sentido alguno; pero sí creemos que sería ilusorio pensar que la solución de este problema, y en general la profundización de los estudios reclamada por muchos, iba a resolver aquello que en el fondo ninguna formación académica, sino sólo la experiencia profesional, puede resolver” (Estruch eta Güell, 1976, 245)

“Todos los jueces reciben una exhaustiva preparación en la escuela judicial antes de ser destinados a cualquier juzgado, pero qué duda cabe que, como en cualquier otro oficio, la experiencia siempre hace madurar y perfeccionar esa formación” (Peñafort de, 2005, 198)

Gure ustez, Gizarte Langintzaren kasuan, eragileak practicumaren “garrantzitik” harago joan dira, “garrantzitsuenerako” jauzia egin dutela pentsatzera eraman gaitzakeena. Lourdes Gaitánek (1992, 158) Gizarte Langintzak ezagutza teorikoari emandako balioa, praktikarako edo jarduterako laguntza izatearena

dela dio. Ondorio gisa, practicum prestakuntzaren leku abantailatsuan ezarri da, akaso, heziketaren ardatz bilakatuz.

“La creación y desarrollo de las primeras Escuelas al margen de la Universidad ha potenciado el desarrollo de unas orientaciones de los estudios encaminadas a la preparación del futuro profesional, donde se primaba la formación práctica sobre la teórica. La integración de las Escuelas de Trabajo Social en la Universidad es heredera de esta tradición” (García-Longoria eta beste, 2006, 3)

Horrela, irakasle eta aditu ugari adierazten dute praktiken garrantzia, eta behar bada nagusitasuna ere, Gizarte Langintza heziketan.

“Desde los inicios de la profesión, entonces Asistencia Social y hoy Trabajo Social, la práctica de campo ha supuesto el pilar fundamental del aprendizaje y de la formación profesional” (Ramírez eta Serrano, 1989, 131)

“Estas Memorias, tratan de reflejar la realidad del trabajo que ha llevado a cabo la alumna a lo largo del curso. Cobran más importancia en el tercer curso y son dirigidas por la supervisora de prácticas, que es asistente social, y un profesor de la Escuela que conoce el tema sobre el que ha trabajado la alumna. Viene a ser como el colofón de la carrera” (Irazusta, 1990, 72)

Ikasleei begira, prestakuntzaren erronka eta helburu printzipala, practicum eraginkortasuna lortzea da, teoriaren zeregina jardute profesionalerako orientabidea eta laguntza osagarria baita. Hauxe bera diote Valentziako Gizarte Langintza eskolako irakasleek:

“Las prácticas de trabajo social adquieren tal relevancia para los estudiantes, que sin ellas no se podría proporcionar los conocimientos adecuados y específicos de la profesión” (Pérez Cosín, 1999, 48)

Zaragozako Gizarte Langintza Eskolako ikasleen eta profesional-instruktoreen iritzia, gaurkotuagoa bada ere, 2006koa, baloratzearen aldekoa da, aurreko hamarkadetako jarrerari eutsiz.

“Es una demanda generalizada de los alumnos, la necesidad de incrementar los créditos de esta asignatura con el fin de que su mayor permanencia en el campo de prácticas les permita una formación más amplia y completa, ya que un cuatrimestre lo consideran muy insuficiente¹⁷⁴. Esta necesidad es manifestada y compartida por la gran mayoría de los trabajadores sociales de los centros que sufren las dificultades de transmitir toda la información y conocimientos necesarios para una adecuada formación del alumno” (Arricivita eta beste, 2006, 385-386)

Azken kasu honetan areago, praktika-guneko egonaldiari ematen zaiolako garrantzi osoa, practicumean parte hartzen duten gainontzeko faktoreak kontuan hartu gabe. Nolabait esateko, practicuma praktika-guneko egonaldiarekin identifikatzen da, jakin dakigunean, egonaldia practicumaren zati bat besterik ez dela, eta practicuma hezitzailea izan dadin bestelako elementuak ere aintzat hartu behar direla, nagusiki gainbegiraketa¹⁷⁵. Modu honetan, practicumak erabateko izaera enpirista edukiko luke (García, 1998, 55), praktikatik ikasteko hausnarketaren, ezagutza teorikoen eta esperientziaren lanketaren beharrik egongo ez balitz bezala; jardutearekin ikasteko nahikoa dela adieraziz. Carlos Marcelo Garcíak mitotzat jo du azalpen hau:

“Poco a poco nos hemos dado cuenta de que existen ciertos mitos respecto de las prácticas que hacen que las experiencias y la realidad no coincidan: me refiero al mito de que «cualquier tipo de práctica es positiva», o de que «cuanto mayor tiempo de prácticas mejor»” (1996, 21)

Hots, jardutea baldin bada ikasteko tresna nagusia, edozein jardute mota eraginkorra litzateke eta, zenbat eta denbora gehiago eskaini jarduteari, hobe. Modu honetan, Gizarte Langintza irakaskuntzaren ardura osoa profesional-instruktoreei dagokien bitartean, irakasleak funtzio honetatik at geratzen dira eta heziketaren erantzukizuna unibertsitatetik kanporatzen da.

¹⁷⁴ Egun, Zaragozako Gizarte Langintza Eskolako practicumaren ikasgaiari, ikasleek 270 orduko egonaldia egiten dute praktika-guneetan.

¹⁷⁵ Ikus 3.1. Atala.

Gizarte Langintzako adituen artean ere badaude, nahiz eta gehiengoa ez izan, praktikaren balorazioa gehiegizkotzat hauteman dutenak. Hauen artean azkenetako bat Octavio Vázquezena izan da, Huelvako Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolako Zuzendaria eta Gizarte Langintzako *Liburu Zuriaren* koordinatzailea, 2008an Granadan ospaturiko Gizarte Langintza Unibertsitate Eskolen VII. Biltzarrean, Gizarte Langintzako tituluan practicumari gehiegizko garrantzia ematen zitzaiola plazaratu zuenean. Baina Octavio Vázquez baino lehen, beste hainbatek, zuzenean edo zeharka, ideia bera adierazi dute; ikus ditzagun hauetariko batzuk:

“Ha sido hasta ahora una profesión tan volcada a la práctica, que ha hecho de ella su seña de identidad, menospreciando la construcción social del espacio de intervención mediante la teoría” (Hernández, Merino eta Raya, 1992, 181)

“Una práctica, a la que anteriormente denominamos «vivencia», omnipresente y sobredimensionada, en la medida que se instala la creencia de que lo importante es practicar. Pero ... practicar ¿qué?. Lo importante era estar con los pobres, los niños y las prostitutas. Hacer cosas por ellos e intentar resolver problemas. El «desde dónde» y con que «modelo» (marco teórico), el cómo y de que manera (procedimiento metodológico y estratégico) y con que instrumental técnico (habilidades y competencias) no forman parte de la preocupación curricular ...” (Cardona, 2000, 155)

“Podemos decir que la filosofía que orienta los planes de estudio presenta un carácter generalista en el que ... la práctica está sobredimensionada al dedicar mucho tiempo al hacer y poco a la reflexión” (Castillo, 2007, 167)

Badirudi, beraz, practicuma gainbaloratua egon daitekeela Gizarte Langintza heziketan, baina zeintzuk izan daitezke arrazoibideak pentsamolde hau sortzeko eta denboran mantentzeko? Hipotesi honetan sakonduko dugu hurrengo ataletan, aurkitu ditugun zergatietan murgilduz. Zehazki, practicumaren gainbalorazioan eragiten duten sei kausa-aldagai edo arrazoibide ditugu aztergai. Berehala antzeman daiteke arrazoibide hauek

izaera ezberdinekoak direla, eta ondorioz, mailaka daitezkeela. Esaterako, maila teoriko-zientifikoan koka daitezkeenak (ahuldade teorikoa versus formatiboa, ezagutza teorikoak eta praktikoak uztartzeko zailtasunak, praktikaren aldeko diskurtso idealizatua) eta maila akademikoari dagozkionak (ikasketen espezializazioa eta espezializazio eza, praktiken aldakortasuna, unibertsitatearen errekonozimendu mugatua). Aitzitik, ikerketa honen helburuei, sailkapen honek ez die ekarpenik eransten, eta horregatik ez dugu aintzat hartu. Arrazoibide bakoitzaren azterketan eta elkarren arteko eraginen analisisian jarri dugu arreta.

3.3.1. Ahuldade teorikoa versus formatiboa

Gizarte Langintza heziketan, prestakuntza praktikoa edo *practicuma* hainbeste balioesteko zergatietako bat, beronen ahuldade teorikoa eta formatiboa izan daiteke, bata eta besteak elkar elikatzen baitute, errealitate beraren bi aldeak itxuratuz. Gizarte Langintza heziketak diziplinaren gorputz teorikotik edaten du bere edukiak definitzerako orduan. Hortaz, diziplinak dituen ezagutzak mugatuak badira, prestakuntzan eskaini ahal izango direnak ere halakoak izango dira. Formazioaren ahuldade hau ikasketen alderdi praktikoa (*practicuma*) indartzeko eta balio handiegia emateko zioa izan daiteke. Azter dezagun errotik hipotesi hau.

Egileek beraiek Gizarte Langintzako diziplinan ahuldade teorikoa gertatzen dela aitortzen dute, eta alderdi honetan adostasun maila altua da¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Ahuldade teorikoaren arrazoibide diren bi egoera nagusi identifikatzen dira. Lehena, Gizarte Langintzak unibertsitateko egituran izan dituen muga akademikoak. Izan ere, lehen mailako ikasketak dira (diploma) eta ikerketa burutu ahal izateko bigarren (lizentzia) eta hirugarren (ikertzeko gaitasuna eta doktoregoa) zikloko ikasketak behar dira. Bigarrena, jardute profesionalaren ezaugarriak (berehalakotasuna, aktibismoa eta lan-gainkarga) zaildu eta oztopatzen dute denbora bideratzea hausnarketari eta ikerketari. Beste maila bateko arrazoiak planteatzen ditu Víctor M. Giménezek (2006, 752), Gizarte Langintzako diziplinaren ahuldadea ezagutza enpirikoarekin erlazionatuz. Bere aburuz, Gizarte Langintza zientzia aplikatua da, eta lotura estua du ezagutza enpirikoarekin, esperientzian eta ekintzan oinarrituriko ezagutzarekin; hortaz, ezagutza enpirikoa ezagutza iturri nagusia da. Aitzitik, ezagutza enpiriko honen inguruan ez da nahikoa hausnartu, ezta sistematizatu ere, eta horrela nekez teorizatu eta helaraziko da, diziplina gorpuztearen kalterako.

“El vacío de conocimiento teórico en la materia del trabajo social está de sobra reconocido” (Zamanillo, 1992, 53)

“... debilidad histórica de la reflexión crítica y de la elaboración teórica en el mundo del Trabajo Social en nuestro país, en el que todos los que hemos participado nos hemos visto más dominados por la necesidad de la acción práctica que por la de pararnos a pensar y a hablar sobre cómo lo llevamos adelante” (Aguilar eta beste, 1990, 218)

“El trabajo social se ha volcado más hacia el hacer que hacia el pensar, a explicar el cómo antes que a definir el qué, a desarrollar lo instrumental más que a construir conceptos” (Gaitán, 1993, 50)

Milagros Brezmesek bere doktorego tesian, 1975etik 2000ra, Espainiako Gizarte Langintza eremuko analisi bibliografikoa egin du, 152 aldizkari, 41 biltzar eta 72 monografia kontsultatuz, eta guztira 2.484 artikulua aztertuz. Artikulu hauetatik 936, %37'7, Gizarte Langintzaren inguruan dihardutenak direla ikusi du. Gizarte Langintzaren eremuan egindako azterketa dela kontuan hartuz, oso portzentaia baxua da, nolabait, diziplinaren ahuldade teorikoaren adierazle izan daitekeena, eta hala adierazten du egileak ere:

“... debilidad de la presencia de los discursos del Trabajo Social incluso en ámbitos específicos de publicación” (2008, 46)

Diziplinaren edo gorputz teorikoaren ahuldadeak, hiru ondorio nagusi ditu. Lehenengoa, bestelako gizarte zientzien ezagutzek edo teoriak Gizarte Langintzan hartzen duten garrantziarekin erlazonaturikoa da. Brezmesen ikerketarekin eta bibliografiaren azterketarekin jarraituz, Gizarte Langintzaren inguruan ez diharduten artikulua 1.548 direla ondorioztatu du, produkzio osoaren %62'3, hain zuzen ere. Honek adieraziko luke, Gizarte Langintzak beste gizarte zientzien produkzio zientifikoa duela ardatz, bere produkzio propioak bigarren maila hartzen duen bitartean. Teresa Rossell jokabide honen desegokitasunaz mintzo da:

“...el trabajo social es trabajo social y no otra cosa, y como profesión joven debe nutrirse, debe desarrollarse y debe diferenciarse de las otras profesiones, constituyendo, delimitando y profundizando progresivamente en el espacio que le es propio, y de esta forma integrarse y complementarse ...” (1990, 14)

Adierazitako ahuldade teorikoaren bigarren ondorioa, jardute profesionala goraiatzeko litzateke. Ezagutza teorikorik ezean, praktikan edo jardutean babesten da, azken hau Gizarte Langintzarekin parekatuz.

“Los acérrimos defensores de la práctica –o de «las prácticas»- camuflan los verdaderos problemas «por medio de un mariposeo que se ocupa de las solas consecuencias». Es lamentable que tales «mariposeos sintomáticos» sean a menudo promovidos por los mismos profesionales” (Estruch eta Güell, 1976, 34)

“Esta tendencia practicista ha primado en el Trabajo Social obstaculizando y frenando sus inclinaciones a la elaboración teórica y relegándolo a la mera explicación de principios, leyes y teorías generales fuera de su campo de acción” (Lima, 1983, 68)

“Toda disciplina que pretenda adquirir un rango científico ha de incorporar, no sólo un método, sino también el esclarecimiento de cuestiones lógicas que le conciernen. Puesto que el método implica filosofía, una teoría que, como tentativa de explicación y de comprensión del objeto de estudio, puede ser aplicada a la realidad social con el fin de transformarla, no podemos formularlo en términos absolutamente prácticos ni exclusivamente teóricos. Este es el primero de los problemas con el que nos encontramos en trabajo social, a saber: el de haber restringido su campo a una vertiente eminentemente práctica” (Zamanillo, 1992, 55)

Ahuldade teorikoaren hirugarren, eta guri ikerketa honetarako gehien interesatzen zaigun, ondorioa prestakuntza teorikoaren ahuldadea da (Aguilar eta beste, 1990, 220). Izan ere, Gizarte Langintzako gorpuzte teorikoa ahula dela egiaztaturiko ezaugarri bat izanik, heziketak bere prestakuntza teorikoa gorpuzteko iturri mugatua izango du, eskaini ahal duen formakuntza zientifiko-

teorikoa ere ahulduz. Hartara, Gizarte Langintza heziketan formazio teorikoa ahula eta urria dela adierazten dute hainbat egilek.

Josep Manuel Barberok, esaterako, 2007an argitaraturiko ikerketaren ondorioetariko bat, Gizarte Langintzako ikasleek teorikoki ez aski prestatuak amaitzen dituztela ikasketak izan da, gizarte langileek beraiek aitorturikoa. Hots, profil baxuko prestakuntza zientifikoa lortzen dutela Gizarte Langintzako ikasketetan eta hau dela ikasketen gabezien artean garrantzitsuenetarikoa:

“El análisis de las entrevistas permite concluir que buena parte de los trabajadores sociales entrevistados consideran que es débil la formación que han recibido ... La formación que reciben los trabajadores sociales sería necesaria y útil, pero excesivamente básica o insuficiente como formación técnica profesionalizadora. Aporta pistas, pero es poco clarificadora del contenido sustantivo de la profesión (el qué, el para qué, el cómo, etc.), algo superficial (un poco de todo sin profundizar en nada)” (121-122)

Heziketaren ahuldade teoriko honek, maiz, diziplinaren ahuldade teorikoarekin eta jardute profesionalaren goraipamenarekin adierazi bezala, prestakuntzaren alderdi praktikoak zentralitatea eskuratzea ekar dezake, honetan indartsuagoa izaten edo sentitzen baita. Ideia hau konpartitzen duen egilerik badago:

“... una supuesta debilidad teórica del Trabajo Social que siempre ha tenido un cierto complejo de inferioridad con relación a otras Ciencias Sociales, metodológicas y científicamente más sólidas y confirmadas en la sociedad: en concreto la Psicología, Sociología, Economía, etc. Este complejo ha llevado indirectamente a potenciar la parte práctica de la formación de los Trabajadores Sociales/Asistentes Sociales y a atribuir mucha más importancia al saber hacer que a conocer las situaciones” (Marchioni eta beste, 1990, 5)

“Debido a esa debilidad formativa que dibujan las opiniones de los trabajadores sociales es comprensible el énfasis que a veces se pone en las posibilidades de la práctica y en la experiencia como fuente de aprendizaje” (Barbero, 2007, 128)

Hortaz, badirudi prestakuntzaren ahuldade teoriko honen aurrean, ikasketa-iturri gisa, praktikei eman zaiela ia balio guztia. Ahaleginak ezagutza teorikoak indartzera bideratu beharrean, praktikoak babestera zuzendu dira, azken hauei balio handiegia emanez eta besteak gutxietsiz. Gasteizko Gizarte Langintzako irakasleek honela azaltzen zuten arazoa:

“Conscientes de esa debilidad teórica, las Escuelas debemos marcar una tendencia que fortalezca la base científica y teórica, la cual ha de ser refrendada desde los diferentes ámbitos profesionales” (Lamo eta beste, 1996, 131)

Jokabide honek, ulergarria bada ere, zeinetan alderdi sendoa (praktika) sustatu eta ahulena (teoria) baztertzen den, eta zeinetan euren arteko oreka bultzatu beharrean desoreka geroz eta gehiago finkatzen den, Gizarte Langintza ahul edo amil dezake.

“La importancia de la práctica como fuente de aprendizajes directamente útil es muy grande, pero un énfasis excesivo parecería una temeridad en una profesión que considera escasa su preparación científico-técnica” (Barbero, 2007, 131)

“Cuando hablamos de teoría de la intervención, hacemos referencia a la construcción explicativo-interpretativa de nuestro quehacer, ya que los hechos no hablan por sí solos: no basta actuar para entender. La intervención si no está respaldada por una teoría que dé cuenta de ella, se mueve a ciegas, inconsciente de los efectos que produce, incapaz de reconocer límites y abrir posibilidades, inhabilitada para la crítica y el perfeccionamiento, condenada, si se quiere, a ser copia de sí misma. La teoría es portadora del poder de la crítica, a la que en poco afecta la tecnocracia. De modo que el interés por construir teorías de la intervención es, en sí, un interés teórico, pero no teorístico: no se trata de la acumulación conceptual al margen y en contra del compromiso con las urgencias, sino, por el contrario, de revalorizar el lugar de la teoría que permita una intervención fundada y cada vez más eficaz” (Aquín, 2008, 3)

Dena den, ez dugu sakonduko azken gogoeta honetan, izan ere, gutxiegi prestakuntza teorikoak dakarren praktikaren zentralitatea ondorioetariko bat litzateke eta guri, ikerketa honetan, practicumaren gainbalorazioa frogatzea interesatzen zaigu, formazioaren ahuldade teorikoa arrazoibide bat izanik.

3.3.1.1. Adituen diskurtsoak: Aitorpena eta ikerketan itxaropena

Elkarrizketatu ditugun sei adituen diskurtsoei erreparatzen badiegu, ahuldade teorikoaren zein formatiboaren ingurukoei, lehendabizi aurkitzen dugun hausnarketa, Gizarte Langintzaren gorputz teorikoa ahula dela da, diziplinaren alorrean garapena bere lehen urratsetan dagoela eta oraindik Gizarte Langintzak berak eta berari buruz sortu diren ezagutzak urriak direla. Denek, aho batez, onartzen dute errealitate hau eta berau gainditu beharra. Ikuspuntu diakroniko batetik sortzen den hausnarketa itxaropentsua planteatzen dute. Izan ere, bilakaera eta garapen terminoetan aztertzen dute gaia. Historikoki ezagutza teorikoak murrizak izan badira ere, ikasketak unibertsitatean txertatzeak aurrerapauso aipagarria ekarri zuela diote, eta egungo unibertsitateko tituluen egituraketa berriak ahalbideratuko duela Gizarte Langintzaren diziplinak benetako jauzia burutzea.

“...este es otro reto en el que se va mejorando, sobre todo porque hay un cambio importante al entrar la formación de trabajo social en la universidad, se incorpora mucho más lo que sería el conocimiento teórico” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“A la producción de conocimiento científico no se le ha dado suficiente importancia” (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

“Yo estoy esperanzada, la producción teórica ha aumentado mucho desde nuestra entrada en la universidad, desde que hemos tenido que concursar plazas, desde que aumenta el número de personas que se doctoran en trabajo social ... va aumentando lentamente como un goteo” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“En trabajo social se valora menos la teoría, yo pienso que la nueva perspectiva de futuro con el grado ayudará a valorar más la teoría. Va a ayudar en el sentido de que no es lo mismo tener una formación estrictamente profesional, que tener una posibilidad de ampliar esto hacia el ámbito de la reflexión teórica, hacia el ámbito de la investigación” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

“Con nuestra incorporación a la universidad hemos hecho un esfuerzo por incrementar el campo de conocimientos teóricos de la disciplina y de la profesión porque creo que ha sido y es nuestro punto débil. Son escasas las teorías propias, nos nutrimos de las otras ciencias sociales, pero la formulación de un campo de conocimientos teóricos propio es escaso” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

“La falta de unos conocimientos teóricos amplios es una de las carencias del trabajo social” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Beraz, diziplinaren ahuldadearen arrazoibide nagusia unibertsitatean Gizarte Langintzako kokapenarekin, diploma tituluarekin, erkatzen dute; ez tituluagatik beragatik, tituluak irekitzen edo ixten dituen aukerengatik baizik. Kasu zehatz honetan ikerketarako sarbideez ari dira. Diziplina indartzeko ikerketaren nahitaezkotasuna adierazten dute, eta orain arte Gizarte Langintzako diploma tituluarekin ez zegoen ikerketan aritzerik. Etorkizun laburrean, gradu titulazioari esker, bidea emango zaio ikertzeko gaitasunari. Baina adituek Gizarte Langintzaren diziplinaren garapenerako ikerketa mota zehatz bat garatu behar dela defendatzen dute, ezagutza praktikoaren hausnarketatik eta sistematizaziotik eratorritakoa, hau baita Gizarte Langintza diziplina aplikatuari propio dagokiona. Akaso, ikerketa mota hau garatu ez delako, eta Gizarte Langintzak behar duena dela jakinik, eremuko eragileek ez dituzte ekarpen teorikoak behar beste aintzat hartu. Beste modu batez esanda, diziplinak ez dituela lanbideak behar dituen ezagutzak sortu, eta ondorioz ez duela lortu azken honen errekonozimendurik ez baloraziorik.

“... en la práctica se hace teoría (...) se trata de investigar desde el propio ejercicio profesional. Es una profesión que está más cerca del trabajo empírico, conocer a partir de la experiencia. Lo más específico de la profesión es investigar a partir de la práctica” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Este es uno de los grandes retos: encontrar un cierto equilibrio entre la teoría y la práctica. Porque podemos caer también en la trampa de que lo teórico no se asemeje nada a la práctica” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“Nuestro reto de futuro está en que la producción investigadora que hagamos sea una producción que explique la propia profesión. Conocimientos teóricos que vienen de la propia experiencia. Ésos son los conocimientos que le valen a la profesional y si los encuentra, harán que busque más porque le dan soporte. Actualmente lo que tenemos son aportaciones teóricas muy genéricas, que no terminan de aterrizar ... así el profesional las acaba desestimando porque no le sirven (...) Tiene que ser una teoría a medida, si a mí me dan un traje que no es de mi medida me lo tendré que ajustar, porque lo que no puedo hacer es ponerme un traje que no es de mi talla. Muchas veces los vestidos teóricos que nos ponemos no son de nuestra talla” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Ezagutza teorikoen errekonozimendu eza lanbidetik azaltzeko, eta bidenabar diziplinaren ahuldadearen iturrietako bat izan daitekeena, hainbat adituk gizarte langileen jardute profesionalaren ezaugarriei heldu diete. Hartara, gizarte zerbitzuen sisteman, gizarte langilearen profila baliabideen banaketa egokian oinarritzen dela, gizarte langilearengan eta beronek erabiltzailearekin eraikitzen duen harremanean izan beharrea. Sistemaren eredu honek ez du ezagutza teoriko berezien beharrik, aktibismoa eta berehalakotasuna baizik.

“Esto tiene que ver con el modelo, los servicios sociales cada vez más están lanzados a un tipo de trabajo social muy basado en una distribución correcta de los recursos, pero muy poco en poderse utilizar el vínculo como recurso” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“En nuestra profesión, se ha huido mucho de la teoría pero porque no se ha dado posibilidades al trabajador social a que dedique ese espacio de tiempo.

Hasta que no pasaron años de mi ejercicio profesional, no me di cuenta que estábamos atrapados, encasillados a ser gestores administrativos de las instituciones del bienestar” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

“La cantidad de información que manejan los trabajadores sociales es ingente, pero no sirve para nada porque no pueden tratarla. Estamos perdiendo una información muy valiosa, imprescindible para construir teoría. El profesional no puede ponerse a tratar esa información, porque su función fundamental es el aquí y ahora de las personas” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

Eta diziplinaren ahuldadea azal dezakeen hirugarren zioa ere jasotzen da adituen diskurtsoetan, nahiz eta azken hau aurreko biek konparatuz, beste maila batekoa izan: ezagutza enpirikoaren nagusitasuna eta beronen sistematizazio falta. Gizarte Langintza diziplina aplikatuen multzoan kokatzen da, eta multzo honetan dauden zientzietan ezagutza enpirikoak bereganatzen duen garrantzia funtsezkoa da. Aitzitik, Gizarte Langintzaren kasuan, ezagutza enpiriko hau ez da nahikoa sistematizatu; hortaz, ez da teoria bilakatu, eta ezin du diziplinaren gorputz teorikoa aberastu.

“Centrándonos en trabajo social, ese saber empírico que lo valoramos como fundamental, está insuficientemente sistematizado y nos lleva a tener dificultades para transmitirlo” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

Behin Gizarte Langintzak dituen ezagutza teorikoak mugatuak direla onartuta, eta egoera honen zergatiak azalduta, honek heziketan dituen ondorioak adierazten dituzte, Gizarte Langintza heziketaren alderdi teorikoa mugatua izatea, alegia.

“Originariamente la formación ha estado muy centrada en la práctica y en la experimentación. Al inicio, incluso en los planes de estudio que existían antes de entrar en la universidad, había mucha práctica y no tanta teoría, y esto podía conllevar un déficit en la preparación teórica, en la capacidad de reflexión, de estudio, en ir construyendo conocimiento (...). Hay unos estudios que están más centrados en la formación teórica (no sé si científica) y otros

menos, y entre estas últimas puede estar el trabajo social” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Dena den, eta diziplinaren kasuan ez bezala, Gizarte Langintza heziketaren hutsune hau gainditu beharra ikusten ez duenik ere badago. Hauen aburuz, garrantzitsuena ikasleek prestakuntza jarraituaren beharra barneratua edukitzea da, honela, Gizarte Langintza heziketa mugatua dela jakinik, behin hau bukatuta, osagarria izango den ikasketei ekingo diete. Egoera honetan, eta gure ikerketaren harira, jakin beharko genuke ea “osagarria” izan daitekeen prestakuntza horrek Gizarte Langintza duen ardatz, edo bestelako gizarte zientziak, azken hau baita gure azterketaren hipotesien artean aipatzen genuena.

“Creo que la preparación universitaria de los estudiantes es limitada y los de trabajo social luego continúan estudiando. Los profesionales de trabajo social están entre los que mejor están respondiendo a los cursos de postgrado y esto demuestra algo” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Heziketaren alderdi teorikoa aberastu beharra ala ez alde batera utziz, adituak bat datoz alderdi praktikoaren garrantziarekin, bai egun, baita heziketaren bilakaera historiko osoan zehar ere.

“Para mí, definitivamente, una característica de siempre de la formación en trabajo social es que este conocimiento adquirido a partir de la experiencia empieza muy al principio; en general, desde que empiezan la formación empiezan también con ese conocimiento experiencial” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Tenemos una ciencia que es una ciencia aplicada. En una ciencia aplicada no se puede aprender sólo en el aula, hay que pasar al campo, y eso es lo que quiere el practicum. En la universidad se pueden hacer exposiciones, presentar teorías, etc. pero luego hay que ver como se aplica todo eso en la realidad” (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

“En las ciencias aplicadas, las ciencias experimentales y sociales, la formación universitaria tiene que tomar no sólo el conocimiento teórico, sino también el experiencial, el conocimiento praxiológico, conocimiento que se acumula a través de la experiencia práctica y que reflexiona sobre ella” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

“En nuestra titulación, por nuestra trayectoria histórica, por nuestra propia configuración como profesión y disciplina donde se ha nutrido fundamentalmente el saber empírico, creo que el conocimiento experiencial tiene un papel fundamental” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

Praktiken garrantzi horrek heziketan zentralitatea eskuratu duela jasotzen genuen gure hipotesien lanketan, eta adituek ere hala ikusten dute.

“En la formación, las prácticas se valoran en exceso y tenemos que saber ponerlas en su sitio, y valorarlas en su justa medida” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

Harrigarria da adituek, practicumak Gizarte Langintza heziketan eduki duen garrantziarekin batera, irakaskuntza-ikaskuntza ikuspegitik jasotzen duten utzikeria. Hauen hitzetan, gainbegiraketan eta practicumaren prozesu metodologikoan asko sakondu beharra dago. Kontraesan itxura hartzen du horrek, hainbeste baloratu eta hain gutxi zaindu den heinean.

“Otra cosa es cómo se organiza, cómo se hace. La dificultad que veo yo es que todavía no se ha desarrollado una didáctica del practicum. Yo creo que eso se ha trabajado muy poquito, y es una cuestión que queda pendiente. No están bien organizadas” (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

“El practicum en estos momentos necesita un cambio, lo veo un poco dejado. Es una exigencia que ese conocimiento práctico esté bien determinado, se definan bien los objetivos, las competencias, las destrezas y habilidades ... porque si lo dejamos al devenir ¿qué quiere decir?” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

“... la importancia del practicum, pero un practicum de calidad, es decir, sistematizado. No lanzar a los alumnos a centros de prácticas que no reúnen unos criterios mínimos de calidad que consideremos asumibles. Si no lo hacemos bien podemos llegar a mitificarlo” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

“Yo creo que es muy importante la supervisión, porque es el espacio en el que se consigue pasar del oficio a la teoría. Hay que aspirar a una práctica supervisada, porque si no, es simplemente una práctica imitativa. No queremos que se aprenda el oficio, los malos hábitos, etc. La supervisión es la que hace que pienses sobre la práctica, reflexiones, cuestiones ...” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Akaso, aurrerago aztertuko dugun lez, kontraesan itxura hartu duen azken hau gure ikerketaren seigarren hipotesiaren bitartez azal daiteke. Orain azpiatal honi bukaera emateko, adituen diskurtso nagusiak laburbiltzen dituen aipu bat erabiliko dugu:

“En trabajo social hay un desequilibrio entre la teoría y la práctica. Creo que se está haciendo un esfuerzo hacia la teoría. Las condiciones estructurales de ser diplomados y no poder acceder a la investigación han impedido el desarrollo de la teoría. No podemos achacarle todo a la profesión, también el contexto ha limitado. Esta limitación contextual ha hecho que reforzáramos o nos volcáramos en la parte en la que teníamos campo libre, que era la práctica” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

3.3.1.2. Irakasleen diskurtsoak: Aitorpena eta teoria aplikatuaren apustua

Gasteizko Gizarte Langintza Eskolako irakasleekin gauzaturiko hiru hiruko taldeetatik hainbat diskurtso iradoki daitezke Gizarte Langintzaren ahuldade teorikoari dagokionez. Ekin diezaiozun, beraz, berauek aztertzeari.

Hasiera-hasieratik irakasleak Gizarte Langintzako ikasketetan zentratzen dira, alderdi teorikoan zehazki. Hala eta guztiz ere, esan beharra dago, maiz heziketaren eduki teorikoen inguruan ari direnean, diziplinarekin erlazionatutako hainbat hausnarketa egiten dituztela. Ulertzekoa bestalde, arestian esan dugunez, heziketak diziplinatik edaten du eta.

Hartan, Gizarte Langintza heziketa ezaugarritzerakoan, jeneralista, sakabanatua eta Gizarte Langintzan zentratu gabea dira hiru ideia nagusiak. Prestakuntza jeneralista esaterakoan, denetarik apur bat ezertan sakondu gabe adierazi nahi da, eta nola eduki hauekin osaturiko ikasketa-planak ez duen oinarrizko prestakuntza bermatzen, orotariko kulturarekin gehiago identifikatzen baita. Beraz, jeneralistaren eta oinarrizkoaren arteko aldea argi eta garbi markatzen dute. Sakabanatua hitzarekin, diziplina desberdin ugari bere barne hartzen dituen, baina elkarrengandik bereiztuak edo kohesio gabeak esaten ari dira. Eta bukatzeko, Gizarte Langintzako ezagutza propioei behar baino gutxiago eskaintzen zaiela diote.

“La formación en trabajo social es una formación muy interesante pero se queda un poco en un generalismo. Acaba siendo una formación casi de cultura general, que no acaba de aterrizar y que no toma como eje el trabajo social” (HT-1)

“Lo que siempre he dicho sobre la formación en trabajo social es que ha sido muy dispersa y muy poco cohesionada. Esa falta de cohesión en la profesión se ha filtrado en la formación. Nos quedamos en un treinta por cien que hace referencia al trabajo social y un setenta por cien que no, porque no ha habido un hilo de continuidad desde las necesidades del trabajo social” (HT-3)

Behin ezaugarrituta, gabeziak edo ahuleziak azpimarratzen dituzte: hausnarketa teorikoa eta ikerketa, hain zuzen ere. Biek gure hipotesia berresteko dira baliagarri, hausnarketa teorikoari bidea egiteko ezagutza teorikoak eta ikerketa behar ditugulako. Ezagutza berrien sortze beharraren iritzikoak ditugu irakasleak. Baina ez edozeinetariko ezagutza, Gizarte Langintzaren neurrikoa baizik. Orain arte beste gizarte zientziena erabili da

nagusiki eta badirudi ez dela baliagarria, behintzat “gordinik”, Gizarte Langintzara egokitu gabe. Hau da, alegia, irakasleen ustea, ezagutzak beste zientzietatik ekarritakoak direnean, Gizarte Langintzara aplikatuak egon behar dutela, edo bestela Gizarte Langintzatik bertatik sortuak izan behar dutela eraginkorrak izateko. Gogora ekarri, adituak, horren haritik, ikerketa aplikatuaz ere mintzatu direla.

“Hay que dotar en el proceso formativo de trabajo social de una mayor incidencia en la investigación y reflexión teórica” (HT-1)

“Cuando las tituladas llegan al ejercicio profesional, no solamente no tienen tiempo para investigar, además de eso no cuentan con los conocimientos suficientes para realizar investigaciones. En la formación falta desarrollar instrumentos para que la investigación-acción tenga un cuerpo de trabajo más sistematizado” (HT-2)

“Yo no digo que para un oftalmólogo no sea importante la antropología, pero tendré que dársela en relación a la oftalmología. Por ejemplo, asignaturas como economía, en donde se imparten contenidos macroeconómicos que no tienen ninguna relación con el trabajo social, y eso no quiere decir que nuestros estudiantes no necesiten tener conocimientos de economía. De qué sirve que aprendan como funciona la bolsa, si luego a los trabajadores sociales sólo se les van a plantear situaciones vinculadas con la bolsa de la compra” (HT-3)

Irakasleak, beraz, Gizarte Langintza heziketan ezagutza teoriko gehiagoren aldekoak dira, bai ikasleen oinarri teorikoak sendotzeko, eta baita esku-hartzearen aurrean prestatuago egoteko ere. Akademiaren eremutik teoriaren premia eta balioa jarrera nagusizat jotzen dute; lanbidetik, aldiz, ikuspegi hau ez dela konpartitzen pentsatzen dute. Hots, jardute profesionaletik ezagutza teorikoen baliagarritasuna ez dela oraindik ikusten. Dena den, irakasleei dagokienez, deigarria egiten zaigu teoriaren aldeko diskurtsoak, egunerokoan teoria garatzeko beharrezkoak diren, eta bereziki kolektibo honi dagozkion ikerketa lanak hutsaren hurrengo egiten direla egiaztatu ondoren; *esana da erraz eta egina garrantz esamoldearen adibide.*

“Entre las profesionales está muy extendido que la teoría no sirve para nada, porque al final no se puede aplicar. Ése es el rechazo del colectivo profesional hacia la teoría, directo, sin vergüenza y bien visto” (HT-1)

Irakasleek heziketaren alderdi praktikoa prestakuntzaren elementu berezizailea dela esaten digute. Estimatu handiz hitz egiten dute practicumari buruz, garrantzitsua, funtsezkoa hobeki esanda, eta ikasleen prestakuntzan ezinbestekoa dela diote. Ondorioz, ikasketetan praktikaren zentralitatea gertatzen dela aitortzen dute, eta beraz defendatu ere, nahiz eta helburu berriak erantsi. Izan ere, practicumari eta jardutean dabilzan profesionalei, antzeko zerbait eskatzen zaie: esperientzia sistematizatzea, beronen inguruan gogoeta egitea, eta ezagutza berriak sortzea. Honetarako, ezinbestekoa da gainbegiraketa, praktikaldia luzatzea eta ikasgaia egokiro planifikatzea.

“Yo creo que ha sido muy positiva la trayectoria de la formación con su perspectiva práctica, orientación práctica con un referente externo y con la supervisión. Cada vez estamos intentando trabajar más en la reflexión, en la sistematización, en la aplicación metodológica ... y no sólo en una práctica activista” (HT-1)

“La prácticas externas son fundamentales y absolutamente necesarias en la formación de trabajo social” (HT-2)

“... a mí las prácticas externas me parecen imprescindibles” (HT-3)

Azpiatal honekin amaitu baino lehen, irakasleen jarreratik independente samar gelditu den iritzia ekarri nahi dugu, bera baita heziketan practicumaren zentralitatearen alderdi ezezkorrak plazaratu dituen bakarra. Esan beharra dago irakasle hau Gizarte Langintza heziketara heldu berri dela beste gizarte zientzia batetik:

“Yo creo que es preciso un cuerpo teórico fuerte, y luego el método y la aplicación ya se desarrollará. Creo que a la metodología y a la aplicación

práctica se le da demasiada importancia, incluso diría que es uno de los factores que contribuyen a limitar al trabajo social” (HT-2)

3.3.1.3. Profesionalen diskurtsoak: Ikerketaren saihespena

Gizarte Langintzako lanbidean dabiltzan profesionalak, gizarte langileak, badaukate langai honen inguruan zeresanik ere. Azter ditzagun segidan, eurekin gauzaturiko hiru eztabaida taldeetatik atera daitezkeen diskurtso esanguratsuenak.

Gizarte Langintzaren gorputz teorikoaren ahulezia eta ondorioz, heziketaren alderdi teorikoaren mugak, bistaratzen saiatu gara orain arte. Profesionalak prestakuntza teorikoaren gabeziak ere ikusten dituzte. Ezagutzak urriak eta oso oinarrizkoak direla diote, belaunaldi desberdinetako ikasleek, orain profesionalak direnak, konpartitzen dute balorazio bera.

“Fue todo muy deficiente. La formación que recibimos era completamente básica, básica, básica. Cuando acabe pensé que no tenía ni idea y no sabía lo que iba a hacer cuando tuviera que enfrentarme a un trabajo. Igual ahora ha cambiado, yo estoy hablando de finales de los ochenta” (ET-6)

“Yo estoy de acuerdo con que era una formación muy pobre, y realicé los estudios entre el 2001 y el 2004, así que no ha cambiado mucho” (ET-6)

Gizarte Langintza heziketaren irakaskuntza teorikoaren mugek hainbat ondorio dakartzatela aipatu dugu. Horietako bat, ikasketa-planean Gizarte Langintzatik at jorratzen diren bestelako gizarte zientziak, Gizarte Langintzaren gorputz teoriko bilakatzen direla. Profesionalak Gizarte Langintzako berriazko ikasgaietatik ikasteko aukera gutxi izan dituztela eta, batez ere, bestelako gizarte zientzietako ikasgaietatik ikasi dutela onartzen dute. Aitzitik, azken ikasgai hauek Gizarte Langintzari zuzenduago egotearen falta nabari dute,

gizarte zientziak Gizarte Langintzarekin harremanetan jartzea, alegia. Hona hemen ezagutzen aplikazioaren kontua behin eta berriz:

“Yo veía que las asignaturas de economía, psicología, derecho, etc. hablaban de cuestiones muy generales, pero la aplicación práctica, la relación con el trabajo social, no se veía” (ET-5)

“... algún profesor sí me marcó, concretamente el de filosofía y el de derecho. Pero formación formación, desde el trabajo social poca. Y estos dos profesores que os comento no daban nada específico, pero como tenían un bagaje muy importante en lo social pues aportaban. Me da un poco de pena decirlo, y hasta me cuesta, pero me aportaron más de la parte social los que no tenían la parte específica que las propias profesoras que llevaban las asignaturas de trabajo social” (ET-6)

Hartara, ezagutza teorikoak eskasak izatean, ezagutza praktikoez zentralitate osoa bereganatzen dute. Profesionalek Gizarte Langintza ikasketei buruzko imaginarioan, practicuma erdigunean kokatzen dute. Izan ere, hori adierazi zaie unibertsitatean irakasleen aldetik. Gizarte Langintzaren berariazko ikasgaietan, eduki teorikoak urriak izatean, praktiketako bizipenak eta esperientziak lantzen dira. Jokabide honekin, praktiken garrantzia ikasleengan indartu besterik ez da lortzen.

“Todo giraba en torno a las prácticas, por lo menos esa sensación tengo yo. Además las prácticas estaban muy integradas en las asignaturas, hablábamos mucho sobre nuestra experiencia en las prácticas en las asignaturas” (ET-4)

“Yo en la formación he echado en falta conocimientos teóricos y prácticos, más prácticos, mucho más prácticos” (ET-5)

Profesionalek, beraz, ezagutza teorikoen balioa eta beharra onesten dute, aplikatuak direnean bederen. Baina zer bururatzen zaie “ezagutza teorikoa” aipatzen denean? Hau da, segur aski, esanguratsuena, profesionalek euren erara ulertu ohi baitute kontzeptua. Profesionalen diskurtsoetatik inferi daiteke,

eurentzako “teoria” ezagutza kontzeptualak eta abstraktuak izan ordez, bakar-bakarrak ezagutza instrumentalak eta prozedurari loturikoak direla. Lehenak aipatu ere ez dituzte egiten, bigarrenen inguruan dabilta etengabe: komunikazioan trebatzeko baliabideak, harremanak lantzeko teknikak, dokumentazioa edo tresna administratiboak, esaterako. Zentzuzkoa dirudi bestalde, bigarren ezagutza hauek aplikaziotik eta jardutetik gertuen daudenak direla jakinik, edo behintzat zuzenago erabil daitezkeenak.

“En la escuela nos enseñaron a hacer solicitudes, certificados, instancias, informes, etc. Era muy importante. Yo me acuerdo que a la primera secretaria que vino al centro de salud, le tuve que explicar yo estas cosas que había aprendido en la escuela” (ET-4)

“A mí una de las cosas que me enriqueció muchísimo fue el aprendizaje de las dinámicas grupales. No estábamos acostumbradas a tener ese tipo de interacciones. Luego, a lo largo del ejercicio profesional, te das cuenta que esa capacidad de trabajar en grupo no existe en profesionales de otras profesiones” (ET-4)

Amaitzeko, ez dugu ikerketaren gaia aztertu gabe utzi nahi. Ikusi dugunez, adituek eta irakasleek hipotesi desberdinen harira plazaratu dute ikerketaren beharra Gizarte Langintzaren eremuan, diziplinaren ahulezia eta heziketa teorikoaren urritasuna gainditzeko bitartekotzat ere jo dutelarik. Profesionalen kasuan, ez dute behin ere ikerketaren beharra adierazi. Gai honi buruz, adituek esan digute, profesionalek euren jardutean ez dutela inoiz ikerketaren beharrik sentitu. Ildo beretik, irakasleek diote, Gizarte Langintza heziketan ikasleak ez direla ikerketarako prestatzen. Agian, bi elementu hauen konbinazioak esplik dezake profesionalen arduragabekeria, edo akaso izua, ikerketari dagokionez.

Erabat esanik, profesionalek Gizarte Langintza heziketan prestakuntza teoriko kaxkarra jaso dutela onartzen dute. Aitzitik, ezagutza teorikoak aintzat hartzen dituzte, batez ere aplikatuak direnean. Bestalde, ikerketa alboratua dute, beronetik ihes egingo balute bezala. Itxi dezagun azpiatala, jorraturiko ideia nagusiak laburbiltzen dituen profesional baten aipuarekin.

“Nuestra formación fue un desamparo y una artesanía, que lo mismo podíamos hacer bolillos que jirones” (ET-4)

3.3.1.4. Ikasleen diskurtsoak: Ikasgai teorikoen baliogabetzea

Gizarte Langintza eremu barruko eragileen artean ikasleak ere baditugu, Gizarte Langintzako diplomatura egiten daudenak, esan nahi da. Atal metodologikoan azaldutakoa gogora ekarriz, hauekin hiru eztabaida talde burutu ditugu, ikasturte ezberdinetakoak eta ikasturtearen une desberdinetan, ikasleen artean egon daitezkeen diskurtso diferenteetara heldu nahian. Aitzitik, ikasleengan, diskurtso bakarra ageri edo bistaratu da: izan lehenengo mailakoak; izan hirugarren mailakoak practicum burutu baino lehen; edo, izan hirugarren mailakoak, practicum burutu ondoren, diskurtsoa bera da. Batzuetatik besteetara aurki daitezkeen alde bakarra, diskurtsoaren elaborazio mailari dagokio, helduagoa edo heldugabeagoa egotea, alegia. Azken hau dela eta, guk ezarritako hipotesi batzuei erraz heltzen dieten bitartean, beste batzuetara nekez hurbiltzen dira. Esanak esan, has gaitezen lehen hipotesia aztertzen.

Gizarte Langintza heziketaren alderdi teorikoaren ahuldadea da lehen hipotesian erabili dugun arrazoibidea, alderdi praktikoa goraiatzeko orduan. Ikasleek jasotzen ari diren heziketaren inguruan hainbat balorazio egiten dituzte. Alderdi teorikoari erreparatuz, bi dira nabarmentzen diren hausnarketak. Lehena, Gizarte Langintza jakintza arloko ikasgaien ingurukoa da. Ikasgai hauei buruz eduki errepikakorrak, historian asko oinarriturikoak eta finean, ekarpen gutxikoak direla uste dute. Bigarren hausnarketa, ikasketa-planean bestelako gizarte zientzien ikasgaiak dute ardatz. Hauei buruz iritzi nagusia interesgarriak direla bada ere, Gizarte Langintzaren eremura egokitze gabezia adierazten dute. Bi hausnarketa hauek lotuz gero, ikasketen alderdi teorikoak egituraketa eta trinkotasun falta duela ondoriozta daiteke, berau ahultzen duena. Ikasleen aldetik ikasketen ezaugarritze hau, irakasleek (jeneralista, sakabanatua eta

Gizarte Langintzan zentratu gabea) eta profesionalek (aplikagarritasun gabekoa) adierazitakoarekin bat dator. Heziketaren oinarri teorikoa murrizta eta desegokia baldin bada, ikasleek ezagutza teorikoak baliogabetzea eta arbuiatzea ulergarria litzateke.

“... hasieran gustura etortzen nintzen klasera, baina gero dena da iguala. Eta honekin gizarte langintza zer den ikasiko dugu?” (ET-1)

“Hay una falta de concepto, te preguntan qué es trabajo social y yo creo que cada uno de nosotros diría una cosa distinta. Llegas a primer curso y haces un montón de asignaturas, pero no te aclaras de lo que es trabajo social. Al final se deja de lado lo que es trabajo social, mucha psicología, mucho de todo, no se sabe de nada nada, un poquito de cada cosa y lo que realmente es lo tuyo se queda en cuatro pinceladas” (ET-2)

“En todas las asignaturas de trabajo social, año tras año, es lo mismo, de una manera diferente, con distintas palabras ... se solapan” (ET-2)

“Yo en las asignaturas he echado en falta la perspectiva del trabajo social. Esta bien que sepamos el conocimiento propio de una disciplina, por ejemplo psicología, pero luego también un poco aplicado, darle el matiz del trabajo social” (ET-3)

Horrela marrazturik, heziketaren alderdi teorikoaren egoerak arduratzeko moduko itxura hartzen du, eta honen aurrean ikasketen alderdi praktikoak zentralitatea eskuratzea ez da gaitza. Gizarte Langintzako ikasgai teorikoetatik ezer gutxi ikasten badute, eta bestelako zientzien ikasgaietatik ikasitakoa Gizarte Langintzan aplikagarritasunik ikusten ez baldin badiote, zalantzarik gabe alderdi praktikoa ikasteko iturri bakarra bilakatuko da. Hala da ikasleen iritziz, praktikak direla benetan ikastea ahalbidetzen dutena.

