

ESKOLA ETA HIRIA: GASTEIZ EZAGUTUZ IKASI

HIRIA PROIEKTUEN BIDEZ LANTZEKO LEHEN

HEZKUNTZARAKO PROGRAMAZIO DIDAKTIKOA

GRADU AMAIERAKO LANA

Egilea: Fernandez de Eribe Morillas, Urtzi

Zuzendaria: Lekue Rodriguez, Pablo

2020

Laburpena

[EUS] Gizartearen aldaketarekin batera, gaur egun, hezkuntzaren papera aldatu egin da eta hezkuntzak erantzun behar dituen premiak ugaltu egin dira: ikasle kritikoak sortzea, gehiegizko informazioa kudeatzea, irakasleak babestea, ikasleei beharrezko atentzioa eskaintzea, zatiketa kurrikularra gaitztea... etab. Testuinguru horretan, guztiz kontuan hartzekoa da hiriak duten izaera hezitzailea. Tokiko curriculum-ak garatzea eta hirien ahalmen hezitzailea erabiltzea baliabide erabilgarriak eta eraginkorrak izan daitezke hezkuntzarentzat. Lan honetan, aipatutako baliabide horiek, alegia, tokiko curriculumak eta hiri hezitzaileak eta euren adibideak zehaztasunez aztertzen dira. Horrekin batera, hiriaren alderdi hezitzaileari probetxua ateratzea helburu nagusi duen hiruhileko baterako programazio berritzaile bat planteatzen da. Horretarako, testuingurua, justifikazioa, helburuak, konpetentziak, edukiak, baliabideak, zereginak, denboralizazioa eta ondorioak zehazten dira. Halaber, programazio honetan, astean hiru saiotan hiriarekin kontuaktuan egongo dira umeak eta hiriko gune ezberdinak ezagutzeko gida didaktiko bat sortuko dute.

Hitz gakoak: Hezkuntza premiak | Tokiko curriculum-a | Hiri hezitzaileak | Programazio didaktikoa | Gida didaktikoa.

[ESP] Hoy en día, de la mano del cambio acaecido en la sociedad, se ha transformado el papel de la educación y se han incrementado las necesidades que ha de responder: crear alumnos críticos, gestionar la sobreinformación, proteger al profesorado, ofrecer a los alumnos la atención que demandan, superar la división curricular... etc. Dentro de este contexto, es de considerar el carácter educador que tienen las ciudades. Desarrollar un curriculum local y utilizar el poder educador de las ciudades pueden ser recursos útiles y eficaces para la educación. En el siguiente trabajo, se analizan con detalle los recursos mencionados anteriormente, es decir, el curriculum local y las ciudades educadoras, y sus respectivos ejemplos. Paralelamente, se plantea una programación innovadora para un trimestre, que tiene como objetivo principal aprovechar la dimensión educativa de la ciudad. Para ello, se determina el contexto, la justificación, los objetivos, las competencias, los contenidos, los recursos, las tareas o actividades, la temporalización y las conclusiones. Asimismo, en dicha programación, los alumnos estarán en contacto con la ciudad durante

tres sesiones semanales y crearán una guía didáctica para conocer distintos espacios de la ciudad.

Palabras clave: Necesidades educativas | Curriculum local | Ciudades educadoras | Programación didáctica | Guía didáctica.

[ENG] Nowadays, along with the change that has occurred in society, the role of education has varied and the needs that it must respond to, have increased: to encourage students to be critical, to manage over-information, to protect teachers, to offer students the attention that they demand, to overcome the curricular division, etc. Within this context, it is necessary to consider the educational character that cities have. Developing a local curriculum and using educational power of cities can be useful and effective resources for education. These paper, analyses the resources mentioned above, that is to say, the local curriculum and the educational cities, and their respective examples in detail. At the same time, an innovative programme is proposed for a term, the main objective of which is to take advantage of the educational dimension of the city. To this end, the context, justification, objectives, competencies, contents, resources, tasks or activities, timing and conclusions are determined. Likewise, in this programming, students will be in contact with the city during three weekly sessions and will create a didactic guide to know different spaces of the city.

Key words: Educational needs | Local curriculum | Educating cities | Didactic programming | Didactic guide.

Aurkibidea

Laburpena	1
Sarrera	4
I. Marko teorikoa	8
1.1. Curriculum-a eta EAE-ko curriculuma	8
1.2. Tokiko curriculum-a: zer da eta EAE-ko esperientzia eta proiektu ezberdinak	11
1.3. Hiri hezitzaileak: zer dira eta esperientzia eta proiektu ezberdinak	14
1.4. Kontzeptuen arteko harremanak	23
1.5. Proiektuen bidezko ikaskuntza	24
II. Hezkuntza-proposamen berritzailea	26
2.1. Sarrera	26
2.2. Proposamenaren testuingurua	26
2.3. Proposamenaren justifikazioa	27
2.4. Proposamenaren izena eta gaia	29
2.5. Programazioaren helburu orokorrak	29
2.6. Programazioaren gaitasunak	30
2.7. Programazioaren edukiak	30
2.8. Programazioaren baliabideak	31
2.9. Programazioaren zereginak	32
2.10. Programazioaren denboralizazioa	37
2.11. Programazioaren ebaluazioa	38
2.12. Programazioaren ondorioak	39
Erreferentziak	41
Eranskinak	46

Sarrera

Betidanik izan dute harreman estua hezkuntzak eta gizarteak. Bien artean, eragin zuzena sortzen dela esan genezake. Gizartearen egoerak, eta haren barnean, alderdi ekonomiko, politiko, zein sozialek eragin zuzena dute aurrera eraman beharko genukeen hezkuntza motan. Azkenaldian, gizarteak aldaketa ugari jasan ditu, behar berri ugari sortuz.

Alabaina, egungo gizartea, sistema ekonomiko kapitalistaren ezaugarriek zuzentzen dute. Sistema ekonomiko kapitalistak, gizarte kapitalista bat ahalbidetu du. Gizarte kapitalista batean bizi garela hain bistakoa dirudi, ezen batzuentzat hori baieztatzeke ez den kontuaz gehiago hitz egin behar, eta beste batzuentzat, ordea, eztabaida zaharkiturik dagoen (Schimank, 2013).

Testuinguru honetan, enpresek berebiziko boterea hartzen dute, eta zer esana eskuratzen dute estatuaren erabaki eta ekintzetan. Egungo kapitalismoa izugarritzko enpresen sinonimo da (Miliband, 1997). Enpresa horiek, eta era berean, sistema ekonomikoak, gizartearen etengabeko kontsumoa beharrezkoa dute. Enpresek sortuakoa eroslerik aurkitzen ez duenean, enpresen garapena oztopatzen da eta krisiak sortzen dira (Folladori eta Mellazi, 2009).

Horren ondorioz, dena kontsumorako bitarteko bihurtu da. Vega-ren (2015) arabera, inguruan aurkitzen duguna merkantzia bihurtzen da, eta gizakia objektuak erosi eta saltzera behartuta aurkitzen da. Jatorri naturaleko ondasunak (ura, biodibertsitatea, hondartzak...) erosten eta saltzen diren merkantzia bihurtzen da, giza gorputza merkaturako erreminta bihurtzen da, kirolean dirutza sortzen da eta lehen publikoak ziren ondasunak (osasuna, hezkuntza, kultura...) negozio bihurtzen dira, besteak beste.

Zoritxarrez, kapitalismoaren garapen hori, esan bezala, hezkuntzara ere iritsi da. Hezkuntza, laburki zerrendatutako faktoreen moduan, merkantilizatu egin da. Edozein merkantzia izango balitz bezala saldu egiten da, eta, horrela, titulu unibertsitarioen, kurtsoen, testuen, programa informatikoen, moduluen... salmenta sisteman bihurtzen da (Vega, 2013).

Edonola ere, kasu honetan hezkuntza ez da soilik etekin ekonomikoak lortzeko tresna. Izan ere, kontuan izan behar dugu sarrera honen lehenengo parrafoan aipatutako gizartearen eta hezkuntzaren arteko erlazio edo lotura. Vegak (2013) ulertzen du oraingo hezkuntza kapitalaren erreproduzio soziala bermatzen duen aparatu gisa edo estatuaren aparatu gisa. Hezkuntzak lotura zuzena izango du Marx-en alienazioaren kontzeptuarekin (...). Ideologiaren bidezko adoktrinazioa tresna ezinbestekoa da sistema kapitalistarentzat. Beste era batean esanda, heziketak oso paper garrantzitsua du mundu kapitalistaren sorkuntza eta mantentze prozesuetan, eta bera gabe, ezin izango luke luzaroan bizi (Mallot, Hill eta Banfield, 2015).

Mallot, Hill eta Banfield-ek ideia interesgarriak gehitzen dituzte sistema kapitalistaren eta hezkuntzaren arteko loturari buruz. Egile horien esanetan, kapitalismoaren interesetarako irakasleak arriskutsuak dira, zuzenean konektatuta daudelako lan indarren sorkuntzarekin, eta horren ondorioz, ikasleak gaitasun, konpetentzia eta ezagutzekin hornitzen dituztelako. Bide horretatik, pedagogia kritikoak ikaskuntza eta ulermen esperientziak sortzeko sortu zen. Haien aitzindari nagusietako batek, Freirek (1993), bizitza osoan zehar hausnartzeko gai izateko konpromisoa hartzearen, eta edozein etorkizuneko pertsona heldu batek ulermena garatu ahala haien praktikak aldatu ahal izateko gaitasuna izatearen garrantzia nabarmendu zuen. Hezkuntza, pedagogia kritikoan oinarrituz gero, kapitalismoaren ezagutza errazago lor daiteke. Beraz, heziketan sistema aldatzeko gakoa egon daiteke.

Gizarte kapitalistaren barnean, egungo gizartea definitzen duten beste ezaugarri batzuk daude, hezkuntzarentzat erronka bihurtu direnak. Esate baterako, Tobón-ek (2013), gaurko gizartea informazioaren gizarte gisa definitzen du. Horren ondorioz, hezkuntzaren bitartez munduko arazoak konpondu ditzakeen ezagutzaren gizarte bat sortzea du xede nagusienetako bat. Ezagutzaren gizartean, jakintzak zentzu kritikoa duten bitarteko ezberdinen bidez partekatzen dira, jarraian jakintza hauek arazoak konpontzeko erabiltzeko. Aipatutakoa lortzeko, ostera, ikasleak ikasten ikastera eta proiektuen bidezko ekimenenetara bultzatuko dituen hezkuntza prozesu bat izango da beharrezkoa.

Escandelek (2017), berriz, errekurso eta estrategia digitaletan ulermena, erabilera, eta ohitzea nabarmentzen du hezkuntzaren erronka garrantzitsuenetariko bat bezala. Haren esanetan, irakasleek, sarritan, haien lana ezagutzen translazioan oinarritzen dute, eta ez dute kontuan hartzen translazio hori bizitza errealerako baliagarri den ala ez. Duela hainbat urte, posta, eskutitz edo formulario bat idazten erakutsi ziguten bezala, gaurkotasunean,

ezinbesteko garrantzia hartuko du pantailen atzetik komunikazio arrakastatsua lortzen irakasteak, txat bateko laburdurak eta edonolako elementu bereziak ulertzea, besteak beste.

Gehiegizko informazioa, eta errekurtsio digital berrien sorkuntza, hezkuntza gizarteari nola moldatu behako litzaiokeen adibideak baino ez dira. Edonola ere, aipatutakoaz aparte, behar zenbakaitzak ditu gure irakaskuntza sistemak. Hasteko, irakasleek egoera konplexua bizi dutela esan genezake. Mental Health (1967) institutuaren arabera, hirurogeiko hamarkadaren aurrera, irakasleen osasun mentala eskolako irakaskuntza ikaskuntza prozesuen arazo serioetako bat bezala identifikatu zen (Sieglin eta Ramos, 2007). Gizartearen aldaketarekin batera, azkenengo hamarkadetan haien estatusa galtzeko prozesu bat garatu da. Sarritan ez da haien hitza haintzat hartzen eta gatazkak sortzen dira gurasoen eta irakasleen artean. Gizartearen aldaketak, gainera, ikasleek adierazten duten errespetua edo harrera aldatu du ere bai. Konklusioan, hezitzaileak ez daude babesturik, eta haien ongizate mentala ez du osasun arazo isolatu bat adierazten, baizik eta gertaera orokor bat (Sieglin eta Ramos, 2007).

Bide beretik, zuzendaritza taldeek ere arazo bat suposatzen dute hezkuntza sisteman. Hain pertsona gutxi hautatzen dute postu horretara, ezen eskola batzuetan, irakasleei kargu hau hartzera behartu behar izaten dieten. Egindako ikerketa ezberdinek, gidaritza on batek eskola arrakasta eskuratzeko oso lagungarria dela erakutsi dute. Hala eta guztiz ere, horretarako pertsonak aurkitzea erronka bihurtu da herrialde askotarako (Pont, 2010).

Ikasleen kasuan, berriz, maiz gertatzen da jaso behar duten atentzioa ez dutela jasotzen. Núñez-ek (d.g.) egindako ikerketen arabera, lehen hezkuntzako ikasleentzat ezinbesteko garrantzia du gurasoen euskarri eta akonpainamentua heziketa prozesuan zehar. Hala eta guztiz ere, maiz ikasleek gurasoak jarduera alferretan sumatzen dituzte, telefono mugikorretan murgilduta egotea bezala, haien semeekin eskolan gertatzen denaren berri izan gabe edo, besterik gabe, semeen irakaskuntzaren ikaskuntza prozesuarekiko arduraren falta erakutsiz. Beste batzuetan ezin diete eskaini beharreko atentzioa, lanaren ondorioz edo ordutegiaren ondorioz. Hezkuntza sistemak, ez die atentzio berezia behar duten umeei jaso behar duten erantzuna ematen. Hogeita bost pertsonako geletan, irakasle bakar batek ezin izango dio egoera horri behar bezala eutsi.

Hariarekin jarraituz, familien kasuan, soberan dakigu hezkuntza prozesuan etxekoen parte hartzea ezinbestekoa dela eta oso lagungarria izan daitekeela. Hezkuntza oso prozesu

luzea da, familiarekin hasten dena eta eskolan jarraitzen duena, eta bi eragileak dira beharrezkoak umearen garapena osotasunean lortu ahal izateko (Domínguez, 2010). Edonola ere, nork ahalbidetzen die familiei parte hartze hori? Zein aukera dute parte hartzeko? Egoera sozioekonomiko onak dituzten familien parte hartzea erraz ematen da, baina hala ez izanez gero, kolokan geratu ohi da etxekoen inplikazioa.

Ilido beretik, azkenaldian garrantzia hartzen ari da hezkidetzan oinarritutako hezkuntza. Lan handia egiten dute horretarako, bai irakasleek, bai eskolako zuzendaritzak. Edonola ere, lan hori ez du ezertarako balio, ikaslearen eskolaz kanpoko testuinguru hurbilak era negatiboan eragiten badu. Eskolan aldatzen saiatu arren, ikasle batzuek txikitatik hartzen dituzte jarrera matxistak edota baztertzailak. Haien testuinguru hurbilak, familia, lagunek, komunikabideek, eta baita bizitokiak ere, eragina izango dute umearen heziketa prozesuan. Horrela, berriro sartzen gara hezkuntzaren eta gizartearen arteko elkarreraginean.

Laburbilduz, aurreko paragrafoetan ikusi dugun moduan, hezkuntzak premia ugari berri ditu gaur egun, eta aldi berean, paper erabakigarria jokatzen du gizartearen bilakaeran. Testuinguru honetan, hezkuntzak baliabide baliagarri bat izan dezake eskura: tokiko curriculum-ak eta hiri hezitzaileak. Gizartea aldatzea premiazkoa den garaian, hezkuntza bihurtu denean sistema sozio-politiko eta ekonomikoaren erreproduzitzailea, hezkuntza sistemak gainezka egin duen garaian, eta irakasleek aurrera eramanez ezin duten garaian egin nahi duten lan guztia, tresna oso lagungarriak izan daitezke.

