

eman ta zabal zazu



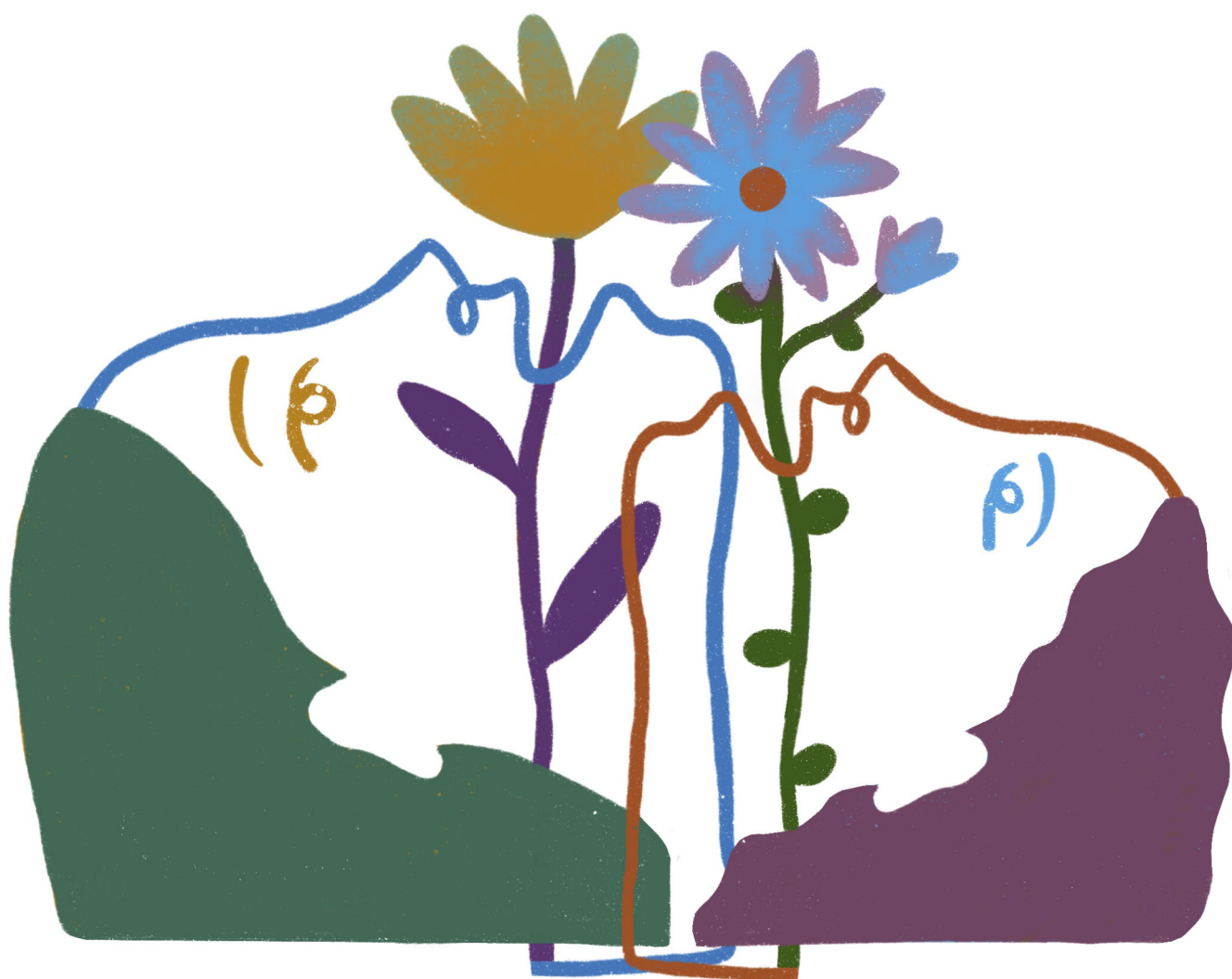
Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**IKASLEEN PARTE-HARTZEA ESKOLA  
DEMOKRATIKOAK ERAIKITZEKO GILTZARRI**  
IRAKASLEEN BEGIRADA BERRITU BATETIK ABIATUTAKO  
ANTZUOLA HERRI ESKOLAKO HEZKUNTZA PROIEKTUA

**Maitane Basasoro Ziganda**

2021



Ilustrazioa: Alaia Gaztelumendi



**UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA**

**Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila**

---

**IKASLEEN PARTE-HARTZEA ESKOLA DEMOKRATIKOAK**

**ERAIKITZEKO GILTZARRI**

Irakasleen begirada berritu batetik abiatutako Antzuola Herri

Eskolako hezkuntza proiektua

---

Doktoretza-tesia

**Maitane Basasoro Ziganda**

Zuzendariak:

**Inaki Karrera Xuarros**

**Maialen Garmendia Larrañaga**

Donostian, 2021eko azaroan

(UPV/EHU)



*“Education is the most powerful weapon  
which you can use to change the world”.*

*Nelson Mandela*



## ESKERTZAK

Esku artean duzuen doktoretza-tesi hau ibilbide luze eta oparo baten emaitza da. Garai baten amaiera edo, beste modu batera ikusita, berri baten hasiera besterik ez. Doktoretza-tesi bat burutzeko aukera izan dugunok edo bestelako erronka pertsonal edo profesional bat parez-pare topatu dugunok, jakin badakigu bidea ez dela beti samurra izaten. Askok izan ohi dira etsipen momentuak, ezinegonak, frustrazioak eta buruhausteak. Baina zure lanbidea maite duzunean, oztopo guzti horiek gainditu eta aurrera egiteko ahalmena garatzen dela esango nuke. Eta zer esanik ez ibilbide horretan topatzen duzun eta ondoan duzun pertsona ororen babesa, indarra eta maitasuna jasotzeko aukera duzunean. Nik zorte hori izan dudanez, ezin dut ikerketa lan hau bukatutzat eman eskerrak emateko tartea hartu gabe.

Eskerrik asko ikerketa lan honetako zuzendariari. Eskerrik asko Inaki, zure irakaspen eta aholku guztiengatik. Ateak zabalik jaso ninduzun elkartu ginen lehenengo egun hartan, hezkuntza iraultzeko ametsa nirekin partekatu zenuen eta ordutik egindako bidaietan hezteko eta hazteko aukera izan dut. Eskerrik asko Maialen, zure zintzotasun eta lasaitasunagatik, bidean topatutako korapiloak askatzen laguntzeagatik. Zaila zirudiena erraz egin duzu zuk. Lanaren irudi itzela zara; zurekin ikasi dut nahi den horren alde borroka egiteko esfortzua ere beharrezkoa dela. Eskerrik asko biei zuen babesagatik eta zuen ikerketa proiektuetan inplikatzeko aukera emateagatik. “Sarean” lan eginez gauza ederrak lortuko ditugu.

Eskerrik asko Andoniri, nire tesi-zuzendari “emozionalari”. Zure doktoretza-tesia egon zen aurretik, nirea amaitzeaz da orain. Eta zenbat gauza pasa ditugun denbora honetan elkarrekin, e? Milaka izan dira edukitako hizketaldiak eta kafeak, ezinegonak edukitakoan zure partetik jasotako aholkuak. Duela bost urte hezkuntza eraldatzeko apustua egin genuen eta ziur nago bide horretan aldamenean jarraituko dugula. Ez dadila haria eten!

Bai ikertzaile aurreko kontratatu gisa zein irakasle gisa, Euskal Herriko Unibertsitatean kide asko ezagutzeko aukera izan dut. Eskerrik beroenak lankideei, zuen aholku eta orientabide guztiengatik. Ezagutza kolektiboa dela eta kolektibizatu behar dela aldarrikatzen dugunok, horrelako espazioen aberastasunean ere sinesten dugu. Txoko horietako bakoitzetik jasotako hausnarketek aberastu dute nire ikuspegia eta diskurtsoa.

Baina Euskal Herrian soilik ez eta bide honetan aukera izan dut mugak gainditu eta beste espazio batzuetan murgiltzeko. Eskerrik asko Portoko Unibertsitateko kideei, zuekin batera

ikasteko aukera eskaintzeagatik eta zuen proiektuetan ni inplikatzegatik. Bide beretik, eskerrik asko Unesco Catedrako parte diren “La Democracia en las Escuelas como Fundamento de una Educación para la Justicia Social” proiektuko kideei. Nire begirada aberastu duzue eta ikerketa honi sendotasuna eman diozue.

Eskerrik asko Antzuolako komunitateari, bihotzetik eta emoziotik nirekin batera bide hau egiteagatik. Master Amaierako Lana hasi nuenean uste nuen eskolari zerbait eskainiko niola nolabait, baina orduan ez nekien eman baino askoz gehiago jasoko nuela. Eskerrik asko ikasle-ohiei, proiektu honetan inplikatzegatik eta zuen bizipenak nirekin partekatzeagatik. Talde eztabaidetako batean adierazi zenuten Antzuolan maitasunetik egiten dela lan. Doktoretza-tesia prozesu hotz, objektibo eta zurruneekin lotzeko joera dagoen arren, zuek maitasunetik lan egiteko aukera hori eman didazue niri ere. Eskerrik asko Antzuolan barrutik zein kanpotik lanean dihardutenei; hezkuntzaren magia eta zientzia uztartzen asmatu duten profesionalei. Begirada aldatu didazue. Hezkuntzaren alderdi politena erakutsi didazue. Askok ikasi dut irakasle eta ikertzaile gisa eta, hori, hein handi batean, zuen irakaspenengatik izan da. Begirada aldaketa hori nire motxilan daramat orain.

Eskerrik asko beti ondoan dauden lagunei. Laguntza behar izan dudanean nire buruhaustek edo ideiak entzuteagatik eta aisia behar izan dudanean haize frexkoa eta plan alternatiboak eskaintzeagatik. Zein polita harreman osasuntsu eta sendo horiek inguruan edukitzea!

Eskerrik asko familiari. Beti presente egoteagatik. Aukera bat ikusi izan dudana bakoitzean erronkari heltzeko animatzeagatik. Nire aukeretan sinesteagatik eta nahi dudana lortu dezakedala helarazteagatik. Zuek ondoan edukita ausartagoa naiz, erortzeak ez baitit beldurrik ematen.

Nire eskerrik beroenak zuri, Ekain, eduki nezakeen bidailagunik onena izateagatik. Erronka honi aldi berean heldu diogu eta bi tesi izan ditugu etxean bueltaka. Hizketaldiak, teoriak, buruhaustek, irakurketak... guzti horiek hartu dute hein handi batean etxeko klima eta egunerokoa, baina beti babesetik eta maitasunetik. Aldapan gora, baina eskutik helduta. Horri esker lortu dugu bi lanak 2021 honetan aurkeztea. Zorionak zuri ere, “doktore dotorea”! Erronka eta ilusio berriak zain dauzkagu!

Lanak argia ikusi duen honetan, zuri eskaini nahi dizkizut azken esker hitzak. Gogoan dut nire lanaren berri ematen nizun bakoitzean begiradan eta hitzetan islatzen zenuen harrotasuna. “Zuk lortuko duzu, dudaik ezta!” . Arrazoia zenuen, lortu dut! Zure irribarrea nire buruan irudikatu dudana bakoitzean, bihotza bete zait eta behar nuen bultzada eman didazu. Zauden lekuan zeudela, lorpen hau zuretzako da, amonia.





## LABURPENA

Eskola demokratiko eta justuak eraikitze bidean, ikasleen parte-hartzeaz hausnartzera garamatza doktoretza-tesi honek. Lege esparruak zein hezkuntza arloko eragileek ikasleen parte-hartzea ezinbestekoa dela adierazten dute; hau praktikara eramateko garaian, ordea, hutsunea nabaria da eta hezkuntza-praktika “parte-hartzaile” gisa izendatzen diren akzio sinbolikoetara mugatzen da. Arrakala hori gainditu eta balio demokratikoekin bat egiten duten hezkuntza eredu eraldatzaileei agerikotasuna emateko asmoz, ikerketa etnografiko honetan Antzuola Herri Eskolako kasua sakontasunean aztertu dugu. Alde batetik, talde eztabaiden bitartez, 28 belaunalditako Antzuolako ikasle-ohien ahotsak eta esperientziak jaso ditugu. Bestetik, bertan identifikatutako gakoetan sakondu eta hauek eskolako egunerokoa nola garatzen diren ulertzeko asmoz, dokumentazioaren, behaketa parte-hartzaileen eta irakasle eta irakasle-ohiekin egindako talde eztabaida baten analisisia burutu dugu. Lan honen bitartez, ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatzeko baliagarriak diren gakoak identifikatu ditugu. Hala, ondorioztatu dugu parte-hartze honek ikuspegi inklusiboa, komunitarioa eta kritikoa barne-hartu behar duela eta hau sustatzeko irakasleen begirada berritu bat, curriculum parte-hartzaile bat eta beharren arabera antolaketa eredu malgu bat beharrezkoak direla.

**Hitz gakoak:** ikasleen parte-hartzea; parte-hartze demokratikoa; irakasleen begirada; curriculum parte-hartzailea; eskola antolakuntza.

## RESUMEN

La tesis doctoral aquí presentada nos lleva a reflexionar sobre la participación del alumnado en la construcción de escuelas democráticas y justas. Tanto el marco legal como los actores educativos afirman que la participación del alumnado es fundamental en el ámbito educativo. Sin embargo, en la práctica, la brecha es notable y la práctica educativa se limita a acciones simbólicas designadas como “participativas”. Con el objetivo de superar esta brecha y dar visibilidad a modelos educativos transformadores alineados con valores democráticos, en este estudio etnográfico hemos estudiado en profundidad el caso de la escuela pública de Antzuola. Por un lado, a través de grupos de discusión, recogimos las voces y experiencias de 28 generaciones del exalumnado de Antzuola. Por otro lado, con el fin de profundizar en las claves allí identificadas y entender cómo se desarrollan en el día a día de la escuela, realizamos un análisis de la documentación, observaciones participantes y un grupo de discusión con docentes. A través de este trabajo, hemos identificado las claves que pueden ser útiles para promover la participación democrática del alumnado. Así, podemos concluir que esta participación debe incluir un enfoque inclusivo, comunitario y crítico y que, para promoverla, se necesita una mirada docente renovada, un currículum participativo y un modelo organizativo flexible basado en las necesidades del centro.

**Palabras clave:** participación del alumnado; participación democrática; mirada docente; currículum participativo; organización escolar.

## ABSTRACT

The doctoral thesis presented leads us to reflect on students' participation in the construction of democratic and fair schools. Both the legal framework and educational actors affirm that student participation is essential. However, in practice, the gap is notable and educational practice is limited to symbolic actions designated as "participatory". With the aim of overcoming this gap and giving visibility to transformative educational models aligned with democratic values, in this ethnographic study we have studied in depth the Antzuola state school case. On the one hand, through discussion groups, we collected the voices and experiences of 28 generations of the Antzuola alumni. On the other hand, in order to delve into the keys identified there and understand how they develop in the day-to-day life of the school, we carried out the analysis of documentation, participant observations and a discussion group with teachers. In this work, we have identified the keys that can be useful to promote the democratic participation of students. Thus, we can conclude that this participation must include an inclusive, community and critical approach and that, to promote it, a renewed teaching perspective, a participatory curriculum and a flexible organizational model based on needs are needed.

**Keywords:** students' participation; democratic participation; teacher gaze; participatory curriculum; school organization.



## AURKIBIDEA

<b>AURKIBIDEA</b> .....	13
SARRERA.....	15
I MARKO TEORIKOA .....	23
1 HERRITAR ASKEAK HEZTEKO ESKOLA DEMOKRATIKOAK .....	25
2 IKASLEEN PARTE-HARTZEA AZTERGAI.....	30
2.1 Ikasleen parte-hartzea hezkuntza testuinguruan: zergatik? .....	30
2.2 Kontzeptuarekiko begirada anitzak .....	36
2.3 Parte-hartze inklusibo, komunitario eta kritiko baten aldeko apustua .....	42
3 JUSTIFIKAZIOA ETA IKERKETAREN HELBURUAK.....	54
3.1 Teoria eta praktikaren arteko desorekak .....	54
3.2 Kasu azterketa kritikoak alternatiba gisa.....	58
3.3 Antzuola Herri Eskola: eredu demokratiko eta parte-hartzailea .....	64
3.4 Ikerketaren helburuak.....	67
II OINARRI METODOLOGIKOAK.....	71
4 KASU BATEN AZTERKETA ETNOGRAFIKOA.....	73
4.1 Ikerketaren etika.....	75
4.2 Ikerketaren prozedura.....	79
III EMAITZAK.....	91
5 EMAITZAK I: ANTZUOLA HERRI ESKOLAKO IKASLE-OHIEN AHOTSAK.....	94
5.1 Jarduerak .....	96
5.2 Pertzepzio orokorrak .....	101
5.3 Bigarren Hezkuntzara salto.....	118
5.4 Zer eman dit Antzuola Herri Eskolak?.....	123
5.5 Kapituluaren ondorioak .....	129
6 EMAITZAK II: ANTZUOLA HERRI ESKOLAKO HEZKUNTZA PROIEKTUA.....	132
6.1 Ezagutzaz eta haurraz: irakasleen begirada.....	134
6.2 Curriculum emergente eta globala: Proiektuak eta eguneroko dinamika.....	141
6.3 Beharren araberrako antolaketa ereduak.....	176
6.4 Kapituluaren ondorioak .....	183
IV EZTABAIDA ETA ONDORIOAK.....	185
7 EMAITZEN EZTABAIDA.....	187
7.1 Azken ondorioak.....	206
ERREFERENTZIAK.....	211
ERANSKINAK .....	233

## TAULEN AURKIBIDEA

Taula 1. Behaketetako parte-hartzaileak eta egun kopurua .....	83
Taula 2. Erabilitako dokumentazioa .....	84
Taula 3. Irakasle eta irakasle-ohiekin egindako talde eztabaidako parte-hartzaileak .....	85
Taula 4. Ikasle-ohiekin egindako talde eztabaidetako parte-hartzaileak.....	85
Taula 5. Ikasle-ohien testigantzak: kategorizazio-sistema.....	87
Taula 6. Dokumentazioa, behaketak eta irakasleen talde eztabaida: kategorizazio-sistema. ....	88
Taula 7. Ikasle-ohien ahotsak: emaitzen aurkezpenaren laburpen taula .....	95
Taula 8. Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektua. Emaitzen aurkezpenaren laburpen taula.	133

## IRUDIEN AURKIBIDEA

Irudia 1. Gaiaren aukeraketa prozesua, LH-ko 4. maila.....	146
Irudia 2. Bozka kontaketa, LH-ko 4. maila. ....	146
Irudia 3. "Slime" gaien ikasleek egindako proposamena, LH-ko 3. maila .....	150
Irudia 4. Irakasleak, ikasleen ekarpenekin, osatutako ardatz-mapa, LH-ko 3. maila.....	150
Irudia 5. Ikasleen adierazpen grafikoak "haien ustetan" dakitenarekin, LH-ko 1go maila .....	152
Irudia 6. Ikasleen adierazpen grafikoak "proiektuan ikasitakoa eta gero", LH-ko 1go maila.....	152
Irudia 7. Ikasleen hipotesietatik abiatuta zatiketak nola egin ikasten, LH-ko 4. maila.....	155
Irudia 8. Natura gaien eraikuntza-prozesuan zegoen maketetako bat, LH-ko 3. maila.....	158
Irudia 9. Ikasleen aurkezpenaren murala, HH-ko 5 urteko gela.....	159
Irudia 10. Ikasleen aurkezpenaren murala, LH-ko 5. maila .....	160
Irudia 11. Eskolako korridorea proiektuetako lanekin beteta.....	177
Irudia 12. Gelatik korridorera ateratzen den eraikuntza luzea.....	178
Irudia 13. Ikasleen parte-hartzea sustatzeko dimentsioak eta gakoak.....	202

**SARRERA**

---





“Zein da hezkuntzaren helburu nagusia, zein helburuk gidatu beharko luke hezkuntza eraldaketa? Nolakoak lirateke benetan “justizia” eta “berdintasuna” hezkuntzan? Zein baliok egon beharko luke integratuta gure hezkuntza sisteman?” Vaughanek eta Crowek (2015, 34. or.)<sup>1</sup> iradokitzen dituzten galderak dira hauek eta hezkuntzaren zentzuaz eta norabideaz hausnartzera bultzatu gintuzten nolabait. Izan ere, hezkuntzaren zereginaz hausnarketa prozesu kritikoak martxan jartzea ezinbestekoa da, bilatzen dugun gizartearen eraikuntzarekin estu lotuta baitago.

Lan honetan aurkeztutako ideiek garbi uzten dute hezkuntzaren konpromiso politikoa gizarte demokratiko eta justuagoak eraikitze bidean. Gure ustez, egungo errealitatea erreproduzitetik haratago, hezkuntzak, ikuspegi kritiko batetik, egungo injustizien kontra borrokatzeko ardura du. Hala, *bizi garen* gizartea islatu baino, *nahi dugun* gizartea islatu behar dute eskolek beren egunerokoan.

