

# GIZARTE HEZKUNTZAKO GRADUA

2019/2020 ikasturtea

## **BERTSO-ESKOLAK, NERABEZAROAN HEZTEKO ESPAZIO GISA**

Egilea: Garazi Navarro Ugarteburu

Zuzendaria: Nahia Idoiaga Mondragon

Leioan, 2020ko maiatzaren 29an.

# AURKIBIDEA

<b>1. AURKEZPENA</b> .....	3
<b>2. MARKO TEORIKOA</b> .....	4
2.1. NERABEZAROA.....	4
2.2. NERABEZAROA ETA TALDEA.....	5
2.3 AISIALDI TALDEAK, NERABEEN TALDE IDENTITATEAN LANABES HEZITZAILE GISA.....	6
2.4. BERTSO-ESKOLAK.....	7
<b>3. HELBURUAK</b> .....	9
<b>4. METODOLOGIA ETA DATUEN BILKETA</b> .....	10
4.1. PROZEDURA.....	10
4.2. TRESNA.....	11
4.3. DATUEN ANALISIA.....	11
4.4. PARTE-HARTZAILEAK.....	12
<b>5. EMAITZAK</b> .....	13
5.1. ASOZIAZIO ASKEKO ARIKETAREN EMAITZAK.....	13
5.2. GALDERA-SORTAREN EMAITZAK.....	15
<b>6. ONDORIOAK</b> .....	19
<b>7. ETIKA PROFESIONALA ETA DATUEN BABESA</b> .....	23
<b>8. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK</b> .....	24
<b>ERANSKINAK</b> .....	<b>27</b>
1. ERANSKINA: GALDERA-SORTA.....	27
2. ERANSKINA: GURASOEN BAIMEN ORRIA.....	30
3. ERANSKINA: ERANTZUNEN KATEGORIZAZIOA (1).....	31
4. ERANSKINA: ERANTZUNEN KATEGORIZAZIOA (2).....	33
5. ERANSKINA: ERANTZUNEN KATEGORIZAZIOA (3 ETA 4).....	35
6. ERANSKINA: ERANTZUNEN KATEGORIZAZIOA (5).....	37
7. ERANSKINA: ASOZIAZIO ASKEKO ARIKETAREN EMAITZAK.....	38

## BERTSO-ESKOLAK, NERABEZAROAN HEZTEKO ESPAZIO GISA

Garazi Navarro Ugarteburu

UPV/EHU

**Laburpena:** Gizarte Hezkuntzaren jardun-eremuak zabaltzea eta hezkuntza ez arautuko zenbait eremu aisialdi hezitzailearen norantzan kokatzea beharrezko dugu. Ikerketa honen ardatza Euskal Herriko bertso-eskolak dira, eta hauek nerabezaroan gizarte hezkuntzarako lanabes izan ote daitezkeen aztertu nahi da. Horretarako metodologia kualitatiboa erabili da eta galdera-sorta izan da erabilitako tresna. Ateratako emaitzek bertso-eskolen balio hezitzailea baieztatu dute, hauek, aisialdi hezitzailearen baitan, nerabeen identitatearen garagune gisa eta plano psikosozialean eragina duen espazio gisa nabarmenduz.

*Gako-hitzak:* bertso-eskola, aisialdia, nerabezaroa, generoa, hezkuntza.

**Resumen:** Es necesario abrir el marco de intervención de la Educación Social y situar algunos ámbitos de la educación no formal en la dirección del tiempo libre educativo. El eje de esta investigación son las escuelas de verso de Euskal Herria, y se trata de analizar si pueden ser una herramienta para la educación social en la adolescencia. Para ello se ha utilizado una metodología cualitativa, y el cuestionario como instrumento. Los resultados afirman el valor educativo de las escuelas de verso, como espacios de desarrollo de la identidad y de influencia en el plano psicosocial del adolescente, dentro del tiempo libre educativo.

*Palabras clave:* escuela de verso, tiempo libre, adolescencia, género, educación.

**Abstract:** It is necessary to expand the fields of activity of Social Education and to align some fields of non-normative education on the direction of educative leisure. The basis of this investigation are the verse-making schools in the Basque Country, and its aim is to analyse if they can be an educational tool in adolescence. To do so, qualitative methodology has been used, as well as a questionnaire. The outcomes of the analysis have confirmed the educative value of verse-making schools, as developers of the teenagers' identity and as important agents on a psychosocial level in the field of educative leisure.

*Key words:* verse-making school, leisure, adolescence, gender, education.

## 1. AURKEZPENA

---

Gizarte Hezkuntzatik aisialdi hezitzailearen balioa mahai gainean jarri izan da behin baino gehiagotan. Aisialdi horren praktika eta esperientzia desberdinak ezagutu behar ditugu, non zuzenean gizarte hezitzailearik egon ez arren lan hezitzaile handia egiten den. Norbanakoen zein kolektiboen garapen osasuntsua bultzatzen duten jardun-eremuak ezagutzea ez da lan erraza, baina bai beharrezkoa; izan ere, horiek balioan jartzea eta Gizarte Hezkuntzaren ikuspegitik aisialdi hezitzaile gisa kontsideratzea, horien jarduna fintzeko eta hobetzeko gako garrantzitsua izan daiteke.

Lan honen ardatz nagusia Euskal Herriko bertso-eskolak dira. Urte luzeetan zehar arduratu dira bertsolaritzaren transmisioaz, hots, kantu inprobisatuaren irakaskuntza eta ikaskuntzarako eskolak dira hauek. Zaletasun bat konpartitzen duten pertsonak batzen dira bertso-eskoletan, eta batez ere gaztetxoen taldeek izaten dute indarra. Beraz, gazte horientzako aisialdiaren parte gisa kontsidera ditzakegu espazio hauek. Lanaren bigarren ardatza nerabezaroa da: biologikoa edo naturala baino, soziala (eta beraz, testuinguruaren arabera oso desberdina) den estadio edo fase hori (Palacios eta Oliva, 2004; Mendoza, 2008). Ume izateari utzi eta nortasuna bilatzen, berreraikitzen... hasten den fasea.

Badu bereizgarri bat bertsoak, espazio hauen balio hezitzailea aztertu nahi izatera garamatzana. Bertsolaritzan pentsamenduak, iritziak eta sentipenak garrantzia berezia hartzen dute (Garzia, Sarasua eta Egaña, 2001) eta horrek nerabezaroan ekarpena egin dezakeen jarduera dela uste izatera garamatza. Hori da lanaren abiapuntua. Bertsoaren bereizgarri hori kontuan izanda eta taldeak nerabezaroan garrantzia handia hartzen duela dioten hainbat baieztapenekin (Oliva, Parra eta Sánchez-Queija, 2004; Oliva eta Palacios, 2004; Orcasita eta Uribe, 2010), bertso-eskolen balio hezitzailea ikertu nahi izan dugu lan honen bidez. Horrez gain, hezkuntza prozesu horretan ere generoak eragiten ote duen ala ez ikusi nahi izan dugu.

Marko teorikoa, ikerketa ardazten duten elementuekin osatu dugu: nerabezaroa, bertan taldeak eta aisialdiak duten garrantzia, eta bertso-eskolak. Ondoren ikerketak hartuko du zentralitatea: honen helburuak azaldu, erabilitako metodologia, eta ateratako emaitzen berri emango dugu azkenik. Amaitzeko, helburuekin lotutako ondorioak

azalduko ditugu, eta baita bertso-eskolen jardun hezitzailea fintzeko gako gutxi batzuk ere.

## 2. MARKO TEORIKOA

---

### 2.1. NERABEZAROA

Nerabezaroa garapenaren estadio natural bat dela uste badezakegu ere, hainbat autoreren azalpenei jarraituz, nerabezaroa fenomeno unibertsal bat izatetik urrun, gizarte- eta kultura-antolaketa baten produktua da (Mendoza, 2008; Palacios eta Oliva, 2004). Horrela, nerabezaroa gaur egun mendebaldeko herrialdeotan ezagutzen edo ulertzen dugun moduan XX. mendearen hasieraz geroztik existitzen dela esan daiteke.

XIX. mendearen amaierara arte nerabezaroa ez zen sekula garapenaren estadio edo fase bezala hartua izan; izan ere, ume guztiak soldatapeko lanaren menpe zeuden 10-12 urte zituztenerako: ume izatetik, bat-batean helduen rola hartzera pasatzen ziren (Kett, 1993; Palacios eta Oliva, 2004). XIX. mendearen amaieran etorri zen industria-iraultza eta horrek apurketa eragin zuen haurtzaroaren eta helduaroaren arteko etapan ere. Ordura arte eskolaratzea umeek hamar urte inguru zituztenean amaitzen bazen, industrializazioarekin formazioak hartu zuen pisuaren eraginez, klase ertainetako eta burgesiako seme-alabak eskolan denbora gehiagoz jarraitzen hasi ziren (Lozano, 2014; Palacios eta Oliva, 2004). Eskoletan programa espezifikokoak eta konplexuagoak garatu zituzten, eta denborarekin, langile klase xumeko seme-alabak ere bizimodu horretara batu ziren (Lozano, 2014; Palacios eta Oliva, 2004). Modu horretan, mendebaldeko herrialdeetan “derrigorrezko eskolaratzearen” kontzeptua txertatu zen (gaur egun Europako herrialde gehienetan 16 urtera artekoa dena).