“Praktikak asko laguntzen du gizarte langintza zer den jakiten, praktikekin ikasten da (...) Praktikak egin ondoren badakizu zerbait, baina teoriarekin bakarrik ez” (ET-1)

“Yo creo que las prácticas me van a aportar mogollón a mi formación, es donde más voy a aprender” (ET-2)

“Es donde más he aprendido, pero sin duda alguna. Antes de empezar yo decía que si las prácticas eran decepcionantes, la carrera ... y no ha sido así. He aprendido lo que no he aprendido en dos años y medio en la escuela ... yo muy bien con las prácticas, mis expectativas se han superado” (ET-3)

Hartara, Gizarte Langintza heziketan practicuma zentrala eta garrantzitsuena dela pentsatzera ailegatzen da ikasleen gehiengoa. Baina ikasleen artean ondorio hau arrotz aurkitzen duenik ere badago.

“Beti esaten da praktiketan ikasiko duzula, baina orduan zer nabil egiten hiru urte hemen? Orduan hasten naiz boluntario moduan, eta egiten dut kriston curriculumak boluntariotzan eta banoa lanera?” (ET-1)

3.3.2. Ikasketen espezializazioa eta espezializazio eza

Gizarte Langintza heziketa bereziki lanbidera bideratua egon da. Ikasketetan jorratzen diren edukiak profesionalki jarduteko pentsatuak daude, bestelako ibilbideak, ikerketa esaterako, aintzat hartu gabe. Honek ikasketen espezializaziotzat gehiegi jotzea badirudi ere, ikasleak norabide zehatz batera bideratzea dakar, lanbidera alegia¹⁷⁷. Eta ikasketen lanbidearekiko harreman zuzen honek, practicumaren gainbalorazioan eragin handia eduki dezake. Izan ere, ikasketek lanbidearen norabidea hartzean, eta practicuma lanbidearekin lehen harremana edukitzeko aukera den neurrian, practicumak ikasketa planean duen eragina handitzea dakar.

Bestalde, ikasketa planetan ikusi dugunez, Gizarte Langintza heziketa izaera jeneralista, oinarrikoa, balioanitzekoa edo orotarikoa duen prestakuntza da, ezagutza orokorrak eskaintzen dituen. Prestakuntzaren ezaugarri honek

¹⁷⁷ Historikoki Gizarte Langintzak ikerketari arreta gutxi eskaini izanak, beronen zientifikotasuna zalantzan jarri du. Izan ere, oso esanguratsua da Gizarte Langintza zientzia, teknika, artea edo lanbidea den adituen eztabaida tradizionalen artean aurkitzea.

gizarte errealitatearen ikuspegi zabala eta irekia garatzea ahalbidetzen du, erabilgarria izanik, bereziki jardute profesionalerako¹⁷⁸. Baina, ez du jardute profesionalaren eremu zehatz batean espezializatzeko aukerarik ematen. Diplomak ez du espezialitaterik eskaintzen; gehienez hautazko ikasgaien bitartez, gai edo eremu batean sakon daiteke, baina inolaz ere jakintza edo gaitasun oso zehatzak garatzeko betarik (Ander-Egg, 1992, 212).

Baina lanbidean, jardute profesionala askotarikoa eta eremu zabalekoa izan daiteke. Lan-entitateak¹⁷⁹, biztanleria-sektoreak¹⁸⁰, ongizate- eta gizarte-babeserako sistemak¹⁸¹, eskari arloak¹⁸² edo esku-hartze mailen¹⁸³ arabera, gizarte langileen funtzioak, lanaren edukia eta, noski, menderatu behar dituzten ezagutzak, nabarmen alda daitezke. Horrela, gizarte langileak betetzen duen lanpostuaren arabera, ezagutza espezifiko batzuk ala beste eduki beharko ditu, eta hauek ez zaizkio beti, edo guztiz, prestakuntzan irakasten.

“... si comparamos lo operativo y lo formativo en Trabajo Social, tenemos que el ejercicio profesional se concreta más directamente en la intervención, en los particulares en situaciones específicas y prácticas, ocupándose menos de la investigación, la gestión y la planificación. La formación básica, se centra más en los universales y en contenidos generales, teóricos y amplios. Se acentúa así la distancia entre la formación básica y el ejercicio profesional, tantas veces representado en la ya famosa frase «una cosa es lo que se estudia en la diplomatura y algo muy distinto lo que se requiere en el trabajo diario para responder a los problemas que se presentan en la realidad»” (Red, 1999b, 103)

¹⁷⁸ Luis A. Barrigaren (2009, 15) ustetan, gizarte langileak konplexutasunean espezialistak dira, errealitatea bere osotasunean ulertu behar dutelako, dimentsio guztiak aintzat hartuz: “El Trabajo Social, decimos, es una profesión de generalistas. Ello no significa, como a veces burdamente proclamamos, saber un *poquito de casi todo* frente a los especialistas que dicen conocerlo *todo sobre algo*. La verdadera riqueza y sentido del generalista es que –desde el conocimiento de los distintos lenguajes especializados– es capaz de elaborar explicaciones globales y complejas, partiendo de los datos aportados por las diferentes lecturas especializadas. Por lo tanto, el generalista debe ser (podría ser) un especialista de la complejidad”.

¹⁷⁹ Lan-entitateak: administrazio publikoak (tokikoak, probintzialak, erkidegokoak eta espainiar estatukoak), hirugarren sektorea eta enpresak.

¹⁸⁰ Biztanleria-sektoreak: familia eta haurtzarora, gaztarora, zahartzarora, ezgaituak eta gaixo kronikoak, espetxeratuak eta preso ohiak, tratu txarrak jaso dituzten emakumeak, etorkinak, etnia-taldeak, etab.

¹⁸¹ Ongizate- eta gizarte-babeserako sistemak: gizarte zerbitzuak, osasun-zerbitzuak, hezkuntza-zerbitzuak, etxebizitzaren gizarte-babesa, enpleguaren gizarte-babesa, errenten aseguruak eta diru-laguntzak, etab.

¹⁸² Eskari arloak: pobrezia, bazterketa, ezintasuna, mendekotasuna, delinkuentzia, tratu txarrak, etab.

¹⁸³ Esku-hartze mailak: banakako-familiakoa, taldekoa, komunitatekoa.

“... el profesional de los servicios sociales debe tener –y tiene- una formación generalista, pero en la práctica la atención requiere unos conocimientos específicos en función de los colectivos que se atiendan” (Alvira, 2007, 16)

“El ejercicio profesional es, sin duda, una fuente de adquisición de nuevas habilidades y conocimientos (formación más específica)” (Barbero, 2007, 124)

Beraz, lanpostuek ezagutza espezializatuak izatea eskatzen dutenez, eta horiek Gizarte Langintza heziketan lortzen ez direnez, gizarte langileek osagarriak izan ohi diren bi ibilbide ezberdinetatik lortzen dituzte: lan-gunean bertan, jardutearen bidez, edo bestelako ikasketen bidez¹⁸⁴.

“... la especialización en Trabajo Social es un hecho. Hay profesionales que han adquirido un elevado nivel de conocimiento, habilidades y experiencias especializadas en temas concretos: salud, infancia, empresa, familia ...” (Molina, 1994, 236)

“... parece que el itinerario del aprendizaje de las trabajadoras sociales, si bien toma como punto de partida los conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante la formación académica, durante el ejercicio profesional privilegia el valor acumulativo de la experiencia sobre aquéllos” (Giménez, 2006, 708)

Practicuma lan-gune zehatz batean gauzatzen denez, ezagutza espezifikoak eskatzen dituen errealitate profesionalarekin harremanetan jartzen du ikaslea. Izan ere, askotan, eskolan aurreikusten ez diren edukiak praktikan lantzen dira, esku-hartze zehatzak horrela eskatzen duelako (García, 1998, 129). Hau dela eta, oinarrizko prestakuntzan practicuma nolabaiteko espezializaziorako tresna bakarra bilakatzen da, lanbidean jarduteak espezializatzea eskatzen duelako eta beraz, praktika-guneak, nahitaez, espezializatuak dira.

¹⁸⁴ Gizarte Langintzako diploma bukatu ondoren, ikasketekin jarraitzea ez da gutxiren aukera. Adibidez, Euskal Autonomia Erkidegoan, egun jardute profesionalan dauden gizarte langileen gehiengoak birziklatze profesionalerako ikastaroak egiten ditu maiz. %39'5ek graduondoko ikasketak egin ditu (unibertsitateko masterrak nahiz unibertsitateko espezializazioak) eta %15'7k Gizarte Langintzako diploma izateaz gain, beste lizentziatura edo diplomaturaren bat ere egin du (Berasaluze eta Berrio-Otxoa, 2008, 41).

“Hacia los años 60, puede apreciarse un avance significativo en la elección y variación de campos donde los alumnos realizan sus prácticas y se inician en las posibles especialidades de la carrera” (Molina, 1994, 163)

“Dentro de esa formación especializadora debemos situar las prácticas de intervención” (Barbero, 2007, 131)

Practicumaren hasiera-hasieratik, ikaslea berehala ohartzen da ezagutza espezifikoak behar direla berari egokitu zaion praktika-gunean profesionalki aritzeko, eta bere heziketan ez zaizkiola ezagutza horiek guztiak eskaini. Akaso, beste batzuk ikasi ditu, baina jarduterako, bere jardute edo praktika zehatzerako, erabilgarritasunik gabekoak. Gizarte langile instruktoreari ere gauza bera gertatzen zaio, azkar antzematen du ikasleari lan-gune horretan behar diren ezagutzak falta zaizkiola¹⁸⁵.

Puntu honetara helduta, ikasleek eta profesionalak maiz pentsa dezakete eskolan irakasten diren eduki teorikoak ez direla baliagarriak lan-gunean aplikatzeko, jardunean ez zaiela etekin zuzenik ateratzen, eta formaziotik eskaintzen den edukirik baliagarriena practicuma bera dela ondorioztatzera hel daitezke. Hortaz, jardute profesionalerako behintzat, ezagutza teorikoek ez daukatela interes berezirik, hauek gutxietsiz eta practicumaren gainbalorazioa indartuz.

Espezializazioaren beharrari dagokionez, nahiz eta ikasleek zein profesionalak hala aitortu, jakina da Gizarte Langintzako diploma oinarrizko prestakuntza dela eta, beraz, ezagutza orokorrak eta zabalak irakatsi behar dituela; behin hau amaituta, espezializatzeko graduondokoen bidea erabiliz.

“... aunque los trabajadores sociales proclaman su fe en lo genérico, en la totalidad, en lo comprensivo y en lo multidisciplinario, todavía quieren

¹⁸⁵ Egia da, lehen aipatu dugu, prestakuntza jeneralista dela eta, ezin dela espezializatua izan, hiru urtekoa den bitartean behintzat. Lau edo bost urtekoa izango balitz, akaso, espezializazio bat egiteko aukera egon zitekeen, baina ezinezkoa da gizarte langileek lan egin dezaketen eremu guztietan espezializatzea. Pentsatu, bestela, medikuntzan eta medikuengan; eremu soziala, osasun eremua bezain zabala da, eta bertan jarduten duten profesionalak ezagutza orokorrak izateaz gain, soilik espezializazio gutxi batzuetara iritsi daitezke.

especializarse y subespecializarse, con pérdida de la visión de conjunto” (Moix, 1991, 611)

Dena den, esandakoarekin ez dugu espezializazioaren beharraren, edo beharrik ezaren, eztabaidan sakondu nahi. Gure helburua, practicumari balio handiegia ematearen arrazoiak bilatzea da, eta ikasketen lanbideranzko espezializazioak nahiz ikasketen espezializazio ezak ideia hori elika dezakeela frogatzea.

3.3.2.1. Adituen diskurtsoak: Practicumaren espezializazioa

Gizarte Langintza heziketan espezializazioa eta espezializazio eza ondorioztatzen genituen bibliografiatik abiatutako azterketan. Oraingoan, adituekin mantendutako elkarrizketen edukiei so eginez, bi errealitate horietan sakontzeko beta izango dugu, bakoitzaren inguruan hainbat xehetasun ematen baitigute.

Heziketa espezializatua dela esaten dugunean, ikasketen xedea eta ikasketa planaren diseinua, Gizarte Langintzako lanbidean aritzeko pentsatua dagoela esan nahi da. Adituek ere, heziketa jardute profesionalera bideratua egotea baieztatzen dute:

“En la formación universitaria hay que diferenciar dos tipos de titulaciones. Una cosa es la formación universitaria más relacionada con los conocimientos, digamos universales, de la filosofía, de la historia ... y otra, aquellas titulaciones que tienen una relación directa con una profesión, que ofrecen una formación estrictamente profesional” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

“El alumno no viene a aprender cosas de corte abstracto, viene a aprender trabajo social porque quiere aprender una profesión” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

lido beretik, ikasketak lanbidera zuzentzen direla ez ezik, practicumarekin ere gauza bera gertatzen dela diote adituek. Lanbidea eta ikasketa planaren arteko harremana argia baldin bada, lanbidea eta practicuma ikasgaiaren artekoa are gehiago. Izan ere, praktikek lanbidea ezagutzeko eta jardutean trebatzen hasteko helburua dute. Horregatik, askotan practicuma bezala izendatu beharrean, “lanbide-praktikak” edo “lanbide-aurreko praktikak” deitzen dira.

“El practicum es el espacio donde poder experimentar, donde tienen la oportunidad de ejercer por primera vez como «paraprofesionales»” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Lo que se consigue en las formaciones universitarias con tradición de practicum, como en trabajo social, es que el estudiante se profesionalice. Es decir, encuentre una vía para tocar, sentir, ver, observar ... lo que es la acción de la profesión y esto le da un cierto rango de profesionalización. La profesión es el objetivo fundamental de estas prácticas” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“Desde el practicum salen las nuevas generaciones de profesionales” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

“Las prácticas te permiten testar muy bien cuáles son las competencias profesionales” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Agidanez, Gizarte Langintza heziketak lanbidea besterik ez du bere imaginarioan. Ikasleei lanbidearen atea irekitzen zaie, aukera bakarra balitz bezala, Gizarte Langintzaren unibertsoa gizarte langilea izatea dela helaraziz. Ondorioz, zentzuzkoa da practicumarekiko dagoen balorazio jasoa ulertzea; finean, etorkizuneko lanbideari lehen hurbilketa da.

Baina Gizarte Langintzaren eta gizarte langilearen artean elkarren identifikazioa gertatu ahal da? Ezetz begitantzen zaigu guri. Gizarte Langintza lanbidea baino zabalagoa da, diziplina ere bada eta. Beraz, Gizarte Langintzako ikasketek aukera eman beharko lukete, baita practicumak ere, behintzat imaginario kolektiboan, lanbidean edo ikerketa aplikatuan aritzeko. Egia da, egun, lanbidea

dugula Gizarte Langintzaren alderdi indartsuena, ikasketak amaitu eta gehienek lanbidean dihardute eta; eta honek eraman gaituela, nolabait, “alde indartsuena” “osoarekin” identifikatzera, “gizarte langilea” “gizarte langintzarekin” berdintzera, alegia. Dena den, gai honek garrantzi handiagoa du beste ikerketa mota batean honetan baino. Beraz, gaiak merezi izan arren, ez gara azterketa sakonik egiten saiatuko, baina ez genuen alderdi hau aipatu gabe ere utzi nahi, Gizarte Langintzaren eremuko era honetako irudikapenak, beronen garapena oztopatzeko tresna eraginkorrak baitira.

Azken kontu hori albora utzita, gogora ekarri atal honetan aztergai genuen bigarren errealitatea: Gizarte Langintza heziketaren espezializazio eza edo ikasketen izaera jeneralista, eta honek duen eragina practicumaren gorpuean.

Adituak bat datoz Gizarte Langintza heziketak izaera jeneralista edo oinarritzkoa izan beharrekin, espezializazioa ikasketak bukatu osterako atzeratuz. Hortaz, espezializazioaren aldekoak ditugu, baina ez Gizarte Langintzako ikasketetan, behin hauek bukatuta baizik.

“La formación en trabajo social es una preparación básica. Cuando acabe [el estudiante] los estudios de trabajo social, ya se preocupará de formarse más, porque sentirá la certeza de que necesita un mayor conocimiento” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Onartzen dute ere, praktika-gune bakoitzak ezaugarritzen dituen elementu propioak dituela, gainontzeko guneetatik bereizten dituen, alegia. Eta bide honetatik, ezaugarri bereziek espezializazioa dakartela.

“Nuestro practicum no es garantía de unas prácticas homogéneas para todos los estudiantes. Hay unas diferencias enormes entre unos campos y otros, en función del instructor, el tutor, el ámbito, el sector de población, el propio campo ...” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

Ikasketek ezagutza jeneralistak eskaintzen baldin badituzte eta praktikan ezagutza espezifikoa badarabiltzate, zentzuzkoa da pentsatzea ikasleek bi

ezagutzen arteko distantzia hautemango dutela eta bereziki jeneralistak ipiniko dituztela kolokan. Izan ere, unibertsitatean ikasitakoak lanbidean erabiltzeko xedea dauka (horregatik esan dugu ikasketak espezializatuak direla) eta praktikak egiterakoan, oinarrizko ezagutza teorikoen baliogarritasuna frogatzen ez den neurrian, berau zalantzan jartzen da. Ikasleek zalantzan jartzen dituzte unibertsitatean jasotako ezagutza teorikoak, baina maiz profesional-instruktoreek ere bai, ikasleen ikuspegia berrestuz.

“... en ocasiones los prácticos [los trabajadores sociales en ejercicio] dicen a los alumnos que lo que se hace en la universidad, la teoría, está muy lejos de la realidad ...” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Nahiz eta gure bigarren hipotesia frogatzeko, adituek emandako diskurtsoen analisia oraindaino heldu, ez dugu atala hemen utzi nahi. Elkarrizketatuak haratago doaz. Arazoa edo ezagutzen arteko distantzia gainditzeko ikusten dituzten bideak sumatu dituzte. Guk labur-labur ekarri ditugu, laugarren atalean sakontasunez landuko ditugulako. Haatik aipatzea besterik ez bada ere, egokia ikusi dugu, analisiaren bukaeran planteatuko ditugun ondorioen adierazleak bistaratzeko baliagarria izango den neurrian: hipotesiak elkarren artean erlazionaturik daudela esan nahi baita.

Esanak esan, adituek ezagutza teorikoen eta practicumaren arteko distantzia gainditzeko, bi bide irudikatzen dituzte; aldi berean, distantziaren sorrarazle eta konponbide direnak. Batetik, ikasgai teorikoei dagokienez, irakaskuntza-metodologiari erreparatzen diote. Euren ustetan, irakaskuntza-metodologia egokia litzateke, ikasgai jorratutako eduki teorikoen aplikazioa ahalbidetzen denean, eta ikasleek identifikatzea lortzen dutenean.

“Queremos que cada conocimiento teórico tenga una posibilidad de interpretar la práctica (...) Por ejemplo, una asignatura que doy yo en tercero es «gestión de entidades de servicios sociales». Les obligo a hacer una práctica que consiste en realizar un trabajo en una organización. Los estudiantes cuando terminan me dicen que si no hubieran hecho la práctica no habrían entendido la teoría ...Son temas de gestión, planificación, evaluación ... que los podría dar

un economista perfectamente, pero seguro que no les pediría que hiciesen la inmersión en una organización y que analizaran monográficamente cuál es la estructura organizacional, cuál es la filosofía, cuál su proceso de calidad, la motivación de los profesionales ... Cuando comprenden eso, y lo interpretan a través de la teoría que han estudiado, es cuando saben perfectamente cómo se funciona en una organización” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

Bestetik, practicumaren ikasgaiari loturikoa da. Adituek, ikasgai teorikoetatik, edo oinarrizko heziketa teorikotik, practicumaren ikasgaira, edo heziketa praktikora, berez dagoen distantzia gainditzeko eta bien artean zubia egin ahal izateko, ezinbestekotzat jotzen dute gainbegiraketa. Osterantzean, teoriatik praktikarako jauzia sarerik gabe ematea litzateke, eta modu honetara ez dago espero den xedea lortzerik. Gainbegiraketaren bidez, praktika-gune ezberdinetan gizarte langileentzat dauden ezagutza praktikoko komunak identifikatzen dira, han eta hemen baliagarriak diren ezagutzak, eta ez praktika-gune zehatz bati bakarrik loturikoak.

“El espacio que puede resolver las dificultades de aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela al campo de prácticas es la supervisión. Porque si se va a las prácticas sin ningún espacio específico para trabajar la relación teoría-práctica, y donde poder convertir aquello que se ve muy especializado en la práctica en algo más generalista, se da esta dificultad. Por ejemplo, una entrevista a una mujer con un hijo, o una entrevista a una persona mayor son muy diferentes, pero la técnica de la entrevista es la misma, y esto es lo que comparten en supervisión” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“De lo general de la formación teórica que reciben en la Escuela a lo particular del campo de prácticas, es difícil hacer el puente. Pero yo creo que hay una serie de elementos que son comunes a todos los campos. Si la supervisión está sensatamente planteada, da cobertura a eso que es común” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Laburbilduz, practicumaren ikasgaitik eta gainbegiraketatik ateratako ezagutza praktikoko komunak, unibertsitatean ikuspegi teorikotik landutakoak izango dira; beti ere, gainbegiraketarako espazioa zein teoriaren aplikazioa landu badira.

3.3.2.2. Irakasleen diskurtsoak: Gizarte langilea ardatz

Azpiatal honetan, oraino bigarren lan-hipotesiaren lanketari eman diogun egitura mantentze aldera, Gizarte Langintza heziketaren eta practicumaren beraren espezializazio hizpidearen analisiarekin hasiko gara. Gizarte Langintzako lanbideak, Gizarte Langintzan orokorrean, berealdiko garrantzia duela esan dugu behin eta berriro. Garrantzia hainbestekoa da, non heziketa, oro har, eta practicumaren ikasgaia, batez ere, lanbidean aritzeko pentsatuak eta planifikatuak dauden. Hortaz, ikasketetan praktikak balio berezia bereganatzen du, jardute profesionalera hurbiltzeko lehen aukera bilakatzen baita. Irakasleak pentsaera honetakoak dira. Argi daukate ikasleak esku-hartze zuzenerako prestatzen dituztela, eta practicuma errealitate profesionaletik gertuen dagoen ikasgaia dela. Irakasleek plazaratu dituzten argudio berberak Gizarte Langintza heziketa lanbidearen irakaskuntzan espezializatu dela iradoki digu.

“Hasta ahora la formación de trabajo social ha sido para intervenir en la realidad social, era para la práctica y entonces había que dar mucha importancia a la práctica” (HT-1)

“Yo entiendo las prácticas como un proceso de aproximación a la realidad profesional” (HT-2)

Heziketa, nolabait, lanbidean espezializatua dago, beraz. Gaurdaino ez dira bestelako aukerak kontuan eduki. Lanbidez gain, Gizarte Langintza diziplina ere bada, eta diziplina den heinean, ezagutza teorikoak gorpuzteko ikerketaren bidea, hutsaren hurrengoa dela bultzatu da. Haatik, irakasleak diziplinaren ibilbidea, ikasketak gradu bilakatzean irekiko delako ustekoak dira. Zentzu honetan, gogoratu, ahuldade teoriko eta formatiboaren lanketan (lehenengo hipotesian), gorpuzteko teorikoaren ahuleziaren oinarrian hiru faktore aurreikusten genituela: ikerketarako muga akademikoa, ikerketa ahalbidetzeko jardute profesionalaren ezaugarri ezkorrak, eta ezagutza enpiriko ez sistematizatua.

Irakasleak, aldiz, lehenengo faktorean oinarritzen dira aldaketaren bidea irudikatzeko. Dena den, eta zalantzak zalantza, argi dago, gradu titulazioak bide berri honetarako ateak irekiko dituela eta lanbideak, egun, heziketan duen posizio zentrala, apika, gal dezakeela, ikerketarekin partekatu beharrean aurkituz.

“El grado posibilita que una vez acabados los estudios, los estudiantes tengan dos caminos a elegir. El ejercicio profesional o continuar con la formación y la investigación. Esto va a abrir unas posibilidades que no han existido hasta ahora, y que van a afectar a toda la profesión se quiera o no; la incidencia va a ser inmediata” (HT-1)

“... incluso las prácticas se podrán aprovechar para investigar, es un espacio ideal para unir la formación con el ejercicio profesional a través de la producción de conocimiento. Así el alumno podrá combinar la intervención con la investigación, que es lo que ahora falta” (HT-2)

Hipotesi honen bigarren azpi-hipotesiaren inguruko irakasleen iritziak eta jarrerak ere ezagutu nahi izan ditugu, Gizarte Langintza heziketaren espezializazio ezarenak, alegia. Heziketaren edukiak jeneralistak eta espezializatu gabeak direla planteatu dugu analisi bibliografikoan. Irakasleen aldetik jarrera bera jaso dugu, nahiz eta hauentzat eskaintzen diren ezagutza jeneralistek ez dituzten beharrezkoak diren oinarritzko ezagutzak bermatzen. Azken alderdi hau lehenengo hipotesian landu dugu, beraz, bertara jo daiteke sakondu nahi bada; guri orain espezializazioaren aztergaiari mugatzea interesatzen zaigu eta. Hartan, irakasleek ez dute espezializazioaren beharra ukatzen; alderantziz, ez bairik gabeko premia ikusten dute, baina Gizarte Langintzako ikasketak bukatu ondoren ekiteko zeregina dela diote.

“Yo considero que falta cierta especialización en algún área concreta, porque la variedad de problemáticas y sectores de población es tan amplia que lo requiere” (HT-2)

“Además de la formación inicial hay que seguir formándose, y la necesidad de especialización está ahí” (HT-3)

Bestalde, nahitaez, praktika-guneak espezializatuak direla esaten genuen, hainbat faktore direla medio: lan-entitateak, biztanleria-sektoreak, gizarte-babeserako sistemak, eskari arloak edo eta esku-hartze mailak. Irakasleek errealitate hau goitik behera antzeman dute. Praktika-gunearen arabera, ezagutza batzuk edo bestetzuk behar izaten direla, eta ikasketetan ez dagoela guztiei heltzeko aukerarik. Zentzugabekeria litzateke Gizarte Langintzak darabiltzan arlo guztiak, erdia izanda ere, ikasleei molda daitezen eskatzea, irakasleek eta profesionalak ezagutzea lortzen ez dutenean, gertaezina baita.

“Cada campo es diferente y se ubica en una realidad concreta, con lo cual en cada campo se necesitan y manejan conocimientos diferentes. No es lo mismo un campo en educación, que en inmigración ... con lo cual en cada campo hay conocimientos nuevos” (HT-1)

“... por ejemplo, durante la formación los alumnos no reciben conocimientos de psicopatología. Sin embargo, se les manda a hacer prácticas a servicios de salud mental” (HT-3)

“Normalmente cuando las alumnas llegan al campo de prácticas, dedican el primer mes a conocer los contenidos teóricos específicos que se manejan en ese campo. En la formación teórica se da una base, pero cuando dan el salto más especializado es en el practicum. Yo diría que prácticamente todos los campos responden a una parcela muy específica de la realidad social y por tanto manejan conocimientos teóricos que no se dan en la formación” (HT-3)

Unibertsitatean ezagutza orokorrak eta praktika-guneetan ezagutza espezializatuak: aurrean dugu auzia. Ikasleak praktiketan daudela, unibertsitatean landutako ezagutzak aplikatzeko zailtasunak aurkitzen dituzte; eta behar dituzten ezagutzak, aldiz, ez dituzte antzematen. Profesionalak bizipen hauek indartzen dituzte, azken finean, harrera egiten dieten ikasleei praktika-gunean erabiltzen diren ezagutzak irakatsi behar dizkiete oinarri-

oinarririk. Unibertsitatean jasotako ezagutza teorikoak gutxieteko eta praktikak laudatzeko egoera paregabea gertatzen da practicumean.

“Hay un salto muy importante entre las asignaturas y las prácticas de campo. (...) A mí los alumnos a los que les he supervisado en las prácticas, me han dicho que sus instructoras en el campo, les decían que no hiciesen mucho caso a lo que se decía desde la universidad, porque luego no tiene nada que ver con la realidad” (HT-1)

3.3.2.3. Profesionalen diskurtsoak: Espezializazioa lanbidean

Azpiatal honetan, ikasketen espezializazioari buruz profesionalen diskurtsoetan hartuko dugu parada lehenik. Ikusi dugunez, Gizarte Langintza heziketaren ikasketa planaren hezurdura gizarte langile modura aritzeko pentsatua dago. Lanbidea da aldiro ikasketen ardatz eta neurria, horregatik adituek Gizarte Langintza gizarte langilearen aurrean errendi daitekeelako ustea dagoela diote. Hala, heziketak bere osotasunean lanbideari begiratzen baldin badio, practicumaren begiradaren norabidea ere berdina behar du izan, jardute profesionaletik gertuen dagoen ikasgaia eta heziketaren alderdi baloratuena bilakatuz.

Profesionalen ikuskera ildo honetatik doa. Euren imaginarioan lanbidea besterik ez dago. Lehenengo hipotesiaren lanketan esan lez, oraingoan ere, ikerketaren aipamen arrastorik ez dugu topatu. Gizarte Langintza heziketaren helburuei buruz hitz egiterakoan, lanbidearen burutazioa datorkie. Egia da ez dutela hau zuzen-zuzenean esaten, baina hamaika profesional dabil lanbidea ardatz nagusitzat hartuta, irakurri bestela honako aipu hauek:

“Durante la formación, se echa en falta algo que te acerque más a lo que te vas a encontrar cuando empieces a trabajar (...) el hilo conductor del trabajo social, esa visión de profesión” (ET-5)

“En la formación había profesores malísimos que no te aportaban nada y otros buenísimos. Algunos transmitían el trabajo social con mucho entusiasmo, vivían la profesión y lo contagiaban. Hay personas que imparten trabajo social y no han ejercido la profesión” (ET-6)

Ikasketen espezializazioa aztertuta, gatozen espezializazio ezari erreparatzera. Oroimena freskatze aldera, esan dugu heziketan irakasten diren ezagutzak jeneralistak eta orokorrak direla; praktika-guneetan, aldiz, ezagutza espezializatuak darabiltzate. Hortaz, ikasleak practicuma egiterakoan, nolabaiteko etenaldia bizi ohi du, unibertsitatean ikasitako orotariko ezagutzekin heldu eta bestelakoak behar dituela antzeman.

“El campo de prácticas que me tocó a mí relacionado con la orientación laboral y la discapacidad, no lo habíamos tocado en la escuela. Entonces sentí mucho desconocimiento, me tuvieron que explicar todo, porque yo de este tema no tenía ni idea” (ET-5)

Profesionalek eten honekin lotura duen egoera planteatzen dute, baina heziketaren alderdi teorikoaren eta praktikoaren artekoa izan ordez (ikasleei gertaturikoa), heziketa eta lanbidearen artekoari buruz ari dira, jardunean heziketan ikasi ez diren ezagutza espezifikokoak behar direlako. Begien bistako paralelismoa dago ikasleek eta gizarte langileek bizi ohi dituzten bi egoeren artean, finean, batzuentzat praktika-gunea dena besteentzat lan-gunea da eta.

“En la formación me faltaron muchas cosas específicas, me pareció que había un visión muy general” (ET-5)

“En la carrera aprendes cosas como muy generales, pero luego en el día a día profesional, necesitas cosas como más específicas, por colectivos” (ET-5)

“Los estudios de trabajo social se quedan cortos porque es un poquito de muchas cosas, sin llegar a profundizar realmente en nada en concreto” (ET-6)

Heziketatik lan-gunera ez dago lasai jauzi egiterik, beraz. Bien arteko distantzia nabarmena da, pauso bakar batez burutu ezinekoa. Azterketa bibliografikoan bi hautabide adierazten genituen: jardute profesionalean ikastea edo heziketari heltzea. Profesionalek, bereziki, heziketa hautatu dute. Orotariko formazioa, ikastaro eta graduondokoak bereziki. Badirudi, beraz, prestakuntza baloratzen dutela, ez Gizarte Langintzako ordea, espezializatzeko baliagarria zaiena baizik.

“... me empecé a dar cuenta que lo que había estudiado estaba bien pero que tenía que seguir estudiando y seguir estudiando. Que la carrera me daba una pequeña base, pero que no era suficiente para llegar a hacer bien el trabajo” (ET-5)

“Yo cuando ya profesionalmente me perfilé al campo de las personas mayores me tuve que formar, hice muchos cursos” (ET-6)

“Con los estudios me llevé una cierta decepción. He recibido más formación luego a través de cursos, cursillos y masteres que en la propia escuela. Yo aprendí luego, después de acabar la carrera” (ET-6)

Eta heziketatik praktika-gunera ere ez dago jauzi bakar batez iristerik. Egun, profesional-instruktoreen esku utzi ohi da, eurak ardua daitezen harrera egiten dieten ikasleei ezagutza espezifikoko horiek irakasten. Baina erantzukizuna eta auzia ez da makala, agidanez, profesionalek lortzen ez dutena. Gogoratu bestalde, ikerlan honetan, adituek gainbegiraketan eta ikasgai teorikoen aplikazioaren lanketan ikusten zutela arazoa gainditzeko jarraitu beharreko bidea.

Hitzak hitz, argi dago Gizarte Langintza heziketan irakasten diren ezagutzak orokorrak direla, eta hala behar dutela izan. Eta bestalde, ezagutza espezifikoak eduki ezean, konplexua dela practicuma egokiro aprobetxatzea. Bete-beteko irtenbidea zaila da, practicum heziketa espezializatura (graduondokoetara esaterako) mugitzen ez bada, behintzat.

“...hay que tener una visión global de la persona y del medio comunitario, y una base de conocimiento del campo en el que se ejerce” (ET-5)

“Para poder aplicar conocimientos tienes que tener cierta especialización, es decir, que los conocimientos básicos te sirven para desenvolverte pero desde una perspectiva global, lo que puedes aplicar más directamente son los conocimientos especializados” (ET-6)

Dena den, irtenbidea bilatzea baino, egoera honek Gizarte Langintzan sortarazten duen eragin ezkorra ikustaraztea da ikerlan honen egitekoa: Gizarte Langintza heziketan irakasten diren ezagutza teorikoen mespretxua eta praktikoen estimua, esan nahi dugu.

3.3.2.4. Ikasleen diskurtsoak: Lanbidea helmuga

Analisi bibliografikotik, Gizarte Langintzako ikasketak lanbidean espezializatuak daudela ondorioztatu dugu; adituek, ikasketetan burutzen den practicumak ere, gizarte langile modura trebatzeko xedea duela esan digute; eta irakasleek zein profesionalek aurreko bi errealitateak egiaztatu dituzte. Oraingoan, ikasleen diskurtsoak aztertzea dagokigu. Hartan, ikasleek gizarte langile lanbidea besterik ez dute euren imaginarioan. Lanbide bat ikasten ari direla argi daukate. Ikasleen irudikapenetan Gizarte Langintza, lanbide heziketatik unibertsitateko ikasketetatik baino gertuago dago. Horregatik practicum funtsezkotzat hartzen dute, lanbidea jomuga izanik kanpoko praktikak gehien hurbiltzen dizkien ikasgaia delako. Pentsaera hau, profesionalek bezala, ikasleek ez dute zuzenean adierazten. Aitzitik, euren diskurtsoetan etengabe azaleratzen da.

“Hasieran soziologia egitea pentsatu nuen, baina soziologia ikertzea da eta gero ez duzu ezer egiten horrekin. Niri tira egiten dit lanak, eta gizarte langilearen lana egiteko karrera hau egin behar da” (ET-1)

“Yo, a través de las prácticas, quiero saber si verdaderamente quiero ser trabajador social, porque aunque hemos aprendido cosas todavía no sabes lo que es el trabajo” (ET-2)

“En las prácticas me he dado cuenta de que ésta es la profesión que quería” (ET-3)

Hipotesi honen bigarren aztergaiari helduko diogu segidan, espezializazio ezari, alegia. Ikasleak, alde batetik, gainerako eragileen gisara, Gizarte Langintza heziketa teorikoak ezagutza jeneralistak eta espezializatu gabeak irakasten dituenaren iritzikoak ditugu. Eta honi, lehen batean, egokia deritzote.

“Nik ikusi nuen karrera honetan gai asko jorratzen zirela. Beste ikasketa batzuk oso espezifikoak dira, eta honetan, berriz, gai orokorrak eta pertsonari bere osotasunean laguntzeko aukera duzu” (ET-1)

Haatik, ezagutza teorikoak orokorrak izatean, urriak direla eta etorkizunean bestelako prestakuntzarekin osatu beharko dituztela uste dute. Ideia hau adituek eta irakasleek ere konpartitzen dute. Gogoratu, denek Gizarte Langintza heziketan eskaintzen diren ezagutza teoriko jeneralistak egokiro baloratzen badituzte ere, diplomatura bukatzean, ikasten edo eta espezializatzen jarraitu behar dela adierazten dutela. Beraz, diskurtso hauetatik, Gizarte Langintza eremuari dagokionez, ezagutza praktikoak direla ikasi beharrekoak, eta ezagutza teorikoak beste ikasketa batzuetan eskuratuko dituztela atera daiteke ondorioztat. Hots, ezagutza teorikoen beharra eta balioa aurreikusten dute, baina ez Gizarte Langintzakoa, bestelako jakintza arlo edo ikasketetakoa baizik. Gizarte Langintzan ezagutza praktikoak dira baliagarriak.

“... yo creo que tienes que estudiar trabajo social, pero después tienes que estudiar algo más. No creo que sea una carrera completa” (ET-2)

Beste alde batetik, Gizarte Langintza heziketan ezagutza praktikoak ditugu, practicumaren bitartez lantzen direnak. Alderdi honetan, ikasleek ere, eduki espezializatuak erabiltzen direla antzeman dute.

“Yo he aprendido muchas cosas médicas, porque al estar en una residencia de mayores el tema les preocupa mucho. También de dietética y de terapia ocupacional. Para trabajar con las personas mayores necesitas ciertos conocimientos de esos temas, y en la escuela no había visto nada relacionado con eso” (ET-3)

“... es que al final las prácticas sí que tienen un punto de especialización bastante importante. Yo, por ejemplo, todo el tema de objetivos de desarrollo del milenio, ciudadanía, interculturalidad, cooperación, etc. son cosas que yo he visto, y mis compañeros que han estado en otros sitios haciendo prácticas, no. Entonces, hacer las prácticas en un sitio o en otro sí que tiene su grado de especialización” (ET-3)

Ikasgai teorikoen (ezagutza orokorrak) eta ikasgai praktikoaren (ezagutza espezializatuak) arteko bitartea bistan da. Ikasleak, bitarte hau antzeman baino, ikasgai teorikoetan ikasitakoa praktikumean nekez aplika dezaketela, eta praktikumean beharrezkoak dituzten ezagutzak falta zaizkiela konturatzen dira. Ondorioz, eta praktika edo jarduna xede izanik, aise gutxiesten dituzte Gizarte Langintza eskolan jasotako ezagutza teorikoak, erabilgarritasunaren ikuspegitik ekarpena hutsaren hurrengoa baita. Euren aburuz, benetan ikasteko aukera praktiketan eman zaie, eta horregatik azken hau balioesten dute.

3.3.3. Praktiken aldakortasuna

Arestian esandakoari jarraiki, Gizarte Langintza jakintza aplikatua eta kokatua da, aldaketa soziala izateko arrazoia izanik eta esku-hartzearen bidez, gizarte ongizatea lortzea helburu duena. Hartara, bere jarduera garai eta leku bakoitzeko errealitate sozialaren mende egongo da. Errealitate soziala eta behar sozialak dinamikoak direnez¹⁸⁶, Gizarte Langintza hauei erantzuteko

¹⁸⁶ Miren Ariñok (1997, 54) behar sozialak historikoak direla adierazten digu: “Las necesidades sociales son, ante todo, históricas desde al menos dos esferas que interactúan: desde la histórica-colectiva, espiral de la Historia con mayúscula; y desde su relación con la histórica-individual, la espiral de la historia que cada uno actualiza en todas sus interrelaciones”.

egokitzera behartua dago, eta baita bere esku-hartzeak moldatzera ere (Fernández, 1997, 13). Etengabeko bizitasun honek, Gizarte Langintzaren jardute profesionalari ez ezik, oinarrizko heziketari ere eragiten dio.

Gizarte Langintzako diziplinak errealitate sozialean eta herritarren ongizatearen eremuan gertatzen diren joan-etorriak antzeman, ikertu eta teorizatu behar ditu, sortzen diren ezagutza berriak heziketan eta jardute profesionalean erabilgarriak izan daitezzen. Prozesu hau etengabe eta bizkortasunez gauzatu behar da, errealitate sozialak ezartzen duen urrats bizia jarraitu ahal izateko. Baina, jakin badakigu, maiz, prozesu hau ez dela bere osotasunean edo behar den denboran betetzen, are gutxiago Gizarte Langintzako eremuan. Ondorioz, gu aztertzen ari garen arloan, heziketan alegia, irakasten diren edukiek zaharkituak egoteko eta urriak izateko arriskua daukate, eguneratu gabeak.

“La formación que se da en las Escuelas se vuelve rápidamente insuficiente, debido a la continua evolución de la realidad social y a la emergencia de nuevos problemas profesionales” (Fernández eta Alonso, 1993, 200)

Heziketaren practicumean zentratuz, oinarrizko prestakuntzaren alderdi dinamikoena eta eguneratze jarraikiena behar duena dela esan daiteke. Izan ere, Gizarte Langintza heziketa praktikoa errealitate sozialean errotua dago, errealitatetik hurbilen dagoen heziketaren alderdia delarik. Praktiken bitartez gauzatzen den irakaskuntza, behar sozialen errealitatean txertaturik gertatzen den irakaskuntza bakarra da; eta errealitatea aldakorra denez, modu jarraiki eta bizkorrean eraldatzen dagoenez, practicuma ere etengabeko aldaketa eta egokitzapen prozesu baten mende dago.

Aldaketa hauek practicumaren hainbat aspektutan antzeman daitezke, esaterako, praktika-guneen nolakotasunean, praktika-guneek dituzten programa eta zerbitzu motetan, gizartearen behar eta nahietan, erabiltzaileen profiletan, etab¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Maria Irazustak 1990ean argitaraturiko ikerketan (gure lanaren 2.3.1.2. azpiatalean landutakoa), Donostiako Gizarte Langintza Eskolako irakaskuntzaren bilakaera historikoa egiten du, eta praktiken azterketari atal bat eskaintzen dio. Honen arabera, praktika-guneak, poliki-poliki, aldatzen joan dira;

Honela, ikasleek praktikan antzematen dutena, unibertsitatean lantzen dituzten eduki teorikoak baino gaurkotuago egoten da; edo behintzat, bi errealitateen artean distantzia gertatzen da. Honek, teoria eta praktikaren arteko adostasun ezak ekar ditzake, eta egokitasun gabezia honek, ezagutza teorikoen inguruko zalantzei bidea egiten die, ezagutza praktikoei legitimazio osoa bereganatuz. Practicumaren irakaskuntzan esperientzia handia duten irakasleek argi eta garbi ikusten dute arazoa:

“Las Escuelas están lejos de la realidad, que no adecúan sus currículums formativos a la realidad social que les circunda” (Irazusta, 1991, 246)

“... si la sociedad cambia y cambia rápidamente, también la formación debe ir cambiando y adaptándose a nuevos conocimientos y nuevas competencias” (Majos, Angélica eta beste, 1993, 20)

Horrela, ikasleek unibertsitatean jasotako eduki teorikoak ezbaian jartzeko, eta practicumaren balorazioa handitzeko argudioen artean, irakatsitako ezagutza teorikoak errealitate sozialarekin eta jardute profesionalarekin bat ez etortzea litzateke.

3.3.3.1. Aituen diskurtsoak: Ezagutza teorikoen gaurkotze beharra

Lehenago esanak gorabehera, garbi dago, nola edo hala, dena dagoela etengabe aldatzen. Gizarte eraldatze prozesuan dago, eta gizarte modernoa are gehiago, azken aldi moderno hau errotiko aldaketa bizkorrengatik karakterizatzen baita. Aldaketa jarrai hauek Gizarte Langintzaren hezurdurari eragiten diote, diziplina aplikatua den heinean eta behar sozialak bereizmen elementuak izatean. Hortaz, errealitate sozial konplexuen aurrean aurkitzen

hirurogeiko hamarkadan Elizako zentroak nagusi ziren bitartean (Cáritas, parrokiak), hirurogeita hamarrean auzo elkarteak, eta laurogeiko hamarkadan udalak (gizarte-zerbitzuak) izan dira.

gara, dinamikoak eta anitzak direlako, bai ikuspegi makrotik (gizartea) baita mikrotik (gizabanakoa) ere.

Gizarte Langintzak eta Gizarte Langintza heziketak, errealitate sozialean gertatzen diren aldaketei jarraitu behar diete, pertsona, talde eta komunitateen ongizatea helburu baldin badute, behintzat. Honek etengabeko eguneratzea eskatzen du, ezagutzak, esku-hartzeak edo eta irakaskuntzak zaharkitzeko arriskua eduki ez dezaten. Alde honetatik, heziketari heltzen badiogu eta zahartua dagoen ala ez egiaztatu nahirik, practicumean gertatzen dena aztertu besterik ez dugu behar. Bada, ikasgai praktikoan unibertsitatean jasotako ezagutza teorikoak aplikatu behar dira, errealitatearekin erkatu, dantzan ipini. Elkargunerik, egiunerik edo lotura biderik badago, ezagutza teorikoak gaurkotuak daudela eta erabilgarriak direla esan nahiko du. Haatik, ezagutza teorikoen eta practicumaren artean kontraesanik, desadostasunik edo bat ez etortzerik egoteak, lehenak aktualizatu gabe daudela erakuts dezake eta practicumaren aurrean sinesgarritasuna galdu.

Hau da, hain zuzen ere, jeneralean ikasleek egiten dutena. Praktikak egiten dauden bitartean, aldiro-aldiro, praktika-gunean ikusten eta ikasten dutena, unibertsitatean irakatsi dietenarekin erkatu. Agidanez, ikasleen joera ikasketa teorikoak kolokan jartzea da.

“El alumno está contrastando continuamente si lo que le están enseñando en la clase le está proporcionando competencias profesionales para el trabajo. Es el propio alumno el que hace el test durante su estancia en las prácticas” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

“Hay mucha tendencia por parte de los estudiantes a cuestionar lo que han estudiado en la universidad cuando están haciendo las prácticas” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

Adituen analitiko ondoriozta daiteke, practicumaren legitimazio eta gainbalorazioan lagun dezakeen funtsezko elementua ezagutza teorikoa dela, bi zentzu ezberdinetan edo bi egoera direla medio. Bata, guk lanketa

bibliografikoan eta atal honen hasieran jasotakoa litzateke; batzuetan Gizarte Langintza heziketa teorikoa eguneratu gabe egoten dela, edo behintzat, behar beste eguneratu gabe. Honek ikasleari ezagutza teorikoak kuestionatzeko eta practicuma balioztatzeko bidea ematen diolarik.

“Esto no tendría que darse y es verdad que a veces se da, pero esto nos lo tendríamos que hacer mirar. No nos podemos permitir estar desfasados. Por ejemplo, en las asignaturas de servicios sociales que exigen conocimientos de leyes es muy evidente” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Bestea, guk aurreikusi eta landu gabekoa, profesional-instruktoreei dagokie. Practicumaren ikuspegi pedagogikoaren azterketan esan bezala, instruktoreak oinarrizko eragileak dira, batez ere ikasleengan duten inpaktuagatik.

“Los instructores tienen un papel determinante para fijar desde dentro el rol y las aspiraciones profesionales de los alumnos que acogen en las prácticas” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

Adituen esanetan, instruktoreen artean alde handiak daude. Praktika-gunera doazen ikasleei, euren ezagutzetatik at (batzutan mugatuak direnak), ideiak eta pentsamoldeak ere transmititzen dizkiete. Ondorioz, adituek diote, instruktore batzuek teoriarekiko duten gutxiespena ikasleei transmititzen dietela; eta beste batzuek, ezagutza teorikoen gabezia onartu beharrean, kolokan jartzen dituztela. Hau dena ikasleekin konpartitu ezker, ikasleak teoria galdera ikurren artean jartzea iradoki dezake.