Eskola demokratiko eta justuak eraikitze bidean Freireren eta Deweyren teoriak oinarritzat hartu ditugu lan honetan. Biek hitz egiten dute hezkuntza-esperientzia kritikoak bizitzearen garrantziaz; bai gizartean ekarpen aktibo eta kritiko egiteko eta baita desparekotasun sozialari aurre egiteko ere. Deweyk (1916/1995;1938) ikasle guztien parte-hartzea bermatzeko esperientzien eta estrukturen aldeko argudiaketa egin zuen eta eskolaren eta komunitatearen arteko loturaren garrantzia aldarrikatu zuen. Freirek (1971; 1973; 1985; 1993; 1996; 1998), bere aldetik, hezkuntzako botere-harremanen inguruan hitz egin zuen eta “kontzientziazio” prozesuaren bitartez, hezkuntza askatasunerako praktika bilakatu daitekeela azaldu zuen. Bi autore erreferente hauek defendatzen dute ezagutza eta baliokak barneratzeko eta herritar kritiko gisa ahalduentzeko, praktika eta esperimentazio zuzena beharrezkoak direla hezkuntza testuinguruetan.

Ikuspegi honetan kokatzen dugu ikasleen parte-hartzea: parte-hartzea, herritar aktibo eta kritiko gisa hezteko eta hazteko ezinbesteko erraminta modura. Parte-hartze demokratiko batez ari gara, non ikasleek modu zuzen eta erreal batean eskolako bizitzan eragiteko aukera izango duten.

---

<sup>1</sup>Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “What is the ultimate aim of education, what goals should guide education reform? What would ‘fairness’ and equality in education really look like? What values should be embedded in our education system?” (Vaughan eta Crow, 2015, 34. or.).

Komunitate zientifikoak garbi utzi du ikasleen parte-hartzeak onurak dakartzala bai pertsonan eta baita eragiten duen komunitate horretan ere eta, gainera, eskola demokratikoak eraikitzeke ezinbesteko baldintza da (Anderson eta Graham, 2015; Apple eta Beane, 1997; Barber, 2009; Baroutsis et al., 2015; Castro et al., 2016; Coiduras et al., 2016; Fielding, 2001; Fielding 2015; García-Pérez, 2014; García-Pérez eta Montero, 2014; Graham et al., 2018; Hart, 1993; Lansdown, 2001; Mitra, 2004; Richter eta Tjosvold, 1980; Rudduck eta Flutter, 2007; Tonucci, 2009; Trilla eta Novella, 2011; West eta Hopkins, 2003). Hezkuntza legediek ere hala berretsi dute eta, beraz, ikasleen parte-hartzea modu teoriko batean egungo hezkuntza-agendan txertatuta dago (Eusko Jaurlaritz, 2014).

Teorian jakin badakigu ikasleei parte hartzeko, parte izateko eta parte sentitzeko aukerak eskaini behar zaizkiela; praktikan, ordea, Deweyren eta Freireren teoriekin bat egiten duen parte-hartze demokratiko eta zuzena lortzeko oraindik ere lana dagoela agerian utzi dute hainbat ikertzailek (Casas et al., 2008; Coiduras et al., 2016; Cots, 2005; Fielding, 2004b; Fuentes-Peláez, 2011; Liebel eta Saadi, 2013; Lodge, 2005; Mitra et al., 2013; Susinos eta Ceballos, 2012; Trilla eta Novella, 2011). Hauek erakutsi dute “parte-hartzaile” gisa izendatzen diren ekintza eta esturturen atzean, botere-harremanak bizirik dirautela. Zer dago teoriaren eta praktikaren arteko desoreka horren atzean? Zein dira eskoletan topatu ditzakegun oztopoak? Nola eman behin-betiko salto erreala? Zein da hezkuntza-ikerketatik egin dezakegun ekarpena?

Beste hainbeste galdera izan genituen buruan ikerketa honen diseinuan pentsatzen hasi ginenean. Ikasleen parte-hartzearen inguruko justifikazio eta oinarri teoriko sendoa dagoen arren, eskoletan eta geletan ematen diren proposamen praktiko gutxi aurki ditzakegu (García-Pérez eta Montero, 2014). Hala, ezinbestekoa da proposamen teorikoak ikasleen parte-hartzea sustatzen duten eredu praktikoekin osatzea. Fieldingek eta Mossek (2011) adierazi zuten hezkuntza eraldaketan aurrera egiteko, eredu alternatiboak behar ditugula; haiek erabiltzen duten kontzeptua gogora ekarriz, ikasteko aukera emango diguten “mikroistorioak” eraiki behar ditugula.

Testuinguru honetan kokatuta aurkeztu nahi dugu Antzuola Herri Eskola. Antzuola herrian kokatuta dagoen Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoa da hau. Duela 40 urte inguru, herriko bi ikastetxeen fusioa eman zen eta aurretik dagoeneko buruan

zituzten ideia berritzaileak, hezkuntza proiektu bateratu batean forma hartzen hasi ziren (Basasoro et al., 2018). Ikerketa lan honetarako ikastetxe interesgarria iruditu zitzaigun zenbait arrazoiengatik:

- ✓ Master Amaierako Lana Antzuolan egin genuen eta honen bitartez hezkuntza proiektuko zantzu nagusiak identifikatu ahal izan genituen. Aurrera begirako ildo gisa, ondorioztatu genuen ikasleen parte-hartzean sakontzeko gune interesgarria izan zitekeela.
- ✓ Eskolatik bertatik hasitako hezkuntza proiektua da Antzuolakoa. Ikusi ahal izango dugun bezala, eskola demokratiko eta parte-hartzaileak eraikitzeke ez dago errezeta definitiborik. Autore ezberdinek proposatzen dituzten dimentsioak tokian tokiko hausnarketa kolektiboarekin osatu behar dira, horrek ematen baitio indarra eta segurtasuna eraldaketa prozesuari. Ikastetxe honetan horrela egin zuten eta prozesu horrek eman duena biltzea interesgarria dela uste dugu.
- ✓ Ikastetxea publikoa da. Gure ustetan, aukera berdintasunak oinarrian egon behar du eskola demokratikoa izan dadin. Eredu honek erakusten digu badagoela modua ikastetxe publikoetan ere prozesu eraldatzaileak abiatzeko eta horiek, gainera, ikastetxetik bertatik eraikitzeko.
- ✓ 40 urte inguru pasa dira dagoeneko eraldaketa hasi zenetik. Denboran iraun duen proiektu kontsolidatua dela adierazten digu honek eta, beraz, perspektibarekin mintzo daitezke emandako urratsez eta biltzen dituzten oinarri pedagogikoez.

Nola bizi izan dute haien ibilbidea Antzuola Herri Eskolatik pasa diren ikasleek? Zein dira ikasleen-parte hartzea indartzen duten gakoak? Zein oinarri pedagogiko dago gako horien atzean? Zein da, gako horien baitan, eguneroko dinamika eskolan?

Ikasleen parte-hartzea Antzuola Herri Eskolan nola artikulatzen den jaso nahi izan dugu doktoretza-tesi honetan. Horretarako, ikasle-ohien ahotsekin hasi dugu prozesua. Antzuolako ikasle-ohiek lehen pertsonan bizi eta pairatu dituzte hezkuntza proiektu honen ondorioak. Gainera, denbora pasa denez eta ondorengo ibilbide akademikoarekin konparaketa egitea posible denez, bizipen eta esperientzien inguruan sakontasunez jardun ahal izango dutela uste dugu. Hala, haien hitzei zilegitasuna emateko asmoz, 28 belaunaldiren testigantzak jaso ditugu. Testigantza hauek ikasleen parte-hartzea indartzen

duten gakoak identifikatzen lagundu digute eta horiek izan dira ondoren dokumentazioa, behaketak eta irakasleekin egindako talde-eztabaida aztertzeko abiapuntua. Bigarren urrats honetan, gako horien atzean dagoen irakurketa jaso nahi izan dugu, baita irakurketa hori eguneroko praktikan garatzeko modua eta horretarako eman beharreko urratsak ere.

Ikerketa honekin teoriatik praktikarako jauzi hori nola ematen den ikusi ahal izango dugu. Are gehiago, ikasle-ohien testigantza zuzenetatik abiatuta, benetan praktika parte-hartzaile zein kontsideratzen dituzten eta parte aktibo noiz kontsideratu diren jaso ahal izango dugu, hori baita eraldaketa errealerako benetako abiapuntua.

Lerro hauetan adierazitako ideiak biltzeko eta bidean zehar utzitako hainbat galdera erantzuteko, lau atalez eta zortzi kapituluz osatutako doktoretza-tesia topatuko duzue aurrerantzean.

Lehenengo atalak lehenengo hiru kapituluak barne-hartzen ditu eta ikerketa lan honen oinarri teorikoa azaltzen du. Lehenengo kapituluan, modu orokor batean, hezkuntzaren izaera politikoaz eta eskola demokratikoen eraikuntzaz hitz egingo dugu. Bigarrenean, ikerketa objektuan zentratu eta ikasleen parte-hartzean jarriko dugu arreta. Ikasleen parte-hartzea bermatzeko arrazoiak aurkeztuko dira hasieran; ondoren, parte-hartzeak hartu ditzakeen forma, gradu eta esparru ezberdinez mintzatuko gara; kapitulua amaitzeko, errebisio horren ostean, ikerketa lan honetan parte-hartzea nola kokatzen dugun zehaztuko dugu. Azkenik, hirugarren kapituluan, ikerketa honen justifikazioa topatuko dugu. Horretarako, teoriaren eta praktikaren artean dagoen arrakala eta horren arrazoiak aurkeztuko ditugu. Aldi berean, arrakala hori txikitzeko ikerketak egin dezakeen ekarpena adieraziko dugu, bide batez gure ikerketa-testuinguruari sarrera emanez: Antzuola Herri Eskolari. Doktoretza-tesi honen helburuak aurkeztuta emango diogu itxiera lehenengo atal honi.

Bigarren atalean oinarri metodologikoak azalduko ditugu. Kapitulu bakarreko atala izango da, laugarrena hain zuzen ere. Bertan, ikerketa-metodoan eta diseinuan zentratuko gara. Ikerketa etnografikoa izan da burututakoa, beraz, honen inguruko azalpen teorikoarekin emango diogu hasiera eta, ondoren, informazioa jasotzeko, analizatzeko eta aurkezteko prozedura bilduko dugu.

Hirugarren atalean bost eta sei kapituluak biltzen dira eta bertan ikerketa honetako emaitzak topatuko ditugu. Emaitzak I kapituluan ikasle-ohien testigantzak biltzen dira: zein jarduera oroitzen duten, zein pertzepzio orokor gordetzen duten, Bigarren Hezkuntzara saltoa nola oroitzen duten eta Antzuolak zer eman dien jaso da atal honetan. Emaitzak II atalean, berriz, testigantza horietatik ateratako gakoak azalpen sakona egingo da, beti ere ikasleen partehartzea helburu. Kapitulu honetan, gako horiek egunerokoan nola garatzen diren azalduko da, baita atzean dagoen ikuspegi pedagogikoa ere; begirada, curriculuma eta antolaketa azpiatalak kontuan hartuta, Antzuola Herri Eskolako ereduak sakontzeko aukera edukiko dugu.

Azkenik, laugarren atalera iritsita, zazpigarren kapituluak topatuko dugu. Emaitzen eztabaida eta ondorioak aurkeztuko dira lehenengo eta, lana amaitzeko, ikerketaren ekarpenez eta aurrera begirako erronkez hitz egingo dugu, egindako ibilbideaz hausnartzeko eta hezkuntzan ekarpen aktiboa egiten jarraitzeko urratsak irudikatzen.

Besterik gabe, goza dezazuela!



# I MARKO TEORIKOA

---





## 1 HERRITAR ASKEAK HEZTEKO ESKOLA DEMOKRATIKOAK

---

Etengabeko aldaketa sozial eta politikoak, hezkuntzaz eta honek gizartean hartzen duen rolaz hausnartzera garamatza ezinbestean. Hausnarketa hau momentuko egoeraren eta tokiko erralitatearen baitan egin behar da eta, noski, helburuak ere horren baitan finkatu behar dira (Dewey, 1995). Baina bada aldatzen ez den eta globala beharko lukeen helburu bat: hezkuntzaren erronkak, ezagutzaren transmisio hutsetik askoz ere haratago, gizarte justuago baten garapenean ekarpena egitea eta parte hartzea izan beharko luke; justizia sozialetik eta justizia sozialerako egiten den hezkuntza, alegia (Monzón eta Luna, 2020; Murillo eta Hernández-Castilla, 2014).

Freirek (1971) dio justizia sozialaren alde egiten ez duen hezkuntzak egungo zapalkuntzak erreproduzitzeko joera izango duela. Gainera, Martínez-Bonafék (1999) gehitzen duen moduan, eskola tokian tokiko eszenatoki sozialaren parte aktiboa da eta, bide berean, irakaslea, egoera konplexu horretan, aktore politikoa da nahitaez. Ideia hauetatik abiatuta, ondorioztatu dezakegu ez dela nahikoa zapalkuntzen erreprodukzioan modu aktiboan ekarpena ez egitea edo modu pasiboan jokatzeari; konpromisoak zabalagoa behar du izan eta justizia soziala bermatzeko errekutsoak eta idealak egunerokoan aplikatu behar dira.

Ideal horiez ari garenean, hezkuntza partekatu eta inklusibo batez ari gara, partaideen garapen integrala bilatzen duena; “hezkuntza kritikoa, esplizituki politikoa, gauzen zergatiagatik galdetuko duena; hezitzaile kritikoa, eraldaketan agente aktibo izango diren ikasleak eta justizia sozialarekin konprometituta dauden komunitateak biltzen dituen hezkuntza” (Belavi eta Murillo, 2016, 31. or)<sup>2</sup>. Ikuspegi eraikitzaile eta eraldatzailea barnehartu behar du hezkuntzak. Izan ere, “eskolek ez dute soilik egungo gizartearen islada izan behar, honekiko kritikoak izan behar dute eta erakutsi behar dute egungo hutsuneak ez direla gaindiezinak eta alda daitezkeela” (Fielding, 2011, 58. or)<sup>3</sup>. Ardatz gisa justizia soziala duen hezkuntzak, beraz, egungo injustiziak gainditzeko politika eta ekimenak garatzea du

---

<sup>2</sup>Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Una educación crítica, explícitamente política, que se pregunte el porqué de las cosas, con docentes intelectuales críticos, estudiantes agentes de cambio y comunidades relacionadas y comprometidas con la Justicia Social” (Belavi eta Murillo, 2019, 31. or).

<sup>3</sup>Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Las escuelas no deben meramente reflejar el mundo del que son parte, deben ser críticas de él, y mostrar en sus propios procesos que sus deficiencias no son inevitables sino que se pueden cambiar” (Fielding, 2011, 58. or.).

helburu; hezkuntza komunitate (eta ondorioz gizarte) justuagoak sustatzea bilatzen du, horretarako agente inplikatu guztiei ahotsa eta parte hartzeko eskubidea emanaz.

Testuinguru honetan eta hezkuntzaren ikuspegi honetatik abiatuta, demokrazia eta justizia soziala kontzeptu banaezinak dira. Belaviren eta Murilloren (2016) proposamenean sakonduta, demokraziatik eta demokraziarako hezkuntza-eredu baten alde egitea ezinbestekoa da justizia soziala helburu badugu. Ideia interesgarria da honakoa, baina honek eskola demokratikoaz hitz egitera behartzen gaitu nahitaez. Izan ere, demokrazia ulertzeko moduak hezkuntza demokratikoaren ideia baldintzatzen du ezinbestean, baita norabide horretan egunerokoan hartuko diren erabakiak eta aurrera eramango diren ekimenak ere.

*Demokrazia* hitza grezieratik dator, “demos” (herria) eta “kratos” (gubernua) hitzetatik eratorria; “herriaren gobernantza” ari da, beraz. Aldiz, bi hitz horiek esanahi ugari izan ditzakete eta hainbat zalantza sorrarazi. Zein dira herritarrak? Zer ulertzen dugu gobernantza gisa? Nola kudeatu gobernantza demokratikoa? Guztiek hartzen al dute parte? Gutxi batzuek hartzen al dute parte herritarren izenean?

Antzinako Greziako *polis*a edo hiria deskribatzeko sortu zen demokrazia kontzeptua, non herritar guztiek *polisari* buruzko erabakiak hartzen zituzten. Parte-hartze zuzenaren bitartez “herritarrek” (kasu honetan, gizonezko askeek) komunitate politikoan eragiteko aukera zuten. Hala, demokraziak eginkizun hezitzailea zuen nolabait: gaitasun intelektualak, emozionalak eta moralak garatzen laguntzea, modu aske eta aktiboan komunitatean integratu zitezten (Carr, 1998).

XVIII. mendean, berriz, demokrazia berpiztu eta Europa mendebaldera zabaldu zenean, ikuspegi ezberdina hartu zuen bere baitan. Kasu honetan, bizi eredu bat baino, gizarte liberal baterako gobernantza sistema eraginkor gisa zabaldu zen. Hala, “guztien” parte-hartzea “gobernu errepresentatibo” batengatik ordezkatu zen, erabaki politikoak elite politiko baten esku utziz (Carr, 1998).

Egun ezagunak diren “demokrazia errepresentatiboaren” eta “demokrazia parte-hartzailearen” ereduena sorrera izan zen aurreko lerroetan azaldutakoa, ondoren birdefinitzen eta eraldatzen joan dena. Modu laburrean, demokrazia errepresentatiboak prozesu

elektoralak dauzka oinarrian. Ordezkaritzaren bitartez, herritarren nahiak identifikatu edota azaleratzen dira; hala, herritarrek euren ordezkoak aukeratzen dituzte, baina ondoren botere legegilea eta betearazlea errepresentazio horren esku geratzen da (Hernández, 2002). Demokrazia parte-hartzailean, ordea, komunitateko kide ororen inplikazioa bilatzen da autogobernantzaren bitartez (Zyngier, 2016). Kasu honetan, komunitatean eragina duten erabakiak hartzea herritar guztiei dagokie eta aukera dute hitza modu zuzenean hartzeko (Hernández, 2002). Bereizketa hau “demokrazia mehe eta demokrazia lodi”<sup>4</sup> gisa (Gandin eta Apple, 2002), edo “azaleko eta sakon”<sup>5</sup> (Barber, 1984, 2004) gisa ere definitu da.

Demokrazia errepresentatiboa demokrazia forma berriein indartzeko asmoarekin eta komunitateko arazoetan herritarren parte-hartzea eta inplikazioa sustatzeko helburuarekin, jarrera kritikoen artean demokrazia parte-hartzailearen eredua defendatzen da (Barber, 2004; Belavi eta Murillo, 2016; Fielding, 2012; Subirats, 2004; Trilla eta Novella, 2011). Adierazten dute demokraziak haratago joan behar duela eta errepresentazio gune bat baino askoz gehiago izan behar duela.

Ikuspegi honetatik abiatuta, demokrazia bizi-sistema bat da, berdintasunerako eta parte-hartzerako bitarteko bat, eremu eta adin guztietan aplikagarria (Osoro eta Castro, 2017). Hiru eskubide mota dauzka oinarrian: prozesu politikoetan parte hartzeko eskubidea, baliabideen distribuzio justu batez gozatzeko eskubidea eta zapalkuntzetatik libre izateko eskubidea (Davies, 1999). Era berean, berdintasunerako eta parte-hartzerako ariketa honek, pentsamendu eta iritzi aniztasunaren aberastasuna onartzea dakar, baita inplikatu guztiei ahotsa ematea ere (Zuleta, 2002).

Demokraziaren ikuspegi “parte-hartzaile”, “lodi” eta “sakon” honek konpromisoa, ikaskuntza, zaintza, parte-hartze aktiboa, dialogoa eta deliberazio soziala dauzka balio gisa bere oinarrian (Carr et al., 2018). Demokrazia hausnartzaile eta kritiko batez ari gara, non eraikitzen diren interakzioen eta sustatzen den deliberazioaren bitartez, erabaki kolektiboak hartzen diren (Zyngier, 2016).

Sorreratik hona asko eztabaidatu da demokrazia parte-hartzailearen ezaugarriez eta autore ezberdinek proposamenak gehitu dituzte. Adibide gisa, Woodsek eta Woodsek (2012),

---

<sup>4</sup> “Thin and thick democracy” (Gandin eta Apple, 2002).

<sup>5</sup> “Shallow and deep democracy” (Barber, 1984, 2004).

demokraziaren ikuspegi transbertsalaz hausnartu eta “demokrazia holistikoa”<sup>6</sup> kontzeptua proposatzen dute. Demokrazia holistikoa elkarrekin lan egiteko modelo bat aurkezten du eta elkar elikatzen duten bi bide proposatzen ditu: pertsonen garapen integrala bultzatzea, batetik, eta guztien parte-hartze justua ahalbidetzea, bestetik. Fieldingek (2012) ikuspegi kolektiboa txertatzen dio demokraziari eta “komunitate demokratikoaz”<sup>7</sup> hitz egiten du horretarako. Ikuspegi honen baitan, harremanetan eta botere banaketan arreta jartzea garrantzitsua dela argudiatzen da, hori baita demokraziaren praktika erreal baterako ezinbesteko gakoa.