Horrek ondorio argi bat zekarren: atzeratu egin zen heldu-estatuserako jautzia. Hau da, lehenago egun batetik bestera ematen zen jauzi hori urteak irauten zuen prozesu bat izatera pasatu zen (Lozano, 2014; Mendoza, 2008). Prozesu horretan sistemaren pieza produktibo izateko (lan-indarra saltzeko) formazioa jasoko zuten nerabeek. Horrela, Palacios eta Olivaren iritziz (2004), talde berri bat sortu zen haurtzarotik helduarorako tarte horretan, bere ohitura eta arazo bereziekin. Eriksonen (1968; in Palacios eta Oliva,

2004) “moratoria sozial” moduan izendatzen zuen nerabearoa: “gizarteak gazteei ematen dien itxaron-konpas bat, helduen rola betetzeko prestatzen diren bitartean” (Erikson, 1968; in Palacios eta Oliva, 2004: 434.orr.). Gaur egun ere halaxe ulertzen dugu nerabearoa mendebaldeko kulturari.

Eriksonen esan bezala (1968, 1971, 1972; in Zacarés, Iborra, Tomás eta Serra, 2009), nerabeak gainditu behar duen erronka nagusia identitate bat aurkitzearena da eta identitate-krisi hori, autodefinizio pertsonalaren eta subjektuaren rol sozialen arteko oreka bat lortzen denean gainditzeko da, egokitzapenezko modu batean. Hots, bere buruari buruz uste duenaren eta besteek beragan ikusten dutenaren inguruen duen pertzepzioaren arteko oreka bat eman behar da nerabearoan zentralitate handia hartzen duen identitate horren bilaketan (Erikson, 1968, 1971, 1972; in Zacarés et al., 2009). Beraz, uler daiteke garrantzia berezia hartzen duela "nor izan nahi dudana" erabakitzerakoan, "ni naizenaren" eta "ni besteen begietan naizenaren" arteko oreka egoteak.

## **2.2. NERABEZAROA ETA TALDEA**

Aipatutakoaren haritik, nerabeen identitatearen eraikuntzan gako izan daitekeen faktore bat taldea da (Orcasita eta Uribe, 2010). Birdefinitu egiten dira inguruarekiko harremanak, eta nerabeak identifikaziorako erreferente berriak bilatzen ditu, horrekin batera identitate berriak garatuz (Artetxe, 2014). Adingabea gurasoengandik aldentzen ari den heinean, berdinen arteko harremanek (lagunek, kideek...) garrantzia, intentsitate eta egonkortasun handiagoa hartzen dute, eta berdinen taldea bilakatzen da nerabearen sozializazioan eragin handiena duen testuingurua (Palacios eta Oliva, 2004), baita bere eredu ere (Hernández, 2005; in Artetxe, 2014). Berdinen artean duen onarpena, nerabearen autoestimua maila globala izugarri baldintzatzen duen adierazlea da (Palacios eta Oliva, 2004); hots, besteengandik onartua eta baloratua izatea. Parra, Oliva eta Sánchez-Queijaren esanetan (2004), gainera, nerabearen autoestimuan eragin handiagoa dauka berdinen taldearekin duen harremanak, lagunik onenarekin duen harremanak baino.

Aipatu berri den taldearen parte sentitzearen sentimendua Identitate Sozialaren Teoriak eta geroago Ni-aren Autokategorizazioaren Teoriak azaldu izan dute. Tajfelek

(1981; in Scandroglio, López, San José, 2008), norbanakoaren autokontzeptuaren parte bat bere identitate sozialak osatzen duela azaldu zuen. Identitate soziala honela definitu zuen: "gizabanakoak duen ezagutza talde sozial jakin batzuekiko duen perteneziaz eta horrek berarentzat duen esanahi emozionala eta balioa." (Tajfel, 1981: 255.or; in Scandroglio et al., 2008). Gainera, unibertsitateko ikasleekin egindako zenbait ikerketak azaleratu dute elkarrean egoteak gazteen autoestimu kolektiboa handitzen duela, eta horrek identitate soziala osatzen laguntzen diela (Sánchez, 1999).

## **2.3 AISIALDI TALDEAK, NERABEEN TALDE IDENTITATEAN LANABES HEZITZAILE GISA**

Hezkuntza formaletik haratago eta bereziki talde identitate horren euskarri gisa hezkuntza ez formalak berebiziko garrantzia hartzen du nerabezeroan. Adibidez, aisialdi taldeak gizarte hezkuntzak eskaintzen dituen baliabide garrantzitsuak dira.

Gizarte hezkuntzarekin parekatu ditzakegun aisialdi mota horiek "denbora libre hezitzailetzat" har ditzakegu. Izan ere, Ozamiz, Jiménez eta Picazak (2019) diotenez, denbora libre hezitzailearen<sup>1</sup> erabilera onak gaitasun sozialen hobekuntza dakar, eta ondorioz, sozializazio prozesu osasuntsu bat. Baumanek (2007; in Ozamiz et al., 2019) gizarte likidotzat definitu zuen gure gizartea, non kontsumoa, loturarik eza, bat-batekotasuna eta ziurtasun falta diren ezaugarri nagusiak. Hori horrela, DHLk berebiziko garrantzia hartzen duela diote (Ozamiz et al., 2019), eta hori baieztatzeko DLHko testuinguruen nolakotasunari erreparatzea besterik ez dago: Gezuraga, Bilbao eta Etxebarriak (2019) diotenez, aisialdi talde horiek espazio bat eskaintzen dute non harremanak sortzen eta bizipenak esperimintatzen diren. Hori garrantzitsua da nerabezeroan, garai horretan bizi osorako eragina duten baloreak, izaeraren aspektuak eta sinesmenak garatzen baitira (Gezuraga et al., 2019).

Zentzu horretan, Bion-ek (1963; in Ozamiz et al., 2019) dio aisialdi talde horietan nerabeek haien arazoak partekatzen dituztela eta haien artean identifikatzen direla, baita gomendioak eman ere. Horregatik, gaitasun sozialak lantzeko aberasgarriagoa da

---

<sup>1</sup> Aurrerantzean DLH.

berdinen taldean egitea, non nerabeak bere burua identifika dezakeen eta erreferentziazkoa den (Ozamiz et al., 2019).

Beraz, DLHak garapen pertsonala eta soziala dakartza alde batetik: gaitasun sozialak lantzen dira, zeinak errendimendu akademiko hobe baterako eta ongizate pertsonalerako atea zabaltzen duen (Ricoy eta Fernández, 2016; in Ozamiz et al., 2019) eta beraz, pertsonaren hezkuntza integral batera garamatzen (Gezuraga et al., 2019). Baina ez hori bakarrik: DLHak komunitate inklusiboak sortzen ditu (Gezuraga et al., 2019), hala, bazterketa soziala saihesteko bidea irakiz (Monzón, 2003; in Ozamiz, et al., 2019). Katalunian egin zen ikerketa baten arabera (Novella et al., 2014; in Morata eta Alonso, 2019), DLHak izugarritzko eragina dauka gazteen izaeran, pentsaeran, harremantzeko eta lagunak egiteko eran, aisialdiaren erabileran eta afizioetan. Gainera, konpromiso sozialean ere eragin handia duela ikusi zuten.

Beraz, ikusi dugu aisialdi hezitzaileak nerabeei maila akademikoan, psikologikoan eta sozialean eragiten diela, eta horrez gain, komunitate konprometituak eta inklusiboak sortzeko zimendu egokiak jartzen dituela. Ikaskuntzarako eta garapen horretarako espazio horiek eskaintzen dizkiguten bitarteko guztiak aurkitzea dagokigu (Aisi Hezi, 2017; in Gezuraga et al., 2019). Hots, espazio horiek eskaintzen dituzten onura konkretuak zeintzun diren identifikatu eta potentzialitate hori gizarte hezkuntzaren norabidean kokatu.

## **2.4. BERTSO-ESKOLAK**

Bertsotan ikasteko guneak dira bertso-eskolak, eta izaera desberdinetakoak daude: haurrenak dira batzuk, helduenak beste batzuk; irakasleak daude batzuetan eta beste batzuetan ez; baina finean, bertsotan ikasteko eta trebatzeko batzen dira bertso eskoletan.