Baliabide guztiei probetxua atera behar diegu, eta hiria eraldatzea eta hari probetxua ateratzea hezkuntza hobetzeko gakoetako bat izan daiteke, eta bien bitartean, gure xede nagusia lortzeko gakoetako bat: gizartea eraldatzea eta mundu bidezkoagoa sortzea. Jarraian dugun lanean, tokiko curriculum-ak eta hiri hezitzaileak nola lagundu gaitzaketen eta izan ditzaketen eraginak aztertuko ditugu. Horrekin batera, horretarako aurrera eramandako proposamenak aztertuko ditugu eta hezkuntza-proposamen berritzailea diseinatzen eta, ahal den neurrian, aplikatzen saiatuko gara.

I. Marko teorikoa

1.1. Curriculum-a eta EAE-ko curriculuma

Curriculum-a ezinbesteko tresna da hezkuntza-komunitate osoarentzat. Gimeno (2010), horrela hitz egiten zuen hari buruz artikuluan: "Curriculum-a testuinguru historiko bateko jomugak, interesak, ideiak eta helburuak adierazten dituen testua da. (...) Haren bitartez, besteak beste, hezkuntza sistemaren nolabaiteko kontrola izatea bilatzen da. (...) Hezkuntzaren errealitate osoa hartzen ez duen arren, hezkuntza ulertzeko atal garrantzitsuenetariko bat bihurtu da. Ez da soilik kontzeptu teoriko bat, baizik eta praktika pedagogikoak erregulatzeko erreminta ere bai."

Curriculum-aren definizioarekin jarraituz, Casanovak (2012), curriculumaren beste definizio hau eskaintzen du: "Eskola, inguruarekin lankidetzan, ikasle goiari eskaini behar dizkion ikaskuntza esperientzia dibertsifikatu eta berritzaile arrunten proposamen teoriko-praktikoa da, ikasle goiak bere gaitasunak guztiz garatu dituzten eta kompetentziak zeharo menperatu dituzten. Gaitasun horien garapeneraren bitartez, ikasleak euren testuingurura moldatzeko gai izango dira, gizarte demokratiko eta bidezkoa lortuz."

Edozeren gainetik, ostera, curriculum-a legeek xedatzen dute, haiek mugatzen baitituzte curriculum-etako edukiak. Espainiar estatuan, horrela, aldaketa eta eboluzio nabarmenak egon dira azken urteetan. 1970ean Espainiako hezkuntza sistema osoa erregulatzen eta egituratzen zuen mendeko lehenengo legea argitaratu zen: LGE. Lege horretatik aurrera hainbat lege berri sortu dira, gaur egun indarrean dagoen legeari ailegatu arte: LOECE (1980), LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002) eta LOE (2006). Gaur egun, 2013. urtean ezarritako LOMCE legeak, zehatzak izateko, Hezkuntza Kalitatearen Hobekuntzarako Lege Organikoak, zehazten du hezkuntza.

Testuinguru horren barnean, EAE-ko curriculum ofiziala kokatzen da. EAE-ko curriculum-a, 236/2015 Dekretuak osatzen du gaur egun. Dekretu hori, 2016ko urtarrilaren 16an plazaratu zen eta Heziberri 2020 Hezkuntza Planaren barnean kokatzen da. Heziberri 2020, hezkuntza sistema hobetzeko diseinatutako plana da.

EAE-ko oinarrizko curriculum-ari dagokionez, hiru zatitan banatzen da: ezer baino lehen, Oinarrizko Hezkuntzako Curriculum-aren ikuspegi orokorra egiten da, non oinarrizko zehar kompetentzien eta disziplina barneko kompetentzien azalpena egiten den. Bigarrenez, Lehen Hezkuntzako curriculum-aren ikuspegia ematen da, diziplina bakoitzeko etapako helburu, edukien, ebaluazio irizpideen eta lorpen adierazleen garapenaren bitartez. Hirugarrenez, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren ikuspegia egiten da, kasu horretan ere, diziplina bakoitzeko etapako helburuak, edukiak, ebaluazio irizpideak eta lorpen adierazleak jorratuz. Guri gehien interesatzen zaigun ikuspegian, hots, Lehen Hezkuntzako curriculum-aren ikuspegian, hurrengo disziplinak aztertzen dira: hizkuntza eta literatura-komunikaziorako kompetentzia, atzerriko lehen hizkuntzarako kompetentzia, matematikarako kompetentzia, zientziarako kompetentzia, kompetentzia sozial eta zibikoa, arterako kompetentzia eta kompetentzia motorra.

Horrekin batera, 236/2015 dekretua edo EAE-ko curriculum-a, Heziberri 2020 planak planteatzen duen hezkuntza eredu pedagogikoaren markoan oinarritzen da. Horrela, Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Sailak bere eredu pedagogikoa justifikatzen du eta bere ezaugarriak azaltzen ditu dokumentu baten bidez. Eredu pedagogikoaren marko horretan, Heziberri planaren helburu nagusia agertzen da: “Europako esparruan, hezkuntzaren eta prestakuntzaren arloan 2020rako ezarritako berrikuntza- eta garapen-ildo estrategikoak bateratzea, hezkuntzak gure testuinguruan eta ingurunean dituen erronkekin, etorkizuneko belaunaldiak ongi prestaturik egon daitezen Euskal Herrian eta munduan bizitzeko.” Jarraian, plana aurrera eramateko kontuan izandako iturri ezberdinak aipatzen ditu: “Europar Batasunak 2020rako ezarritako hezkuntza-xedeak; Eusko Jaurlaritzak legealdi honetarako proposatutako hezkuntza-politika; eta Euskal Hezkuntza-Sistemak dagoeneko lortuak dituen emaitzak”.

Bolivaren arabera (2015), Heziberri 2020 planak aurkezten du kompetentzia orokorrak, espezifikokoak eta materiak edo sailak integratzeko marko koherentenetako bat. EAE-k, bere norabide pedagogikoari jarraituz eta kompetentzietan oinarritutako curriculum baten garapenean oinarritutako ibilbideari jarraituz, kompetentziak bi alderdi desberdinetan banatzen ditu: zeharkakoak eta disziplina barnekoak.

Ildo beretik, Lopez-ek (2018) zera gehitzen du, Heziberri 2020 eredu pedagogikoaren markoa aztertuz gero, sumatu dezakegula eskola inklusiboaren kontzeptuarekin eta definizioarekin bat egiten duela.

Dena dela, 2020 Heziberri Planeko eredu pedagogikoaren markoan planteatzen diren hezkuntzaren helburuak aztertuz gero, ikus dezakegu ikaslearen formakuntzaren alderdi garrantzitsu bat alde batera geratzen dela edo pisurik ez duela: ez zaio garrantzia ematen ikasle kritikoak sortzeari.

Sarreran aipatu dugu jada pedagogia kritikoak izan dezakeen garrantzia. Pedagogia kritikoa, teoria kritikoan oinarritutako hezkuntza da. Gizarte bidezkoagoa lortzeko, teoria kritikoaren arabera, banako zapaldu eta esplotatuak pertsona emantzipatu edo askeak bihurtzea beharrezkoa izango da. Horrela, kontzientzia kritikoa garatuz, subjektu zapalduak haien bizitzaren kontrola hartuko dute alderdi ekonomiko, sozial, kultural, edota politikoetan (Magendze, 2003).

Azaldutako teoria kritiko hori, hezkuntzan txertatzen da Freirek garatutako pedagogia kritikoaren bitartez. Pedagogia kritikoaren xedea ikasleen artean kontzientzia kritikoa eta ekintza sozialak sustatzea da, gizarte egitura zapaltzaileak gainditu ahal izateko. (Magendze, 2003). Gainera, pedagogia kritikoa ez da jakintzen transmisioetara mugatzen, baizik eta arazoan ikuspegi batetik ikaskuntza sortzen duen praktika pedagogikoa da eta, era berean, errealitatearen irakurketa deskodetzailea du erreferente bezala (Alvarado, 2007).

Freirek (1988) solasaldia proposatzen du ikasteko baliabide gisa. Solasaldi horren bidez, irakasle eta ikasleen artean erlazio horizontala sortzen da, eta esperientzia horretatik aurrera, ezagutza modu partekatuan eraikitzen da (Alvarado, 2007-tik eratorria).

Ikuspuntu kritiko horren gabezia antzeman eta gero, Menoyo-ren (2018) lanak, ikusitakoa baieztatzeko balio digu. Izan ere, berak planteatutako azterketan, testuingurua kontuan hartuz gero, Heziberri 2020-k hezkuntzaren funtzio askatzailea kontuan hartzen duenik ezin dugula esan adierazten du. Horrez gain, harreman motak kontuan hartuz gero, Menoyo-k argitzen duen moduan, Heziberri 2020n dekretuan ez dira inoiz aipatzen "solasaldi" eta "harreman horizontal" kontzeptuak. Era berean, "elkarrizketa" bitan baino ez da agertzen. Absentzia horrek agerian uzten ditu hezkuntza sisteman eman ohi diren harreman bertikalak. Menoyok (2018), ondorioztatzen du Heziberri 2020-k erreproduzitu baino ez duela egiten Estatuak legitimatzen duen ezagutza hegemonikoa.

1.2. Tokiko curriculum-a: zer da eta EAE-ko esperientzia eta proiektu ezberdinak

Curriculum-a nahiko argia den eta hezkuntzarekin erlazioa dugun guztiek soberan entzunda dugun kontzeptua da. Baina, zer da tokiko curriculum-a? Nondik ateratzen da kontzeptu hau? Castianok (2005), bi irakasle ezberdinen definizio hauek planteatzen ditu. Alde batetik, tokiko curriculum-a ikasketa-irakaskuntza prozesuaren bidez herrialdeko hainbat eduki, ohitura eta erabilaren barneratzea da. Bestetik, definiturik ez dauden bertako intereseko gaiak dira, komunitaterako jarrera esanguratsuak lortzea helburu dutenak (Nhalevilo, 2013-tik eratorria).

Mozambiqueko INDE-k (hezkuntzako instituzio nazionalak), berriz, hurrengoa argudiatzen du kontzeptua hobeto azaltzeko: "Tokiko curriculum-a ez da soilik geografikoki zehaztutako espazio bat. Eskola hurbil duen espazio oro da, baina baita esperientziataz eta interesetaz osatutako komunitate oso bat ere, eta haiek definituko dute umeei zer ikasiko duten." Ildo beretik, aurrekoa kontuan hartuz, hurrengoa gehitzen da: "Bi atal nabarmentzen dira: espazioa eta garrantzia. Garrantziak eduki zehatz batzuen integrazioa ahalbidetzen du" (Nhalevilo, 2013-tik eratorria).

Amaitzeko, San José-k (2007), horrela ulertzen du tokiko curriculum-a: herriaren edo hiriaren elementu taldeak, aukera ematen dutenak curriculumean agertzen diren elementu orokorrak zehazteko, erreferentziatzeko, eredu adierazteko edota testuinguruan ipintzeko, ikaskuntza prozesua errazteko eta inguru hurbilean jarrera zibiko eta parte hartzaile baten oinarriak ipiniz. Azken finean, eskola biztanleriari, eta baita biztanleria nagusiari ere, ezagutzera eman nahi den udalerrri baten adierazlea da, harekin atxikimendua gara dadin, eta horrela, parte hartze aktiboa izateko motibazioa izan dadin. Adierazle bat, hori bai, ondo antolatuta, sistematizatuta, koordinatua, eta derrigorrezko hezkuntza guztiari moldakorra dena.

Halaber, tokiko curriculumaren burutzea herrien edo hirien hezkuntza proiektuetako elementu ohargarrietako bat izan beharko litzateke. Herria edo hiria ezagutzaren eszenatokia baino askoz gehiago izan daitezke. Instituzioen, entitateen eta pertsonen esku dauden baliabideak izan daitezke, eremu hezitzailea aberasteko gai direnak. Tokiko curriculum-ek eskolak haren inguruarekin interakzio jarraitua eta emankorra izatea ahalbidetu behar dute (San José, 2007).

Tokiko curriculum-aren garrantzia eta erabilgarritasuna justifikatzeko, San José-k (2007), hiru arrazoi nagusi argudiatzen ditu.

- Ezer baino lehen, kurtso konkretu baten programa, ezaguna eta hurbila den ingurune batean testuinguratzeak, hura askoz errezago ulertzea ahalbiditzen baitigu eta ikasleei lotura esanguratsuak egiten laguntzen baitie. Hau da, ingurunea motibatzailea izan behar da eta eskolako ikaskuntzak erraztu behar ditu.
- Bigarrenik, ingurunearekiko erlazio eta ezagutza eginkizun jarraitua, beharrezko elementua bihurtzen delako, gizartearen edo inguruko elementuen partaide izatearen sentimendua garatzeko, eta alde batera ez geratzeko. Laburbilduz, inguruak paper ezinbestekoa izan beharko du inklusio sozialean.
- Azkenik, ingurunean, herrian edo hirian, lehen aldiz funtzionamendu demokratikoa igarri daiteke. Handik, errezagoa da pentsamendu kritikoa garatzea eta jarrera zibikoak eta parte-hartzaileak sustatzea. Beste modu batean esanda, inguruneak, hiritartasunaren sormen prozesuan lagungarria izan beharko luke.

Euskal Autonomia Erkidegoan, tokiko curriculumak garatzeko saiakera bat nabarmendu da azken urteotan: Orioko tokiko curriculum-a. Orioko Curriculumak zerbait berezia badu, sortze-prozesua da hori. "Metodologia parte-hartzaile baten alde egin dugu apustu lehen momentutik, horrek dakartzan arrisku eta zailtasunen kontziente izanik. Curriculumak sortzeko ardura adituen esku uzteko tentazioa egon daiteke sarri, baina gure kasuan, herritik herriarentzat egin nahi dugu. Proiektua ondo irteten bada, modu kolektiboan eta denon ekarpenak kontuan hartuz egin delako izango da, herritik herriarentzat eta bizirauteko arnasa auzolanetik hartuz" (Gaiton, Iglesias eta Salegi, 2016).

Curriculumak sortzeko hainbat galdera sortzen dira abiapuntu moduan. Zertan datza Orioren eta oriotarren nortasuna? Zer dugu komunean oriotarrok eta zer eduki nahi dugu etorkizunean? Zer du Oriok emateko Euskal Herriari eta oro har munduari? Zer transmititu nahi diegu etorkizuneko herritarrei? (Orioko Curriculumak Sortzen Hasteko Proiektua, 2012)

Horrekin batera, Orioko curriculumak sortzen hasteko proiektuak (2012) proiektu honen garapenerako fase ezberdinak zehazten ditu. Lehen fasea hezkuntza jardunaldietan oinarritzen da. Orioko proiektua hezkuntza eragile ezberdinen arteko topaketetan jaiotzen da. 2010. urteko azaroan 03ten.HSN (Hezkuntza Sistema Nazionala) hezkuntza jardunaldiak antolatu zituen Orioko Independentisten Foroak, hezkuntzak egunerokotasunean, nazioaren eraikuntzan, norbanakoaren garapenean, historian, euskal

kulturaren transmisioan eta abarretan duen garrantziaz ohartuta. Jardunaldien bueltan talde ugaritako ordezkariak bildu ziren. Hausnarketa prozesua jarri zuten martxan, besteak beste, administrazioek egindako aldaketak aztertu, esperientziak elkarbanatu eta, batez ere, Orioko hezkuntza esparruko eragileek osatutako aholku mahaia sortzeko helburuarekin.

Behin Orioko hezkuntza eragileen lehen kontaktua izanda, Orioko curriculumaren aldeko talde eragileak Udalaren laguntza beharrezko ikusi zuen ekimena bideratzeko. Harremanak, 2011ko udal hauteskundeetan ostean bideratu ziren. Proiektuaren garrantzia eta pisua ikusita, proiektuaren faseak definitu eta aldian-aldiko beharren aurreikuspena egin zuten talde eragileak eta Orioko Udalak.