\* \* \*

Demokrazia parte-hartzaileak biltzen dituen gakoak ikusita, bat egiten dugu Carr et al.-ekin (2018) adierazten dutenean demokrazia eredu hau sustatzea helburu duen hezkuntza kritikoak justizia sozialari ekarpen esanguratsua egiten diola; egungo hegemonia eta botere egiturak eraldatzeko gaitasuna du, baita hezkuntzan ematen diren eguneroko dinamika hierarkikoak haustekoa ere. Hezkuntza-eredu parte-hartzaile batean eguneroko problematikak lantzeko klima sustatzen da eta honek herritartasunerako eta parte-hartzerako balioak modu sakon batean praktikatzeko, barneratzeko eta ikasteko aukera eskaintzen du (Zyngier, 2016).

Justizia soziala, konpromiso kritikoa, konpromiso pertsonal eta soziala, ahalduntzea, umiltasuna eta integritatea dakartza bere baitan, demokraziaren forma normatibo, errepresentatibo eta hegemonikoetatik haratago joateko helburuarekin. Era berean, demokrazia “lodia”, bilaketan, problematizazioan, zaintzan eta demokraziarako hezkuntza baten garapenean oinarritzen den prozesu amaigabea da; ikuspegi kritikoa, esanguratsua, inklusiboa, parte-hartzailea eta justizia sozialean oinarritua (Carr et al., 2018, 20. or.)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> “Holistic democracy” (Woods eta Woods, 2012).

<sup>7</sup> “Democratic fellowship” (Fielding, 2012).

<sup>8</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Involves social justice, critical engagement, personal and societal commitment, empowerment, humility and integrity aimed at moving beyond normative, representative, hegemonic forms of democracy. Similarly, thick EfD (education for democracy) is an endless process of seeking, problematizing, cultivating and developing education for democracy, focused on a critical, meaningful, inclusive, participatory, social-justice based, thick approach” (Carr et al., 2018, 20. or.).

Bide honetan, doktoretza-tesi honek, beste hainbat autoreren irakurketarekin bat eginez, kolektibo ezberdinen errepresentaziotik haratago joango diren prozesu demokratiko eta parte-hartzaileak indartzeko eta artikulatzeko beharra aldarrikatzen du, komunitateko kide oro inplikaturik eta erabakiak hartzeko espazio horizontalak irekita (Subirats, 2004; Trilla eta Novella, 2011).

Hezkuntzaren ikuspegi eraldatzaile eta kritiko honetatik abiatuta, inplikaturik dauden guztien parte-hartzerako eskubidea ezinbestean sustatu eta indartu behar dugu (Freire, 1996). Izan ere, baldintza soziala justua izan dadin, protagonista guztiek haien beharrak adierazteko eta haien askatasuna erabiltzeko aukera izan behar dute (Belavi eta Murillo, 2016). Ikuspegi honen baitan kokatzen dugu doktoretza-tesi honetako ardatz izango den ikasleen parte-hartzea.

## 2 IKASLEEN PARTE-HARTZEA AZTERGAI

---

### 2.1 Ikasleen parte-hartzea hezkuntza testuinguruan: zergatik?

Aurreko atalean aipatutakoaren harira, uler dezakegu ikasleen parte-hartzea beharrezkoa dela benetan hezkuntza komunitate justu eta demokratikoak eraiki nahi baditugu. Lan honetan, beraz, horixe bera izango da ikerketa objektua. Trillak eta Novella (2011) ikasleen parte-hartzea sustatzeko hiru arrazoi nagusi plazaratzen dituzte: “batetik, juridikoki ezarritako eskubide bat da; bestetik, gauzatzen den eremuen funtzionamenduan onurak dakartza; eta azkenik, bitarteko bikaina da (hoberena ez esatearren) herritarrak balio demokratikoetan hezteko” (24. or.)<sup>9</sup>. Atal honetan, arrazoi horietako bakoitzari tarte eskainiko diogu.

Haurren parte-hartzearen aldeko diskurtsoak ibilbide luzea du. Bilakaera horretan, 1989an Nazio Batuen Batzar Nagusian burututako Haurren Eskubideen Konbentzioa da erreferente nagusia. Konbentzio honekin, haurren rola eta, eskubidedun herritar gisa, haien jokoaren inguruan aldaketa esanguratsu bat eman zen; lehen aldiz nazioarteko zuzenbidean haurrentzako eskubide horiek formalki eta esplizituki aitortu ziren. Haurrak gizarteko partaide aktibo gisa onartuta, ordura arte soilik helduentzako gordeta zeuden eskubide zibilak aitortu zitzaizkien (Coiduras et al., 2016).

Helduen babesaren hartzaile izatetik haratago, haurren egoerari dimentsio gehigarri bat eman zion konbentzioak: haurrak eskubidedun subjektuak direla aitortu zen. Konbentzioan jaso ziren artikuluetan, parte hartzeko eskubidea ez ezik, haurren bizitzetan eragina duten kontuei buruz haien iritzia entzuteko eta hauei garrantzia emateko betebeharra ere jaso zen (Graham et al., 2018).

Horrek haurraren "ahotsa" beste eskubide guztien interpretazio eta aplikazioaren erdigunean kokatzen du, hezkuntzarako eskubidea barne, gazteenen parte-hartze demokratikoaren bidez askatasuna, autonomia eta autodeterminazioa sustatuz (Cook-Sather, 2014; Graham

---

<sup>9</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Por un lado, es un derecho jurídica-mente establecido; por otra parte, sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, por último, constituye un excelente medio (por no decir el mejor) para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos” (Trilla eta Novella, 2011, 24. or.).

et al., 2018; Pearce eta Wood, 2016). “Haurrek esaten dutena entzuten hastea eta serio hartzea eskatzen digu. Beren esperientziaren, iritzien eta kezken balioa aitortzea eskatzen digu. Horrez gain, helduek umeeikiko dituzten erantzukizunen izaera zalantzan jartzera ere behartzen gaitu” (Lansdown, 2001, 1. or.)<sup>10</sup>.

Denboran aurrera eginez, UNESCOk, UNICEF, Banco Mundial, UNFPPA, PNUD, ONU Mujeres eta ACNURekin batera, Hezkuntza-Munduko Foruan Incheon-go Adierazpena sortu zuen Korean, 2015eko maiatzean. Adierazpen hori hurrengo hamabost urteetarako nazioarteko politika agenda da eta kalitatezko hezkuntza inklusiboa eta bidezkoa bermatzea zein guztiontzako bizitza osoko ikaskuntzarako aukerak sustatzea du helburu. Gerora, 2015eko irailean Nazio Batuen Batzar Nagusian Garapen Iraunkorreko 2030 Agenda onartu zen, hamazazpi helbururekin, non Incheonen sinatutakoa laugarren helburu (SDG 4) bezala ezarri zen.

Incheon-go deklarazioan eta akzio markoan argi adierazten da hezkuntza eraldatzaile baterako agendan inklusioak eta ekitateak lehen lerroan egon behar dutela eta, horretarako, sarbidean, parte-hartzean eta ikaskuntza-emaizetan sortzen diren bazterkeria eta desparekotasun guztiei aurre egiteko konpromisoa hartu behar dela. Bertan aipatzen diren estrategien artean, komunitatearen parte-hartzea areagotzearen aldeko apustua egiten da. Hezkuntza inklusiboa lortzeko, politiken helburuak hezkuntza-sistema eraldatzea izan behar du, baita aniztasunari eta ikasleen beharrei modu egokian erantzutea ere. Hau beharrezkoa da ekitatean oinarritutako hezkuntza eskubidea errealitate bihurtzeko. Gainera, agenda honetan ebaluazioan barne-biltzen diren printzipioen artean, oinarrizko gisa aipatzen dira ikaskuntza-irakaskuntzaren kalitatea; eskola lidergoaren garrantzia; ekitatea eta inklusioa oinarrizko dimentsio gisa; gardentasuna; eta kolektibo guztien parte-hartzea maila guztietan (UNESCO, 2016). Haien esanetan, gazteak, jakintza espezifikoko eta bereiziak dakartzaten kideak dira, baita, SDG 4-Hezkuntza 2030aren hartzaile zuzenak ere. Horregatik, ikaskuntza hobetzeko baldintzak zehazteko kolektibo egokiena dela eta haien ordezkariak eta parte-hartze aktiboa bermatzeko ahaleginak egin behar direla argudiatzen dute (UNESCO, 2016).

---

<sup>10</sup>Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “It requires us to begin to listen to what children say and to take them seriously. It requires that we recognise the value of their own experience, views and concerns. It also requires us to question the nature of adult responsibilities towards children” (Lansdown, 2001, 1. or.).

Hezkuntza arloan bat egin zuten diskurtso honekin eta eragina izan zuen maila lokal zein internazionalerako marko legeletan. Ideia hauek gurera ekarri eta Heziberri 2020an ere islatuta geratu zen ikasleen parte-hartzea (Eusko Jaurlaritzak, 2014). Heziberri 2020 Plana, Europan hezkuntza eta prestakuntza arloan 2020rako finkatutako berrikuntza eta garapen-ildo estrategikoak bateratu nahi dituen plana da. Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoan, ikastetxean eta ikasgelan inklusioa abian jartzeko orientabide metodologikoak aipatzen dira eta, besteak beste, ikasleen parte-hartzea aipatzen du maiz. Adierazten du “ikasle guztien ikaskuntza eta parte-hartzea sustatu behar” direla, “ikasle guztiak hezkuntza-sistemara iritsi, hartan parte hartu eta ikasten jarduteko egon litezkeen hesiak birrintzeko konpromisoa hartu behar” dela eta ikasleekiko nola jokatzeko dugun berraztertzerako behartzen gaituela horrek, “bai eta gogoeta egitera ere, gure praktikak inklusiboak ote diren edo, aitzitik, ikasleentzat ikasten eta parte hartzen jarraitzeko oztopo ote zaien ikusteko” (Eusko Jaurlaritzak, 2014, 47-48. or.).

Beraz, aurkeztutako lehenengo arrazoia berriro ere gogora ekarriz, ikasleen parte-hartzea juridikoki ezarrita dagoen eskubidea da eta garbi islatuta dago hau hezkuntza-agendan bermatu behar dela.

Haurren eskubideen aitortza horrek, gainera, interesa eta beharra piztu du hezkuntza eta ikerketa eremuetan. Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmena onartu zenetik, haurren parte-hartzea oinarrian duten ekarpenak ugariak izan dira: ikerketa, argitalpen, hitzaldi eta proiektu zehatzak. Horiek, besteak beste, ikasleen parte-hartzeak dakarren onuraz edota demokraziari egiten dion ekarpenaz mintzo dira.

Horietan pixka bat gehiago sakontzeko asmoz, bigarren arrazoiari helduko diogu oraingoan eta honakoa da: gazteek dagozkien arloetan parte hartzeak eremu horien funtzionamendua hobetzen du. Izan ere, “prozesu baten, arlo baten edo erakunde baten kalitatea, inplikatuak aktiboki parte hartzen dutenean optimizatzen da” (Trilla eta Novella, 2011, 27. or.)<sup>11</sup>. Bide berean, Lansdownek (2001) adierazten duen moduan, haurrei hitza emateak eta hau kontuan hartzeak ondorio positiboak dakartza: haurren beharrei hobeto erantzuten zaie, erabaki hobeak hartzen dira eta demokraziarekiko ulermena eta konpromisoa indartzen dira.

---

<sup>11</sup>Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “La calidad de un proceso, de un ámbito o de una institución se optimiza cuando los implicados participan en ellos de forma activa” (Trilla eta Novella, 2011, 27. or.).



Autore desberdinen errebisioa egin ondoren, ondorioztatu dezakegu ikasleen parte-hartzeak onurak dakartzala haien esperientzietan eta ongizatean, baina baita aplikatzen den eremuan edo komunitatean ere.

Alde batetik, parte-hartzeak ikasleengan zer-nolako eragina duen autore askok aztertu dute. Eskubide hau barneratu eta teoriatik praktikara eramaten dugunean, ikasleen hezkuntza esperientziak hobetu egiten dira eta haien ongizatean salto kualitatibo bat ematen da (Anderson eta Graham, 2015; Barber 2009; Coiduras et al., 2016; Fielding 2015; Graham et al., 2018). Gainera, ikasleen inplikazioa bilatzeak eskolarekiko duten atxikimenduan eragina du (Rudduck eta Flutter, 2007); baloratuta sentitzen direnean, inguruarekiko errespetua handiagoa da eta ikaskuntzarekiko konpromisoa areagotzen da (Lansdown, 2001; Richter eta Tjosvold, 1980).

Bestetik, parte-hartzeak ikasleen gaitasunetan ere eragin zuzena duela argudiatu dute zenbait autorek. Hala, ikuspegi kritikoaren garapena, arazoan ebazpenerako gaitasuna, antolaketa eta kudeaketarako gaitasuna, talde lanean jarduteko gaitasuna, jendaurrean hitz egiteko gaitasuna, autonomia, sormena eta argudiaketarako gaitasuna, parte-hartzeak dakartzan onura gisa identifikatu dira literatura zientifikoan (Castro et al., 2016; Lansdown, 2001; Mitra, 2004).

Baina norberarengan duen eragin positiboaz haratago, asko izan dira parte-hartzeak ingurunean eragin positiboa duela gehitu dutenak. Eskolako egunerokoan ematen diren prozesu parte-hartzaileek hezkuntza eraldatzeko eta antolakuntza zein irakaskuntza hobetzeko ahalmena dute; ideien aniztasunaz baliatuta erabaki hobek hartzen dira eta, beraz, prozesuen kalitatea hobetzen da (Fielding, 2001; García-Pérez, 2014; García-Pérez eta Montero, 2014; Graham et al., 2018; Mitra, 2004).

Gainera, parte-hartzea bitarteko ezinhobea da hezkuntza komunitate sendoagoak eraikitzeko, klima osasuntsu batean murgiltzeko eta testuinguru horretan saretzen diren harremanak hobetzeko (Baroutsis et al., 2015; García-Pérez eta Montero, 2014; West eta Hopkins, 2003). Eskolako egunerokoan partaide sentitzean, kidetasuna bultzatzen da eta testuinguru horretan sortzen den giroak guztien inplikazioa eta ahalduntzea indartzen du.

Laburbilduz, aipatu dugu berezko eskubidea dela eta parte-hartzeak onurak dakartzala protagonistan zein ingurunean. Baina aurreko atalean aipatu dugun bezala, ikasleen parte-hartzea ezinbestekoa da eskola demokratiko eta justuak eraiki nahi baditugu eta, hain zuzen, hauxe da hirugarren eta azken arrazoi esanguratsua.

Hartek (1993) argi adierazi zuen dagoeneko duela zenbait hamarkada: “nazio bat demokratikoa da, bertako herritarrek parte hartzen duten neurrian, batez ere komunitate mailan. [...] Arrazoi honengatik, bere burua demokratikotzat duen edozein sistematian, haurren parte-hartzerako aukerak eskaini behar dira” (4. or.)<sup>12</sup>.

Tonuccik (2009) bide beretik, adierazten du hurrek ez dutela heldu izateko itxaron behar demokrazia praktikatzeko; hau bizitzeko eta praktikatzeko gaitasuna eta eskubidea dute. Hezkuntza-testuinguruan ere hala behar luke izan; ikasleen parte-hartzea eskubide pedagogiko gisa eta hezkuntza demokratiko baterako ezinbesteko baldintza gisa ulertu behar da (Emilson eta Folkenson, 2006).

Beraz, ideia hauekin bat eginez eta lehenengo atalean aurkeztutako hezkuntzaren erronkak hona ekarrita, eskola justu eta demokratikoak eraikitze bidean ikasleen parte-hartzeaz hausnartu behar dugu ezinbestean.

\* \* \*

Aurreko lerroetan Trillak eta Novellak (2011) ikasleen parte-hartzea sustatzeko ematen dituzten arrazoiak garatu ditugu. Aldiz, aipatutako eskubide eta onuren bermea, parte-hartzea ulertzeko eta sustatzeko moduaren baitan alda daitekeela pentsatzen dugu. Parte-hartzea ulertzeko eta, beraz, hau praktikara eramateko hamaika modu daudela ikusi ahal izango dugu hurrengo atalean. Bambozzi et al.-en (2020) hitzekin bat eginez, “demokrazia pentsatzeko modu bakoitzak, parte-hartzearen kontzeptua ulertzeko modu desberdinak dakartza” (4. or.)<sup>13</sup>. Garrantzitsua iruditzen zaigu, beraz, kontzeptuak har ditzakeen irakurketetan sakontzea eta parte-hartzeak harekin dakartzan esanahiez hitz egitea.

---

<sup>12</sup>Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario. [...] Por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático y particularmente en aquellas naciones que ya creen ser democráticas” (Hart, 1993, 4. or.).

<sup>13</sup>Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Cada forma de pensar la democracia conlleva formas diferentes de entender el concepto *participación*” (Bambozzi et al., 2020, 4. or.).

Beraz, parte-hartzeaz ari garenean, zertaz ari gara? Prozesu parte-hartzaileak martxan jartzeak ikaslearekiko dugun begirada edota zein hezkuntza mota nahi dugun bezalako hausnarketak mahai gainera ekartzea dakar (Osoro eta Castro, 2017). Hurrengo atalean “parte-hartze” kontzeptuak biltzen dituen begirada anitzez eztabaidatuko dugu, ondoren ikerketa honetan aintzat hartu dugun ikuspuntua azaltzeko.

## 2.2 Kontzeptuarekiko begirada anitzak

Parte-hartzeaz hitz egitea sinplea eta konplexua da aldi berean. Ikasleek eskolan parte hartu behar dutela dagoeneko zalantzan jartzen ez den arren, eztabaida handia dago hau ulertzeko eta garatzeko moduen artean.

Parte hartzeko forma, gradu eta esparru asko egon daitezke eta aniztasun honek hamaika praktika eta estrategia bildu ditzake bere baitan. Hala, parte-hartzearen inguruan demagogia eta erretorika huts asko ere egin daiteke (Trilla eta Novella, 2001). “Parte-hartzaile” izendatzen diren esperientzien barruan kutsu pasiboa duten ekintzak topatu ditzakegu: askotan zerbait “entzun” edo “kontsultatu” izana parte-hartzea bultzatzeko estrategia modura azaldu daiteke. Beste esperientzia batzuetan, ordea, ikasleak protagonista aktibo bihurtzen dira; inplikatuena ahalduntzea bultzatu eta haien parte-hartzeak prozesuan eragina duela ziurtatzen da (Rojas et al., 2012; Sinclair, 2004). Beraz, “partaidetza” hitzak ez du zentzu handirik hitz horrekin zer adierazi nahi dugun zehazten ez den bitartean. Atal honetan, forma, gradu eta esparru horietan dagoen aniztasuna aurkeztuko da lehenengo eta, horren baitan, ikerketa honetan parte-hartzea nola ulertzen dugun azalduko da ondoren.

### 2.2.1 Parte hartzeko forma, gradu eta esparruak

Sarreran aipatu dugun bezala, demokrazia ulertzeko moduak parte hartzeko **forma** baldintzatzen du ezinbestean. Alde batetik, demokrazia liberala edo errepresentatiboa aipatu dugu; eta bestetik, demokrazia zuzena edo parte-hartzailea. Horrela kokatuta, parte-hartzea ere bi forma hauen baitan eman daiteke: errepresentazio bidez edo modu zuzenean (Pagani eta Arce, 2009). Bestetik, parte-hartze formalaz eta informalaz ere hitz egiten da maiz. Lehenengoak antolaketa egituratuari egiten die erreferentzia eta bigarrenak eskolako egunerokoan ematen den prozesu naturalari (San Fabián, 1997).

Demokrazia modelo errepresentatiboaren baitan, ikasleen parte-hartzea eskola kontseiluekin edota ordezkari funtzionamenduetarekin lotu izan da (Susinos eta Ceballos, 2012). Baina kontuan izan behar da parte-hartzeko organoak existentzeak edota ordezkari legalak izendatzeak ez duela esan nahi parte-hartzea bermatuko denik (Naval, 2003); bertan zer gertatzen den aztertzea eta ideia guztiak islatzen direla bermatzea kontuan hartzeko

gakoak dira, gure ustez. Organo formal hauen erabilgarritasuna zalantzan jartzea ez da lan honen helburua, baina uste dugu ez dela nahikoa eta ikasle guztien ahotsa eta ahalduntzea modu zuzen batean ikastetxeen erdigunera ekartzeko modua bilatu behar dela.