Baina bertso-eskolaren definizio estandar bat ematek haratago badaude berauek aztertzeko proposamen berritzaileak ere. Miren Artetxek, bukatu berri duen doktore tesian Ipar Euskal Herriko bertso eskoletako gazteen hizkuntza-ibilbideak aztertu ditu. Prozesu horretan bertso-eskola, "praktika-komunitate" gisa aztertu da. Praktika-komunitateak, kontzeptuaren sortzaileetako bat den Wengerren (2011; in Artetxe, 2014:



13) iritziz honakoa lirateke: "Egiten duten zerbaitekiko kezka edo pasio bat konpartitzen duten eta elkarrekintzan hura hobeto egiten ikasten duten pertsonen taldea". Wengerrek (2011) azaldutako baldintza eta abiapuntuetatik, Artetxek bertso-eskolak praktika-komunitate gisa defini ote daitezkeen aztertu zuen "identitatearen eraikuntzan eta hizkuntza portaeran bertso-eskolak berak izan dezakeen eragina" (2014: 11) ikertuz.

Ondorio gisa, bertso-eskola taldearen eta norbanakoen identitateen garagune gisa definitu zuen, egindako elkarrizketetan ikusi baitzuen "gazteek beraiek bertso-eskolako kidetza erabiltzen dutela neurri batean haien identitatea definitzeko" (Artetxe, 2014: 18). Artetxek dioenez "praktika komunitateak ikustea da ikustea guk zer zirkuitutan parte hartzen dugun, zer harreman eta talde diren esanguratsuak guretzat, eta talde horietan nola garatzen diren harremanak, egiteko moduak, pentsaerak..." (2020: 12). Beraz, Artetxeren tesiari jarraiki (2020), praktika-komunitate bat da bertso-eskola, non bertotan aritzeaz haratago harreman, ohitura eta balio batzuk sortzen diren eta ideia batzuk konpartitzen diren.

Gainera, inprobisazioarekin eta iritziarekin oso lotuta dago bertsolaritza. "Bertsolariarentzat bat-batean aritzea bere sentimenduak eta ideiak azaltzeko era bat da" (Garzia, Sarasua eta Egaña, 2001: 79). Bertso-eskolan, bertotan egiteko jartzen diren gaien bidez iritzi bat osatzea eta gaurkotasuneko gaien inguruan abestea eskatzen zaie nerabeei, eta hori ere oso aspektu lagungarria da nerabearen identitatea bilatzeko prozesuan, nerabeari munduan eta inguruan kokatzea eta leku bat hartzea eskatzen baitzaio, eta Artetxek (2020) aztertu duen moduan, horrek nerabeari bere pentsamenduak kolektiboki garatzen ari denaren eta bere gazte pentsamendua eraikitzen ari denaren sentsazioa ematen dio.

Generoaren araberako hauen konposizioari dagokionez, Bizkaiko Bertsozale Elkarteak bere datu-basetik erraztu digun informazioari behatuta, Bizkaiko bertso-eskoletan 12-18 urte bitarteko taldeei dagokienez %64 dira neskek eta %36 mutilak, baina eskolarteko txapelketako datuei erreparatuz datuak bestelakoak dira (BBE, 2020):

	<i>Neskak</i>	<i>Mutilak</i>
<b>2017</b>	%41	%59
<b>2018</b>	%40	%60
<b>2019</b>	%50	%50

*Irudia 1: Bizkaiko eskolarteko parte-hartzearen datuak, generoaren arabera 2017-2019 artean.*

2019ko datuei erreparatuz nesken parte-hartzeari dagokionez goranzko joera bat atzeman daitekeen arren, bertso-eskoletan gehiengoa osatzen dutela kontuan izanda, begibistakoa da jendaurrerako jauzia egiterakoan generoaren arabera arrakala handitzen dela (Alberdi, 2019).

### 3. HELBURUAK

Behin lanaren marko teorikoa itxita, Gradu Amaierako Lan honen helburuak zeintzuk diren ondo zehaztea dagokigu. Jakin badakigu Gizarte Hezkuntzaren eragin-eremua zabala dela, eta hezkuntza ez-formaleko hainbat espazio, momentu edo harreman izan daitezkeela gizarte hezkuntzaren testuinguru. Pertsonen eta komunitateen garapen integral osasuntsu bat bilatzen duen diziplina gisa testuinguru horiek aztertzea eta balioan jartzea dagokigu. Bide horretan, lan honen lehenengo helburua bertso-eskolak Gizarte Hezkuntzan egin dezakeen ekarpena aztertzea izango da.

Bertsolaritzaren irakaskuntza teknikoaz gain, bertso-eskoletako taldeen pertenezkiak (aisialdi taldeko pertenezkien eran) nerabeari, identitate berri bat eraikitzen ari den pertsonari, bere bizitzako hainbat esparru edo planotan eragin diezaioke (harremanetan, ongizate psikologikoan, etab.). Beraz ikerketa honen bigarren helburua bertso-eskolek gazteen bizitzako plano ezberdinetan duten eragina aztertzea izango da.

Horrekin batera, jardun hezitzaile horretan, bertso-eskoletan, generoak izan dezakeen eragina ere aztertu nahi da, generoaren arabera bertso-eskolen hautematea aldatzen ote den ikusteko.

Amaitzeko, bertso-eskolei beraien jarduna fintzeko gako batzuk eskaini ahal izatea bilatzen da, nerabeei testuinguru horrek eskaintzen diena kontuan izanda.

## 4. METODOLOGIA ETA DATUEN BILKETA

---

Ikerketa honetarako metodologia kualitatiboa erabili da. Metodologia kualitatiboak pertsonaren sinesmenak eta ideiak hobeto ulertzea ahalbidetzen du, bere askatasun eta bat-batekotasunagatik (Quintanilla, 2009), eta errealitatea bere dimentsio guztietan ulertzea ahalbidetzen du (Dorio, Sabariego eta Massot, 2009). Taylor eta Bogdanen esanetan (d.g.; in Dorio, Sabariego eta Massot, 2009), pertsonak beraien erreferentzia-markoaren baitan ulertzen dira metodologia kualitatiboaren bidez. Beraz, interesgarria deritzot bertso-eskoletako gazteentzat espazio horrek duen esanahia ondo ulertzeko, metodologia kualitatiboa erabiltzeari.

### 4.1. PROZEDURA

Bizkaiko Bertsozale Elkartearekin harremanetan jarri ginen hasieran. Ikerketaren berri eman eta bertso-eskolekin kontaktua egiteko modu bat eskatu zitzaien. Hauek, bertso-eskolekin harremana egiteko eskualdeetako eragileen kontaktuak pasa zizkiguten.

Hasierako asmoa bertso-eskola guztietatik pasatzea zen, gazteei gure asmoa azaldu eta gurasoek bete beharreko baimenak emateko. Hala ere, Covid-19 birusak sortu duen egoeraren eta isolamenduaren ondorioz, bisita horiek bertan behera utzi behar izan ziren. Beraz, eskualdeetako eragileen bidez helarazi zitzaien bertso-eskoletako ikasleei galdetegia. Google-eko inprimaki batean diseinatutako galdetegia izan da, eta gazteek email bidez edo WhatsApp bidez bidalitako link batetik bete ahal izan dute.

Beraiek galdetegia erantzun ahala, parte hartzaileei gurasoek bete beharreko baimen orria bidali zaie (ikus 2. eranskina), gero haiek beteta bidal dezaten. Izan ere, 3/2018 Datuen Babeserako Lege Organikoaren 7. artikulua arabera, adingabeen datu pertsonak erabili ahal izateko beharrezkoa da gurasoen edo tutore legalen kontsentimendua sinatuta egotea. Araudi horri jarraiki jardun da, eta kontsentimendu guztiak batu. Guraso edo tutore legalen baimena egon ezean, adingabeak galdera-sortan emandako erantzunak ez lirateke kontuan hartuko ikerketan.

## 4.2. TRESNA

Ikerketa honetako tresna galdera-sorta izan da. Galdera-sorta edo inkesta, Lópezek dioenez (1996; in Lukas eta Santiago, 2016: 218) hauxe da: "galderak egitea kolektibo zabalago baten ordezkari diren norbanako batzuei, kolektibo osora orokortu daitezkeen informazioen bila". Informazioa biltzeko aukera ematen du galdera-sortak, "pertzepzio, jarrera, iritzi eta ezaugarriei buruz, modu sistematiko eta ordenatuan" (Cabrera, 2000; in Lukas eta Santiago, 2016: 218). Lan honen aztergaia bertso-eskolen balio hezitzailea da, eta hori ebaluatu ahal izateko bertako parte-hartzaile nerabeen pertzepzio eta iritziei erreparatu zaie. Internet bidezko galde-sorta izan da erabilitakoa, eta parte-hartzaileek idatziz eman dituzte erantzunak. Galdesorta bere osotasunean 1. Eranskinean jasota dago: bertan lehenik asoziazio askeko ariketa bat burutu zen, ondoren 5 galdera eta galdera dikotomiko batekin osatu da jasotako informazioa (ikus 1. Eranskina).