Bigarren fasean zehar curriculumaren osatzea planteatzen da. Curriculumaren osaketa, era berean, lau urrats ezberdinetan banatzen da, hurrenez hurren aurrera eramaten direnak. Lehenengo urratsean oinarritzko lan taldeak sortzen dira. Horretarako, bi profil ezberdineko jendea bilatzen da: taldeekin harremanak bideratzeko gaitasuna izango dutenak eta arituak eta adituak izan diren oriotarrak. Bigarren urratsa, herriko eragileen eta herritarren artean proiektua sozializatzean oinarrituko da, aurkezpen ofiziala egin aurretik indarra ematen saiatuz. Hirugarren urratsan, 03ten HSN 2. jardunaldiak egingo dira. Han, proiektuarekiko interesa erakutsi duten guztiekin akordioa sinatuko da eta, gainera, proiektuaren aurkezpena eta azalpena egingo zaio biztanleriari. Amaitzeko, laugarren eta azken urratsa ezaugarrien bilketa lana izango da. Honen ondorioz, herritarren ekarpenak biltzen saiatuko gara. Gainera, bi ezinbesteko elementu planteatzen dira: lehena blog tipoko web ataria, eta bigarrena biltzen diren ezaugarri eta elementuei buruzko prentsa gestioa. Fasearen amaiera aldera, behin bilketa egin baina erredakzio lana, gauzatzen hasi aurretik, eskuratutakoaren eztabaida egingo da.

Azkenik, azkenengo fasea curriculumaren idazketa prozesua eta haren aplikazioa izango da. Kontuan izan behar dugu herriko curriculumak etengabe eguneratu beharko den zerbait dela. Alegia, curriculumak dinamikoa izan behar duela, herria aldatzen den bezala aldatzen baitira izaera definitzen duten ezaugarriak, herritarrak eta herria bera. Beraz, urte gutxitan berridatzi beharra izango da. Bestalde, aplikazioa ez da bakarrik hezkuntzara bideratuko. Curriculumak den heinean, hezkuntzan aplikatuko da; baina egitasmo gehiagoren oinarri ere izan behar du bildu den informazio guztiak eta osatu diren dokumentuak.

Orioko curriculumaren proiektuarekin amaitzeko, Gaiton, Iglesias eta Salegi-k (2017), hurregoa gehitzen dute Orion egindako lanari buruz: “Herri guztiek dute curriculum bat. (...) Biltzea izan da gure lana, herriko kontuez argitaratu dena jaso, irakurri, arlo ezberdinetan adituak direnen aholku eta ekarpenak bildu, eta guzti hori modu pedagogikoan erabiltzeko moduan ari gara idazten”.

1.3. Hiri hezitzaileak: zer dira eta esperientzia eta proiektu ezberdinak

Hiri hitzak esanahi askotarikoak ditu. Kasu honetan ere, hiria ez da soilik espazioari probetxua hartzeko modu bat edo espazioan antolatzeko modu bat. Hiria ulertzeko biztanleriak interakzio eta esperientzia zenbaezin izaten dituen tokia dela argi eduki behar da (Brarda eta Rios, 2004). Jurado-k (2003) azpimarratzen duen moduan, alde batetik, espazio fisikoa da, eta bestetik, ordea, soziala.

Gaur egungo hiriek, edo gaur egungo bizitokiek eboluzio nabarmena jasan dute azkenengo hamarkadetan. Hiriak aldatu egin dira eta alde xumea edo familiarra galdu dute. Hiria, jada ez da bat bakarra, ez dago batasun pertzepziorik, eta haren barnean dibertsitate eta biltze konplexuak daude. Garai batean, hirietako pertsonak lotura estuak garatzen zituzten haien artean. Hiriaren hazkuntzarekin, ostera, galdu egin da gizartean sortzen zen komunitatea (Jurado, 2003).

Horrela, hiri lasaietatik urbanizazio kaotiko eta masifikatura igaro gara, hiriko antolakuntza aldatuz. Hiria jada ez dago bizitzeko edo disfrutatzeko planifikatuta, handik mugitzeko eta zirkulatzeko baizik (Jurado, 2003). Ildo horretatik, Uribe-k (1994), hiri tradizionaletik hiri modernorako trantsizioak, adostasun eza eta gatazka sozial ugari sortu dituela gehitzen du, estatua, familia eta eskola bezalako instituzioen ahalmenek gainezka egitea eragin dutenak, bizi kalitatea hobetzeko hiri hornidura egin den arren.

Aurreko paragrafoetan, azaldu dugu gaur egungo hirien, haien antolakuntzaren eta elkarbizitzaren arazoek eragiten dutela hezkuntzak paper garrantzitsua hartzea, gizartearen eta estruktura sozialen sormen prozesuan daukan eragin esanguratsurengatik. Eskola, irakasleak eta ikasleak eztabaida ezberdinen ikusmiran aurkitzen dira. Edonola ere, kontua ez da soilik begirada eskolara zuzentzea. Hezkuntza aztertu behar dugu osotasunean, bai eskolan, bai eskolatik kanpo (Jurado, 2003).

Eskolatik kanpo, hirian gertaera hezitzaileak ematen dira. Bernet-en (2005) arabera, erabat ikas dezakegu hiritik, irakaskuntza susta dezakeen estimuluz beterik baitago. Kalean ikas dezakegu, hezkuntza eragile informala baita. Moncada-k (1997), bestalde, hurrengo nabarmentzen du: “Gaur inoiz baino gehiago, hiria, handia ala txikia, aukera hezigarri zenbaezinak eskaintzen ditu. Era batean ala bestean, garapen integral baterako elementu oso garrantzitsuak ditu.” Horren ondorioz, hiri hezitzaileak sortzearen beharrea aurkitzen gara.

Horrela definitzen da hiri hezitzailea: inguru, eragile, eta eduki da aldi berean; non aukera hezitzaileak eskaintzen dituzten ikaskuntzen elkareragina ematen den, eta non herritarrentzat esperientziak eta eduki hezitzaileak sortzeko indarra sustatzen den, haien formakuntza integralerako gako bihurtuz (Amaro, Lorenzo eta Sola, 2003). Ideia horrekin jarraituz, autore berberak, hiriak dituen hezkuntza aukerak harrigarriak eta amaigabeak bezala definitzen dituzte. Hiru hezkuntza motak batzeko gaitasuna nabarmentzen dute, hau da, prestakuntza formala, prestakuntza ez formala, eta, batez ere, prestakuntza informala. Fernándezek eta Atriok (2013), hiri hezitzaileen kontzeptua hobeto ulertzeko, eskema bat proposatzen dute (ikus 1.go eranskina).

Hiri hezitzaileen kontzeptua 1973an agertu zen lehen aldiz. Urte horretan UNESCO-k (Hezkuntza, Zientzia eta Kulturako Nazio Batuen erakundea) “Izatera ikastea, etorkizunaren hezkuntza” izeneko dokumentua atera zuen. Dokumentu horretatik aurrera, munduko hainbat hiri eta udalerriz ezberdinak, ideiarekin erlacionatutako programak garatzen hasi ziren. Bartzelonako udalerririk, hiri hezitzaileak eskaini zitzakeen aukeretaz konbentziturik, hirien gaitasun hezitzailetaz eta gobernuak jokatu beharko luketen paperetaz mintzatzeko, ideiak trukatzeko eta hausnartzeko kongresu bat antolatu zuen.

Horrela, 1990an Hiri Hezitzaileen Lehenengo Kongresu Internazionala egin zen Bartzelonan. Kongresuak, 60 hiri eta 21 herrialde ezberdineko 600 pertsona inguru batu zituen, eta eskutitz batean hiriaren heziketari bultzada emateko printzipioak idaztea proposatu zen. Horri esker, kongresuko hiri ordezkariak etorkizunerako esanguratsua izango zen dokumentu bat sortu zuten: hiri hezitzaileen eskutitza. Juradoren arabera (2013), dokumentu horrek inflexio puntu bat ezarri zuen. Hiri ezberdinak jarduteko puntu komuna adierazten du, nahiz eta gero hiri bakoitzak bere modelo propioa sortuko duen, haren behar eta testuingurura moldaturik. Eskutitz horretan, Hiri Hezitzaile baten xedeak agertzen dira, 20 printzipioetan banaturik. Horrekin batera, gaiarekin lotutako kontzeptu guztiak laburtzen dira:

zer da hiri hezitzailea, zergatik da beharrezkoa eta noiz lortzen da hiri hezitzailea izatea, besteak beste.

Eskutitzak hiri hezitzailea izaera propioa duen hiri gisa definitzen du. Haren identitatea, kokatuta dagoen herrialdearen menpekoa izango da. Ikasteko, ideiak elkar trukatzeko eta, azken finean, biztanleriaren bizi kalitatea hobetzeko, haren inguruarekin erlazionatzen den hiria da ere, esate baterako, hiriko erdiguneekin eta beste herrialde batzuetako antzeko hiriekin. Nahiz eta sistema konplexua izan eta aldaketa iraunkorrak izan, beti eman beharko dio lehentasuna inbertsio kulturalari eta bere biztanleriaren prestakuntzari.

Ildo beretik, 1990an Bartzelonan sortutako Hiri Hezitzaileen eskutitzaren arabera, hiria hezitzailea izango da, haren betiko funtzioetatik aparte (ekonomikoa, soziala, politikoa...) funtzio hezitzaile bat onartu, trebatu eta garatzen duenean eta, aldi berean, biztanleria osoaren (gazteetatik eta umeetatik hasiz) prestakuntzaren, sustapenaren eta garapenaren helburua karguan hartzeko intentzioa eta erantzukizuna adierazten duenean. Horretarako, hiriak eskuzabaltasunarekin duen gaitasun guztia eskaini beharko du, eta haren biztanleei irakasten dien bitartean, haiengandik ere ikasi beharko du.

Gauzak horrela, 1992. urtean Göteborg-ek hiri hezitzaileen II. kongresua jaso zuen. Han, hiri parte hartzaileek trukea, kooperazioa eta gogoeta bateratuak ahalbidetzeko estruktura baten beharra adierazi zuten. Horri esker, 1994. urtean Hiri Hezitzaileen Elkarte Internazionala jaiotzen da, Bolonian egindako III. kongresuaren barnean. Hiri Hezitzaileen Elkarte Internazionala Hiri Hezitzailearen Eskutitzarekiko konpromisoa adierazten duten hiri guztiak biltzen ditu eta gaur egun 35 herrialde ezberdineko 360 hiri baino gehiagoz osatuta dago. Era berean, hiriek pairatzen dituzten hezkuntza eta gizarte aldaketetara moldatzeko helburuarekin, eskutitzaren testu originalak aldaketa txikiak jaso zituen 1994. urtean eta geroago, berrikuste sakonago bat jaso zuen 2004. urtean (Figueras, 2007). Gaur egun, jardunean jarraitzen duen erakundea da (ikus 2. eranskina).

Hiri hezitzaileen ekimenarekin lotutako 1000 proiektu baino gehiago garatu dira Hiri Hezitzaileen Elkartearen Arabera. Maila internazionalan, hurrengoak azpimarratu ditugu.

Hiri hezitzaileen ildoari jarraitu dion eredu argi bat Kolonbiako hiri garrantzitsuenetako bat da: Medellin. Medellin, Bartzelona bezala, azken hamarkadetan hazkuntza handia pairatu duen eta bi milioi baino gehiagoko biztanleria duen hiria da. Pimientaren (2010) arabera,

azken bi gobernuetan (2004-tik aurrera) izan da, non bereziki hiriak hiri hezitzaile bateko proiektuaren alde apostu egin duen. Horrela, parametro batzuen barneko zenbait jendearentzat aproposak diren espazio publikoak sortzea eta ekintza ezberdinetan parte hartzeko hiritarren prestakuntza eta hezkuntza estrategia bezala duen hirian kultura demokratiko batera aldaketa bultzatzea bilatu da Medellinen.

Medellinen aurrera eramandako hezkuntza estrategiek hobekuntza nabarmena ahalbidetu dute hiriaren funtzionamenduan. Historikoki Medellin eszenatoki konplexu bat izan da bizitzeko. Gaizkile-talde ezberdinen arteko borrokak, droga kartel garrantzitsuak, gerrilariak eta sikarioak... ohikoak ziren hiriko inguruan. Edonola ere, hiri hori gaur egun gizarte eredu da, hezkuntzan, gizatasunean eta elkarbizitzan oinarritutako modelo bati esker (Rámirez eta Kapstein, 2016).

Medellin-en aurrera eramandako adibideetako bat Kontratatzeen Gardentasunaren Azoka izeneko proiektua da. Proiektu horren bitartez, urtean behin hiritar guztientzat irekita dagoen eta doainik den azoka bat antolatzen da, non helburua erosketa planari buruz, inbertsio aurrekontuei buruz, kontratuzko prozesuen eta emaitza ekonomikoen arteko harremanei buruz... informatzea eta zuzenean gizarteketzea den. Hortaz, gardentasuna, konfiantza, formalizazioa eta kontratazioa bezalako gaien aurrean, bai bertako gonbidatuekin, bai gonbidatu internazionalekin elkarriketa espazioa partekatzeko aukera da.

Esan bezala, Hiri Hezitzaileen Elkarte Internazionala mundu osoan zabaltzen den elkarte da. Europatik oso urrun geratzen diren herrialde ezberdinetan ere tokia dute tankera honetako proiektuek. Horren adibide argi bat Gunsan hiria da. Gunsan, Txina ondoan kokatuta dagoen ia 300.000 biztanleko Hego Koreako hiria da. Shin-ek (2014) azaltzen duen moduan, Gunsan hiriak bizitza osorako formakuntza sistema bat bultzatu du, biztanleria osoari hezkuntza aukera berdinak eskaini ahal izateko, eta era horretan, inklusio soziala lortzeko.

Xede horretarako, planteamendu esanguratsuenetako bat ikaskuntza iraunkorreko komunitateak dira. Proiektu horrek, gune konkretuetan komunitate sare bat sortzea bilatzen du. Proiektuari esker, hiriko auzokideek haien ikaskuntzen planifikazioan parte hartzen dute, gune ezberdinen arteko hezkuntza ezberdintasunak murrizten dira, haien errekurtso propioak aprobetxatzeko aukera ematen da eta formakuntza iraunkorreko kultura hiri osotik zabaltzen da. Ekimen horrek, auzokideei ahalbidetzen die erlazionatzea eta ekintza

desberdinetan parte hartzea, bai ongizate orokorra, bai bakoitzaren bizi kalitatea hobetzeko helburuarekin. Hori dela eta, Jochon-dong-eko komunitatean aldaketa oso positiboak lortzen ari dira eta biztanleen artean agurrak, opariak, portaera onak, segurtasun aruekiko errespetuak, garbitasunaren mantentzea... ohikoago bihurtu dira (Shin, 2014).

Askoz proiektu eta ekintza askotariko gehiago aipa daitezke, bai arestian aipatutako hiri eta herrialdeetatik eta bai beste ezberdin batzuetatik. Dena den, horiek ezagutzeko Hiri Hezitzaileen Elkarte Internazionalaren idazkaritzan edo webgunean aurki daiteke informazio gehiena.

Maila nazionalera murriztean, Europako kontinentea gailentzen dela eta, haren barnean, Espainiako herrialdeak bestelako herrialdeak baino askoz presentzia handiagoa duela ikus dezakegu. Guztira elkartean dauden 502 herrialdetik, 390 Europan daude, eta horietatik, 217 Espainian.

Horrela, Hiri Hezitzaileen Elkarte Internazionalaren barnean, estatu mailako sareak aurkitu ditzakegu. Kasu honetan, Espainian Hiri Hezitzaileen Estatuko Sareak egiten ditu antolakuntza lanak. Aurreko parrafoan esan bezala, 217 kide ditu eta azken hiri koordinatzailea Sevilla izan da. Erakunde aktiboa da, haren webguneak eta ekintza ezberdinek adierazten duten bezala. Hori dela eta, aurtengo, hots, 2020ko martxoan (11-tik 13-ra, zehatzak izateko) Hiri Hezitzaileen Estatuko Sarearen XIV. topaketa ospatu da hiri koordinatzailearen gunean. Topaketa horretarako, hizlari ezberdinen hitzaldiak eta hainbat proiekturen aurkezpenak antolatu egin dira, besteak beste.