Idea honetatik abiatuta, berriro ere Deweyren (1938) teoria ekarri nahi dugu gogora: praktikaren eta esperimazioaren bitartez ikasten da demokrazian bizitzen eta, beraz, parte aktibo izaten; bizitzeko modu bat da, eskola komunitatearekin harremantzeko modu bat. Ikuspegi honetatik, parte-hartze zuzena ezinbestekoa da eskola demokratikoak eraikitzeko. Horrez gain, parte-hartzea testuinguru formaletan bermatzeaz gain, parte-hartze informalarri balioa ematea eta eguneroko hartu-emanei erreparatzea ere behar-beharrezkoa da (García-Pérez, 2014).

Honekin batera, parte-hartze horren **gradua** eta, beraz, prozesu baten azken emaitzean izan dezakeen eragina autore askok eztabaidatu dute. Parte hartzeko graduen mailaketa hau aurkeztu dutenen artean, Harten (1993) eskailera erreferentzia handikoa da. Autore honek zortzi parte-hartze maila sailkatu zituen, parte-hartze sinbolikotik hasi eta parte-hartze errealera iritsi arte. Labur-labur azaltzen dugu eskailera hori hemen, maila baxuenetik maila altuenera:

- 1- **Manipulazioa:** Helduek haurrak erabiltzen dituzte haien ideia eta mezuak transmititzeko.
- 2- **Apaingarria:** Helduek haurrak erabiltzen dituzte, ekintzaren antolakuntzan parte hartzeko inolako aukerarik eman gabe.
- 3- **Sinbolismoa:** Haurra *erakusle* modura erabiltzen da, herritarrak zein prentsa hunkitzeko, adibidez.
- 4- **Izendatuak baina informatuak:** Haurrak ez dira proiektuaren hasiera eragin dutenak, baina informatuta daude eta proiektuaren parte sentitzera irits daitezke.
- 5- **Kontsultatuak eta informatuak:** Proiektua helduek sortu eta gauzatu arren, hurrei iritzia eskatu ohi zaie. Horrez gain, hurrei analisi eta eztabaidarako aukera ere eskaintzen zaie.
- 6- **Hasierako erabakia helduek hartuta, baina hurrekin partekatuta:** Hurrek eta helduek adosten dituzte erabakiak, maila berean.

- 7- **Hasierako erabakia eta zuzendaritza haurren esku:** Haurrek erabakitzen dute zer egin eta helduen parte-hartzea nahiko mugatua da.
- 8- **Hasierako erabakia haurrek hartuta, baina helduekin partekatuta:** Haurrek proiektua aurkezten, sortzen eta haren garabidean kudeaketa beren gain hartzen dutenean ematen den parte-hartze motari dagokio. Proiektuaren garapenean, aukera dute helduen parte-hartzea proposatzeko.

Harten (1993) arabera, lehen hiru motak ez dira haurren parte-hartze gisa ulertzen, sinbolismo gisa baizik. Sinbolismoan, haurrek ahotsa dutela dirudien arren, komunikatzeko edota iritzia emateko aukera gutxi (edo bat ere ez) daukate. Hurrengo bost motak, parte-hartze maila edo gradua bereizten dute. Honekin uler dezakegu, beraz, askotan parte-hartze gisa izendatzen ditugun ekintzak erreal izatetik urrun daudela.

Beste hainbat autorek mailaketa hau berrikusi eta beste sailkapen batzuk proposatu dituzte (Fielding, 2001; Fielding, 2012; Martínez, 2010; Mitra, 2007; Shier, 2001; Susinos eta Ceballos, 2012).

Fieldingek (2012) ibilbide oparoa egin du zentzu honetan eta bere azken proposamenean helduenen eta gazteenen arteko interakziorako sei maila edo gradu proposatu zituen. Interesgarria da hemen islatuta uztea, parte-hartzea demokrazia bizitzeko moduarekin lotzeko egiten duen hausnarketagatik:

- ✓ **Ikasleak informazio iturri gisa:** Helduek ikasleen garapenari eta ongizateari buruzko informazioa erabiltzen dute.
- ✓ **Ikasleak inkestatu aktibo gisa:** Helduek ikasleak elkarrizketara eta eztabaidara gonbidatzen dituzte ikaskuntza/lanbide erabakietan sakontzeko.
- ✓ **Ikasleak elkar galdetzaile gisa:** Helduek protagonismo handia hartzen dute, ikasleen laguntza aktibo eta altuarekin.
- ✓ **Ikasleak ezagutza sortzaile gisa:** Ikasleek rol aktiboa hartzen dute, helduen laguntza aktiboarekin.
- ✓ **Ikasleak egile bateratu gisa:** Ikasleek eta helduek elkarrekin jarduteko bidea erabakitzen dute.
- ✓ **Belaunaldiarteko ikaskuntza demokrazia bizitu gisa:** Ondasun komunarekiko konpromisoa/erantzukizuna partekatzen da.

Kasu honetan, ikasleen eta helduen arteko lankidetzak partekatu eta kolaboratiboari zabaltasuna ematen dio, ondasun komunarekiko konpromiso bateratua azpimarratuz eta boterea modu ekitatiboan banatzeko aukerak barne-hartuz (Fielding, 2012).

Egindako laburpen honen helburua ez da mailaketak hemen aurkeztu eta bat edo beste aukeratzea, ezta autore ezberdinen diskurtsoak kontrajartzea ere; helburua, parte-hartze graduez ari garenean zertaz ari garen azaltzea da. Autoreen proposamenetan bereizketa batzuk egon arren, garbi ikus daiteke zein ekintza kokatzen diren parte-hartze maila baxuenetan eta zein altuenetan. Parte-hartze maila baxuenean kokatuta dauden ekintzetan ikasleak rol pasiboa hartzen du; informazio iturri bilakatzen da eta bere ekintzek ez dute eragin zuzena prozesuaren emaitzan. Erdibidean kokatutako ekintza multzoak protagonismo pixka bat ematen dio ikasleari; hemen dagoeneko ezagutza eman eta partekatu dezakeen agente aktibo kontsideratzen da, baina boterea eta prozesuen gidaritzak irakasleen esku dago oraindik. Parte-hartze maila gorenean kokatutako ekintzak dira ikaslearen parte-hartze handiena bilatzen dutenak; ikaslea eraldaketarako agente aktibo eta ezinbesteko kontsideratzen da eta ardurak eta erabakiak hartu ditzan bilatzen da. Are gehiago, komunitatearen zentzua eta herritar gisa inplikatzeko maila goren horrekin lotzen da, Fieldingek (2012) proposatu digun moduan eta aurrerago modu sakonago batean landu ahal izango dugun moduan. Maila baxuenetik gorenera egiten den bilakaera hau Von Wrighten (2006) planteamenduetarekin ere bat egiten du. Autore honek, Harten (1993) proposamenarekin bat eginez, “parte-hartze sinplea” eta “egiazko parte-hartzea” bereizten ditu. Parte-hartze sinplea presentzia edo jarduera konkretu batzuetara mugatzen den bitartean, egiazkoak, parte-hartzea bere konplexutasunean ulertzen du: alderdi kognitiboa, emozionala eta erlazionala kontuan hartuta.

Gure ustetan, parte-hartzearen mailakatzea garrantzitsua izan da kontzeptu honen inguruan eztabaidatzeko eta gure praktika pedagogikoez hausnartzeko. Alabaina, helburuak ez luke praktika pedagogikoak katalogatzea izan behar (Castro et al., 2016; Hart, 1993); azken helburuak, hausnarketa hauetan eta eguneroko esperientzietan oinarrituta, parte-hartzea aldatzea, hobetzea eta eraldatzea izan beharko luke. Hala, sailkapen bat baino, parte-hartzea, momentuko baldintzen eta gaitasunen baitan, bere maila gorenera eramateko abiapuntua da. Noski, jakin badakigu ez dela bat-batean emango den prozesu bat. Aldiz, mailaketa

honek eskaintzen digun mapa mentalak norabidea irudikatzen lagun dezake. Gainera, mailaketa hauek aukera eskaintzen dute hausnartzeko, eskola kultura berrikusteko, boterea nola banatzen den birpentsatzeko, gelak eta ikastetxea nola antolatzen diren ikusteko eta baita irakaslearen rola birformulatzeko ere (Ceballos-López eta Saiz-Linares, 2019).

Parte-hartzea forma eta gradu ezberdinetan eman daitekeela ikusi ahal izan dugu, baina baita **esparru** ezberdinetan ere. Modu zabal batean, autore ezberdinek arlo curricularra eta antolakuntza arloa aipatu izan dituzte ikasleen parte-hartzea bilatzeko esparru gisa (Coiduras et al., 2016; San Fabian, 1997; Susinos eta Ceballos, 2012). Lehenengoak ikaskuntza-irakaskuntzako prozesuei egiten die erreferentzia; bigarrenak, ikastetxearen kudeaketari dagozkion ardurak hartzeko prozesuari.

Sailkapen honetan eskolako aspektu asko kontuan hartzen badira ere, interesgarria da Gil-Villak (1995) egiten duen proposamena gehitzea. Autore honek parte-hartze akademikoaz, politikoaz eta komunitarioaz hitz egiten du; hala, beste autoreen proposamenari komunitate ikuspegia gehitzen dio eta hasieran aipatutako herritartasuna ere barne hartzen du. Aurretik aipatutako bide beretik, akademikoak, jarduera pedagogikoari egiten dio erreferentzia; politikoak, eskolako kudeaketa eta antolaketari; komunitarioak, azkenik, hezkuntza komunitatearen elkarbizitzarako espazio eta jarduerari. Interesgarria da, beraz, ekarpen hau kontuan hartzea gure helburua gizarte demokratiko eta justuagoak eraikitzea eta orainaldiko herritarrak hezte bada.

Ikasleen parte-hartzea, beraz, ez da zertan gelako jardunera mugatu behar; ezta jarduera konkretu batzutarra ere. Zeharkako ikuspegi holistikoa batetik, ikasleen parte-hartzea eskolako egunerokora zabaldu daiteke. Hala ere, espazio horien ezaugarriak ere aztertu beharra dago, izan ere, helduentzako diseinatutako espazioetan haur eta gazteak “txertatzeak”, ikasleen parte-hartzea oztopatu dezake. Eskola antolaketari dagokionean, adibidez, ikastetxeetan ikasle-kontseiluak sortu ohi dira ikasleen “parte-hartzea” bultzatzen dela argudiatzeko; espazio hauek zabaltzea erraza izateaz gain, ikasleen ahotsak modu antolatuan “kanalizatzeko” eta “kontrolatzeko” aukera ematen duelako sortzen direla kritikatzeko dute Graham et al.-ek (2018). Erakusleihen interesgarria den arren, hauen eraginkortasuna zalantzan jarri da hainbatetan (Lundy, 2007). Espazio horiek irekitzea garrantzitsua da, baina horietan gertatzen denari erreparatu behar zaio ezinbestean. Trillak



eta Novellak (2001) argudiatzen dutenarekin bat eginez, “haurren partaidetza soziala ezin da haien eskuetatik kanpo dauden abstrakzioetara edo errealitateetara zuzendu” (160. or.)<sup>14</sup>. Hortaz, parte-hartze erreal eta zuzena bilatzeko, garrantzitsua da haien ingurune hurbilean parte hartzeko aukerak eskaintzea, ezagutzen dutenetik eta ezagutzen duten formatuetatik abiatuta.

---

<sup>14</sup>Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “La participación social infantil no puede tener como objeto abstracciones o realidades que estén fuera de su alcance” (Trilla eta Novella, 2001, 160. or.).

## **2.3 Parte-hartze inklusibo, komunitario eta kritiko baten aldeko apustua**

Parte-hartzeak biltzen dituen begirada anitzak aztertu ostean, lan honetan berau nola ulertzen dugun eta non kokatzen dugun argi utzi nahi dugu, hori izango baita ondoren egingo den analisiaren ardatza. Hala ere, gure aukeraketa justifikatu aurretik, garrantzitsua iruditzen zaigu parte-hartzearen inguruan korrante ezberdinek egin dituzten ekarpenak azaltzea eta horien inguruan hausnartzea. Bide horretan, “ikasleen ahotsaren mugimendua”, “pertsonean zentratutako komunitate demokratikoa” eta “pedagogia kritikoa” gogora ekarri nahi ditugu, ekarpen esanguratsuak egin baitituzte ikaslea, ezagutza eta harremanak ulertzeko moduan.

### ***2.3.1 Ikasleen ahotsaren mugimendua***

Segal et al.-ek (2016) hausnarketa interesgarri bat plazaratu zuten parte-hartzearen aferaren inguruan: inklusioa bermatzeko diseinatuta dauden arau komunikatiboek, baztertuta dauden kideak isilarazi ditzaketela. Ikasleak egoera honetan egon daitezke kolektibo gisa; are gehiago bazterketa arriskuan egon daitekeen ikasleen kolektiboa. Bide beretik, hizkuntza botere sinbolikoa elikatzeko tresna baliotsua dela aipatzen dute Pearcek eta Woodek (2016). Ideia hauetatik abiatuta, ahotsaren zentzua eztabaidagai izan da hezkuntza arloan.

Demokrazia parte-hartzaile eta inklusibo baten aldeko apustuan, “ikasleen ahotsaren mugimendua” esanguratsua izan da hezkuntza-ikerketan arloan (Fielding, 2001; Fielding, 2004a; Fielding, 2004b; Rudduck eta Flutter, 2004). Mugimendu honek ikasleen ahotsa du ardatz eta ahots hauei agerikotasuna emanez ikasleen ahalduntzea eta hezkuntzaren eraldaketa bilatzen da. Alabaina, Hallek (2017) dio ikasleei ahotsa ematea eraginkorra izan dadin honen erabilera egoki bat egin behar dugula. Izan ere, ikasleei ahotsa ematea eraldatzailea izan daiteke, baina baita boterea dutenen inizatiba estrategiko eta politikoa ere.

Azken kasu honetan, ahotsaren erabilera maltzur bat elikatzen da eta “erabakitzeko” eta “ahotsa izateko” posizio horren atzean, helduen eragin eta manipulazio zuzena egon daiteke. Hala, berezko ahotsa emanda ere, kontrako eragina du: eskubideen urraketa argia dago eta helduaren interesak dira gailentzen direnak (Charteris eta Smardon, 2019). Ikuspegi eraldatzaile batetik, berriz, ikasleen ahotsa oinarrian duten esperientziek askatasuna,

autonomia eta autodeterminazioa bezalako idealak bere egiten dituzte (Pearce eta Wood, 2016). Hausnarketa, dialogoa eta ekintza sustatzea dute helburu, ikasleek egiten dituzten ekarpenak baliotsuak direla eta hezkuntza eraldaketarako ezinbestekoak direla ulertuta (Anderson eta Graham, 2015).

Ikuspegi eraldatzaile honek, eskolako egunerokotasunean ikasle guztiek parte hartzeko espazioak zabaltzea bilatzen du. Ceballos-Lópezek eta Saiz-Linaresek (2019), gainera, “ahotsaren” zentzua zabaltzea eta komunikazio formatu ezberdin eta anitzak erabiltzearen eta espazio zabalak irekitzearen beharra aldarrikatzen dute.

Horretarako, ildo beretik, Fieldingek (2011) adierazten du ikasleak berezko gaitasunak dituzten agente aktibo gisa irudikatu behar direla eta, hala, haien ahotsak biltzea prozesu aberasgarri bezala ulertu behar dela. Autore berak adierazten duen moduan, ikuspegi honek bi aspektu garrantzitsu azpimarratzen ditu: alde batetik, helduen partetik entzute erreal eta aktibo baten beharra, inongo manipulaziorik gabea; bestetik, boterearen banaketaz eta honen erabileraz hausnartzeko beharra. Bide horretan, argudiatzen du ikasleen ahotsaren mugimenduak eragin positiboa izan dezan, egungo botere asimetriekin haustura bat eman behar dela eta ikasleak “modu desberdinean” ikusi behar direla, ikastetxeko eta komunitate zabaleko herritar baloratu, parekide eta aktibo gisa (Fielding, 2004a). Beraz, ikasle eta irakasleen arteko harremanei erreparatzea eta boterearen birbanaketaz hausnartzea ezinbestekoa da. Hala izan ezean, ikasleen ahotsak ez du berezko balio eraldatzaile izango.

Bide hau eraikitzeko, Rudduckek eta Fieldingek (2006) hiru dimentsio hauek kontuan hartzea proposatu zuten:

- ✓ **Botere-harremanak:** Ikasleak “desberdin” (arduratsu eta gai) ikustearen beharra onartzea, haien parte-hartzea erreal izan dadin.
- ✓ **Egiakotasuna:** Ikasleentzako garrantzitsuak diren gaiak lantzen direla eta elkarrizketak egiazkoak eta manipulatu gabeak direla ziurtatzea, errepresaliari beldurrik izan gabe.
- ✓ **Inklusioa:** Ahots guztien (eta espresio-modu guztien) aitortza positiboa egitea eta guztiei modu parekidean agerikotasuna emateko baliabideen banaketa justua egitea.

Horrez gain, Fieldingek (2001) ikasleen ahotsa sustatzeko baldintzak ebaluatzeko galdera sorta bat proposatu zuen<sup>15</sup>. Galdera horiek zortzi kategoriatan sailkatu zituen: hitz egin, entzun, trebetasuna, jarrerak eta disposizioa, sistemak, antolaketa kultura, esanahia eraikitzeke espazioak eta etorkizunerako ekintza plana. Galdera hauek interesgarriak izango dira praktika parte-hartzaileak behatu eta hauen inguruan hausnartzen dugunerako.

Mugimendu honek, beraz, ahotsaren eta, modu zabalago batean, komunikazio-espresioen indarrak hausnartzera garamatza. Horretarako, gainera, interesgarria da aipatzen den begirada aldaketa horri erreparatzea, hori baita, gure ustetan, ahotsaren indar iraultzaileko oinarritzko baldintza.

### **2.3.2 Komunitate demokratikoa**

Ikasleen ahotsaren atalean aipatutakoak agerian uzten du botere-harremanei erreparatzearen garrantzia parte-hartzea sustatzeko garaian. Fieldingen (2012) “belaunaldiarteko ikaskuntza demokrazia bizitu gisa”<sup>16</sup> berriro ere hona ekarriz (ikus 38. orria), demokrazia parte-hartzailea kolaboraziorako mekanismo hutsa baino gehiago da: bizitzeko modu bat da, konpromiso kolektiboak hartzeko hautua. Ideia hauek daude oinarrian Fieldingen (2011) “komunitate demokratikoaren”<sup>17</sup> proposamenean: sistema neoliberalen gailentzen den hezkuntza-ereduaren alternatiba bat.

Komunitate demokratikoak, botereari, harremanei, zaintzari, eskubideei eta justiziarri erreparatzen dio eta ikuspegi kolektiboa etorkizun hobe bat eraikitzeke gako gisa irudikatzen du (Fielding, 2012). Hala, “ikasle eta irakasleek gizartean elkarrekin lan egin eta ikasten dute eta ez dute ezkutuko helburuetarako elkar erabiltzen. Ikasle eta irakasleen arteko harremanak elkarrekiko konfiantzan, zaintzan, autonomian eta errespetuan oinarritzen dira” (Fielding, 2011, 38. or.)<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Galdera sorta ikusteko: Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141. <https://doi.org/10.1023/a:1017949213447>

<sup>16</sup> “Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida” (Fielding, 2012).

<sup>17</sup> “Democratic fellowship” (Fielding, 2011).

<sup>18</sup> Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad, en lugar de unos utilizando a los otros a menudo para objetivos encubiertos. Las relaciones entre los alumnos y la plantilla se basan en la confianza mutua, el cuidado, la autonomía y el respeto” (Fielding, 2011, 38. or.).

Idea hauekin bat egiten duten eskoletan gazte eta helduen arteko ikaskuntza partekatua bultzatzen da. Ikaskuntza hori, gainera, ez da proiektu edo jarduera konkretuetara mugatzen; eskolako egunerokoa kudeatzeko modua bilakatzen da. Lan kolaboratzailearen eta deliberazioan oinarritutako elkarrizketen bitartez, elkarrengandik ikasteko aukera dute (Susinos eta Ceballos, 2012). Honek, aurreko korrontearekin lotura eginez, ikasleen ahotsa eraldatzeko beharra agerian uzten du (Graham et al., 2018). Izan ere, ondorioztatu dezakegu komunitate demokratiko hori errealia izan dadin aurretik aipatutako ahotsaren erabilera sinboliko eta estrategikoa ekidin behar dela. Lotuta joan beharko luketen prozesuak dira, beraz.

Interesgarria iruditzen zaigun proposamena da honakoa. Izan ere, komunitate demokratikoaren alde egiteak, lan egiteko eta elkar “ikusteko” modu alternatibo bat dakar; zaintza erdigunean jartzen da eta elkarreraginean elikatzen den parte-hartze kolektibo baten alde egiten da. Nolabait, mugimendu honek komunitate izaera eta belaunaldiarteko elkarlana gehitzen dizkio ikasleen ahotsaren mugimenduan adierazitako begirada aldaketari eta ahotsaren indar iraultzaileari.