Zehazki asoziazio askeko ariketa burutzeko *Grid Elaboration Method* delakoa erabili zen (Joffe & Elsey, 2014). Metodo hau gai ezberdinei buruzko pentsamendu naturalak eta emozioak ikertzeko erabilia izan da. Zehazki parte-hartzaileei lau gelaxkako paper bat eta instrukzio batzuk ematen zaizkie. Instrukzioetan parte-hartzaileei gelaxketan "Bertso-eskolak" hitza entzutean burura zetozkien lehen lau hitzak idazteko eskatu zitzairen. Ondoren gelaxketan aipatutako hitzak sakonago azaltzeko eskatu zitzairen, nahi zuten beste luza zitezkeelarik.

## 4.3. DATUEN ANALISIA

Asoziazio askeko ariketan lortutako erantzunen analisi lexikala aztertzeko Reinert metodoan oinarritutako Iramuteq softwarea erabili genuen (Reinert, 1983; 1990), horrela testu-analisietan epaileen interpretazioaren subjektibotasunari egotzi ohi zaizkion fidagarritasun- eta baliozkotasun-arazoak ekiditeko (Klein & Likata, 2003; Reinert, 1996). Software horren helburu nagusia testu bat kuantifikatu eta haren egitura garrantzitsuenak azalratzea da, horrela, testu-datuetakoa informazio oinarritzkoena baliatuz. Egitura horiek hitzek testuan duten banaketarekin zuzenki lotuta daudela frogatu da (Reinert, 1996), banaketa hori ia inoiz zorizkoa ez delarik. Deskribatzea, sailkatzea, asimilatzea edota testu bat automatikoki sintetizatzea dira Iramuteqen interes nagusiak. Gainera, frogatuta dago asoziazio askea eta analisi lexikala uztartzea gizarte-

irudikapenak aztertzeko bidezko era dela (Lahlou, 1996), lortutako emaitzak bat baitatoz alor honetako ikerketa klasikoekin.

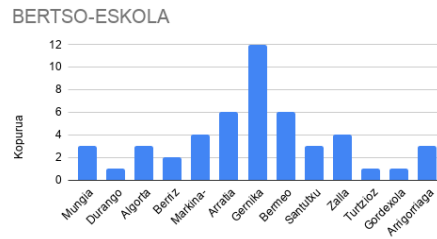
Reinert metodoarekin burututako beste ikerketa batzuetan bezala (Vizeu & Bousfield, 2009), klase bakoitzeko hitz garrantzitsuenak hiru irizpideren bidez sailkatu ziren: 1) Hitzaren errepikakortasunaren maiztasuna klasean bertan 5 baino handiagoa izatea; 2) Khi karratuaren asoziazio-probaren balioa klasearekiko  $X^2 \geq 3.89$  [ $p = .05$ ];  $df = 1$  baino handiagoa izatea; eta 3) hitz horren % 50 edo gehiago klase horri egoki izana.

Azkenik, galdera askeen erantzunak eskuz aztertuak izan dira. Galdera bakoitzari emandako erantzunetan errepikatzen diren kategoriak hautatu dira, eta kategoria horiek erantzunetan zenbat aldiz errepikatzen diren ikusi da. Horren azterketa egiteko Excel programa erabili da, eta hortik eratorritako grafikoen bidez ikus daitezke parte hartzaileen joera orokorrak bertso-eskolaren aspektu desberdinei buruz galdetzean. Azterketa hau egiteko excell orriak eranskinetan batu dira (ikus 3., 4., 5. eta 6. eranskinak).

#### 4.4. PARTE-HARTZAILEAK

Galdetegi hau Bizkaiko bertso-eskoletako 12-18 urte bitarteko gazteei pasatu zaie. Esandako moduan, kolektibo osora orokortu daitezkeen eratzunen bila kolektibo horretako talde-multzo bati egin zaio galdetegi hau. Lagin horren baliozkotasuna frogatzeko, esan beharra dago ikertu nahi den kolektibo osoaren datuak honakoak direla: Bizkaian 12-18 urte bitarteko 101 gazte daude bertso-eskoletan. Horietatik %64 emakumezkoak dira eta %36 gizonezkoak. 12 bertso-eskolak dute adin-tarte horretako taldea, eta lurraldetasunari dagokionez, Bizkaiko eskualde guztietan daude ikasleak.

Galdetegi hau erantzun duen laginaren datuak, aldiz, honakoak dira: 49 gaztek parte hartu dute guztira. Horietatik %73,5 emakumezkoak eta %26,5 gizonezkoak. Adinari dagokionez, batzbestekoa 14,38 urtetakoa izan da 1,71-eko desbiderazio tipikoaz eta 12-17 urte arteko tartear. Geografia aldetik, Bizkaiko ia eskualde guztietako bertso-eskoletako kideek erantzun dute galdetegia (ikus 1. irudia).



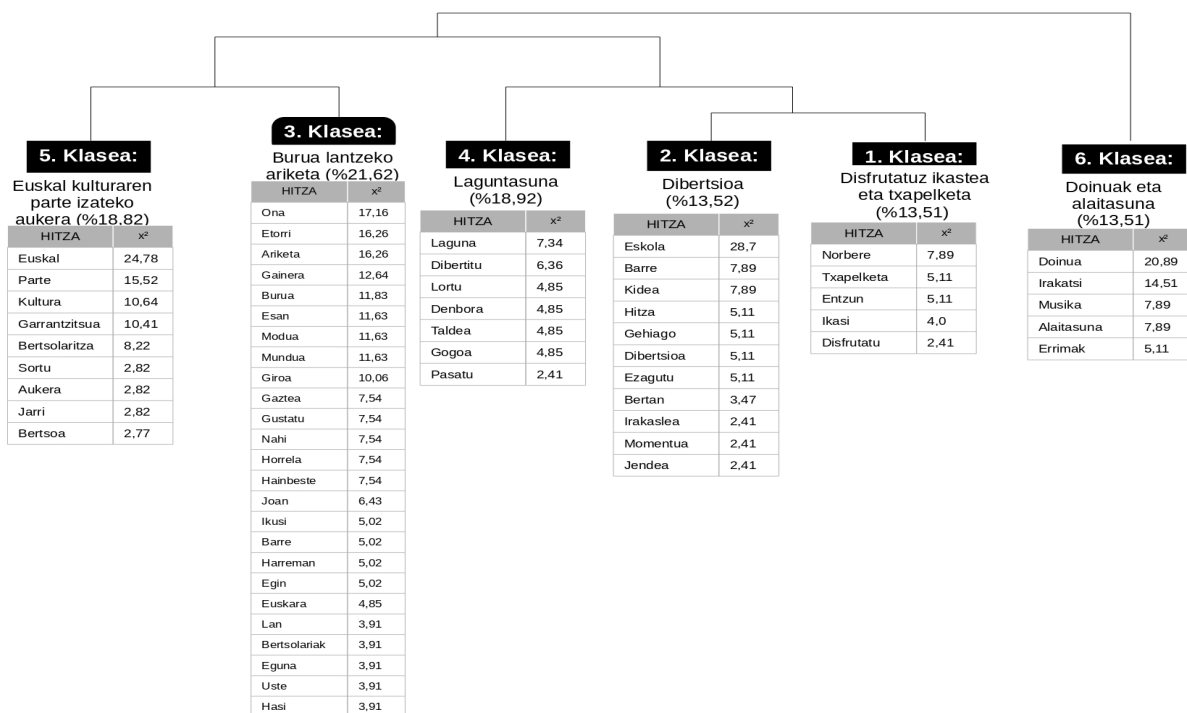
BERTSO-ESKOLA  
Irudia 2: parte-hartzaileen bertso-eskola

## 5. EMAITZAK

Emaitzen atala bi azpiataletan antolatu dugu. Lehenik eta behin, asoziazio askeko ariketatik eratorritako emaitzak aztertuko ditugu. Bigarrenik, gure galde-sortatik eratorritako galdera irekien emaitzak aztertuko ditugu.

### 5.1. ASOZIAZIO ASKEKO ARIKETAREN EMAITZAK

Asoziazio asketik eratorritako erantzunak Iramuteq softwarearen bidez aztertu genituen. Corpusak guztira 3.258 hitz izan zituen, non 707 hitz bakarrak izan ziren. Anlisi hierarkiko beherakorrak corpusa 391 ECUtan banatu zuen, eta 6 klase eratorri ziren bakoitzeko hitzik esanguratsuenekin 2. irudian ikus daitekeen bezala (hobeto ikusteko, ikus 7. eranskina).



Irudia 3: asoziazio askeko ariketatik eratorritako hitz esanguratsuenak, klaseetan banatuta

Analisi hierarkiko beherakorrak sortutako emaitzetan agertzen zaigun lehenengo klase edo hitz multzoa bostgarrena da. Berau "euskal kulturaren parte izateko aukera" izendatu dugu eta %18,82ko pisua dauka. Klase honetan bertso-eskola euskal kulturaren adierazpide garrantzitsu gisa agertzen da, besteak beste honako hitzok lotuta agertzen direlarik: "euskal" ( $x^2=24,78$ ), "parte" ( $x^2=15,52$ ), "kultura" ( $x^2=10,64$ ) eta "garrantzitsua" ( $x^2=10,41$ ). Haientzat kultura horren parte sentitzeak duen garrantzia azpimarratzen dute, esaterako, errepikatzen diren honelako edo antzeko aipuekin: "bertsotan beti nago euskal giroan murgilduta, eta hori garrantzitsua da, euskal kulturaren parte delako" (emakumea,  $x^2=69,76$ ); "kaletik lagunekin noanean euskaraz hitz egiten baldin badut haiek arraro begiratzen didate eta etxean batzuetan egiten dugu, bertso-eskolan, aldiz, beti hitz egin dezaket euskaraz libreki" (emakumea,  $x^2= 61,93$ ).