Espainia mailan, azpimarragarria da Kataluniako presentzia. Izan ere, Hiri Hezitzaileetako Elkarte Internazionalako kide diren Espainako hirietatik portzentai handi bat Katalunian dago. Bide beretik, ekintza gehiago antolatu dituen eta proiektuari garrantzi handiagoa eman dieten hirien artean, Bartzelona dago, hiri hezitzaileen eskutitzaren egileetako bat eta Kataluniako hiriburua. Nola ekin dio, Bartzelonak, hiria espazio hezitzaile bihurtzeari eta zeintzuk izan dira bere jarraibideak?

Bartzelonan, 1999. urtetik aurrera, hiriko hezkuntza proiektura diseinatzeraz ekin zioten. Horrek, lehentasunezko helburu batzuk zehaztea suposatu zuen, oraindik hezkuntza marko tradizionaletara oso loturik daudenak. Era honetan, 2003. urtetik 2007. urtera hartu ziren jarraibideak hurrengoak izan ziren: hiriaren baloreen sistema, gizatasunaren gaian indarra

ipiniz, inmigrazio prozesutik eta interkulturalitatetik eratorritako gaiak eta eskola porrota eta gazteen txertatzea lan merkatuan (Martori, 2007).

Dena dela, Martoriren esanetan, hiru jarraibide horiek ez ziren baztertzailleak izan. Badira beste arazo eta beste aukera batzuk ez direla zertan alde batera utzi, batez ere horri ekiteko baliabideak izanez gero. Lehentasunezko helburuen aukeraketa bi printzipioetan oinarrituta dago: berehalako arazoak konpontzeko premia eta haiek konpontzeko baliabideen eskuragarritasuna. Helburu horiek beste proiektu batzuekin parteka daitezke, baina betiere erabakitzeko irizpideak eskainiko dituzten lehentasun printzipio batzuen barnean. “Dena ezin da aldi berean egin” nahiz eta inozokeria iruditu, askotan ahazten dugun egi handi bat bada ere bai, hiri hezitzaileen proiektuan presente egon behar dena, askotan helburuen eta baliabideen arteko desoreka gertatzen baita.

Bartzelonako hiri hezitzaileen proiektuaren bitartez, 56 proiektu ezberdin eraman ziren aurrera 2003. urtetik 2007. urtera, hiri instituzio askoren laguntzarekin batera. Proiektu horietatik, Mantori-k, hurrengoak nabarmentzen ditu:

1. Erantzukizunaren ikaskuntza belaunaldi berrietarako. Arrazoi sorta ezberdinengatik, gaur egungo neska-mutilek erantzukizuna garatzeko aukera gutxi dute. Adin oso garatu bat izan arte ez dute erantzukizunik: familiek bizitokia, janaria eta haien gastuentzako dirua eskaintzen diete, horren truke ezer eskatu gabe. Honek belaunaldi oso indibidualisten agerraldia bultzatu du, konpromisoak onartzeko gaitasun gutxirekin. Horren ondorioz, espazioak bilatu behar ditugu, batez ere nerabezaroaren garaian, esparru publikoan ardurak eduki ditzaten: espazio berde txikiak zaintzeaz arduratu, hizkuntza neska-mutil etorkinei erakutsi, konpainia behar duten pertsoneri bisitak egin... Zentzu honetan egin diren froga guztiek, gazteen poztasuna erakusten dute, erabilgarri sentitzen baitira.

2. Eskola porrotaren aurkako borroka. Bi arlotan oinarritu zen. Alde batetik, “Exit” proiektua, inongo bazterketarik gabe, ikaslego guztiaren arraskasta bultzatu nahi duen proiektua (Hereu, 2007). Bestetik, 600 enpresarekiko lana, Prestakuntza Profesionaleko udalerriko batzordearen parte direnak, eta gazteentzat praktika postuak eskaintzen dituztenak, sarritan lanpostu iraunkor bihurtzen direnak. Bi proiektu horien ebaluazioak, eraginkortasuna erakutsi du porrot eskolarraren arazo

larriari eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza amaitzean gazteek duten nahasketari eta desorientazioari dagokienez.

3. Eskolarako bideen sorkuntza. Eskolako bideak umeentzako espazio seguruak berreskuratzeko, eta gehienbat eskolatik hurbil edo eskolara joateko igaro behar diren espazioak berreskuratzeko Italian sortu zen lehenengo ekintza baten fruitua dira. Eskolaren ingurua aztertzean datza, oinezkoentzako kale bihurtu daitekeen, umeen segurtasuna eta ikuspena nola bermatu dezakeen eta komunitatea haiek laguntzeko nola inplikatu daitekeen hausnartuz. Prozesu horretan metodologia oso garatu bat existitzen da jada, non sinergia eta konplizidade interesgarriak sor daitezkeen, era honetan auzoa indartuz eta proiektu berrien sorburua izanez.

Hiri hezitzailekin erlazionatutako proiektu eta ekintzekin amaitzeko, ezin gara ahaztu Euskal Autonomia Erkidegoko egoera edo parte hartzea aztertzeaz. EAEn, Hiri Hezitzaileen Elkarte Internazionalaren webgune ofizialaren arabera, 9 dira EAeko elkarte horren kideak: Astigarraga, Barakaldo, Bilbo, Donosti, Ermua, Ordizia, Santurtzi, Gasteiz eta Zarautz.

Gauzak horrela, goazen sakontzera hiri hauetako batzuk egindako ekintzetan. Bereziki zentratuko gara Gasteizko kasuan eta Gasteizen egin diren ekarpenetan. Izan ere, Vitoria-Gasteiz hiriak, Sevillaren erreleboa hartuko du Espainiako Hiri Hezitzaileen Estatuko Sarean (ikus 3. eranskina).

Gasteiz, Arabako probintzian kokatutako 250.000 biztanle inguru dituen hiria da. Halaber, Arabako eta, bide beretik, Euskal Autonomia Erkidegoko hiriburua da. XX. mendeko bigarren hamarkadan, biztanleriaren izugarritzko gorakada jasan zuen. Industriak erakarrita, langile asko etorri ziren 1960 eta 1970 urteetatik aurrera. 1960. urtean Gasteizen 70.000 pertsona inguruko biztanleria zuen, hortaz, azken urteotan haren biztanleria hirukoiztu du.

Bestalde, maila soziokulturalean, Gasteizek hainbat sari jaso ditu. Haien gainetik bereziki Gasteiz definitzen duen bat nabarmentzen da: 2012an Europako Kapital Berdearen jasotako saria. Sari horren bitartez, Europako Komisioak arazo ekologikoak konpontzeko eta biztanleriari bizi kalitatea eskaintzeko esfortzuak saritzen ditu. Halaber, esan beharra dago, Gasteiz biztanle bakoitzeko eremu berde gehien dituen Europako hirietako bat dela. Parkez eta gunek berdez osatutako 10 milioi metro karratu baino gehiago eskaintzen ditu, paseatzeko, kirola egiteko, edota fauna eta flora behatzeko.

Gasteiz, AICEren kide da Bartzelonako 1990ko sorreratik. Handik aurrera, martxan ipini dira ekintza eta proposamen ezberdinak, hiri hezitzaileen eskutitzak ezartzen dituen helburuak eta printzipioak betetzeko helburuarekin. Aldi berean, Udalerriko Hezkuntza Departamentutik, egindakoa berrikusi eta ebaluatu egin da noizean behin.

Gasteizen aurrera eramandako proposamenak askotarikoak eta anitzak izan dira. Pisu handia duen horietako bat, Santa María Katedraleko fundazioak egiten duen lana da. Santa Mariako Katedrala Gasteizko alde zaharrean kokatutako Gotiko estiloko katedrala da. Balio kultural handiko eraikina da, erdi aroan eraikitzen hasi baitzen eta hiriaren oinarri historiko bat delako. 1700-1750 urteen artean amaitu egin zen, baina urteak igaro bitartean, egitura arazo larriak pairatzen hasi da. 1994. urtean, ikusleentzat itxi behar izan zen. Hala eta guztiz ere, 1998an Katedralaren Plan Zuzentzailea aurkeztu zen, Gasteizen ospatutako Katedral Gotikoei buruzko Lehenengo Biltzar Europarrean. Segidan, 1998. urtean, egungo egiturazko erreforma abian ipini zen, "Obretan eta Irekia" bisita-programarekin batera.

Del Almo-k eta Crespo-k (2007) proiektu horrek eskaintzen dituen ekarpenak eta hiriari eskaintzen dizkion onurak aztertu zituzten dokumentu eta elkarrizketa baten bitartez. Haien hitzetan, sei urtetan soilik, Katedrala hondarretan zegoen eraikin bat izatetik, turismo erakarpen foku nagusietako bat izatera igaro da. Proiektuak, gainera, Europa Nostra saria jaso zuen 2002. urtean, ondare kulturalaren mantenimenduaren eta berreskurapenaren Europako sari garrantzitsuena.

Santa María Katedraleko fundazioak ez du soilik eragina katedralaren berreskurapen arkitektonikoan. Ekintza kulturalak eta turistikoak ere antolatzen ditu, katedralak duen balioari probetxua ateraz. Haien artean, berriztatze obretara antolatutako bisita gidatuak nabarmentzen dira. 600.000 pertsona baino gehiago bisitatu dute, berriztatze bat zuzenean ikustearen aukeragatik. Horiekin batera, kongresuak, seminarioak, ospeko idazleekin konferentziak, kontzertuak, antzezpenak, lantegiak, erakusketak... antolatu dira (Del Almo eta Crespo, 2007).

Transkribatutako elkarrizketan, Santa Maria Fundazioko kideek euren lana hezkuntzarekin duen erlazioa azaltzen dute. Proiektuaren zentzua ondare kulturean egindako inbertsio publikoari probetxua ateratzea dela defendatzen dute, arlo so-zial, kultural, formatibo, urbanistiko zein turistikoan, besteak beste.

Bide horretatik, proiektu horrek sendotzen du Gasteizek hiri gisa duen izaera hezitzailea. Proiektuak Hiri Hezitzaileen Eskutitzaren filosofia barneratzen du bere osotasunean, haren bokazioa biztanleriarentzat zerbitzu integrala delarik, hala zerbitzuak nola ezagutzak eskainiz. Azpimarratu beharra dago, katedralak urtero 20.000 ikasle baino gehiago jasotzen dituela, bertakoak zein atzerritarrak.

Urteko 365 egunetan, katedrala irekita mantentzen da bisitentzat, eskolentzat edota instituentzat. Horretarako, lantegi espezifikoak antolatzen dira, esate baterako, arkeologia tailerrak, beirate lantegiak, historia tailerrak, arte gotikoko lantegiak... Lantegiok, adinaren arabera moldatzen dira, eta praktikak eta material didaktikoak eskaintzen dituzte sei eta hamazortzi urteren arteko programazio eta sekuentzia ezberdinetan.

Elkarrizketatuen esanetan, Katedrala ezagutza zentro bihurtzen saiatu dira: hiriaren historia, lanbide tradizionalak, berriztatze tresnak, harriaren tratamendu artistikoa... Foro batzuetan proiektua "ezagutzaren sozializazioa" hitzekin lotu da. Proiektuaren oinarria ikasitakoa transmititzea da eta, elkarrizketako azken esaldiak hitz gutxitan laburtzen du elkarrizketaren ildo nagusia: "datuak transmititzea heziketan laguntzea bada, horretan gaude".

Katedrala alde batera utziz, badira hainbat ikerkuntza, Gasteizko jokamolde orokorraren nondik norakoak aztertu dituztenak. Ikerkuntza horietatik, Gasteizen hobetzeko dituen alderdiak ondorioztatu ditzakegu. Lukas, Santiago eta Lizasoainek (2005), adibidez, hurrengo dokumentua argitaratu zuten: *"Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora: Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación"*. Dokumentu horretako autoreek Gasteizen aurrera eramandako programa guztien azterketa sakona egiten dute. Ateratako konklusio orokorrak positiboak diren arren, Gasteizko instituzio ezberdinetako kolektibo gehienek ekintza askotarikoak eskaintzen dituztela diote, baina batzuetan eskaintza hori gehiegizkoa dela adierazten dute. Halaber, adostasuna dago eskaintza hori oso deskoordinatua dagoela baieztatzean. Bestalde, dokumentu horretan eskaintza ikasleetatik haratago joatearen beharra nabarmentzen da eta hiriko beste kolektibo batzuei zabaltzea ezinbestekotzat jotzen dute autoreek.

Giné-k (2015), haren konklusioetan, aurreko paragrafoan idatzitako ideiekin bat egin zuen. Gasteizek egiten dituen proposamenetan gabeziak aurkitzen ditu eta urteetan zehar ez dio hiriaren beharrak konpontzera guztiz ekin. Autorearen esanetan, hiri hezitzaile baten

helburuak eta printzipioak bermatzen eta bateratzen dituzten ekintzak elkartzeko, Gasteizen ezinbestekoa da dokumentu bakarra finkatzea (Hiriko Hezkuntza Proiektua). Era horretan, dokumentu honetan Hiri Hezitzaile baten testuinguruaren barnean aurrera eramango diren programak, planak eta ekintzak agertu beharko dira. Izan ere, gehiegizko plan eta programak aurkitzen dira Gasteizen, helburu berberak dituztenak, eta askotan haien artean gainjartzen direnak. Beharrezkoa da helburu komunak sortzea eta hiri hezitzaile bakar baten ideia eta zentzua indartzea.

Horrekin batera, Lukas, Santiago eta Lisazoainen (2005) moduan, Giné-k (2015), adinaren aldetik hiriaren eskaintza ez dela era orekatuan banatzen argudiatzen du. Batez ere, Lehen Hezkuntzarako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako ikasleentzat planteatzen dira ekintzak, beste adin tarte batzuk sarritan ahazturik utziz.

Bukatzeko, Giné-k aurrera eramaten diren ekimenen ebaluazioa edo jarraipena egitea gomendatzen du. Jarraipenari esker, hobekuntza proposamenak sortzeko informazio esanguratsua lortzeko aukera egongo zen.

1.4. Kontzeptuen arteko harremanak

Curriculumak, tokiko curriculum-ak eta hiri hezitzaileak haien artean harremana duten kontzeptuak dira. Izan ere, curriculumaren eraldaketa edota tokiko curriculum-a sortzea, hiri hezitzaile bihurtzeko tresnak izan daitezke. Horrela adierazten du Zambrano-k (2009) Barranquilla hiri hezitzaile bezala aztertzean. Haren esanetan, Barranquillaren proposamenean, planteatzen den hiri hezitzailearen sorkuntzarako, curriculum alternatibo baten proposamena onartzen da. (...) Curriculum alternatiboaren proiektua berritze pedagogikoari ematen zaion erantzuna da. Proiektu honek, Barranquillako planari garatzeko aukerak eskaintzen dizkio, hezkuntza arloa globalizatzen duen esperientzia konplexua baita eta zailtasun batzuk adierazten dituelako. Zailtasun hauek bakarrik gailentzen dira testuinguru zabalago batean, alegia, hiri hezitzaile baten testuinguruan.

Beste alde batetik, Passo Fundo Brasilgo hiriaren kasua, tokiko curriculumaren eta hiri hezitzaileen arteko loturaren adibide gisa ere erabili dezakegu. Tresna pedagogiko bat bilatuz, Circulando Ciudadania proiektuak Passo Fundoko hiriaren hiri mugikortasunaren curriculumaren antolakuntzan parte hartu zuen. Zeintzuk dira plan honek barneratzen dituen jakintzak, formakuntza pedagogiko ikuspuntu batetik? Nola bilakatu jakintza hauek hirirako, hiriarentzat eta hiriarena den curriculum batean? (...) Passo Fundoko hiriaren proiektua

eskaera errealetatik azaltzen diren ikaskuntza aukerei nola probetxua ateratzearen adibide bihurtu zen, hiria lurralde pedagogikoa izan daitekela ulertzen duten ekintzak burutzea bilatzen duen hiriko curriculum bat sortuz (Tascheto, 2019).