### ***2.3.3 Pedagogia kritikoa***

Aurreko bi korronteei hezkuntzaren ikuspegi kritikoa gehitzea garrantzitsua iruditzen zaigu eta hori da, hain zuzen, pedagogia kritikoaren mugimenduak bilatzen duena (Carr, 1990; Feire, 1973; 1998; Giroux, 1988; 2001; 2014; 2020; McLaren, 2002; 2007). Pedagogia kritikoak hezkuntza eraldatzea du helburu. Horretarako, egungo sistema zalantzan jartzen du eta gizarte parekide eta justu baterako bultzada bilatzen du hezkuntzan (Zyngier, 2011; Carr et al., 2018). Beste modu batera esanda, pedagogia kritikoak hezkuntza praktika deseraikitzen du; deseraikuntza hori, ordea, ondoren beste praktika batzuk eraikitzeke asmoarekin egiten da (Knight eta Pearl, 2000).

Ikuspegi honek, aurretik aipatutako bide beretik, botere-harremanetan jartzen du fokoa: ahotsaren eta pentsamendu kritikoaren bitartez pertsonen ahalduntzea bilatzen du eta hezkuntza komunitateko botere hierarkikoak iraultzen ditu. Pertsona subjektu aktibo kontsideratzen da eta hezkuntzaren eta ahotsa ematearen bitartez, pertsonen burujabetza

bilatzen da (Meehan, 2016). Bide honetan, parte-hartzea ezinbesteko baldintza bihurtzen da hezkuntza prozesuan. Berdintasunean oinarritutako parte-hartzearen bitartez, pertsonen eta ingurunearen eraldaketa bilatzen da; parte-hartze kritiko hau, beraz, inongo aldaketa errealik bilatzen ez duen parte-hartze arruntetik haratago doa (Oraisón eta Pérez, 2006).

Parte-hartze kritikoa oinarritutako eraldaketa honek, berdinen arteko interakzioak ditu oinarrian eta elkarrizketa funtsezko bilakatzen da. Izan ere, “emankizun guztiak eztabaidatzeko, kritikatzeko, bereizteko eta adosteko aukerak, bere planteamendu propioez hausnartzeko eta hauek zalantzan jartzeko bidea irekitzen dio komunikazioaren subjektuari” (Ayuste et al., 1994, 38. or.)<sup>19</sup>. Bide horretan, ezagutza, parte-hartzaileen artean ematen den prozesua dela argudiatzen dute. Prozesu horren bitartez, pertsonak haien ideiez eta aurreiritziez hausnartu dezakete eta beharrezkoa bada, hauek moldatu ditzakete. Horrela ulertuta, hausnarketa pertsonalek eta elkarrizketek etengabeak izan beharko lukete eta, beraz, eskola demokratiko bat nahi badugu, hauek sustatzeko baldintzak eta mekanismoak eskaini beharko lirateke. Horrez gain, ikuspegi honen baitan, eskolako hezkuntza proiektuak eraikineko paretak zeharkatzen ditu eta komunitateko parte kontsideratzen da. Eskolaren eta komunitatearen arteko elkarlana eta, are gehiago, ikasleek komunitatearekin duten elkarlana, funtsezkoak dira (Ayuste et al., 1994).

Mugimendu honek ere baditu antzekotasunak aurreko bi korronteekin. Kasu honetan pentsamenduaren ikuspegi kritikoa gehitzen du eta parte-hartzeak eraldaketarako eta ingurunean eragiteko balio behar duela ondorioztatzen du.

\* \* \*

Aurkeztutako mugimendu guztiek ikasleen parte-hartze erreal eta demokratiko bati ekarpena egiten diotela uste dugu eta, horrela, eskola demokratikoak eraikitze bidean urratsak ematen direla. Hiruetan ikasleek rol aktiboa hartzen dute eta parte-hartzearen bitartez eraldaketa eta komunitatearen hobekuntza bilatzen da. Hiru mugimendu hauetan jasotako ideiak, beraz, ikerketa lan honetan oinarritzat hartu ditugu.

---

<sup>19</sup>Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos” (Ayuste et al., 1994, 38. or.).

García-Pérezek (2014) dioten moduan, justizia soziala, aniztasuna, guztien aitortza eta guztien ongizatea bezalako ideiak barne-hartzen ez dituen parte-hartze isolatua, hutsa izateaz gain, maltzurra ere izango litzateke. Hala, erabaki bat hartzeko prozesuaz haratago, parte-hartzearen esanahi sakona hartu behar da kontuan. Balio eta praktika demokratiko kolektiboak ezinbestekoak dira; haiek gabe, prozesua osatugabea litzateke.

Horretarako, Ceballos-Lópezek eta Saiz-Linaresek (2019) dioten moduan, eskola-kultura bere osotasunean eraldatu behar da; harremanei, praktikei, curriculumari, botere-harremanei eta rolei erreparatu behar zaie egungo errealitateari kalitatezko erantzun bat emateko. Ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatzeko baldintzak sortu behar dira hezkuntza-testuinguruan; horrela izan ezean, “antzezlan” bat besterik ez da izango. Ideia honekin bat egiten zuen Freirek (1996): “kontraesan nabaria da, inkoherentzia nabaria da, aurrerakoa dela ematen duen baina eredu zurrun eta bertikalen barruan burutzen den hezkuntza praktika, non zalantzarik txikienak, jakin-minak, kritikak, iradokizunak, presentzia aktiboak edo ahotsak ez duen lekurik” (82. or.)<sup>20</sup>.

Zentzu honetan, dagoeneko azaldu den ideia bat ekarri nahi dugu gogora: eskola-kultura aldatzeko, Fieldingek (2004a) proposatutako begirada aldaketa hori eman behar da irakasleriaren artean. Gure ustetan, gako erabakigarria da hau ikasleen parte-hartzea sustatzeko erronkan.

Doktoretza-tesi honek bat egiten du Bonafé et al.-en (2003) irakurketarekin ere: hezkuntzak pertsonen ongizatea eta zorientasuna bilatu behar du, batetik, eta bizi eredu justu eta demokratiko baten eraikuntzari ekarpena egin behar dio, bestetik. Bi dimentsio hauek, indibiduala zein komunitarioa, kontuan izan behar dira aniztasuna artikulatu eta herritartasuna elikatu nahi baditugu.

Azken bi atalek erakutsi dute parte-hartzea ulertzeko eta gauzatzeko moduak asko direla eta lotura estua dutela ikaslea ikusteko moduarekin. Oraindik bizirik dirau haurrak eta gazteak “heltze prozesuan” dauden kolektibo gisa irudikatzeko joera (McDonald, 2009). Kolektibo honi erreferentzia egitean, maiz erabiltzen da “etorkizuneko herritarren” deskribapena

---

<sup>20</sup>Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Es una contradicción flagrante, una incoherencia flagrante, aquella práctica educativa que se pretende progresista pero se realiza dentro de modelos tan rígidos y verticales que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, de voz” (Freire, 1996, 82. or.).

(Graham et al., 2018). Ikerketa lan honetan, bere osotasunean eta orainaldian giza balioa duten aktore sozial gisa irudikatzen ditugu haur eta gazteak; erabakiak hartzeko gaitasuna duten eta berezko giza eskubideak dituzten herritar gisa (James eta James, 2004; Lee, 2005; Osoro eta Castro, 2017; Robinson, 2017; Rojas et al., 2012).

Aurretik aipatu moduan, entzutea edo kontsultatzea ekintza parte-hartzaile modura kalifikatu ohi dira. Aldiz, ados gaude Cairnsen (2001) ikuspegiarekin aipatzen duenean kontsulta, prozesu antzua dela: esperientzia honen oinarrian, boterea dutenek (helduek) boteregabeak (gazteak) kontsultatzen dituzte; “parte-hartzea” deituriko erakuslehi baten atzean, botere-harreman hierarkikoak ezkututzen dira. Gure ustetan, ikasleak ez dira ekintza bat gauzatzera edo onartzera mugatu behar; ikasleak modu esanguratsu eta aktibo batean haien bizitzen eta kulturen eraikuntza kolektiboan murgilduta dauden agente sozialak dira (Dahlberg et al., 1999; Mayall, 2000). Alfamege et al.-ek (2003) ikuspegi hau “parte-hartze protagoniko”<sup>21</sup> gisa izendatzen dute.

Santos-Guerrak (1996) dioten moduan, ikasleen parte-hartzea erreala izan dadin, erabaki adierazgarriak hartu behar dituzte. Parte-hartzerako eta herritartasunerako formakuntza horrela soilik izango da eraginkorra. Beraz, parte-hartzearen ikuspegi pasiboaren aurrean, parte-hartze errealak inplikatuaren ahalduntzea eskatzen du; ikasleek, haien erabakiek eta haien inplikazioak diferentzia markatuko dutela sentitu behar dute, haien erabakien bitartez gauzak aldatuko direla (Sinclair, 2004). Hala, entzute aktibo batean oinarritzen diren hezkuntza-komunitateen alde egiten dugu, non helduek pentsatzen dutena kontuan hartzeaz gain, haur eta gazteek dituzten galdera eta kezka ere barne-biltzen diren (Apple eta Beane, 1997).

Hartek (1993) “parte-hartzea” honela definitzen du: “norberaren bizitzan eta bizi den komunitatean eragina duten erabakiak partekatzeko prozesua da. Demokrazia eraikitzeko bitartekoa da eta demokraziak neurtzeko erabili beharreko estandarra da. Parte-hartzea herritartasunaren oinarritzko eskubidea da” (5. or.)<sup>22</sup>. Parte-hartzea, beraz, ez dugu soilik norbanakoaren protagonismoarekin lotzen; komunitatearen ikuspegi kolektibo batetik,

---

<sup>21</sup> “Participación protagónica” (Alfamege et al., 2003).

<sup>22</sup> Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “The process of sharing decisions which affect one’s life and the life of the community in which one lives. It is the means by which a democracy is built and it is a standard against which democracies should be measured. Participation is the fundamental right of citizenship” (Hart, 1993, 5. or.).



inguruaren garapenerako eta hobekuntzarako prozesu bat ere bada. Demokraziatik eta demokraziarako ezinbesteko baldintza da.

“Azken finean, parte-hartzearen emaitza, *zerbait amankomunean edukitzea* da. Eta *komunitate* izendatzen duguna zerbait amankomunean dutenen batasunetik sortzen bada, parte-hartzea komunitatearen dimentsio banaezina bihurtzen da” (Naval, 2003, 185. or.)<sup>23</sup>. Parte-hartzeaz ari garenean, beraz, ez gara soilik protagonisten interesez ari, baita erabaki horren ondorioz zuzenean edo zeharka kaltetuta dagoen herritar multzoaz ere. Hortaz, inplikazio sozial eta zabal hori bilatzeko mekanismoak bilatu behar ditu hezkuntzak.

Atal hauetan aurkeztu ditugun ideiak kontuan hartuta, kontsultatuak izango diren herritarrak izateaz haratago, haurrak gizarte-eragile gisa ikusten dituen parte-hartze demokratiko baten aldeko apustua egiten dugu. Demokraziatik eta demokraziarako parte-hartze batez ari gara, non norberaren bizitzan eta bizi den komunitatean eragina duten erabakiak partekatzen diren (Hart, 1993); non kideztza, autonomia, kritikotasuna eta elkarrizketa esperimendatzea ahalbidetzen den (Lansdown, 2001); non ikasleek haien kabuz pentsatzeko eta jarduteko aukera duten (Osoro eta Castro, 2017; Tonucci, 2009); non haurtzaroa heldu-ikuspegi batetik ikusteari utziko zaion eta haurren eskubide eta gaitasunetan benetan sinistuko den (Barandiaran et al., 2011).

Dewey (1916/1995; 1938) eta Freire (1971; 1973; 1985; 1993; 1996; 1998) erreferente izan dira ikaslearen parte-hartze demokratiko eta zuzen honen aldeko teorizazioan. Izan ere, biek adierazten dute hezkuntza-esperientziak lehen pertsonan bizitzea eta esperimendatzea garrantzitsua dela herritar aktibo eta kritiko gisa hezteko eta, beraz, gizarte justuagoak eraikitzeke. Hala, gure partetik, ideia honekin bat eginez, hezkuntza-komunitateek bide hori zabaltu behar dutela eta horretarako mekanismoak aktibatut behar direla azpimarratu nahi dugu.

\* \* \*

---

<sup>23</sup>Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “El resultado de la participación es, en definitiva, tener algo en común. Y si lo que llamamos comunidad surge de la unión de quienes tienen algo en común, la participación resulta ser una dimensión inseparable de comunidad” (Naval, C., 2003, 185. or.).

Aurreko lerroetan gako interesgarriak atera badira ere, honako galderak datozkigu burura orain: nola lortu eskola demokratiko hori? Nola lortu ikasleen parte-hartze demokratiko hori?

Applek eta Beanek (1997) adierazten dute eskola demokratikoa ez dela erretorika politikoaren bitartez eraikitzen, eguneroko praktikaren bitartez baizik; hau praktikatzuz eta bizituz. Entzutea, errespetatzea, iritziak eta esperientziak partekatzea, erabakiak hartzea; guzti horiek barne hartzen ditu eta egunerokotasuneko bizipenean ikasten dira (Osoro eta Castro, 2017).

Irmoki sinisten dugu hezkuntzako prozesu demokratikoak hezkuntza komunitateetatik bertatik hasi eta sustatu behar direla eta ez dagoela errezeta edota gako definitiborik. Gainera, “demokratizazio prozesuek, hasiera eduki bai baina amaierarik ez edukitzearen berezitasuna dute” (Moliner et. al, 2016, 119. or.)<sup>24</sup>. Hala ere, hainbat autorek eskoletan demokrazia sustatzeko eta hobetzeko kontuan hartu daitezkeen dimentsio eta estrategiak proposatu dituzte eta horiek baliagarriak direla pentsatzen dugu.

Zentzu orokor batean, Simó el al.-ek (2016) ahotsa edukitzea, ahots hori kontuan hartzea eta ingurunean eragina izatea garrantzitsua dela azpimarratzen dute demokratikoki funtzionatzeko ekintza gisa. Ekintza hauek, ordea, forma oso anitzak hartu ditzakete testuinguru eta dimentsioaren baitan. Literaturaren errebisioa egin eta zenbait autoreren ekarpenak jaso ondoren, kontuan hartzekoak diren hainbat gako bildu ahal izan ditugu (Apple eta Beane, 1997; Belavi eta Murillo, 2020; Edelstein 2011; Frank eta Huddleston, 2009; Leithwood et al., 1990; Moliner et al., 2016):

- ✓ Hezkuntza-aukeren birbanaketa justua egitea
- ✓ Eskola kultura demokratizatzeko egitura, prozesu eta balioak birpentsatzea
- ✓ Curriculum kritiko eta parte-hartzaile bat sortzea
- ✓ Komunitatea eskolan inplikatzeko eta eskola komunitatean inplikatzeko
- ✓ Aniztasunarekiko eta identitatearekiko tolerantzia eta kontzientzia sustatzea
- ✓ Gaitasun eta jarrera zibikoak garatzea

---

<sup>24</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Los procesos de democratización se caracterizan por tener un punto de inicio, pero no un punto final” (Moliner et. al, 2015, 119. or.).

- ✓ Kolaborazio kultura baten alde egitea
- ✓ Guztien ongizatea elikatzea
- ✓ Ahalduntzea eta autodeterminazioa sustatzea

Ikertzaile hauen proposamenez gain, aipatzekoa da *Demoskole* ikerketa taldeak egindako lana eskola demokratikoen teorizazioari dagokionean; demokraziaren, parte-hartzearen eta hezkuntza inklusiboaren inguruan burututako ikerketa proiektu baten bitartez<sup>25</sup> eskoletako errealitatea gertutik ezagutu ahal izan dute. Hala, ondorioztatu dute eskoletan demokrazia eraginkorra izan dadin honako dimentsioak kontuan hartu behar direla: *gubernantza*, *bizikidetz*<sup>26</sup>, *alteritatea eta ethos-a*<sup>27</sup> (Feu et al, 2013, 2016, 2017). Modu laburrean bada ere, interesgarria da proposatzen dituzten dimentsio eta adierazleak hemen aurkeztea<sup>28</sup> (Feu et al., 2016, 454-461. or.).

**Gubernantzak** gobernuaren eratzeko eta erabaki politikoak gauzatzeko ezarritako metodo edo arau multzoari egiten dio erreferentzia; zentzurik orokorrean ulertuta, erabakiak hartzeko diseinatutako modu, prozesu, gailu edo mekanismoak barne-biltzen ditu. Eskoletan gobernantza horri erreparatzeko, adierazle hauek proposatzen dituzte:

- ✓ Erabakiak hartzeko mekanismo parte-hartzaileak egotea
- ✓ Parte-hartzea hezkuntza-komunitate osoari zabaltzea
- ✓ Hainbat gai demokratikoki adostea
- ✓ Parte-hartzearen kalitatea

**Bizikidetzak** pertsonen bizi baldintzei eta bizimoduari egiten dio erreferentzia. Hauek haien bizi kalitatea definitzen dute eta askatasunean bizitzea ahalbidetzen dute. Hezkuntza inklusibo baten balioak, eskolen harrera-kalitatea eta hezkuntza komunitatearen (eta batez ere ikasleen) ongizatea barne-biltzen ditu; baita ikuspegi kolektiboa ere, *bizikidetz*

<sup>25</sup> “Democracia y participación y educación inclusiva en los centros educativos” (EDU2012-39556-C02-01/02).

<sup>26</sup> Autoreek gaztelaraz “habitanza” hitza erabiltzen dute dimentsio honetaz jarduteko. “Bizikidetz” modura itzultzeko erabakia hartu dugu, baina definizio originala mantendu dugu (ikus 51. orria).

<sup>27</sup> Norbanakoen balio, printzipio eta gaitasun multzoa.

<sup>28</sup> Autoreak euskarara itzultitako adierazleak. Jatorrizko hizkuntzan ikusteko: Feu, J., Simó, N., Serra, C., eta Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>

munduan eta besteekin egoteko baldintza gisa ulertuta. Hauek dira dimentsio honen adierazleak:

- ✓ Ikaslearen bizi-kalitatearen gutxieneko baldintzak, justizia sozialaren ideiekin lotuta
- ✓ Ikastetxearen harrera-, bizikidetz- eta ongizate-kalitate egokia
- ✓ Ikasle guztiei zuzendutako lana, trebetasunak garatzeko eta gizartean bizitzeko beharrezkoak diren ezagutzak eskuratu ditzaten

**Alteritateak**, baztertuta, estigmatizatuta edo negatiboki ordezkaturik dauden kolektiboen errekonozimendua bilatzen duten akzio, politika eta programei egiten die erreferentzia. Errekonozimendu hau emozionala, juridikoa eta soziala izan daiteke eta baldintza-berdintasunean oinarritutako parte-hartze baten alde borrokatzen da, aniztasunaren ikuspegi positibo eta duin batetik. Horretarako, aitortza-praktika hauei erreparatzea proposatzen dute:

- ✓ Errepresentazio politikoko prozesuen aurrean, alteritatearekiko begirunea
- ✓ Parte-hartze sozialeko prozesuen aurrean, alteritatearekiko begirunea
- ✓ Ikastetxeetako aniztasuna ikusaraztea
- ✓ Hezkuntza inklusiboaren garapena sustatzen duten antolaketa-egokitzapenak
- ✓ Hezkuntza inklusiboaren garapena sustatzen duten egokitzapen akademikoak (curriculum, ikasgelako dinamika edo irakaskuntza eta ikaskuntza praktikak)

**Ethosak**, balio, printzipio eta gaitasun konkretu batzuei egiten die erreferentzia, beharrezkoak direnak aurreko hiru baldintzak eman daitezkeen (governantza, bizikidetz- eta alteritatea). Beharrezkoak dira herritar kontziente eta aktiboak hezteko. Adierazle hauek proposatzen dituzte hau aztertzeko:

- ✓ Eskola komunitateko kideen artean eztabaida eta adostasun orokorra egotea sustatuko diren eta ikastetxeetako bizitza zuzenduko duten balioen inguruan
- ✓ Balio, printzipio eta gaitasun demokratikoak curriculum esplizituaren eta ezkutuaren bitartez sustatzea
- ✓ Balio, printzipio eta gaitasun demokratikoak praktika demokratikoen bizipenaren eta ezarpenaren bitartez sustatzea ikastetxean, antolakuntza edo ikaskuntza-irakaskuntza prozesuekin lotuta

Proposamen honek eskolak demokratizatzeko eta ikasleen parte-hartzea sustatzeko hainbat dimentsio interesgarri aurkezten dizkigu. Zailtasunik handiena, ordea, aipatutako dimentsio guzti hauek eskoletako eguneroko errealitatearekin konektatzean datza (Simó et al., 2016). Zehazki ikasleen parte-hartzeari dagokionean, parte-hartze sinbolikoa iraunarazten duten ekintzak maiz ikusten ditugu eta hemen aipatutako hainbat dimentsio desitxuratu egiten dira. Hori dela eta, Helgevolden (2016) hitzekin bat eginez, eskolak demokratizatu nahi baditugu, eskoletan bertan egunerokoan ematen diren topaketak ikerlan kualitatiboen bitartez teorizatu eta analizatu behar ditugu. Afera honen inguruan mintzatuko gara atal teoriko honen 3. puntuan.