Hirugarren klaseari "burua lantzeko ariketa" izena jarri diogu, aipatzen den beste gai nagusi bat delako, eta %21,62ko pisua dauka. Hainbat hitz desberdin elkarrekin identifikatzen badira ere, "ona" ( $x^2=17,16$ ), "ariketa" ( $x^2=16,26$ ) eta "burua" ( $x^2=11,83$ ) bezalako hitzak sarritan errepikatzen dituzte. Bertsoa burua edo irudimena lantzeko ariketa onuragarri bat bezala hartzen dutela ikusten da, errepikatzen diren ideia horiek ordezkatzeko dituzten honako aipuetan: "burura datorkizuna esateko modua topatu behar duzu modu batean edo bestean, eta nahi duzun beste sakondu dezakezu, eta ez diozu pentsatzeari uzten" (emakumea,  $x^2= 179,80$ ); "bertso-eskolan etengabe irudimena lantzen dugu, eta pentsamendu irekia izan behar dugu, edozein bertso mota egin ahal izateko eta edozein gaitan moldatu ahal izateko" (emakumea,  $x^2=106,09$ ). Klase hau emakumeekin gehiago lotzen da ( $p < 0.005$ ).

Laugarren klasea "laguntasuna" izendatu dugu, zeinak %18,92ko pisua duen. Bertso-eskola lagunekin, laguntasunarekin eta harremanekin lotuta agertzen da. "Laguna" ( $x^2=7,34$ ), "dibertitu" ( $x^2=6,36$ ) eta "taldea" ( $x^2=4,85$ ) bezalako hitzak ageri dira, eta honelako aipamenak egiten dira: "aukera asko eskaintzen dizkizu bertso-eskolak lagun berriak egiteko eta lehendik zenituen harremanak sendotzeko" (emakumea,  $x^2= 23,40$ ); "ikasten den guztiak eta lagunek etorkizunean bertsolari izateko gogoia ematen didate" (emakumea,  $x^2=23,40$ ); "ondo pasatzen dugu lagun artean eta denbora azkar pasatzen da (...) ezagutzen ez zenuen pertsona bat zure lagun

bihurtu daiteke" (gizona,  $x^2=19,45$ ). Beraz, bertso-eskolako lagun giroa oso presente dago parte-hartzaileen iritzietan. Klase hau gizonekin gehiago lotzen da ( $p < 0.01$ ).

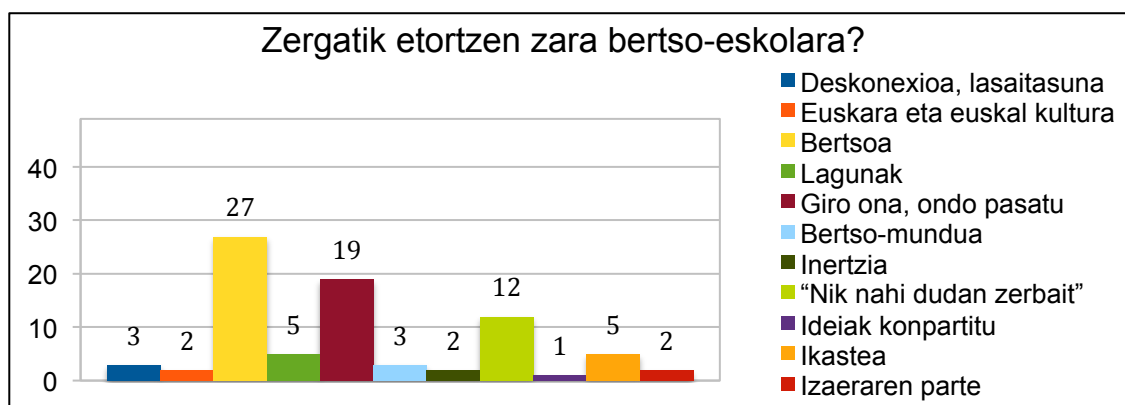
Bigarren klaseak, "dibertsioa" izena jarri diogunak, %13,52ko pisua dauka, eta "barrea" ( $x^2=7,89$ ) eta "dibertsioa" ( $x^2=5,11$ ) bezalako hitzak ageri dira errepikatuta. "Barrea saihestea ezinezkoa da" (gizona,  $x^2=62,79$ ), "nire kezkak ahaztu egiten ditut bertso-eskolan nagoenean" (emakumea,  $x^2=52,49$ ) "lagunekin ondo pasatzeko momentua da" (gizona,  $x^2=25,43$ ). Bertso eskola deskonektatzeko eta ondo pasatzeko espazio moduan ageri da.

Lehenengo klaseak ordezkaten duen gaia "disfrutatuz ikastea eta txapelketa" da, zeinak %13,51ko pisua daukan. "Norbera" ( $x^2=7,89$ ) eta "txapelketa" ( $x^2=5,11$ ) bezalako hitzak ageri dira, eta holako ideiak errepikatzen dira: "nire buruarekin harro sentitzen naiz bertso batekin gustora geratzen naizenean edo ikusten dudanean hausnartu ahal izan dudala eta ikasi ahal izan dudala inoiz planteatuko ez nukeen zerbaiten inguruan" (emakumea,  $x^2=17,00$ ); "bertso-eskolak asko enfokatzen ditugu txapelketak prestatzera, ez dezagun hanka sartu jendaurrean" (gizona,  $x^2=5,11$ ).

Amaitzeko, seigarren klasea ageri zaigu eta honi "doinuak eta alaitasuna" izena jarri diogu eta %13,51ko pisua dauka. Askotan aipatzen dute bertsoarako beharrezkoa den "doinua" ( $x^2=20,89$ ). "Niri alaitasuna ematen dit doinuak entzuteak eta kantatzeak" (emakumea,  $x^2=20,89$ ).

## 5.2. GALDERA-SORTAREN EMAITZAK

Hurrengo lerroetan, galdera aske bakoitzaren erantzunetan errepikatzen diren kategoriak edo ideiak zeintzun diren azalduko da. Lehenik eta behin, bertso eskolara zergatik joaten diren galdetu zitzaizen parte hartzaileei (ikus 3. eranskina). Hona hemen erantzunetan agertzen diren kategoriak, bakoitzaren maiztasunarekin:

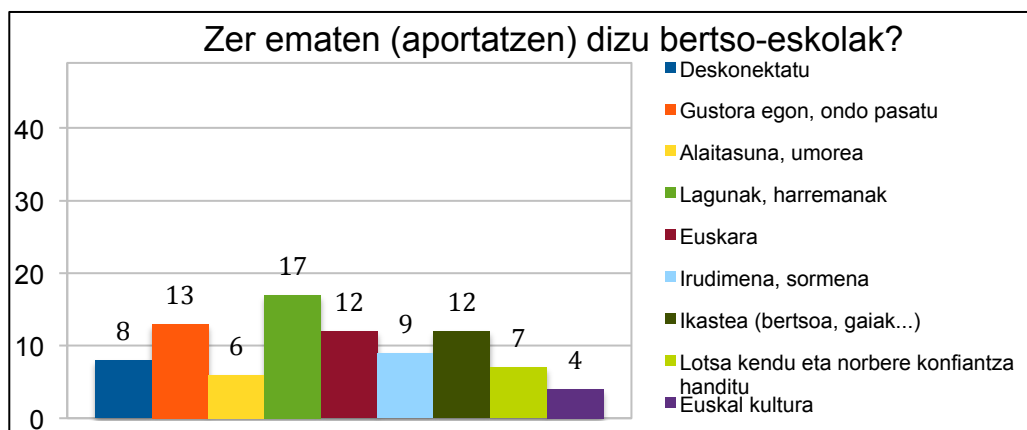




*Irudia 4: "Zergatik etortzen zara bertso-eskolara?"*

Aurreikus zitekeen moduan, bertso-eskolara joatearen arrazoi nagusi bezala bertsoabera agertzen da. Bertsoaren inguruan antolatzen den aisialdi-ekintza izaki, 27 erantzunetan agertzen da bertsoa dela bertso-eskolara joatearen arrazoa: bertsoan ikastea, bertsoan egitea, bertsoa gustoko izatea... Hala ere, maiztasun esanguratsuak lortu dituzte beste bi ideiak ere. Alde batetik 19 erantzunetan azpimarratzen da bertso-eskolako giro ona, dibertsioa edo ondo pasatzea bertara joateko arrazoi gisa. Bestetik, 12 erantzunetan atzeman da "nik nahi dudan zerbait" denaren ideia, hau da, derrigortasunetatik kanpo egiten duten aisialdi-ekintza gisa identifikatu dute: "nahi dudalako" edo "gustatzen zaidalako" egiten den ekintza gisa, derrigortasun batekin baino, gusto pertsonal edo zaletasun batekin lotuta.