Hiriak hezitzen du. Haren kaleetatik mugitu egiten dira jokabide ezberdinak, balore zibiko eta moralak, bizitza estilo eta moduak eta ohitura kulturalak, besteak beste. Haiekin erlazionatuz, hiritarra izatearen zentzuarekin lotutako esanahiak sortzen ditugu. Edonola ere, eskolako curriculumak tradizionalki giltzapean bizi izan da gelako pareten artean, munduaz eta bere eraginetaz aldendurik. Eskolako instituzioan oinarritutako curriculum itxi honetan, ordea, badaude hiriaren gaineko ihesaldiak eta begiradak (Martinez, 2010).

Horrekin batera, amaitzeko, Martinez-ek (2010) hiria curriculumak dela gehitzen du. Hiria produktua da, baina baita prozesua, esperientzia, eraikuntza, proiektua, eta jakintzen sorkuntzaren aukera. Hiriko curriculumak hiriaren ipuina da, baina baita narrazio horren dekonstrukzio kritikoa. Baina ezin dugu engainuan erori. Hiriaren alde hezitzailea arakatzeko, curriculumaren nozio tradizionala berrikustea eta zabaltzea beharrezkoa izango da.

1.5. Proiektuen bidezko ikaskuntza

Hiriaren alde hezitzailea lantzen duen programazio bat aurrera eramateko, proiektuen bidezko metodologia aukeratu dugu. Horrela, marko teoriko honekin amaitzeko, laburki azalduko dugu zertan datzan metodologia hau.

Proiektuen bidezko lana oinarritzen da problema baten sorreran, konpontzeko estrategien diseinuan eta konpontzeko estrategiak burutzean eta baloratzean, betiere, talde lana bultzatuz eta eragile ezberdinen parte hartzea ahalbidetuz. Adibidez, gurasoak, familia, irakasle ezberdinak, enpresak, gobernu kanpoko erakundeak, talde informalak edota komunitateko edozein kide ezberdin (Tobón, 2006).

Hernández eta Ventura-k (1992), García eta de la Calle-k (2006) eta Casado-k (2008) proiektuen bidezko lanaren 4 fase banatzen dituzte (Muñoz eta Diaz-tik eratorria, 2009).

1. Aukeraketa fasea. Zer dakigu? Zer nahi dugu jakin?
2. Planifikazioa. Zer egin behar dugu jakiteko?
3. Garapena. Aurrera eramatea.
4. Ebaluazioa. Nola joan da?

Horrela, metodologia horrek eskaintzen dituen onuren artean Tobón-ek (2006) motibazioaren estimulazioa nabarmentzen du, proiektuek ikasleen interesatik abiatzen direnean eta irudimenaren, sormenaren, eta ideien eta ekintzen gauzatzea zabaltzea ahalbidetzen dutenean. Horrez gain, ikasleak erronka eta arazo errealek arduratzen dira eta kide guztien lana ezinbesteko bezala duten jarduerak egiten dituzte.

Tobón-ek aipatutako onurei, La Cueva-k (2006), beste batzuk gehitzen dizkie. Haren esanetan, proiektuen bidezko ikaskuntzak askotariko onurak ditu: gaitasun garrantzitsuak menperatzea eskatzen du (informazio iturri ezberdinak erabiltzea, autoebaluazioa, talde lan autonomoekiko parte hartzea, baliabide ezberdinak erabiliz komunikazio eraginkorra adieraztea...), jarrera eta balore positiboak lantzea ahalbidetzen du (erantzukizuna, hausnarketa, espiritu kritikoa...), umeak haien inguruarekiko galderak egitera bultzatzen ditu eta sormena sustaten du, besteak beste. Gainera, metodologia honek ikasleen interesei espazioa ematen die eta gozamen handia eragiten du haiengan, ikasten jarraitzera bultzatuz.

Perea-k eta Muñoz-ek (2009), hurrengo adibidea proposatzen dute proiektuen bidez Gizarte Zientziak Lehen Hezkuntzako 4. mailan lantzeko helburuarekin. Proiektu horren helburuak hurrengoak izan ziren: harreman pertsonalei eta emozioei buruz hausnartzea, sentimenduak adierazteko hitzezko, idatzizko, eta gorputz komunikazioa erabiltzea eta azkenik, kooperazioa, enpatia eta gatazken ebazpena.

Proiektua ikasle baten iruzkina dela eta sortzen da. Irakasle baten joateak eragin zituen erreakzioen aurrean, ikasle honek hurrengoa bota zuen: "Ze sentikor gauden! Nolako emozio zurrunbiloa!". Zeresan honen ondorioz, nola erlazionatzen garen eta emozioek nola eragiten gaituzten ikertzea proposatu zen. Horretarako, guztiak batera esperimintatzea eta hausnartzea bilatu zen.

II. Hezkuntza-proposamen berritzailea

2.1. Sarrera

Jarraian, hiriaren alde hezitzaileari probetxua ateratzen saiatzeko antolaketa orokor bat planteatu dugu. Programazio honen bitartez, gizartean eta, bide beretik, hezkuntza sisteman eta EAE-ko hezkuntza sisteman, gaur egun dauden arazoetako batzuei aurre egin nahi zaie, horretarako gure esku dauden baliabideen erabileraren bitartez.

Programazioa Angel Ganivet (ikus 4. eranskina) eskolan dago kokatuta, baina arrazoi ezberdinengatik, ezin izan da aurrera eraman.

2.2. Proposamenaren testuingurua

Planteatu dugun hezkuntza-proposamena Gasteizko eskola batean kokatzen da. Gasteiz, EAE-ko hiriburua da eta, aldi berean, Hiri Hezitzaileen Erakunde Internazionalerako kideetako bat. Hezkuntzari dagokionez, Gasteizko hezkuntza sistema Heziberri 2020 planaren barruan dago, eta horrekin batera, Heziberri planak proposatutako curriculum-aren barnean.

Gasteizek, hezkuntza eskaintza askotarikoak eskaintzen ditu hiri moduan (Vitoria-Gasteizko Udala, 2020), nahiz eta haien artean oso koordinatuak ez dauden. Ildo beretik, eskaintza haietako gehienak, umeei eta gazteei daude bideratuak, hortaz, probetxua atera ahal zaio gorabehera honi. Halaber, esan beharra dago, Gasteizen ez dagoela inolako tokiko curriculum-ik garaturik.

Angel-Ganivet Santa Lucia auzoan kokatutako ikastetxe publikoa da eta Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza eskaintzen ditu. Eskolako ikasle gehienek kokapenarengatik aukeratzen dute eskola. Familien maila sozioekonomikoa, oro har, baxua da. Ikasleriaren tipologiari dagokionez, ostera, etorkinek eskolaren % 50a osatzen dute, dibertsitate handia eskainiz. Eskolaren tamainari dagokionez, 680 ikasle inguru eta hiru lerro daude maila bakoitzean, beraz, nahiko handia dela esango genuke. Hezkuntza eredua D eredua da, hots, irakaskuntza guztia euskaraz egiten da, beste hizkuntzen irakasgai espezifikoak izan ezik.

Bukatzeko, publikoa, laikoa, euskalduna, eskola inklusiboaren aldekoa, aukera berdintasuna bermatzen duen eta bizikidetzaz bultzatzen duen eskola gisa definitzen da Angel Ganivet bere web orrialdean.

Horrez gain, aukeratutako kurtsoa 5. maila da. Aukeratutako gela, hiztuna eta berritsua da, eta gogoz parte hartzen du planteatutako jardueretan. Dena den, ikasle tipologia askotarikoak aurki ditzakegu aukeratutako gelan. Ikasleetako batzuk erraztasunak dituzte ikasteko eta ondo moldatzen dira hezkuntza estilo tradizionalera. Beste batzuek, ordea, zailtasunez eskuratzen dituzte helburuak eta gaitasunak. Nahiz eta zailtasunak izan, ez dute erakusten inolako motibaziorik egitekoak betetzeko edota arazoak konpontzeko. Horrekin batera, badaude ere saioen dinamikak etengabe oztopatzen dituzten ikasleak, segidan hitz eginez, arauak hautsiz edota ingurukoak gogaituz. Amaitzeko, ikasleen artean harremanak ez dira onenak. Borrokak eta gatazkak maiz sortzen dira, egoera desatseginak sortuz.

Ezin dugu esan gela honek proiektu berritzaile bat aurrera eramateko testuinguru erosoena eskaintzen duenik. Hala eta guztiz ere, behar handiak dituen gela, eta era berean, haren funtzionamenduan aldaketa bat behar duen gela da. Indarrean dagoen hezkuntza sistema edo hezkuntza estiloa ez dago ematen emaitza arrakastatsurik. Ikasle gehiegi bidean geratzen ari dira, eta motibaziorik gabe daude. Gainera, hezkuntzak ez ditu prestatu ikasleak haien artean harremanetan hasteko, sarritan sortzen diren gatazkek erakusten duten moduan. Hortaz, metodologia aldaketa baten bitartez, metodologia berria gelak dituen beharrei konpontzeko erantzun egokia den ala ez aztertu daiteke.

2.3. Proposamenaren justifikazioa

Programazio honen bitartez, arestian aipatu ditugun gaur egungo hezkuntzaren arazoetako batzuei aurre egin nahi diegu. Halaber, Gasteizek hiri moduan eskaintzen duen ekarpen hezitzailea aztertu eta aprobetxatu nahi da.

Proposatutako programazioa proiektuen bidezko ikaskuntzan oinarritzen da. Metodologia honekin batera, diziplinartekotasuna erabili nahi da errekurso gisa, kalitate handiagoko hezkuntza lortzeko eta ikaslearen garapen integrala lortzeko. Diziplinarteko harremanek, ikaskuntza-irakaskuntza prozesua biribildu dezakeen bide bat eratzen dute. Gizateria nahitaez arazoak era integralean konpontzera zuzentzen da, eta eskola, hezkuntza planen bitartez, osatzen duten diziplinen integrazioarako prestatu egin behar da (Llano, Gutiérrez, Estable, Núñez, Masó eta Rojas, 2016). Funtsean, diziplinartekotasuna ez da izango gure

helburuetako bat, baizik eta gure xedeak lortzeko aukeratu dugun bitarteko bat, eraginkortasun handiagoa eskainiko digula uste baitugu.

Gauzak horrela, programazio honen bereizgarri nagusiak bi izango dira. Alde batetik, ikasleen ikuspegi kritikoa lantzea, eta bestetik, hiriak eskaintzen dizkigun baliabideak erabiltzea.

Gasteizen indarrean dagoen eredu kurrikularrak, ez du ikasleen hausnarketa helburu moduan. Ez dio ematen garrantzia gizartearen egoera sozialarekin, ekonomikoarekin eta politikoarekin kritikoak diren ikasleak garatzeari. Mora-ren (2009) arabera, heziketa, askatzailea edo otzantzailea izan daiteke. Kasu honetan, otzantzailea dela esan dezakegu.

Horrela, heziketa askatzailea lortzeko, ikuspegi kritikoa lantzea beharrezkoa izango da. Era horretan, hezkuntza, bere hitz eta ekintzekin, gizartearen (historikoki kapitalaren agintaritzaren eta haren bidegabeko ondorioen menpean egon dena) askatasun osoarengatik borrokatu ziren pedagogoen ametsen alde borrokatuko du (Mora, 2009).

Gure bigarren xedea hirietako baliabideak erabiltzea izango da. Garrantzitsua da ulertzea gizartearen bazter guztietan ikaskuntza dagoela, ez bakarrik eskolan (Bazán, 2002). Mora-k (2009) ideia hori berresten du. Haren esanetan, ikaskuntza kritiko baterako bidean, lan pedagogiko didaktikoa ezin da soilik gelen barruan eman, baizik eta beharrezkoa izango da lana beste ikaskuntza-irakaskuntza espazio batzuetan. Lehen esan bezala, testuinguru aproposa dugu horretarako, Gasteizek eskaintza handia duelako hiriarekin batera ikasteko.

Horren ondorioz, ikasleek hiria kritikoki ezagutuko dute, bere espazio publikoen indarguneak eta ahulguneak azaleratuz. Horrekin batera, hiriarekiko atxikimendua sortuko edo areagotuko da, eta bide beretik, ikasle guztiak hiriaren partaide sentitzen eta bai ikasle etorkinak, bai etorkinak ez diren ikasleak hiriarekin identifika daitezela ahaleginduko gara.

Programazioaren planteamenduan irakasgai guztiak bildu ditugu, Musika, Ingelesa eta Heziketa Fisikoa izan ezik. Izan ere, gaur egungo hezkuntza sisteman irakasgai horiek espezialista batzuen ardurapean daude. Programazioaren barnean ez sartzeari erabaki dugu, alde batetik, espezialisten baiezkoa eta elkarlana beharrezkoa izango litzatekeelako proiektu ezberdinak aurrera eramateko eta, bestetik, hau bezalako konplexutasun handiko proiektu batean, lehenengo momentutik espezialistak sartzeari presazkoa iruditu zaigulako.

Barneratutako irakasgaiei dagokionez, hau da, Euskarari, Matematikari, Gaztelaniari, Gizarte Zientziei, eta Natur Zientziei dagokionez, programazioak irakasgai hauekin harremana izan dezan saiatu gara. Horrela, programazioa berezko helburuetatik haratago joango da eta irakasgai hauetan ekarpena izan dadin saiatuko gara.

2.4. Proposamenaren izena eta gaia

Udaletxeko laguntzaile berriak: umeentzat bideratutako aisialdirako Gasteizko gida berria sortzen. Eskolak udaletxearen deia jaso berri du. Covid-19 birus-ak sortutako kurtso amaieraren ondorioz, umeak hainbat aisialdi aukera ezagutu gabe geratu ziren pasaden urtean. Lehen zikloko ume askok, hainbeste denbora igaro dute etxean, ezen Gasteizek eskaintzen dituen aukera ludiko eta didaktiko gehienak ahaztu dituzten. Horren ondorioz, bideojokoetan eta telebistan igarotzen dute denbora gehiena, horrek dakarren arazoak aintzat hartu gabe.

Udaletxetik Gasteizko gida berri bat sortu nahi da. Gida berri hori, umei bideratu nahi da, aurreko paragrafoan azaldutako sedentarismotik atera daitezen. Horretarako, umeen aisialdira zuzendu eta osasun egoera berrira moldatu nahi da, segurtasun neurriak bermatuz. Tamalez, Gasteizko udaletxean oso lanpeturik daude, birusak eragindako arazoak konpontzen eta normaltasunerako itzulera kudeatzen. Horregatik, gure esku utzi dute zeregin hau. Gure egitekoa 5 toki historiko edo esanguratsu aztertzea eta hauek bisitatzeko hartu beharreko segurtasun neurriak ezartzea izango da.

Horrela, amaieran, umeentzat bideraturik egongo den eta umeek egina izango den Gasteizko gida bat sortuko dugu, aisialdirako Gasteizko gune interesgarriak, didaktikoak eta dibertigarriak bilduz. Gainera, gida eskolako lehen zikloko umei, interesa adierazten duen edonori eta udaletxeari banatuko diegu. Gida horri esker, umeak bere kontuz berriro kalera ateratzen eta hirian ikasi dezaten eta dibertitu daitezen saiatuko gara.

2.5. Programazioaren helburu orokorrak

Gure programaziorako izango ditugun helburu orokorrak hurrengoak izango dira: Gasteizko errealitate soziopolitikoak sakonki ulertzea, Gasteizek egungo egoeran eskaintzen dituen baliabide didaktikoak eta ludikoak aztertzea, aisialdian erabiltzeko aukera izateko, eta azkenik, hiriarekiko erantzunkizuna eta atxikimendua garatzea.

2.6. Programazioaren gaitasunak

- 1. Gasteizko gune esanguratsuak aztertzea eta hiriaren plano batean zehaztasunez seinalatzea, Gasteizko egungo errealitate soziopolitikoak kritikoki uler dezaten.
- 2. Gasteizko gune desberdinak ezagutzea, Gasteizek egungo egoeran eskaintzen dituen baliabide didaktikoen eta ludikoen berri izan dezaten, eta era horretan, aisialdian erabiltzeko aukera izan dezaten.
- 3. Osasun egoerarekiko erantzun bat sortzea, hiriarekiko inplikazioa eta atxikimendua garatu ditzaten.