### 3 JUSTIFIKAZIOA ETA IKERKETAREN HELBURUAK

---

#### 3.1 Teoria eta praktikaren arteko desorekak

Gaiaren garrantzia aspaldidanik onartu den arren eta ikasleen parte-hartzeari dagokionean ibilbide juridiko eta politikoa luzea izan arren, nabarmentzekoa da erabaki-esparruen eta ekintza-esparruen arteko arrakala. Hainbat autorek baieztatzen dute eskubide horren egikaritzea errealitate izatetik urrun dagoela eta eskolako bizitzan inplikatzeko diren ikasleen esperientziak anekdotikoak eta bakanak direla (Casas et al., 2008; Coiduras et al., 2016; Cots, 2005; Fielding, 2004b; Fuentes-Peláez, 2011; Lodge, 2005; Mitra et al., 2013; Susinos eta Ceballos, 2012). Ikuspegi nominal batetik onartutako eskubidea den arren, aitoren hori ez da erabat islatu praktikan. Izan ere, zenbait autorek justifikatzen duten modura, eskubide batzuen jabe izateak ez du esan nahi eskubide horiek praktikan jartzen direnik (Liebel eta Saadi, 2013; Trilla eta Novella, 2011). Egiatzko parte-hartzea bultzatu ordez, Hartek (1993) proposatzen duen parte-hartze sinbolikoaren eredua indartzera bideratutako ekintzak dira maiz ematen direnak. Errealitate honek agerian uzten du oraindik ere lana dagoela ikasleen parte-hartzea sustatzeko eta aurreko mendean aldarrikatzen hasitako eskubideak lortzeko.

Pressmanek eta Wildavskyk (1973) adierazten dute inplementazio politikoa prozesu luze eta konplexua dela. Erabakiguneen eta aplikazio guneen artean dagoen “distantzia” dela eta, ekintza asko hasierako helburuetatik urrunduta daitezke; “kausaltatearen katea zenbat eta luzeagoa izan, orduan eta ugariagoak dira loturen arteko elkarrekiko harremanak eta orduan eta konplexuagoa da inplementazioa” (24. or.)<sup>29</sup>. Zenbait autorek teoria eta praktikaren arteko desorekaren atzean egon daitezkeen arrazoen inguruan hitz egin dute eta atal honetan horien berri emango dugu.

Ikertzaileek aurkitu dituzten arrazoen artean, haur eta gazteekiko dugun begirada “kutsatua” izan da eztabaidatuena. Badirudi erresistentzia esanguratsuak daudela haurrak orainaldiko herritarrak direla onartzeko (Graham et al., 2018). Gaur egun, oraindik ere, ikasleen ordez erabakiak hartzeko joera dago eta helduarengan zentratutako begirada

---

<sup>29</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “The longer the chain of causality, the more numerous the reciprocal relationships among the links and the more complex implementation becomes” (Pressman eta Wildavsky, 1973, 24. or.).

gailentzen da; ikasleena, “heltze prozesuan” dagoen kolektiboa dela onartzen da eta ez da haien ahotsa kontuan hartzen. Kolektibo honi erreferentzia egitean, gainera, “etorkizuneko herritarrez” hitz egiten da (Robinson, 2017). Zentzu honetan, Osorok eta Castrok (2017) baieztatzen duten moduan, “haurtzaroz etorkizuneko eskematan pentsatzeak (imajina daitezkeen aspektu guztietan) haietaz pentsatzen dugunaren eta orainaldian eskaintzen dizkiegun aukeren inguruko zalantza adierazgarriak plazaratzen ditu” (92. or.)<sup>30</sup> eta haien jarduteko eta erabakitzeko aukerak mugatzen ditu.

Trillak eta Novellak (2001) argi adierazten dute: ikasleak gure etorkizun sozialaren parte dira, baina orainaldian eskubideak dituzten herritarrak ere badira. Eta bide honetan, hezkuntza testuinguruan ere, haurrek eta helduek etengabe elkarrekin ikasi eta belaunaldiarteko prozesu aberasgarrietan murgildu beharko lukete (Graham et al., 2018).

Aldiz, haurtzaroa heldutasunera iristeko garai modura ulertzen badugu, trantsizio etapa gisa irudikatzen badugu, benetako ekimen parte-hartzaileak martxan jartzea oso zaila izango dela argudiatzen dute Susinosek eta Ceballosek (2012). Izan ere, aukerak baino, helduarora bidean dauzkaten hutsuneak ikusiko ditugu ikuspegi honetatik abiatuta; osatu gabe dauden, menpekoak diren eta mugaz josita dauden ikasleak. Egoera gainditzeko, beraz, ezinbestekoa da haurtzaroaren ahalmenetan sinestea eta egin eta irakatsi dezaketinari erreparatzea, batetik, eta ikasleen ahotsari agerikotasuna eta lekua emateko eskolako rola birformulatzea, bestetik (Osoro eta Castro, 2017). Lansdownek (2001) dio ikasleek haien etapari dagokion aparteko ezagutza eta esperientzia daukatela; beste etapetan aurreikusten ez ditugun ideia eta ikuspuntuak daukatela. Horiei lekua egitea eta hauek kontuan hartzea ezinbestekoa da kalitatezko hezkuntza eredu justu eta demokratiko bat eraiki nahi badugu. Hala, lan hauek agerian uzten dute helduen begirada lantzearen garrantzia, honek baldintzatuko baitu ikasleei ematen zaizkien aukerak edo jartzen zaizkien mugak.

Aurreko lerroetan aipatutako mugak, lotura zuzena du beste oztopo batekin. Haur eta helduen artean ematen den hierarkia eta botere dinamika, haurren gaitasunen inguruan eta eskola-testuinguruan egokitzen hartzen diren rolen inguruan dauden sinismen sozialetan oinarritzen da (Mannion, 2010). Botere-harreman hauek izan ohi dira askotan parte-hartzea

---

<sup>30</sup> Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Pensar la infancia en clave de futuro (en todos los aspectos imaginables) plantea serias dudas de lo que pensamos de ellos y las posibilidades que les ofrecemos en el presente” (Osoro eta Castro, 2017, 92. or.).

mugatzeko arrazoa (Robinson eta Taylor, 2007). Haurrak heldze-prozesuan daudela ulertuta, irakasleek aditu gisa irudikatzen dute bere burua; ikasleak, ordea, erantzun zuzena emateko, irakasleak entzuteko eta arauak betetzeko hezten dira (Graham et al., 2018).

Ohikoa da hurrei eragiten dieten politiken eta ekimenen aplikazioa helduen esku uztea, bigarren hauek gehiago dakitelakoan eta txikienean interesak hobeki asetuko dituztelakoan. Hala ere, haurren ongizatea sustatzeko esku hartzen dutela baieztatu arren, askotan porrot egin dela eta hartu diren erabakiak haurrentzako desagokiak izan direla baieztatu ahal izan da (Lansdown, 2001).

Beste batzuetan, botere-harreman hauek autoritatea galtzeko beldurrarekin erlazionatzen dira (Ceballos-López eta Saiz-Linares 2019). “Autoritarioak beldurra dio askatasunari, egonezinari, ziurgabetasunari, zalantzari, ametsari eta immobilismoaren irrika du” zioen Freirek (1996, 81. or.)<sup>31</sup>. Egoera hau ekiditeko eta autoritatea zalantzan jarriko ez dela ziurtatzeko, irakasleriaren partetik kontrol dinamikak indartzen dira eta parte-hartzea, berriz, murriztu egiten da. Honek eragin zuzena du ikasleen ahotsean eta esaten dutena eta esaten ez dutena baldintzatzen du nolabait (Arnot eta Reay, 2007).

Parte-hartzearen alderdi teorikoari erreparatuta, kontzeptuaren zabaltasuna, proiektuen eta praktiken zehaztasun falta eta formakuntza falta aipatzen dituzte maiz ikertzaileek. Parte hartzeko forma, gradu eta esparruetan ikusi ahal izan dugun bezala, kontzeptua bera anbigua da; eskolara joan eta ikasleak entzutek erabakiak modu kolaboratzailean hartzeraino doan ekintza-multzo zabal bat izendatu ohi da “parte-hartzaile” gisa (Rudduck eta Fielding, 2006). Anbigutasun honek, aldi berean, beharrezkoak diren aldaketa kultural eta sistemikoak bere osotasunean eman daitezen oztokatzen du, zorrotasuna eta zehaztasun falta nabaria baita (Pearce eta Wood, 2016). Hori horrela, normalean, parte-hartzearen “simulazioa” bultatzen duten eta eskolako bizitzako ahalduntzearekin zerikusirik ez duten ariketa isolatuak iraunarazten dira (Lansdown, 2001; Castro et al., 2016). Are gehiago, askotan curriculumetik at dauden jarduera edo proiektu paralelo gisa azaltzen dira (Ceballos-López eta Saiz-Linares, 2019).

---

<sup>31</sup> Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “El autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la duda, el sueño, y anhela el inmovilismo” (Freire, 1996, 81. or.).



Kontzeptuaren zabaltasun hau, aldi berean, proiektuetan sumatzen duten zehaztasun faltarekin lotzen dute hainbat autorek. Komunitatearen parte-hartzea (eta zehazki ikasleen parte-hartzea) beharrezkoa dela aipatzen duten plan eta proiektuak asko dira, baina irakasleriak maiz aipatzen du zehaztasun falta dagoela gelan zein ikastetxean aurrera eraman daitezkeen jardueretan (Coiduras et al., 2016). Gainera, haur eta gazteen artean prozesu parte-hartzaileak martxan jartzerako garaian, helduentzako sortutako egitura politikoak berrerabiltzeko joera dugu; modu honetan, simulazio edo errepresentazio jolas bat bilakatzen da eta parte-hartzearen proiektzioa murriztu egiten da (Hart, 1993).

Horrez gain, gai hau jorrazteko irakasleen formakuntza falta beste faktore bat izan daiteke. Proiektuetan dagoen zehaztasun faltak eta irakasleen artean nabaria den estrategia faltak, parte-hartzea emateko baldintzak modu esanguratsuan murrizten dituzte (García-Pérez eta Montero, 2014, 2017; Susinos eta Ceballos, 2012). Honek agerian uzten du, parte-hartzea sustatu nahi badugu, honen inguruko hausnarketak beharrezkoak direla eta formakuntzarako espazioak zabaldu behar direla .

Azkenik, parte-hartzearen alderdi teknikoari erreparatuta, irakasleek jasaten duten presio eta denbora faltaz eztabaidatu izan da. Irakasleek eta eskolek presio handia jasaten dute ebaluazio estandarizatueta emaitza onak ateratzeko. Ondorioz, curriculum itxi eta zurrunen aldeko apustua egiten da, neurgarriak diren gaitasunak hobeki eskuratuko direlakoan; halakoetan ikasleen parte-hartzea bigarren mailako helburu bezala irudikatzen da eta lehen helburua, berriz, curriculumean zehaztutakoa betetzea izaten da (Pearce eta Wood, 2016). Hala izanik, parte-hartzea modu paraleloan ematea edo momentu konkretuetara mugatzea ere ohikoa da.

Arrazoi hauek agerian uzten dute ikastetxeetako eguneroko errealitatea nolakoa den eta ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatzeko zein muga egon ohi diren. Badaude, ordea, oztopo hauek gainditu eta eredu alternatiboekin ematea lortu duten ikastetxeak. Gure ustez, horiek ezagutzea eta bertako esperientziak partekatzea interesgarria da hezkuntza-sisteman ikasleen parte-hartzea nola areagotu daitezkeen ikasteko. Hurrengo atalean, esperientzia hauen azterketan sakonduko dugu.

### 3.2 Kasu azterketa kritikoak alternatiba gisa

Aurreko atalean aipatutako mugek, besteak beste, ikasleen parte-hartze demokratikoa oztopatzen dute. Marko teoriko honen hasieratik aipatu dugu eskolek demokrazia sustatzeko eta parte-hartze erreala bultzatzeko izan behar duten konpromisoa handia dela eta, injustizien aurka borrokatu ezean, horiek erreproduzitzeko hautua egiten ari direla (Freire, 1971).

Escudero eta Martínezek (2011) baieztatzen duten moduan, “demokrazia, justizia eta ekitatea maiz aldarrikatzen dira, baina oinarritzko balioak eta printzipioak urratzen dituzten dinamika eta egiturei behar bezala aurre egin gabe” (86. or.)<sup>32</sup>. Jarrera hauek iraultzeko, garrantzitsua da hezkuntza komunitateak bereganatutako esanahiei erreparatzea eta hauek egunerokoan nola eraikitzen diren ulertzea (Belavi eta Murillo, 2020; Davies, 1999; Guttman, 2001).

Bide beretik, dagoeneko adierazi dugun moduan, oztopoak gainditu eta eredu parte-hartzaileagoen alde egin duten testuinguruetara hurbiltzea interesgarria iruditzen zaigu. Hauxe bera izan zen Fieldingen eta Mossen (2011) ikuspegia argudiatu zutenean hezkuntzako “alternatiba sozialetan” aurrera egin nahi badugu, hezkuntza proiektu berritzaile eta eraldatzaileen praktikak berrikusi eta “mikroistorioak” eraiki behar ditugula. Mikroistorio hauei “aukeren kasu azterketa kritikoak” deitzen diete autore hauek. Bide honetan, besteak beste, Reggio Emiliako hezkuntza proiektuaren deskribapena (lau hamarkada beranduago bizirik dirauen eta hezkuntza-sare zabala lortu duen proiektu berritzailea) edota St George-in-the-East eskolaren (Stepneyn kokatuta zegoen Bigarren Hezkuntzako ikastetxea, bizitza laburra izan zuena baina maila nazional eta internazionalen erreferente bihurtu zena) azterketak egin zituzten. Desberdintasunak eta berezitasun propioak edukita ere, haiek sortutako mikroistorio horiek baliagarriak izan ziren ereduek zituzten ezaugarri komunak identifikatzeko, hala nola, komunitatearen konpromisoa, hezkuntza printzipio demokratikoak, balio demokratiko eta kooperatiboetan oinarritutako

---

<sup>32</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos” (Escudero eta Martínez, 2011, 86. or.).

antolakuntza, harremanen eta entzumenaren pedagogiari ematen dioten garrantzia eta ezagutza, eraikuntza kolektibo baten emaitza izatearen ikuspuntua.

Grosvenorrek eta Patakik (2017), “aukeren kasu azterketa kritikoak” berrikusteko ildo bera jarraituz, beste hainbat deskribapen egin zituzten: Gödöllőko arte eta lanbide kolonia, New York-eko The Ferrer School, Koornong-ko eskola edo Birmingham-eko Steward Street School. Kasu honetan, komunean dituzten hainbat zantzu gehitzen dituzte, hala nola, gizarte hobere baten alde egiteko ikuspegi iraultzailea, sormenari ematen dioten garrantzia, ikasleak ezagutzaren agente aktibo gisa irudikatzea edo irakasleak prozesuko bideratzaile gisa ikustea.

Badira, zehazki ikasleen parte-hartzean kokatuta, hezkuntza proiektu ezberdinen azterketak egin dituzten ikerketak ere. García-Perezek (2014), bere doktorego tesian, ikasleen parte-hartzea praktikan nola sustatu daitezkeen ondorioztatu nahi izan zuen eta horretarako Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako bina kasu aztertu zituen. Lan enpiriko horien bitartez, ikasleen parte-hartzea sustatzeko baliagarriak izan daitezkeen gakoak identifikatu zituen. Alde batetik, metodologiari eta lan egiteko moduari dagozkion adibideak (lanerako planak, proiektu bidezko lana, txokoka antolatutako lana eta talde kooperatiboa) bildu zituen eta, bestetik, interesgarriak izan daitezkeen antolaketa moduak (gelako asanbladak, ikasle batzarrak eta ordezkarien asanbladak) ekarri zituen gurera. Horrez gain, azpimarratu zuen praktika horiek aurrera eramatearekin batera, ezinbestekoa dela haurrekiko begirada aldatzea eta sortzeko eta eraikitzeke duten gaitasunari balioa ematea. Bere lana irakasleen ikuspegiaren zentratu zen batik bat eta, hori dela eta, bere ikerketan kolektibo honen ahotsak izan zuen indarra. Hala ere, ondorioztatu zuen etorkizunean ikasleen ikuspegiaren sakontzea komeniko litzatekeela eta haien ahotsei protagonismoa ematea garrantzitsua litzatekeela.

Honek balio izan digu ondorioztatzeko protagonisten ahotsak ikerketan jasotzeak eduki dezakeen garrantzia eta, are gehiago, horrela izan ezean, ikerketak hutsune nabaria izan dezakeela. Bide honetan, gero eta gehiago dira komunitateko parte-hartzaileen eta zehazki ikasleen ahotsak eta bizipenak ikerketarako eta hezkuntzaren eraldaketarako adierazgarriak direla adierazten duten lanak (Bergmark eta Kostenius, 2009; Robinson eta Taylor, 2007; Rudduck eta Flutter, 2004). Graham et al.-ek (2018) diote paradoxikoa litzatekeela hezkuntza politikaz eta zehazki ikasleen parte-hartzeaz hitz egitea eta politika hauen

garapenean ikasleak ez inplikatzea. Ikasleen ahotsak eta interesak maiz bazterten dira politika publikoan eta, beraz, inoiz ez dute lehentasuna lortzen agenda politikoan (Lansdown, 2001).

Charterisek eta Smardonek (2019) adierazten dute ahotsa izateak presentzia, boterea eta agentzia edukitzea dakarrela eta, beraz, emaitzetan eragiteko aukera eskaintzen duela. Ildo beretik, Johnsonek (2017) iradokitzen du ikasleak entzuteak haiengan onura duela baina, horrez gain, aldaketa eraldatzailea lor daitekeela belaunaldien artean eta maila sozialean ere. Horretarako, ordea, kontuan izan behar dugu ikasleen ahotsa entzutea ez dela soilik beren ideiak eta iritziak jasotzea, hezkuntza eraldaketan ekarpena egiteko duten gaitasunaz jabetzea eta honi balioa ematea beharrezkoa da (Sandoval, 2011).

Hau izan zen Coiduras et al.-en (2016) helburua haien ikerketan ikasleei ahotsa eman zietenean. Irakasle, familia eta hezkuntza komunitateko beste partaide batzuekin batera, 45 ikaslek haien parte-hartzearen esperientzien inguruan mintzatu ziren, formatua, eremua, partaidetzaren helburua eta maila kontuan hartuta. Analsiak azpimarratzen du ikasleen esperientzia parte-hartzaileak haiek sortutako mailaketako eremu baxuetan kokatzen zirela eta parte-hartze sinboliko batekin gehiago lotzen zirela.

Era berean, Amiama et al.-ek (2017), Bigarren Hezkuntzan diziplinarteko proiektu baten bitartez lan egin zuten ikasleen ahotsak jaso nahi izan zituzten. Hala, haien partaidetzarako eta inklusiorako gako interesgarriak identifikatu zituzten. Diziplinarteko proiektuen bitartez ezagutzarekiko konpromisoa areagotzen dela, talde izaera indartzen dela, komunitatearekiko lotura estutzen dela eta ikasleak parte aktibo sentitzen direla ondorioztatu zuten ikertzaileek.

Marko teorikoan aipatutako *Demoskole* ikerketa taldeak ere ikasleei ahotsa ematearen inguruan hausnartu zuen (ikus 51. orria). “Demokrazia, parte-hartzea eta hezkuntza inklusiboa ikastetxeetan”<sup>33</sup> izeneko proiektuan Kataluniako Bigarren Hezkuntzako esperientzietan sakondu zuten. Ondoren argitalpen ugari egin zituzten eta horietako batzuren laburpena hemen jasotzea interesgarria dela uste dugu.

Simó et al.-en (2016) argitalpenean hiru ikastetxe hartu zituzten oinarritzat analisirako eta informazioa 15 eta 16 urteko ikasleekin egindako sei talde eztabaidatetik eskuratu zuten.

---

<sup>33</sup>“Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos” (EDU2012-39556-C02-01/02).

Helburua, hausnarketaren eta haien esperientziak partekatzearen bitartez, demokraziaren eta parte-hartzearen gakoak identifikatzea izan zen. Analisisian, ikasleen parte-hartzea hobetzeko bi faktore esanguratsu identifikatu zituzten: zintzotasunean oinarritutako harremanak eta ikasle eta irakasleen arteko kolaborazio forma horizontalak. Adierazi zuten bi faktore hauek eragina dutela ongizatean eta, beraz, honek ere ondorio positiboak dakartzala eskola-kliman. Hala, ondorioztatu zuten hezkuntza proiektuaren parte sentitzen direnean eta egiten duten horrek eragina eta zentzua duela sentitzen dutenean, ikasleek modu aktiboago batean hartzen dutela parte eta horrekin batera hobeto sentitzen direla.