“El ejercicio forma, pero también deforma (...) Yo me encuentro que a veces los estudiantes saben más que los profesionales-instructores, y esto es una realidad. ¿Por qué? Porque el instructor hace muchos años que acabó, y quizás desconocen los modelos teóricos que les estamos enseñando actualmente a los estudiantes (...) A veces, los instructores son promotores de la desvalorización de los conocimientos teóricos. Los alumnos van a las prácticas y dicen cosas, por ejemplo, «quizás hay una disfunción conyugal», y la profesional le dice que «eso son tonterías». Quizás el alumno tenga razón y

aquello que antes llamábamos «desestructuración» hoy se puede explicar desde otros marcos teóricos que el profesional desconoce” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“Los estudiantes en el practicum, en ocasiones, se encuentran con profesionales que han desistido y han asumido el rol prescrito que les llega desde fuera, básicamente el burocrático. Ya la hemos liado. Esas profesionales transmiten una imagen desde dentro de la profesión a los estudiantes que refuerza la distancia con los conocimientos impartidos desde la universidad” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

“Hay un riesgo que yo he apreciado muchas veces durante los 25 años que llevo en la titulación supervisando a alumnos en prácticas: a veces, la larga experiencia profesional y la falta de formación teórica amplia, lleva a que algunos profesionales hayan desestimado la formación teórica” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Modu batera ala bestera izan, irakasleek irakasten dituzten ezagutza teorikoak gaurkotu gabe daudelako ala profesional-instruktoreek ezagutza teoriko mugatuak edo berauek baloratzen ez dituztelako, finean, emaitza bera da: practicuma ikasgai teorikoen gainetik jartzen dela etengabe.

Honaino iritsita, adituek irakasleen eguneratze ezari aurre egiteko bidea proposatzen digute. Euren ustetan, ikerketak aukera emango luke irakasleak ezagutza teorikoetan eguneratuak egoteko. Ñabardura batekin, hots, burutzen den ikerketa irakaskuntzara itzultzeko modukoa izatea.

“Aquí está la necesidad de que se investigue en la universidad, la investigación es importantísima; investigación sobre cómo se está trabajando, sobre la realidad social, sobre los problemas sociales ... ésta es otra de las malformaciones de la universidad, que la investigación no redunde en la docencia. Se debería hacer investigación para generar más conocimientos que se trasladen realmente a la formación” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Konponbideak konponbide, ikerketa egokia den ala ez, ez da ikerlan honetan ebatzi beharreko auzia. Baina bai aintzat eduki beharrekoa, izan ere arestian aipatu dugu, lantzen gabiltzan hipotesiak harremanetan ipintzeko asmoa dugu bukaeran, eta hortik ezarian-ezarian bidea egitearen interesa. Alde horretatik begiratuta, ikerketaren aldagaia ere ahuldade teorikoak eta formatiboak gainditzeko proposatzen zen lehenengo hipotesian.

3.3.3.2. Irakasleen diskurtsoak: Lanbidearen burokratizazioa

Gizarte Langintza heziketa jarraiki, eguneratze prozesuaren beharrea dagoela esan dugu orain arte. Dena eta denok gaude etengabe eraldatzen, eta diziplinak zein lanbideak ere bai. Zentzu honetan, heziketak, oro har, gizartean gertatzen diren aldaketei egokitu beharra dauka. Baina heziketa zehatzaren arabera, egokitze lanak eskakizun maila zorrotzagoa edo arinagoa izango du. Gizarte Langintzaren kasuan, beronek dituen ezaugarri aplikatuak eta dinamikoak direla medio, gaurkotzeko eskakizun maila, halabeharrez, altua behar du izan. Osterantzean, irakasten diren edukiek zaharkituak gelditzeko eta erabilgaitz izateko arriskua izango dute. Hau da, hain zuzen ere, Gizarte Langintza heziketak nahi izango zukeen baino gehiagotan bizi duen egoera; askotan, ematen diren edukiak ez daudela eguneraturik, eta ondorioz baliagarritasun mugatua izan ohi dutela.

Gure hiruko taldeetan parte hartu duten irakasleek bete-betean partekatzen dute gogoeta hau. Are gehiago, edukiak oso gutxi berritu direla diote. Eta berritzeaz ari direnean, ez dira azken hamar edo hogeitaz ari, Gizarte Langintza heziketaren hasieraraino atzera egin eta sorrerako aldira heldu arte baizik. Irakasleak hizpidean egongo balira, egoera hirugarren hipotesi honetan adierazi duguna baino larriagoa litzateke, gaurkotzea baino berritzeko premia egongo litzatekeelako.

“A mí la sensación que me da es que hemos innovado muy poco. Que nos estamos formando como las primeras generaciones. Mary Richmond sigue

siendo el referente ... igual la teoría se ha quedado un poquito anticuada ...”
(HT-1)

“La formación todavía arrastra sus inicios, las Escuelas de Asistentes Sociales eran escuelas en las que se ofrecían herramientas para poder ofrecer al pobre consuelo económico o espiritual” (HT-3)

Edukien antzinatasuna dagoenean utzita, argi dagoena da garaiz kanpoko edukiak irakasten direla, eta baliagarritasunaren ikuspegitik ondorio ezezkorrak izateaz gain, bestelako ondorioak ere badituela. Izan ere, edukien gaurkotasun eza bereziki kaltegarria izan daiteke ezagutza teorikoaren inguruan ikasleek duten balorazioa eratzeko, hauek zalantzan ipin dezaketelako. Practicuma da, segur aski, ikasgai erabakigarria honetarako. Aintzat hartu behar dugu ikasleak unibertsitatean ikasi dutenarekin heltzen direla praktiketara, eta ikasi duten hori zaharkituta dagoela edo erabilezina dela ohartu bezain pronto, balioa galtzearen bidea datorrela.

Azpiatala itxi baino lehen, irakasleen iritzi berri bat ekarri nahiko genuke analisisira. Irakasleek, ezagutza teorikoen eta praktikoen arteko desadostasunei edo kontraesanei, eduki teorikoen antzinakotasunetik at, eragiten dien beste elementu bat ere aurreikusten dute. Hauen aburuz, egun lanbidean indarrean dauden zereginak zeharo mugatuak dira eta, maiz, ez dute Gizarte Langintzak dituen ezagutzak erabiltzeko betarik izaten. Gizarte langileek lan egiten duten erakundeetan, bereziki administrazio publikoetan, eredu burokratikoak da nagusi. Hartara, unibertsitatean ikasitakoaren ezer gutxi zaie erabilgarri, lan-guneetan araudiaren aplikazioa eta baliabideen kudeaketa dutelako langai nagusi. Hortaz, ezagutza teorikoen gutxiespenerako iturrietako bat, jardute profesionalaren egungo errealitatea litzateke, edo beste modura esanda, erakunde kontratatzaileek gizarte langileei ezartzen dizkieten funtzioak.

“Por ejemplo, en la Escuela se estudian los modelos teóricos para la intervención individual-familiar, y luego cuando van al campo de prácticas el trabajo que realizan las profesionales no va orientado en esa línea. ¿Qué trabajo social individual-familiar están realizando las trabajadoras sociales

actualmente? Mayoritariamente se dedican a tramitar prestaciones. Hay que ver qué se está haciendo en el ejercicio profesional, porque es lo que se van a encontrar los alumnos en el practicum. En la administración pública el contenido de trabajo es absolutamente burocrático y en el tercer sector están presionados por las subvenciones, por tanto sin continuidad en la intervención ...” (HT-1)

3.3.3.3. Profesionalen diskurtsoak: Heziketaren zaharberritzea

Heziketa jeneralean, eta Gizarte Langintza heziketan bereziki, irakasten diren edukiek oraingotze prozesu jarraian murgilduta egon behar dutela azaldu dugu orain arte. Gainera, Gizarte Langintzaren kasuan, beste ikasketa askorekin alderatuz, oraingotu beharra argiagoa da. Izan ere, behar sozialei eta biztanleriaren ongizateari erantzutea helburu izatean, gizarte dinamikara etengabe egokitzeko premia du.

“La realidad social cambia, y cambia muy deprisa, y la universidad no. Muchas veces te toca encontrarte con situaciones nuevas, que no las has visto nunca, y que implican un cambio en la manera de trabajar: porque te cambia el colectivo, o te cambia la institución, o la legislación ... Para todo eso tenemos que tener desarrollada la capacidad de cambio y adaptación rápida” (ET-4)

Baina honetaz gain, badago beste arrazoi bat ere eguneratze beharra areagotzen duena: practicumaren ikasgaia. Hots, practicuma errealitatean gauzatzean, eguneratua dago nahitaez. Direla erabiltzaileen profilak, gizarte beharrak, gizarte politikak edo zerbitzuak, praktika-guneak hamarkada batetik bestera goitik behera alda daitezke. Hona hemen 70eko hamarraldian praktikak egin zituzten profesionalek nola deskribatzen dituzten garai haietako praktika-guneak.

“Yo tuve la posibilidad de hacer las prácticas en Cáritas, en aquella época se hacía mucho trabajo desde las parroquias. No había profesionales que nos

acompañaran, era una Junta de Cáritas a la que le teníamos que dar cuenta de lo que hacíamos” (ET-4)

“En tercero las hacíamos en asociaciones de vecinos. Nos reuníamos en los domicilios de los vecinos. Era el momento del cambio, y las asociaciones estaban al pil-pil. Teníamos que coger el acta de las reuniones, moderar, el orden del día ...” (ET-4)

Hortaz, Gizarte Langintza heziketan, ikasleek oso modu errazean egiazta dezakete jasotako ezagutza teorikoak errealitate sozialarekin bat datozen ala ez. Praktika-gunera heldu bezain pronto, unibertsitatean ikasitakoa praktikan ikusten ari direnarekin kontrastatzen dute. Hau da oraingo honetan gakoa. Eztabaida taldeetako profesionalen aburuz, ezagutza teorikoak zaharkituak egon ohi dira, eta alderdi honetan erabateko adostasuna dago. Iritzi hauek eurek praktikak gauzatu zituztenean edukitako bizipenetan oinarriturik daude, baina baita egun profesional-instruktore lanean antzemandakoetan ere.

“Cuando yo estudié me dieron cosas atrasadas, modelos de servicios sociales que no se estaban llevando a cabo” (ET-5)

“Los planes de estudios no pueden durar cuarenta años porque la realidad cambia muy rápido y entonces los conocimientos que se imparten quedan desfasados. La universidad tiene que darse cuenta de que hay realidades sociales que van cambiando. Hay mucho desfase entre lo que se nos enseña y lo que encontramos cuando nos ponemos a trabajar” (ET-6)

“En la escuela se obvian los cambios que se producen en la realidad profesional” (ET-6)

“Es verdad que el contenido de algunas asignaturas lo viví como muy desfasado, y con pocas posibilidades de aplicación. Me acuerdo que cuando fui a prácticas dije «no tiene nada que ver lo que me han enseñado en la escuela sobre la entrevista y luego la entrevista real». No tenía nada que ver lo que estaban haciendo las profesionales con las que me tocó hacer prácticas con lo que estábamos viendo en clase. Había cosas que directamente eran lo

contrario y como les funcionaba, pues al final dices «me quedo con lo que funciona». Esa sensación de que había cosas en la formación que no estaban ajustadas” (ET-5)

Azken aipu honek argi eta garbi adierazten du hipotesi honekin frogatu nahi duguna. Ikasleak, kanpoko praktikak egiten dagoenean, unibertsitatean jasotakoa errealtatean gertatzen den ala ez erkatzeko aukera paregabea du. Teoria eta praktika bat ez baldin badatoz, bata ala bestearen aldeko aukeraketa egiten dute, gehienetan praktikaren aldekoa, azken batean, praktika errealtatetik hurbilen dagoena da eta.

Dena den, bien arteko kontraesanen zergatiak erreparatuz, bi arrazoibide aurkitu ditugu. Análisi bibliografikoan ezagutza teorikoak zaharkituak egotearen ondorioa zela esan dugu. Argudio hau eragile guztiek konpartitu dute, eta gure aburuz zio nagusia da. Aitzitik, gogoan izan, irakasleek bigarren arrazoi bat iradoki dutela, egun lanbidea eredu burokratikoan oinarrituta dagoela eta hau unibertsitatean ikasitakoa jardute profesionalean erabiltzeko muga bat dela, hain zuzen ere. Arestian jaso dugun aipuan, profesionalak darabilen argudio printzipala teoriaren desfasea da, berak zuzen-zuzenean identifikatzen duena. Baina gure ustez, hain argia ez bada ere, lanbidearen burokratizazioa ere ageria da, batez ere amaierako esaldian, ikasketak lanbidearen araberakoak ez direla esan nahirik edo. Honez gain, profesionalak praktika-gune batetik bestera, ikasteko aukeren ikuspegitik, alde handiak daudela diote. Apika, diferentziak praktika-gune zehatz bakoitzean gizarte langileen funtzioen araberakoa da.

“En las prácticas había mucha diferencia según qué campo te tocara, y eso es una faena. Hay que garantizar que todos permitan aprender. Según lo que te toque puedes aprender mucho o nada” (ET-5)

“Es muy importante donde haces las prácticas, puede cambiar totalmente la experiencia en función del lugar” (ET-6)

3.3.3.4. Ikasleen diskurtsoak: Teoria oraingotu

Gizarte Langintzak errealitate sozialean eragina izan nahi duela, biztanleriak dituen arazoak gainditzeko eta ongizate maila hobetzeko azaldu dugu. Helburu hau lortze aldera nahitaezkoa du errealitatea goitik behera ezagutzea. Egungo dinamikan behar bezala jantzia egotea, ezinbesteko baldintza bilakatzen da, bai heziketaren eta baita jardutearen ikuspegitik ere. Gizarte Langintza heziketaren kasuan, ezagutza teorikoek zehazki, askotan, gaurkotze beharra dutela erakutsi da. Adituek, irakasleek eta profesionalak hala adierazi dute. Ikasleen iritziak, adierazpen desberdina badute ere, ildo beretik doaz. Izan ere, ikasgai teorikoetan historia asko irakasten dela eta agertzen diren arazo sozial berriei oso gutxi egokitzen dela diote. Funtsean, gaur egungo errealitatearekin harreman gutxi dituzten edukiak jorratzen direla kritikatzeko dute.

“Historia garrantzitsua da, baina gehiegi ematen dugu, ikasgai desberdinetan ... eta gaur egungoa? Zer gertatzen da orain errealitatean? Zeintzuk dira arazoak? ... gero errealitatera joan eta beste zerbait dela ikusi ...” (ET-1)

“Está bien tener unas bases generales, pero necesitamos que se relacione con lo que está pasando ahora, que nos acerque a la realidad, con lo que puedes ver tú, con lo que lees en el periódico, implicarte con la actualidad” (ET-2)

“Los estudios tienen que estar más cerca de lo actual, y no tanto historia y pasado” (ET-3)

Ikasketetan bertan ikasleek, kanpoko praktiken bitartez, errealitatearekin hartu-eman dute. Practicuma errealitate sozialean txertaturik gauzatzen denez, ikasleek bertatik bertara ezagutzeko aukera dute. Kokagune honek ikaslea jarraiki teoria eta praktika erkatzeko posizioan jartzen du. Erkaketa honetatik, maiz, unibertsitatean jasotako ezagutzak zaharkituak daudela epaitzen dute, gaur egungo errealitatean ez direla aplikagarri. Ezagutza teorikoen aplikagarritasun eza hautemateak, zuzenean berauek kanporatzera edo baztertzerara darama, practicumean ikasitakoa gainjarriz.

“Hiru urtez ikasten egon ondoren eta errealitatera ailegatzen zarenean txoke bat bezala da, ez dakizu ezer, ikasitakoak ez dizu balio” (ET-1)

“He estado hablando con la trabajadora social con la que voy a estar en las prácticas y le contaba cosas de la formación y se quedaba alucinada. Saber hacer un diagnóstico o un informe social es básico, pero no el de hace mil años sino el que se utiliza ahora. Me ha enseñado el modelo de diagnóstico que utiliza y no se parece en nada al que nosotros hemos visto en la escuela” (ET-2)

“Llegas al campo de prácticas y no tienes ni idea, porque no lo has dado en la escuela. Nos enseñan cosas que no tienen relación con la realidad actual. Creo que hay mucho desfase” (ET-2)

Lehenago esanak gorabehera, argi dago Gizarte Langintza heziketan ezagutza teorikoak zaharkiturik egoteak, ikasleek berauek kolokan jartzea dakarrela. Halaz guztiz, zaharkitzeaz gain, badaude bestelako arrazoiak ere ikasketetan jasotako eduki teorikoak, praktikan erabilezinak suertatzeko eta ondorioz ikasleek alboratzeko. Bata, irakasleak eta profesionalak arestian aipatutakoa: jardute profesionalaren burokratizazioa da. Hortaz, lanbidean eredu burokratiko indarrean egoteak, gizarte langileek prestakuntzan ikasitako guztiaz baliatzeko aukerak murrizten ditu. Bestea, profesionalek ere jasotakoa: profesional-instruktoreen eta praktika-guneen arteko aldea litzateke. Honen arabera, praktika-gunearen edo eta profesional-instruktorearen arabera, ikasteko eta unibertsitatean ikasitakoa aplikatzeko aukerak zeharo aldatzen dira. Hona hemen esandako azken bi zioak adibideratzeko aipu bana, azaldutako hurrenkeran jasoak:

“He hecho las prácticas en un lugar en el que he tratado muy poco con la gente, ha sido más un trabajo administrativo, muchas reuniones, muchas memorias, coordinación con todo el mundo, muchos documentos. Más que trabajadora social he sido gestora de recursos” (ET-3)

“Depende mucho de la trabajadora social que te toque, cada profesional trabaja de una manera. También el sector te da unas posibilidades muy diferentes”
(ET-3)

3.3.4. Ezagutza teorikoak eta praktikoak uztartzeko zailtasunak

Teoria eta praktika binomioaren arteko joan-etorriak etengabeak izan behar direla edozein diziplina garatzeko, eta bereziki aplikatua denean, gauza jakina da. Zientifikoa izan nahi duen edozein jarduerak, ez du teoria eta praktika aurrez aurre jartzen, ezta osagarri bihurtzen ere, errealitate beraren bi aspektu baitira. Ekintzaren eskutik zuzena den ezagutzara hel gaitzke eta ezagutzak, ezinbestez, ekintzara itzuliko gaitu berriro, baina oraingoan ezagutza gehiagorekin, azken honek gure ekintza seguruagoa eta helduagoa egingo duelarik. Gainera, teoriak harreman zuzena du ikusten ditugun objektuei eta aurkitzen ditugun pertsonari ematen diegun esanahiarekin. Teoriari esker, pertsonak eta arazoak ikuspuntu desberdinetatik aztertzeke aukera dugu, eta ondorioz, teoria ezberdinek arazoei modu diferentean aurre egiteko bidea.

Aitzitik, teoria eta praktikaren arteko tirabira erronka historikoa eta etengabea izan da pedagogian eta unibertsitateko ikasketetan, oro har (Lobato, 1996, 13). Gizarte Langintzarentzat (Zamanillo, 1992) eta beronen ikaskuntza-irakaskuntzarentzat ere bai (Corera, 1995). Hurrengo lerroetan, zailtasun hauek Gizarte Langintza heziketan hartzen duten forma eta praktikumaren gainbalorazioan izan dezaketen eragina adierazten saiatuko gara.

Ezinbestekoa da Gizarte Langintzan, orokorrean, teoriaren eta praktikaren arteko uztardura gauzatzeko zailtasunetatik hastea, honen ondorio baitira heziketa eremuan aurki ditzakegunak. Hortaz, Gizarte Langintzarentzat ezagutza teorikoak eta praktikoak harremanetan jartzea, praktika teoriarekin uztartzea eta ezagutza praktikoak analisi teorikora berbideratzea, arazo klasikoa izan da. Teresa Zamanillok (1992, 54-61) “ezagutzaren segmentazioa” kontzeptua erabili du errealitate hau adierazteko. Egile honentzat teoriaren eta

praktikaren, edo ezagutza metodoaren eta esku-hartze metodoaren, arteko zatiketa guztiz faltsua bada ere, Gizarte Langintzan bete-betean gertatzen da. Baina ez da tesi hau defendatzen duen aditu bakarra; aitzitik, egile gehienak bide beretik doaz:

“Todavía hoy arrastramos penosamente esa pesada piedra de molino que nos lleva de forma maniquea a disociar el conocimiento de la acción” (Navarro, 1998, 31)

“Nos enfrenta ello con el ya «clásico» problema de la teoría y la práctica y su integración. Para acercarnos hoy a la superación de ese problema, se hace preciso tener presente los conocimientos generales y universales, sin perder de vista la referencia y aplicación concreta en los contextos específicos” (Red, 1999b, 103-104)

“El viejo problema de la integración entre teoría y práctica se nos revela con toda su vigencia” (Bódalo, 2008, 51)

Gizarte Langintzaren kasuan, teoria eta praktika uztartzeko zailtasun honek ondorio zehatz bat ekarri duela pentsa liteke: praktika goraiatzea, alegia. Teoria eta praktikaren arteko harreman dikotomikoak bien arteko konfrontazioa, lehia eta hierarkizazioa ahalbideratu dituela, praktika nagusituz.

“No conocer la teoría y, en todo caso, no encontrarle utilidad, se considera un signo de virtud práctica, de un saber pegado a la tierra que ha aprendido a tratar con las pretensiones de los improductivos teóricos. Hay una cierta presunción por parte de aquellos que se describen a sí mismos como gente práctica, gente a quien no interesan las nociones etéreas. Hablar de teoría, dicen, no cabe duda de que da un aire inteligente, pero con la clara implicación de que ellos se organizan mejor sin su ayuda –y si ellos no necesitan de ella-, la teoría no es necesaria” (Howe, 1999, 27-28)

“Una de las visiones quizá equivocadas que arrastra el Trabajo Social a través de la historia, es la confusa y problemática relación entre la teoría y práctica (...) Esa dicotomía entre pensar y hacer, ha atravesado históricamente la

profesión relegando a un segundo lugar el papel de la teoría, privilegiando el activismo y el asistencialismo, y convirtiéndose en un obstáculo epistemológico para la producción de conocimiento” (Veléz, 2003, 25)

Gizarte Langintza heziketara bueltatuz, praktikaldia edo practicuma litzateke ezagutza teorikoak eta praktikoak erlazionatzeko une erabakigarria.

“Las prácticas escolares corresponden a la aplicación o ejercicio de las formas de intervención aprendidas en las teorías, y se supone constituyen el momento de integración de conocimientos” (García, 1998, 127)

Eta practicumean teoria eta praktikaren arteko harremana, erlazionaturik dauden eta progresiboak diren bi hartu-eman ezberdinetatik lor daiteke: batetik, titulazioan zehar ikasitako eduki teorikoak practicumean aplikatuz, eta bestetik, practicumetik bertatik sortutako ezagutza praktikoak analisi teorikora bueltatuz.

“No es solamente un lugar de aplicación de la teoría sino que, además de ello, los estudiantes deben obtener de la experiencia práctica un conocimiento teórico” (Cosano, 2006, 2)

Gure kasuan, eta ikerketa honetan, lehenengo harreman motan jarriko dugu arreta, hots, aurretiaz ikasleek dituzten ezagutza teorikoak aplikatzeko hartu-emanen¹⁸⁸. Praktiken aldian, ikasleek unibertsitatean ikasi dutena barneratzeko aukera dute, dimentsio kognitiboa emozioekin, afektibitatearekin eta motibazioarekin lotuz.

Alabaina, zailtasun handiak agertzen dira unibertsitatean jasotako prestakuntza praktiketan ikusten eta ikasten denarekin erlazionatzeko, teoria eta praktika uztartzeko, alegia. Askotan, ikasgai teorikoak eta praktikak paraleloki doaz harreman punturik gabe, eta honek formazioan bien arteko uztardura

¹⁸⁸ Izan ere, aipaturiko lehen harreman mota (jasotako eduki teorikoak praktikan aplikatzea) Gizarte Langintza eskoletako practicumetan bermaturik dagoen bitartean, bigarren harreman mota (ezagutza praktikoak analisi teorikoan integratzea), gainbegiraketa ereduaren mende dago, eta eskola gehienetan ez da bermatzen. Ikus 3.1.2.4. Atala. Hortaz, praktikatik teoriarako ibilbidea teoriatik praktikarakoa baino lausotuago dagoela esan genezake.

ahalbideratuko duen planteamendu argirik ez dagoela pentsatzera eraman gaitzake.

“Las razones alegadas por las Escuelas en sus juicios negativos o con reservas hacia los programas de Servicio Social se polarizan en los siguientes factores: (...), divorcio entre lo teórico y lo práctico” (Vázquez, 1970, 86)

“... aún hoy no se han articulado suficientemente la teoría y la práctica. Con frecuencia teoría y práctica suelen ir paralelas sin muchos puntos de contacto, y sin que exista una visión clara de integración de ambas en la formación del estudiante y en la práctica profesional” (Ander-Egg, 1985, 125)

“La integración teoría-práctica es una de las obsesiones recurrentes en esta profesión, también en la etapa formativa, y a lo que parece, aún no se ha dado con la piedra filosofal que explique cómo conseguirla” (Gaitán, 1992, 159)

“De esta manera la Formación del Trabajo Social queda reducida a estructurar su cabeza con un conjunto de ideas librescas y teóricas, que la mayoría de las veces no guardan relación con el papel real que el profesional ha de desempeñar en su práctica” (Molina, 1994, 233)

Donostiako Gizarte Langintza eskolan, 1990/91 ikasturtean hirugarren mailan zeuden ikasleei, eta beraz kanpoko praktikak ikasturte horretan egin zituztenei, galdeketa bat egin zieten practicumari buruz zuten iritzia ezagutzeko helburuarekin, eta ikerketaren ondorioetan argi jasotzen dira aipaturiko zailtasunak eta kontraesanak teoriaren eta praktikaren artean:

“Para terminar queremos hacer una consideración final desde la Escuela: nos parece que el alumno refleja una antigua y permanente contradicción, esto es, la existente entre lo que es llamado «teoría» y lo que también es llamado «práctica». Por un lado, valoran positivamente un trabajo social planificado, organizado, interdisciplinar y no centrado exclusivamente en lo asistencial, y, por otro, se han sentido satisfechos e integrados en los centros de prácticas donde en su mayoría (fundamentalmente en los centros de la Administración Pública) han llevado a cabo tareas asistenciales y tramitación de prestaciones

burocrático-administrativas. ¿Una cuestión relativa a las seguridades básicas?”
(Irazusta, 1991, 246)

Oztopoak areagotu egiten dira ikasgai teorikoak eta practicuma kontrajartzen direnean, edo, kasurik onenean, guztiz bereizirik daudenean, eta hau maiz gertatzen da. Zabalzaren ustetan, practicuma ez da ikasketa planaren ikasgai arrunt bat gehiago, zeharkako osagaia baizik, gainontzeko ikasgai guztietan eragiten duena eta gainontzeko ikasgai guztiek eragiten dutena. Zabalzak berak onartzen du, irakasle askok euren ikasgaiak ematen dituztela ikasleen praktiketako esperientziarekin harremanetan jarri gabe, eta azken hau gerta ez dadin irakasleak prestatzeko beharra ikusten du:

“La necesidad de formarse todo el colectivo de profesores que atiende a una carrera o especialidad, para poder sacar el máximo partido a este nuevo segmento curricular incluido en los Planes de Estudio: entenderse bien qué puede aportar el practicum a la formación de nuestro alumnado, de qué manera se puede enriquecer el programa de la propia asignatura con las experiencias obtenidas durante el periodo de prácticas, qué podemos hacer desde nuestra materia para optimizar el desarrollo de las prácticas (para que los alumnos entiendan mejor lo que sucede allí y los procesos productivos o de actuación en los que van a estar implicados, etc.)” (2002, 174)

Ezagutza teorikoen eta praktikoen arteko dikotomiaren aurrean, ikasleek eduki teorikoak baztertzeko edo kolokan jartzeko joera izaten dute, praktikolari egiazkotasunaren izaera eta lehentasuna emanez, eurentzako “benetako errealitatea” islatzen duelako¹⁸⁹.

“Una segunda limitación que puede afectar a las prácticas es la denominada «laguna de los dos mundos», según la cual, suele ocurrir que los estudiantes perciben que tanto los conocimientos, como las normas de actuación en la Universidad tienen poco que ver con los conocimientos y prácticas

¹⁸⁹ Gauza bera gertatzen da lanbidean ere, profesionalek ezagutza teorikoak baztertzean eta ezagutza praktikokoak jardutearen erdigunean jartzerakoan: “Existe la visión estereotipada de considerar que la teoría y la investigación son inaplicables, crípticas, abstractas e intraducibles a la práctica. A algunos profesionales les parece que remitirse a la teoría es perder el contacto con la realidad” (Trevithick, 2002, 19)

profesionales. En este caso, los estudiantes suelen «deslumbrarse» por la realidad y cuando se reincorporan de nuevo a la actividad académica, comienzan a desechar por menos importante la necesidad de ciertos conocimientos que fundamenten el trabajo práctico” (García, 1996, 22)

“El cuestionamiento más fuerte que reciben los estudiantes en formación de su concepción profesional (por tanto, de su actual formación) suele ser en la realización del practicum” (Hernández, 1996, 76)

“De lo contrario, cada vez será mayor la distancia entre lo que se enseña en la Universidad y lo que se hace en los campos. Es frecuente oír decir a los alumnos de tercero que no les sirve para mucho lo que han estudiado «en teoría», porque luego los trabajadores sociales hacen otras cosas, tales como dar recursos. La dicotomía entre teoría y práctica nos preocupa cada vez más a algunos docentes del Trabajo Social” (Zamanillo, 1999, 94)

Ikasleek balioespen hauei jarraipena ematen diete ikasketak bukatzen dituztenean eta lehen esperientzia profesionalak izateko aukera heltzen zaienean, nolabait practicumean izandako bizipena errepikatuz.

“¿Por qué se produce este choque o desencuentro entre el «deber ser» del perfil profesional propuesto y el «ser» de la realidad profesional? Hay muchas causas, pero queremos señalar una que tiene que ver con el modelo que los estudiantes internalizan durante su formación. De ordinario, les presentan una suerte de identidad de tipo superyoico (ideal, normativo, de lo que debe ser), prescindiendo de lo que realmente puede ser y que luego, como es lógico, no coincide con su práctica profesional real (...) que las Escuelas proporcionen una formación que no produzca una contradicción entre lo que le enseñan que es la profesión y lo que en realidad es” (Ander-Egg, 1992, 217-220)

Labur esanda, Gizarte Langintzan teoria eta praktika uztartzeko arazoa beronen prestakuntzan ere antzematen da, ikasgai teoriko eta practicuma nekez harremanduz. Dikotomia honek bi alderdiak aurrez aurre jartzen ditu, ikasleen eta profesionalen begietara, practicuma lehenengoentzat eta jardutea bigarrenentzat, garrantzia eta balioa bereganatuz. Hortaz, teoria eta praktika

uztartzeko zailtasuna, practicumaren gainbalorazioan lagun dezakeen beste elementu bilaka daiteke.

3.3.4.1. Adituen diskurtsoak: Gainbegiraketa biziberritzen

Zientzian, teoriak eta praktikak, ezagutza teorikoak eta enpirikoak, errealitate bakarra osatzen dutela esana dugu; konplexua, kontraesanez betea, nahi dena, baina bakarra. Teoriak ezagutza orokorrak eta unibertsalak jartzen ditu, eta ezagutza hauek praktikan aplikatuz, esku-hartze espezifikoaren testuinguruetan erabiliz, ezagutza enpirikoak lor daitezke, zeintzuk teoriara itzuliko diren azken hauek aberasteko eta prozesu zirkularri berriro ere ekiteko. Hortaz, teoria ezinbestekoa da praktikarako eta alderantziz.

Adituen diskurtsoen analisiak Gizarte Langintza heziketa, betidanik, teoria-praktika bategite ikuspegitik planteatu dela iradokitzen digu. Honen harira, gogora ekarri Gizarte Langintza heziketaren bilakaera historikoa jorratu genuenean (ikerlanaren bigarren atalean, hain zuzen ere) gizarte langileen prestakuntzaren irakurketa diakronikoa egin genuela, eta bertatik jakin badakigu ezagutza teoriko-praktikoetan prestatu direla ikasleak hasiera-hasierako ikasketa-planetatik gaurdaino. Izan ere, Gizarte Langintza heziketa identifikatzen duen ezaugarria bilakatu da.

“En la literatura del trabajo social aparece mucho teoría-práctica en términos de binomio, como dos partes distintas, que de alguna manera hay que enlazar, como si una cosa no tuviese que ver con la otra. Pero yo creo que precisamente el trabajo social, desde el principio estuvo muy preocupado, fundamentalmente en Estados Unidos con Mary Richmond, por la integración de esos dos elementos” (EP-2. Jesús Hernández Arístu)

“Abogamos por la integración entre teoría y práctica, y yo creo que es bueno (...) Queremos que cada conocimiento teórico tenga una posibilidad de reintegrar a la práctica, es decir, retroalimentar, porque sin el conocimiento

teórico tampoco puedes interpretar la práctica, que es lo que insistimos a los estudiantes” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

José Vicenteren aipua aurretik azaldutako diskurtsoa frogatzeko edo adibideratzeko erabilgarria izateaz gain, bigarrenik landu nahi den ideiarekin arrastorik ere badu. Hel diezaiozun bigarren horri. Orain arte egin dugun azterketak beta ematen digu Gizarte Langintzan ezagutza teorikoek jasan duten bazterkeria egiaztatzeko. Horren ondorioa da, behin eta berriro, ezagutza teorikoen baliagarritasuna azaltzen egon beharra, ezagutza praktikoen aldeko justifikaziorik behar edo eskatzen ez den bitartean. Hori da, hain zuzen ere, José Vicentek aurretik egin duena, eta elkarrizketatu ditugun gainontzeko adituek ere egiten dutena. Justifikatze aldera, teoriak praktikari dakarkion ekarpena erabiltzen da, azken finean, praktikaren oinarria teoria izanik esku-hartzearen eraginkortasuna biderka daiteke, aktibismoa, errepikapena, eraginik gabeko esku-hartzeak eta erabiltzaileen kronifikazio arriskua ekidituz.

“En trabajo social estamos más cerca de la gente, pero sí que hay que hacer un esfuerzo en el sentido de que estar cerca de la gente, no se puede estar de cualquier manera, porque perpetuamos a la gente en sus problemas si lo hacemos de cualquier manera” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“Yo llevo trabajando 27 años en la administración pública, y te puedo garantizar que he tenido compañeros monitores, animadores ... que sin tener ninguna titulación universitaria son unos excelentes profesionales de la intervención social. Pero claro, ellos no piensan con un criterio de acumulación de conocimiento, sino que piensan sólo en la acción, ni siquiera tienen la posibilidad de reflexionar sobre si lo que hacen está bien o no. Utilizan el juicio personal, la intuición, los valores personales ... no han tenido la oportunidad, ni la tendrán si no se ponen a estudiar, de desarrollar procesos de conocimientos distintos a los que ellos tienen en estos momentos” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

Nahiz eta Gizarte Langintzak, oro har, ezagutza teorikoak eta praktikoak bateratzeko espiritua izan edo espiritu hori duela aitortu, adituak bat datoz,

gauzatzerakoan zailtasunak agertzen diren diskurtsoarekin, harreman dikotomikoa begibistakoa delako ustearekin.

“Es complejo porque existe esta especie de dicotomía entre la teoría y la práctica, en ocasiones los prácticos [los trabajadores sociales en ejercicio] dicen a los alumnos que lo que se hace en la universidad, la teoría, está muy lejos de la realidad; y al revés, los de la teoría [profesorado] plantean que lo que se hace en la práctica no es lo que tendría que ser” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Lanketa bibliografikoan, zientziaren “ezagutzen segmentazioari” atxikitzen zitzaion dikotomia edo banaketaren zergatikoa. Adituen diskurtsoetatik, aldiz, aurrekoa baztertu gabe, bestelako zioa ondorioztatzerik badago. Halatan, teoriaren eta praktikaren arteko errekonozimendurik edo aitoren eza egon liteke uztartzeko zailtasunaren oinarrian. Praktikari dagokionez, seigarren hipotesian ikusiko dugun lez, autoaskitasunaren ideiak bizi-bizirik irauten du; eta teoriari erreparatzerakoan, bostgarren hipotesian ikusteko aukera izango dugunez, praktikari bigarren mailako balioa ematen zaio. Horrela, elkarrenganako errekonozimendurik gabe ezinezkoa, edo behintzat gertagaitza, da xedea lortzea, kasu honetan uztardura. Beraz, pentsamolde eta jarrera kontuak ere badaude tartean eta erantzukizuna modu orekatuan banatu behar da teoriaren eta praktikaren artean.

Zergatietan gehiago sakondu gabe, aurrera egin dezagun, ezagutza teorikoak eta praktikoak integratzeko arazoa Gizarte Langintza heziketan ere bere isla baitu, ikasgai teorikoak eta practicum artikulatzerakoan. Adituek zailtasuna hitzez adierazten ez badute ere, zailtasun hori gainditzeko eman beharreko pausoei buruz darabiltzatenean uler daiteke. Bi dira kohesioa bultzatzeko aurreikusten dituzten bideak. Lehena, ikasgai teorikoen edukiei eskatu beharrekoa, hauek, nolabait, aplikazioa kontuan izanik antola daitezten.

“Por ejemplo, psicología que es lo que yo imparto. El alumno dice «me están enseñando procesos de percepción interpersonal, temas de comunicación, estereotipos, prejuicios, discriminación, etc. ¿y esto qué tiene que ver con

trabajo social?» Pues tiene mucho que ver, y el profesor le tiene que ayudar a que él haga la aplicación” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Bigarrena, eta garrantzitsuena, adituek behin eta berriro plazaratzen baitute, gainbegiraketa da. Ezagutza praktikotik edo practicumetik ezagutza edo ikasgai teorikoetarako zubia egiteko tresna egokiena gainbegiraketa dela diote. Izan ere, bi osagaiak, teoriak eta praktikak, elkar ukitzen duten gunea da arreta bereziz zaindu beharrekoa, hor jokatzen da uztarduraren patua.

“El practicum tiene mucha importancia porque en realidad es el laboratorio de pruebas de cómo se está incorporando la teoría, es donde se puede ver y donde se puede intentar contrarrestar aquella idea de que la teoría va por un lado y la práctica por otro” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Jakina, horrek bere ifrentzua ere badu. Gainbegiraketak teoriaren eta praktikaren arteko loturari eusten dio, baina egokia izatea ezinbestekoa da eragina izateko, bestela bien arteko aldea handitzeko gai ere izan liteke. Orain, onenean, ikasgai teorikoen aplikazioa bideratzen da, esperientziaren jarraipen hutsa egiten ez den kasuetan. Baina, adituen ikuskeran, gainbegiraketaren bitartez, practicumetik abiatuta, ezagutza enpirikoak sortzea litzateke egokiena teoria-praktika unitatea antzemateko. Azken helburu hau, urrun baino urrunago dugu egun; profesionalak beraiek nekez heltzen direla esperientzia sistematizatu eta ezagutza enpirikoak sortzera jakinik (lehenengo hipotesian azterturikoa), zaila da hori ikasleekin lantzea.

“Los que se forman en trabajo social tienen que tener en cuenta la importancia de tener una buena preparación teórica, poder hacer teoría desde la experiencia práctica ... aprender de lo que ven y relacionarlo y crear incluso nuevas teorías, que igual es mucho para los estudiantes, pero sí a su manera” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Gainbegiraketaren gaia bere horretan utziko dugu, geroago bueltatuko gara eta. Orain artekoan esan dugunez, ezagutza moten arteko dikotomia gaurdaino ailegatzen da, eta Gizarte Langintza heziketari ere eragiten dio. Dikotomia

honen aurrean ikasleak praktikaren aldeko jarrera hartu ohi du, eta praktikak balio osoa bereganatzen du. Adituentzat guztiz arriskutsua izan daiteke ikasleen jarrera hau, practicumean praktika bat edo beste ikusteko aukera besterik ez baitute izan. Praktika berez anitza, aldakorra eta konplexua da, horregatik argudiatzen dute ikusi duten hori ez dela praktika ezagutzea, praktika bat edo bi ikustea baizik.

“El estudiante puede hacer una absoluta división «lo que me han enseñado en la universidad no sirve para nada y lo único que he aprendido es de Pepita, Julita ... que me han enseñado»” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

Adituen azken hausnarketa hau gure hipotesia berrestera dator, ikasleek ezagutza teorikoen eta praktikoen hausturaren aurrean praktikokoak gainjartzearena, alegia.

Gaiari amaiera eman ordez, adituek sakondu egiten dute, teoria-praktika bategite ikuspegiari eutsi, eta xedea lortzeko bideak bilatzeari ekiten diote euren diskurtsoetan. Ez gara gehiegi luzatuko, baina aipatzeak merezi duelakoan gaude, akaso, beste lan-hipotesiekin hartu-emanak izan ditzake eta.

Arestian agindu bezala, gainbegiraketara bueltatuko gara berriro. Izan ere, gainbegiraketaren aldeko atxikimendua aditu guztiek erakusten dute. Uztardura etengabe lantzen egon behar dela diote, hutsaren hurrengoko eragina lortzea nahi ez bada behintzat. Egun, Gizarte Langintza eskoletan egiten den gainbegiraketarekin oso kritikoak dira, gainbegiraketa izan beharrean “jarraipena” delako ustekoak baitira. Erabiliaren erabiliaz, edozein modutan erabiliz, hobeto esanda, hutsaltzen joan da, jatorrizko funtzioa betetzeko gaitasunik gabe geratu arte. Hau dela eta, adituek gainbegiraketa berreskuratzearen beharra ikusten dute:

“La supervisión es un elemento clave para abordar la dicotomía teoría-práctica, es el espacio por excelencia que puede ayudar a que esto pase menos. Por ejemplo, en el perfil teórico del trabajo social, aparece cómo somos defensores de las personas y, claro, luego se encuentran en la práctica y dicen «¿ese perfil

teórico dónde está?» Mediante la supervisión se les ayuda a ver que sí está” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Actualmente en las escuelas se hace más seguimiento que supervisión, pero creo que lo que se ha de hacer es supervisión (...) Sin supervisión las prácticas se convierten en ir a un sitio y ver qué hace el profesional. La supervisión permite que el estudiante además de aprender con el profesional, tenga la capacidad de poner cierta distancia, de revisar y analizar ese hacer. De lo contrario estos alumnos, en el futuro serán profesionales que podrán aportar poco desde lo crítico” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

Ezinbestekoa, baina ez nahikoa diote adituek. Gainbegiraketa ondo eginda ere, nekez lortuko da xedea (uztardura, alegia) practicumaren ikasgaia egoki prestatzen ez bada. Hau da, hain zuzen ere, arreta behar duen beste bidea. Adituek ikasgaiaren plangintza eta didaktika ere asko zaintzekoak direla diote. Alor honetan hobetzeko alderdi ugari azpimarratzen dituzte; batzuk gure ikerketan aztertu ditugu (practicuma ikasgai teorikoekin tartekatzea, ikastea ahalbidetzen duten praktika-gune egokiak biltzea) eta beste batzuk, aldiz, berriak ditugu (antolatzeko zailtasunak, ikasleen kopuru altua, profesional-instruktore eta praktika-gune urriak).

“En definitiva, que a lo largo de toda la formación haya espacios de contraste, que tampoco quede la relación teoría-práctica para el último y único momento” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“El practicum es difícil de organizar, también porque hemos tenido siempre muchos estudiantes. Ahora seguimos con un número de estudiantes alto. Durante mucho tiempo no teníamos tantas profesionales y lugares donde mandarles” (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

“Deberíamos ser estrictos en la evaluación de los lugares de prácticas. La evaluación la hacemos desde la intuición. Cuando un estudiante se queja mucho, cuando ves que le hacen hacer barbaridades ... al final descartamos el lugar como campo de prácticas, pero yo creo que tendríamos que dotarnos de algunas herramientas” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“Con la estructuración del grado deberíamos revisar los centros de prácticas. ¿Qué oportunidades de aprendizaje tiene que ofrecer un centro de prácticas para que sea incorporado a nuestra oferta? Luego aquí tenemos el factor estructural, a veces no te puedes permitir elegir” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

3.3.4.2. Irakasleen diskurtsoak: Gainbegiraketa eta plangintza zaintzen

Gizarte Langintza heziketaren lehen ikasketa-planetatik egungoetaraino, ezagutza teorikoak eta praktikoak bategiteko espirtua egon dela esan digute adituek. Guk ere, prestakuntzaren irakurketa diakronikoa egiterakoan, ikasleak betidanik ezagutza teoriko-praktikoetan prestatu direla baieztatu dugu. Irakasleen diskurtsoetatik jarrera bera ondoriozta daiteke. Honen guztiaren aurrean, diskurtsoak sakonki aztertuta, bi ezagutza mota hauen arteko uztardura bilatu beharrean, oinarrian ezagutza praktikoaren aldeko ikuspegia egon daitekeela bururatzen zaigu. Baina goazen polikiago gogoeta honen azalpena.

Jakina da, edozein titulaziok, unibertsitate mailakoa baldin bada areago, ezagutza teorikoak izan behar dituela irakaskuntza programan. Hori ez du inork zalantzak jartzen, beti horrela da, titulazio bat edo beste izan. Beraz, konpartitu ala ez, jakin badakigu, eduki teorikoak behar direla nahitaez. Aitzitik, ezagutza praktikoak ez dira ezinbestekoak titulazio guztietan. Izan ere, titulazio askotan, gehienetan ez esatearren, ez dira aurreikusten. Hortaz, Gizarte Langintza heziketan teoria eta praktika kontuan hartzeko planteamendua dagoela esaten denean, beharbada, bestelako zerbait pentsatzen ari da: ezagutza teorikoak, ezinbestean, aurreikusi behar dira unibertsitateko titulazioa eduki nahi bada behintzat, eta ezagutza praktikoak dira beste ikasketek ez dutena, eta Gizarte Langintzak, zehazki, txertatu nahi ditu. Hots, ezagutza teorikoa, nolabait, kanpotik inposatua dator, besteena da, errekonozimendua eta estatusa lortzeko behar dena. Ezagutza praktikoak aldiz, Gizarte Langintzaren ezagutza

espezifikoa da, ikasteko beharrezkoa. Finean, pentsamolde honek ezagutza enpirikoan sinesmen itsua izatea erakutsiko luke.

“Para mí es muy importante que sea una formación teórico-práctica. Es una carrera que se distingue de otras precisamente por eso, por esa importancia que tiene la práctica. Convendría que no sólo se hiciesen reflexiones desde la práctica, sino también desde la propia teoría. Tendría que haber un espacio para la reflexión teórica” (HT-1)

Ez da gogoeta burugabea. Ohartu, Gizarte Langintzan eta Gizarte Langintza heziketan, ezagutza teorikoak eta praktikoak uztartzeko arazo larriak daudela, adituak eta irakasleak hala aitortu dute eta. Nola azaldu bestela arazo hauek, Gizarte Langintzak betidanik bien arteko harremana landu eta bultzatu nahi izan badu?

“... veo cierta esquizofrenia, de repente el alumnado te dice «me voy de prácticas, ahí es donde verdaderamente voy a ver lo que es el trabajo social, la realidad». Es decir, la esquizofrenia es porque lo teórico está aquí y lo práctico allí. Dos aspectos no unidos, realmente no hay un nexo, el nexo está roto, se vive como dos mundos, por un lado la profesión y por otro la disciplina, se acaba construyendo un pensamiento dual” (HT-1)

“Esa división que vemos en la profesión entre la teoría y la práctica, la observo también en la formación. Son como compartimentos estancos” (HT-2)

Ezagutza teorikoen eta praktikoen arteko haustura sakona da, irakasleek “eskizofrenikoa” kalifikatzeko modukoa, pentsamendu duala garatzen duena. Akaso, beste titulazio batzuetan baino handiagoa. Hortaz, teoriaren eta praktikaren arteko hartu-emanera hasiera-hasieratik landu izan bada (beste titulazioetan egin ez dena), eta lorturiko emaitza bien arteko distantzia handitzea besterik izan ez bada (beste titulazioetako etendura baino handiagoa), benetan egoera bitxia da, zerbait ez dator bat.

“El alumnado de trabajo social hace una separación entre teoría y práctica que no la he visto yo en el alumnado de otras carreras. En otras carreras están todo el rato dialogando con la teoría ¿por qué no se dialoga con la teoría en trabajo social? No sé si es una división que viene de la propia disciplina, del ejercicio profesional ... algo pasa ahí” (HT-1)

Analisi bibliografikoa egiterakoan, ezagutzen segmentazioan kokatzen genuen arazoaren jatorria eta elkarren arteko errekonozimendu faltan kokatu dute adituek. Adituen ildo beretik doa gure arestiko gogoeta, baina kasu honetan, errekonozimendu eza bi noranzkoa izan ordez, norabide bakarreakoa da, ezagutza praktikoa dira erdigunean kokatzen dituztenak eta teorikoak gutxien direnak, alegia. Praktika da ikasteko behar dena, eta horregatik heziketan betidanik txertatu izan da, eta teoria, aldiz, kanpotik eskatzen dena estatus minimoa lortzeko trukean. Berrito garmatza bostgarren eta seigarren lan-hipotesiekin erlazionatzera.