2.7. Programazioaren edukiak

GAITASUNA	EDUKIAK		
	KONTZEPTUALAK	PROZEDURAZKOAK	JARRERAZKOAK
1. Gasteizko gune esanguratsuak aztertzea eta hiriaren plano batean zehaztasunez seinalatzea, Gasteizko egungo errealitate soziopolitikoak kritikoki uler dezaten.	Gasteizko gune esanguratsuak.	Gasteizko gune esanguratsuen identifikazioa.	Interesa eta jakinmina.
	Gasteizko plana eta Gasteizko gune historiko esanguratsuen kokapena.	Gasteizko gune esanguratsuen kokapenaren eta gasteizko planoaren ezagutza.	Interesa eta jakinmina.
	Gasteizko egungo errealitate soziopolitikoak.	Gasteizko egungo errealitatearen deskribapena.	Hausnarketarako alde aurretiko jarrera.
	Gune historikoen eta errealitate soziopolitikoaren arteko harremana.	Gune esanguratsuen eta errealitate soziopolitikoaren arteko lotura.	Interesa eta jakinmina.
2. Gasteizko gune desberdinak ezagutzea, Gasteizek egungo egoeran eskaintzen dituen baliabide didaktikoen eta ludikoen berri izan dezaten, eta era horretan, aisialdian erabiltzeko aukera izan dezaten.	Gasteizko baliabide didaktiko eta ludikoak.	Gasteizko baliabide didaktiko eta ludikoen identifikazioa.	Parte hartzea eta arreta.
		Gasteizko baliabide didaktiko eta ludikoen azterketa.	Baliabideekiko errespetua.
	Aisialdirako aukerak.	Aisialdiko aukeren identifikazioa.	Interesa eta jakinmina.
3. Osasun egoerarekiko erantzun bat sortzea, hiriarekiko erantzukizuna eta	Osasun egoera.	Osasun egoerarekiko hausnarketa.	Hausnarketarako alde aurretiko jarrera.
	Segurtasun arauak.	Segurtasun arauen	Ekimena eta parte

atxikimendua garatu ditzaten.		identifikazioa eta lanketa.	hartzea.
	Hiriarekiko erantzukizuna.	Hiriarekiko erantzukizunaren garapena.	Parte hartzea eta interesa.
	Hiriarekiko atxikimendua.	Hiriarekiko atxikimenduaren garapena.	Parte hartzea eta interesa.

2.8. Programazioaren baliabideak

Hauek izango dira gure proiektuan zehar erabiliko ditugun hiriko baliabideak (ikus 5. eranskina). Baliabide bakoitza irakasgai batekin edo multzo batekin harremana izan dadin saiatu gara, diziplinartekotasunari dagokionez proiektu honek arestian aipatutako irakasgaietan ekarpenak bermatzeko.

- Gasteizko Alde zaharra (Gizarte Zientziak eta Euskara): Balore historiko handia duen alde zaharra eta Gasteiz ezagutzeko ezinbestekoa den gunea. Bertan, hainbat interesgune aurkitu daitezke: Santa María Katedrala, Kordoi Etxea, Artxanda dorrea, Arkupeak, Oihanederreko jauregia, Gasteizko Harresia... etab. Kasu honetan, irteera egingo dugu Gasteizko alde zaharrera, zehatz mehatz, Erdi Aroko Hirigunera. Irteera aurrera eramateko hartzen diren segurtasun neurriak ikusiko ditugu, Santa Maria Katedrala kantoiko maketak, harresia, Portaloia eta Kordoi Etxea, besteak beste, aztertzen ditugun bitartean.
- Gasteizko zinemak (Gaztelania): Ikus-entzunezko kulturaz gozatzea ahalbidetzen digun gune esanguratsuena zinema da. Zinemaren egoera aztertzeko, Gasteizko Florida Zinemetako langile bat etorriko da gelara. Gelan, Florida zinemetako historia eta zinemak dituen alderdi interesgarriak azalduko ditu eta Gasteizko zinemara joateko aukerak eta hartu beharreko segurtasun neurriak azalduko ditu.
- Salburua parkea (Natur Zientziak): Faunaz eta floraz betetako parke naturala eta lau urmael dituen hezegunea. Irteera egingo dugu parke honetara. Horretarako, horrelako espazio batera ateratzeko zeintzuk izango diren beharrezko neurriak errepasatuko ditugu lehenago. Parkean, han aurkitu dezakeguna biltzen saiaturako gara.

- Artium museoa (Plastika): Hiriko erdialdean kokatutako arte eta kultura garaikide museoa. Bideo-deia eskatuko dugu museoko arduradunetako batekin,, museoaren historia ezagutzeko, gaur egun zeintzuk diren museoaren aukerak jakiteko eta horretarako hartzen diren segurtasun neurriak galdetzeko. Gainera, ahal den neurrian, bideo-deia museoko erakusketetako bat ikusteko aprobetxatuko dugu.
- Euskadiko Matematika Irakasleen Elkarte (Matematika): Matematikako irakasletaz osatutako elkarte. Olinpiada matematikoak antolatzen dituzte, besteak beste. Bideo-deia antolatuko dugu elkarteko irakasle batekin, elkarteaz informatu ahal izateko, eta osasun egoera berriarekin Matematika Elkarte bisitatzeko aukera badagoen eta Matematika ikasteko aukerak eta eskaintzak zeintzuk izan daitezkeen galdetzeko.

2.9. Programazioaren zereginak

Proiektuaren zereginak planteatzerako orduan, lau fase ezberdin ditugu: proiektua aurkezteko eta planifikatzeko fasea, informazio bilketa fasea, gida sortzeko fasea, eta azkenik, gida aurkezteko fasea.

Lehenengo fasean, proiektua azalduko zaie ikasleei eta lan egiten hasteko planifikatzen hasiko gara, arauak sortuz eta irteerak adostuz, besteak beste.

1.GO FASEA: AURKEZPENA ETA PLANIFIKAZIOA					
AST EA	SAI OA	ZEREGINAK	ANTOLAKETA SOZIALA	DENBORA	EBALUAZIO IRIZPIDEAK
1	1.1	Proiektuaren gaia eta testuingurua ikasleen aurrean azaldu.	Talde handian.	15'	2.4./ 3.1./ 3.3.
		Proiektuaren helburuak eta ebaluazioa azaldu.		15'	2.4./ 3.1./ 3.3.
		Talde lanak sortu eta rolak finkatu.		15'	2.4./ 3.1./ 3.3.
	1.2	Proiektuan zehar bete beharreko arauak sortu. <ul style="list-style-type: none"> • Talde lanerako arauak. • Irteeratarako arauak. 	Talde txikietan.	45'	3.1./ 3.2./ 3.3.
	1.3	Arauak denon artean adostu.	Talde handian.	20'	3.1./ 3.2./ 3.3.
Aurreiritziak komentatu eta gaiari buruz			25'	3.1./ 3.3.	

		hausnartu.			
2	1.4	Irakasgai bakoitzarekin lotutako irteera interesguneak idatzi.	Talde txikietan.	30'	2.3/ 2.4.
		Irteerak irakasgai ezberdinetan sailkatu.		15'	2.3./ 2.4.
	1.5	Irteera aukerei buruz eztabaidatu.	Talde txikietan.	15'	2.3./ 2.4./ 3.4.
		Irakaslearekin batera irteerak adostu.	Talde handian.	30'	2.3./ 2.4./ 3.4.
	1.6	Irteera bakoitzean eskuratu beharreko informazioa ulertu: kokapena, tokira iristeko baliabideak, gunearen deskribapena, gunearen alderdi interesgarriak, gunearen alderdi negatiboak edo hobetzeke alderdiak eta hartu beharreko segurtasun neurriak.	Talde handian.	35'	3.3.
Zalantzak argitu.		10'		3.3.	

2. fasean, ostera, Gasteizko gune historikoak aztertzeko informazio bilketa prozesua egingo dugu. Horretarako, irakasgai bakoitzarekin lotutako toki bat aukeratuko dugu. Oro har, gune hauek ikasleen interesetatik jaioko dira edo haietan oinarrituz moldatuko dira. Horregatik, kasu honetan, adibide posible batzuk soilik zehaztuko ditugu.

Gune historiko edo esanguratsu bakoitzetik, talde lan bakoitzak hurrengo informazioa bildu beharko du: kokapena, tokira iristeko baliabideak, gunearen deskribapena, gunearen alderdi interesgarriak, eta bisitatzeko hartu beharreko segurtasun neurriak. Horiekin batera, gunearen alderdi negatiboak edo hobetzeko alderdiak bildu beharko dira, izaera kritikoaren lanketa bermatzeko eta ikasleek ikusitako guztiaz hausnartu dezaten.

2. FASEA: INFORMAZIO BILKETA					
AST EA	SAI OA	ZEREGINAK	ANTOLAKET A SOZIALA	DENBORA	EBALUAZIO IRIZPIDEAK
3	2.1	Zinemako langileentzako galderak prestatu. Zer jakin nahi dugu? Zer jakin behar dugu gure gidarako?	Talde txikietan.	45'	1.1./ 2.1./ 2.4.
	2.2	Zinemako langilearen bisita ¹ . Haren azalpenak entzun.	Talde handian.	30'	1.1./ 1.2./ 1.4./2.1./ 2.2./ 2.4.

¹ Bisita Gaztelaniaz izango litzateke, irteera hau irakasgai honekin lotura zuzena baitdu.

		Ikasleek galderak egin.		15'	1.1./ 1.2./ 1.4./ 2.1./ 2.2./ 2.4.
	2.3.	Momentuko filme bat gelan hasi ikusten.	Talde handian.	15'	2.1./ 2.2./ 2.3.
		Lan taldeek eskuratutako informazioa txukundu.	Talde txikietan.	15'	1.1.
		Gunearen hausnarketa orokorra. Zer iruditu zaigu? Zer dauka hobetzeke?	Talde handian.	15'	1.3./ 3.1./ 3.3./ 3.4.
4	2.4	Euskadiko Matematika Irakasle Elkarteko irakasle batekin bideo-deia egiteko bideo plataforma prestatu.	Talde handian.	10'	3.3.
		Irakaslearentzat galderak prestatu. Zer da elkartea? Nola bisitatu? Zer jakin nahi dugu? Zer jakin behar dugu gure gidarako?		35'	1.1./ 2.1./ 2.4.
	2.5 eta 2.6	Irakaslearekin bideo-deia. Haren azalpenak entzun.	Talde handian.	30'	1.1./ 1.2./ 1.4./ 2.1./ 2.2./ 2.4.
		Ikasleek galderak egin.		15'	1.1./ 1.2./ 1.4./ 2.1./ 2.2./ 2.4.
		Lan taldeek eskuratutako informazioa txukundu.	Talde txikietan.	30'	1.1.
		Gunearen hausnarketa orokorra. Zer iruditu zaigu? Zer dauka hobetzeke?	Talde handian.	15'	1.3./ 3.1./ 3.3./ 3.4.
5	2.7	Artium museoko arduradun batekin bideo-deia egiteko plataforma prestatu.	Talde handian.	10'	3.3.
		Artium-eko arduradunarentzat galderak prestatu. Zer jakin nahi dugu? Zer jakin behar dugu gure gidarako?		35'	1.1./ 2.1./ 2.4.
	2.8	Arduradunarekin bideo-deia. Haren azalpenak entzun.	Talde handian.	30'	1.1./ 1.2./ 1.4./ 2.1./ 2.2./ 2.4.
		Erakusketa baten argibidea jaso.		15'	2.1./ 2.2./ 2.3.
	2.9	Ikasleek galderak egin.	Talde handian.	15'	1.1./ 1.2./ 1.4./ 2.1./ 2.2./ 2.4.
		Lan taldeek eskuratutako informazioa txukundu.	Talde txikietan.	15'	1.1.
		Gunearen hausnarketa orokorra. Zer	Talde	15'	1.3./ 3.1./

		iruditu zaigu? Zer dauka hobetzeke?	handian.		3.3./ 3.4.
6	2.10	Irteerarako segurtasun arauak erreparasatu eta irteera honetarako segurtasun arauak zehaztu.	Talde handian.	10'	3.1./ 3.2.
		Irteerarako galderak prestatu. Zer jakin nahi dugu? Zer jakin behar dugu gure gidarako?	Talde txikietan.	35'	1.1./ 2.1./ 2.4.
	2.11 eta 2.12	Erdi Aroko Hiriguneko irteera egin eta argibideak jaso ² .	Talde handian.	75'	1.1./ 1.2./ 1.4./ 2.1./ 2.2./ 2.4.
		Ikasleek galderak egin.	Talde handian.	15'	1.1./ 1.2./ 1.4./ 2.1./ 2.2./ 2.4.
		Lan taldeek eskuratutako informazioa txukundu.	Talde txikian.	15'	1.1.
	Gunearen hausnarketa orokorra. Zer iruditu zaigu? Zer dauka hobetzeke?	Talde handian.	15'	1.3./ 3.1./ 3.3./ 3.4.	
7	2.13	Irteerarako segurtasun arauak erreparasatu eta irteera honetarako segurtasun arauak zehaztu.	Talde handian.	10'	3.1./ 3.2.
		Irteeran jaso behar dugun informazioa gogoratu. Zer jakin nahi dugu? Zer jakin behar dugu gure gidarako?		35'	1.1./ 2.1./ 2.4.
	2.14 eta 2.15	-Salburua parkera irteera gauzatu. -Irakasleak egindako fauna eta flora aurkitzeko fitxa bete. Zer ikusi dugu? Zer ez dugu ikusi? (ikus 6. eranskina)	Talde txikietan.	75'	1.1./ 1.2./ 1.4./ 2.1./ 2.2./ 2.4.
		Lan taldeek eskuratutako informazioa txukundu.		30'	1.1.
		Gunearen hausnarketa orokorra. Zer iruditu zaigu? Zer dauka hobetzeke?	Talde handietan.	15'	1.3./ 3.1./ 3.3./ 3.4.

3. fasea, gida sortzeko fasea izango da. Informazio guztia jaso ondoren, informazioa komunean ipini eta gure gida sortuko dugu: umeei bideratua, umeei egina, egoera berrira moldatua, segurtasun arauak bermatzen dituen eta aisialdirako aukerak ematera bideratuta dagoena.

Horretarako, talde bakoitzari irteera bat egotziko zaio eta irteera horretan espezialistak izango dira, gidan egotzitako gunearen informazioa sartzeko arduradunak izanez.

² Bai irteera honetan, bai Salburuara egindako irteeran, denbora kantitate handiagoa izango litzateke, jolastokiaren tarte hartuko genukelako.

3. FASEA: GIDAREN ERAKETA					
AST EA	SAI OA	ZEREGINA	ANTOLAKETA SOZIALA	DENBORA	EBALUAZIO IRIZPIDEAK
8	3.1	Lan talde bakoitzak irteera bakoitzetik eskuratutako informazioa bildu eta txukundu.	Talde txikietan.	45'	1.1./ 1.4.
	3.2	Talde bakoitzari gunee bat egotzi.	Talde txikietan.	10'	2.4.
		Talde bakoitzak beste taldeen informazioa jaso.		35'	1.1.
3.3	Talde bakoitzak egotzi zaion guneko informazioa irakurri, garrantzitsuena nabarmendu eta idazten hasi.	Talde txikietan.	45'	1.1./ 1.3./ 1.4.	
9	3.4 eta 3.5	Talde espezialista bakoitza egotzitako guneari buruzko informazioa laburbildu eta idatzi: kokapena, tokira iristeko baliabideak, gunearen deskribapena, gunearen alderdi interesgarriak, gunearen alderdi negatiboak edo hobetzeke alderdiak eta hartu beharreko segurtasun neurriak. Gehienez bi orrialdetan.	Talde txikietan.	90'	1.1./ 1.3./ 1.4.
	3.6	-Guneari buruzko gida amaitu. -Irakasleari eman zuzentzeko.	Talde txikietan.	25'	1.1.
Akats sintaktikoak eta ortografikoak zuzendu.		20'		1.1.	
10	3.7 eta 3.8	Informatika gelan informazioa ordenagailura pasatu eta akats sintaktikoak eta ortografikoak zuzentzen amaitu.	Talde txikietan.	90'	1.1.
	3.9	Adostu sarrera moduan ipini nahi duguna.	Talde handian.	30'	1.1./ 2.4
Adostu guneen ordena eta zergatia.		15'		2.4.	