Bigarrenik bertso-eskolak zer ematen edo aportatzen dien galdetu genien parte-hartzaileei (ikus 4. eranskina).

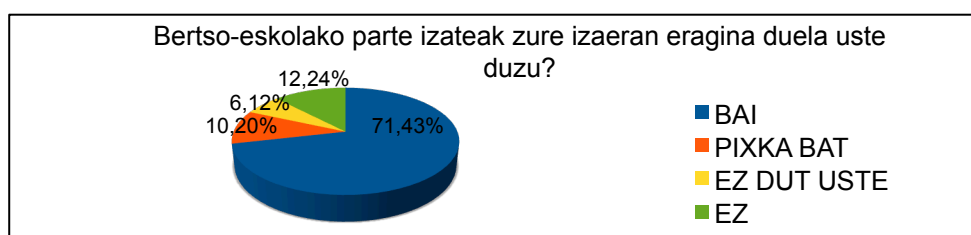


*Irudia 5: "Zer ematen dizu bertso-eskolak?"*

Galdera honen erantzunen maiztasunak parekoagoak izan dira. Maiztasun handienaz (17 erantzunetan), bertso-eskolak ematen edo aportatzen diena lagunak eta harremanak direla erantzun dute. "Harremantzeko erraztasuna" lortu dutela, beraien "interes antzekoak dituztenekin harremantzeko" aukera dela eta "babes eta konfiantza" espazio bat dela azaldu dute, besteak beste. Gustora egotea eta ondo pasatzea ere berriz errepikatzen diren ideiak dira, kategoria hau 13 erantzunetan agertu delarik. 12 pertsonak, gainera, euskara aipatu dute. Batez ere euskara maila hobetzearekin, hiztegia

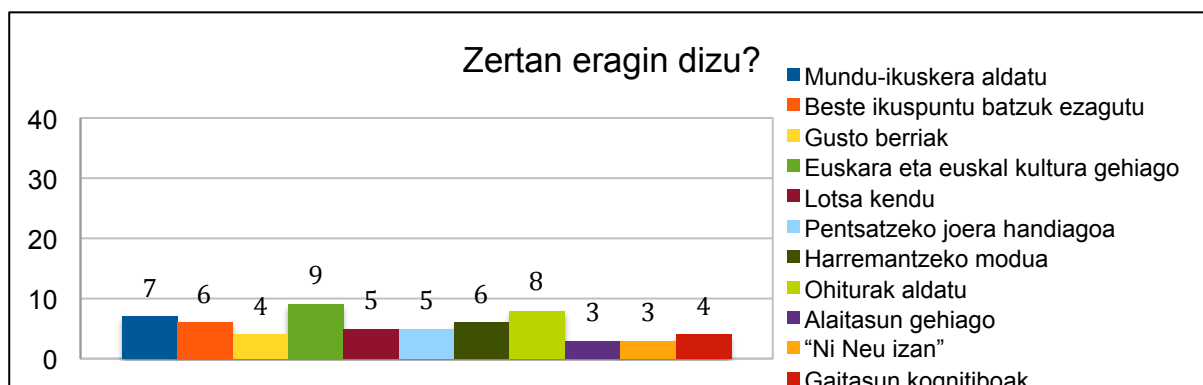
aberastearekin eta trebezia handiagoa lortzearekin lotutako ideiak aipatu dira. Ikastea aipatu duten zenbait ere badira. 12 pertsonak ideia hau azpimarratu dute: bertso-eskolan asko ikasten dutela. Bertsoez ez ezik, gai desberdinen inguruan ezagutza handiagoa eskuratzen dutela diote.

Guztiei egindako galderetan azkena honakoa izan zen: "Bertso-eskolak zugan (izaera, ohiturak...) eragina duela uste duzu? Zertan?" (ikus 5. eranskina).



Irudia 6: "Bertso-eskolak zugan eragina duela uste duzu?"

Gehienek (%80,63) "bai" edo "pixka bat" erantzun zuten, eta horien artean, "zertan" eragiten dien azaltzean honako kategoriak agertu ziren:



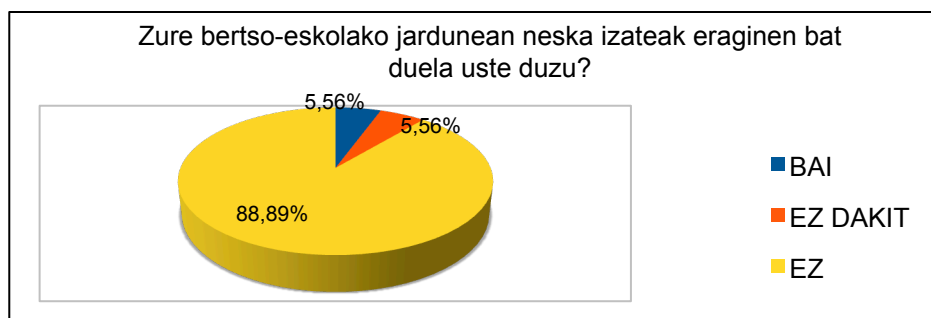
Irudia 7: "Zertan eragin dizu?"

Beraien izaera, ohitura etabarretan bertso-eskolak eragina izan duela uste dutenen artean, eragin horren edukiari dagokionez hainbat dira atera diren ideia nagusiak (maiztasunaren arabera ordenatuta): euskara eta euskal kultura gehiago erabiltzea, ohiturak aldatzea, mundu-ikuskerak aldatzea, beste ikuspuntu batzuk ezagutzea, harremantzeko modua aldatzea...

Horiez gain, pentsatzeko eta gauzei bueltak emateko joera handiagoa dutela orain ere esan dute, baita lotsa gutxitu zaiela ere. Gusto berriak dituztela orain, gaitasun

kognitiboen handitzea, alaitasun handiagoa izatea eta "ni neu izatea"-ren ideiak ere ageri dira erantzunen artean.

Ondoren, eta ikerketa honen beste helburuetako bati erantzunez, neskak ziren parte-hartzaileei ondorengo galdera egin genien: neska izateak eraginen bat du zure bertso-eskolako jardunean? Erantzunak honakoak izan ziren (ikus 6. eranskina):



*Irudia 8: Neska izateak eraginen bat du zure bertso-eskolako jardunean?*

Zorionez bertso-eskolak neskontzako toki erosoak direla dirudi. Parte hartzaileen %88,89k dio neska izateak ez duela aldatzen beraien bertso-eskolako posizioa. Egia esan, bertso-eskoletako datuei behatuz, eskola askotan neskak gehiengoa direla ikus daiteke, eta beste zenbaitetan neskek soilik osatzen dituzte taldeak.

Azkenik, bertso-eskoletan neskontzako leku gehiago egoteko zer egin beharko litzatekeen galdetu genien. Orokorrean, aurreko galderan agertu bezala, beraien bertso-eskoletan ez dute somatzen leku falta dagoenik emakumeentzat edo ez dute euren burua bertako jardunean lekuz kanpo ikusten. Parte hartzaile emakumezkoen %52,8-ren babesa dauka iritziz honek. Horri gehitu behar zaio, parte hartzaileen herenak (%33,3) ez duela erantzun azken galdera hau.

Hala ere, eta beraien bertso-eskolan arazorik egon ez arren, batzuk badakite bertsolaritzan emakumeek arazoak badituztela, %16,7ren iritzietan irakur daitekeenez. Beste batzuk (%5,5), bertsolaritzan eman diren aurrerapausoak azpimarratzen dituzte "gero eta emakume gehiago ikus daitezke plazetan" edo "gaur egun nahiko ondo ikusia dago emakumezkoek bertsotan egitea" bezalako baieztapenekin.

## 6. ONDORIOAK

---

Egindako ikerketak emandako emaitzak laburtu eta aztertu ostean, lan honen helburuei behatuz lortu ditugun azken ondorioak azaltzeko momentua da. Horretarako ondorengo galderan erdiratuko gara: zertan laguntzen dio nerabeari astean behin bertsotan egiteko batzen den talde horrek?

Lehenik eta behin, argi dago arlo kognitiboan laguntzen diela. Izan ere, nerabeek beraiek azpimarratzen dute burua lantzeko ariketa bat dela bertsoa: hizkuntzaren erabilera hobetzen laguntzen die, irudimena lantzen, memoria... Beraz, arlo kognitiboarekin lotura zuzenean, arlo akademikoan ere honek ondorio potitiboak izan ditzakeela ondoriozta dezakegu (Edel, 2003; Nickerson, Perkins & Smith, 1998; Torres, 1998).