Esanak esan, gatozen irakasleek practicumaren inguruan dituzten diskurtsoen alorra aztertzea. Practicuma teoria eta praktika elkartzeko ikasgairik aproposena bada ere, unibertsitatean landutako ikasgai teorikoak aplikatzea edo eta praktikatik ezagutza teoriko berriak sortzea, beharrezkoa da bata eta bestea practicumean gauzatzea, harremana benetan lortu ahal izateko. Eta bi mekanismo hauetaz hausnartzen dute irakasleek. Lehenengoan zentratuz, ezagutza teorikoen aplikazioan, irakasleen iritzian ez da betetzen. Aplikazioa prozesu konplexua dela diote eta practicumaren ikasgai hasiera ematen baldin bazaio ere, jardute profesionalean zehar garatuko denaren ustekoak dira.

“El alumnado no hace la conexión entre la teoría y la práctica. La teoría está en la Escuela y la práctica en los campos. Como si fueran dos realidades diferentes. Eso que se ha estudiado en la asignatura de sociología o en la de psicología no se aplica” (HT-1)

“La aplicación de conocimientos teóricos en el campo de prácticas es complejo, les cuesta mucho. Hay algunos conocimientos teóricos que sí llegan a aplicar y seguramente otros no, la mayor parte de las veces no se aplica” (HT-2)

“Utilizar los conocimientos teóricos en las prácticas no es fácil, es un proceso largo que puede empezar en las prácticas pero que indudablemente continuará durante el ejercicio profesional. Progresivamente, y a partir de situaciones concretas, se van planteando y estableciendo esas asociaciones” (HT-3)

Bigarrenari dagokionez, praktikan ezagutza berriak sortzea, egun practicumean egingaitzagoa baloratzen dute. Profesionalek oraindik, euren eguneroko jardutean, sistematikoki egiten ez duten zerbait izanik, zaila litzateke ikasleek egitea. Lanbidetik zentzu horretan pausoak ematen hasi dira, eta beraz etorkizunean, apika, ikasleekin ere egitea posible izango da, baina etorkizunari begira.

“Entre las profesionales hay una preocupación cada vez mayor por intentar sistematizar la práctica, porque al final no es sólo hacer y hacer, sino que tienes que dar cuenta de lo que estás haciendo” (HT-1)

“El hecho de ser una disciplina tan pegada a la realidad, da prioridad a responder a esa realidad y se pierde la investigación. Se da tanta importancia a la práctica profesional, al activismo, que se deja a un lado la parte de sistematización de las experiencias de la acción” (HT-2)

Laburbilduz, irakasleen aburuz, practicumeko ikasgaien teoriaren eta praktikaren arteko uztarketa ahalbideratuko duten mekanismoak ez dira gauzatzen. Ikasgai teorikoetan ikasitako ezagutzak aplikatzea, guk mekanismo erabiliena eta egingarriena kontsideratu duguna, konplexutat jotzen dute. Bestalde, ezagutza berriak sortzearena, heldugabe dagoela diote. Hortaz, ikasleek practicumean bereziki praktikarekin aurkitzen dira, eta ez ezagutza teorikoekin. Zentzuzkoa da orduan, praktika bera gainbaloratzea.

“El alumnado entiende que las prácticas son exclusivamente lo que hacen en el campo. En el momento que les planteas que eso que hacen lo tienen que plasmar por escrito y que tienen que reflexionar sobre ello se atascan, no lo ven” (HT-2)

Dena den, irakasleek lehentasuna ematen diete practicumean dauden bestelako arazoei, gainbegiraketa berreskuratzeari eta plangintza egokia burutzeari, hain zuzen ere, teoriaren eta praktikaren arteko hartu-emanan lantzeko oinarrizko bitartekotzat jotzen baitituzte, aurretik aipatutako bi mekanismoei bidea egingo dietenak.

“La supervisión es lo que posibilita la unión entre la teoría y la práctica. Lo que ocurre es que no se le ha dedicado el suficiente tiempo. Con el creditaje que se cuenta no se puede reflexionar sobre qué relación hay entre la teoría y la práctica, sobre lo que están o no haciendo en el campo de prácticas” (HT-1)

“La cantidad de alumnos por asignatura de practicum incide muchísimo en la calidad. Es muy difícil trabajar estos temas con grupos grandes” (HT-1)

“Hay que trabajar por que los campos de prácticas sean adecuados, que realmente posibiliten el aprendizaje” (HT-1)

“Yo las prácticas externas las plantearía entre la formación, ni al inicio ni al final, para que se pueda volver a la teoría. Que la formación termine con la práctica retroalimenta el discurso sólo vinculado a la práctica. Históricamente creo que es algo que nos ha hecho daño” (HT-1)

“El papel y la aportación del profesor en las prácticas externas debería variar, actualmente casi se reduce a un seguimiento” (HT-2)

3.3.4.3. Profesionalen diskurtsoak: Practicumetik lanbidera

Teoria eta praktika errealitate beraren bi aldeak dira. Gizarte Langintzan, oro har, bi alderdien arteko uztardurarako zailtasuna betiereko tirabira dela, eta egoera hau Gizarte Langintza heziketan islatzen dela jorratu dugu jadanik. Ezagutza teorikoen eta praktikoen dikotomiaren aurrean, lehenak ezbaian jartzen diren bitartean, praktikaren aldeko diskurtsoa nagusitzen dela ikusi dugu. Urratsez urrats teoriaren eta praktikaren arteko uztarduraren zailtasunak miatu eta aztertu ditugu, zergatiak eta ondorioak tartean direla. Hiru eztabaida taldeetan parte hartu duten profesionalak Gizarte Langintza heziketan eta lanbidean ezagutza teorikoak eta praktikak elkarganatzeko arazoenguruz aritu dira batik bat, zergatiengatik eta ondorioengatik kontsiderazioetan ia sartu gabe. Gatozen beraz, profesionalen eskutik, uztarduraren zailtasunei dagokien alorrera.

Profesionalen ikuskeran, ikasleek ez dituzte ezagutza teorikoak practicumean aplikatzen, ez oraingo ikasleek, ezta eurak ikasle zirenean ere. Bi alderdi hauen arteko integrazioa falta dela diote. Hortaz, gure hipotesian jasotako zailtasuna berrestera datoz.

“... están en lo concretito. Aplican poco los conocimientos adquiridos en la escuela. En este aspecto yo lo veo flojo. No lo enlazan, no lo tienen integrado”
(ET-4)

“Yo cuando hice las prácticas no tengo la sensación de haber aplicado conocimientos. La profesional me explicaba el día a día, pero tampoco hacía referencia a la teoría” (ET-6)

Jardute profesionalean hasten direnean antzeko zerbait gertatzen zaiela adierazten dute. Unibertsitatean ikasitakoa ezin dutela lanpostuan aplikatu, bai ez dakitelako nola erabili, bai saiaturik ere ez dutelako lortu, bai baliagarria ez delako.

“Cuando empecé a trabajar sentí que no tenía ni idea de nada. Lo que había aprendido no sabía cómo aplicarlo, cómo utilizarlo” (ET-5)

“... por ejemplo, en los estudios te dan un modelo de entrevista y luego cuando me puse a trabajar con toxicómanos no podía aplicarlo, no encajaba nada” (ET-5)

“La formación creo que es muy teórica y luego a la hora de trabajar no sirve. Se da mucha importancia a la historia del trabajo social” (ET-6)

Ohartu, bigarren hipotesian ere practicumaren eta lan-gunearen arteko paralelismoa egiten genuela, oso gertu baitaude bata bestearekiko eta practicumean izandako bizipen eta irudipenak, maiz, jardunean errepikatzen dira. Honela, ikasketetan eratzen den diskurtsoa laneratzean luzatzeko ez ezik, sendotzeko gertagarritasuna ere bistan da. Ikerlan honi lotua, praktikaren zein jardutearen gainbalorazioaren eta teoriaren bazterketaren aldeko diskurtsoak, hain zuzen ere.

“La enseñanza que se ofrece en la titulación de trabajo social tendría que estar más aplicada al trabajo social: más ejemplos, role playing, casos prácticos, por colectivos, por niveles de intervención ...” (ET-5)

Ostera, gutxiengoa izanik ere, bada ezagutza teorikoen aplikazioa gauzatzen denaren iritzikorik, baina bi xehetasunekin. Alde batetik, Gizarte Langintza heziketan ikasitako eduki teorikoen aplikazioaren inguruan ari direnean, bestelako gizarte zientzien ikasgaietan ikasitakoari egiten diote erreferentzia, eta ez Gizarte Langintzako ikasgaiei. Ikasgai hauek errealitate soziala eta gizarte beharrak ulertzeko baliagarriak suertatu zaizkiela diote. Lehenengo hipotesia lantzerakoan, profesionalek ere, bereziki bestelako gizarte zientzietatik ikasi dutela aitortu dute. Beste aldetik, nolabait espezializatuak diren ikasgaiak aipatzen dituzte, eduki zehatz eta espezifikoak dutenak, lanbidean erabili dituztelako. Azken honek, ikasketen espezializazioa eta espezializazio ezaren lanketa (bigarren hipotesia) ekartzen digu gogora, hartan

ere profesionalak baitira ezagutza espezializatuen aplikagarritasuna altuagoa dela argitzen dutenak.

“Asignaturas como medicina, psiquiatría, psicología o sociología te ayudan mucho a ver esos porqués de las situaciones que se plantean en el trabajo” (ET-4)

“Para mí fue muy útil el derecho del trabajo. Yo me siento medianamente ubicada en temas como incapacitaciones gracias a esa asignatura. Y también el tema de la psiquiatría y la psicopatología” (ET-4)

Hainbat arrazoi eta konponbide izan litezke teoriaren eta praktikaren arteko haustura gerta dadin, hasi ikasgai teorikoen aplikaziotik eta gainbegiraketaraino. Arituengandik eta irakasleengatik gainbegiraketa eta praktikumaren plangintza jaso ditugu. Profesionalen kasuan, bi hauek aipatzeaz gain, profesional-instruktoreen garrantzia azpimarratzen dute. Egun, hauen esku utzi delako ardura diote, eta beraz, instruktorearen arabera, uztardura bideratzen dela ala ez.

“Tuve unas prácticas muy buenas en tercero, con dos profesionales de referencia que te explicaban lo que estabas haciendo con respecto a la teoría. Por ejemplo, te decían «¿tú te acuerdas del modelo sistémico? Pues la intervención que acabamos de hacer esta basada en ese modelo por esto y por esto». Para mí fue increíble porque les di un sentido a las asignaturas que no les había visto hasta entonces. La percepción que yo tenía era que eran asignaturas sueltas” (ET-5)

3.3.4.4. Ikasleen diskurtsoak: Sinesgaiztasuna

Gizarte Langintza ez dela ezagutza praktikoetan agortzen saiatu gara argudiatzen ikerlan honetan. Are gehiago, ezagutza teorikoak behar-beharrezkoak dituela lanbidearen eta diziplinaren garapenerako. Teoria eta praktika errealitate bereko puskak besterik ez direla, eta osotasun bakar batean

urtzea komeni zaiola. Halaz ere, Gizarte Langintzaren bilakaera historikoa eta egungo egoera oso bestelakoa da. Kontua da, bi alderdiak dikotomizatu direla, elkarren aurrean ipini direla, eta Gizarte Langintza eremuko eragileek praktikaren alde jarri eta teoria baztertu dutela. Gauzak horrela, bien arteko uztardura Gizarte Langintzarentzat eta beronen heziketarentzat aparteko erronka bilakatu da. Aztergai honen inguruan ikasleen iritziak jasotzea dugu azpiatal honetan helburu. Saia gaitzen, beraz, ikasleekin mantendutako hiru eztabaida taldeetan eragile hauen diskurtsoen bilaketari ekiten.

Ikasleak Gizarte Langintza heziketari heltzen diote bete-betean, eta hauen diskurtsoetatik ezagutza teorikoak eta praktikoak guztiz banatuak irudikatzen dituztela pentsa daiteke, harremana hautsia egongo balitz bezala. Ez hori bakarrik, praktikaren aldeko apustua ere igartzen da, gure hipotesia konfirmatuz. Eurek, ezagutza teorikoak aintzat hartzeko, eta beraz teoriaren eta praktikaren arteko harremana bideratzeko, oinarrizko hiru faktore bistaratzen dituzte, aldi berean, arazo eta konponbide bihur daitezkeenak. Ikus ditzagun banan-banan hiru faktore hauek.

Lehendabizi ikasgai teorikoen aplikagarritasun dimentsioaz mintzo dira, beste eragile guztiek ere egin legez. Ikasleak, ikasgai teorikoetako edukiak errealitatean eta praktiketan aplikazio ezintasunean tematzen dira. Irakasleek ikasgaiak prestatzerakoan Gizarte Langintza eta ezagutzen erabilgarritasuna kontuan hartu beharko luketelakoaren iritzikoak dira; osterantzean, teoriak ez duela ezertarako balio ebazten dute. Dena den, esanguratsua da Gizarte Langintza jakintza arloko ikasgaiez fitsik ere ez aipatzea, akaso, lehen hipotesian esandakoa ekarriz, azken ikasgai hauetatik gutxi ikasten dutelako eta, hortaz, ikasten dutenaren inguruan ari dira.

“Nire ustez teoria ona izateko hasieratik praktikara bideratuta egon behar da, adibideek errealitatearekin lotura zuzena eduki behar dute, eta ez fikzioa. Ikasgaietan praktiketara bideratu behar gaituzte” (ET-2)

“... se debería de enseñar algo más útil. Empiezan a dar en cada asignatura cada uno su cosa, durante tres meses, y sólo aprendes cosas generales: derecho, sociología ... los conceptos están muy bien, pero si no los aterrizas en algo no sirven” (ET-2)

“Mucha psicología, mucha sociología, mucha economía ... que ninguna mete la perspectiva del trabajo social, cada uno desde su ámbito de la asignatura ... me parece muy bonito pero no me sirve para el trabajo social” (ET-2)

Ikasle dezentek adierazitako bigarren faktorea practicumaren ikasgaiarekin loturik doan gainbegiraketa dugu. Praktikak bukatu dituzten hirugarren ikasturteko ikasleek aipatzen dute alderdi hau, izan ere, gainbegiraketa izan duten bakarrak dira. Eragile hauentzat gainbegiraketa practicumaren funtsezko elementua da, praktikan bizi izandakoaren inguruan hausnarketa ahalbidetu eta hausnartzearekin batera, ezagutza teorikoekin erlazionatzea ahalbidetzen duelako. Alabaina, practicumaren ikasgaiaren eskaintakoa, askotan, gainbegiraketa izan beharrean praktiken eta lan idatziaren jarraipen hutsera mugatzen dela diote. Bidezkoa da hemen gogoraraztea, gainbegiraketa baliabide pedagogiko gisa aztertu genuenean (3.1.2.4. atalean) esandakoa, ikasleek planteaturikoarekin bat dator eta: gainbegiraketa egokia burutzeko ezinbestekoak diren baldintzak, egun, Gizarte Langintza heziketako practicumean betetzeko zailtasun handiak daudela.

“Las supervisiones son muy importantes, a mí me han servido para reflexionar sobre las prácticas” (ET-3)

“En mi caso, las supervisiones no han estado bien llevadas. La supervisión se ha reducido a la memoria y nada más. Se ha limitado a la orientación y corrección de la memoria, supervisión como tal no hemos tenido” (ET-3)

Bigarren aipu honek, ikasleek plazaratzen duten hirugarren faktorea aztertzeko sarbide dugu: practicumaren plangintza, hain zuzen ere. Alderdi hau ere, adituek, irakasleek eta profesionalek jaso dute. Denentzat, ikasleak barne, teoria eta praktika uztartzeko practicuma egokiro planifikatzea behar-

beharrezkoa da. Plangintzan elementu asko hartu behar direla aintzat. Ikasleen kasuan, ikasketa-planean practicumaren kokapenari buruz ari dira, ikasgai teorikoekin tartekatzea hobetsiz.

“Egia da praktketan gehiago ikasten dela, horrekin ez dut esan nahi teoria ez dela garrantzitsua. Nik uste dut biak egin behar direla tarteka. Karrera honetan egiten dena da errealitatearekiko kontaktua hirugarren mailako praktketan, hau da, bi urte eta erdiz teoria eta gero praktika. Nire ustez, tartekatu beharko litzateke, gero zuk praktketan ikusi duzuna teoriarekin gehiago lotzeko eta motibazio handiagoa izateko. Zuk praktketan izan dituzun gabeziak gero klasean landu. Horrela formakuntza osoagoa izango zen” (ET-1)

Ikasleen diskurtsoak eta izendatzen dituzten hiru faktoreak azterturik, ezagutza praktikoei erabateko lehentasuna ematen diotelako konklusioa atera daiteke. Izan ere, teoria eta praktika bat izatearen sinesmenetik urrunen dauden eragileak ditugu ikasleak. Garbikiago ikusarazteko, hona hemen azken aipua:

“Teoria erakusten digute, baina ez zertarako balio digun. Praktikekin teoria ikasiko dugu, baina klaseetan ez dugu ezer ikasten. Ikusiko bagenu teoriak baduela plasmazioa praktikan, ba orduan garrantzi handiagoa emango nioke. Teoria eta errealitatearen arteko lotura ez da ikusten, orduan teoriak ez duela ezertarako balio iruditzen zaigu” (ET-1)

3.3.5. Unibertsitatearen errekonozimendu mugatua

Unibertsitateko ikasketetan praktiken bidezko irakaskuntza-ikaskuntza, oso modu ezberdinean kontsideratu da. Funtsean, bi multzotan sailka daitezke balorazio hauek: alde batean, praktika edo jardutea balioesten dutenak daude, teoriari arreta gutxi eskaintzen diotenak; beste muturrean, praktika bigarren mailara eraman edo baztertzen dutenak, teoriak berauen garrantzi eta arreta osoa erakarriz. Gizarte Langintzako egileak eta eragileak (irakasleak, ikasleak eta profesionalak), nagusiki, lehenengo taldean kokatzen dira; unibertsitatea, aldiz, erakunde akademiko gisa, bigarren multzoan kokatzen da.

Gizarte Langintzako practicumaren kasuan, bi interpretazioak, gehiegikeriazkoa bata eta gutxiegikeriazkoa bestea, gertatu dira. Interpretazio hauek eta euren artean izan duten eragina Gizarte Langintzako eragileen aldetik, practicum gainbaloratzeko arrazoibide bat izan dela azaldu nahi da atal honetan.

Gizarte Langintza heziketaren eduki praktikoek errekonozimendu eskasa lortu dute kanpotik, bereziki unibertsitateak. Honen adierazle zuzena dugu unibertsitateak titulazio honi esleitu dion esperimendazio-maila baxua (Brezmes, 2008, 235), eta egun eskolen borroka eta aldarrikapena esperimendazio-maila hau igotzea izaten jarraitzea¹⁹⁰.

Dena den, unibertsitateak ez du soilik eta modu berezian Gizarte Langintzako ikasketen practicum gutxietsi; aitzitik, historikoki unibertsitatearen ustetan, eduki teoriko-zientifikoek bakarrik zeukaten unibertsitateko titulazioetan aintzat hartzeko maila nahikoa. Azken hamarkadan hasi dira prestakuntza hau moldatzen, eduki praktikoak gehiago baloratuz eta ikasketa-planetan txertatuz.

“La incorporación de nuevas modalidades de aprendizaje basado en el trabajo, con una mayor presencia de empresas e instituciones en los programas de formación (practicum y fórmulas diversas de partenariado formativo) es otro gran reto de la formación. El partenariado entre instituciones de formación y centros de trabajo ha presentado un incremento progresivo en los últimos diez años a medida que se iba reforzando la idea de que la formación universitaria tenía que estar más vinculada a la profesionalización” (Zabalza, 2002, 174)

Gainera, egile batzuen ustetan, Luis A. Barriga esaterako, eremu akademikoak ez ditu Gizarte Langintza heziketaren eduki praktikoak soilik gutxietsi, ikasketak bere osotasunean baizik:

“Así, somos una profesión haciéndose sitio entre otras muy consolidadas (prestigiadas) y que en los ámbitos académicos es considerada de segunda fila. A ello ha contribuido enormemente el hecho de que los estudios de Trabajo

¹⁹⁰ Esperimendazio-mailari buruz informazioa 2.2.2.3. Atalean jaso daiteke.

Social se conformasen con una diplomatura, lo que ha capado la posibilidad de investigación-acción tan necesaria para nosotros y de la que sí gozan otras disciplinas experimentales como la Medicina” (2009, 25)

Eta, era berean, ikasketen balioa gutxitze honek, harremana eduki dezake Gizarte Langintzak berak gizarte zientzien eta lanbideen artean izan duen balio txikiarekin.

“El Trabajo Social ha sido escasamente considerado en las Ciencias Sociales ...” (Red, 1993, 81)

“... el Trabajo Social (...) se sitúa en las posiciones más bajas de la jerarquía en el sistema de las profesiones” (Giménez, 2006, 689)

Hainbat adituk erreparatu diote alderdi honi, Gizarte Langintzak parekoak diren bestelako gizarte zientziek eta lanbideek baino balio eta errekonozimendu baxuagoa eskuratu izana, eta hainbat faktoreren eragina izan dela adierazi dute. Gizarte Langintzaren gaztetasunaren argudioa baztertua¹⁹¹, emakumezkoek gidaturiko eremua izatea¹⁹² eta esku-hartzearen erabiltzaileen

¹⁹¹ Maiz aurki daiteke bibliografian, bereziki gaztelaniazkoan, Gizarte Langintza diziplina gaztea dela eta honek azaltzen dituela bere zailtasunak errekonozimendu sozial eta akademikorako, besteak beste. Aitzitik, Miguel Mirandak bere doktorego tesian, Gizarte Langintza gainontzeko gizarte zientziekin batera jaio zela frogatzen du; hortaz, dituen ahulezien sustraiak beste nonbaiten bilatu beharko direla: “en el comienzo de este trabajo el propósito no era otro que mostrar cómo el Trabajo Social nace al mismo tiempo que las demás disciplinas sociales, en el mismo contexto social y formando parte del mismo objetivo (...) Pretendemos con ello deshacer la idea, que a fuerza de repetirla se ha convertido en certeza, de que el Trabajo Social como profesión y como disciplina acaba de aparecer en escena y ello explicaría sus debilidades” (2004, 80).

¹⁹² Generoaren ikuspegian edo ikuspegi feministan oinarritutako Gizarte Langintzaren inguruko lan desberdinek, beronen errekonozimendu falta emakumeek sortu eta garatu duten diziplina eta lanbidea izatearekin lotzen dute: “ésta es probablemente la causa, el haber sido un invento del género femenino, por la que el Trabajo Social como técnica, como ciencia, como profesión, como actividad, ha sido relegado a un producto de segunda categoría, con bajo prestigio, histórica y académicamente poco reconocido por los varones dominantes” (Gaviria, 1995, 27). Gizarte mailan balio gutxita dagoen generoa dugu femeninoa, hortaz emakumeek eusten dituzten lanbideak eta sortzen duten ezagutza zientifikoa balio gutxitzeko joera izango dute. Espainia mailan, teoria feministaren ekarpenak gizarte zientzietan kontuan hartzen hasten dira laurogeiko hamarkadan; aitzitik, Gizarte Langintza eta Teoria Feminista uztartzen dituen lan ildo oso gutxi garatu da oraindik, nahiz eta burutu diren ikerketetan emaitza esanguratsuak eskaini litzakeela adierazi. Genero perspektiba txertatzen duten ikerketek Gizarte Langintza diziplinaren bilakaera historikoa eta lanbidearen profila ulertzeko tresnak eta analisiak eskaintzen dituzte. Gai hauetan sakontzeko ikus: DOMINELLI, Lena eta MACLEOD, Eileen (1989): *Trabajo social feminista*. Madril. Cátedra; GENOLET, Alicia eta beste (2005): *La profesión de trabajo social ¿cosa de mujeres?*. Buenos Aires. Espacio; ARANGUREN, Edurne eta VILLAÑO, Gotzon (koord.) (2009): *II. Jornadas de Trabajo Social, hacia una intervención con perspectiva de género*. Vitoria-Gasteiz. UPV/EHUko Gizarte Langintzako Unibertsitate Eskola.

estatus sozio-ekonomiko eskasa¹⁹³ bilakatu dira errealitate hau azaltzen duten faktore onartuenak.

Baina Gizarte Langintzaren errekonozimendu sozial eta akademiko baxua alde batera utzita, buelta gaitzen ezagutza praktikoaren balorazioaren analisisira. Unibertsitatearen aldetik, ezagutza praktikoaren errekonozimendu faltaren aurrean, Gizarte Langintza eremutik bi erantzun mota gertatu dira, batez ere irakasleei dagokiena, interes indibidualen edo kolektiboaren arabera erantzun den neurrian: ihesa eta babesia. Azter ditzagun erantzun biak.

Interes indibidualei jarraituz jokatu denean, irakasleek ezagutza praktikoaren irakaskuntzatik ihes egin dute. Izan ere, errekonozimendu eskasa duen irakaskuntzan aritzeak ondorio desatseginak ditu estatus akademikoa lortzearen ikuspegitik: irakaskuntza praktikoa teorikoa baino gutxiago baloratzen da curriculumean, ezagutza teorikoak eta praktikoak menderatu behar dira, dedikazio handia eskatzen duen ikasgaia da, ikerketarako eta espezializaziorako bideak mugatuak dira, etab. Egoera honen aurrean, Gizarte Langintzako irakasle batzuk ikasgai teorikoen irakaskuntzan aritzeko hautua egin dute.

“Tal vez esta situación debería ponerse en relación con la búsqueda de status dentro de la universidad; búsqueda que se realiza, en parte significativa, a través de una emulación que aleja al Trabajo Social de una de sus señas identitarias, debilitándolo, ya que sus grupos de referencia no valoran suficientemente este tipo de formación práctica” (Brezmes, 2008, 236)

Bigarren erantzunak, babesarekin erlazionaturikoa eta gure aztergaiarekin harremana duena, interes kolektiboak lehenesten ditu. Jakin badakigu, Gizarte Langintza heziketaren eduki praktikoak oso garrantzitsuak eta baloratuak izan direla. Akaso, unibertsitatearen aldetik errekonozimendu falta horrek, eremutik

¹⁹³ Gizarte Langintzak gizarte ongizatea du helburu, eta ondorioz erabiltzaile ohikoenak baztertzeko prozesuak eta zaugarritasun-egoerak bizi dituztenak izaten dira, estatus sozio-ekonomiko eskasa dutenak, hain zuzen ere. Erabiltzaileen estatus sozio-ekonomikoak, agidanez, eragin zuzena du profesionalen balioespenean: “En el imaginario social, parece prevalecer una imagen residual del Trabajo Social, por la que sus intervenciones profesionales estarían dirigidas, casi en exclusiva, a los colectivos más desfavorecidos” (Giménez, 2006, 690).

erantzun tinkoagoa, itxiagoa eta errotikagoa eragin du, auto-babes modura. Eduki praktikoak prestakuntzaren “ezagutza espezifikoak” direla eta ikasketei izaera berezia ematen dietela argudiatzen da barnetik (Gizarte Langintzako eremutik), eta kanpokoek (unibertsitateak alegia) Gizarte Langintza zertan datzan ez dakitenez ezin dutela ulertu esaten da. Ondorioz, praktiken interesa eta garrantzia behar baino gehiago goraiatzeko joera indartzen da. Arrazoitze bera darabilte Juan Estruchek eta Antonio M. Güellek Gizarte Langintzaren kanpoko kritikei Gizarte Langintzaren barnetik ematen zaizkien erantzunak azaltzerakoan:

“Las alusiones a «lo específico» y «la especificidad» del trabajo social, repetidas hasta la saciedad en la literatura más próxima a los ambientes profesionales, constituyen normalmente un pretexto para cerrar filas frente a cualquier crítica desde el exterior, percibida como intrusión e indebida ingerencia, a la vez que tienden a subrayar la incapacidad de captar el sentido último y profundo de la profesión por parte de todo aquél que, no perteneciendo a ella, no puede estar impuesto de tal «especificidad»” (1976, 13)

Hartan, ezagutza praktikoak unibertsitatean izan duen errekonozimendu eskasa, apika Gizarte Langintzaren kasuan, practicumaren gainbalorazioaren aldeko diskurtsoaren elikagai bihurtu da.

3.3.5.1. Adituen diskurtsoak: Gutxiegitik gehiegira

Gizarte Langintza heziketaren practicumaren eremuz kanpokoek gutxi errekonozitu dutela esan dugu arestian, azterketa bibliografikoa oinarri. “Eremuz kanpokoek” zentzu zabala izan nahi du testuinguru honetan, practicumarekin eta Gizarte Langintzarekin, oro har, harreman zuzenik ez duten eragile guztiak bildu nahirik: unibertsitatea instituzio gisa, praktika-gune diren erakundeak eta gizartea, jeneralean. Dena den, unibertsitatea da analisisian gailentzen dena, gure aztergaia bere mende dago eta, Gizarte Langintza heziketaren

practicuma, esan nahi da. Elkarrizketa pertsonaletan izan ditugun adituek ere hala diote. Hona hemen aipu adierazgarria:

“No ha estado nada valorado. Te puedo poner un ejemplo. El catedrático que estuvo en mi tribunal de plaza, y mi proyecto docente era sobre supervisión, dijo textualmente «yo cuando bajé a trabajo social, por allí había unas chicas que hacían una cosa que eran las prácticas», con un tono absolutamente despectivo” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Gizarte Langintzak eremutik kanpo duen errekonozimendu eskasa ikusgai ipintzea ez ezik, hitz hauek errekonozimendu faltaren azpian egon daitezkeen arrazoibideen atek irekitzen ditu ere, gainontzeko adituek egiten duten bezala. Hel diezaiegun arrazoibide diren azalpenei. Adituen diskurtsoetatik tiraka, elkarri lotuta dauden bi mailetan sailka litezkeen gutxiegi errekonozimenduaren zioak antzematera iritsi gara. Errekonozimendu faltaren lehen mailan, unibertsitatearen aldetik Gizarte Langintzaren practicumaren balorazio txikia aurkitzen dugu, adituek, aldi berean, bi zergatiko identifikatzen dituztelarik. Bata, ezjakintasunarekin erlazionaturikoa da. Hots, adituen iritzian, askotan, practicumaren balorazio eta ezagutza eza Gizarte Langintzarekiko eta beronen practicumarekiko kanpoko eragileek, kasu honetan unibertsitateak, duen ezjakintasunean oinarritzen dela. Ikuspegi honek, nola edo hala, eremutik kanpokoek practicuma ezagutuko balute baloratu eta errekonozituko zuketela iradokitzen du. Gure ustetan, apika, norberarengan konfiantza eta sinesmen gehiegi edukitzea da. Practicuma ezagutzea eta errekonozimendu gutxi izaten jarraitzearen aukera ez da kabitzen, ala?

“Hablando de la universidad como institución, las prácticas de campo, en general, son la gran desconocida, porque todavía adolecemos de muy poca práctica en todas las formaciones. Se conocen las prácticas relacionadas con el mundo de las ciencias más experimentales, las prácticas de laboratorio, esto está muy valorado, tienen un índice de experimentación muy alto” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Desde la universidad se cree que el practicum nuestro es mandar a instituciones y allí es donde van a aprender” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

“... no sé si se ve de verdad el sentido que tiene. Dentro del ámbito universitario creo que hay algunos que sí captan el interés de las prácticas externas y las interpretan a favor de la formación, mientras que la mayoría las interpretan en detrimento, es decir, gente que dice «bueno a fin de cuentas ésta es gente que está hecha para hacer, pero no para pensar». Esto no se dice así, pero a veces una lo percibe. Creo que esto suele venir de personas ajenas al trabajo social, y que tampoco han tenido mucho interés en conocerlo” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Unibertsitatearen errekonozimendu ezaren arrazoiekin jarraituz, bigarren bat adierazten dute adituek, ezagutza enpirikoa, alegia. Practicumaren ikasgaiaren bitartez, lanbide eremuan praktikatik eratorritako ezagutza enpirikoak ikusteko eta ikasteko aukera dute ikasleek. Aitzitik, adituentzat, ezagutza mota hau bigarren mailakoa da ezagutzen hierarkizazioan. Hartara, zientziaren hierarkizazioa bereziki akademiatik osatzen denez, akademiak edo unibertsitateak ez du practicumak ahalbideratzen duen ezagutza mota gehiegi baloratuko.

“En los sistemas de conocimiento hay una jerarquía de saberes donde el saber empírico está colocado al final de la pirámide. Esto hace que en el mundo académico, no en el profesional, el saber empírico sea como un saber de segunda clase. Es decir, los conocimientos experienciales no son los fundamentales en la universidad y me remito a las evidencias. Son pocas las titulaciones que tienen practicum curriculares, las prácticas son optativas, el alumno tiene la posibilidad de escogerlas o no, por tanto es un conocimiento optativo y no fundamental” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

Azken aipu honek, unibertsitatearen aldetik Gizarte Langintzako practicumaren errekonozimendu ezaren zergatiak, gainontzeko titulazioetako practicumekin lotzen du. Izan ere, Gizarte Langintzako practicumak ez da azpibaloratua dagoen bakarra, gizarte zientzietako titulazioetako practicum guztiak baizik.

Adituen diskurtsoek bigarren errekonozimendu falta mailara garamatzate. Bigarren maila honetan, Gizarte Langintza heziketaren practicumaz gain, Gizarte Langintza bere osotasunean errekonozimendurik gabe dagoela diote, practicuma Gizarte Langintzarekin harremanetan jarriz. Hau da, Gizarte Langintzak errekonozimendu eskasa duenez, practicumak ere halakoa edukitzea espero izatekoa da.

“Se ha valorado muy poco. Empezando por la propia titulación. Trabajo social siempre es trabajo social, mientras que los otros son los que saben” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Honetan ere, iturri bat baino gehiago ikusarazi dizkigute elkarrizketatuek, hiru zehatz esateagatik. Bata, emakumeek gidatutako lanbidea eta diziiplina delako. Iturri hau gure azterketa bibliografikoan landu genuen, eta orain adituek ere azpimarratzen dute.

“El trabajo social ha accedido a poco reconocimiento. Creo que tiene que ver con el sesgo de género que tiene nuestra titulación, y cómo al género se vinculan los saberes empíricos” (EP-6. Víctor M. Giménez Bertomeu)

Beste batek, zientziaren sailkapen eta hierarkizatoraino eramaten gaitu. Izan ere, zientzian lehen eta bigarren mailako diziplinak daude, nagusiak eta besteak, zientifikotasun irizpidearen arabera. Gizarte Langintza “besteen” artean dagoela esan beharrik ez dago. Halaz guztiz, adituek eransten duten hausnarketa deigarri egin zaigu: eremuz kanpotik, Gizarte Langintzari buruz dagoen balorazioak eremuari nabarmen eragin diola, eragileek berea egin arte, bigarren mailako zientzia dela sinisterra iritsi, eta gutxiagotasun ustea garatu izatera helduz. Azken hau egia balitz, jakin ezinak liriateke sortu araziko lituzkeen ondorioak.

“... hay ciencias hegemónicas respecto a otras, porque resulta que la ciencia es una y lo otro no sé qué somos. Así, la ciencia con «c» grande es una y las otras somos las secundarias. Esto todavía existe, sólo hace falta ver dónde están las revistas de impacto” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Lo que no se acomoda a la concepción científica de las ciencias puras no es ciencia (...) el trabajo social se sitúa en una posición que no le corresponde, en una segunda posición como si fuera una especie de trabajo práctico sin mucho fundamento (...) yo he percibido que los trabajadores sociales han tenido una sensación de tener entre manos una ciencia de segundo rango, una especie de complejización” (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

Azken iturria zabalagoa da, gizarte begirada hartzen du aintzat eta. Adituen aburuz, Gizarte Langintzak oso errekonozimendu baxua jaso du gizartearen aldetik. Gutxi ezagutu eta baloratu den lanbidea da, beste batzuekin alderatuz.

“Todo esto tiene que ver con la falta de reconocimiento social de nuestra profesión. Desde fuera nos ven como gente que no sabe, pero que tiene un gran corazón, que creen en cosas tan peregrinas como en cambiar el mundo. Está claro que a un médico lo que le enseñan le va a servir para hacer un diagnóstico, una cura, etc. y nadie le dice por eso que su profesión es eminentemente práctica, nadie le dice que le sobra en la formación la práctica” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Honaino, adituen ikuskera, Gizarte Langintzari eta practicumari buruzko errekonozimendu ezaren adierazpenak eremutik kanpokoek eginikoak. Aurrerantzean, adituen ikuspegiarekin jarraituko dugu, baina oraingoan eremuaren barrutiko bizipenak izango ditugu analisiaren erdigunean. “Eremu barrutik” esaterakoan, practicumarekin eta Gizarte Langintzarekin, oro har, harreman zuzena duten eragileak aurreikusi nahi dira: irakasleak, profesionalak eta ikasleak, alegia. Azterketa bibliografikoan ondorioztatzen genuen eremu barrutik practicum oso baloratua zegoela, eta hala aitortu adituek ere.

“Como en trabajo social estamos muy convencidas de que las prácticas son muy importantes, a pesar de que recibamos poca valoración externa nos mantenemos” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Yo creo que tiene una gran valoración, se ha acentuado siempre mucho y en ese sentido creo que es la conciencia de todos, que es muy importante. La

valoración es muy alta, tanto por los estudiantes, como por el propio profesorado y también por las profesionales” (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

“Hay un acuerdo interno en cuanto a la importancia del practicum para los tres agentes” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

“La práctica tiene un reconocimiento extraordinario, es central” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Eragile bakoitzaren banan banako balorazioei ere bidea eman diete adituek. Labur ikusiko ditugu, azken batean ikuspegi orokorretik ez dira aldentzen eta. Irakasleengandik hasita, eta adituen aburuz, practicumarekiko balorazioa oso ona da, bereziki Gizarte Langintza heziketarekin lotura estua dutenak eta formazioarekin identifikatzen direnak.

“El profesorado en general valora mucho las prácticas, sobre todo el profesorado muy vinculado al trabajo social, identificado con la formación, sean o no sean trabajadores sociales, consideran que es muy importante. Por ponerte un ejemplo actual, nosotros con el tema del grado estamos trabajando el nuevo plan de estudios dividido en cinco bloques. Para trabajar cada bloque nos hemos dividido en grupos, excepto en el bloque correspondiente al practicum y trabajo fin de grado, que hemos acordado trabajarlo todos, lo cual es darle mucha importancia a esta parte de la formación y todo el mundo mostró disposición a trabajar” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Profesionalei dagokienez, beste horrenbeste: asko baloratzen dituzte kanpoko praktikak; hori dela profesional-instruktore eginkizunetan irakaskuntzan aritzeko motibazio nagusia, diote adituek; profesionalak borondate onez ari direla eginkizun hauetan, ez dute trukean ezer jasotzen eta, Gizarte Langintzarekiko eta lanbidera heltzeko bidean daudenekiko elkartasuna agertzen dutelarik.

“Los profesionales valoran mucho las prácticas, de lo contrario no se liarían a ser instructores de prácticas. Cuando les preguntas la motivación para ser instructores de prácticas alegan el posibilitar un espacio de aprendizaje práctico. Con el grado, cuando se les pregunta a los profesionales qué

mejorarían en la formación dicen «más práctica», o sea que creen que los estudiantes deben tener más preparación práctica, la valoran mucho” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“... si un profesional tiene que dedicar tiempo a una alumna, y ella no obtiene ningún beneficio ... pues es una motivación muy altruista, lo han hecho siempre con buena voluntad ... “ (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

“Para los profesionales las prácticas son muy importantes, de hecho si insistes un poco consigues que se impliquen. Esto sólo pasa en nuestra titulación, en muchas otras los alumnos se tienen que buscar sus lugares de prácticas. Esta idea de que un profesional acompañe a quien tú le envíes, sea bueno o sea malo, un año tras otro, es una solidaridad eterna, como conmigo lo hicieron yo lo devuelvo, y esto se va reproduciendo. A los estudiantes les debemos de transmitir que cuando se incorporen al ejercicio profesional han de hacer lo mismo” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“... los profesionales valoran el practicum extraordinariamente” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

“Yo creo que la comunidad profesional valora mucho lo práctico. Creo que se vive como una de nuestras grandes riquezas, a lo mejor no siempre se hace explícita. A los profesionales, en general, les gusta contribuir en la formación. Somos una profesión muy solidaria en formar a los que llegan, porque sabemos el valor que tiene el integrar lo que aprendemos y el verlo en la realidad, el desarrollar las habilidades” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Eta barruko eragileen balorazioekin amaitzeko ikasleak ditugu. Hauentzat, behin baino gehiagotan esan dugu, practicuma beste edozein ikasgai baino garrantzitsuagoa da, eta adituek ere hala uste dute. Ikasleentzat practicuma ikasketen ardatz motibatzailea eta egituratzailea da, eta ikasketetan daudenean garatzen duten ikuspegia dugu, ez aurretik ekarritakoa.

“Desde el alumnado es una coordenada constante, como el objetivo al que llegar. Si preguntamos a cualquier estudiante de primero, quizás no en

septiembre pero sí en noviembre, qué espera hacer a lo largo de la carrera, qué asignatura tiene más ganas de cursar, estoy segura que te dirá las prácticas” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“El referente por excelencia para el alumno es el practicum, lo que hace en las prácticas tiene una validez mil veces más que las mil clases que el profesor haya dado” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“Para los estudiantes tiene una importancia simbólica fundamental. Es el lugar donde aprenden, porque ellos dicen «verdaderamente he sabido lo que es el trabajo social cuando he estado en las prácticas»” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

“Tiene un efector motivador extraordinario para el estudiante (...) Para el alumno las prácticas son el eje vertebrador de la formación. Si la práctica va bien, si la práctica es motivadora, si el alumno ve que éste es su sitio, etc. entonces coloca alrededor todo lo que va aprendiendo en el aula. Si la práctica no va bien, si el alumno se cuestiona porque no le encaja, entonces le hace cuestionarse todo lo demás” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Eremu barruko practicumaren balioespena oso positiboa dela esan berri dugu. Balioespen honek eragiten du, irakasleen aldetik behar baino, edo ezagutzen zaien baino esfortzu eta dedikazio gehiago eskaintzea. Ohartu behar da, halaz guztiz, ikuspegi honen sostengua gehiengoarena izanik ere, hausturak daudela, esanguratsuak izan gabe, jaso beharrekoak, gure aztergaiarekin lotura baitute. Izan ere, irakasleen artean badaude kanpoko errekonozimendu eskasaren aurrean practicumetik bereizten direnak, barruko eremuko jarrera nagusitik aldentuz. Hona hemen adituen esandakoak gai honi dagokionez:

“Hay profesores que huyen de coger alumnos en prácticas porque se ha convertido en un desprestigio” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

“Algunos profesores se quitan del medio las prácticas cuando ven que no les va a dar currículo, ni prestigio en el interior de la institución, porque es verdad” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Ikusten dugunez, bi muturretan koka ditzakegu practicumari buruzko balioesteak. Mutur batean eremutik kanpoko balorazio laburra, beste muturrean, eremutik barruko balorazio jaso. Bi ikuspegiak alderantziz proportzionalak. Adibide batekin adierazi nahirik gero, practicumean irakasle edo profesional-instruktore modura aritzea batzuentzat prestigio handikoa den bitartean, besteentzat prestigio galera dakarrela esan genezake.

Dena den, adituen diskurtsoek, mutur batekoek beste muturrekoen jarreratik babesteko harturiko erantzuna dela sujeritzen digute, erreakziozko posizioa, alegia. Unibertsitateak Gizarte Langintza heziketako practicuma gutxi, edo gutxiegi, balioestean, eremu barrutik “eraso” modura bizi izan da. Erasoaren aurrean eremu barrutik behar baino gehiago babestu da practicuma, Gizarte Langintza identitatearen oinarritzko alderdia izango balitz bezala. Berariazkoan tematu eta eutsi. Horretaz gain, erasotzailea ezagutza teorikoekin identifikatzean, azken hauek ere baztertu dira. Apika, eremutik kanpoko balorazioa bestelakoa izan balitz, barrutik balorazioak ere bestelakoak izan zitezkeen, practicumaren gainbaloraziora heldu gabe.

Gizarte Langintzak gainontzeko zientzien maila eta errekonozimendua lortu nahi badu, xede horretara bideratzea da garatzeko modu egoki bakarra, ezein alderdi alboratu gabe, nahiz eta erasotzaileen ezaugarritzat jo dena izan. Praktikaren nagusitasunak jardutearen bidezko Gizarte Langintza indartu du, baina, ordainetan, ezagutza teorikoa, zientziaren ikuspegitik preziatuena, kanpo utzi da, alderdi hori ezinbestekoa izanik Gizarte Langintzaren diziplina, eta lanbidea bera ere, bete-betean garatu ahal izateko.

3.3.5.2. Irakasleen diskurtsoak: Jakite-maila arrazoibide

Gizarte Langintza heziketaren practicumak bi muturretan koka daitezkeen kontsiderazioak izan dituela esan dugu orain arte. Sail batean, eremuz kanpoko kontsiderazioak ditugu, bereziki unibertsitatearenak, baina baita erakundeenak

ere. Practicumak hauengandik errekonozimendu eskasa lortu duela adierazi dugu oraindano, eta irakasleak ere iritzi berekoak dira. Hemen erabateko adostasuna dago.

“Las prácticas de trabajo social nunca han sido muy valoradas por la universidad, incluso por nuestro propio departamento” (HT-1)

“Las instituciones no le dan importancia a las prácticas externas, lo viven como una obligación y no como una oportunidad. No tienen reconocimiento, lo cual es llamativo porque muchas veces las prácticas aportan muchísimo a la institución de manera gratuita, mientras que las instituciones sólo ven los aspectos negativos” (HT-2)

“Teniendo en cuenta el reconocimiento de créditos que tiene el practicum, éste está muy mal valorado por parte de la universidad” (HT-3)

Errekonozimendu edo balioeste maila baxua esplika dezaketen zioak bilatzekotan, irakasleek ezjakintasuna ipintzen dute mahai gainean. Gogora ekarri, adituek ere erabilitako argudioa dela. Unibertsitatea instituzio gisa eta praktika-gune diren erakundeak, Gizarte Langintzaren practicumaren inguruan duten jakite-maila kaskarra izatean, honekiko errekonozimendua ere halakoa dela pentsatzen dute. Geroago ere, arrazoibide berari helduko diote alderantzizkoa arrazoitzeko, eremu barrukoen balioestea, esan nahi da.

“Yo creo que la universidad no entiende en qué consisten las prácticas y en consecuencia no las valora” (HT-2)

“La universidad no termina de entender que las prácticas de trabajo social no tienen nada que ver con las prácticas de otras titulaciones. Las prácticas no terminan de valorarse a nivel institucional. Nuestras prácticas requieren de una intensa supervisión por parte del profesorado, no se puede dejar todo en manos del instructor” (HT-3)

Analisi bibliografikoan, Gizarte Langintzako practicumak ez zela gutxietsita zegoen practicum bakarra ondorioztatzen genuen, titulazio guztietakoak baizik.

Irakasleek, aldiz, erdizka konpartitzen dute iritzi hori. Euren aburuz, baztertuta dauden practicumak gizarte zientzietako titulazioei dagozkienak dira, eta ez titulazio guztietakoak. Azken hausnarketa hau bidezkoa izan daiteke, gizarte zientziek duten prestigio maila kontuan hartzen badugu.

“Yo cuando veo la universidad, veo las prácticas en ciencias puras, no en las ciencias sociales. Te aseguro que las prácticas de ingeniería no tienen la misma valoración para la universidad que las de trabajo social” (HT-1)

Irakasleak, analisi bibliografikoan lehenik eta adituen diskurtsoetan geroago, planteaturiko ideia bat berrestera datoz. Izan ere, practicuma labur baloratua dagoen Gizarte Langintzaren alor bakarria izan ordez, Gizarte Langintza bere osotasunean baliogabetua dagoela diote; unibertsitatearentzat, gizarte zientziek eta hauen barnean dauden diplomaturek, bigarren mailako garrantzia dutela, eta beraz, Gizarte Langintzako titulazioa eta bere alderdi teorikoak zein praktikoak inportantzia bera bereganatuko dutela.

“Otra cosa es la importancia que cada carrera tiene para la universidad y evidentemente trabajo social tiene poco reconocimiento. Las ciencias sociales son poco reconocidas y las diplomaturas de las ciencias sociales menos aún” (HT-1)

“En relación específica a esta titulación, yo creo que la valoración de nuestro practicum va en función de la valoración de nuestra titulación, de la posición social que tiene esta titulación en relación al resto de titulaciones universitarias, la misma correlación” (HT-3)

Esanak esan, etorkizunera begira, irakasleen diskurtsoetatik esperantza eta baikortasuna ondoriozta daiteke. Gradu ikasketek practicumaren inguruko egungo iritzi eta balorazioa eraldatuko dituzte: benetan aintzat hartzen hasiko dira eta errekonozimenduari bidea egingo zaio. Menturaz, konfiantza gehiegi jartzen ari da graduan. Ohartu, bestelako arazoak konpontzeko edo ahuldadeak gainditzeko ere, adituek zein irakasleek, gradua aipatu dutela: ikerketa aplikatua burutzeko, ezagutza teorikoak sortzeko edo diziplina indartzeko.