Azkenik, 4. fasea sortutakoa aurkezteko eta zabaltzeko momentua izango da. Aurkezteko bilerarik edo ekitaldirik egin ezin ahal izango dugunez, formato digitalean egingo dugu. Horretarako, bideo bat sortuko dugu. Bideoan, egindakoa azalduko dugu eta talde bakoitzak oso modu laburrean landutako gunea azalduko du.

4. FASEA: AURKEZPEN FASEA.					
AST EA	SAI OA	ZEREGINAK	ANTOLAKETA SOZIALA	DENBORA	EBALUAZIO IRIZPIDEAK

11	4.1	Aurkezpenerako formatua azaldu.	Talde txikietan.	10'	2.1./ 2.3./ 3.2.
		Ikasle talde bakoitzak esango duena prestatu.		35'	2.1./ 2.3./ 3.2.
	4.2	Ikasle talde bakoitzak entseguak egin.	Talde txikietan.	45'	2.1./ 2.3./ 3.2.
	4.3	Entsegu orokorrak egin.	Talde handian.	30'	2.1./ 2.3./ 3.2.
		Amaierako bideoaren grabazioa egin.		15'	2.1./ 2.3./ 2.4./ 3.2./
12	4.4	Proiektua ebaluatzeko fitxa bete (ikus 7. eranskina).	Banaka.	20'	-
		Autoebaluazio fitxa bete (ikus 8. eranskina).		25'	-
	4.5	<p>Proiektuari buruz eztabaidatu gelan. Hamar minutu galdera multzo bakoitzetik hausnartzeko eta eztabaidatzeko.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zer izan da proiektuaren onena? Eta okerrena? Zergatik? • Zer iruditu zaizkizue aztertutako guneak? Zein izan da interesgarriena? Zein harritu dizue? Zein gomendatuko zenuketek gehien? • Ze paper daukagu hirian? Zein da gure papera osasun egoera berri honen aurrean? Lagundu dezakegu? • Zer ikasi duzue proiektu honekin? Zerk harritu dizue? Zer ezagutu duzue hiriari buruz? 	Hirunaka.	45'	1.3./ 1.4./ 2.1./ 2.3./ 3.1./ 3.3./ 3.4.
	4.6	Talde handian komentatu aurreko saioko galderak.	Talde handian.	45'	1.3./ 1.4./ 2.1./ 2.3./ 3.1./ 3.3./ 3.4.

2.10. Programazioaren denboralizazioa

Arestian esan bezala, gure programazioa proiektuen bidezko ikaskuntza testuinguru batean txertatuko dugu.

Angel Ganivet-eko asteak hurrengo moduan antolatzen dira. Egunero dago klasea bai goizez, eta bai arratsaldez. Saio bakoitzak berrogeita bost minutuko iraupena du, baina, kasu batzuetan, irakasgai berbereko saioak batu egiten dira, bien artean ordu eta erdiko

luzerara ailegatuz. Egunero berrogeita bost minutuko sei saio daude, beraz, aste oso batean berrogeita bost minutuko hogeita hamar saio izango ditugu.

Programazioa ostiraleko lehenengo hiru saioetan kokatuko da. Hortaz, guztira bi ordu eta hamabost minutu hartuko ditu astero. Gainera, irteera egunetan jolastokiko tartea hartuko du ere bai, ordu erdi gehituz proiektuari eskainitako denborari (ikus 9. eranskina).

Horrela, proiektuak hiruhileko bateko iraupena izango du, hau da, hamabi asteko iraupena. Hiruhilekoan zehar, hurrengo moduan antolatuko da.

ASTEAK	FASEA	EGITEKOA
1 ----- 2	1. AURKEZPENA ETA PLANIFIKAZIOA.	Proiektua azaldu eta lan egiten hasteko planifikatu: arauak sortu, irteerak adostu...
3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7	2. INFORMAZIO BILKETA.	Gune bakoitzetik informazioa bildu: kokapena, tokira iristeko baliabideak, gunearen deskribapena, gunearen alderdi negatiboak edo hobetzeke alderdiak eta bisitatzeko hartu beharreko segurtasun neurriak.
8 ----- 9 ----- 10	3. GIDAREN ERAKETA.	Informazioa komunean ipini eta gida eratu.
11 ----- 12	4. AURKEZPEN FASEA.	Sortutakoa aurkeztu eta zabaldu.

2.11. Programazioaren ebaluazioa

GAITASUNAK	EBALUAZIO-IRIZPIDEAK	EBALUAZIO-TRESNAK
1. Gasteizko gune esanguratsuak aztertzea eta hiriaren plano batean zehaztasunez seinalatzea, Gasteizko egungo errealitate	1.1. Gasteizko gune esanguratsu nagusiak ganoraz aztertu ditu.	-Bildutako informazioa. -Behaketa zuzena.
	1.2. Gasteizko gune esanguratsu nagusiak hiriaren plano batean zehaztasunez seinalatzeko gai da.	-Bildutako informazioa. -Behaketa zuzena.

soziopolitikoak kritikoki uler dezaten.	1.3. Kontziente da Gasteizko errealitate soziopolitikoaz.	-Behaketa zuzena. -Guneei buruzko hausnarketak.
	1.4. Badaki lotzen Gasteizko gune esanguratsu nagusiak errealitate soziopolitikoarekin.	-Guneei buruzko hausnarketak. -Behaketa zuzena.
2. Gasteizko gune desberdinak ezagutzea, Gasteizek egungo egoeran eskaintzen dituen baliabide didaktikoen eta ludikoen berri izan dezaten, eta era horretan, aisialdian erabiltzeko aukera izan dezaten.	2.1. Badaki zeintzuk diren Gasteizek gaur egun eskaintzen dituen baliabide didaktikoak eta ludikoak.	-Behaketa zuzena. -Bildutako informazioa.
	2.2. Gasteizko gune ezberdinak bisitatu ditu eta sakontasunez ezagutzen ditu.	-Behaketa zuzena. -Bildutako informazioa. -Sortutako gida.
	2.3. Gasteizek dituen aisialdi aukera desberdinak ezagutzen ditu.	-Behaketa zuzena. -Bildutako informazioa.
	2.4. Errespetuko jarrera adierazten du Gasteizko baliabide didaktiko eta ludiko ezberdinen aurrean.	-Behaketa zuzena.
3. Osasun egoerarekiko erantzun bat sortzea, hiriarekiko inplikazioa eta atxikimendua garatu ditzaten.	3.1. Egungo osasun egoerari buruz hausnartzeko gai da.	-Guneetako hausnarketak. -Amaierako hausnarketak.
	3.2. Badaki beharrezko segurtasun arauak identifikatzen eta sortzen, egoera ezberdinetara moldatuz.	-Bildutako informazioa. -Sortutako gida.
	3.3. Hiriarekiko erantzukizuna adierazteko gai da.	-Behaketa zuzena. -Amaierako hausnarketak.
	3.4. Hiriarekiko atxikimendu sentimendua garatu du.	-Behaketa zuzena. -Amaierako hausnarketak.

2.12. Programazioaren ondorioak

Sarreran aipatu bezala, sortutako programazio berritzaile hau, ez dugu aurrera eramateko aukerarik izan, beraz, ezin izan ditugu ondorio fidagarriak atera. Dena dela, lanaren eraketan zehar interesgarriak izan daitezken konklusioak lortu ditugu.

Ezer baino lehen, onartu behar dugu egindako proposamena urrun geratzen dela proposamen amaitu batetik. Horrelako planifikazio bat proposatzeko, hezkuntza eragile askoren onarpena eta elkarlana beharko ziren bai aurrera eramateko, bai eraginkorra izateko. Horregatik, batetik, planteatutako atalak zehaztasun handiagoarekin garatu beharko ziren, eta bestetik, alderdi askoz gehiago argitu beharko ziren. Esate baterako,

egutegiarekiko lotura, aniztasunari erantzuteko plana, elkarbizitza plana, irakasleen arteko koordinazioa, guneetako pertsonetik hitzarmenak...

Edonola ere, kasu honetan, gure lanaren ezaugarrietara moldatu gara, alegia, Gradu Amaierako Lan baten ezaugarrietara. Nahiz eta proposamena nahiko orokorra izan, uste dugu planteamenduaren ideia ulertzeko baliagarria izan daitekeela. Horrela, egindako proposamena planteamendu osoago eta landuago baten aitzindaria edo abiapuntua izan daiteke.

Bestalde, gure helburu nagusiei dagokienez, alegia, ikasle kritikoak lortzea eta hiriaren baliabideei probetxua ateratzea, ezin dugu konklusio azpimarragarrikerik atera, esan bezala, programazioa aurrera eramateko aukerarik izan ez dugulako, eta ezin izan ditugulako emaitzak ebaluatu.

Horretaz aparte, faltan bota izan dugu eta, horrenbestez, ondorioztatu dezakegu oso lagungarria izango zela Gasteizko tokiko curriculum espezifikoa bat esku artean edukitzea. Tokiko curriculum baten sorkuntzak Gasteizko alderdi hezitzaileari ekarpen handia egingo lioke. Gure planteamenduaren tankerako programazioak errazago planteatzeko, aurrera eramateko eta norabidea argiago edukitzeko gakoetako bat izan daiteke. Beraz, aurrerapauso handia izango zen Gasteizen tokiko curriculum bat garatzea, biharko egunean horrelako proposamenak aurrera eraman ahal izateko era eraginkor batean.

Lanarekin amaitzeko eta konklusio moduan, proposamen berritzaileak aurrera eramatearen garrantzia azpimarratuko genuke. Erosoena ordutegia irakasgaietan oinarrituta antolatzea da. Erosoena ere, saio gehienak gela barruan ematea da. Dena den, eraginkorra al da indarrean dagoen planteamendu hori? Egindako proposamena erosotasunetik ateratzeko proposamena da, hezkuntza aldatzeko proposamen berritzaileak behar baititugu.

Baliteke proposamen berritzaileek hasieran akatsak izatea, eta haien aplikazioa zaila izatea. Alabaina, proposamen hauek biribilduko ditugu, frogatuz, haien akatsak ikusiz eta haietaz ikusiz. Hezkuntza aldatu beharra dagoen informazio aski aurkitu dugu, eta horretarako aukeretako batzuk ikusi dugu. Orain, hezkuntzaren eragileen esku dago hezkuntza aldatzeagatik borrokatzea, eta horri esker, biharamuneko umeei heziketa hobea eskaintzea eta gizartea eraldatzea.

Erreferentziak

- Alvarado Arias, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (1), 1-19.
- Amaro Agudo, A. E., Lorenzo Delgado, M., eta Sola Martínez, T. (2003). Las experiencias desarrolladas por las ciudades educadoras españolas: una tipología. *Enseñanza and teaching*, 21 (19), 33-76.
- Bazán, D. (2002). Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. *Pedagogía crítica*, (1), 49-61.
- Bernet, J. T. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Revista Educación y ciudad*, (7), 73-106.
- Betancur, A. P. (2017). La “Ciudad Educadora” y el presupuesto participativo en Medellín: ¿Qué ciudad(Anía) enseña?. *Boletim Paulista de Geografia*, 89, 33-49.
- Bonafé, J. (2010). *La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Editorial Morata.
- Botía, A. B. (2015). Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en supervisión educativa*, (23). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.25>
- Brarda, A. , eta Ríos, G. (2004). *Argumentos y Estrategias para la Construcción de la Ciudad Educadora*. Sao Paulo: Cortez.
- Cantor, R. V. (2015). La universidad de la ignorancia: capitalismo académico y mercantilización de la educación superior. Kuba: Ocean Sur.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20.
- Ciudades Educadoras/ Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. *Experiencia Destacada*. (d.g.) <https://www.edcities.org/publicaciones/experiencia-destacada/> -tik berreskuratuta.
- Díaz Perea, M. D. R., & Muñoz Muñoz, A. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, 34 (19) , 101-126.

- Dong-Shin, M. (2014). La Formación Permanente en Gunsan. Monográfico. *Ciudad, inclusión social y educación*. 79-82.
<https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/11/Monogr%C3%A1fico-Ciudad-Inclusi%C3%B3n-Social-y-Educaci%C3%B3n.pdf> -tik berreskuratuta.
- Escandell Montiel, D. (2017). Alfabetismo digital en la enseñanza de segundas lenguas: espacios para una educación adaptada a las necesidades comunicativas de nuestra época. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 3, 17-30. doi:
<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.27>
- Eusko Jaurlaritz. (2014). *Heziberri 2020. Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000009e_Pub_EJ_heziberri_2020_e.pdf -tik berreskuratuta.
- Eusko Jaurlaritz. (2015). *Oinarrizko Hezkuntzako Curriculum*.
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_2_proyec/adjuntos/OH_curriculum_osoia.pdf -tik berreskuratuta.
- Fernández, F. R., eta Atrio, L. L. (2013). Ciudades educadoras y ciudades creativas, las nuevas fórmulas de la pedagogía social en el siglo XXI. *Revista de la SEECI*, 32, 160-175.
- Foladori, G., eta Melazzi, G. (2009). *La economía de la sociedad capitalista y sus crisis recurrentes*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo xxi editores.
- Fundación Catedral Santa María Katedrala Fundazioa (d.g.). 2020ko apirilean hemendik berreskuratuta: <https://www.catedralvitoria.eus/>
- Gaiton, I. , Iglesias, R., eta Arruti, E. S. (2015). Orioko Curriculum sortzen. *Jakingarriak*, (75), 32-43.
- Ganivet Herri Ikastetxea (d.g.). 2020ko apirilean hemendik berreskuratuta: <https://www.angelganivet.eus/es/>
- García-Retana, J. Á. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, 40 (1), 113-132.
- Giné Salinas, M. (2015). *La Inclusión en el movimiento de las Ciudades Educadoras: el caso de Vitoria-Gasteiz* (Master Amaierako Lana). Valladolid-eko Unibertsitatea, Valladolid, Espainia.

- Hereu, J. (2007). El compromiso de Barcelona por la educación integral. *CEE Participación Educativa*, 6, 89-93.
- Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Diagnosi-Metodoen Saila. (2005). *Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora: Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación*. <http://www.sc.ehu.es/plw/lumuj/ebalECTS/praktikak/INFORME-vitoria.pdf> -tik berreskuratuta.
- Hiri Hezitzaileen Erakunde Internazionala. (1990). *Hiri hezitzaileen eskutitza*. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/> -tik berreskuratuta.
- Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 29, 127-142.
- LaCueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Reforma de la Educación Secundaria*, 15, 165-190.
- Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M., Masó Rivero, R., eta Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14 (3), 320-327.
- López Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. doi: <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Malott, C., Hill, D. & Banfield, G. (2013). Neoliberalism, immiseration capitalism and the historical urgency of a socialist education, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 11 (4), 1-24
- Martori, M. S. (2007). Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro. *Participación educativa*, 6, 51-59.
- Mejía, A. G. N. *Calidad y evaluación. Filosofía de la educación en el devenir del docente*. México: Silla Vacía.
- Menoyo Bonilla, M. (2018). *Hezkuntza gizarte postmodernoa: HEZIBERRI 2020ren irakurketa pedagogia kritikotik* (Gradu Amaierako Lana). Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo, Espainia.
- Miliband, R. (1997). *El Estado en la sociedad capitalista*. Mexiko: Siglo XXI.