Proiektu bereko beste argitalpen batean, Parareda-Pallarès et al.-ek (2016) Bigarren Hezkuntzako lau ikastetxe aztertu zituzten. Kasu honetan, irakasle, familia eta ikasleekin egindako elkarrizketatik beste zenbait gako identifikatu zituzten eta ondoren behaketa parte-hartzailearen bitartez horiek egunerokoan hartzen duten formari erreparatu zioten. Ondorioztatu zuten zuzendaritza taldearen borondatea eta konpromisoa gakoa dela hezkuntza demokratikoa bultzatzeko. Hala, aipatzen dute ezinbestekoa dela hezkuntza komunitatearekin hausnarketa prozesu partekatu bat martxan jartzea hezkuntza proiektuaren norabidea garbi izateko. Bestetik, irakasle eta ikasleen artean prozesu demokratikoak sortzen diren ikastetxeen kasuetan, eztabaida, iritzien partekatzea eta ikasleei erabakiak hartzen uztea ohikoagoak direla ikusi ahal izan zuten; parte-hartzea modu transbertsalean ematen da eta ez jarduera konkretu eta osagarri moduan.

Simó-Gilen eta Feuren (2018) argitalpenean ere bide beretik jarraitu zuten eta beste hainbat gako aipatu zituzten, ikerketa berdinen baitan kokatuta. Analisisirako bost baldintza ezarri zituzten (ikasleen rol aktiboa ezagutzaren eraikuntzan, berdinen arteko harreman horizontalen aldeko apustua, ikasle eta irakasleen arteko konfiantza giroa, erabakiak hartzerako ikasleen ardura-maila eta ezagutzaren eta komunitatearen arteko lotura) eta horien baitan praktika demokratikoenak identifikatu zituzten. Hala, ikasleek adierazi zuten ikaskuntza-zerbitzua, proiektu bidezko lanketa, talde kooperatiboak edo asanbladak dauden kasuetan, aktiboki parte hartzeko aukera sentitzen dutela eta ikastetxeko parte sentitzen direla. Ondorioztatu zuten parte-hartzea ez dela horrenbeste emaitzarekin lotzen eta zerikusitu zuzenagoa duela konfiantzazko harremanekin eta interakziorako aukerekin. Kasu hauetan,

ikasleak euren ezagutza prozesuen protagonista bilakatzen dira eta ohiko botere-harremanak irauli egiten dira.

Bestetik, ikasleen parte-hartzea, hein handi batean, irakasle eta ikasleen arteko harremanek baldintzatzen dutela ere ondorioztatu zuten; irakasleriaren borondatea garrantzitsua da, haiek sortzen baitituzte parte-hartzerako baldintzak. Hortaz, autoreek adierazten dutenez, irakasleak sinistu behar du ikasleen parte-hartzean eta boterearen birbanaketan. Gainera, ikasleen parte-hartzea sustatzen duten ikastetxeetan, ikasle gehiagok adierazi zuten ongi sentitzen zirela eta irakasleekin konfiantzazko harremana zutela. Parte-hartzea eskasagoa zen kasuetan, ordea, irakasleekin zituzten harremanak hotzagoak zirela eta haien interesek garrantzia gutxi zutela sentitzen zuten ikasleek.

Aurreko argitalpenean bezalaxe (ikus Parareda-Pallarès et al., 2016), hemen ere zuzendaritzaren indarrari erreparatu zioten. Ikastetxe demokratikoenetan, zuzendaritza taldeak bat egiten du prozesu demokratikoekin eta guztien inplikazioa bilatzeko sareak eraikitzen ditu. Ikusi zutenez, antolakuntza-malgutasuna eta malgutasun akademikoa ezinbestekoa da egon daitezkeen oztopoak gainditzeko eta prozesuen kalitatea hobetzeko. Azkenik, aipatu zuten praktika hauek demokratikoagoak direla komunitatearekin partekatzen den hezkuntza proiektu bat dagoenean eta lotura hau curriculumean modu integratuean ematen denean.

\* \* \*

“Eskolak erregulazio eta normalizazio gune izateko arriskua izan du beti” eta sistema neoliberalaren eta ekonomia kapitalistaren interesak erreproduzitzeaz arduratu da (Fielding eta Moss, 2011, 15. or.)<sup>34</sup>. Fieldingek eta Mossek (2011) aipatutako “mikroistorioek” edo kasu azterketek, berriz, gogorarazten digute eskola beste zerbait izan daitekeela eta gizarte demokratiko eta arduratsu bati ekarpen aktibo eta kritikoa egin diezaiokeela.

Aurreko lerroetan aurkeztutako kasu azterketa kritiko hauek erakusten dute, batetik, egun badaudela praktika berritzaileak hezkuntzan eta horietatik hainbat gako interesgarri atera

---

<sup>34</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “La escuela siempre ha corrido el riesgo de ser un lugar de regulación y normalización” (Fielding eta Moss, 2011, 15. or.).

ditzakegula eta, bestetik, ikasleen ahotsetatik abiatutako ikerketek informazio zuzena eta garbia eman diezaguketela, inongo “zeharkako interesik” gabea.

Ilido horretan egiten ari den ekarpena gero eta zabalagoa da eta ikasteko balio dezaketen erduei agerikotasuna eman zaie (Apple eta Beane, 1997; Arguiñano, 2019; Arregi, 2015a; Belavi, 2019; Fielding eta Moss, 2011; Garcia-Perez, 2014; Grosvenor eta Pataki, 2017; Helgevold 2016; Karrera et al., 2020, 2021; Paradera-Pallarès et al., 2016; Simó et al., 2016; Simó-Gil eta Feu, 2018). Hau izan da gure ikerketa diseinua eratzeko abiapuntua. Garrantzitsua iruditu zitzaigun ikasleen parte-hartzea erdigunean kokatzen duen ikastetxe baten azterketa egitea eta horretarako, azterketa ikasleen kolektiboaren ahotsetatik abiatzea. Lan honetan, beraz, hezkuntza demokratiko eta justu bati ekarpena egin diezaiokeen beste mikroistorio bati argia eman nahi diogu: Antzuola Herri Eskolari, hain zuzen ere.

### 3.3 Antzuola Herri Eskola: eredu demokratiko eta parte-hartzailea

Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektua eredu berritzaile eta demokratiko gisa eman da ezagutzera maila nazional eta internazionalen eta Hezkuntza Sailak ere hala berretsi du. Horrez gain, ugariak izan dira Antzuolako eskola ikergai izan duten doktoretza-tesi eta artikulu zientifikoak (Arguiñano et al., 2018; Arguiñano, 2019; Arregi, 2015a; Arregi, 2015b; Basasoro et al., 2018; Gallego, 2008; Karrera eta Arguiñano, 2018; Karrera et al., 2019; Karrera et al., 2020; Karrera et al., 2021). Horien artean, esku artean duzuen lan honen aurrekari dira Arregiren (2015a) eta Arguiñanoren (2019) doktoretza-tesiak. Lehenengoan, Arregik (2015a) Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektua ezagutu eta honetan sakondu nahi izan zuen, bertako esanahi pedagogikoei eta prozesu didaktikoei agerikotasuna emanez. Mugei eta aurrera begirako ildoak dagokionean, ikasleen narrazioei agerikotasuna ematea garrantzitsua litzatekeela aipatu zuen, ereduari dagozkionak jasoaz eta haien ondorengo ikasketako egokitzapena bilduz. Arguiñanok (2019), bere partetik, Antzuolako berrikuntza prozesua hasteko eta hau denboran zehar mantentzeko aldagaiak identifikatu zituen. Gainera, Antzuolako etapa amaitu eta Bigarren Hezkuntzan ikasleen errendimendu akademikoa zein izan zen aztertu zuen, ISEI-IVEI azterketako emaitzekin analisi kuantitatibo bat eginez. Kasu honetan, ikerketa kuantitatibo baten bidez arrakasta akademikoa frogatu bazuen ere, hau ikasleen bizi-istorioekin osatzea garrantzitsua litzatekeela argudiatu zuen. Gainera, azken ondorio gisa, parte-hartzeak eta ongizateak hartzen duten garrantziaz ohartu zen eta honetan sakontzen jarraitzeko beharra ere adierazi zuen.

Bestetik, doktoretza-tesi honen aurrekari den Master Amaierako Lana Antzuola Herri Eskolan kokatzea erabaki genuen. Bertan, hezkuntza proiektu honetan eskola-ongizatearen inguruan biltzen ziren gakoak identifikatzea izan zen asmoa. Lan honek ere argi utzi zuen parte-hartzea ongizatearekin estu lotzen zela eta beraz parte-hartze hau nola artikulatzen zen jasotzea etorkizunerako lan ildo interesgarria litzatekeela.

Hau guztia ikusita, ondorioztatu genuen Antzuola Herri Eskola gune interesgarria izan zitekeela ikasleen parte-hartzeaz hausnartzeko. Antzuolako eredua eta egindako ibilbidea ulertzeko, hurrengo lerroetan ikastetxearen azalpen txiki bat emango dugu, irakurlea ikerketa-testuinguruan kokatzeko aproposa izango delakoan.



Antzuola Herri Eskola Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoa da. Herriko eskola bakarra izanik, 40 urte baino gehiago daramatza bere hezkuntza proiektua garatzen eta gauzatzen (Antzuola, 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; 2006; 2008; 2014). Esperientzia berritzaileei zein hezkuntza teoria ezberdinei erreparatuta haien proiektua eratzen joan dira. Berrikuntza prozesu hau etengabea izan da eta haien praktika momentuko beharretara doitzen joan dira. Pixkanaka, irakasleek euren ikuspegi kritikoa garatu dute eta aurretik ikusten ez zituzten elementuetan arreta ipintzearekin batera, aldaketak txertatu dituzte ereduari.

1970eko hamarkada amaieran hausnarketa kolektiboa abiatu zuten Antzuolako irakasleek. Orduko eredu tradizionalarekiko inkonformismoa zen nagusi irakasleen artean eta, horrez gain, eskola publikoaren eta ikastolaren arteko zatiketa ez zuten onuragarri ikusten. Faktore hauek medio, aldaketarako konpromisoa hartu zuten. Familiarekin batera elkarlan estuan, ikastetxeen bateratzea lortu zuten, baita eskolaren euskalduntzea eta irakasleriaren finkatzea ere (Arguiñano, 2019; Arguiñano et al., 2019).

Behin eskola bateratuta, aldaketa esanguratsuenak etorri ziren. Antzuolako irakasleentzat garrantzitsua zen eskola gune justu eta demokratiko gisa eraikitzea eta, horretarako, ikasleaz eta ezagutzaren eraikuntzaz hausnartzen hasi ziren (Basasoro et al., 2018). Eraldaketa honetan, haien begirada aldatzetik hasi ziren eta horretarako oso garrantzitsuak izan ziren formakuntzarako ireki zituzten espazio berriak (Karrera et al., 2021). Bergarako psikopedagogia gabinetek baten laguntza ere izan zuten eta bertako kideak guztiz inplikatu ziren eraldaketa prozesuan eta irakasleriaren formakuntzan. Honi esker, aurretiko eskemak deseraiki zituzten berriak eraikitzeko. Praktika aurrera eramaten, behatzen, entzuten, eztabaidatzen eta hausnartzen, ezagutzarekiko eta haurrarekiko zuten begirada aldatu zuten eta, honekin batera, ezinbestean, irakasleek bere rola ikusteko modua ere aldatu zuten (Basasoro et al., 2018).

Formakuntza ereduari eta egindako prozesu hausnartzaileari eusteko, baita horiei etekina ateratzeko ere, taldean lan egitea eta talde izaera indartzea ezinbestekoa izan zen. Gelako arazo indibidualak zirenak, eskolako arazo kolektiboak izatera igaro ziren. Honek eman zien aldaketarako indarra eta babesa. Taldean lan egiteak gelako ateak zabaltzea ere ekarri zuen

eta, modu honetan, jarduteko modua hobetu ahal izan zuten (Arguiñano et al., 2019; Basasoro et al, 2018).

Aldaketa guzti hauek eragina izan zuten Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektuan eta baita eskola antolaketan ere. Eredu honen ezaugarriak emaitzetan modu sakonean aurkeztuko badira ere, komeni da irakurlea kokatzea. Antzuola gaur egun bi etapatan antolatzen da:

1. HH eta LH-ko 1go zikloa, hiru egituratan: 2 urte; 3 eta 4 urte; 5 urte, 1go eta 2. mailak.
2. LH-ko 2 eta 3 zikloak, mailaka funtzionatzen dutenak.

Etapen arteko trantsizioa horrela modu naturalago batean ematen zela ikusi zuten eta haurraren garapenari modu koherenteago batean erantzuten ziotela ondorioztatu zuten. Lehenengo etapen egozentrismoa nagusitzen da eta bigarreanean deszentrazioa. Eginkizunaren ardatzak bi dira nagusiki: akzioa eta berezko ekintza lehenengo etapen eta proiektuak bigarreanean. Ikuspegi hori kontuan izanik garatzen dute, beraz, haien eguneroko jarduna.

Egun etapak zehaztuta badaude ere, gela irekien planteamenduan eta pentsamendu librearen indarrean sinisten dute (Karrera et al., 2020). Horregatik, horiek bermatzeko baldintzak ezartzen dituzte haien antolaketa ereduan. Hortaz, etapa hauek modu zatikatuan ulertu eta azaldu beharrean, eskolaren irakurketarekin bat egin eta hezkuntza proiektu bakar eta bateratu baten modura aurkeztuko da emaitzetan.

Antzuola Herri Eskolako deskribapen txiki hau kokapen modura aurkeztu dugu, hau izango baita ikerketa-lan honetan aztertuko dugun testuingurua. Ikerketa eratzeari begira erantzun nahi ditugun galderak eta helburuak, ordea, hurrengo atalean aurkeztuko ditugu.

### 3.4 Ikerketaren helburuak

Aurkeztutako marko teorikoak eskola parte-hartzaileak eraikitzearen garrantzia agerian utzi du: eskubide bat delako, pertsonan eta ingurunean onurak dakartzalako eta eskola demokratiko eta justuak eraikitzeko ezinbesteko bitartekoa delako.

Zentzu honetan, eskolen konpromiso politikoa ere aldarrikatu nahi izan dugu. Hezkuntza komunitate kritikoak eraiki behar ditugu, egungo errealitatea aztertuz eta hau hobetzeko beharrezkoak diren mekanismoak aktibatuz. Ikuspegi honetatik, eskola, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak martxan jartzeko gune bat baino askoz gehiago da. Komunitatearen parte den eta ikuspegi kolektiboan sinisten duen espazioa da, guztien ahotsak eta beharrak asetzen saiatuko dena eta guztien inplikaziotik gizarte hobe baterako ekarpena egingo duena.

Horrez gain, teoria eta praktikaren artean dagoen desoreka ere aurkeztu dugu. Ikasleen parte-hartzea sustatu behar dela ukatzen ez den arren, errealitatean ematen diren parte-hartze praktika errealak oso mugatuak dira. Egoera hau iraultzeko eta bide honetan ekarpena egiteko, ikerketak, praktika demokratiko eta parte-hartzaileak ezagutzen eta hauei agerikotasuna ematen lagundu dezakeela ikusi dugu. Ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatzen duten ereduak badaudela erakustea eta horiei zabalpena ematea garrantzitsua da aldaketa behingoz gerta dadin.

Are gehiago, kasu azterketa kritiko hauetan ardatza ikaslea izan daitekeela eta haien ahotsari lehentasuna emanez gako interesgarriak topatu ditzakegula ondorioztatu dugu. Hala, emaitza akademikoei edo froga estandarizatuari erreparatu baino, ikasleen ahotsetatik abiatzeak eredu horien ikuspegi ezberdin bat eman diezaguke.

Master Amaierako Lana burutzerakoan, Antzuola Herri Eskola horretarako gune aproposa izan zitekeela ondorioztatu genuen lau arrazoiengatik. Lehenik, 40 urte baino gehiagoko ibilbidea duen hezkuntza proiektua delako eta, beraz, denboran zehar iraun duela frogatu ahal izan delako. Bestalde, ikastetxeak berak eraiki duen proiektua delako eta, beraz, hausnarketa eta eraikuntza prozesua nola egin duten jaso ahal izango delako.

Gainera, ikastetxe publikoa da. Gure ustetan, aukera berdintasunak oinarria izan behar du eskola demokratikoa izan dadin eta, horrez gain, eraldaketa prozesua izendapen hau duten ikastetxeetan ere bideragarria dela erakusten digu. Azkenik, Master Amaierako Laneko emaitzetan ondorioztatu genuelako ikaslea erdigunean zegoela eta haien parte-hartze demokratikorako zantzu interesgarriak zeudela.

Beraz, ikasleen parte-hartzea ardatz hartuta eta Antzuola Herri Eskola ikerketa garatzeko gune izendatuta, hauek izan dira doktoretza-tesi honen helburuak:

- ✓ Antzuola Herri Eskolako ikasle-ohien ikasketa esperientziak eta gogoetak jasotzea, parte-hartzea sustatzen duten gakoak identifikatzeko.
- ✓ Antzuolako hezkuntza proiektua sakontasunez aztertzea, parte-hartzea sustatzen duten gakoak eguneroko jardunean nola gauzatzen diren ulertzeko.

Lehenengo helburuari erantzuteko, ikasle-ohiekin egindako 28 talde eztabaida hartuko dira kontuan. Zein da ikasle-ohien pertzepzioa Antzuola Herri Eskolan bizi izandako bizipenen inguruan? Nola ikusi dute haien burua ikasle gisa? Zein jarduera oroitzen dituzte eta nola deskribatzen dituzte? Zein gako interesgarri aipatzen dituzte haien parte-hartzea iradokitzen dutenak? Zalantza eta interesgune hauek izango ditu ardatz 5. kapituluko analisiak.

6. kapitulua eratzeko, ordea, beste hainbeste galdera datozkigu burura: Zein da parte-hartzea sustatzen duten gako horien atzean dagoen oinarri pedagogikoa? Nola garatzen dira gako horiek Antzuolako eguneroko dinamikan? Horretarako, behaketak, dokumentazioa eta irakasleekin egindako talde eztabaida bat hartuko dira kontuan.

Ikerketa lan hau burutzea interesgarria da eta ekarpen esanguratsuak egingo ditu hainbat arrazoiengatik:

- ✓ Batetik, ikasle-ohien ahotsetatik abiatutako prozesu bat delako. Lehen pertsonan modu honetara hazi eta hezi dira, lehen pertsonan pairatu dituzte eredu honen ondorioak eta haien testigantzak jaso nahi izan dira haien ideia, uste eta iritziei zilegitasuna emateko asmoz. Gainera, haien hurrengo esperientziekin alderaketa egin dezakete eta honek ikuspegi aberats bat eman diezaioke lanari.
- ✓ Bestetik, ikasle-ohien bizipenetatik abiatuta parte-hartzea bultzatzen gakoak identifikatzen ditugulako. Helburua ez da gakoak orokortzea eta edozein eremutan

aplikagarriak direla ondorioztatzea, hezkuntza proiektu bakoitza bertako errealitatek abiatu behar dela uste dugulako. Alabaina, gakoak identifikatzeak hezkuntza komunitatean eztabaida zabaldu dezake eta ikasleen parte-hartzea sustatu nahi duten ikastetxeentzat abiapuntu interesgarria izan daiteke lan hau.

- ✓ Gakoak identifikatu soilik ez eta horiek egunerokoan nola gauzatzen diren aztertzen dugulako. Gakoak identifikatzea interesgarria den arren, prozesua amaigabea litzateke gako horien atzean dagoen oinarri pedagogikoa eta prozedura azaldu gabe. Azalpen hauen bitartez, ikasleen parte-hartzean sakontasun praktikoa interesgarri bat lortuko dugu eta eskola demokratikoen alde egiten duten eskolentzako eredu baliagarria izango da.
- ✓ Antzuolako jarduna eta oinarri pedagogikoak jasota, Antzuolara datozen irakasle berrientzako edota Antzuolako ereduak ezagutu nahi dutenentzako euskarri bat bilakatuko delako. Hezkuntza proiektua hasi zuten irakasleen erretiroa eta irakasle ordezkoren joan etorriak direla eta, egun eskolak bizi duen errealitatea zail samarra da eta hezkuntza proiektuaren iraunkortasunari eustea lan nekeza da egungo profesionalentzako.
- ✓ Antzuola Herri Eskolaren ibilbideari aitortza egiten zaiolako. Parte-hartzaileen testigantza zuzenak jasoko dira eta horiek (emaitza akademikoek eta frogak estandarizatuak ematen duten informazioak askoz ere haratago) eredu honen arrakasta sakontasunez ulertzen lagunduko dute. Zuzenean jasotako ahotsak segurtasuna eta sendotasuna emango diote hezkuntza proiektuari.