“Parece que se va a empezar a valorar más por parte del ámbito universitario; de hecho, la nueva normativa posibilita que todos los grados puedan incluir esa materia, cosa que hasta ahora el practicum era algo de algunas diplomaturas, muy ligado a la profesión y al ejercicio profesional” (HT-1)

“La sociedad exige la adecuación de la formación para la incorporación laboral y para eso es fundamental el practicum. La universidad hasta ahora no ha valorado los practicums, pero ahora tiene que empezar a hacerlo, porque es una demanda europea” (HT-3)

Beste muturrean eremu barrukoak ditugu, eragileak, zehazki esanda. Irakasleen ustetan, eragileen aldetik practicumaren balioztapenean ez dago zalantzarik. Denek baloratzen dute: irakasleek, profesionalek eta ikasleek, alegia. Nahiz eta eremuz kanpotik errekonozimendu laburra jaso, eragileei ezer gutxi eragiten diela pentsatzen dute, hauek Gizarte Langintzarekiko duten konpromisoan oinarriturik dihardutelako. Hartan, gure analisi bibliografikoan eta adituen diskurtsoetan adierazitako eremu barrukoaren ihesa practicumetik errekonozimendu falta zela eta, oraingoan irakasleek indargabetzen dute.

“Las profesionales que acogen alumnas en prácticas lo hacen desde el compromiso profesional, desde la militancia, porque la institución no les reconoce la labor que realizan” (HT-1)

“La gente de las instituciones y de la universidad implicada en el proceso de prácticas, es decir las profesionales y el profesorado, yo creo que las valoran muchísimo” (HT-2)

Bestalde, irakasleen diskurtsoek iradokitzen dute, Gizarte Langintza gehiago ezagutzen den heinean, practicuma ere gehiago baloratzen dela, hortik eremu barrukoek hainbeste baloratzea. Lehenago agerturiko gaia dugu hemen ere arrazoibide, jakite-maila, hain zuzen ere. Baina oraingoan alderantzizko zentzuan, hots, practicumaren ezagupenak zuzen-zuzenean beronen balorazioa dakarrela.

“Las profesoras que están más vinculadas al trabajo social son las que más se comprometen, como un compromiso individual no reconocido por la universidad (...) Las que hemos estudiado trabajo social ya sabemos la importancia que tiene esta asignatura, y por eso nos comprometemos, le dedicamos un tiempo que no nos pagan, porque sabemos que son muy importantes” (HT-1)

3.3.5.3. Profesionalen diskurtsoak: Erakundeen gutxiespena

Gizarte langileak practicumaren errekonozimenduaren langaian, bat datoz orain arte adituek zein irakasleek planteaturikoarekin, eremuz kanpokoen aldetik gutxietsi, eta barrukoengandik balioetsi egiten dela, alegia. Azter ditzagun profesionalen diskurtsoak xehetasun handiagoarekin.

Eremuz kanpokoei buruz aritzerakoan, bereziki, erakundeetan, orokorki, eta praktika-gune diren instituzioetan jartzen dute arreta. Izan ere, jardute profesionalean dabiltzanek hobeto ezagutzen dituzte erakundeen balorazioak unibertsitatearenak baino. Halatan, arestian esandakoari jarraiki, erakundeek Gizarte Langintzako practicuma ezer gutxi errekonozitzen dutela adierazten dute, bestelako ikasketetako praktiken kasuan gertatzen ez den bezala. Ez dute euren ardurapeko zerbait izango balitz bezala ulertzen, eta profesionalen esku, borondatea eta konpromisoa oinarri, uzten dute erakundea praktika-gune bilakatzearen erabakia.

“Si comparamos con las prácticas de otras titulaciones, las nuestras están mucho menos valoradas, eso está claro. En diputación por ejemplo, las prácticas de otras titulaciones se han reconocido siempre muchísimo, y las de trabajo social no, son una cosa personal de las profesionales” (ET-6)

Zioen aldetik begiratuta, Gizarte Langintza eremuko eragileen ezaugarriek eta jarrerak dute argudio nagusi, baina horren azalpena geroko utziko dugu, eremu barruko muturra aztertzen dugunerako. Orain kanpoko faktoreetan zentratu

nahi dugu, eta hauen inguruan, adituek adierazi duten arabera, Gizarte Langintza emakumezkoen lanbidea izatea aipatzen dute gutxiesteko arrazoibide.

“... también hay un tema de género. Que la profesión sea de mujeres también influye en la valoración” (ET-6)

Beste muturrean, eremu barruko balorazioak ditugu. Profesionalek garbi esaten dute gizarte langileek eta ikasleek asko preziatzen dituztela kanpoko praktikak. Are gehiago, erabiltzaileek ere ontzat hartzen dituztela, gizarte langileen zuzeneko esku-hartzeetan parte-hartzeko, elkarrizketetan edo etxeko bisitetan, eragozpenik ipintzen ez duten heinean. Halatan, harro egoteko daukaten gauza bakarretarikoa dela diote.

“La valoración de las prácticas por parte de las profesionales y el alumnado es muy buena, se percibe como algo necesario, importante. Incluso las personas usuarias lo ven bien” (ET-5)

“Yo creo que otras profesiones nos tienen envidia. Hablando con otros profesionales siempre me han dicho que lo de las prácticas que tenemos en trabajo social, a ellos les gustaría” (ET-5)

Eremuz barrutik oso baloratua eta estimatua den practicum kanpotik hainbeste gutxiesteko azalpenak bilatu nahian, profesionalek euren gain hartzen dute errua eta erantzukizuna. Eragileen artean, segur aski kanpoko balorazioa dela eta, autoestimua falta eta gutxiagotasun ustea dagoela diote. Honek eragiten du gizarte langileak euren ezagutza enpirikoa sistematizatzeko gai ez sentitzean, ekarpenak ez egitean, beste profesionalen maila berean egotearen ustea ez edukitzean, dagokion eran jokatu ezinean ibiltzean, etab. Orduan, profesionalek ere, practicumaren gutxiespena Gizarte Langintzaren errekonozimendu ezarekin erlazionatzen dute.

“Cuando nos llaman para cualquier cosa no queremos participar porque nos da vergüenza, porque nos creemos que no sabemos ... nos movemos en los

espacios privados con nuestros usuarios y ahí nos sentimos bien, pero luego cuando nos invitan a grandes espacios perdemos la seguridad” (ET-4)

“Nos falta autoestima profesional, porque nos han tratado siempre fatal, porque hemos sido las últimas siempre en todos los lados ... creo que está justificado aunque lo tendríamos que superar. Nos tendríamos que sentir orgullosas de donde venimos, y nosotras venimos de la práctica y hemos bebido un montón de otras profesiones, y a mí eso no me acompleja porque es lo que soy. Pero sí creo que hay cierto complejo ...” (ET-6)

“No sabemos transmitir todos los conocimientos que tenemos, toda la experiencia. Creo que fallamos en nuestro propio trabajo interno, que con todo lo que manejamos le podríamos sacar chispas, y creo que seríamos las que más podríamos aportar en cualquier lugar por ese amplio rodaje con las personas, con las entrevistas, con las visitas domiciliarias ...” (ET-6)

Adituen hausnarketa oroitzen badugu, hauek esan digute Gizarte Langintzari buruz kanpotik dagoen balorazioak eremu barrukoei asko eragiten diela, berea egiten dutelako. Profesionalen diskurtsoa ikusirik, eurek azpimarratzen duten autoestimua baxua eta erruduntasuna hemendik etor daiteke, eta ulertu ere practicumaren gainbalorazioa babesteko estrategia bat besterik ez dela.

3.3.5.4. Ikasleen diskurtsoak: Ikasleen baldintzagabeko babesa

Ziur aski, errekonozimenduarekin loturiko bostgarren hipotesi hau da ikasleek gutxien aipatzen dutena; espero izatekoa bestalde, ezezaguna eta arrotz samarra egiten baitzaie. Kontuan izan, hipotesi honetan ez zaigula jakingarri eurek duten iritzia edo ikuspegia, besteek dutena baizik, eta honen inguruan informazioa biltzeko eta ikuskera propioa eratzeko Gizarte Langintzaren eremuan denbora eramatea beharrezkoa da, zehazki ikasleei falta zaiena. Esanak esan, ikus ditzagun ikasleen diskurtsoak gai honi dagokionez.

Gizarte Langintza eremuz kanpotik errekonozimendu eza dela nagusi esan dugu; adituek, irakasleek eta profesionalek ere hala aitortu dute. Ikasleek, arestian jasotako ezjakintasunaren aurrean, inguruan duten diskurtsoa berea egin eta adierazten dute. Eurek oraindik ez dute bizi izan, ez dakite zer nolako balorazioa dagoen kanpotik, baina Gizarte Langintzako eremuan sozializatzen ari dira, eta beste lanbidekoek gutxietsiko dituztela esan diete. Beraz, practicumaren balio gutxitzea ez ezik, lanbidearena ere hala delako pentsakizuna garatzen ari dira.

“... suposatzen da jakin behar dugula denetik pixkat, gero egongo gara psikologoekin edo soziologoekin eta gutxietsiko gaituzte, eurak direlako adituak, baina guk oinarri batzuk eduki behar ditugu” (ET-1)

Haatik, ikasleak euren esperientzian oinarritutako errekonozimenduari buruz ari direnean, ikuspegia guztiz bestelakoa da. Izan ere, beste ikasketa batzuetan diharduten lagunekin practicumari buruz hitz egiten dutenean balioespena jasotzen dutela diote.

“Mis amigas que están estudiando otras carreras y no tienen prácticas obligatorias, me dicen que tengo mucha suerte, porque voy a aprender mucho. Se han interesado por lo que hacía en las prácticas” (ET-3)

Ikasleen diskurtsoak bere horretan utzita, eztabaida taldeetan behin eta berriro errepikatu dutena, eta orain harira datorrena, ikasketak hasi zituztenean Gizarte Langintza zer zen ere ez zekitelako izan da. Ikasleek ikasketak hasterakoan duten ezjakintasun maila eremuz kanpokoengan dagoenaren isla da. Hots, ikasketetan izena ematen dutenek ezer gutxi baldin badakite Gizarte Langintzari buruz, zer jakingo du gainontzeko biztanleriak? Gutxiago ezagutuko dutela pentsatzea da taxuzkoena. Gogora ekarri, ezjakintasuna gertatzen dela eta errekonozimendu ezarako arrazoibide bat dela esan digutela adituek eta irakasleek.

“Yo tenía claro que quería estudiar algo relacionado con el ámbito social, estar en contacto con las personas (...) tengo que decir también que hasta que no estuve en primero no sabía realmente qué era trabajo social” (ET-2)

“Trabajo social es muy nuevo y se tiene que ir ganando su espacio. Carreras como farmacia todo el mundo sabe lo que son” (ET-2)

Eremu barruko errekonozimendura jauzi eginez, ikasleek beste eragileen iritzi eta pentsaera nagusiarekin bat egiten dute, asko balioesten direla, alegia. Batez ere, ikasleek beraiek ematen dioten balioa eta profesional-instruktoreek emandakoa aipatzen dute, bien aldetik nabarmena.

“Practicuma egiteko gogoia daukat, beno ikasgai guztietatik gogo gehien egiteko, ikasten duzu, barneratzen duzu zerbait. Gustukoena practicuma da. Suposatzen da hori izango dela gure lana, beraz garrantzitsuena ikasketetatik” (ET-1)

“Las prácticas han sido lo mejor, han sido muy interesantes, he aprendido muchísimo” (ET-3)

“Yo hablando con la profesional sobre la carga de trabajo que supongo para ella, me decía todo lo contrario, que lo viven como un apoyo ... sí lo valoran” (ET-3)

“Mi instructora lo valoraba un montón, ella ha hecho mucho esfuerzo para que yo aprendiese, me ha explicado todo, me ha preparado visitas ...” (ET-3)

3.3.6. Praktikaren aldeko diskurtso idealizatua

Practicumaren gainbalorazioa azal dezakeen beste elementu bat Gizarte Langintzako diskurtso kolektiboan jarduteak eta praktikak hartzen duten garrantzia izan daiteke. Ondoren seigarren hipotesi hau azaltzen saiatuko gara.

Adituen artean, Gizarte Langintzako eremuan praktikaren aldeko diskurtsoa nabaria dela mahaigaineratu duenik badago. Hauen iritziz, esperientzian, intuizioan eta sen onean oinarrituriko ezagutzak, teoria euskarri duena baztertu edo ordezkatu du. Gizarte Langintzak eta gizarte langileek teoritik eratorritako ezagutzak behar izango ez balituzte bezala, edo Gizarte Langintzako objektuarekin harremanik gabekoak bailiran.

“el conocimiento por la experiencia, el conocimiento intuitivo y el sentido común, han desplazado en el trabajo social el conocimiento basado en la teoría” (Rossell, 1990, 101)

“La mención a la teoría y a las distintas formas de hacer algo no despierta una sensación agradable en el ánimo de muchos trabajadores sociales. Para ellos, la relación entre la teoría y su práctica continúa siendo un tanto misteriosa. En algunos esto produce cierta inquietud, e intentan buscar una respuesta. Otros resuelven el misterio diciendo que no hay tal misterio, que su práctica no está relacionada con ninguna teoría. Dicen cosas como: «yo practico intuitivamente» o «yo me ajusto al sentido común»” (Howe, 1999, 27)

“El sentido común es el bagaje exigible a los voluntarios, pero a los profesionales, titulados universitarios, hay que exigirles algo más que sentido común o rutina repetida día tras día” (Miranda, 2009, 175)

Honela, eremutik praktika Gizarte Langintzaren ardatza izan beharko balitz bezala planteatzen da, ezagutzak baino esanguratsuagoa. Nolabait, Gizarte Langintza jarduten soilik ikasten delako ustea dago, eta horregatik jardutearen garrantzia, eta intuizioa, logika eta abarrak kontuan hartzeko joera.

“... una «cultura profesional» que no incentiva el acercamiento a la teoría; practicismo que por momentos se transmuta en justificación de un pretendido saber profesional (...). Intuicionismo (“lo que vale es la intuición, la escuela de la vida, no la reflexión teórica ni la formación profesional universitaria”) muy crítico con las nuevas aportaciones teóricas que reciben los actuales estudiantes de la Diplomatura en Trabajo Social, a los que se les echa en cara no saber rellenar bien una ficha social o un informe social, o no conocer

(¡previamente a la formación práctica!) la «auténtica práctica» del trabajo social” (Raya, 1999, 11)

“... los profesionales ignoran o descartan las conclusiones de las investigaciones por inaplicables, poco representativas y demasiado abstractas, a veces porque la investigación no confirma los supuestos incuestionables y las nociones de «sentido común» en lo que algunos profesionales han aprendido a confiar” (Trevithick, 2002, 21)

Hortaz, egileen arabera, Gizarte Langintzatik jarduteari eta praktikari etengabeko deia egiten zaien bitartean, ezagutza teoriko-zientifikoak ez dira ia aipatzen. Gizarte Langintzaren eragileen pentsamoldean praktikak nagusitasuna bereganatzen duela, alegia.

“Mas en Trabajo Social el dominio de la intuición ocupa un vasto espacio, en el que se asienta tímidamente el del rigor y de la sistematización. Un mundo de creencias, mitos, valores, en definitiva, de ideología, dirige muchas de las actuaciones profesionales, de una forma ortodoxa y, por tanto, incuestionable” (Zamanillo, 1992, 53)

“... convertir el trabajo social en un conjunto de tareas que parecen estar regidas más por la intuición y la buena voluntad que por algún tipo de identificación del objeto que interesa y de conocimientos en torno a la naturaleza y formas de abordar tal objeto. De ahí que recurra a apoyarse en vagos criterios originarios de carácter moral y prescriptivo, despreciando la imaginación y la teorización, que se deja en manos de otros” (Gaitán, 1993, 55)

“Algunos trabajadores sociales señalan que se descubren a sí mismos actuando más intuitivamente que teóricamente” (Coulshed, 1998, 56)

Gizarte Langintzaren ulerkera hau, praktikaren edo jardutearen garrantzia azpimarratzen duena, sustrai teoriko zein ideologiko¹⁹⁴ anitzen konbinazioan

¹⁹⁴ Ideologia kontzeptu konplexua eta nahasia da. Nathan Glazer-ek (1971, 103) adibidez, kontzeptuaren berrikusketa egin ondoren, hiru erabilera nagusi identifikatu ditu: “según el primero la ideología es contrapuesta a la ciencia; el segundo, según lo usan Karl Marx y Karl Mannheim, ve a la ideología como pantalla del statu quo, como la defensa y el velo de la sociedad existente (disfrazados quizás aquí de

oinarritua egon daiteke: mugimendu filantropikoan (Moix, 1991, 58-66) edo eta erlijio sinesmenetan (Miranda, 2004, 17-36), esaterako. Halaz guztiz, gai honen inguruan burutu diren lan bakanek humanismoaren¹⁹⁵ eragina aipatzen dute sarri:

“Si el trabajo social tuviera que responder a unos principios axiológicos, éstos serían los propios de un humanismo, dimensión en la que coinciden las distintas corrientes desarrolladas en la disciplina” (Zamanillo eta Gaitán, 1997, 65)

“... los valores del trabajo social son esencialmente humanistas. De aquí que la idea de considerar a las personas individualmente como un todo y de que están en interacción con su entorno, de respetar la comprensión e interpretación de sus vivencias y de ver a los clientes como el objetivo central de la labor de los asistentes sociales, son apreciaciones todas que encajan perfectamente bien con la personalización y con el enfoque de la relación y la defensa que yo siempre he estimado como fundamental para el trabajo social” (Payne, 2002, 234)

“El modelo humanista y existencial ha tenido una gran repercusión en el Trabajo Social, principalmente por tratarse de un modelo que es aplicable y que se puede encontrar en el sustrato de cualquier intervención” (Viscarret, 2009, 161)

ciencia, y así, siempre dentro de este uso, contraponiéndose a la ciencia “real”); según el tercero, y en marcada oposición al segundo, se ve la ideología como el elemento de la sociología, o de todo pensamiento, que moviliza las fuerzas del cambio social para la transformación positiva de la sociedad: aquí el término ideología se utiliza como utilizaba Mannheim el de utopía”. Gure kasuan, eta lan honetan, *ideologiatzat* pertsona, talde, garai edo mugimendu baten pentsaera ezaugarritzen duen oinarritzko ideia multzoa ulertuko dugu, edo Ezequiel Ander-Eggen (1995, 151) hitzetan “conjunto de creencias, opiniones e ideas sobre el ser humano, la sociedad, la historia y el mundo, que proporciona un sistema de representación mental y un conjunto de significaciones desde las cuales el individuo se percibe en el mundo y percibe la realidad (...) constituye un sistema de representación que siempre condiciona las conductas, comportamientos y actitudes –personales y colectivas- en relación con lo que son los objetivos deseables, en lo concerniente al ser humano y a la sociedad”.

¹⁹⁵ Humanismoa Europan XV. eta XVI. mendeetan zehar garaturiko kultur mugimendua izan zen. Mugimendu hau oinarri eta saiheuts filosofiko-moral orokor batetik, pertsonarekiko begirunea eta pertsonen dohain eta ahalmenen osotasuna defendatzean datza. Beraz, teozentrismoaren gainditzeari eta antropozentrismoaren agertzeari bidea ematen dio. Antropozentrismoarentzat pertsona da unibertsoaren zentroa. Gizakiaren izaera ardatz nagusi izatea humanismoaren oinarritzko printzipioetan islatzen da: pertsonarekiko errespetuan, banakotzat hartzean, onartzean, autodeterminazioan eta epaitze ezean, hain zuzen ere. Teoria humanistak mekanismo psikologikoetan eta elementu patologikoetan funtsatutako azalpenak alboratu, eta gizabanakoaren garapen positibora zein norbanakoak bere esperientziei egozten dien esanahi subjektibora zuzentzen du arreta. Egile humanista esanguratsuen artean, Abraham Maslow, Carl Ranom Rogers, Eric Berne, Edmund Husserl, Sören Kierkegaard, Martin Heidegger edo Frederick Perls aurki daitezke. Gizarte Langintzaren eremuan Biestek aipa genezake.

Gu ere adituen iritziarekin bat gatoz, hots, humanismoa Gizarte Langintzaren oinarri ideologiko nagusi izan delako ustearekin; Gizarte Langintzaren funtsezko printzipio axiologikoak edo balioak humanismoan oinarritzen direla adierazi dutenekin. Gizarte Langintzak, humanismoaren ideiak hizpide, gizarte langilearen eta erabiltzailearen arteko harreman subjektiboa gailendu du, harremanaren bitartez erabiltzaileak bere nahiak lortzeko gaitasuna eta ziurtasuna eskuratzen dituelako (Ponce de León, 2009, 259). Zentzu honetan, gizarte langilearen nortasuna eta jarrera funtsezkoak dira, berauetan oinarritzen baita erabiltzailearentzat lagungarria izan daitekeen harremana eraikitzeko. Horrela, gizarte langileak enpatia, karisma eta intuizio ahalmena behar ditu izan (Payne, 2002, 222).

Honez gain, humanismoak, eta Gizarte Langintzak ere bai, pertsonaren ahalmenean, autodeterminazioan eta norbanakoaren bokazioan sinesten du¹⁹⁶. Gizarte Langintza estuki lotua egon da biztanleria sektore kaltetuenen edo ahulenen ongizateari, eta hauekiko konpromisoa adierazteko modu egokiena esfortzu guztiak jardutera bideratzea zela pentsatu da, egun ere ideia inplizitu hauek bizirik irauten dutelarik. Baztertuen ondoan egotea lehenesten da eta horretarako, prestakuntza egokia baino, bokazioa, gaitasun pertsonalak eta borondate ona eduki behar da¹⁹⁷.

Bestalde, praktikaren garrantzia azaltzeko jasotako humanismoaren ideologiarekin ondo batzen da teoria feministaren interpretazioa. Izan ere, diskurtso ideologiko hau, Gizarte Langintzak ezagututako naturalizazio prozesuan oinarritua egon daiteke¹⁹⁸. Alegia, Gizarte Langintza emakumeen

¹⁹⁶ Gizarte Langintza lanbidearen hasieran balioak printzipioen bitartez laburbildu ziren. Printzipio hauek berrogeita hamarreko hamarkadaren bukaeran Felix Biestek-ek adierazi zituen: indibidualizazioa, sentimenduen adierazpen esplizitua, inplikazio emozional kontrolatua, onarpena, jarrera ez epaitzailea, autodeterminazioa eta isilpekotasuna (Biestek, 1966, 18).

¹⁹⁷ Humanismoaren eta Gizarte Langintzaren arteko harremanean sakontzeko, baliagarriak izan daitezke honako lan hauek: MOIX, Manuel (1991): *Introducción al trabajo social*. Madril. Trivium; ZAMANILLO, Teresa eta GAITÁN, Lourdes (1997): *Para comprender el trabajo social*. Nafarroa. Verbo Divino; PAYNE, Malcolm (2002): *Teorías contemporáneas del trabajo social*. Bartzelona. Paidós; FERNÁNDEZ, Tomás eta ALEMÁN, Carmen (koord.) (2003): *Introducción al trabajo social*. Madril. Alianza; MIRANDA, Miguel (2004): *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social*. Zaragoza. Mira; FERNÁNDEZ, Tomás (koord.) (2009): *Fundamentos del Trabajo Social*. Madril. Alianza.

¹⁹⁸ Teoria feministak sakonki aztertu ditu "naturalizazio prozesuak" eta hauek "bereizkeria horizontalarekin" duten harremana. Lanbide gehienak sexuen arabera banatzen dira, maskulinoak eta femeninoak, modu

gehiengo handienetakoa duen lanbideetako bat da¹⁹⁹, gizarteak emakumeei esleitutako jatorrizko funtzio sozialaren hedapena izango balitz bezala; lanbide hau burutzeko emakumeek jaiotzetiko trebetasunak izango balituzte bezala.

Josefa Fombuenak (2007, 157) Gizarte Langintzaren pentsaera honek duen pisu nabarmena, emakumez osaturiko lanbide eta diziplina bat izatearekin lotzen du. Bere iritziz, gizarte langileen eguneroko jarduerak emakumezkoen ohiko eginkizunekin bat datoz, zaintzarekin alegia. Beraz, profesionalen gaitasunak eta ahalmenak ez dira lotzen prestakuntza zientifikoarekin, emakumeak izatearekin baizik, hauen berezko ezaugarria den heinean. Honegatik pentsatzen da edozein emakumek, emakume izateagatik eta ez prestakuntza espezifikoak duelako, gizarte langileek esku-hartzen duten arazoekiko «intuizioa» duela (Banda, 2009, 50). Hitz batez, gizarte langile modura aritzeko nahikoa da intuizioa, sen ona eta sotiltasun apur bat izatearekin, emakumezkoek berez daukatena.

Horrela, Gizarte Langintzak eskaintzen duen laguntza mota, emakumezkoek eremu pribatuan egiten dituzten lanekin uztartzen da. Eta lan hauek pertsonarteko harremanetarako, zaintzarako eta enpatiarako dituzten berezko gaitasunak dituzte oinarri²⁰⁰. Ikuspegi honetatik, Gizarte Langintza alde

honetara naturalizatuz. Saillapen honek sexuan oinarritutako bereizketa desberdinak dakartza lan-merkatuan. Bereizketa horietako bati "horizontala" deritza, eta emakumezkoek ia-ia eskusiboki sektore eta lanpostu mota batzuk betetzean datza: hezkuntzan, sozio-asistentzian edo zerbitzuetan, esaterako. Lanbide hauen eginkizunak tradizionalki etxeko lanean eta ugaltzean eginikoeekin erlazionatzen dira. Horregatik, emakumezko portzentaia altuak aurkitzen ditugu erizaintza, magisteritza edo gizarte langintza moduko lanbideetan (Emakunde, 1998, 380). Gai hauetan sakontzeko ikus: ORTNER, Sherry (1979): "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?", in HARRIS eta YOUNG: *Antropología y feminismo*. Bartzelona. Anagrama. 109-131; COMAS, Dolores (2000): "Mujeres, familia y estado de bienestar", in VALLE, Teresa del (arg.): *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Bartzelona. Ariel. 187-204.

¹⁹⁹ Euskal Autonomia Erkidegoan 2008an buruturiko Gizarte Langintzako lanbidearen inguruko ikerketan, jardute profesionalen zebiltzan gizarte langileen %95 emakumezkoa zela baieztatu zen (Berasaluze eta Berrio-Otxoa, 2008, 36).

²⁰⁰ Gizarte Langintzaren analisi feministan sakontzeko ikus daiteke: GRASSI, Estela (1989): *La mujer y la profesión de asistente social*. Buenos Aires. Humanitas; DOMINELLI, Lena eta MACLEOD, Hielan (1999): *Trabajo social feminista*. Madril. Cátedra; FLAHAUT, Erika (2000): "La triste imagen de la mujer sola", in BARD, Christine (arg.): *Un siglo de antifeminismo*. Madril. Biblioteca Nueva. 327-343; LORENTE, Belén (2002): "Trabajo Social, mujer y perspectiva de género. Anotaciones para la intervención más allá de una intervención sectorial", in OLZA, Miguel eta HERNÁNDEZ, Jesús (bil.): *Trabajo Social: Cuestiones sobre el qué y el cómo*. Zaragoza. Certeza. 161-175; BAÑEZ, Tomasa (2004): *El trabajo social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada*. Doktore tesia, 2009ko uztailen berreskuratua, in <http://www.tdx.cbuc.es>; GENOLET, Alicia eta beste (2005): *La profesión de trabajo social ¿cosa de mujeres?*. Buenos Aires. Espacio; ARANGUREN, Edurne eta VILLAÑO, Gotzon (koord.) (2009): *II. Jornada de Trabajo Social: hacia una intervención con perspectiva de género*. Vitoria-Gasteiz. Euskal Herriko Unibertsitateko Gizarte Langintza Unibertsitate Eskola.

aurreko joeratzat jotzen da, “izateari eta egiteari” dagokion kontua, eta ez “ezagutzari” dagokiona. Hortaz, bokazioaren osagaiak pisu handia hartzen du, praktika nagusitzen da, eta ezagutzak baztertzen dira.

“... es una actividad «natural» que las mujeres realizan como parte de sus atribuciones de género, que está vinculada al «ser» y al «hacer», como si de un oficio se tratara, y no al «saber», en tanto que profesión con una disciplina propia” (Giménez, 2006, 689)

Esanak esan, Gizarte Langintzan humanismoa nagusi izatea ez da berez kaltegarria edo onuragarria. Izan ere, diskurtso ideologikoak zientzia guztietan ageri dira. Ezin da ukatu ekintza guztien ezinbesteko dimentsio bat ideologia dela. Zientziak, ekintza sozial esanguratsuak diren neurrian, ez daude dimentsio ideologikotik salbuetsirik. Alabaina, ekintza mota hauetan, zientzian alegia, dimentsio ideologikoa dimentsio teorikoaren zaintzapean eta kontrolpean egoteko ahalegina egiten da. Zaintzak eta kontrolak ez dute baliogabetzea esan nahi, ardatz teorikoa buru den egituraketa baizik. Hortaz, jardute profesionalak, oro har, ideologiaz, teoriak eta ekintzaz osaturik daude, baina dimentsio teorikoa dute ardatz eta honen inguruan egituratzen dira gainontzeko elementuak, ideologikoa barne.

Gizarte Langintzan, ordea, susma daiteke ez dela horrela gertatzen; aitzitik, ideologia, humanismoa zehazkiago, bilakatu da ardatz egituratzaile. Iritzi eta sinesmen politikoek, erlijiozkoek edo filosofikoek Gizarte Langintzaren diskurtsoak elikatu dituzte, eta lanbidearen eraginkortasuna konpromiso ideologikoaren mende dagoela sendoki barneratu da. Gizarte Langintzaren kasuan, dimentsio honek bereganatzen duen garrantzia ezaugarritzen du, eta hau dugu gakoa, gehiegizko eragina.

Humanismoaren neurritz gaineko eraginaz ari bagara, honek Gizarte Langintzari ekarri ahal dizkion arriskuengatik da. Arrisku horietariko batek gure hipotesira garamatza, hau da, praktikaren aldeko diskurtso idealizatura. Humanismoak ezagutzak errealitatearen arabera balioetsi beharrean, baliagarritasunaren eta

aplikagarritasunaren eredura egiten du. Arrazoi honegatik, Gizarte Langintzan nagusi den humanismo honentzat, ezagutzak balio instrumentala besterik ez du, eta berehalako erabilgarritasunik ez duen ezagutza oro alde batera uzten da. Bestalde, eta arestian azaldutakoari jarraiki, humanismoak sen onaren, konpromiso emozionalaren, intuizioaren, esperientziaren eta balioen bertuteak gorai patzen ditu; hain zuzen ere, Durkheimek (1997) prozedura zientifikoa bermatzeko identifikatutako baldintzen kontrakoak:

1. Sen oneko nozioak edo ideiak baztertu
2. Aztergaitik urruti mantentzea emozioei dagokienez
3. Intuizioari uko egitea, eta aztergaiari ekitea “mundu ezezaguna” bailitzan
4. Naturaren fenomenoak aztertzen diren bezalaxe aztertu: emaitza fidagarriak lortuz eta beharrezko zurruntasun zientifikoaz
5. Egitate sozialak beste egitate sozial batzuen bidez azaldu

Honek guztiak, Gizarte Langintzaren zientifikotasuna kolokan jar dezake, eta eremuko garapenaren oztopo bilakatu. Adituen iritzia irakurrita, arrisku hauek egon badaudela pentsa liteke, adituak beraiek baitira Gizarte Langintza ulertzeko modu honek dituen ondorio kaltegarriez ohartarazi digutenak.

“El resultado de este modo de hacer profesional, además de rígido y categórico, nada más apartado de la ciencia, da lugar a tantas prácticas como formas de ver la vida, o construcciones mentales, tengan los trabajadores sociales” (Zamanillo, 1992, 53)

“... la profesión queda atrapada en el nudo de la ambigüedad estructural del campo y en un discurso y una práctica «sobreideologizada» que es parte ya de la tradición del gremio y que no aporta, sino que por el contrario obstaculiza enormemente las posibilidades de desarrollo de la especificidad profesional” (García, 1998, 68)

“... en la profesión la dimensión ideológica ha signado la intervención y casi que hasta allí llega el compromiso preocupándose poco por la producción teórica” (Caballero, 2006, 36)

“... debemos desprendernos de la matriz ideológica en favor del establecimiento de un mayor rigor científico” (Pérez eta Bueno, 2007, 97)

“Lo que resulta revelador es que no se defienda el carácter experto del trabajador social en relación a algo frente a otros (su tecnicidad, su conocimiento singular)” (Barbero, 2007, 128)

Aurreko lerroetan praktikaren aldeko diskurtsoaren zioei erreparatu badiegu ere, hauek ez dira gure ikerketan definituriko aztergai zehatzak eta beraz, bere horretan utziko ditugu, praktikaren idealizazioari eta Gizarte Langintza heziketari erreparatzeko.

Milagros Brezmesek (2008, 214), Durkheimen heziketaren funtzio sozializatzailearen ekarpenei jarraituz, Gizarte Langintza heziketak Gizarte Langintzako lanbide arloarekiko sozializazio papera betetzen duela dio. Horrela, Gizarte Langintza heziketan, gizarte langile batek izan behar duen profila irakasten da, eta profil honek ezagutza espezifikoaz gain, “ideia multzoa” ere aurreikusten du. Ideia multzo hau, inplizitua edo esplizitua izan daitekeena, Gizarte Langintzan indarrean dauden arauetan eta balioetan hezitzean datza. Ondorioz, Gizarte Langintzako ikasleak “imaginario” zehatz batean sozializatzen dira, guk lan honetan errepresentazio kolektiboak edo diskurtso ideologikoak izendatu dituguna.

Heziketaren funtzio sozializatzailea onartzen badugu, heziketak lanbidean indarrean dagoen diskurtsoaren eragina jasoko du, eta aldi berean, eremu hezitzailea ideia multzo hauen eragile bihurtuko da. Izan ere, dagoeneko azaldu dugunez, bi eremuek, lanbideak eta heziketak, lotura estua dute. Hortaz, irakasleek Gizarte Langintzan nagusia den pentsamoldetik edaten baldin badute, eta barneratzera heltzen baldin badira, ideia edo pentsaera horren

eragile bilakatuko dira. Eta Josefa Fombuenaren (2007, 29) hitzetan, Gizarte Langintzan ideia multzo honek pisu handia du.

“El componente ideológico ... como parte tanto más significativa que los conocimientos, técnicas y habilidades se transmiten informalmente. El «curriculum oculto» de Trabajo Social consiste básicamente en enseñar al estudiante que todo obstáculo que encuentre en su práctica tiene que ver con la disposición, la voluntad y el compromiso; que Trabajo Social es lo que cada uno pretende que sea y aunque los demás no lo entiendan Trabajo Social es una de las profesiones más importantes para la sociedad” (García, 1998, 127-128)

Aipu honetan, Susana García heziketatik igortzen diren ideietan Gizarte Langintzako lanbidearentzat funtsezko arrisku bat egon daitekeela iradokitzen digu. Izan ere, prestakuntzan errealitatearen eraldaketa eta gizarteak dituen arazoan gainditzea, profesionalen jardunaren mende dagoela helarazten bada, gizarte langileengan frustazio nabarmena gara daiteke; hots, gizarte langileek egokiro jarduten badute arazo sozialak konponduko direla eta, euren jarduna desegokia denean, aldiz, arazoak bere horretan mantenduko direla transmititzeak, errealitate sozialaren nolakotasunaren erantzukizuna lanbidean dagoela esatea litzateke. Eta jakin badakigu, gizarte langileen jardunetik at errealitatearen eraldaketa baldintzatzen duten bestelako faktoreak ere badaudela: ekonomikoak, politikoak, egiturazkoak eta abar. Baina teoria behar dugu errealitatea ondo ulertzeko, eraldaketen gakoak identifikatzeko. Teoriaren bitartez gizarte langileek euren jardunaren mugak non dauden ikus dezakete, frustrazioa ekidituz.

Laburbilduz esan genezake, Gizarte Langintzako lanbidean jardutearen garrantziaren diskurtsoa baldin badago, Gizarte Langintza heziketan practicumari, eta practicuma jardutearekin lotura handien duen ikasgaia dela kontuan izanik, jarduteari egotzitako garrantzia emango zaio ere, heziketaren ikasgai giltzatzat hartuz eta ikasleei horrela helaraziz. Hau izan daiteke practicuma goraiatzeko beste arrazoietariko bat.

3.3.6.1. Adituen diskurtsoak: Praktikaren bertuteak

Elkarrizketatu ditugun sei adituetatik, metodologiaren atalean jaso dugun legez, bost gizarte langintzan diplomadunak dira, eta seigarrenak urte asko daramatza eremu honetan lan egiten. Gizarte Langintza ikasi, jardunean aritu, irakatsi eta ikertu dute. Honek esan nahi du, Gizarte Langintzaren inguruan hausnartu dutela eta hausnarketa hau ez dela azalekoa izan, idatzizko ekoizpenera heldu baldin badira. Horrenbestez, eremuko diskurtsoaren produkzioan parte izan dute, eragile eta eragindun bilakatuz. Eta eragindunen perspektiba presente edukitzea komeni zaigu seigarren hipotesi honen analisiaren interpretazioan. Izan ere, edozein talde dela, banakoarengan gorputz ideologikoak duen eragina identifikatzea ez da samurra izaten. Eta hau da, gure aburuz, aditu hauen hainbat diskurtsotan antzeman daitekeena. Batzutan, eremutik distantzia hartu eta azterketa kritikoa garatzen duten bitartean, besteetan, eremuko kide den edozeinek (izan irakasle, ikasle edo profesional) planteatuko lituzkeen azalpen eta arrazoibide legitimatzaileak erabiltzen dituzte. Eta zalantzarik gabe, hipotesi honetako aztergaia dugu konplexuena eremutik bereizteko.

Argitu beharrekoak argituta, gatozen berriro harira. Bigarren hipotesiaren lanketan berretsi dugunez, Gizarte Langintza nagusiki lanbidea da, eta lanbidean gorputz ideologiko-humanistak betidanik indar handia izan du. Hortaz, adituek ere gorputz ideologiko hau konpartitzen dute, behin baino gehiagotan hala aitortuz, nahiz eta modu ezberdinetara adierazi.

“El concepto de vocación sí pesa en trabajo social, eso de que hay algo que hace que uno quiera hacer trabajo social, los que vocacionalmente se quieren dedicar a trabajar para el cambio social, para la mejora de las situaciones... yo diría que quizás el compromiso es una forma distinta de decir lo que antes se decía con vocación” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“El trabajo social tiene un importante componente vocacional. Este está muy bien orientado, es decir, vocacional por una idea de transformar la sociedad, efectivamente” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

Bokazioa, azken finean, ezagutzan oinarritzen ez den elementua da, lanbidean aritzeko isuria eta berezko gaitasuna adierazten duena; humanismoaren eta Gizarte Langintzaren gorputz ideologikoaren ideia-multzoaren artean aurki dezakeguna. Ideia-multzo hauek gizarte langileen errepresentazio kolektiboan pisu handia duten bitartean, ezagutzak bazterreko lekua hartzen du. Gizarte langile bakoitzak jarduterakoan bere intuizioan, logikan zein balioetan oinarritzen baldin bada, gizarte langile profil bakarra eta errepikaezina sortuko du, gizarte langile bakoitzeko gizarte langile profil bati bidea eginez.

“Yo siempre comento que cada uno se tiene que hacer su propio perfil profesional, basado en unos estándares profesionales, en unas definiciones internacionales ... pero cada uno se hace su propio itinerario y su perfil más específico” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

Josefina Fernándezek aipu honetan, Gizarte Langintzaren ezagutzak eta pertsonaren banakakotasuna hartzen ditu kontuan. Horrelako zerbait adierazten du Jesús Hernándezek ere, ezagutza teorikoekin eta praktikoekin batera ikaslearen edo gizarte langilearen nortasuna eta emozioak daudela adierazten duenean.

“Mi ideal sería que no salga un trabajador social igual a otro, porque no hay una persona igual a otra, no somos clones. Lo ideal sería que cada alumno con lo que ya trae, con lo que ya sabe, con los recursos que tiene, los desarrolle y vaya completando su personalidad con elementos que todavía no ha adquirido, sean de carácter cognitivo, emocional o de acción” (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

Bi adituek pertsona jartzen dute Gizarte Langintzaren erdigunean, eta ondoren gainontzeko elementuak eransten dizkiote, ezagutza teorikoak nahiz praktikoak direla. Hortxe dugu, beraz, arestian (hipotesi honen azalpenean eta azterketa bibliografikoan) jasotzen genuen “ardatz egituratzailea”-ren mentura. Gogora ekarri zientziak dimentsio ideologikoa, teorikoa eta ekintzarena aurreikusten dituela, dimentsio teorikoa ardatza izanik eta ideologikoa zein ekintzarena bere zaintzapean daudenak. Aitzitik, Gizarte Langintzaren kasuan, badirudi

dimentsio teorikoaren lidergoa eta zaintza kolokan daudela. Pertsona eta nortasuna, izatea eta egitea (eta ez jakitea), ditu ardatz nagusi.

“La teoría te ayuda a interpretar, a poner nombre a lo que pasa, para que no le des tú un nombre, sino el nombre de la disciplina. Por ejemplo, esta mujer está «loca»; no está loca tiene «x» enfermedad” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Humanismoaren pisua adierazita, pauso bat eman, eta ideia-multzoen edukietan parada hartuko dugu. Adituek jardutearen bertuteak azpimarratzen dituzte. Praktikaren bidez ikas daitekeena ezagutzek ez dutela eskaintzen planteatzen dute, Gizarte Langintzaren konplexutasuna dela eta.

“Es una disciplina muy fundamentada en la práctica. Yo creo que [la práctica] es muy importante, porque es la forma de conocer la profesión, porque ésta es compleja de entender por sus múltiples variables: experimentar qué son los fenómenos sociales, qué es ser un trabajador social ...” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“El practicum es un elemento clave. Nuestros estudiantes son embriones, están en un proceso de formación. El modelaje que ofrecen los instructores de prácticas es fundamental, porque va a ser el patrón en el que se van a mirar después” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

“Para mí la experiencia de las prácticas es fundamental, porque permite construir el conocimiento a partir de esa experiencia” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Baina jardutearen errekonozimenduarekin batera, lehenengo hipotesian aztertutakoaren arabera, ezagutza teorikoen beharra ere irmotasunez adierazten dute adituek. Hortaz, ezagutza praktikoen autoaskitasunetik urruntzen dira, argi eta garbi diote.

“Yo he estado presente y he visto dentro de la universidad y fuera un cierto orgullo de la ignorancia. Yo me he encontrado con profesionales en ejercicio

que me han dicho: «yo no sé ni falta que me hace»” (EP-2. Jesús Hernández Aristu)

“En las prácticas se aprende el oficio, el tomar referencia de la acción, el ver cómo opera el profesional en un determinado contexto, etc.; pero el aprendizaje de lo que sustenta la acción es mucho más complejo que esto. Porque si no, haciendo un enmarcamiento teórico y unas prácticas, los alumnos funcionarían” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

“El imaginario en el ámbito profesional, que yo contrasté en mi tesis doctoral, es que la gente piensa que con su capacidad profesional, con su experiencia y con la intuición es suficiente para ser un buen trabajador social. Pero bueno ... para eso no haría falta estudiar en la universidad” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

Praktikaren autoaskitasunetik urruntzeaz gain, Gizarte Langintza praktikan ikasten denaren ideia, errepresentazio kolektiboaren elementutzat jotzen dute.

“También hay como un «deber» de estar bien con lo básico, que es el ejercicio. Hay como un inconsciente colectivo que protege la práctica porque la práctica es de donde nacimos y a partir de ahí hemos ido construyendo corpus” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

Adituek Gizarte Langintzan praktika eta jardutea funtsezkoa dela baloratzen dutela jaso dugu, eta horrenbeste gertatzen da heziketan practicumarekin. Heziketa ezaugarritzen duen ikasgaia dela diote, ezinbestekoa; practicumak ikasteko ematen dituen aukerak unibertsitateak ezin dituela eman. Hitz batez, Gizarte Langintza ikasteko praktikak behar-beharrezkoak direla.

“Si nuestros titulados universitarios no hiciesen el practicum, y sólo recibiesen una formación teórica, no saldrían con la misma capacitación. No podemos tener un buen trabajador social si no ha tenido un conocimiento experiencial, yo creo que eso es básico en la formación” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

Bide honetatik, practicumaren garrantzia berresten dute denborazko dedikazioaren eta egituraketaren inguruan ari direnean. Gutxienez, ikasketen lauhilabete trinko bat practicumari bideratzea planteatzen dute; eta aukeran, denbora gehiago eskainiko lioketenak ere badaude. Egituraketari dagokionez, ikasketen ikasturte guztietan edo behintzat azken bietan izatea egokiena litzatekeela diote, ikasgai teorikoekin tartekatuz²⁰¹.

“Para el grado podíamos haber diseñado un poquito más de práctica (...). En la formación, históricamente, siempre se ha dado desde el primer curso tener espacios de experimentación. Apostaría por esto” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Garantizar un mayor número de horas en centros de prácticas es una buena contribución al currículo (...) Para adquirir el conocimiento práctico, es necesario un recorrido de diferentes semestres, distintos periodos de prácticas en diferentes momentos madurativos y formativos” (EP-5. Víctor M. Giménez Bertomeu)

“En nuestro caso, tenemos practicum en todos los cursos, y creo que es el planteamiento ideal” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Practicuma ikasturte guztietan edo behintzat baten baino gehiagotan ezartzeari, duen garrantziaz gain, abantaila argi bat ikusten diote: praktiken idealizazioari aurre egitea, Santa Lázaro dioskunez:

“Cuando el alumno tiene una única experiencia en un curso, por ejemplo sólo prácticas externas en tercero, es cuando la idealiza más, la coge con más ganas ... Cuando se va en todos los cursos la valoración es diferente. Van cuestionando la práctica también, y llegan a ser tremendamente críticos” (EP-6. Santa Lázaro Fernández)

Adituek beraiek onartzen dutenaren arabera, practicumak bereganatzen duen garrantzia Gizarte Langintzan indarrean dagoen ideietatik hartzen du,

²⁰¹ Egun, espainiar Estatuko unibertsitateetan, ikasketen azken ikasturtearen lauhilabete trinko bat practicumarentzat edukitzea dago zabalduena. Ikus 7. Taula: Practicuma Gizarte Langintzako Eskoletan.

“kulturalki” belaunaldi batetik bestera helarazten delarik. Beraz, practicumaren garrantzia ez dago oinarrিতා practicumaren esperientzia bizi izan dutenen balorazio positiboan.

“En la formación de trabajo social se crea una cultura sobre las prácticas y sobre lo importante que es la práctica para aprender de trabajo social. Es una cultura que va pasando a través de generaciones de estudiantes” (EP-1. Josefina Fernández Barrera)

“Yo creo que esa idea de que todo lo encontraremos en las prácticas es mentira, tenemos interiorizado que el ejercicio es el que forma. El ejercicio forma pero también deforma. Esta idea de que la práctica es la esencia ...” (EP-3. Carmina Puig Cruells)

Apika horregatik, practicumaren didaktikan sakontzearen beharra ez da aintzat hartu, finean, practicuma “practicuma delako” baloratzen baita. Honek esplikatuko luke lehenengo hipotesian kontraesan modura izendatu dugun egoera, practicumari egotzi zaion garrantziarekin batera irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak izan duen arduragabekeria, hain zuzen ere. Azterturiko diskurtsoetan, practicumaren bikaintasunaren jatorria irudikatzerakoan, oro har, berezkotasunetik irakaskuntza metodologiaren lanketatik baino hurbilago sumatu dugu.

Oraingoan ere, adituen diskurtsoak laburbiltzeko asmoz, aipu batez baliatuko gara:

“Durante muchísimos años, yo lo recuerdo en eventos de jornadas, congresos, etc. Se defendía mucho el sentimiento de pertenencia identitario como trabajador social experimentado, e incluso se desprestigiaba al teórico considerándolo como alguien que no se situaba en la realidad, que estaba en la nubes, que no tocaba el terreno” (EP-4. José Vicente Pérez Cosín)

3.3.6.2. Irakasleen diskurtsoak: Jardunaren adorazioa

Lan-hipotesi hau frogatzeak zailtasunak dituela bistan da. Gizarte Langintzaren diskurtso humanista eta jardutearen aldeko etengabeko joera ez dira bat-batean antzematen; are gehiago, eragileak beraiek ere maiz ez direnean kontziente izaten. Kolektiboan, bizirik eta indarrean dauden pentsaera eta sinesmenak, modu informalean eta inplizituki zabaltzen dira, belaunez belaun, adituengandik profesionaleri eta irakasleei; profesionalengandik eta irakasleengandik, ikasleei.