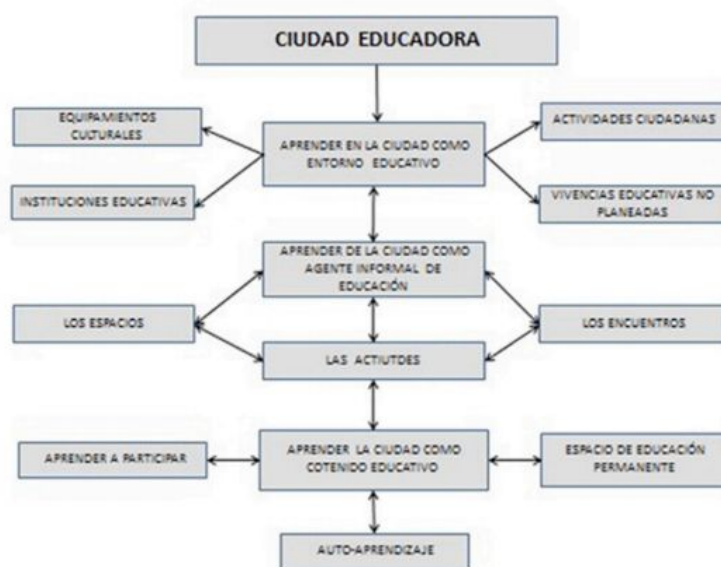
- Moncada, R., eta Toro, J. (1997). Ciudad y escuela: historia de barrios. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 76-85.
- Mora, D. (2009). Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora. *Revista Integra Educativa*, 2 (1), 25-60.
- Nhalevilo, E. Z. A. (2013). Currículo local: uma oportunidade de emancipação. *Revista e-Curriculum*, 11 (1), 23-34.
- Orioko curriculumaren talde eragilea (2012). *Orioko curriculumama sortzen hasteko proiektua*.
- Perea, D., del Rosario, M., eta Muñoz Muñoz, A. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Docencia e investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 34 (19), 101-126.
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *Participación educativa*, 13, 62-72.
- Ramírez, M. J., eta Kapstein, P. (2016). Regeneración urbana integrada: proyectos de acupuntura en Medellín. *REVISTARQUIS*, 5 (1), z.g. doi: [doi 10.15517/ra.v5i1.25404](https://doi.org/10.15517/ra.v5i1.25404)
- Gimeno Sacristán, José. (2010). ¿Qué significa el currículo? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es -tik berreskuratuta.
- San José, J. (2007). El currículo local, un element del projecte educatiu del poble o de la ciutat. *Guix: Elements d'acció educativa*, (339), 69-72.
- Santos, G. M. Á. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Cooperación educativa*, (42-43), 14-27.
- Schimank, U. (2013). La sociedad moderna: una sociedad capitalista funcionalmente diferenciada. *Revista Mad*, (28), 1-22.
- Sieglin, V., eta Ramos Tovar, M. E. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista mexicana de sociología*, 69 (3), 517-551.
- Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. Madrid: Uninet.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.
- Torres, T. S., eta Torres, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Vitoria-Gasteizko Udala (2020). Udaleko Hezkuntza Jarduerak 2019-2020. Vitoria-Gasteiz. Vitoria-Gasteizko udalaren web-orria. https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=eu&uid=_6c7b00da_1197514fd29__7fe7 -tik berreskuratuta.

Zambrano, A. C. (2009). *La educación como escenario de oportunidades para el desarrollo de Barranquilla*. Barranquilla: Uninorte.

Eranskinak

1.go eranskina: hiri hezitzaileen funtzionamenduaren eskema



2. eranskina: Hiri Hezitzaileen Elkarte Internazionalaren 2020 martxoaren 26-ko asanblada orokorraren plangintza



ORDEN DEL DÍA

ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA

26 de marzo de 2020

1. Lectura y aprobación del acta de la Asamblea anterior.
2. Ratificación de las altas y bajas.
3. Memoria de Actividades 2019.
4. Memoria Económica 2019.
5. Plan de Acción 2020.
6. Presupuesto 2021.
7. Ruegos y preguntas.

3. eranskina: Gasteizek Espainiako Hiri Hezitzaileen Estatuko Sarearen koordinatzaile moduan egindako aurkezpen bideoa

<https://www.youtube.com/watch?v=wSM3yRdwiTs&t=5>

4. eranskina: Angel Ganivet ikastetxeko logoa, datuak eta kokapena.

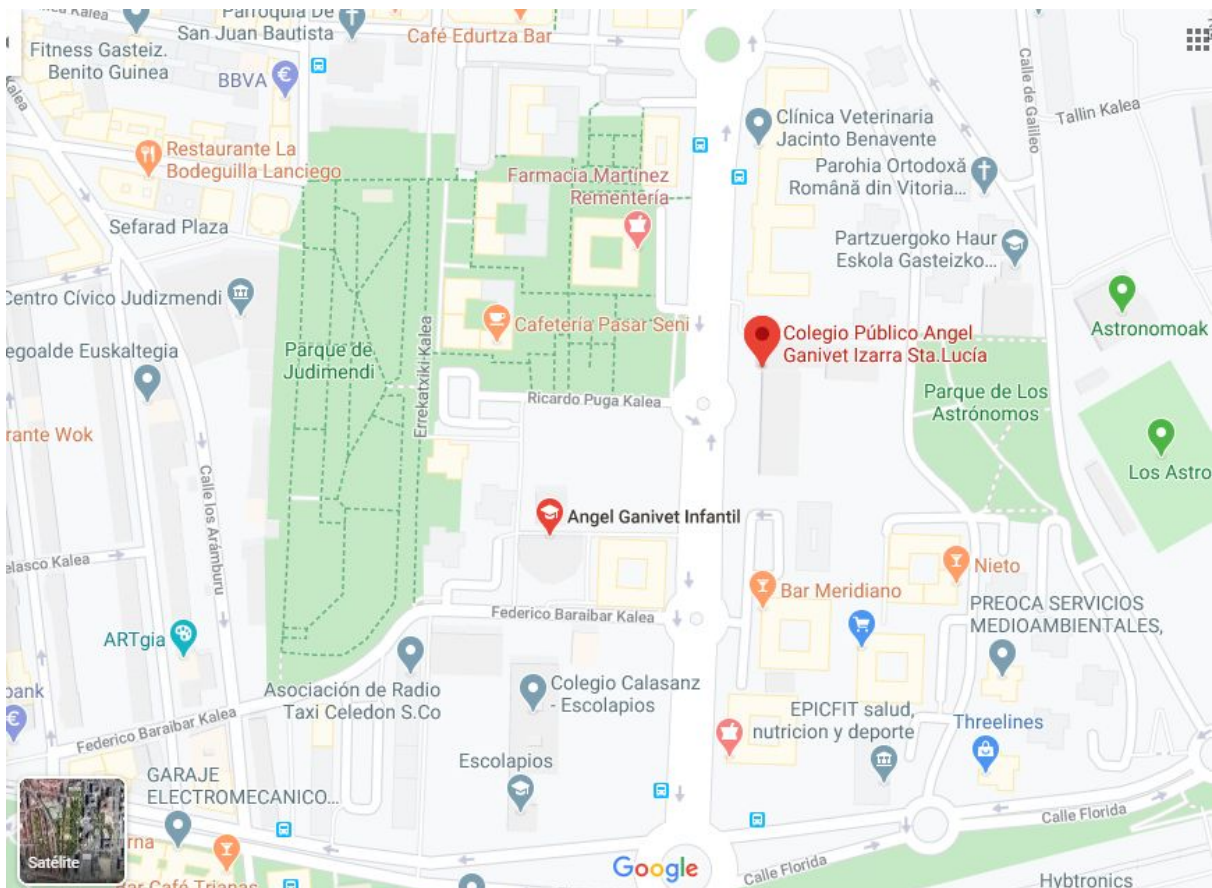


**C.E.P. "Angel Ganivet-Sta Lucia" L.H.I.
Jacinto Benavente, 25**

P.K.: 01003 Vitoria-Gasteiz

Lehen Hezkuntza/Educación Primaria 945 272 232

Haur Hezkuntza/Educación Infantil 945 282 673



5.eranskina: erabilitako hiriko baliabideen argazkiak

Alde zaharra





Florida zinemak



Salburuako parke naturala



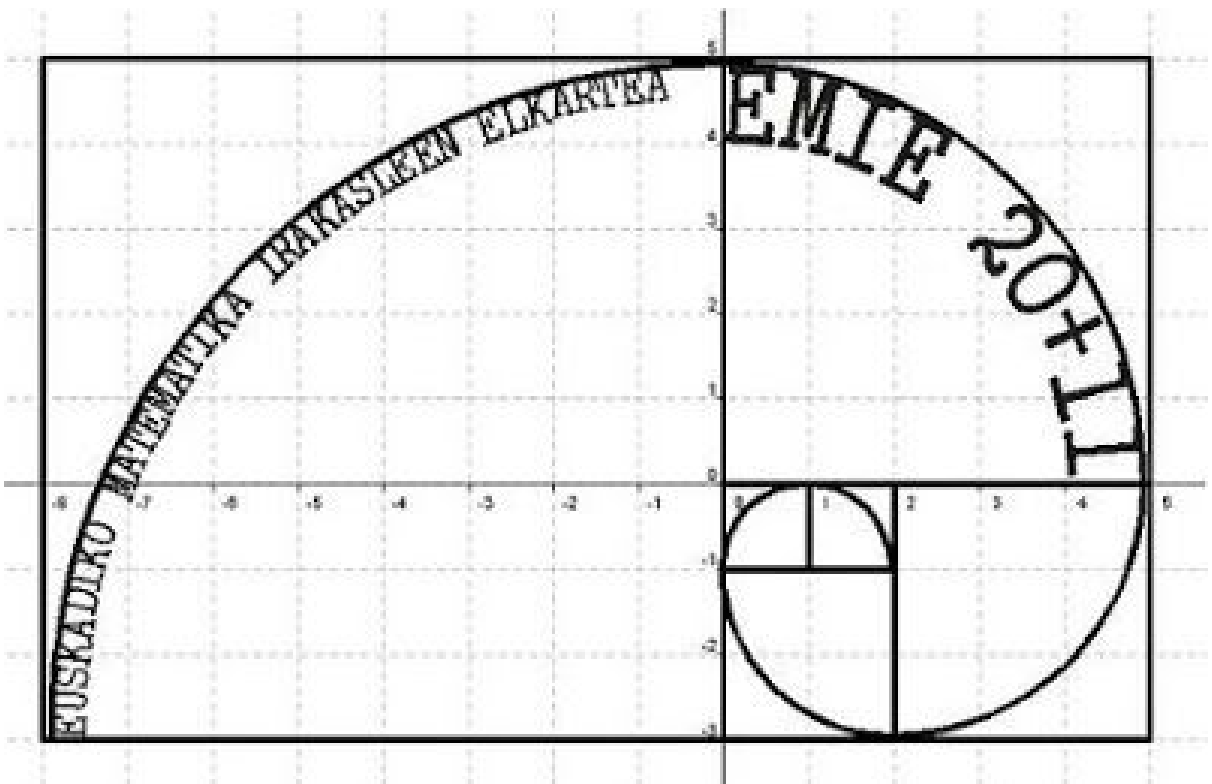


Artium museoa





Euskadiko Matematika Irakasleen Elkarte





6. eranskina: Salburuarako irteera fitxa³.

ANGEL GANIVET 5. MAILA

SALBURUAKO PARKEA EZAGUTUZ

Salburuako parkea Gasteizko kanpoaldean kokatzen den hezegunea da. Balio ekologiko handia dauka, fauna eta flora kantitate nabarmenen jabe delarik.

Jarraian dituzuen animaliak eta loreak Salburuan bizi dira. Hala ere, oso zaila da hauetako batzuk ikustea. Azpimarratu itzazue hauetako bat ikusten baduzue!

ANIMALIA	IRUDIA	LOREA	IRUDIA
Annelida oligochaeta.		Cypereaceae.	
Annelida hirudinea.			
Mollusca.		Labiatae.	

³ Agertzen diren animalietako batzuk, urtaroaren arabera ikusgaiak ala ez izan daitezke. Horren ondorioz, irteera fitxa hau urtaroaren arabera moldatu beharko litzateke.

Insecta
odonata.



Rosaceae.



Aythya
Fuligula



Alismataceae.



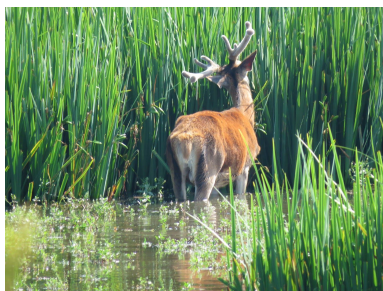
Insecta
coleoptera.



Apiaceae.



Cervus
elaphus.



Lythraceae.



Mustela
lutreola.



Gramineae.



Rana dalmatina.



Haloragaceae.



Platalea leucorodia.



Ranunculaceae.



Larus canus.



Typhaceae.



Erithacus rubecula.



Iridaceae.



Bestelakorik.

Bestelakorik.

7. eranskina: Proiektua ebaluatzeko fitxa.

ANGEL GANIVET 5. MAILA

PROIEKTUAREN EBALUAZIOA

Proiektuari buruz zuen iritzia emateko ordua heldu da. Mesedez, zintzotasunez bete hurrengo taula!

Taldea: Izen-abizenak:				
LORPEN-ADIERAZLEAK	Gutziz ados	Nahiko ados	Ez ados ez desados	Desados
Nire interesak asetu ditu.				
Aurretik ez nekien gauzak ikasteko baliagarria izan da.				
Ludikoa izan da eta motibatuta sentitu naiz prozesuan zehar.				
Gasteizko gune esanguratsuak ezagutu ditut eta plano batean seinatzeko gai naiz.				
Kontziente naiz Gasteizko errealitateaz eta ezagututako guneak errealitate soziopolitikoarekin lotzeko gai naiz.				
Gasteizek eskaintzen dituen asialdirako baliabide didaktikoak eta ludikoak identifikatu ditut.				
Gasteizko gune ezberdinak aztertu ditut.				
Egungo osasun egoera hobeto ezagutzen dut eta haren aurrean nola jokatzeko segurtasun arauen ezagutza zehatza lortu dut.				
Hiriarekiko daukadan erantzukizuna ulertu dut.				
Hiriarekiko atxikimendua garatu dut.				
Oro har, gustora eta seguru sentitu naiz proiektuan zehar.				

Orokorrean, planteatutako proiektu hau positiboki baloratzen dut.				
OHARRAK ETA HOBETZEKO ALDERDIAK:				

8. eranskina: proiektuko autoebaluazio fitxa.

ANGEL GANIVET 5. MAILA

AUTOEBALUAZIOA

Zuen lana ebaluatzeko ordua heldu da. Mesedez, zintzotasunez bete hurrengo taula!

Taldea: Izen-abizenak:				
LORPEN-ADIERAZLEAK	Bikain (9-10)	Oso ondo (7-9)	Ondo (5-7)	Hobetu behar <5
Helburuak betetzeko nire ahalegin handiena eskaini dut.				
Nire taldearen, nahiz gelaren funtzionamendua ahalik eta onena izateko nire ahalegin handiena eskaini dut.				
Nire taldeari, nahiz gelari, ekarpen esanguratsuak eskaini dizkiot.				
Jarduera ezberdinen aurrean ekimena eta gogoak adierazi ditut.				
Jardueretan parte hartu dut, besteen parte hartzea oztopatu gabe eta klasean giro atsegin bat sortuz.				
Taldekideak eta haien iritziak errespetatu ditut.				
Irakasleak eta laguntzaile elkarrizketatuak errespetatu ditut.				
Materialak eta guneak errespetatu ditut.				
Orokorrean, nire jarrera egokia izan da.				
OHARRAK:				

9. eranskina: Angel Ganivet ikastetxeko asteko antolakuntza eta proiektuak aste bakoitzean hartuko duen tokia.

	ASTELEHENA	ASTEARTEA	ASTEAZKENA	OSTEGUNA	OSTIRALA
9:00-9:45					GASTEIZ
9:45-10:30					EZAGUTUZ
10:30-11:00	JOLASTOKIA				
11:00-11:45					IKASI
11:45-12:30					
12:30-15:00	EGUERDIA				
15:00-15:45					
15:45-16:30					