Horrez gain, nerabezaroaren garaian testuinguratu behar gara zaletasun baten esanahia bera ulertzeko. Adin-tarte horretan, eta gero eta gehiago, derrigortasunez betetako agenda bat izaten dute gazteek, eta sarritan egun osoa bereziki gustuko ez dituzten gauzak egiten pasatzen dute. Horri garaiaren beraren zailtasunak gehituz gero, ez da zaila bizitza errutinario horrek sor dezakeen estresa handia izan daitekeela somatzea. Adierazten dutenez, horren erdian "oasi" bat da bertso-eskola, "dibertsioa" eta "ondo pasatzea" bereziki aipatzen direlarik emaitzetan. Emaitza hauek bat datoz beraz DLH gisa aisialdiak duen garrantzia aldarrikatzearekin (Artetxe eta Alonso, 2019).

Zentzu horretan, oso presente dagoen elementua da harremanena ere. Ikerketan azaleratu denez, bertso-eskolek harremanak zaintzen diren talde bat eskaintzen diete nerabeei, non zaletasun bat konpartitzen den, elkar entzuten den eta beste harremantzeko era batzuk lantzen diren. Gainera harreman horiek ere ikas-eremu dira, bertsogintza ez baita bakarkako lana, eta kideekin batera aritzea da bertso eskolen funtsa. Bide horretan, Vygotskyk (1978) azaldutako Garapen Hurbileko Eremuaren idearekin (GHE) parekatu dezakegu. GHE momentuko garapen maila errealaren eta garapen maila potentzialaren arteko aldea da, hau da norberak dakienaren eta kideekin elkarlanean ikas dezakeen eremu hori, zeinetan bertso eskolaren jarduna kokatzen den.

Harremanen gaiarekin jarraituz, ikerketa honen helburuetan irakasleen papera aztertzea pentsatzen ez bagenuen ere, erantzunei erreparatuz kontu nabaria da irakasleak

edo hezitzaileak erreferente gisa paper handia jokatzen dutela. Beraz, gizarte hezkuntzaren ikuspuntutik bertso-eskoletako hezitzaileen paperaren potentzialitatea azpimarratzea dagokigu, hauek nerabeen akonpainamenduan egiten duten lanagatik, bertso eskolak aisialdi hezitzailean kokatuz (Educablog, 2015; Parcerisa, Giné eta Forés, 2010). Ondorioz, bertso-eskolan nerabeak bere, izaera, pentsaera, sinesmenak... kolektiboan gara ditzake, ikerketako emaitzek azaleratzen duten erara mundu ikuskeran, ohituretan eta harremanetan ere eragina izanik (Artetxe, 2020)

Garapen maila batean, nerabezaroan sortzen diren arazo, zailtasun eta oztopoei aurre egiten laguntzeko potentzialitatea du bertso-eskolak, bertan dauden gazteek adierazi dutenez. Izan ere, aipatu berri ditugun harreman sareek gazteek haien arazoak, ezinegonak eta kezkek konpartitu eta hitz egitea ahalbidetzen dute, emaitzetan aipatu duten gisara. Halaber, nortasunaren eraikuntzan bertan eragina duen talde bat izan daiteke bertso-eskola: nerabeek haientzat talde garrantzitsu gisa kontsideratzen dute eta taldean berreraikitzen du nerabeak bere nortasuna kolektiboki (Orcasita eta Uribe, 2010; Palacios eta Oliva, 2004). Beraz identitate sozialean bertso-eskola presente egotea (Tajfele, 1981) nerabeari autoestimu kolektiboa garatzen lagunduko dion faktorea izango da (Sánchez, 1999), emaitzetan ikusi dugun moduan "bertso-mundua" (bertso-eskolako lagunak, bertso-barnetegiak, txapelketak, jai-giroa, etab.) beraiek onartzen dituen eta parte diren ekosistema gisa irudikatzen dutelako nerabeek.

Bestalde, emaitzetan oinarrituz, ezinbestean bertsolaritzan neskek duten lekuaren inguruko zertzelada batzuk eman behar ditugu. Pozgarria da neska gazteek bertso-eskola leku seguru eta eroso bezala bizi dutela ikustea. Txapelketetan ateratzen hasi ziren lehen emakumeen bizipenak oso bestelakoak ziren berez laguntzeko eta ikasteko batzen ziren eskola haietan ere (Alberdi, 2019). Ordea, gaur egun egoera zertxobait aldatu dela suma genezake. Baina txanponak bi alde ditu, elkarren artean kontraesankorrak, eta kezka kentzen ez dutenak. Bizkaiko 12-17 urte bitarteko bertso-eskoletan gehiengoa neskek diren bitartean (%64), eskolarteko txapelketan oraingoz nesken kopuru handiena 2019an lortu zen, %50ekoa. Argi dago, eta parte-hartzaileen iritziek ere horixe diote, jendaurrerako jauzia egitean zerbait gertatzen dela. Oholtza batera igo eta dozenaka edo ehunka pertsonaren aurrean abesterako orduan atzera botatzea ez da arraroa ere, baina nesken kasuan modu sistematiko batean eta ia modu

"masibo" batean gertatu ohi da. Zoriontzekoa da arlo honetan bertso-eskoletan egin den lana, baina lanean jarraitzea ere badagokie.

Amaitzeko, gizarte hezkuntzatik Euskal Herrian bertso-eskolek egiten duten lan hezitzailea balioan jartzearen beharra azpimarratu nahi da. Ateratako guztiarekin argi dakusagu bertso-eskola, aisialdian (hots, derrigortasunetatik kanpo) egiten den ekintza bezala potentzialitate hezitzaile handiko espazioa edo taldea dela. Izan ere jada aipatu bezala, tresna kognitibo, afektibo eta jarrerazkoak eskaintzen ditu elkartasunean eta kritikotasunean hezteko (Argibay, Celorio eta Celorio, 1997). Potentzialitate hori ikusteak eta lan hori balioan jartzeak, ardura asumitzea ere badakar, ezinbestean. Horregatik, hurrengo lerroetan, gure emaitzetan oinarrituta, bertso-eskolen jardun hezitzailea indartzeko gako gutxi batzuk ematen saiatuko gara.

Ikusi dugunez, bertso-eskolek potentzialitate izugarria dute gazteei hezkuntza osasuntsu eta integral bat eskaintzeko. Begi-bistakoa da bertsoa pentsamenduak, emozioak eta sentimenduak azaleratzeko tresna bat dela (Garzia et al., 2001). Beraz, emaitzetan azaldu den gisara "ni neu izatea" edo "ideiak konpartitzea" bezalako gauzek gazteentzat balioa dute bertso-eskolan eta beraietan landutako gaiekin zuzenki elkarlotuta daude. Honenbestez, gaien lanketak bide horretan hainbat gako izan beharko lituzke kontutan.

Hasteko, librean aritzeko ariketa nerabeen norbera izateko beharrian hori asetzeko eta laguntzeko modu on bat izan daiteke. Halere, aldi berean lanketa-gaiak erronka bat izateak ere lehen aipatutako GHE aktibatzea ahalbidetu dezake. Gazteek sekula entzun ez dituzten gaiak, dilemak edota arazo sozialak lantzeak horretarako modu posibleak dira eta gomendagarria litzateke beraien bidez momentuko gaitasunetatik pauso bat haratago jotzea, helburua garapena izanik, elkartasunez eta kritikotasunez jardungo duten subjektuak heztera begira (Argibay, Celorio eta Celorio, 1997).

Gaiei buruzko hausnarketarekin amaitzeko, derrigorrekotasunetik at kokatutako "oasi" diren bertso-eskoletan eskolarekin eta derrigortasunekin lotutako gai gutxiago jarri beharko lirateke. Nerabearoa bizipen berriz betetako fase bat den heinean ikuspegiak aldatzen zaizkio gazteari, gauza berriak ezagutzen ditu eta ezagutu nahi ditu (Krauskopof, 1999). Beraz, eguneroko zurruntasunetik at irudimena lantzea bultzatzeko

gaiak erabiltzea ondo legoke. Adibidez, aurrez esandako moduan: gai libreak, arazo sozialei buruzko gaiak, dilemak, hausnartzeko galderak eta abar balioetsiaz.

Baina lantzeko gaietatik haratago, emaitzetan nabarmendu zaiguna harremanen planoan duten potentzialtasuna da, bai irakasleak eta baita taldekideek gaztea den hori eraikitze aldera babestuko dute, Brunerrek aipatutako andamio lanak eginaz (1977, 1988; in Rosemberg, 1999) bertsoarako behar diren tresna teknikoak ez ezik, tresna psikologikoak eta behar den babesa eskainiaz (Hernández, 2005; in Artetxe, 2014; Palacios eta Oliva, 2004; Parra, Oliva eta Sánchez-Queija, 2004)..