Horrenbestez, ikerlan honetan, eremuko diskurtsora ahalik eta gehien hurbiltzeko helburuarekin, eragileei zuzenean gai honi buruz aritzeko eskatu beharrean, eraginkorragoa iruditu zitzaigun zeharkako estrategia erabiltzea. Honela bada, eragileei eskatu genien adieraztea eurentzako ereduak gizarte langile batek zer nolako ezaugarriak behar zituen izan, adieraziko zituzten ezaugarriak humanismoari erreferentzia egingo ziotelako ustean, eta aldi berean, ezagutzaren edo nortasunaren bidetik joko zutelakoan. Hala gertatu zen. Ezaugarri ugari plazaratu zuten, askok humanismoari lotuak (“intuizioa”, “konpromisoa”, “bokazioa”); gutxi batzuk ezagutzarekin loturikoak (“zientifikotasuna”, “hausnartzeko gaitasuna”) eta gehienek berezkotasunari edo izateari egotzi daitezkeenak (“irekia”, “harremanetarako gaitasuna”, “ulerkortasuna”, “heldutasuna”, “koherentzia”, “jarrera”). Hortaz, aipatu zituzten ezaugarriak ez dira bereziki Gizarte Langintza heziketaren bitartez ikas edo eskura daitezkeenak, nortasunaren baitan daudenak baizik. Hona hemen aipu adierazgarriak:

“Compromiso, empoderamiento, que cumpla el aspecto científico, con capacidad de reflexión, abierta a innovaciones, que no olvide a la gente, vinculada al colegio profesional” (HT-1)

“Yo lo relaciono con una persona con inquietud social, con una clara vocación social, una persona resolutiva que es capaz de responder a la demanda

concreta de intervención y al mismo tiempo tener una visión más general de cambio estructural, capacidad de sistematizar la práctica diaria” (HT-2)

“Yo creo que una cosa fundamental, que no sé si es innata de las mujeres o aprendida, es la intuición, ese olfato para llegar con mucha rapidez al núcleo de los problemas. También diría la capacidad de dedicación, esa adecuación entre el rigor y el tiempo de respuesta” (HT-3)

Gizarte Langintzan jardute profesionala eta irakaskuntza elkarrengandik oso hurbil daude. Izan ere, bigarren hipotesian landutakoaren arabera, heziketa bereziki jardutera zuzendua dago. Lanbidea da helburu eta jardunaren bidez ikasten denaren ustea, irakasleen artean ere badago. Horregatik, eskarmentu handiko profesionalak, lanbidean jardunean ibilitakoak, oro har, irakasle egokienak jotzen dira. Ohartu, ez dela bestelako baldintzarik ezartzen: jardunean esperientziaduna izatea soilik. Honek, nolabait, praktikaren ahalmenetan, edo arestian aipatutako bertuteetan, sinesmen eta konfiantza osoa izatea iradokitzen du.

“A la formación de trabajo social le falta profesorado de la propia profesión, trabajadores y trabajadoras sociales. Una formación en la que entre los docentes haya trabajadores sociales en las asignaturas específicas me parece imprescindible. Cuando das la asignatura después de tener experiencia profesional transmites tu propia experiencia” (HT-1)

Heziketa eta lanbidearen arteko hurbiltasuna adierazi berri dugu, baina egokiagoa litzateke heziketaren lanbidearekiko hurbiltasuna eta ez alderantziz. Lanbidea dugu Gizarte Langintzaren alderdi indartsuena, eta alderdi honetan nagusitzen den praktikaren autoaskitasunaren aldeko diskurtsoa heziketak berea egiten du, eragile ere bihurtuz. Heziketan praktikaren aldeko joera, practicumaren ikasgaia aztertzerakoan ikus daiteke. Irakasleak joera honen bultzatzaileen artean kokatzen dira. Practicuma errealitatearekin parekatzen dute, benetakoa den Gizarte Langintzarekin: praktika.

“Las prácticas externas me parecen fundamentales en la formación. Es un elemento diferenciador de la formación con respecto a otras carreras. Simboliza la conexión con la realidad” (HT-1)

“Las prácticas posibilitan aprender el día a día del ejercicio profesional. También le permiten al alumno enfrentarse a sus propias capacidades y limitaciones profesionales” (HT-2)

“El practicum es la manera de acercarse a la profesión. Además aporta el desarrollo de una serie de habilidades que no están suficientemente asentadas en el plan de estudios: capacidad de situarse, de relacionarse, de establecer una comunicación, etc.” (HT-3)

Practicumari egotzitako balizko distira argi geratu ez baldin bada, ikasgaiaren iraupenari buruzko iritziei erreparatuko diegu segidan. Izan ere, irakasle guztiak bat datoz egun practicumaren ikasgaiari eskaintzen zaion denbora handitu beharko litzatekeela. Egun, Gasteizko Gizarte Langintza Eskolan, hirugarren ikasturteko bigarren lauhilabete osoa zuzendua dago practicumera, 300 ordutako dedikazioarekin praktika-gunean. Aitzitik, irakasleen ustetan ikasturte oso bat beharko litzateke, edo bi ikasturtetan lauhilabete bana. Modu batera edo bestera egituratu, egun eskainitakoaren bikoitza planteatzen dute. Horra hor practicumari ematen dioten balioa eta practicumean duten konfiantza.

“Actualmente el tiempo dedicado a las prácticas externas es carente, se queda en casi nada, no da tiempo a profundizar, ni a fijar las competencias que el alumno tiene que adquirir. Deberían ser dos cursos” (HT-2)

“El practicum tiene un carácter de integración y de progresividad. Si el practicum es una corriente, lo lógico es que una corriente vaya enriqueciéndose de afluentes; los afluentes en un tiempo corto son pobres. Se necesita, por lo menos, un curso académico completo” (HT-3)

Bukatzeko, lehen hipotesiko irakasleen diskurtsoen lanketari jarraiki, orain arte esana gezurtatzen duen diskurtsoari tartea emango diogu. Seigarren hipotesi

honetan ere, irakasle batek ez baitu irakasle-taldearen diskurtso nagusia konpartitzen.

“Yo no le doy tanta importancia a las prácticas de campo. Creo que lo que se hace actualmente, un cuatrimestre en el último curso, está bien. No hay tanta urgencia para que vayan a los campos de prácticas. (...) Creo que se necesita mucha más base teórica de la que se recibe. Para mí las prácticas son importantes por la dimensión de interacción social que tienen, no tanto por los conocimientos nuevos que van a adquirir” (HT-2)

3.3.6.3. Profesionalen diskurtsoak: Ekintza sendotu nahia

Seigarren hipotesi honen inguruan, Gizarte Langintzako lanbidean darabilten ikuspegia aztertzen saiatuko gara jarraian. Horretarako, begien bistakoa da, profesionalek practicuma ikasgaiarekin loturiko esperientziei, bizipenei, iritziei eta hausnarketei aparteko arreta eskainiko diegula. Alde horretatik begiratuta, kontuan izan behar dugu eztabaida taldeetan parte hartu duten gizarte langileen artean denetarik dagoela. Hots, ikasketak burutu dituzten garaiaren arabera, kanpoko praktika desberdinak gauzatu izan dituztela. Halatan, batzuk hiru ikasturtetan, besteak bi ikasturtetan, eta ikasturte bakarrean praktikak izan dituztenak ere baditugu.

Gizarte Langintzan diskurtso humanistak pisu handia duela adierazten saiatu gara, gai labainkorra dela jakinik. Horregatik, oraingoan ere, irakasleekin egin bezala, profesionalei gaia zuzenean planteatu beharrean, ereduzko gizarte langileen ezaugarriei buruz galdetzea hobetsi dugu. Diskurtso emankorrak aurkitu ditugu, areago, Gizarte Langintzaren muintetik datozenean, gizarte langileengandik, alegia. Batik bat nortasun eta jarrera elementuak erabiliz ezaugarritu dute gizarte langilea, tarteka esperientzia profesionalarekin erlazionaturikoak, eta ezagutzak behin ere aipatu gabe. Hortaz, profesional eragileen pentsaeran “izatea” eta “egitea” badagoela dirudi.

“Ganas, una dosis de vocación altísima, ganas de implicarse en el contexto a tope con todas las consecuencias” (ET-4)

“El trabajador social tiene que ser una persona dispuesta a hacer de todo, con iniciativa, creatividad, con muchísima ilusión” (ET-5)

“Una persona inquieta, motivada, con implicación en temas sociales. Las cualidades personales hay que trabajarlas mucho, la experiencia profesional te va preparando pero tiene que partir de algo de base ... la materia prima” (ET-6)

Izatea eta egitea preziatzen duen diskurtsotik, heziketaren practicumaren aldeko diskurtsora aurrerapauso bat aurrera eman besterik ez dago. Gizarte Langintza heziketa langai ipini eta practicumaren inguruko usteak jaso ditugu. Aurreikusteko modukoa zen profesionalen practicuma balioestea, gainbalioestea, hobeto esanda. Hauek ere, irakasleek bezala, practicuma errealitatearekin parekatzen dute. Gizarte langileek, practicuma heziketa ezaugarritzen duen ikasgaia eta jardute profesionalerako prestatzen duena dela diote.

“Las prácticas de campo las hacíamos desde primer curso. En total eran muchas horas de prácticas durante la carrera y era un contacto directo con la realidad. Era una exposición directa a lo que es la intervención. Nos situaba mucho. A mí me dio una conexión y una dimensión totalmente diferente a la que a priori yo tenía. Me situaba en lo que iba a ser una realidad, un marco en el que podría trabajar” (ET-4)

“A mí las prácticas me parecen una parte fundamental en la formación de nuestra profesión. Yo creo que otras profesiones nos tienen envidia, hablando con otros profesionales siempre me han dicho que lo de las prácticas que tenemos en trabajo social les gustaría” (ET-5)

“El trabajo social es una profesión que viene de la prácticas, y que es para la práctica. Por eso me parece básico el tema de las prácticas en trabajo social, básico, básico” (ET-6)

Kanpoko praktikei ematen dieten balioa sendotze aldera, ikasketa-planean izan beharko lukeen dedikazioa, edo eskaini beharko litzaiokeen denborari buruz galdetu diegu. Gehienei bi ikasturtetan ezarri beharreko ikasgaia iruditzen zaie, azkeneko bietan, zehazki. Badago ere, lehen ikasturtetik azkenekora defendatzen duenik:

“Yo tengo la experiencia de segundo y tercero, y creo que estuvieron bien, aprendí mucho. A partir de segundo yo creo que es bueno que se empiece con las prácticas” (ET-5)

“Yo creo que son básicas, que es lo que te ayuda a situarte en la realidad, en donde vas a trabajar, en el contacto con la gente. Desde ahí pienso que, si puede ser desde primero, mucho mejor” (ET-6)

Nolanahi ere, deigarria egiten zaigu practicum hainbeste goraiatzea, eztabaida taldeko gizarte langile gehienek ikasgai hau ikasterakoan, esperientzia desatseginak bizi izan dituztela aitortu digutenean. Izan ere, estualdiak, bakardadea, beldurra, utzikeria eta bestelako bizipenak deskribatu dizkigute, arrazoi desberdinak direla medio: praktika-gunean profesionala ez zegoelako, gainbegiraketa urriak izan zituztelako, profesionalaren arreta jaso ez zutelako edo praktika-gunea eduki gabekoa zelako. Gehiago ematen du, adituek ere ohartarazten dutenez, practicumak bereganatzen duen garrantzia, ez dagoela ikasleek edo eta gizarte langileek praktikan bizi izan duten esperientzia positiboan oinarriturik, praktikaren aldeko Gizarte Langintzaren diskurtso idealizatuan baizik. Eta hala izan beharko du, profesionalak duten balorazioen eta bizipenen arteko kontraesanei argibideak bilatu nahi baldin badizkiegu behintzat.

“Las prácticas de tercero para mí fueron traumáticas. Me tocó en el campo sanitario en una clínica y la secretaria del director había hecho enfermería y trabajo social, y ella nos supervisaba. Era tremenda. Recuerdo aquellas prácticas como traumáticas, porque la supuesta profesional tenía tal confusión entre su papel de monja, secretaria, supervisora nuestra ... que nos daba unas indicaciones escalofrantes” (ET-4)

“En mi caso, las prácticas fueron pobres, porque en las prácticas de segundo y en las de tercero estuve en un colegio sin profesional, y además en tercero siendo responsable de una alumna de segundo. Aquello era terrible, porque yo no sabía nada, y le tenía que enseñar a la de segundo. Yo eché mucho de menos el no tener profesional” (ET-5)

“Las prácticas eran un «sálvese quien pueda». En segundo hice prácticas en un colegio, que no hicimos nada, porque nadie nos hacía ni caso, y en tercero hice en el tribunal tutelar de menores, sin profesional. Fue muy duro. Además la supervisión que me hacían desde la escuela no me aportaba absolutamente nada” (ET-6)

3.3.6.4. Ikasleen diskurtsoak: Practicumaren autoaskitasuna

Orain arte azaldutakoaren arabera, badirudi, Gizarte Langintzako imaginario kolektiboan jardutearen eta praktikaren aldeko diskurtsoa nagusitzen dela. Heziketak pentsaera honetatik edaten du, eta ikasleak ideia hauetan sozializatzen dira. Ikasleek Gizarte Langintzari buruz ezer gutxi jakin arren, eremuan dauden ideia-multzoak bere egin, eta proiektatzen dituzte. Irakasleek eta profesionalek helarazten diete Gizarte Langintzan zabaldua dagoen diskurtsoa, baina ikasleen artean ere transmisioa gertatzen da, edo bestela esanik, ikasle beteranoek hasiberriei “jakin beharrekoa” irakasten diete. Izan ere, gure eztabaida taldeetan parte hartu duten profil desberdineko ikasleek (beteranoek eta hasiberriek) ideia berak konpartitzen dituzte, euren arteko desadostasunik adierazi gabe. Deigarria badirudi ere, ikasle guztiek diskurtso bera darabilte. Akaso, atal honetan ikusteko aukera izango dugun lez, ikasleen pentsaera gainontzeko eragileena baino erradikalagoa da. Hots, gorabeherak gainontzeko eragileekikoak dira, eta ez ikasleen artekoak.

Ikasleentzat, beraz, humanismoaren diskurtsoa Gizarte Langintzaren ardatz egituratzaile bilakatzen da. Gizarte Langintzan aritzeko bokazioa ezinbestekoa

delako ustekoak dira, berezko joera eta prestutasuna eskatzen dituzten ikasketak baitira. Hortaz, “izatearen” balioa azpimarratzen dute, “ezagutzak” aipatu ere egiten ez dituzten bitartean. Honen harira, profesionalekin pareka daitezke, azken hauek ere ezagutza teorikoak ez baitituzte kontsideratzen.

“Posible da karrera hau beste batzuk baino bokazionalagoa izatea ... pertsona batek ez baldin badaki zer ikasi, ez dut uste gizarte langintza aukeratuko duenik, errazagoa da enpresariales edo magisteritza aukeratzea. Nik uste dut karrera hau ikasteko bokazioa izan behar duzula” (ET-1)

Jardutearen eta praktikaren aldeko diskurtsoak ikasleengan autoaskitasunaren bidea hartzen du. Gizarte Langintza praktikarekin soilik identifikatzen dute, teoriaren baliogarritasuna guztiz alboratuz. Gizarte Langintza praktikara errenditzean, praktika bihurtzen dute ikasteko dimentsio bakarra.

“Nik ez neukan argi zer ikasi. Egon nintzen pila bat karrera ikusten. Nahi nuen zerbait praktikoa, eta horregatik aukeratu nuen gizarte langintza” (ET-1)

“Nik karrera honetatik ez dut asko espero. Egia da, niri esan didate gizarte langile desberdinek, lanean hamar urte daramatzatenean, karreraren berez ez duzula ikasten, teoriak ez duela ia ezertarako balio, praktiketan ikasten duzula” (ET-1)

Eta praktikatik edo jardutetik practicumerako jauzia zuzena da. Gorago esan dugun bezala, heziketan Gizarte Langintzan dagoen diskurtsoa erreproduzitzen da. Ikasleen aburuz, practicuma errealitatea da, eta halatan benetan ikasteko gunea.

“Gazteleraz esaten da «la diferencia entre estudiar y aprender». Bada, niretzat practicum da «aprender»” (ET-1)

“Yo creo que las prácticas de campo van a ser donde más voy a aprender de la carrera. Tengo todas las esperanzas de aprender puestas en las prácticas” (ET-2)

“Yo he hablado con muchas compañeras y en general todo el mundo está muy contento con las prácticas, de la carrera es lo que a todo el mundo más le ha aportado. La evaluación es muy positiva” (ET-3)

Gizarte Langintzako ikasketetan practicumari eskaini beharreko denborari edo dedikazioari buruz mintzo direnean, orain arte praktikei egokitutako garrantzia berresten dute. Ikasleek garbi esaten dute ikasturte oso bat behar dela praktiketarako, aukeran, bigarren eta hirugarren mailetan banatua, lauhilabete bat ikasturte bakoitzean. Dedikazio beraren aldekoak dira irakasleak eta profesionalak ere, euren arteko aldea dedikazioaren egituraketan egonik. Irakasleek azken ikasturtea gai bakar gisa planteatzen duten bitartean, profesionalek eta ikasleek azken bi ikasturteetako lauhilabeteetan banatzea hobesten dute.

“Nik uste dut bigarren eta hirugarren mailan kanpoko praktikak egon behar zirela. Gaur egun ikasketa hauetan practicumari dagoen dedikazioa gutxiegi da” (ET-1)

“Los médicos tienen un montón de prácticas desde primero de la carrera. Nosotros llegamos a tercero, y entonces es cuando hacemos las prácticas. Estaría mucho mejor si nos facilitasen el acceso en dos cursos, o uno pero sólo para prácticas” (ET-2)

“En segundo también tiene que haber prácticas de campo” (ET-3)

Azpiatal honekikoak amaitzeko, ikasleen eztabaida taldeen analisiak sorrarazi digun hausnarketa bat ekarri nahiko genuke. Izan ere, ikasleen hitzek eta esanek iradokitzen dute arreta zuzenaren eta asistentzialaren egarriak eraginda daudela, zeharkako arreta eta hausnarketarekin erlazionaturikoak ere badaudenean. Apika, jardunak eta aktibismoak gogutzen eta liluratzen dituzte, erakartzen dituen alderdi sentsazionalistena izanik. Apika, euren egunerokoan erosotasuna dute nagusi, eta ez dute inoiz arazo sozialak edo zailtasunak ezagutzeko betarik izan, gizartearen eremu sozialetik oso aldenduak

daudelarik. Bata, bestea, edo biak bidezkoak izanik ere, tartean Gizarte Langintzako praktikaren aldeko diskurtsoak ere bere ekarpenak egin dituelakoaren ustekoak gara. Hona hemen ikasle baten aipamen esanguratsua:

“A mí lo que me ha gustado de mis prácticas es que tenía contacto todo el día con el usuario (...) he conocido de todo un poco: mujeres que habían sufrido malos tratos, gente con adicciones, gente que acababa de salir de la cárcel ... un poco de todo” (ET-3)

3.4. Practicumaren garrantzitik harago: diskurtsoen argazkia

3.4.1. Hipotesien araberako analisia

Diskurtsoaren analisiaren alorrari dagozkion lanak eginda, azterketa kualitatiboan bildutako elementuen erradiografia sortzeari ekin behar diogu orain. Arestian, hipotesi bakoitzaren analisia egiterakoan, sarri aitortu dugu beste hipotesiekin zegoen erlazioa. Ikerlan honetan, hipotesi bakoitzari atal bana eman diogu, eta orain euren arteko loturak eta hartu-emanak adieraztera gatoz.

Aztertu ditugun sei lan-hipotesiek, banan-banan, Gizarte Langintza heziketan practicum gainbaloratua dagoela egiaztatu dute. Hots, practicumaren garrantzitik harago joateko, “garrantzizkotik” “garrantzitsuenerako” jauzia egiteko, hainbat faktore edo arrazoibide egon daitezkeela azaldu dugu, ikerketaren hipotesi modura planteatu ditugunak, hain zuzen ere. Azterturiko sei faktore horietako bakoitzak maila eta modu zehatzean eragiten dio “garrantzitsuenerako” jauziari. Guztiek eragiten diote elkarri, eta euren arteko elkarrekintzaren bitartez gauzatzen da prozesua. Ikus ditzagun xehetasunez harreman hauek eta euren arteko eraginak.

Lehen hipotesiaren bitartez, Gizarte Langintzako diziplinaren eta Gizarte Langintza heziketaren eduki teorikoen ahulezia adierazi dugu; eta beronen ondorioetako bat, jardute profesionala eta ikasketen practicuma goraipatzea dela begiztatu, praktikaren aldeko diskurtso indartuz (6. hipotesia). Baina, gorputz teorikoaren ahuldadeak badu bestelako kausa-efektu erlaziorik. Izan ere, Gizarte Langintzaren ezagutza teorikoek eduki duten garapen eskasak, unibertsitatearen aldetik lortu duen errekonozimendu mugatua azal dezake; edo, unibertsitatearen errekonozimendua mugatua dela eta Gizarte Langintzak ez duela behar beste baliabiderik izan gorputz teorikoa garatzeko (5. hipotesia).

Bigarren hipotesian bi alderdi bereiztu ditugu. Batetik, Gizarte Langintza heziketa espezializatua dagoela, hau da, Gizarte Langintzan lanbideak berealdiko garrantzia duela eta, halatan, heziketa bera ere jardute profesionalean aritzeko egituratzen dela. Horrela izanik, heziketan practicumaren ikasgaiak balio berezia bereganatzen du, lanbiderako lehen hurbilketa da eta (6. hipotesia). Bestetik, heziketa espezializatugabea dela jaso dugu; prestakuntza jeneralista da, nahiz eta oinarrizko ezagutzak ez bermatu (1. hipotesia). Praktika-guneez ezagutza berezituak darabiltzaten heinean, aldiz, practicuma espezializatua da. Honela, ikasgai teorikoetan eta praktikoan lantzen diren ezagutzen arteko distantzia eta haustura etengabekoa da. Gizarte Langintza heziketan gertaturiko arazo hau, Gizarte Langintzan, oro har, ezagutza teorikoak eta praktikoak uztartzeko zailtasunen isla da (4. hipotesia).

Praktiken eta errealitate sozialaren aldakortasunak, Gizarte Langintza heziketaren ikasgai teorikoetan eta praktikoan duen eragina adierazi dugu hirugarren hipotesian. Gizarte Langintza heziketa errealitate sozial dinamikora etengabe egokitze beharrean dago; aitzitik, desegokia eta erabilgaitza bihur daiteke, bai irakasten diren ezagutza teorikoak orokorrekiak eta errealitatera aplikatu gabeak direlako (1. hipotesia), bai ezagutza teorikoak eguneratu gabe daudelako (3. hipotesia). Arrazoi bategatik edo besteagatik izan, teoriaren eta praktikaren arteko uztardura nekez lor daiteke (4. hipotesia). Heziketan, practicuma dugu ezagutza teorikoen eta praktikoaren arteko egokitasunak edo desegokitasunak antzemateko ikasgai pribilegiatua. Maiz, desegokitasunak

nagusitzen dira, ezagutza teorikoek legitimazioa galduz eta praktikoek bereganatuz (6. hipotesia), azken batez practicuma errealitatean gauzatzean eguneratua dago nahitaez.

Gizarte Langintzan eta Gizarte Langintza heziketan, teoria eta praktika, ezagutza teorikoen eta ezagutza praktikoen arteko harreman dikotomikoak, praktikaren eta practicumaren gainbalorazioan duen eragina azaldu dugu laugarren hipotesian. Heziketan, practicuma dugu bi alderdi hauek harremanetan jartzeko ikasgai aproposena, bi bide ezberdin erabiliz. Lehena, ikasgai teorikoetan ikasitakoa practicumean aplikatzea litzateke. Bide hau gauzatzeko zailtasun handiak daudela adierazi dugu, ikasgai teorikoetan eduki orokorrak ikasten diren bitartean, practicumean espezifikoak behar direlako (2. hipotesia). Bigarren bidea, practicumetik abiatuta ezagutza teoriko berriak sortzea litzateke. Kasu honetan, zailtasunak areagotzen dira, profesionalak beraiek euren jardute profesionaletik teorizatzea lortu ez dutenean nekez eska diezaiekegu ikasleei egitea (1. hipotesia). Ezagutza teoriko nahikorik ez edukitzea da, hain zuzen ere, unibertsitatearen errekonozimendu ezaren arrazoibide bat (5. hipotesia). Esanak esan, teoriaren eta praktikaren arteko dikotomiaren aurrean, Gizarte Langintza eremutik ezagutza praktikoei egiazkotasun izaera eta lehentasuna emateko joera dago (6. hipotesia), errealitatearekin parekatzen den neurrian.

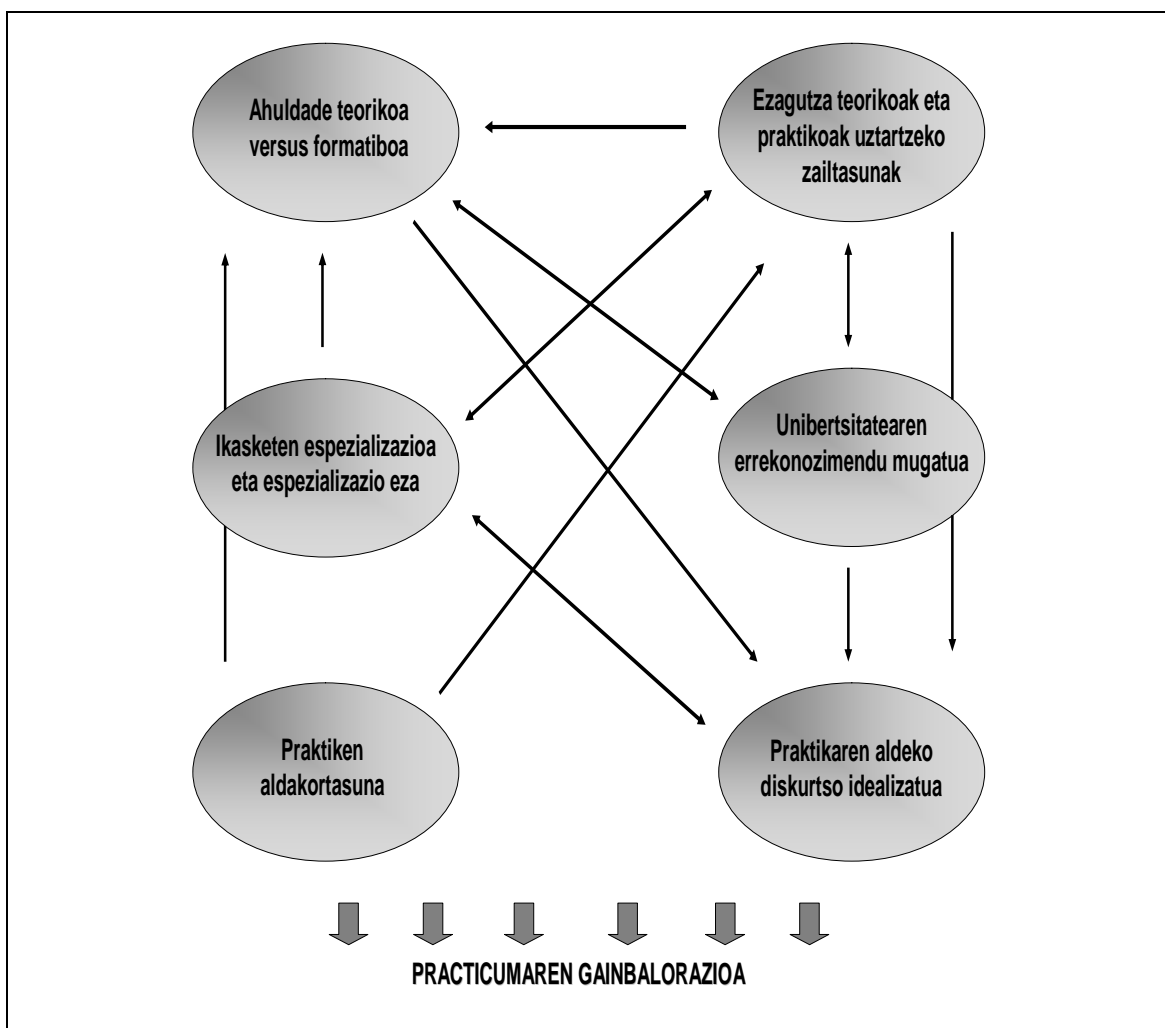
Gizarte Langintza heziketak, orokorrean, eta heziketaren eduki praktikoak, bereziki, unibertsitatearen aldetik errekonozimendu mugatua lortu dutela planteatu dugu bostgarren hipotesian, ezagutza teorikoak soilik jo baitira zientifikotzat (4. hipotesia). Errekonozimendu akademiko baxuaren aurrean, Gizarte Langintzako eremutik emandako erantzuna praktika babestea eta behar baino gehiago baloratzea izan da (6. hipotesia). Hots, kanpoko balorazio laburra eraso modura bizi izan da, eta praktika babestu beharra ikusi da, berau Gizarte Langintzako elementu identitarioa bihurtuz.

Seigarren hipotesiaren azterketari esker jakin dugu Gizarte Langintzaren ardatz egituratzaileetako bat humanismoa dela eta beronek jardutearen edo

praktikaren aldeko diskurtsoa nagusitzen duela. Humanismoaren ideia-multzo hau, bereziki, lanbidetik eratorritakoa da, jardute profesionala baita Gizarte Langintzaren alderdi indartsuena. Horregatik, heziketa lanbidean espezializatua dago (2. hipotesia) eta lanbidean nagusia den pentsaera honetatik edan eta berea egiten du. Gizarte Langintza gizarte langilearekin edo jardute profesionalarekin parekatzen da; ondorioz, heziketaren alderdi baloratuena practicuma da, lanbidetik gertuen dagoen ikasgaia, hain zuzen ere.

Hemen dugu, grafiko batera bilduta, hipotesien arteko irakurketak eman dituen harreman nagusiak, metatzen diren hainbat kausa-efektu jasoz.

4. GRAFIKOA LAN-HIPOTESIEN ARTEKO ERLAZIOAK



Iturria: Egileak landua.

3.4.2. Eragileen arabeko analisisa

Lanketa kualitatiboan, burututako eztabaida taldeez eta hiruko taldeez baliatuz, aurreikusita genituen hipotesiak aztertu ditugu, bakoitzaren inguruan Gizarte Langintza eremuko eragileen ikuspegiak bereiztea ere helburu izan dugularik. Hortaz, hipotesi bakoitzeko, irakasleen, profesionalen eta ikasleen balorazio eta iritziak jaso ditugu. Teknika kualitatiboan aplikaziotik lorturiko materialaren elementu esanguratsuenak harremanetan jarri, ordenatu eta ildo interpretatzaile baten arabera egituratu ditugu, diskurtsoen deskripzioa egin ahal izateko. Horrela, eragile bakoitzaren elementuak kontuan hartuz, banaketa eta antolaketa egin dugu, diskurtsoak eraiki eta polarizatze aldera.

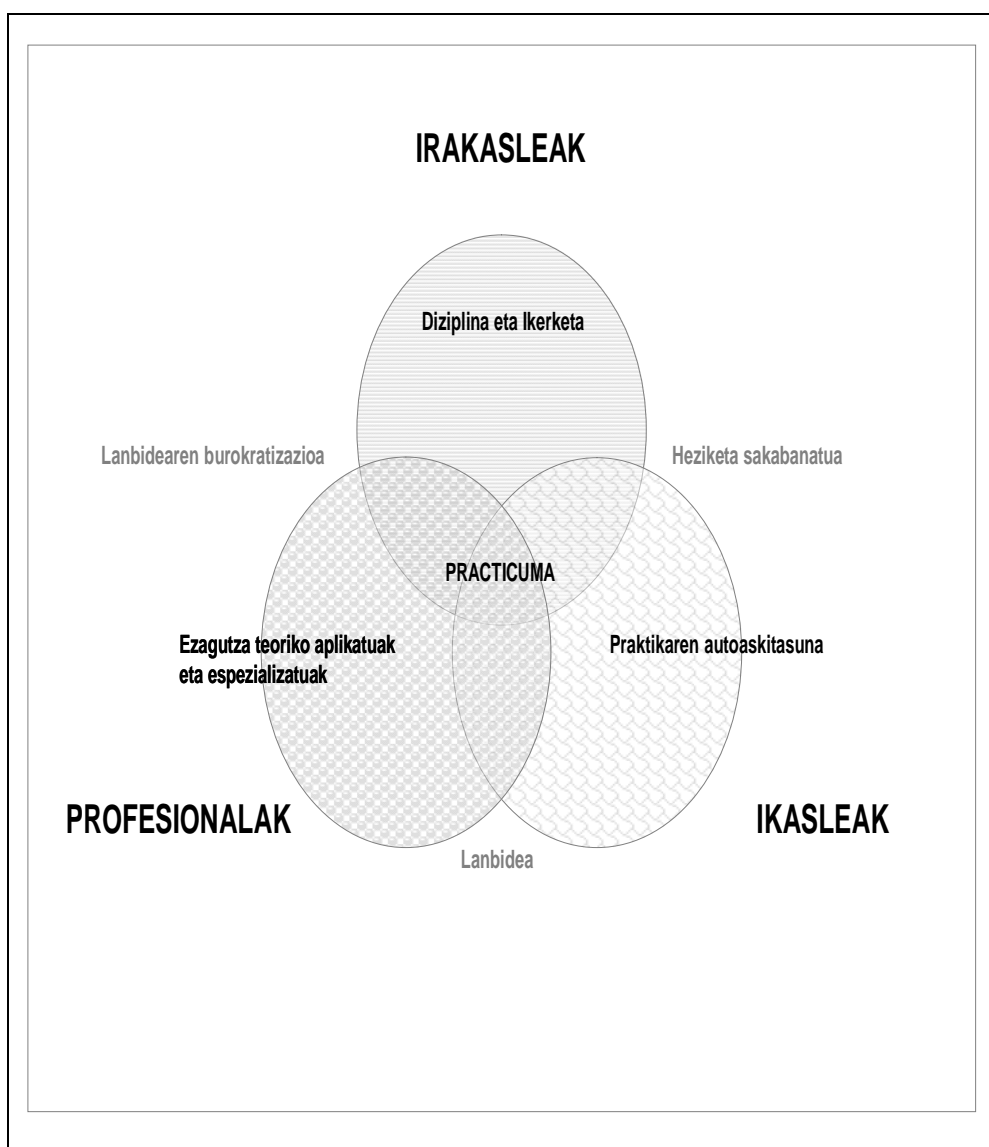
Alabaina, ez da erraza izan diskurtsoak bereiztea. Alde batetik, eragile talde bakoitzari dagokionez, diskurtso bakarra bistaratu da, erabateko adostasuna izanik azpimarragarri. Bestalde, eragileen arteko ezberdintasunei dagokiena, axaleko ñabardurak izan dira, ezagutza eta elaborazio mailan oinarriturikoak, eta ikerlanaren lan-hipotesietan eragin gabekoak. Halatan, gure aztergaiaren inguruko diskurtso bakarra eraiki dugu, Gizarte Langintzako eremuan indarrean dagoen diskurtsoa, hain zuzen ere.

Ondoren, diskurtso horren elementu tipikoak deskribatuko ditugu. Honez gain, eragileek konpartitzen dutena eta bakoitzaren berezitasunei ere erreparatuko diegu, diskurtsoa bere osotasunean ikusteko baliagarria izan daitekeelakoan.

Lehendabizi, diskurtsoa grafiko baten laburbiltzen saiatuko gara, gero atal bakoitza azaltzeari ekiteko eta berauetan sakontzeko. Beraz, adierazpen grafikoaren erdigunean eragile guztiek konpartitzen dutena jaso da, diskurtsoaren muina izan daitekeena eta gure lan-hipotesiak berresten duena. Inguruan, eragile ezberdinen artean dauden iritzi komunak, eta grafikoaren kanpoaldean eragile bakoitzak planteatu dituen berezitasunak eta gainontzekoek adierazi ez dituztenak jasotzen dira.

5. GRAFIKOA

GIZARTE LANGINTZA EREMUKO DISKURTSOA



Iturria: Egileak landua.

Gizarte Langintzako eremuan praktikaren aldeko diskurtsoa dugu nagusi. Eragile guztiek konpartitzen dute Gizarte Langintza heziketak lanbidean aritzeko prestaketa ahalbidetzen duela eta, beraz, jardute profesionala duela helburu. Hortaz, heziketaren ardatza edo elementu zentrala eta berezizailea ezagutza praktikoa (*practicuma*) da. Practicuma lanbidera hurbiltzeko aukera ematen duen ikasgaia den heinean, benetako Gizarte Langintza ezagutzeko eta ikasteko aukera paregabea bilakatzen delako ustea dago. Gizarte Langintzako

titulazioan irakasten diren ezagutza teorikoek, aldiz, ikasteko aukera gutxi eskaintzen dituzte, errealitatek urrunduak eta zaharkituak daudelako, eta ondorioz, bigarren mailako garrantzia dute ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan.

Irakasleek diskurtso nagusiarekin bat egin badute ere, beraien iritziek eta ikuspegiak elementu propioak dituzte. Izan ere, *diziplina* garatu beharra dagoela diote irakasleek. Gizarte Langintzaren gorputz teorikoa aberastea behar-beharrezkoa ikusten dute, ezagutza berriak sortzea, alegia. Horretarako ikerketaren aldeko apustua egiten da. *Ikerketa* aplikatua ipintzen dute mahai gainean, Gizarte Langintzaren jakintza arloari dagokiona, lanbiderako eta irakaskuntzarako ere erabilgarria dena. Beraz, ezagutza praktikoak balioestearekin batera, ezagutza teorikoak ere aintzat hartzen dituzte. Irakasleen aburuz, gradu titulazioarekin aukera berriak sortuko dira Gizarte Langintzarentzat, hauen artean ikerketari bidea egitea eta lanbidearekin batera, diziplinan aurrerapausoak ematea.

Profesionalen kasuan, diskurtso nagusiarekin batera hainbat ñabardura antzeman daitezke. Gizarte Langintza heziketak eta lanbideak ezagutza praktikoez gain, teorikoak ere behar dituztela onartzen dute. Baina ez edozein motatako ezagutza teoriko, Gizarte Langintzaren neurrikoak baizik. Hots, heziketan irakasten diren eduki teorikoak baliagarriak, eta beraz balioetsiak, izateko practicumean eta lanbidean aplikagarriak izan behar dira. Ikuskera honetan, *ezagutza teoriko aplikatuak* Gizarte Langintzako jakintza arlokoak eta gainontzeko gizarte zientzietako ezagutzak izango dira Gizarte Langintzara egokituak daudenean. Baita ere, *ezagutza teorikoak espezializatuak* direnean, eduki zehatz eta espezifikoak darabiltzatenean.

Ikasleen diskurtsoaren berezitasunari erreparatuz, Gizarte Langintza heziketaren eduki praktikoei erabateko lehentasuna eta garrantzia ematen dietela esan beharra dago. Hauentzat, practicuma da ikasteko aukera ematen duen bakarra, eta practicumean ikasten ez dena, jardute profesionalean edo bestelako ikasketetan ikasiko da. Kontrara, Gizarte Langintzako ikasketetan irakasten diren eduki teorikoak baliogabekoak dira, ez baitago hauetatik ezer

ikasterik. Hortaz, ikasleen diskurtsoak *praktikaren autoaskitasuna* planteatzen du.

Irakasleen eta profesionalen diskurtsoek Gizarte Langintzako lanbidearen diagnostikoa konpartitzen dute. Bien ustetan, Gizarte Langintzan ezagutza teorikoak eta praktikoak guztiz bereiztuak daude, bakoitza bere bidetik doa, hartu-emanik gabe. Irakasleen eta profesionalen iritziz, egoera honen arrazoibide bat lanbidearen egungo zereginak lirateke, baliabideen kudeaketara eta araudiaren aplikaziora bideratzen baita denbora gehiena, *lanbidearen burokratizazioa* bistaratur. Hortaz, heziketan irakasten diren eduki teorikoak erabilgarritasun gutxikoak zaizkie lanbidean, eta beraz practicumean ere ez.

Profesionalen eta ikasleen imaginarioan *lanbidea* besterik ez dago. Gizarte Langintza gizarte langilearekin parekatzen dute. Honen ondorioa da ezagutza teorikoak jardute profesionalaren perspektibatik etengabe begiratzea eta baloratzea. Eta imaginario honen ondorioa da ere, ezagutza teorikoak ulertzeko modua. Eragile hauentzat, teoria ezagutza instrumentalak eta prozedurazkoak dira, eta ez abstraktuak edo kontzeptualak; hots, lanbidean zuzenean erabil daitezkeenak.

Ikasleak eta irakasleak dira eragileen artean urrunden daudenak, gutxien konpartitzen dutenak. Dena den, badute elkargunerik. Bien aburuz, Gizarte Langintza *heziketa sakabanatua* dago. Ikasketa-planak Gizarte Langintzako jakintza arloko ikasgaiez gain, bestelako diziplina ugariaren ikasgaiak ere aurreikusten ditu, hasiera batean ezaugarri aberasgarri modura balora daitekeena. Aitzitik, ikasgai eta eduki hauek guztiak elkarrengandik bereiztuak eta inolako loturarik gabe irakasten dira.

3.5. Practicumaren garrantzirik mitifikaziorantz ala praxirako biderantz?

3.5.1. Ezagutza esperientzialaren printzipioa

Orain arte eginiko analisiak, Gizarte Langintzak eta Gizarte Langintza heziketak gaur egun indarrean izango lituzketen oinarri epistemologikoak begi-bistan jartzeko aukera eman digu. Oinarri epistemologiko hauen artean, gure aztergairako esanguratsuen, *ezagutza esperientzialaren* printzipioa da, hots, errealitatearekin harreman zuzena izatearen ondorioz ikasten delako ustea. Esperientziaren teorizazioari (ezagutza enpirikoari) nahiz “jarduteko ikasi” leloari bigarren mailako garrantzia esleitu zaio; eta teoriari (ezagutza kontzeptualari) nahiz “jarduteko azaldu” leloari leku baztertua. Teresa Zamanillok Gizarte Langintzan ezagutza teorikoak duen bigarren maila hau, jardute profesionalean teoriarekiko dagoen arbuioan eta behar ezaren ustean islatzen dela adierazten du:

“... al acercarse a la práctica profesional, se puede observar el vacío teórico, el escaso acuerdo, y el rechazo, que hay en los profesionales de trabajo social, acerca de esta importante cuestión: se sigue sosteniendo irreflexivamente que es una profesión con una base práctica que no necesita de teorías” (2008, 53)

Beraz, Gizarte Langintzako epistemologiak gehiago sinesten du “egitean”, “hausnartzean” baino. Sinesmen hau Gizarte Langintza heziketari aplikatu ezker, heziketaren alderdi praktikoari teorikoari baino balio handiagoa ematen zaiola ondorioztatzen da; bata etengabe goraiatzen eta sustatzen den bitartean, bestea gutxien eta alboratzen delarik.

“... la formación del Trabajo Social esta lastrada por una epistemología que piensa más en el hacer que en el pensar; una epistemología que está preñada de un falso problema, la separación entre teoría y práctica y una epistemología de la subalternidad del Trabajo Social en relación a otras ciencias sociales” (Cardona, 2000, 153)

Ezagutzara heltzeko modu honek hainbat arazo ipini ditu mahai gainean. Lehena *akats metodologikoa eta epistemologikoa* litzateke, ikasleek errealitatearekin harreman goiztiarra mantentzea eskatzen duelako, oraindik errealitatera era zientifikoan hurbiltzeko oinarri teoriko nahikorik ez dutenean.

“Una fuerte crítica se ha adentrado en la facultad de trabajo social acerca del modo como se accede al conocimiento de la realidad, imprescindible para operar en consecuencia. Esa crítica está fundada en la matriz epistemológica sostenida en el plan de estudios vigente: conocer haciendo, que implica un temprano contacto con la realidad para a partir del encuentro con ella empezar el proceso de conocimiento. Dicho proceso se lleva a cabo dentro de los talleres de Práctica Sistematizada. El planteo crítico se circunscribe al error metodológico y epistemológico que gira en torno a la ausencia de herramientas teóricas desde las que se construye la realidad” (Biaggio, 1999, 96)

Halaber, oinarri epistemologiko hauekin, Josefa Cardonak deritzon *prestakuntzaren kanporaketa* arazoa gerta daiteke. Izan ere, heziketaren alderdi nagusia eduki praktikoak diren heinean, eta hauek practicumaren ikasgaiaren bidez ikasten diren bitartean, praktika-guneei eta praktika-guneetako profesional-instruktoreei egokitzen zaie ikasleen prestakuntzaren erantzukizuna, eta practicumari Gizarte Langintzako prestakuntza osoari dagozkion helburuak²⁰²:

“Se produce, en este contexto, una externalización de la formación, en la medida de que es en los servicios en donde los futuros trabajadores sociales aprenden y se forman. Recae en los profesionales tutores de prácticas la

²⁰² Egoera honen aurrean, egileak practicumaren dedikazioa gutxitzea eta laborategiko praktiken handitzea defendatzen du, ikasketen espermentazio-maila igoz. Bere ustetan, Gizarte Langintza heziketan ikasleek metodologia eta teknika ezberdinekin espermentatu behar dute, eta honetarako laborategiko praktikak lirateke formula egokiena: talde txikiak ikasle guztiek entseguak egiteko aukera izan dezaten. Laborategiko praktiken bidez, unibertsitatean bertan eta irakasleen erantzukizupean, gaitasunen lanketa bermatuko litzateke. Aitzitik, kanpoko praktketan ez dira gaitasun hauek bermatzen: “En las prácticas de campo se revalorizan las marcas del contexto experimental: se trata de situaciones reales, no simuladas, con clientes reales; no se trata de un contexto de seguridad donde uno pueda parar tantas veces como haga falta para rectificar o consultar al formador o al colega; lo emocional, en la medida que se trata de primeras experiencias -que no primeras experimentaciones- tiende a desbordar; el contexto institucional condiciona excepcionalmente las posibilidades de experimentación; el modelo de referencia personal –el trabajador de campo- no siempre está en condiciones de supervisar la experiencia del que experimenta, ya sea por competencia individual o por limitaciones del contexto. La supervisión, curiosamente, una de las principales preocupaciones docentes, no controla las circunstancias del contexto experimental ni puede pretender sustituirlo” (159-160).

responsabilidad de capacitar a los estudiantes, reforzando la separación falsa entre teoría y práctica. Es como si el estudiante de ingeniería aprendiera a construir puentes acompañando al ingeniero jefe en su trabajo de campo, contando con que en la facultad, con suerte, se le informará de un poco de historia de la arquitectura, de la estética y los valores (fundamentales), de cómo debería dibujarse un plano o, en una facultad aventajada, de tener en cuenta la naturaleza del terreno a la hora de construir los cimientos. Si a este estudiante de ingeniería le hubiera tocado un ingeniero jefe competente, habría vivido y conocido cómo se construye un solo puente, no como se diseñan, se evalúan, se planifican, se financian y se construyen los puentes. Es evidente. La responsabilidad de la formación no puede recaer en los servicios en donde se efectúan las prácticas ni en sus profesionales” (2000, 155)

Eta antzemandako hirugarren arazoa, *pragmatismoaren nagusitasuna* da. Honek ez du heziketan gogoeta eraginkorrerako tarterik uzten, eta ikasleek ikasketak bukatzen dituztenean, jardutean dituzten gabeziak ez ezik, ezagutzan ere izatera bideratzen ditu; hortaz, “ia ezer ez egiten jakitea” gertatu beharrean “ia ezer ez jakitea” sortaraz dezake:

“... los alumnos que finalizan los estudios insisten en que no saben hacer casi nada. Esta queja, muchas veces repetida, ha provocado algo peor que el no saber hacer casi nada, que es el no saber casi nada” (Estruch eta Güell, 1976, 34)

Gabeziak alde batera utziz, eta gure langai nagusira bueltatuz, badirudi Gizarte Langintza heziketaren oinarri epistemologikoetan practicumaren nonahikotasuna dagoela, hots, ikaskuntza-irakaskuntza prozesu osoa practicumaz inpregnatua egon beharko balitz bezala; izan ikasgai teorikoak, izan ikasgai praktikoak, practicumak errotik eragin behar dituela. Izan ere, heziketaren alderdi teorikoen eta praktikoaren balorazioan, proportzionaltasun ezak Gizarte Langintza ulertzeko modu jakin bat islatzen du: dimentsio praktikoaren garrantzia eta nagusitasuna. Honek guztiak praktiken gainbalorazioa dakar eta, nolabait, hauen mitifikazioa ere ekar lezake, practicuma Gizarte Langintzako oinarritzako prestakuntzaren mito bihurtzeraino,

alegia²⁰³. Gizarte Langintza eremuko aditu ospetsuak praktiken mitifikazioaz ohartu, eta zertan datzan adierazi dute. Ikus ditzagun berauen hausnarketak.

Juan Estruchek eta Antonio M. Güellek 1976an Gizarte Langintza lanbidearen inguruan buruturiko ikerketa soziologikoan, heziketaren azterketa egiterakoan, praktiken mitoa antzeman zuten, eta hauen arabera, mito hau prestakuntzaren gabezia edo arazo guztiei aurre egiteko tresna bakarra bezala ulertzean datza:

“... el «mito de la práctica» (...) no porque cada uno de estos elementos carezca de valor y no deba ser tomado en consideración, sino en la medida en que se cifren en ellos todas las esperanzas, como si de por sí hubiesen de resolver todos los problemas” (256)

Valentziako unibertsitateko gizarte langintza eta gizarte zerbitzuen sailekoak diren irakasleek, praktiken prozesuaren inguruan egindako gogoetan, prestakuntza praktikoaren mitoa baieztatzeaz gain, mitifikazio hau zertan datzan adierazi dute:

“La cuestión de la construcción de los conocimientos en trabajo social, se caracteriza por la efectividad de la práctica y la exaltación de los valores de la praxis, hasta tal punto que se llega a configurar el mito de la práctica: que consiste en identificar los mecanismos de intervención con la propia identidad de la profesión y de la disciplina del trabajo social” (Pérez Cosín, 1999, 21)

Hortaz, egile hauentzat praktika mitifikatzea, jardutea Gizarte Langintzarekin berarekin parekatzea izango litzateke, lanbidea eta diziplina jardutearekin identifikatzea, hain zuzen ere. Ideia hau, Ander-Eggen hitzetan, Gizarte Langintza gizarte langileek egiten dutena izango litzateke, behintzat arbuia ezineko egia tautologikoek hau aditzera ematen dutela dio²⁰⁴:

²⁰³ Testu honetan, *mitifikatu* hitzarekin practicuma mito bihurtzea adierazi nahi da. Hots, heziketaren leku abantailatsuan ezartzea, ezagutza teorikoen gainera baloratzea, miresgarria den estimuz inguratzea eta bikaintasuna egozte.

²⁰⁴ Beste batzuetan, erratea larriagoa izan da, gizarte langileen jardutearekin identifikatu beharrean, gizarte langileen lan-eremu nagusiarekin identifikatu delako, Gizarte Langintza eta Gizarte Zerbitzuak nahasteaz ari gara. Nahaste hau plazaratu zuen lehen egilea Amaya Ituarte (1990, 52) izan zen: “Al responder a la cuestión básica ¿Qué pasa con el Trabajo Social? Con el axioma —es preciso crear Servicios Sociales—, se cambia la categoría del objeto de estudio (el problema), que pasa de ser aquél (el

“Éstas son algunas de las cuestiones que deben ser estudiadas de manera sistemática, para ir más allá de las intuiciones y de las definiciones tautológicas que parecen decir que «lo propio del trabajo social es lo que hacen los trabajadores sociales»” (1992, 214)

Erabat esanik, Gizarte Langintza heziketaren eremuko eragileentzat, kanpoko praktikek edo practicumak bereganatzen duten garrantzia, berauen gainbalorazioa betiketaz gain, idealizatzeko eta mitifikatzeko beta ere bada. Praktikak, ikasleek ikasketak bukatzean jakin beharko lituzketen ezagutza guztiak irakasteko ahalmena izango balute bezala baloratzen dira.

3.5.2. Lanbideari begirada laburra

Ikerlan honetan zeharka eta azaletik aipatu badugu ere, Gizarte Langintza heziketaren analisiak etengabe eraman gaitu lanbidera, gizarte langileen jardute profesionalera, hau izan baita Gizarte Langintzaren nolabaiteko oinarri eta zutabea. Ikuspuntu historiko batetik, Gizarte Langintza, funtsean, lanbidean gauzatu da. Gizarte Langintzaren sorreratik, XIX. mende bukaeratik, gaurdaino lanbidea izan da ardatza, bai diziplinarako eta baita heziketarako ere. Ondorioz, azken bi alderdi hauen azterketari ekin nahi izan diogunean, ezinbestez, erreferentzia gisa, lanbidea aurkitu dugu. Horregatik, gure ikerlan honetan, hamaika aldiz aipatu dugu lanbidea heziketan gertatu diren egoerei azalpena bilatzea izan dugunean helburu. Ikerlanaren aztergai nagusia heziketaren alderdi praktikoa izan arren, lanbideak azterketa osoan zehar gurekin bidaiatu du, bigarren maila batean izan bada ere. Finean, practicumak Gizarte Langintza

Trabajo Social) a éstos: los Servicios Sociales. Este cambio, al que aparentemente al menos, el cuerpo profesional no dio mayor importancia, tiene, sin embargo, consecuencias insospechadas, que repercuten de forma fundamental tanto en estos últimos como en el inicial objeto de estudio. De una parte, al negar el problema (o, lo que viene a ser lo mismo, proyectarlo en otro contexto) se niega la existencia del objeto en sí mismo: si no podemos responder a las cuestiones sobre el Trabajo Social más que con los Servicios Sociales, quiere decir: a) bien que el Trabajo Social como entidad propia no existe y son los Servicios Sociales los que sí tienen una entidad real; o b) que el Trabajo Social sólo existe en función de los Servicios Sociales”. Geroztik hainbat egilek adierazi dute bereizketa beharra, esaterako: Gaviria, 1996; Ariño, 1997 edo Moix, 2004.

heziketean hartzen duen garrantzia, lanbidean protagonismo bera duelako gertatzen da.

Honegatik guztiagatik, Gizarte Langintza heziketaren eta heziketa praktikoaren inguruan burututako azterketak, azpian eta maila sakonago batean dauden auziak begiztatzeko aukera eman digu. Azken batean, aztergai honen sustraian Gizarte Langintza eta Gizarte Langile ereduak topa daitezke, ezagutza teorikoak eta praktikoak oinarritzko osagaiak izanik, diziplinaren eta lanbidearen identitateak eraikitzeke. Ikerlan honek ez du auzi hauetan sakontzeko asmorik izan; haatik, egokia iruditu zaigu, analisiaren bukaera honetan, gai honen inguruko gogoetari heltzea. Hortaz, espainiar Estatuan lanbidearen eta profesionalen bilakaera historikoa aintzat hartu, eta teoria-praktika binomioaren ezaugarritzearen inguruko hausnarketa laburra egin dugu, sakonago aztertzea merezi duen gaia dela jakinda ere.

Gure aburuz, Gizarte Langintzako lanbideak eredu desberdinak ezagutu ditu eta gizarte langileek identitate- edo nortasun-profesional anitzak eraiki dituzte²⁰⁵. Aitzitik, lanbide-eredu eta identitate-profesional hauetan aldaketarik gabeko elementu eta sinesmen bat gutxienez mantendu da, arestian azaldutako *ezagutza esperientzialaren printzipioa*, hain zuzen ere. Horrenbestez, hainbat eredu eta identitate identifikatu ditugu, eta hauek oinarri, lanbide-ereduen eta identitate-profesionalen tipologia osatu dugu²⁰⁶. Azal dezagun tipologia hau eta duen harremana Gizarte Langintzako ezagutza teoriko zein praktikoekiko²⁰⁷.

²⁰⁵ Bada ideia honekin bat egiten duen aditurik. José Vicente Pérezek eta José Ramón Buenok (2007, 89) zera deritzote: "evidenciamos que la identidad colectiva de los trabajadores sociales se ha transformado unida al proceso de transición democrática en España".

²⁰⁶ Weber-en planteamendua jarraituz, tipologiak edo tipo idealak errealitateetik abiatutako abstrakzioak eraikitzeke tresna analitikoak da, errealitatearen aspektu kualitatiboak nabarmenduz eta generalizazio lana eginez lor daitekeena. Hortaz, eraiki dugun lanbide-eredu eta identitate-profesional bakoitza tipo ideal bat da, eraikitze teorikoa.

²⁰⁷ Jarraian azalduko ditugun lanbide-ereduak eta identitate-profesionalak eraikitzeke funtsezko bi osagaik eragin dutelakoan gaude: 1) Gizarte Langintza kokatua egon den antolaketa-sistema eta garatu den gizarte-testuingurua; 2) Gizarte Langintza heziketaren bilakaera historikoa, eta beronen funtzio sozializatzailea. Luze joko liguke hori guztia zehatz-mehatz azaltzeak. Oraingoan ulertzeko lain diren zertzelada batzuk jasoko ditugu, baina sakondu nahi izanez gero, ikerlanaren I. eta II. ataletara jo daiteke, edo ondoko lan hauek kontsultatu: Sarasa, Sebastián (1993): *El servicio de lo social*. Madril. Inersio; Red, Natividad de la (1993): *Aproximaciones al Trabajo Social*. Madril. Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorra eta Siglo XXI; Bueno, José Ramón (1998): *La construcción y transmisión de los saberes en Trabajo Social*. Valentzia. Valentziako Unibertsitatea; Barbero, Josep Manuel (2002): *El Trabajo Social en España*. Zaragoza. Mira; Miranda, Miguel (2004): *De la caridad a la ciencia*.

Lehendabiziko eredia hirurogeiko hamarkada arte garaturikoa da. Eliza Katolikoaren eta Falange Española-ren “Sección femenina” delako mugimenduaren eragin ideologikoa jaso zuena (Escartín eta Suárez, 1994, 54). *Eredu asistentziala* deitu dugu, lanbidearen egitekoa baztertuak zeuden pertsonak gizartera egokitzea zelako. Bazterketaren jatorria norbanakoaren faktoreetan oinarritzen zelako ustea zegoen eta horregatik banakako esku-hartzea nagusitzen zen. Gizarte langileak, bereziki, emakumezkoak ziren, klase ertainekoak, askotan (Bañez, 2004, 72). Lanbidea bokazioarekin elkartzen zen, eta gizarte langileei erabiltzaileekiko inplikazio afektiboa eta pertsonala eskatzen zitzaien. Berorien bertuteak dedikazioa, besteekiko maitasuna eta berezko edo jaiotzetiko gaitasunak zein jarrerak ziren. Lanbideari planteatzen zitzaizkion erronkei eta arazo sozialei erantzuteko emakumeen izaera ona behar zen. Beraz, garai honetan, lanbidearen hasierako hamarkadetan espainiar Estatuan, gizarte langilea *bihozberatasunarekin* identifikatzen zen. Gizarte Langintzan jarduteko prestakuntzari erreparatuz, ikasketak unibertsitatetik kanpokoak ziren, eta *Erdi Mailako Teknikari titulua* eskaintzen zen, 1964an ofizialtasuna lortu zuena. Hiru ikasturtez osaturiko ikasketa-plan honetan, practicumak % 52a betetzen zuen, eta ikasturte guztietan irakasten zen²⁰⁸. Horrela, ezagutza teorikoei eta ezagutza praktikoei egotzitako balioaren desoreka nabarmena da. Bokazioa eta izaera ziren lanbidean aritzeko ezaugarriak; ezagutzak praktikan eskuratzen zirelako ustea zegoen; sinesmen erlijiosoak lanbidearen ardatz gidaria zen, eta ezagutza teorikoak baliogutxituak gelditu ziren. Hona hemen lanbidearen eta profesionalen zereginen berri emateko Bartzelonako Eskolak 1942-43 ikasturtean argitaraturiko liburuxkatik jasotako pasartea:

“[El asistente social] es aquella persona que debe procurar que su trabajo se convierta en apostolado y que sus horas no se deslicen al compás de un sueldo, sino que lleven el empuje del sublime ideal de ganar para Dios a los que tengan bajo su labor social»” (Estruchek eta Güellek aipatua, 1976, 155)

Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. Zaragoza. Mira; Brezmes, Milagros (2008): *El Trabajo Social en España, una profesión para la democracia*. Murtzia. Murtziako Unibertsitatea.

²⁰⁸ Ikus 2.2.2.2. Atala.

Bigarren eredu eta identitatea lehenengoaren kritika edo erreakzio modura uler daiteke. Hirurogeita hamarreko hamarkadan kokatu dugu. Hego Amerikan hasi, eta garaturiko “birkontzeptualizazio mugimenduaren” eta diktadura frankistaren aurkako mugimenduaren eraginak dira nagusi. *Eredu eraldatzailea* izendatu dugu, trantsizio demokratikoaren eta aldaketa soziopolitiko eta ekonomikoaren garaian gaude. Biztanleriak jasaten dituen arazoak gizarte baldintzen ondorioa dela pentsatzen da. Esku-hartze asistentziala alboratu, eta arazo sozialen ondorioei aurre egin beharrean, arazoen iturriari eskaintzen zaie arreta. Harreman desorekatuei, gizarte gatazkei, kontzientzia hartzeari eta kolektiboki antolaturiko ekintzei buruzko ideiak nagusitzen dira. Horrela, gizarte langileek aldaketa soziala bere gain hartu, eta esku-hartze komunitarioa zabaltzen dute. Hortaz, gizarte langileek aldaketa sozialaren *eragiletzat* jotzen dute euren eginkizuna (Zamanillo, 1987, 91; Miranda, 2004, 438). Hamarkada honetako gizarte langileak emantzipatzailea eta kritikoa izan behar du, eta konpromiso politiko-demokratikoa eta jarrera militantea eskatzen zaizkio. Testuinguru honetan, arazo sozialen zioak azal ditzaketen ezagutzak aintzat hartzen dira, gizarte egiturarekin, estratifikazioarekin, politikarekin edo eta ekonomiarekin loturikoak, hain zuzen ere. Aurrepausoa, beraz, aurreko hamarkadarekin erkatuz, ezagutza teorikoak, oro har, baliogutxizetik, arazo sozialak azal ditzaketenak baloratzerako jauzia egiten baita. Hortaz, Gizarte Langintzari propio dagozkion ezagutza teorikoek baliogutxituak jarraituko dute. Gainera, garai honetako heziketak ez du ezagutza teorikoei eta ezagutza praktikoei ematen zaien balio ezberdina parekatzen laguntzen; izan ere, aurreko hamarkadaren ezaugarri berberak mantentzen dira: unibertsitatekan kanpoko ikasketak izatea, *Erdi Mailako Teknikari* titulua lortzea, eta ikasketa-planaren % 52a practicumari zuzendua egotea. Honek guztiak, berriz ere, Gizarte Langintzako ezagutza teorikoak alboratuak geratzea, eta ezagutza prozesuari ekiteko, errealitatearekin harreman goiztiarrean sinestea dakar (Genolet eta beste, 2005, 149). Montserrat Colomerren hurrengo aipu hau bigarren eredu honen ezaugarri nagusiak laburbiltzeko baliagarria izan liteke:

“El tema de la ideología del Trabajo Social y de la necesidad de un compromiso del asistente social en defensa de las clases menos favorecidas social y económicamente, surgía en todas las reuniones, debates y jornadas [en la España de los años 70] (...). Todas las aportaciones coincidían en definir al asistente social como agente de cambio que podía influenciar en el cambio estructural y en la concienciación de la población” (1990, 8-9)

Laurogeiko hamarkadatik aurrera lanbidearen *eredu teknokratikoa* finkatzen da. Ongizate Estatuak gizarte politiken eta gizarte zerbitzuen sorrera eta garapena dakartza. Gizarte langileak babes-sistema publiko honen garapenarekin inplikatzeko dira: zerbitzuak sortzen, hauen funtzionamendurako arauak lantzen, eta abar (Brezmes, 2008, 28). Zerbitzuen eta prestazioen kudeaketari eskaintzen diote arreta osoa, lanaldiaren gehiengoa izaera administratiboa duten zereginetara bideratuz, eta ondorioz lanbidea burokratizatuz (Domenech, 1990, 17). Esku-hartzearen aurrean gestioaren inguruko aspektuak lehenesten dira, eta Gizarte Langintzaren aurrean gizarte zerbitzuak. Honela, gizarte langileen identitatea gizarte zerbitzuenarekin urtzen da, baliabideen *kudeatzaile* modura identifikatzen direlarik (Ituarte, 1990, 51). Hau da, hain zuzen ere, gizarte langileengandik espero dena, gizarte zerbitzu publikoak egokiro administratzea. Prestakuntzari dagokionez, aurrerapauso garrantzitsuak gertatzen dira garai honetan. 1981ean ikasketak unibertsitate mailan sailkatzen dira, eta ikasleek *Gizarte Langintzan Diploma* titulua eskuratzen dute. Heziketaren etapa berri honetan, practicumaren ikaste-irakaste denbora, aurreko garaiekin konparatuz, murriztu egiten da, ikasketa-planaren % 40a izanik²⁰⁹. Nolanahi ere, practicumak heziketan eta ezagutza praktikoak jardunean, balioespen berezia edukitzen jarraitzen dute. Aitzitik, orain arte ezagutza teorikoen eta ezagutza praktikoaren artean ezagutu dugun desoreka gairatzeko pausoak ematen dira. Aurreko ereduetan ez bezala, eredu honetan ezagutza teorikoak beharrezkoak dira. Baina ez kontzeptualak edo abstraktuak, instrumentalak (berehalako erabilpena izango duten ezagutza aplikatuak), eta prozedurari loturikoak (jarduna erregulatzen duen arau multzoa) baizik: komunikazioan trebatzeko baliabideak, protokoloak, harremanak lantzeko

²⁰⁹ Ikus 2.2.2.3. Atala.

teknikak, araudia, tresna administratiboak, eta abar (Giménez, 2006, 756). Horrela bada, ezagutza teorikoak esku-hartzerako entrenamendu instrumentaltzat hartzen dira, aspektu teknikoei lotuak daudenean bakarrik balioesten direlarik. Jarraian garai honetan gizarte langileen zeregina egokiro deskribatzen duen aipamena ekarri dugu:

“El asistente social debe saber cómo tratar a un anciano, a un disminuido, enfrentarse a un problema de gitanos (...). Debe saber también cómo tramitar cualquier acción administrativa, una pensión, una ayuda, una solicitud, cómo dirigirse aquí y allá en cada caso ... Pues sí, debe saber todo eso y lo decimos en serio. Creer en la ASP [atención social primaria] de verdad, no porque ahora está de moda, quiere decir creer en todo eso (...). Creer en la atención primaria quiere decir impulsar y exigir toda una estructura que le dé soporte” (Casals-Montse, 1987, 117-118)

Laugarren tokian, etorkizuneko eredia izan daitekeena kokatu dugu. Egun ditugun aztarnetan oinarriturik, etorkizuneko aukeren esplorazioaren ondorioz lorturiko eredia litzateke, prospekzio modura. Horrenbestez, gure ustetan, hasi berri dagoen eta, beraz, eremuko diskurtsoetan oraindik denborak kristaldu gabeko lanbide-eredua eta identitate-profesionala aurki daitezke. Beronetan, harreman-lana dugu gizarte langilearen baliabide nagusia eta erabiltzaileekin garatzen duen lotura-harremana lanbidearen berezko tresna indartzailea. Josep Manuel Barberoren (2002, 119) hitzetan, Gizarte Langintzak gizartea harreman-sistema gisa ulertu behar du, harremanetan eta harremanen berreraikuntzan esku hartuz²¹⁰. Etorkizuneko eredu hau *eredu praxiologikoa* izendatu dugu, jardute profesionalak ezagutza teorikoak dituelako erreferentzia puntu, teoriaren eta praktikaren arteko batasuna hautsezina bihurtzen duelako (Ander-Egg, 1995, 235). Gizarte langilea *profesionalarekin*²¹¹ identifikatzen da, esku-hartze sistematizatua eta eskualdagarria burutzen duena, ezagutza teorikoak

²¹⁰ Beste aditu batzuk *laguntza-harremana* (Pérez eta Bueno, 2007, 101; Brezmes, 2008, 245) edo *gizarte-lotura* (Robertis, 2000, 20) kontzeptuak erabili dituzte Gizarte Langintza esku-hartzearen ardatza adierazteko.

²¹¹ *Profesionala* eta *teknikaria* terminoen arteko aldea esplizitu bihurtzea komeni da. Luis A. Barrigaren (2009, 44-45) azalpenei jarraiki, profesionala egoera anitzak ulertzeko gaitasuna duen pertsona da, besteek begiratu dutena begiratzeko eta gauza gehiago ikusteko gai dena; konplexutasunean espezialista eta aurrez zehaztu gabeko errealitateetan esku-hartzen duena. Teknikaria aldiz, tekniketan aditua da, eta aurrez zehazturiko errealitateetan esku-hartzeko aplikagarriak diren irtenbideak dituen.

lanbidearen tresna garrantzitsuen artean kokatzen dituena. Gizarte Langintza heziketak unibertsitate mailakoa izaten jarraitzen du, baina *Gradu* tituluarekin goi-mailako titulazio bilakatzen da. Practicumaren dedikazioari dagokionez, ikasketa-planaren % 25a izatea gomendatzen da, aurreko garaietan baino portzentaje bajuagoa, beraz²¹². Eredu honek ezagutza instrumentalak ez ezik, kontzeptualak (ikuspuntu teoriko ugarietan sakoneko prestakuntza) ere lanbidearen ardatzekotzat ditu. Zientifikotzat onartutako ezagutza teorikoen jakintza eta jabetza daude eredu honen oinarrian (Viscarret, 2009, 20).

Ikus dezagun, taula batera ekarrita, Gizarte Langintza lanbidearen eta profesionalen bilakaera historikoan ezagutzei loturiko ezaugarri nagusiak.

10. TAULA

GIZARTE LANGINTZAKO LANBIDEA ETA BERE HARREMANAK EZAGUTZEKIN

	60ko hamarkada arte	70eko hamarkada	80ko hamarkadatik gaurdaino	Etorkizunekoak ?
Lanbide eredia	Asistentziala	Eraldatzailea	Teknokratikoa	Praxiologikoa
Identitate profesionala	Bihozbera	Eragilea	Kudeatzailea	Profesionala
Heziketa	Unibertsitate Kanpokoak: Erdi Mailako Teknikaria	Unibertsitate Kanpokoak: Erdi Mailako Teknikaria	Unibertsitatekoak: Diploma titulua	Unibertsitatekoak: Gradu titulua
Practicuma	Ikasketa-planaren % 52	Ikasketa-planaren % 52	Ikasketa-planaren % 40	Ikasketa-planaren % 25
Ezagutza teorikoak eta ezagutza praktikoak	Sinesmen erlijiosoak ardatz Ezagutza esperientzialaren printzipioa Ezagutza teorikoak balio gutxiak	Konpromiso politikoa ardatz Ezagutza esperientzialaren printzipioa Ezagutza teoriko bereziak balio gutxiak	Ezagutza instrumentalaren eta prozedurazkoen balioztapena Ezagutza esperientzialaren printzipioa	Ezagutza instrumentalaren, prozedurazkoen eta kontzeptualen balioztapena Ezagutza teorikoak eta praktikoak oinarri

Iturria: Egileak landua.

Esan bezala, orain arte Gizarte Langintza ulertzeko eta bere zereginak zehazteko hiru modu diferente ezagutu ditugu, eta guztietan praktikak edo jardunak izan du lehentasuna, ezagutzen balioa eta lekua baztertuz. Ezagutza

²¹² Ikus 2.2.3. Atala.

teorikoak ez daude praktikarekin loturik. Teoriak azken helburuak elikatzen ditu, baina ez da erabili praktika edo lanbidea elikatzeke. Lanbidea erreferentzia praktikoekin ezagutza teorikoekin baino gehiago identifikatu da. Hortaz, eremuko diskurtsoetan, hausnarketa epistemologikoari gutxi erreparatu zaio, eta pragmatismoa, enpirismoa zein aktibismoa gailendu direla esan genezake.

Laugarren prospekzio-eredua izango litzateke ezagutzak aintzat hartzen eta balioesten dituen. Eredu honen helburua praxira heltzea da, gogoetak eta ekintzak bat egitea, teoriaren eta praktikaren artean eragin-trukatzea eta berrelikatzea; hau da, praktika zehatzak planteamendu teoriko orokor baten baitan txertaturik ulertzea. Baina oraindik hazi-minetan dagoela uste dugu, eredu izateko bideari heldu nahian dabilena; eta horregatik, lanbidean eta profesionalen identitate-erakuntzan eredu honen aztarna ahulak besterik ez da begiztatzen.

“Praxis, por ser integración del saber teórico y de la práctica, es también ese recorrido de ida y vuelta que debe existir entre las fuentes del saber y los profesionales ejercientes (...) [Los trabajadores sociales] no podemos seguir actuando sin reflexionar sobre lo hecho y sin elaborar sistemáticamente los aprendizajes de la práctica” (Barriga, 2009, 41-43)

Lanbidearen bilakaera historikoan oinarritu, eta hamarkada ezberdinetan nagusitu diren ereduak eta identitateak azaldu baditugu ere, errealitatea gure erakuntza teorikoa baino askoz ere konplexuagoa eta bihurriagoa dela esan beharrean gaude. Izan ere, lehengo denboretan kokatu ditugun hiru ereduak eta identitateak egun, neurri batean, indarrean jarraitzen dutela esan genezake. Gizarte Langintza ikasten dauden ikasleen diskurtsoei erreparatu ezker, maiz eredu *eraldatzaila* aurkitzen dugu. Beste horrenbeste gertatzen da gizarte langileen diskurtsoekin, eredu *asistentziala* eta *teknokratikoa* sarri ageri dira. Eredu *praxiologikoa* litzateke batzuen zein besteen diskurtsoetan ahulena, eta irakasleen diskurtsoetan bizitasun handiagorekin antzeman daitekeena. Honez gain, eredu eta identitate ezberdinak ezaugarritzen dituzten elementuak, eragile eta diskurtso beraren baitan aurkitzerik ere badago.

IV. ATALA

ONDORIOAK: IKERKETAREN AZKEN EMAITZAK ETA AZKEN GOGOETAK

Azkeneko atal honetan, egin dugun azterketa teorikoa eta azterketa enpirikoa kontuan hartuz, ikerketak bere osotasunean eman dituen ondorioak eta geure azken hausnarketak aurkeztuko ditugu. Gizarte Langintza heziketaren practicuma izan dugu aztergai, eta eginiko lanak aukera eman digu arteraino genituen hainbat uste edo lan hipotesi egiaztatzeko. Hauetara guztietara jauzia egiteko, egokia iruditu zaigu lehendabizi aztertutakoa berreskuratzea, eta ondoren, iradoki dizkigun gogoetak jasotzea.

4.1. Orain artekoa gogoan: ikerlanaren ondorioak

Gizarte Langintzaren sorrera XIX. mende erditik aurrera kokatzen da, industrializazioaren ondorioek, eta industrializazioarekin batera hazten den burgesiaren pentsaerak, limosna sistematik haragoko bestelako erantzun bat eskatzen zutelako. Izan ere, iraultza industrialaren ondorio latzek ezberdintasunak areagotu zituzten gizartean, eta pobreziak dimentsio soziala eta kolektiboa hartu zuen. Limosna sistema arautu gaitzetik at egin nahi bazen, laguntzeko formula berriak antolatu behar ziren, eta horrek ikuspegi berria eskatzeaz gain, dedikazio zehatzago eta osoagoa eskatzen zien laguntzaileei.

Laguntza hori gauzatzeko, hasiera batez, boluntarioak erabili ziren, baina ez borondate hutsez arituko zirenak, baizik eta prestatuak, ezaugarri bereziak bilduko zituztenak, Hillek proposatutako *friendly visitors* direlakoan ildoan. Baina laster konturatu ziren hura ere ez zela nahikoa, eta prestakuntza espezifikoak zuten pertsonak behar zirela. Profesionalak behar ziren, hortaz, eta haiek prestatzeko, hezkuntza sistema oso bat antolatu behar izan zen. Giro horretan sortzen da Gizarte Langintza, Ingalaterran lehenik, AEBetan laster, eta mundu osora zabalduko zena, ondoren. Eta hari loturik, Gizarte Langintza heziketa sortzen da, batez ere, XX. mendearen erditik aurrera, ongizate estatuaren ezarpenak eta gizarte-babes sistemen hedapenak, gizarte esku-hartzea burutzeko profesional gaituak eta ondo prestatuak behar izan zituztenean.

Gauzak horrela, Gizarte Langintzaren lanbidea sortzeko eta garatzeko hainbat faktorek eragin bazuten ere (ekonomikok, ideologikok, sozialek, politikok eta abar), heziketa ezinbesteko baldintza bilakatu zen, funtsezko giltzarria. Izan ere, laguntza ekintzek prestakuntza teoriko-praktiko espezifikoak izatea lortu zutenetik eta titulu akademikoa ezarriz geroztik, Gizarte Langintzako lanbidea sortu zen. Irakaskuntza arautuarekin lanbidean aritzeko prestakuntza intelektuala jasotzeaz gain, ezagutza espezializatuak egiaztatzen zituen titulu akademikoa ere ezartzen da. Heziketa eta Gizarte Langintza eskolak lanbidearen ikaskuntza-irakaskuntzan eta jakintza arloaren teorizazio-sistematizaziorako oinarrizko elementuak izan ziren.

Hortaz, Gizarte Langintzaren sorrera beronen heziketarekin bateratzen da, gaikuntza espezializaturako ikastetxeak abian jartzen diren unetik aurrera. Gizarte Langintzaren irakaskuntza formala eta arautua, lehendabizi AEBetan, Europan eta Hego Amerikan, eta geroago munduko herrialde ia gehienetan, XX. mendeko lehen hamarkadetatik aurrera gertatu zen, eta 30eko eta 40ko hamarkadetan hedapen eta ezarpen handiena ezagutu zuen. Espainiar Estatuaren eta Hego Euskal Herriaren kasuetan eskolen bilakaera historikoa bat dator; 1932tik 1963ra ezagutze ofizialik gabeko ikasketak, 1964tik 1980ra erdi mailako teknikari titulu ofiziala, eta 1981etik aurrera unibertsitate mailako ikasketak izan dira. Gure testuinguruan, urratsez urratseko ikasketen eboluzioa

eta errekonozimendua, mundu mailan ere gertatu da. Azaleko ikasketekin hasi, arautze ofiziala ezarri eta unibertsitatean txertatu arte, gradu akademiko guztiak izateko aukera lortuz (diploma, lizentzia eta doktoregoa), nahiz eta unibertsitate mailako lehen zikloa (diploma) zabalduena izan. Lorpen hauek Gizarte Langintza heziketa eta lanbide eremutik eginiko aldarrikapen etengabeen ondorioa izan dira. Garaia baino lehen, heziketaren ebaluaketari eta autokritikari ekin zitzaion, aldi oro ikasketen prestakuntza maila igotzearen premia adieraziz.

Aipaturiko ebaluaketa eta autokritika hauetan ez zaie heziketa praktikoari loturiko edukiei erreparatu, nahiz eta irakaskuntza-ikaskuntza ikuspegitik practicumak jasan duen utzikeria jakina izan. Aitzitik, beronen zilegitasuna eta beharra betidanik defendatu da; eta erreparatzekotan, maiz, ikasketek practicumari eskainitako denbora mugatua aitortzeko eta beronen handitzea eskatzeko izan da. Hartara, Gizarte Langintza heziketa eta ikasketa-plan ezberdinak behatu ezker, practicumak, hasiera-hasieratik gaurdaino eta eremu geografiko guztietan, berezko lekua izan duela ikus daiteke. Ikasketa-planetan % 30-40 artean dago prestakuntza praktikoari egokituriko dedikazioa, eta ikasgai guztietatik kreditu gehien eskuratu duena da. Herrialde guztietako eskolek garrantzi handia eman diote prestakuntza praktikoari eta honen integrazioari ikasketa-planetan. Practicumen arteko aldeak antolaketan, gainbegiraketan edo egutegian egon dira, baina ez ezarpenean.

Bestalde, ikasketen berezitasun honen arrazoiak aztertzerakoan, prestakuntzak jardute profesionalean aritzeko gaitzea helburu nagusi izan duela azpimarratzen da. Izan ere, Gizarte Langintzako lanbidea bere izaera praktiko nabarmenagatik bereizi da: errealitate sozialarekin harreman jarraituak identitatea eman dio. Horregatik, hain zuzen ere, practicuma Gizarte Langintzako ikasketetan oinarritzko ardatz bihurtu da. Hitz batez, heziketa lanbidean aritzeko bideratua egoteak prestakuntzan practicumak izan duen garrantzia azaldu dezake.

Arrazoiak arrazoi, Gizarte Langintza heziketan *practicuma* ikasketen elementu bereizgarri bihurtu da, bestelako ikasketa gehienetan ez bezala. Gizarte Langintzan, beraz, heziketa praktikoak edo kanpoko praktikak funtsezko pisua izan dute, eta jarraitzen dute izaten, dimentsio bikoitz batean. Batetik, dimentsio materiala deitu duguna, hots, ikasketa-planetan duen eskakizuna. Berau Gizarte Langintza heziketaren bilakaera historikoa aztertzean egiaztatu dugu. Bestetik, dimentsio sinbolikoa, hau da, Gizarte Langintza eremuko eragileen (irakasleen, ikasleen eta profesionalen) diskurtso kolektiboan, sare afektibo-sinbolikoan, *practicum*arekiko eta praktikarekiko atxikimendua. Gizarte Langintzaren unibertso sinbolikoan, *practicum*aren gainbalorazioa gertatzen dela egiaztatzeko burutu dugu lanketa enpirikoa; eta ondorioztatu ere, hainbat faktoreren hartu-emanak *practicuma* “garrantzitsua” izatetik “garrantzitsuena” izateko jauzia ahalbideratu duela. Hurrengo hauek dira, laburki, ezagutza praktikoaren gainbalorazioan eragin duten elementu nagusiak:

❖ Ahuldade teorikoa:

Gizarte Langintza diziplinaren eta heziketaren gorputz edo eduki teorikoen ahuleziaren ondorioetako bat jardute profesionala (praktika) eta ikasketen alderdi praktikoa (*practicuma*) goraipatzea izan da. Gizarte Langintza heziketak diziplinaren gorputz teorikotik edaten du. Diziplinaren ezagutza teorikoak mugatuak izanik, prestakuntzan eskaini ahal izango direnak ere halakoak izango dira. Ahuldade teoriko honek, praktikaren eta *practicum*aren indartzea ekarri du, eragileak Gizarte Langintzaren alderdi ahulena (alderdi teorikoa) baztertuz, eta sendoenean babestuz (alderdi praktikoa), azken alderdi hau Gizarte Langintzarekin parekatuz.

❖ Espezializazioa eta espezializazio eza:

Gizarte Langintza heziketan espezializazioa eta espezializazio eza gertatu da. Heziketaren norabide bikoitz hau Gizarte Langintzaren alderdi praktikoak estimatzera eta alderdi teorikoak gutxiestera dator. Espezializazioa, ikasketetan jorratzen diren edukiak bereziki lanbidean jarduteko, gizarte langile gisa aritzeko egituratuak

daudelako. Hartara, ikasketek lanbidearen norabidea hartzean eta practicum lanbidetik gertuen dagoen ikasgaia izanik, berebiziko garrantzia bereganatzen dute. Espezializazio eza, gizarte langileen lanpostuak, modu batera edo bestera izan, espezializatuak direlako eta ikastetxean jasotzen den prestakuntza espezializatu gabea izatean, lan-guneetan behar diren hainbat ezagutza ez dira jasotzen, ezagutza teorikoen balioetasuna mugatuz eta esperientzian oinarriturikoa balioetsiz.

❖ Aldakortasuna:

Errealitate sozialaren eta behar sozialen aldaketa jarraikiak Gizarte Langintzaren moldatze urratsa biziagotzera behartzen du. Aitzitik, dinamika bizkor honetara egokitzea nekez lortzen da. Heziketaren alderdi praktikoa errealitatean errotua dagoenez, ezinbestez eguneratua egon behar du; alderdi teorikoa, aldiz, maiz zaharkitua geratzen da. Horrela, irakasten diren eduki teorikoak errealitatearekin bat ez etortzean, ezbaian jartzeko joera dago, ezagutza praktikokoak gailentzen diren bitartean. Esaterako, ikasleak practicumean ezagutza teorikoak eta praktikokoak erkatzeko aukera du, eta bat ez datozenean, maiz, ezagutza praktikoen alde ageri ohi da, finean, errealitatetik hurbilen daudenak dira.

❖ Uztartzeko zailtasunak:

Gizarte Langintzan, oro har, ezagutza teorikoen eta praktikoen arteko uztardura gauzatzeko zailtasun nabarmenak daude. Ikasleek ez ezik, gizarte langileek ere arazoak adierazten dituzte ezagutza teorikoak errealitatean aplikatzeko garaian eta baita ezagutza praktikokoak analisi teorikora berbideratzerakoan. Ikasleen kasuan, praktiken aldian, unibertsitatean jasotako edukiak eta praktika-gunekoak erlazionatzea eginezina bihurtzen zaie, praktikari egiazkotasun izaera eta lehentasuna ematen baitiote. Teoria eta praktikaren arteko harreman dikotomiko honek bien arteko lehia eta hierarkizazioa ahalbideratu ditu, eta praktika nagusitu da.

❖ Errekonozimendu mugatua:

Gizarte Langintza heziketak, bereziki practicumaren bidezko irakaskuntza-ikaskuntzak, unibertsitatearen aldetik errekonozimendu mugatua lortu du, ezagutza teorikoak soilik jo baitira zientifikotzat. Historikoki unibertsitatearen ustetan, eduki teoriko-zientifikoek bakarrik zeukaten unibertsitateko titulazioetan aintzat hartzeko maila nahikoa. Errekonozimendu akademiko baxu hau Gizarte Langintza eremutik eraso modura bizi izan da, eta practicumaren babes beharra piztu du. Eremutik, ezagutza praktikoa prestakuntzaren ezagutza espezifikoena dela eta ikasketei izaera berezia ematen diela argudiatu izan da. Ondorioz, behar baino gehiago baloratzeko joeraren elikagai bihurtu da.

❖ Diskurtso idealizatua:

Gizarte Langintzako eragileen pentsamoldearen oinarri ideologikoetan humanismoaren zenbait ideia aurki daiteke: intuizioa, bokazioa, sen ona, konpromisoa, eta abar. Humanismoa ez da, noski, berez kaltegarria edo onuragarria Gizarte Langintzarentzat; baina bai dimentsio ideologiko honek eremuan duen gehiegizko garrantzia eta, ondorioz, eragina, diziplinaren garapenerako oztopo bilaka daitekeen neurrian. Hartan, ideia multzo hauen artean, praktikaren eta practicumaren aldeko diskurtsoa nagusitzen da, ezagutzei bigarren mailako garrantzia egokitzen zaien bitartean. Jardutearen garrantzia, batzutan autoaskitasunera helduz, etengabe ageri da, nolabait, Gizarte Langintza praktikan soilik ikasten dela helaraziz, eta beraz lanbidearekin edo jardute profesionalarekin parekatuz.

Gizarte Langintza lanbidea eta jakintza aplikatua izanik, heziketan ezagutza praktikoak leku abantailatsua izatea zentzuzkoa dirudi. Alabaina, ezagutza praktiko hauek “garrantzitsuak” izatetik “garrantzitsuenak” izatera jauzi egiteak, ezagutza esperientzialaren printzipioan oinarritzen den planteamendu epistemologikora garamatza, bere baitan hiru arazo nagusi izanik: 1) Akats

metodologikoa eta epistemologikoa (errealitatearekin harreman goiztiarra, oraindik errealitatera era zientifikoan hurbiltzeko oinarri teoriko nahikorik ez dagoenean); 2) Prestakuntzaren kanporaketa (ikasleen prestakuntzaren erantzukizun nagusia praktika-guneei eta praktika-guneetako profesionalei egokituz); 3) Pragmatismoaren nagusitasuna (heziketa uztea hausnarketarako tarterik gabe). Honez gain, ezagutza praktikoari dagokion balioa baino gehiago egozteak, areago oraindik, heziketaren helburuak beregain uzteak, mistifikazioranzko norabideari heltzea ekar dezake. Hots, Gizarte Langintza jardute profesionalarekin parekatzea litzateke, gizarte langileek egiten dutenarekin identifikatzea, diziplina lanbidera murriztea, alegia.

4.2. Esan beharrekoak esan ostekoak: azken gogoetak

Arestian esan dugu Gizarte Langintza heziketaren analisiak etengabe lanbidera eramán gaituela, eta orain lanbidean ez ezik diziplinan ere fokua jartzera behartu gaituela erantsi nahiko genuke. Izan ere, practicuma, lanbidearen eta heziketaren erdigunean kokatzen den ikasgaia da, baina baita diziplina eta lanbidearen artekoa. Diziplina eta lanbidea, teoria eta praktika, binomio hauen arteko hartu-emanaren analisiak eremu epistemologikoan kokatzen gaitu. Gure ikerketa ez da eremu honetan murgildu, baina Gizarte Langintza heziketaren practicumaren azterketak badu ikerketa-ildo epistemologikotik tira egiterik. Halatan, azaletik bada ere, Gizarte Langintzan ezagutzen eta esku-hartzeen arteko harremanen inguruko gogoeta egitea da ikerlan honek izan nahi duen azken parada.

Egun, teoria eta praktikaren arteko eztabaida zahar bezain antzua da. Eremu zientifikoan aurrez aurreko hau gainditua dago. Teoria eta praktika uztarri berean doaz, bata eta bestea ezin askatuzko moduan daude elkarri lotuak, bata bestean txertatua (Beltran, 2002).

Aitzitik, Gizarte Langintza heziketan ezagutza teorikoen eta ezagutza praktikoen arteko harremana arazotsua dela agerian utzi da ikerlan honetan.

Heziketa eremuan antzeman duguna Gizarte Langintzara eraman daiteke, uztardura arazo klasikoa izan dela, alegia (Zamanillo, 1992; Grassi, 1994; Viscarret, 2009). Ezagutza praktikoak eta practicumak, Gizarte Langintza lanbidean lehena eta Gizarte Langintza heziketan bigarrena, ardatz identitario bihurtu dira. Eta bilakaera historikoaren azterketak irakatsi digu, ordea, hor dagoela Gizarte Langintzaren gabezia eta herrenik larriena.

“... esta lógica binaria que escinde el pensar y el hacer, el conocer y el actuar, ha tenido en el caso del Trabajo Social costos muy altos. Implícitamente subyace la idea de que poner el esfuerzo en la práctica investigativa es de algún modo un no compromiso con los principios del Trabajo Social, fuertemente ligados a la intervención con los sectores más desfavorecidos” (Banda, 2009, 48)

Ikerlanean, Gizarte Langintza eremutik, bai lanbidetik eta baita diziplinatik ere, ezagutza teorikoei behar baino gutxiago erreparatu zaiela, edo ezagutza praktikoetan arreta osoa jarri dela, mahaigaineratu dugu. Baieztapen hau kritika suntsitzailatzat jo daiteke eremu barruko eragileen aldetik. Arrotza ere suerta daiteke, “barrukoa” identifika daitekeen pertsona batengandik datorrela kontuan izanik. “Kanpoko”-engandik etorri izan balitz ez zen inor harrituko, Gizarte Langintzari dioten mesprezu eta balio falta justifikatuko lukeelako, ezjakintasunaren ondorio. Baina barrutik datorrenean ulergaitzago bilakatzen da, behintzat azaleko irakurketa batean oinarrituriko iritzia bada. Sakontasun handiagoz irakurri ezker, aurreiritziak mugatuz eta autokritika jarrerari eutsiz, xede baikorragoa duela ohar gaitzke: garapenaren eta errekonozimendu sozialaren etorkizunera begira jarriko duena, hain zuzen ere.

Esanak esan, jakina da Gizarte Langintzaren urteetako dinamikari ezin zaiola goizetik gauera buelta eman. Baina jakin ere badakigu, hau ezin dela aitzakia izan Gizarte Langintzak ezarian-ezarian egin behar duen bideari uko egiteko. Soilik ezagutza teorikoen eta praktikoen batasunak, ibilbide bateratuak, eraman dezake Gizarte Langintza garatzera eta eskatzen den errekonozimendua lortzera (Lera, 2008). Eremuko eragileek Gizarte Langintzak ezagutzarekin

duen harremanari buruz gogoeta egin beharko lukete, eta gradu titulu berriak eman ditzakeen aukerak egokiro erabili etorkizuna eraikitzeko. Une erabakigarria, beraz, Gizarte Langintzaren eta eragileen identitatea “teoriaz” ere gorpuzteko. Erronka honi aurre egiteko, eta abiapuntu modura, jardute profesionalean eta akademikoan ezagutzei loturiko hainbat alderdi argitzeari eta zenbait neurri hartzeari komenigarria dela deritzegu.

Batetik, jardute profesionalean, gizarte langileek ezagutza teorikoak aintzakotzat edukitzea, aplikatzea eta duten balioa ematea litzateke. Jardute profesionala praktika bat da, baina horrek ez du esan nahi aktibismo kaotikoa edo orientabide gabekoa izan behar denik. Kontua ez da ekintza ekintzagatik; ekintza teoriaren praktika bat da, eta zentzu horretan ekintza guztien baitan teoriak daude. Finean, jardute profesionala, teoriaren eta praktikaren arteko sintesia da. Ezagutza teorikoa esku-hartze profesionalen zorrotasunerako eta zehaztasunerako elementu muina da. Hortaz, lanbidea Gizarte Langintzako teorian eusten da, esku-hartze profesionalak teoriaren ekarpenak ditu euskarri (Ituarte, 1988; Howe, 1999; Miranda, 2004; Zamanillo, 2008). Gizarte langileek errealitatean esku-hartzeko eta eraldaketak lortzeko behar duten lehendabiziko tresna errealitate sozialaren ezagupena da.

Gizarte ikerketa errealitatea ezagutzeko modu bat da, berehala hitz egingo dugu honetaz; aitzitik, gure ustetan, gizarte langileen kasuan, beharrezkoak dituzten ezagutzak eskuratzeko biderik samurrena, besteek (Gizarte Langintza akademiak, esaterako) buruturiko ikerketetan oinarritzea litzateke. Nolabait, ezagutza eta ikerketa ezin ditugula sinonimotzat hartu, eta Gizarte Langintzaren jardute profesionalean ezinbestekoa ezagutza dela planteatu nahi dugu.

Esplikazio-ildo honetatik jarraituz, jardute profesionalaren zeregin nagusia errealitatea eraldatzeko eta gizarte ongizatea sustatzeko, esku-hartzea burutzea dela esan genezake, eta ez ikerketa, edo ez maila berean behintzat. Egia da, jardute profesionala ezagutza zientifikoak sortzeko funtsezko iturri bilakatzen dela, baina ez ditu automatikoki produzitzen.

“La práctica no se convertirá en teoría automáticamente, sino por la mediación de una actividad especial de producción de conocimientos, a la que contribuye la investigación metódicamente realizada” (Gaitán, 1993, 44)

Jardunetik ezagutzak sortzeko ikerketa dugu beharrezko, metodo zientifikoan oinarrituriko praktika. Honek esan nahi du, gizarte langileak jarduteaz gain bigarren ekintza bat ere egin dezakeela: ikerketa, baina ez jardutearekin ikertzen dagoela. Bat gatoz, lanbidetik ikerketa burutzea interes handikoa dela defendatzen dutenekin (Red, 1993; Brezmes, 2008), baina jardute profesionalen dabilzan gizarte langileak ezin ditugu ikerlari bihurtu; ikerketa ez da profesionalen eginkizun nagusia, eta ezin zaie beronen erantzukizuna leporatu.

Dena den, lanbidearen eta ikerketaren eremuen uztarduran arreta jartzekotan, esku-hartze profesionalen sistematizaziotik eratorritako produkzio zientifikoa azpimarratzen da sarri, Susana Garcíak (1998) ikerketa enpirikoa deitu duena. Esku-hartzeak sistematizatzek planteamendu teoriko orokorren markoan diseinaturiko lan-hipotesiak egiaztatzea ahalbidetzen du (Sandoval, 2001). Adibidez, familiekin aurrera eramandako Gizarte Langintza esperientzien sistematizazioak. Esperientzia hauek planteamendu teoriko sistemikoen itzalpean gauzaten badira, teoria sistemikoaren premisen baliotasuna baieztatzeko lagungarria izan litezke. Haatik, esperientzien sistematizazio prozesuak arestian azalduko marko teoriko baten baitan egindako kontraste enpirikoa helburu ez badute, ezagutza zientifikoak sortu beharrean esperientzien deskripzio hutsak bilakatzeko arriskua legoke (Puig eta Báñez, 2005; Genolet eta beste, 2005), ezagutza enpirikoen mailara heldu ezinik (Aguilar eta beste, 1990; Giménez, 2006). Hartara, nahiz eta Gizarte Langintzako oraintsuko literaturan, esku-hartze profesionalaren sistematizazioaren aldeko ikuspegia babestu, gauzatzerakoan berorren zailtasuna agerikoa da (Sheldon, 1978).