Hau, neskekin gertatzen ari denari aplikatuz eta aurrerapausoak emate aldera proposamenak plazaratuaz, konfort eremuaren eta Brunerrek aipatu aldamioren arteko zerbait izan beharko litzateke bertso-eskola. Izan ere, bertso-eskolan abestea eroso izan behar da (eta da, emaitzek adierazi duten gisara), baina horretara soilik ohituz gero, plazara irtetzea zaila da. Beraz, bertso-eskolaren lana konplexua da: alde batetik segurtasuna transmititu behar du uneoro, baina bere besoetan (bertso-eskolan, betikoen aurrean) isolatzea ekidinez. Horretarako ahalduntzean oinarritutako tresnak eskaini beharko ditu bertso-eskolak norbere kabuz jardun ahal izatea ahalbidetuz.

Halabaina, nesken ahalduntzerako bertso-hezkuntza horren oinarria ez da beldurra izan behar. Positiboki egin beharreko hezkuntza da hau, plazan aurkitzen diren arazoez ohartarazi beharrean, bere potentzialitateak indartzera bideratua. Hamalau urteko gazte bati inoiz oholtza bat zapaldu baino lehen "oholtzan zaudenean zure gorputzak presentzia handia hartzen du" esaten badiogu, eragina ez da izango, seguruenik, neskak horren kontzientzia hartu eta nolabait "ahalduntzea": seguruenik beldurra sartuko diogu, eta bere gorputzarekin duen harremana gorabehera, ez du nahiko oholtza batera sekula igo. Gai oso konplexua da neska gazteen ahalduntzearena, hau ere hemen askoz gehiago luza ezin dezakeguna, baina plazaren gozamen potentziala lantzea gakoa izan beharko litzateela argi dugu. Hala ere, azpimarratu beharra dago neska gazte asko plazara ateratzean atzera botatzearen arrazoi bakarra ez direla barnekoak, oraindik publikoaren aldetik, zoritxarrez, badagoelako gutxiespen eta itxaropen falta automatiko bat neska bat oholtza gainean ikusterakoan (Alberdi, 2019). Beraz, alderdi horretatik ere publikoaren iruditegia, begirada eta aurreiritzia hezte aldera lan asko dago egiteko.

Bukatzeko, kontziente gara azken pasarte hauetan aipatutako hobetzeko gakoek marko teoriko eta ikerketa sakonago bat eskatzen dutela, nahiz eta gure emaitzetan oinarrituta egon, berauek balioztatzea eta praktikarekin kontrastatzea eskatuko luketeelako, besteak beste. Alabaina, berauek plazaratzea erabaki da, gradu amaierako lan honetan eta ikerketan orokorrean, gizartetik jaso izanaz gain gizartera, edo kasu honetan bertso-eskoletara, itzultzea ere garrantzitsua deritzogulako.

Aipatutako guztia azken hausnarketa batean batuz, ikerketa honetako emaitzetan oinarrituta bertso-eskolak izan dezakeen paper garrantzitsua asumitzearekin batera horren arduraz jabetzea dagokigu. Era berean, Gizarte Hezkuntzatik berau era zabalean ulertzearen beharra argi izan behar dugu, hezkuntza ez-formaleko eremu guztiak balioan jarrita, hauek norabide egokian kokatuz eta nerabezaroan bertso-eskolek edo antzeko espazioek izan dezaketen jardun hezigarria plazaratuz.

## **7. ETIKA PROFESIONALA ETA DATUEN BABESA**

---

Gradu Amaierako Lan hau etika profesionalaren printzipioak errespetatuz burutu da.

- Giza Eskubideak errespetatu dira, Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalean enuntziatutako eskubideak urratu gabe.
- Ekintza subjektuak errespetatzeko printzipioa aintzat hartuz jardun da, lanaren objektua direnen interesak lehenetsiz eta beraien autonomia eta askatasuna errespetatuz.
- Informazio arduratsuaren printzipioa bete da, eta zentzu horretan, ikerketaren lagina konfidentziasunez tratatua izan da eta soilik lanaren egileen artean (ikaslea eta zuzendaria) partekatu da informazioa.

Informazio-bilketa eta bere tratamendua 3/2018 Datuen Babeserako Lege Organikoari jarraiki burutu da, bestetik. Subjektuen kontsentimendu informatua izan dugu, adingabeak izanik beraien gurasoek sinatu dutena (ikus 2. eranskina). Konfidentziasun eta datuen babeserako jarraibideak aplikatu dira.



## 8. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

---

- Alberdi, U. (2019). *Kontrako ezarririk. Emakume bertsolarien testigantzak*. Zarautz, Gipuzkoa: Susa Argitaletxea.
- Argibay, M., Celorio, G. eta Celorio, J. (1997). Educación para el desarrollo: el espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, (9), 23-26. orr.
- Artetxe, M. (2014). Bertsolaritzaren eragina Lapurdiko bertso-eskoletako gazteen identitatean eta hizkuntza erabileran. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, (92), 11-31. orr.
- Artetxe, M. (2020ko martxoak 2). Gazte-identitateak euskaraz garatzeko espazioa izan litezke bertso eskolak. *Berria*. Elkarrizketa. <https://www.berria.eus/paperekoa/1876/014/001/2020-03-22/gazte-identitateak-euskaraz-garatzeko-espazioa-izan-litezke-bertso-eskolak.amp.html> -tik berreskuratua.
- Dorio, I., Sabariego, M. eta Massot, I. (200). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (275-279). Madril, Espainia: La Muralla.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-16.orr.
- Educablog (Koord.). (2015). *#Edusohistorias. Un viaje por la Educación Social*. Espainia: Bubok.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, (7), 71-81 orr.
- Garzia, J., Sarasua, J. eta Egaña, A. (2001). *Bat-bateko bertsolaritza*. Andoain, Gipuzkoa: Bertsolari liburuak.
- Gezuraga, M., Bilbao, S. eta Etxebarria, G. (2019). Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo. In K. Artetxe eta I. Alonso (Edk.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (53-68). Bartzelona, Katalunia: Octaedro.
- Joffe, H., & Elsey, J. (2014). Free association in psychology and the grid elaboration method. *Review of General Psychology*, 18(3), 173-185. doi:10.1037/gpr0000014
- Kett, J.F. (1993). Descubrimiento e invención de la adolescencia en la historia. *Journal of adolescent Health*, 14(8), 664-672.
- Klein, O., & Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42, 571–593. doi: 10.1348/014466603322595284

- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud* 1 (2), 23-31. orr.
- Lahlou, S. (1996). A method to extract social representations from linguistic corpora. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 278-291.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 7 de diciembre de 2018, núm 294.
- Lozano, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia . *Última década*, 22, 40-47.
- Luhtanen, R. eta Crocker, J. (1992). A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (3), 302-318.
- Lukas, J. F. eta Santiago, K. (2016). *Hezkuntza-ebaluazioa*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Mendoza, R. (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. España: Universidad de Huelva.
- Moral, M. (2004). Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9 (11), 183-206.orr.
- Morata, T. eta Alonso, I. (2019). El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. In K. Artetxe eta I. Alondo (Edk.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (37-52). Barcelona, Katalunia: Octaedro.
- Nickerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (1998). Aspectos de la competencia intelectual. In L. Romano eta C. Ginard (Edk.). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC
- Oliva, A. (2004). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. In J. Palacios, A. Marchesi eta C. Coll (Edk.). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva* (433- 450. orr.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Oliva, A. (2004). Desarrollo social durante la adolescencia. In J. Palacios, A. Marchesi eta C. Coll (Edk.). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva* (433-450. orr.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Orcasita, L. & Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(2), 69-80.
- Ozamiz, N., Jiménez, E. eta Picaza, M. (2019). Grups de lleure per a adolescents: educant les habilitats socials per a la promoció de la salut mental positiva. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 97-116.

- Palacios, J. eta Oliva, A. (2004). La adolescencia y su significado evolutivo. In J. Palacios, A. Marchesi eta C. Coll (Edk.). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva* (433-450. orr.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Parcerisa, A., Ginés N. y Fores, A. (2010). La educación social. Una mirada didáctica. Barcelona: Graó.
- Parra, A., Oliva, A eta Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 25 (3), 331-346.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte [A method of descending hierarchical classification: application to the lexical analysis context]. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte "Aurélia" de Gérard de Nerval [Alceste, a method for analyzing textual data. Applying to the text "Aurelia" of Gérard de Nerval]. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 25-54. doi:10.1177/075910639002600103
- Reinert, M. (1996). *Alceste* (Version 3.0). Toulouse: Images
- Rosemberg, C. R. (1999). La conversación en el aula: el discurso como andamiaje. [http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/6607/1/IICE\\_15\\_Rosemberg.pdf](http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/6607/1/IICE_15_Rosemberg.pdf) -tik berreskuratua.
- Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de psicología*, 15 (2), 251-260.
- Scandroglio, B., López, J. S. eta San José, M. C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20 (1), 80-89.
- Silva-Escorcía, I. eta Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256.
- Torres, R. M. (1998). ¿Las competencias cognitivas básicas?. In *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: SEP (Biblioteca del normalista).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Vizeu, B., & Bousfield, A. B. (2009). Social representation, risk behaviours and AIDS. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 565-575.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M. eta Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25 (2), 316-329.