Bestetik, jardute akademikoan, irakasle-ikerlariek ezagutza berriak sortzea eta burutzen dituzten ikerketetan praktika aintzakotzat edukitzea eta balioestea

litzateke. Izan ere, Gizarte Langintzako ikerketetan praktika izan daiteke aztergaia, edo esku-hartze prozesua ikerketa objektu. Kontua ez da teoria teoriagatik, teoria praktika ulertzeko, eta berau orientatzeko baizik (Robertis, 1999). Horrela, diziplina edo Gizarte Langintza akademiaren zeregin nagusia, heziketarekin batera, gizarte ikerketa da. Diziplinak Gizarte Langintzak berezko duen ezagutza objektuari eta esku-hartze objektuari buruzko ezagutza berriak sortu behar ditu. Betekizun nagusi honek, lanbidean alderantziz gertatzen den bezalaxe²¹³, ez du esku-hartzetik kanporatzen (ikerketa-ekintza edo ikerketa-ekintza partehartzailea -González, 1989; Villasante eta beste, 2000- dugu honen adibide paradigmaticoa), baina bai esku-hartzea diziplinaren funtzio zerrendaren bigarren mailan kokatu. Horregatik, Gizarte Langintzan ikerketa eta, ondorioz, ezagutzak, eskasak direla esaten denean, zehaztu beharko genuke, azken finean, Gizarte Langintzaren alderdi bati, akademiari, egotzi beharko geniokeela erantzukizuna.

Erabat esanik, teoria eta praktika, diziplina eta lanbidea, ikerketa eta esku-hartzea, errealitate beraren bi alderdi dira, elkarren beharra dutenak, bata bestean txertatua dagoena, baina ondo bereiztuak daudenak ere. Ezagutza subjektuak eta esku-hartze subjektuak hainbat ekintza partekatzen dituzte, maiz gauza berak egiten dituzte, oso bestelakoak diren arren. Hainbat elementu komunean izanik ere, argi desberdin daitezkeen praktikak ditugu (Urrutia, 1988). Bata, gizarte ikerketa, gertaera sozial errealen gainean ezagutza zientifikoaren produkzioan lan egitean datzana. Bestea, jardute profesionala, errealitate sozialaren eremuan esku-hartzea dakarrena, eta ikerketatik eratorritako ezagutzak zein esperientziaren bitartez ikasitakoak aplikatzea eskatzen duena.

Honaino iritsita, uste dugu, jardute profesionalari ezagutzaz baliatzea eskatu behar baldin bazaio ere, ezin zaiola atxiki ezagutza teorikoen produkzioa, ez

²¹³ Garvin-ek eta Tropman-ek (1992, 39) Gizarte Langintzako diziplinaren eta lanbidearen arteko ezberdintasunak antzeman daitezzen, eginkizunak aurrez aurre jartzen dituzte. Hortaz, euren aburuz, gizarte langileek «egiten» duten bitartean, akademikoek «hausnartzen» dute; gizarte langileek «errealitatea eraldatu» nahi duten bitartean, akademikoek «errealitatea ulertu» nahi dute; gizarte langileei errealitate sozialean «inplikatzeko» eskatzen zaien bitartean, akademikoek «urruntzea» eskatzen zaie; gizarte langileek arazo sozialei aurrea hartzeko tresnak behar dituzten bitartean, akademikoek arazo sozialak ulertzeko elementuak behar dituzte.

baita bere egiteko nagusia. Lanbidetik ikerketak egin daitezke edo ikerketetan parte har daiteke, baina Gizarte Langintzaren ekintza teorikoaren eta ikerketaren ardura eremu akademikoari galdatu behar zaio, bere funtsezko zereginen artean dagoen heinean. Eremu profesionalak eguneratua egon dadin ideiak, ezagutzak eta planteamendu epistemologiko berritzaileak behar ditu. Eremu akademikoak, aldiz, errealitatera egokitzeko berarekin harreman zuzenean egon behar du. Horregatik diogu diziplinak ezagutza teorikoak sortzean eta lanbidearekin lankide gisa aritzean, eta lanbideak esku-hartzeak burutzean eta diziplinarekin elkarlanean aritzean, egongo litzateke gakoa edo Gizarte Langintzak dituen erronkei aurrea hartzeko abiapuntua. Hau da gure iritzian hurrengo hamarkadetan jorratu beharreko ardatza.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVITZ, Miriam (2000): "Trabajo Social y transformación social: un teatro de confrontaciones", *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, 6-7, 3-33.

AGUILAR, Manuel eta beste (1990): "Una docena de mitos, síndromes, límites y mistificaciones acerca de los Servicios Sociales y el Trabajo Social", *Documentación Social*, 79, 217-244.

AHEARN, Frederick (1999): "Cien años de trabajo social en Estados Unidos", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 15, 13-25.

ALAYÓN, Norberto (1981): *Definiendo el Trabajo Social*. Buenos Aires. Hvmanitas.

ALAYÓN, Norberto (1982): *Las Escuelas de Trabajo Social en America Latina*. Buenos Aires. Hvmanitas.

ALEGRE, Rosa eta ROSSELL, Teresa (2009): "Supervisión de Equipos Profesionales en el Ámbito Social", *Área Social*, 8, 63-70.

ALEMÁN, Carmen eta FERNÁNDEZ, Tomás (2004): *Introducción a los servicios sociales*. Madril. UNED.

ALONSO, José María eta GONZALO, Bernardo (2000): *La asistencia social y los servicios sociales en España*. Madril. EAO.

ALONSO, Luis Enrique (2003): *La mirada cualitativa en sociología*. Madril. Fundamentos.

ALVIRA, Francisco (koord.) (2007): *Las necesidades de formación en los servicios sociales de atención primaria*. Madril. Lan eta Gizarte Gaietarako Ministerioa.

ANDER-EGG, Ezequiel (1984): *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires. Hvmanitas.

ANDER-EGG, Ezequiel (1985): *Formación para el Trabajo Social*. Buenos Aires. Hvmanitas.

ANDER-EGG, Ezequiel (1992): *Introducción al Trabajo Social*. Madril. Siglo XXI.

ANDER-EGG, Ezequiel (1995): *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires. Hvmanitas.

ANISI, David (1990): *Trabajar en red. Un panfleto sobre la crisis*. Madril. Alianza.

AQUÍN, Nora (1995): "¿Por qué desarrollar la especificidad?", *Revista Prospectiva*, 2, 1-6.

ARIÑO, Miren (1997): "El Trabajo Social y los Servicios Sociales", *Zerbitzuan*, 33, 51-57.

ARRICIVITA, Angel Luis eta beste (2006): "Las prácticas externas en la diplomatura de trabajo social: importante instrumento de formación de los futuros profesionales", *Acciones e investigaciones sociales*, 22, 381-399.

BANDA, Trinidad (2009): "El nacimiento de una nueva profesión: el Trabajo Social", in FERNÁNDEZ, Tomás (koord.): *Fundamentos del Trabajo Social*. Madril. Alianza. 15-108.

BAÑEZ, Tomasa (1993): "La información del diplomado en trabajo social", *Servicios Sociales y Política Social*, 30, 123-172.

BAÑEZ, Tomasa (2004): *El trabajo social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada*. Doktore tesia. 2009ko uztailean berreskuratua, in <http://www.tdx.cbuc.es>

BAÑEZ, Tomasa (2008): "Retos de la profesión de Trabajo Social en España en el marco europeo", *Servicios Sociales y Política Social*, 82, 171-185.

BARBERO, Josep Manuel (2002): *El Trabajo Social en España*. Zaragoza. Mira.

BARBERO, Josep Manuel (koord.) (2007): *La identidad inquieta de los trabajadores sociales*. Bartzelona. Kataluniako Gizarte Langileen Elkargo Ofiziala.

BARRANCO, M^a Carmen eta beste (1996): *Manual de prácticas de campo de trabajo social*. Tenerife. Benchomo.

BARRIGA, Luis A. (2009): "El sexto sentido en Trabajo Social", in *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Espainiako XI. Biltzarra: Trabajo social, sentido y sentidos*. Zaragoza. Aktak.

BELTRÁN, Miguel (2002): "Cinco vías de acceso a la realidad social", in GARCÍA, Manuel; IBAÑEZ, Jesús eta ALVIRA, Francisco (bil.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madril. Alianza. 15-55.

BENAVIDES, María Teresa de (1993): "Interés de las instituciones comunitarias por la formación de los trabajadores sociales", *Cuadernos de Trabajo Social*, 4-5, 187-197.

BERASALUZE, Ainhoa eta BERRIO-OTXOA, Kontxesi (2008): *Gizarte Langintzaren jardute profesionala gaur egun*. Bilbo. Arabako, Bizkaiko eta Gipuzkoako Gizarte Langileen Elkargo Ofizialak.

BERGER, Peter L. eta LUCKMANN, Thomas (1995): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

BIAGGIO, Nora das (1999): "Propuesta de Formación de Trabajadores Sociales desde una Perspectiva de Género", *Servicios Sociales y Política Social*, 45, 85-97.

BIESTEK, Felix (1966): *Las relaciones de "caswork"*. Madril. Aguilar.

BÓDALO, Ester (2008): "La supervisión en el practicum", *Trabajo Social Hoy*, 55, 43-59.

BOURDIEU, Pierre (1999): *La miseria del mundo*. Madril. Akal.

BRAUNS, Hans-Jochen eta KRAMER, David (arg.) (1986): *Social Work Education in Europe, A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries*. Frankfurt. Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

BREZMES, Milagros (2008): *El Trabajo Social en España, una profesión para la democracia*. Murtzia. Murtziako Unibertsitatea.

CABALLERO, Nora (2006): "Nuevas perspectivas epistemológicas en trabajo social", *Revista Prospectiva*, 11, 35-44.

CANALES, Manuel eta PEINADO, Anselmo (1995). "Grupos de discusión", in DELGADO, Juan Manuel eta GUTIÉRREZ, Juan (koord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madril. Síntesis. 287-316.

CAPILLA, Andrea eta VILLADÓNIGA, José Carlos (koord.) (2004): *Pioneros del Trabajo Social, una apuesta por descubrirlos*. Huelva. Huelvako Unibertsitatea.

CARDONA, Josefa (2000): "Ayer, hoy y ... ¿mañana? de la docencia en trabajo social", in *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Espainiako IX. Biltzarra: Trabajo Social, compromiso y equilibrio*. Santiago Compostelakoa. Galiziako Gizarte Langileen Elkargo Ofiziala. 153-162.

CASALS-MONTSE, Ignaci (1987): "Radiografía a la atención social primaria", *Documentación Social*, 64, 115-123.

CASTILLO, Aurora (2007): "La formación para el trabajo social del siglo XIX al XXI. Avances y expectativas", *Trabajo Social Hoy*, 50, 149-177.

COCOZZA, Liliane eta PAILLUSSON, Thérèse (1997): "Los Asistentes Sociales en Europa, formación y estatus", *Políticas Sociales en Europa*, 2, 23-28.

COLOMER, Montserrat (1990): "Trabajo social en España en la década de los 70", *Servicios Sociales y Política Social*, 20, 6-12.

CONDE, Fernando (1996): *La vivienda en Huelva, culturas e identidades urbanas*. Sevilla. Fundación el Monte eta Junta de Andalucía.

COLLER, Xavier (2005): *Estudio de casos*. Cuadernos Metodológicos, 30. Madril. Centro de Investigaciones Sociológicas.

CORBETTA, Piergiorgio (2003): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madril. McGrawHill.

CORERA, Concepción (1997): *Trabajo Social Aplicado*. Irakaskuntza Proiektua. [Argitaratugabea]

COSANO, Francisco (2006): “Un modelo de prácticas para el Trabajo Social en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior”, in *Espainiako Gizarte Langintza Eskolen VI. Biltzarra: Trabajo Social en la Europa del Siglo XXI*. Zaragoza. Aktak. 1-24.

COULSHED, Veronica (1998): *La gestión en Trabajo Social*. Bartzelona. Paidós.

DOMENECH, Rosa (1990): “La evolución del trabajo social en España en la década de los años ochenta”, *Servicios Sociales y Política Social*, 20, 14-18.

DOMÍNGUEZ, Mario (2000): “Práctica Profesional de los Trabajadores Sociales”, *Trabajo Social Hoy*, 29, 7-31.

DURKHEIM, Émile (1989): *Educación y Sociología*. Bartzelona. Península.

DURKHEIM, Émile (1997): *Metodo soziologikoaren arauak*. Donostia. Gaiak.

EMAKUNDE (1998): *Emakunde, diez años con la sociedad vasca*. Vitoria-Gasteiz. Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.

ESCARTÍN, M^a José eta SUÁREZ, Esperanza (1991): “Las prácticas en las enseñanzas de trabajo social”, in *Escuela Universitaria de Trabajo Social: XXV Aniversario (1964-1990)*. Alacant. Alacant-eko Unibertsitatea. 177-194.

ESCARTÍN, M^a José eta SUÁREZ, Esperanza (1994): *Introducción al Trabajo Social I. Historia y fundamentos teórico-prácticos*. Alacant. Amalgama.

ESTRUCH, Juan eta GÜELL, Antonio M. (1976): *Sociología de una profesión, los asistentes sociales*. Bartzelona. Península.

FERNÁNDEZ, Blanca (koord.) (2003): *Estudio sobre los/as trabajadores/as sociales que ejercen la profesión en Navarra*. Nafarroako Unibertsitate Publikoa. [Argitaratugabea]

FERNÁNDEZ, Josefina (1997): *La supervisión en el trabajo social*. Bartzelona. Paidós.

FERNÁNDEZ, Josefina (2004): "La supervisión en los estudios de trabajo social de las diversas universidades del estado español", *in Espainiako Gizarte Langintza Eskolen V. Biltzarra: ¿Es posible otro mundo?*. Huelva. Aktak. 1211-1222.

FERNÁNDEZ, Josefina (2005): "La importancia de la supervisión en la formación de los trabajadores sociales: los principales actores implicados", *Servicios Sociales y Política Social*, 68, 41-52.

FERNÁNDEZ, Josefina (2006): "Características del supervisor de prácticas de trabajo social en el Espacio Europeo de Educación Superior", *Acciones e investigaciones sociales*, 22, 400-415.

FERNÁNDEZ, Natividad eta ALONSO, M^a Paz (1989): "Una propuesta pedagógica para la práctica del Trabajo Social", *Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 137-141.

FERNÁNDEZ, Natividad eta ALONSO, M^a Paz (1993): "La supervisión en la educación para el Trabajo Social", *Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 195-206.

FERNÁNDEZ, Tomás eta ALEMÁN, Carmen (koord.) (2003): *Introducción al trabajo social*. Madril. Alianza.

FERNÁNDEZ, Tomás (koord.) (2009): *Fundamentos del Trabajo Social*. Madril. Alianza.

FOMBUENA, Josefa (2007): *Trabajo Social. Ideología, práctica profesional y sociedad*. Bartzelona. Kataluniako Gizarte Langileen Elkargo Ofiziala.

FONTANA, Josep (1982): *Historia, análisis del pasado y proyecto social*. Bartzelona. Crítica.

FREIRE, Paulo (1974): *Concientización*. Buenos Aires. Búsqueda.

FRIEDLANDER, Walter A. (1985): *Dinámica del Trabajo Social*. Mexiko. Pax-México.

GAITÁN, Lourdes (1992): "Nuevo plan de estudios y situación de las escuelas de trabajo social. Problemas de límites con otras carreras", in *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Espainiako VII. Biltzarra: La intervención profesional en la Europa sin fronteras*. Bartzelona. Kataluniako Gizarte Langileen Elkargo Ofiziala. 155-167.

GAITÁN, Lourdes (1993): "Necesidades y temas de investigación en trabajo social", in JUÁREZ, Miguel (arg.): *Trabajo Social e Investigación: temas y perspectivas*. Madril. Comillas Unibertsitatea. 47-62.

GARCÍA, Carlos Marcelo (1996): "Desarrollo profesional y las practicas/practicum en la universidad", in LOBATO, Clemente (arg.): *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. Bilbo. UPV/EHU. 15-27.

GARCÍA-LONGORIA, M^a Paz eta beste (2006): "Evaluación y aportaciones al desarrollo curricular de la asignatura de Trabajo Social Aplicado: un visión de

los participantes en la Región de Murcia”, in *Espainiako Gizarte Langintza Eskolen VI. Biltzarra: Trabajo Social en la Europa del Siglo XXI*. Zaragoza. Aktak. 1-26.

GARCÍA, Susana (1998): *Especificidad y rol en trabajo social*. Buenos Aires. Lumen-Humanitas.

GARCÍA, Zesar (2003): *Aldaketa sozialaren produkzioa eta gidaritzza: globalizazio neoliberalari buruzko diskurtso sozio-ideologikoak*. Bilbo. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.

GARVIN, Charles D. eta TROPMAN, John E. (1992): *Social Work in Contemporary Society*. Englewood-Cliffs. Prentice Hall.

GAVIRIA, Mario (1996a): “Una aproximación sociológica a Mary Richmond y su conceptualización del trabajo social de casos”, in ALMARAZ, José; GAVIRIA, Mario eta MAESTRE, Juan (koord.): *Sociología para Trabajo Social*. Madril. Universitas. 541-561.

GAVIRIA, Mario (1996b): “Una relectura de Mary E. Richmond”, in RICHMOND, Mary: *El Caso Social Individual*. Madril. Talasa. 9-58.

GENOLET, Alicia eta beste (2005): *La profesión de trabajo social ¿cosa de mujeres?*. Buenos Aires. Espacio.

GIL, Manuel (2004): *El protagonismo de la organización colegial en el desarrollo del Trabajo Social en España*. Madril. Siglo XXI eta Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorra.

GIMÉNEZ, Víctor V.; LILLO, Asunción eta LORENZO, Josefa (2003): *El proceso de supervisión de campo en el punto de mira: una investigación a tres en Trabajo Social*. Alacant. Alacant-eko Unibertsitatea.

GIMÉNEZ, Víctor V. (2006): *El desempeño profesional de los/as trabajadores/as sociales y sus relaciones con el contexto laboral*. Doktorego tesia. [Argitaratugabea]

GLAZER, Nathan (1971): “Aplicaciones ideológicas de la sociología”, in LAZARSELD, Paul F.; SEWELL, William H. eta WILENSKY, Harold, L. (bil.): *La sociología en las profesiones*. Buenos Aires. Paidós. 103-118.

GONZÁLEZ, Angel (bil.) (1989): *La Investigación Acción como metodología en Ciencias Sociales*. Murtzia. Cossío.

GRASSI, Estela (1994): “La implicancia de la investigación social en la práctica profesional del trabajo social”, *Revista de treball social*, 135, 43-54.

HAMMERSLEY, Martyn eta ATKINSON, Paul (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Ariel.

HERAS, Patrocinio de las y CORTAJARENA, Elvira (1979): *Introducción al Bienestar Social*. Madrid. Gizarte Laguntzaile Elkarten Espainiako Federakuntza.

HERNÁNDEZ, Antonia; MERINO, Lourdes eta RAYA, Enrique E. (1992): “La perspectiva curricular en la reforma de los planes de estudio de la diplomatura en trabajo social. Una reflexión desde las universidades andaluzas”, in *Andaluziako Gizarte Langintzako I. Biltzarra*. Sevilla. Sevillako Gizarte Langileen Elkargo Ofiziala. 175-184.

HERNÁNDEZ, Jesús (1996): “La supervisión como modelo didáctico en la formación del practicum en los nuevos planes de estudio”, in LOBATO, Clemente (arg.): *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. Bilbo. UPV/EHU. 71-86.

HERNÁNDEZ, Jesús (bil.) (2000): *La Supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valentzia. Nau Llibres.

HOWE, David (1999): *Dando sentido a la práctica: una introducción a la teoría del trabajo social*. Granada. Maristán.

IBAÑEZ, Jesús (1992): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madril. Siglo XXI.

IRAZUSTA, María (1990): *Escuela de Asistentes Sociales de San Sebastián, treinta años de historia*. Donostia. Aurrezki-Kutxa Munizipala.

IRAZUSTA, María (1991): "Al borde de la profesionalidad", in *Escuela Universitaria de Trabajo Social: XXV Aniversario (1964-1990)*. Alacant. Alacanteko Unibertsitatea. 241-246.

IRAZUSTA, María (1997): *Aproximaciones a la socialización profesional*. Donostia. Donostiako Gizarte Langintza Eskola.

ITUARTE, Amaya (1988): "De los Servicios Sociales al Trabajo Social: hacia un reencuentro con nuestra identidad profesional", in *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Espainiako VI. Biltzarra: Trabajo social: reto de hoy*. Oviedo. Aktak. 147-158.

ITUARTE, Amaya (1990): "Trabajo Social y Servicios Sociales: Aportes para una clarificación necesaria", *Documentación Social*, 79, 49-63.

JULIANO, Dolores (2000): "Elaboraciones feministas y subcultura de las mujeres", in VALLE, Teresa del (arg.): *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Bartzelona. Ariel. 23-44.

KISNERMAN, Natalio (1998): *Pensar el trabajo social. Una introducción desde el construccionismo*. Argentina. Lumen-Humanitas.

KISNERMAN, Natalio (1999): *Reunión de conjurados, conversaciones sobre supervisión*. Buenos Aires. Lumen-Humanitas.

LABONTÉ, Christine (2006): “La formación en Trabajo Social en Europa”, *Acciones e investigación social*, 22, 13-22.

LAMO, Puy eta beste (1996): “Una reflexión en torno a las prácticas”, *in* LOBATO, Clemente (arg.) (1996): *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. UPV/EHU. Bilbo. 131-138.

LÁZARO, Santa eta beste (2007): *Aprendiendo la práctica del trabajo social*. Madril. Comillas Unibertsitatea.

LERA, Carmen Inés (2008): “La práctica de investigación en el campo disciplinar de Trabajo Social”, *Acciones e investigaciones sociales*, 26, 207-222.

LIMA, Boris A. (1983): *Contribución a la Epistemología del Trabajo Social*. Buenos Aires. Hvmánitas.

LOBATO, Clemente (arg.) (1996): *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. UPV/EHU. Bilbo.

LÓPEZ, Rafael eta WERT, José Ignacio (2000): “El análisis de los datos de encuesta”, *in* GARCÍA, Manuel, IBAÑEZ, Jesús eta ALVIRA, Francisco: *El análisis de la realidad social*. Madril. Alianza. 525-538.

LLOVET, Juan José eta USIETO, Ricardo (1990): *Los trabajadores sociales, de la crisis de identidad a la profesionalización*. Madril. Popular.

LORENZ, Walter (1997): “La educación para el trabajo social en Europa, vías y tendencias”, *Servicios Sociales y Política Social*, 39, 9-16.

MAC, Gail (1997): “La presencia del trabajo social en América del Norte: visión general y tendencias”, *Servicios Sociales y Política Social*, 39, 23-37.

MAJOS, Angélica eta beste (1993): *Guía de prácticas de Trabajo Social de segundo y tercer curso*. Madril. Siglo XXI.

MALAGÓN, José Luis eta SOLA, María del Carmen (1995): *Trabajo Social y su Metodología*. Sevilla. Padilla Libros Editores&Libreros.

MARCHIONI, Marco eta beste (1990): *Las practicas en la formación de los trabajadores sociales*. Málaga. Málagaako Gizarte Langintzako Unibertsitate Eskola.

MARX, Karl (1984): *El capital, crítica de la economía política*. Madril. Siglo XXI.

MARTÍNEZ, M^a José; MERINO, Lourdes eta MONTES DEL CASTILLO, Angel (2000): “Notas sobre historia, objeto y método del Trabajo Social”, *in* MARTÍNEZ, M^a José (koord.): *Para el Trabajo Social: aportaciones teóricas y prácticas*. Granada. Maristán. 25-40.

MIRA-PERCEVAL, M^a Teresa (1997): “La formación para el Trabajo Social en España. Planes de estudios. Niveles de exigencias”, *Servicios Sociales y Política Social*, 39, 91-96.

MIRA-PERCEVAL, M^a Teresa (1999): “Necesidad de ampliar la formación en Trabajo Social, ¿una licenciatura en nuestra disciplina?”, *in* ESCOBAR, Cristina eta SÁNCHEZ, Gaspar (arg.): *El Trabajo Social en la era de la incertidumbre*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca. 123-136.

MIRANDA, Miguel (2004): *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social*. Zaragoza. Mira.

MIRANDA, Miguel; ROLDÁN, Elena eta GIRELA, Blanca (koord.) (2007): *La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*. Madril. Gizarte Langintzako Zentro eta Sailletako Zuzendarien Konferentzia eta Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorra.

MIRANDA, Miguel (2009): "Cuarenta años no son nada", *Servicios Sociales y Política Social*, 86, 173-176.

MOIX, Manuel (1991): *Introducción al Trabajo Social*. Madril. Trivium.

MOIX, Manuel (2004): "El Trabajo Social y los Servicios Sociales. Su concepto", *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 131-141.

MOIX, Manuel (2006): *Teoría del Trabajo Social*. Madril. Síntesis.

MOLINA, M^a Victoria (1990): "Las Escuelas de Trabajo Social en España", *Cuadernos de Trabajo Social*, 3, 183-197.

MOLINA, M^a Victoria (1994): *Las enseñanzas del trabajo social en España 1932-1983*. Madril. Comillas-eko Unibersitatea.

MOLLEDA, Esperanza (2007): "¿Por qué decimos que «no podemos hacer intervención social»?", *Cuadernos de Trabajo Social*, 20, 139-155.

NAVARRO, Silvia (1998): "Tiempo de interlunio: apuntes para repensar la primaria", *Revista de treball social*, 50, 23-42.

ORTÍ, Alfonso (2002): "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo", *in* GARCÍA, Manuel;

IBAÑEZ, Jesús eta ALVIRA, Francisco (bil.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madril. Alianza. 219-282.

OVEJAS, Charo (2010): "Grado en Trabajo Social: Un nuevo espacio para nuevas oportunidades", *Servicios Sociales y Política Social*, 89, 45-64.

PABLO, Santiago de eta RUBIO, Coro (2006): *Historia de la UPV/EHU, 1980-2005*. Bilbo. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

PAYNE, Malcolm (2002): *Teorías contemporáneas del trabajo social*. Bartzelona. Paidós.

PEÑAFORT, Raimunda de (2005): *Una juez frente al maltrato*. Bartzelona. Debate.

PÉREZ, José Vicente (koord.) (1999): *Trabajo social, orientaciones y prácticas formativas*. Valentzia. Gules.

PÉREZ, José Vicente eta BUENO, José Ramón (2007): "El trabajo social profesional en España", in DESLAURIERS, Jean-Pierre eta HURTUBISE, Yves (zuz.): *El Trabajo Social Internacional. Elementos de comparación*. Argentina. Lumen-Humanitas.

PICORNELL, Antonia (2006): "Las prácticas profesionales en trabajo social. Implicaciones de la Convergencia Europea", in *Espainiako Gizarte Langintza Eskolen VI. Biltzarra: Trabajo Social en la Europa del Siglo XXI*. Zaragoza. Aktak. 1-20.

PONCE DE LEÓN, Laura (2009): "El conocimiento científico y las bases metodológicas del Trabajo Social", in FERNÁNDEZ, Tomás (koord.): *Fundamentos del Trabajo Social*. Madril. Alianza. 249-291.

PORCEL, Amparo eta VÁZQUEZ, Carmen (1995): *La supervisión, espacio de aprendizaje significativo, instrumento para la gestión*. Zaragoza. Certeza eta Intress.

PUIG, Carmina eta BÁÑEZ, Tomasa (2005): "Trabajo social, sistematización, investigación y producción científica", in *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Espainiako X. Biltzarra: Un mundo, mil culturas, globalicemos la solidaridad*. Kanaria Handiko Las Palmas. Aktak.1-6.

PUIG, Carmina (2006): "El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante", *Acciones e investigaciones sociales*, 22, 311-323.

RAMÍREZ, Isabel (1987): "El Trabajo Social", *Cuadernos de Trabajo Social*, 0, 73-84.

RAMÍREZ, Isabel eta SERRANO, Carmen (1989): "La práctica de campo, medio de aprendizaje profesional", *Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 131-135.

RAMÍREZ, Isabel (1993): "La formación para el desarrollo de la producción científica del Trabajo Social", *Servicios Sociales y Política Social*, 27, 87-91.

RAYA, Esther (2006): *Metapráctica, una reflexión sobre las prácticas en la titulación de Trabajo Social*. [Argitaratugabea]

RAYA, Enrique E. (1999): "Prólogo a la edición castellana", in HOWE, David: *Dando sentido a la práctica: una introducción a la teoría del trabajo social*. Granada. Maristán. 9-24.

RED, Natividad de la (1993): *Aproximaciones al Trabajo Social*. Madril. Gizarte Langileen Elkargo Ofizialen Kontseilu Orokorra eta Siglo XXI.

RED, Natividad de la (1997): "La formación del Trabajo Social en España", *Servicios Sociales y Política Social*, 39, 97-105.

RED, Natividad de la (1999a): "Formación en Trabajo Social en España", *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social*, 5, 103-130.

RED, Natividad de la (1999b): "El papel del Trabajo Social ante las nuevas perspectivas del Bienestar Social", in ESCOBAR, Cristina eta SÁNCHEZ, Gaspar (arg.): *El Trabajo Social en la era de la incertidumbre*. Salamanca. Salamancako Unibertsitatea. 103-109.

ROBERTIS, Cristina de (1999): "Prólogo", in PÉREZ, José Vicente (koord.): *Trabajo social, orientaciones y prácticas formativas*. Valentzia. Gules.

ROBERTIS, Cristina de (2000): "Respondiendo a las nuevas situaciones desde los fundamentos del trabajo social", in *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Espainiako IX. Biltzarra: Trabajo Social, compromiso y equilibrio*. Santiago Compostelakoa. Galiziako Gizarte Langileen Elkargo Ofiziala. 15-35.

RODRÍGUEZ, Arantxa (2006): "La nueva licenciatura en Trabajo Social va a consolidar el cuerpo de conocimiento de esta disciplina y ayudará a homogeneizar las prácticas profesionales", *Hilero Eguneratuz*, 66, 8-10.

ROSSELL, Teresa (1990): *La Entrevista en el Trabajo Social*. Bartzelona. Hogar del libro.

ROSSELL, Teresa (1992): "La formación para el Trabajo Social", in *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Espainiako VII. Biltzarra: La intervención profesional en la Europa sin fronteras*. Bartzelona. Kataluniako Gizarte Langileen Elkargo Ofiziala. 119-139.

RUBÍ, Carme (1991): *Introducción al Trabajo Social*. Bartzelona. EUGE.

RUBIO, M^a José eta VARAS, Jesús (2004): *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. CCS.

RUBIOL, Gloria (1997): "La formación de los trabajadores sociales. Análisis comparativo de Europa, América Latina, Estados Unidos y España", *Servicios Sociales y Política Social*, 39, 39-51.

SÁNCHEZ, M^a Carmen eta beste (2008): "Retos para la implantación del practicum en trabajo social: experiencia desde la EUTS de Cuenca", in *Espainiako Gizarte Langintza Eskolen VII. Biltzarra: Una Europa Social y Plural*. Granada. Aktak. 1-15.

SANDOVAL, Antonio (2001): *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social*. Buenos Aires. Espacio.

SCHÖN, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós/MEC.

SERRANO, Carmen (1997): "La formación inicial y complementaria de los Trabajadores Sociales, teniendo en cuenta su rol en proceso de cambio", *Servicios Sociales y Política Social*, 39, 131-138.

SHELDON, Brian (1978): "Theory and Practice in Social Work: A Re-examination of a Tenuous Relationship", *British Journal of Social Work*, 8, 1-22.

THOMPSON, John B. (1990): *Ideology and Modern Culture*. Cambridge. Polity Press.

TORRES, Jorge (1987): *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires. Hvmánitas.

TREVITHICK, Pamela (2002): *Habilidades de Comunicación en intervención social*. Madril. Narcea.

URRUTIA, Carlos (1988): *La investigación social*. Buenos Aires. Humanitas-CELATS.

VÁZQUEZ, Jesús María (1970): *Situación del Servicio Social en España*. Madril. Instituto de Sociología aplicada.

VÁZQUEZ, Octavio (koord.) (2004): *Libro blanco del título de Grado en Trabajo Social*. Madril. ANECA.

VÁZQUEZ, Octavio (2005): "Planteamiento actual de la formación en Trabajo Social en España", *Servicios Sociales y Política Social*, 71, 9-21.

VÉLEZ, Olga Lucía (2003): *Reconfigurando el Trabajo Social, perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires. Espacio.

VILLARES, Ramón eta BAHAMONDE, Ángel (2004): *Gaur egungo mundua, XIX. eta XX. mendeak*. Bilbo. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

VILLASANTE, Tomás R. eta beste (koord.) (2000): *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Bartzelona. El Viejo Topo.

VISCARRET, Juan Jesús (2009): *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madril. Alianza.

WEBER, Max (1987): *Economía y sociedad*. Mexiko. FCE.

ZABALZA, Miguel Angel (1989): "Teoría de las prácticas", *in II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago Compostelakoa. Tórculo. 15-40.

ZABALZA, Miguel Angel (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madril. Narcea.

ZABALZA, Miguel Angel (2004): "Condiciones para el desarrollo del practicum", *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.

ZAMANILLO, M^a Teresa (1987): "Fisonomía de los trabajadores sociales. Los problemas de identidad profesional", *Cuadernos de Trabajo Social*, 0, 85-103.

ZAMANILLO, M^a Teresa (1992): "La intervención profesional", in *Gizarte Langintzan Diplomadunen eta Gizarte Laguntzaileen Espainiako VII. Biltzarra: La intervención profesional en la Europa sin fronteras*. Bartzelona. Aktak. 53-77.

ZAMANILLO, M^a Teresa (1999): "El despertar a nuevas inquietudes", in *Gizarte Langintzako II. Foroa: Pasado, presente y futuro del Trabajo Social*. Madril. Comillas-eko Unibertsitatea. 83-98.

ZAMANILLO, M^a Teresa (2008): *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madril. Síntesis.

ZAMANILLO, M^a Teresa eta Gaitán, Lourdes (1997): *Para comprender el Trabajo Social*. Nafarroa. Verbo Divino.

ERANSKINAK

1. Eranskina: Ikasle titulatuak

TITULUA LORTUTAKO IKASTURTEA	IKASLE KOPURUA GUZTIRA	EMAKUMEZKOAK	GIZONEZKOAK
1. ETAPA: PRIBATUA (1964-1983)			
66/67	23	23	0
67/68	10	10	0
68/69	10	10	0
69/70	24	24	0
70/71	10	10	0
71/72	15	15	0
72/73	8	8	0
73/74	19	18	1
74/75	9	9	0
75/76	15	15	0
76/77	24	23	1
77/78	43	40	3
78/79	28	23	5
79/80	25	21	4
80/81	17	16	1
81/82	23	20	3
82/83	42	42	0
83/84	45	39	6
84/85	53	50	3
85/86	43	36	7
2. ETAPA: ATXIKIA (1984-1993)			
86/87	38	32	6
87/88	69	63	6
88/89	54	49	5
89/90	46	37	9
90/91	61	58	3
91/92	64	62	2
92/93	53	49	4
93/94	68	59	9
94/95	72	67	5
95/96	56	54	2
3. ETAPA: PUBLIKOA (1994-2009)			
96/97	43	40	3
97/98	57	53	4
98/99	54	49	5
99/00	56	53	3
00/01	79	69	10
01/02	77	71	6
02/03	90	77	13
03/04	69	63	6
04/05	74	69	5
05/06	81	72	9
06/07	77	62	15
07/08	82	77	5
08/09	99	85	14

2. Eranskina: Irakasleak

IKASTURTEA	IRAKASLEAK	EMAKUMEZKOAK	GIZONEZKOAK	ZUZENDARIAK
1. ETAPA: PRIBATUA (1964-1983)				
64/65	9	4	5	M ^a Luisa Santafé (Misiolari Sekularra)
65/66	13	5	8	M ^a Luisa Santafé
66/67	15	8	7	M ^a Luisa Santafé
67/68	16	8	8	M ^a Luisa Santafé
68/69	17	8	9	M ^a Luisa Santafé
69/70	18	9	9	M ^a del Carmen Michel de Arrizabalaga
70/71	18	8	10	M ^a del Carmen Michel de Arrizabalaga
71/72	17	8	9	José Antonio Manrique
72/73	17	8	9	José Antonio Manrique
73/74	20	10	10	Luis De Nicolás (Psikologian Lizentziatua, apaiza)
74/75	22	13	9	Luis De Nicolás
75/76	24	14	10	Luis De Nicolás
76/77	25	10	15	M ^a Angeles Campo Antoñanzas (Soziologian Lizentziatua, Gizarte Laguntzailea)
77/78	21	8	13	M ^a Angeles Campo Antoñanzas
78/79	19	6	13	M ^a Angeles Campo Antoñanzas
79/80	19	9	10	Manuel Vigo García (Filosofian Lizentziatua)
80/81	19	7	12	Manuel Vigo García
81/82	20	7	13	Manuel Vigo García
82/83	20	7	13	Manuel Vigo García
83/84	21	7	14	Manuel Vigo García
2. ETAPA: ATXIKIA (1984-1993)				
84/85	13	5	8	Manuel Vigo García
85/86	14	6	8	Manuel Vigo García
86/87	14	8	6	Manuel Vigo García
87/88	14	8	6	Manuel Vigo García
88/89	14	8	6	Manuel Vigo García
89/90				Manuel Vigo García
90/91				Manuel Vigo García
91/92				Manuel Vigo García
92/93				Manuel Vigo García
93/94				Manuel Vigo García
3. ETAPA: PUBLIKOA (1994-2006)				
94/95				Manuel Vigo García
95/96				Manuel Vigo García
96/97	26	13	13	Manuel Vigo García
97/98	32	15	17	Manuel Vigo García
98/99	31	15	16	Elena Peciña Anitua (Antropologian Lizentziaduna, Gizarte Langintzan Diplomaduna)
99/00	34	18	16	Elena Peciña Anitua
00/01	32	18	14	Elena Peciña Anitua
01/02	31	15	16	Elena Peciña Anitua
02/03	32	18	14	Elena Peciña Anitua
03/04	31	18	13	Elena Peciña Anitua
04/05	35	21	14	Elena Peciña Anitua
05/06	39	24	15	Elena Peciña Anitua
06/07	39	26	13	Elena Peciña Anitua
07/08	39	26	13	M ^a Rosario Ovejas Lara (Soziologian Lizentziaduna, Gizarte Langintzan Diplomaduna)
08/09	42	27	15	M ^a Rosario Ovejas Lara
09/10	42	28	14	M ^a Rosario Ovejas Lara

3. Eranskina: Euskara

IKASTURTEA	EZAUGARRIAK
1. ETAPA: PRIBATUA (1964-1983)	
64/65	Ez dago aipamenik.
65/66	Ez dago aipamenik.
66/67	Ez dago aipamenik.
67/68	Ez dago aipamenik.
68/69	Ez dago aipamenik.
69/70	Ez dago aipamenik.
70/71	Ez dago aipamenik.
71/72	Ez dago aipamenik.
72/73	Ez dago aipamenik.
73/74	Ez dago aipamenik.
74/75	Ez dago aipamenik.
75/76	Ez dago aipamenik.
76/77	Ez dago aipamenik.
77/78	Ez dago aipamenik.
78/79	Ez dago aipamenik.
79/80	Ez dago aipamenik.
80/81	Lehen aipamena: "El estudio del euskera está incluido en el Plan de la Escuela para alumnos de segundo y tercero como asignatura optativa"
81/82	Hautazko ikasgaia bigarren eta hirugarren ikasturteetan.
82/83	Hautazko ikasgaia bigarren eta hirugarren ikasturteetan.
83/84	Hautazko ikasgaia bigarren eta hirugarren ikasturteetan.
2. ETAPA: ATXIKIA (1984-1993)	
84/85	Hautazkoa. Ikasturte bakoitzari maila bat dagokio, beraz hiru ikasturtetan dago baina ikasgai bakarra da. Ikasketen hasieran euskara maila neurtzeko azterketa bat egiten da, eta emaitzaren arabera maila zehatz batean ikaslea kokatu. Maila ezberdinak baliokide daitezke. Euskara I: Aditzak, Deklinabidea, Hiztegia, Adjektiboak, Erakusleak, Izen lagunak Euskara II: Aditzak, Deklinabidea, Sintaxia Euskara III
85/86	=
86/87	=
87/88	=
88/89	=
89/90	=
90/91	
91/92	
92/93	
93/94	
3. ETAPA: PUBLIKOA (1994-2006)	
94/95	Hautazkoa: "Gizarte-zerbitzuetarako Euskara Teknikoa" (3 kreditu)
95/96	
96/97	Gidaliburuan ez da ezer aipatzen, hautazkoa dela izan ezik.
97/98	Gidaliburuan ez da ezer aipatzen, hautazkoa dela izan ezik.
98/99	Gidaliburuan ez da ezer aipatzen, hautazkoa dela izan ezik.
99/00	Gidaliburuan ez da ezer aipatzen, hautazkoa dela izan ezik.
00/01	Hautazkoak: "Euskara Teknikoa I" (4,5 kreditu); "Euskara Teknikoa II" (4,5 kreditu)
01/02	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgaietan Euskarazko Eskaintza: 3 Ikasgai
02/03	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgaietan Euskarazko Eskaintza: 10 Ikasgai
03/04	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgaietan Euskarazko Eskaintza: 13 Ikasgai
04/05	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgaietan Euskarazko Eskaintza: 13 Ikasgai
05/06	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgaietan Euskarazko Eskaintza: 16 Ikasgai
06/07	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgaietan Euskarazko Eskaintza: 17 Ikasgai
07/08	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgaietan Euskarazko Eskaintza: 23 Ikasgai
08/09	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgai guztiak eskaintzen dira euskaraz: 24 Ikasgai
09/10	Enborrezko eta Derrigorrezko Ikasgai guztiak eskaintzen dira euskaraz: 24 Ikasgai

4. Eranskina: Praktikak

IKASTURTEA	ORDU KOPURUA	PRAKTIKA-GUNEAK ²¹⁴
1. ETAPA: PRIBATUA (1964-1983)		
64/65 65/66 66/67	-250 lehen ikasturtean zehar -350 bigarreanean -600 hirugarreanean Guztira: 1200 ordu	<i>Osasuna</i> - Hospital - Ambulatorio - Psiquiátrico - Alcohólicos Anónimos - Centro de Diabéticos - Asociación de donantes de sangre <i>Hezkuntza</i> - Guardería Infantil - Colegios - Escuelas Profesionales - Colegio Subnormales - Escuela de Artes y Oficios - Centro de orientación de estudios - Campaña de Alfabetización
67/68 68/69 69/70 70/71 71/72 72/73 73/74 74/75 75/76 76/77 77/78 78/79 79/80 80/81 81/82 82/83 83/84	-300 lehen ikasturtean zehar -400 bigarreanean -600 hirugarreanean Guztira: 1300 ordu GAINBEGIRAKETAK -Hamabostaldikoak -Banakakoak eta Taldekoak (praktikak gune berean egiten dituztenean)	<i>Haurtzaroa-Gaztaroa</i> - Junta protectora de menores - Tribunal Tutelar de Menores - Club juvenil <i>Adineko Pertsonak</i> - Residencia de mayores - Centro de Jubilados - Asilo <i>Emakumeak</i> - Patronato de protección de la mujer <i>Pobrezia-Bazterkeria</i> - Caritas Parroquial - Censo Parroquial <i>Enpresa eta Lan-eremua</i> - Industrias - Estudio sobre "La Asistente Social en empresas vitorianas" - Curso de ventas de la Cámara de Comercio - Mutualidades laborales <i>Espetxeak</i> - Prisiones - Desarrollo Comunitario en Zaramaga - Junta de Asistencia Social del Gobierno Civil <u>Udako Praktika Guneak</u> Colonias, Camping, Misiones, Fabricas, Barriadas, Dispensarios, Centro de Jubilados, Hospitales, Caritas, etc.
	TESINA Azken ikasturtean burutzen den lan monografikoa da, eta praktika gune izan den erakundearen aspektu sozial bat aztertzean datza.	

²¹⁴ Eranskin honetan ageri diren praktika guneen izenak dokumentu originaletan ageri diren moduan mantendu ditugu, itzulpenaren bidez terminologia xehetasunak gal ez daitezen.

2. ETAPA: ATXIKIA (1984-1993)		
84/85 85/86 86/87 87/88 88/89 89/90 90/91 91/92 92/93 93/94	<p>- Lehen Ikasturtean:</p> <p>Laborategiko praktikak, eskolan egiten dira. Praktiken edukia:</p> <p>a) Komunitate edo auzo baten inguruko azterketa soziala, beste ikasgaietan ikasitakoa aplikatuz.</p> <p>b) Gizarte zerbitzu espezializatuak ezagutzea.</p> <p>9 ordu astero, 26 aste.</p> <p>- Bigarren Ikasturtean:</p> <p>Eskolatik kanpo egiten dira praktikak, gizarte zerbitzuetan eta mugimendu sozialetan. Txosten bat burutu behar da praktiketan egindakoa jasoz.</p> <p>11 ordu astero.</p> <p>- Hirugarren Ikasturtean:</p> <p>Eskolatik kanpo egiten dira praktikak eta tesina bat burutu behar da.</p> <p>14 ordu astero.</p> <p>GAINBEGIRAKETAK</p> <p>-Hilabetekoak</p> <p>-Banakakoak eta taldekoak</p>	<p><i>Osasuna</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Psiquiátrico - Drogodependencias - Planificación familiar - Centro subnormales profundos - Centros ocupacionales - Talleres protegidos - Alcoholismo - Centro de día de crónicos - Unidad de día - Hospitales: Basurto, Txagorritxu, Santiago <p><i>Hezkuntza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación Especial - Colegios <p><i>Gizarte Zerbitzuak</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Servicios Sociales de Base - Minusvalías - Infancia - Tercera Edad - Centros Ocupacionales - Talleres de Empleo Especial <p><i>Adineko Pertsonak</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Residencias - Centros de Día - Club de jubilados - Inserso <p><i>Haurtzaroa-Gaztaroa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diputación Foral: Servicio Infancia - Tribunal Tutelar de Menores - Club juvenil - Granja Aramaiona <ul style="list-style-type: none"> - Cruz Roja - Asociaciones: ASAFES - Prisión

3. ETAPA: PUBLIKOA (1994-2010)		
<p>94/95 95/96 96/97 97/98 98/99 99/00</p>	<p><u>Lehenengo Ikasturtean</u> Eskolan egiten dira. Lauhilabete batean. 9 kreditu.</p> <p><u>Bigarren Ikasturtean</u> Lan-guneetan egiten dira. 16 ordu astero. Lauhilabete batean.</p> <p><u>Hirugarren Ikasturtean</u> Lan-guneetan egiten dira. 16 ordu astero. Urte osoan zehar.</p>	<p>ACCU. Enfermedades del Crohn y Colitis Ulcerosa (AGLE)</p> <p>AFROAMERICANA ASOCIACIÓN Servicio <i>Casa Vitoria</i></p> <p>APREJUAL Asociación de Prejubilados y Jubilados no voluntarios de Álava</p> <p>AYUNTAMIENTO DE LLODIO-LAUDIO</p> <p>CEPA –Educación Para Adultos- "EL CARMEN"</p> <p>CEPA –Educación Para Adultos- "PAULO FREIRE"</p>
<p>00/01 01/02 02/03 03/04 04/05 05/06</p>	<p><u>Lehenengo Ikasturtean</u> Laborategiko Praktiak, eskolan egiten dira. Lauhilabete batean. 9 kreditu.</p> <p><u>Bigarren Ikasturtean</u> Laborategiko Praktika Aplikatuak, eskolan eta lan-guneetan egiten dira. 13,5 ordu astero: 4,5 eskolan eta 9 lan-gunean. Lauhilabete batean. 9 kreditu.</p> <p><u>Hirugarren Ikasturtean</u> Practicuma, lan-guneetan egiten da. 12 ordu astero, 300 ordu guztira. Urte osoan zehar. 15 kreditu.</p>	<p>CLÍNICA ALAVA (Sirimiri)</p> <p>CEAR Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi</p> <p>COMPARTIR. ASOCIACIÓN DE RUMANOS</p> <p>CRUZ ROJA DE ALAVA</p> <p>ITXAROPENA – Asociación Alavesa de atención y apoyo a Deficientes Visuales Graves-</p> <p>ASKAGINTZA-IZADIA</p> <p>RESIDENCIA 3ª EDAD ARANA Diputación Foral Álava</p> <p>RESIDENCIA 3ª EDAD TXAGORRITXU Diputación Foral Álava</p>
<p>06/07 07/08 08/09 09/10</p>	<p><u>Lehenengo Ikasturtean</u> Laborategiko Praktiak, eskolan egiten dira. Lauhilabete batean. 9 kreditu.</p> <p><u>Bigarren Ikasturtean</u> Laborategiko Praktiak, eskolan egiten dira. Lauhilabete batean. 9 kreditu.</p> <p><u>Hirugarren Ikasturtean</u> Practicuma, lan-guneetan egiten da. 20 ordu astero, 300 ordu guztira. Lauhilabete batean. 15 kreditu.</p>	<p>SERVICIOS SOCIALES DE URGENCIAS Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz <i>Programa Educación de Calle</i></p> <p>SERVICIOS SOCIALES DE BASE Ayuntamiento de Agurain</p> <p>PROGRAMA DE PREVENCIÓN COMUNITARIA Cuadrilla de Agurain</p> <p>Etab.</p>