# **II OINARRI METODOLOGIKOAK**

---





#### 4 KASU BATEN AZTERKETA ETNOGRAFIKOA

---

Taylorrek eta Bogdanek (1987) diote ikerketa kualitatiboa jendearengana hurbiltzeko modu bat dela. Interesgarria den ikuspegia da; nolabait, jendearekin lana egiteko modua da eta, beraz, hartu-emanak erdigunean daude etengabe.

Ikerketa kualitatiboen barruan, doktoretza-tesi honetan kasu baten azterketa burutu dugu. Lüdkek eta Andrék (1986) adierazten dute berezko balioa duen zerbait singularra aztertu nahi dugunean, kasu azterketa aukera egokia dela. Baina Andrék (1995) aurrerago gehitu zuen moduan, kasu azterketa etnografikoak kontzepzio espezifikokoago bat ematen dio azterketari. Kasu azterketari enfoke etnografikoa gehitzen dio. Autore berak argudiatzen du kasu azterketa etnografikoa erabiltzen dela “nola” eta “zergatik” galderak buruan dauzkagunean, prozesuen ulermenak eta deskribapenak arduratzen gaituenean.

*Etnografia* antropologian sortutako kontzeptua da; “etnien azterketa” da hitzaren jatorria: talde baten bizimodua, jarrerak, harremanak, sinesmenak, balioak eta ikuspuntuak aztertzen dira, behaketaren eta deskribapenaren bitartez (Nolla, 1997). Hastapenetan antropologian kokatu arren, etnografia arlo eta diziplina aniztara zabaldu da. Hezkuntzan, adibidez, 70. hamarkadan ikerketak beste norabide bat hartu zuen; hezkuntza-testuinguruak sakontasunez aztertzeke beharra aldarrikatu zen eta, zentzu honetan, etnografiak bere lekua topatu zuen.

Hala, “eskola testuingurura gerturatuz, hezkuntza-etnografiaren xedea egunerokoan gertatzen dena deskubritzean datza, ahalik eta modu deskriptiboenean datu esanguratsuak emanaz, gero horiek interpretatzeko eta ikasgelak diren nitxo ekologikoak hobeki ulertzeko eta horietan hobeki esku-hartzeko” (Torres, 1988, 14.or).<sup>35</sup> Helburua hori izanik, Woodsekin (1987) ados gaude adierazten duenean hezkuntza-etnografia ikerketa metodo gisa irudikatu behar dela eta ez soilik informazioa jasotzeko teknika gisa.

---

<sup>35</sup> Euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (Torres, 1988, 14. or).

Eskola-testuingurua hobeki ulertzeko, ikuspegi holistikoa garrantzitsua da (Latorre et al., 1996); aldagai eta faktore guztiei erreparatu behar zaie, batak bestearengan izan dezakeen eraginaz jakitun. Ikerketa etnografikoa talde barrutik egiten da eta partaideek gertakizunen aurrean egiten dituzten interpretazioek hartzen dute garrantzia; ikertzaileak, aurrean topatzen duena baino, parte-hartzaileen ideia eta ikuspuntuak hartzen ditu kontuan (Karrera, 2008). Horretarako, garrantzitsua da talde horren egunerokoan tarte luze batez murgiltzea eta errealitatea lasaitasunez aztertzea (Hammersley eta Atkinson, 1994).

Bestalde, testuinguruaren deskribapenetik eta ulermenetik haratago, ikuspuntu kritiko batetik etnografiaren indar iraultzaileaz hausnartu beharra dago. Ikuspegi honetatik abiatuta, joera kritikoko hezkuntzako lan etnografikoek, hezkuntza praktiken hobekuntza bilatzen dute, heziketa prozesuan parte hartzen duten elementuen berrikuntza ahalbidetzeko asmoz (Karrera, 2008). Etnografiak hezkuntza fenomenoaren konplexutasuna agerian uzten laguntzen du eta, beraz, hezkuntzak bizi duen errealitatea hobeto ezagutzera eraman gaitzake. Aldi berean, hezkuntza arloko profesional zein arduradun politikoei errealitatearen ezagutza zabalagoa eta zehatzagoa izan dezaten bidea irekitzen du, guztioi eragiten diguten erabakiak hartzeko fidagarritasuna ematen duena (Perez, 1994). Hortaz, dimentsio deskriptibo batetik haratago joan beharko luke etnografiak, esku-hartze pedagogiko hobe baterako alternatiba teoriko eta praktikoak eskainiz (Torres, 1988).

Zentzu honetan eta aurreko atalean aipatutako helburuei berriro ere helduz, ikerketa honetan izaera kritikoa duen kasu baten azterketa etnografikoa burutu dugu, alde batetik, Antzuola Herri Eskolan ikasleen parte-hartzeari dagokionean gertatzen dena deskribatu, aztertu eta interpretatzeko eta, bestetik, gako horiek lau haizetara zabaldu eta hezkuntza-praktika hobetzeko.

## 4.1 Ikerketaren etika

Doktoretza-tesi hau Gizakiarekin egindako Ikerketetarako Etika Batzordearen (aurrerantzean GIEB) onespena jaso du M10/2018/045 izendapenarekin (ikus 1 eranskina) eta bertan ezartzen diren irizpideak jarraituta burutu da.

Hala, ondorengo balioak kontuan izanda burutu da ikerketa: zuzentasun zientifikoa, gaitasuna, justizia, elkertasuna, ahulenen babesa, tratu duina, autonomia pertsonala, pribatutasuna, konfidentzialtasuna eta giza eskubideen babesa. Horretarako, GIEB-ak ikerketa proiektu oro etikoki baliagarria izan dadin proposatzen dituen alderdiak betetzen direla ziurtatu da:

- ✓ Gizarte balioa edo proiektuaren justifikazioa.
- ✓ Eskumena eta kualifikazioa egiaztatzea: ikertzaile nagusia eta ikerketa-taldearen gainerako kideen esperientzia maila eta prestakuntza egokiak izatea.
- ✓ Balio metodologikoa eta zientifikoa: zientzia-jakintzaren arabera, bitartekoak eta helburuak egokiak izatea.
- ✓ Etikaren oinarritzko eskakizunak betetzea.
- ✓ Dokumentuak, baimenak eta indarrean dauden lege eskakizun guztiak betetzea.

Ikerketa honetan gizakien duintasuna eta nortasuna babesten direla ziurtatu dugu, pertsona guztien oinarritzko askatasunak eta eskubideak errespetatuz, inor baztertu gabe. Etika batzordeak adierazten duen moduan, ikerketa honetan parte hartzen duten gizakien osasuna, interesa eta ongizatea, gizartearen edo zientziaren interesen gainetik egon da uneoro.

### ***4.1.1 Ikerketaren izaera politikoaz eta parte-hartzaileen rolaz***

Tesiaren garapenean zehar, ikerketa egiteko moduez eta parte-hartzaile guztien rolaz etengabean hausnartu dugu; hala, hausnarketa horiek hemen islatzea eta azalpen txiki batzuk ematea gustatuko litzaiguke.

Harawayk (1988) zera zioen: “onartu edo ez, oinarri politiko eta etikoek, ezagutza proiektuekin talka egiten dute zientzia zehatzetan, naturaletan, sozialetan eta giza

zientzietan” (587 or.)<sup>36</sup>. Hammersleyk (1995) urrats bat gehiago ematen du eta hautu kontziente gisa aldarrikatzen du: “ikerketa sozialak, politikoa besterik ezin du izan” (8. or.)<sup>37</sup>. Ezagutzaren eraikuntzak ekintza politiko, sozial eta pertsonal bat dakar eta ikertzaileok zeregin hau modu arduratsu eta kritiko batean egiteko jarrera bultzatu behar dugu (Imaz eta Eizagirre, 2020).

Ikerketaren diseinuak eta garapenak, zein ondorengo ezagutzaren zabalpenak, gizarte mailako ondorio eta inplikazioak dakartza eta, bide horretan, ikertzailea ez da ahots ezkutu eta anonimo bat, interes eta desio espezifikoak dituen pertsona erreala baizik (Harding, 1998). Ikertzailearen inplikazioaz eta jarduteko moduz hausnartzea, beraz, zeregin garrantzitsua izango da.

“Objektibotasuna subjektibotasunaren aurka; zientzialaria, jakintza duen pertsona gisa, ikerketa-objektuen aurka; arrazoa emozioen aurka; adimena gorputzaren aurka”; oraindik ere ikerketan gailentzen diren jarrera-talkak gogorarazten dizkigu Hardingnek (1996, 22. or.)<sup>38</sup>. Goitik beherako ikerketak diseinatzean, gizartean errotuta dauden botere-asimetriak iraunarazten ditugu. Beraz, ikerketa gaiak garrantzia duen bezala, ikerketaren diseinuari eta garapenari ere arreta eskaini behar diogu.

Zentzu horretan, kontuan hartzeko ideia bat dakar Bartrak (2012): zein garrantzitsua den ezagutzara eramango gaituen ikerketa ibilbidea, hau nola eraikitzen dugun hasieratik eta zein erabaki hartzen ditugun horretarako. Ikerketaren diseinua bera zein parte-hartzaileen rolen banaketa ere hautu kontzienteak dira.

Etnografia, parte-hartzaile guztiekin batera eraikitzen den prozesu komunikatibo bat izanik, aktore ezberdinen arteko harremanak nola ulertzen diren erabakigarria da ikerketa garatzerako orduan. Horrela, Hernándezek (1999) etnografia gizartean dauden kultur jarrerekin lotutako esperientzia gisa ulertzera gonbidatzen gaitu eta ez ezagutzaren adierazpen abstraktu, inpersonal eta deskontestualizatu gisa.

---

<sup>36</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizkoa hizkuntzan: “Admitted or not, politics and ethics ground struggles over knowledge projects in the exact, natural, social, and human sciences” (Haraway, 1988, 587. or).

<sup>37</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Social research cannot but be political” (Hammersley, 1995, 8. or.).

<sup>38</sup> Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizkoa hizkuntzan: “Objetividad frente a subjetividad; el científico, como persona que conoce frente a los objetos de su investigación; la razón frente a las emociones; la mente frente al cuerpo” (Harding, 1996, 22. or).

Informazioa jasotzeko zein analizatzeko dauden joerak ere kontuan hartu behar dira prozesu honetan. Landa-lanari dagokionean, galdetegi baten eraketan zorrotasunez lan egiten dugun modu berean, ikertzailearen jardunean jakin-mina, intuizioa, zuhurtzia, pazientzia, erabakia, kemena, memoria, entzutea eta behaketa ere landu behar direla gogorarazten digu Woodsek (1987). Ikertzailearen jarrera bera modu kontzientean aztertu behar da, horrek egingo baitu parte-hartzaileekin eraikitzen dugun harremana horizontala eta parekoa izatea.

Informazio bilketan bezalaxe, datuen analisia ere ikuspuntu ezberdin batetik aztertu dezakegu. Ohikoa da parte-hartzaileak informazio iturri gisa irudikatzea, haien zeregina landa-lanarekin amaitutzat emanez. Parte-hartzaileak datu horien interpretazioan inplikatur, ordea, haien ahotsa gehiago errespetatzen da, ezagutza eraikitzeko prozesu kolektiboak irekitzen dira eta ikertzaileen gehiegizko interpretazioa saihesten da (Luxán eta Azpiazu, d.g).

Irizpide hauen zaintzari garrantzia berezia eman diogu ikerketa lan honetan. Ikerketa bera prozesu kolektibo gisa ulertu dugu eta diseinuan, landa-lanean zein analisisan hori bermatzeko apustua egin dugu. Ikerketa bera eta bertan sortzen diren harremanak ulertzeko modu honek erabaki batzuk hartzera bultzatu gaitu, ondorengo puntuetan islatzen saiatuko garenak:

#### Diseinuan

- ✓ “Talde Eragilea” sortu zen. Bertan, Antzuolako bi irakasle-ohi, eskolako lau koordinatzaile eta hiru ikertzaile hartu dugu parte. Talde Eragilea hasieran bildu zen, ikerketa helburuak partekatzeko eta diseinua elkarrekin egiteko. Ordutik eta prozesu guztian zehar, haiek izan dira diseinuko erabakiak hartzen, landa-lana dinamizatzen eta informe etnografikoa doitzen lagundu dutenak. Espazio honek, beraz, interesak eta nahiak partekatzeko aukera eskaini digu.
- ✓ “Belaunaldi-Ordezkaritza” sortu zen. Irakasle-ohien belaunaldi bakoitzeko arduradun bana izendatu zen eta haiekin batera testigantzak jasotzeko diseinua adostu genuen. Horrela, hainbat urrats finkatu genituen eta ardurak banatu genituen. Haiek izan ziren haien belaunaldiko ikaskide-ohiekin harremanetan jarri zirenak eta ikertzailearekin koordinazio lana burutu zutenak.

### Landa-lanean

- ✓ Talde eztabaidetan espazio erosoak bilatu dira, parte-hartzaileentzako ezagunak zirela ziurtatuz. Horrez gain, tertulia informalak sustatu dira, parte-hartzaileek lasai hitz egin zezaten.
- ✓ Bilkura guztietan ikerketa helburuen berri eman da eta nondik norakoak azaldu dira. Beharrezkoak ziren baimen guztiak ere eskatu dira, baita horiek bueltan sinatuta jaso ere.

### Analisian eta informe eraketan

- ✓ Behin analisia eginda eta emaitzen informea eratuta, talde eragileari eta generazioko arduradunei zabaldu zaie, haien ekarpenak eta interpretazioak egiteko aukera eskainiz. Ekarpak horiek behin-betiko informean txertatu dira.

## 4.2 Ikerketaren prozedura

Alvarezek (2008) lau urrats bereizten ditu ikerketa etnografikoaren prozeduran: negoziazioa eta ikerketa eremura sarbidea, landa lana, datuen analisisa eta informe etnografikoaren eratzeta. Aipatutako hurrenkera honen baitan azalduko dugu ikerketa lanean egindako ibilbidea. Hala ere, aipatu beharra dago etengabe doitu daitekeen prozesua dela eta, beraz, urratsen hurrenkera atzera eta aurrera ibili gaitzkeela. Horixe bera gertatu da ikerketa honetan ere; ikerketa kualitatiboaren oinarritzko ezaugarria den aldetik, hausnarketa etengabea izan da eta doikuntzak egin behar izan dira bai ikerketaren diseinuan baita analisisan ere.

### 4.2.1 *Negoziazioa eta ikerketa eremura sarbidea*

Ikerketaren etikan adierazitako ideiak abiapuntu izanik, bi lan-talde sortu genituen ikerketari zegozkionak eztabaidatzeko eta ikerketa eremura sarbidea izateko: “Talde Eragilea” eta “Belaunaldi-Ordezkaritza”.

**Talde Eragilea** ikerketa ibilbidean diseinuari eta prozedurari dagozkion erabakiak hartzeko gunea izan da eta Antzuolako bi irakasle-ohik, eskolako lau koordinatzailek eta hiru ikertzailek osatu dugu. Talde Eragilea ikerketaren hasieratik bukaerara mantendu da eta ardura hauek hartu ditu:

- ✓ Helburuak doitzea eta ikerketa diseinua adostea
- ✓ Irakasleen talde-eztabaidarako parte-hartzaileak pentsatzea eta gunea aukeratzea
- ✓ Ikasle belaunaldi kopurua zehaztea eta belaunaldi bakoitzeko arduraduna identifikatzea
- ✓ Belaunaldi bakoitzeko ikasle-ohi batekin kontaktua egitea azalpen bilerara gonbidatzeko
- ✓ Azalpen bilerari forma ematen laguntzea eta guneaz arduratzea
- ✓ Geletako tutoreekin kontaktua egitea eta behaketetarako sarbidea eskatzea
- ✓ Behaketetan zein talde eztabaidetan sortutako zalantzak argitzea
- ✓ Azken informea errebisatzea eta ekarpenak egitea

Behin doktoretza-tesirako ildoak pentsatuta, 2019ko urtarrilean Talde Eragilearekin bildu ginen. Bilera horretan ikerketaren helburuak adierazi ziren, baita helburu horiek betetzeko aurreikusitako urratsak ere. Talde Eragilearen ekarpenak jaso ostean eta helburuak eta diseinua doitu ostean, denen artean landa eremura sartzeko urratsak finkatu genituen. Hala ere, horiek momentuko egoeraren baitan zehazten joan gara, etengabeko ebaluazio bat eginez eta modu iraunkor batean kontaktua mantenduz (bilkura guztien kronograma zehatza ikusteko, ikus 3 eranskina). Honek aukera eman du ibilbidea espiral modura ulertzeko eta momentuko beharren baitan erabakiak hartzeko (Del Rincón, 1997).

Helburuen atalean adierazi bezala, ikerketa honetan ikasle-ohien lekukotza jaso nahi izan da. Horretarako, ikasle-ohiekin 28 talde eztabaida burutu genituen 2019ko iraletik abendura bitarte.

Talde eztabaida hauek martxan jartzeko, 2019ko maiatzean berriro ere Talde Eragilearekin bildu eta prozedura zein izango zen adostu genuen. Erabaki zen 28 belaunaldi ezberdinetako ikasle-ohiei zabalduko zitzaiela gonbidapena: lehen belaunaldia 1974koa, haiek izan zirelako hezkuntza proiektuaren eraldaketaren lehen aldaketak bizi izan zituztenak eta azken belaunaldia 2001ekoa, Batxilergoa bukatu berri zuten gazteak. Horrela, Talde Eragilea arduratu zen generazio bakoitzeko pertsona batekin kontaktatu eta bilera batera gonbidatzeaz; modu honetara sortu zen Belaunaldi-Ordezkaritza.

**Belaunaldi-Ordezkaritza**, beraz, ikasle-ohien testigantzak jasotzeko hastapenetan sortutako bilgunea da. Bertan 1974tik 2001era bitarteko belaunaldietako arduradun bana egon da, Talde Eragileak hautatua izan zena. Talde honen ardurak honakoak izan dira:

- ✓ Lehen azalpen batzarrean parte hartzea eta testigantzak jasotzeko diseinua adostea
- ✓ Haien belaunaldiko ikaskideekin harremanetan jartzea, azalpenak ematea eta talde eztabaidara animatzea
- ✓ Ikertzailearekin talde eztabaidetarako eguna, ordua eta gunea adostea
- ✓ Azken informea errebisatzea eta ekarpenak egitea

Belaunaldi-Ordezkaritzarekin egindako bilera orokorra 2019ko ekainean burutu zen eta 25 belaunalditako ordezkariak etorri ziren (beste hiruek bertan egoteko ezintasuna adierazi



zuten baina kontaktua mantentzea lortu zen). Doktoretza-tesiaren helburuen berri eman eta haiekin batera euren testigantzak nola jaso adostu genuen. Hala, adierazi zuten belaunaldika bilduta erosoago egongo zirela eta hortik abiatu genuen talde eztabaiden diseinua.

Belaunaldietako ordezkariak izan ziren haien ikaskideekin kontaktuan jartzeko ardurak hartu zutenak, baita ondoren ikertzailearekin kontaktatu eta talde eztabaidarako data proposamena egin zutenak ere.

#### **4.2.2 Landa lana**

Ikerketa helburuen arabera beste teknika batzuk ere erabili daitezkeen arren, etnografian, informazioa jasotzeko teknika esanguratsuenak, behaketa parte-hartzailea, dokumentazioa eta elkarrizketa dira. Teknika hauen oinarritzko ekarpena garbia da: ikuspuntu ezberdinen triangulazioa (Alvarez, 2008).

Ikerketa honetan zehazki horiek dira erabili diren teknikak, talde eztabaida elkarrizketaren barnean kokatzen den aukera bat dela ulertuta. Atal honetan, teknika bakoitza azaltzeaz gain, urrats bakoitzeko helburuen eta parte-hartzaileen berri emango dugu orain.

#### Behaketa parte-hartzailea

Behaketa parte-hartzailea, behaketa hurbil eta sentikorraren bidez, testuingurua sakontasunez ezagutzeko eta parte-hartzaileek beren jokabideei ematen dizkieten esanahiak bertatik bertara identifikatzeko teknika da (Velasco eta Díaz de Rada, 1997). Gomezek eta Cejudok (2007) ere bat egiten dute ideia honekin eta adierazten dute toki jakin bateko errealitatea sakontasunez ezagutzeko eta deskribatzeko teknika egokia dela. Gainera, behaketa parte-hartzailearen bitartez lehen eskuko informazioa jasotzen da, gertakariak ulertzea errazten du eta ikerketan zehar doikuntzak egiteko aukera zabaltzen du (Rojas, 2010).

Zeregin honetan, behatzaileak informazioa jasotzen du, erregistratu egiten du eta ondoren datuak interpretatzen ditu, beti ere behatzen duen errealitatea kontuan hartuta. Behaketa

mota hau aurrera eramateko ezinbestekoa da konfiantzazko giro bat sustatzea, behatzailearen presentziak ez ditzan behatzen diren pertsonen jarrerak baldintzatu (Karrera, 2008).

Testuinguru egokiena sortzeko, aurretiko prestaketa lana garrantzitsua da. Kasu honetan, Evertsonnek eta Greenek (1989, 311. or.) proposatutako zazpi urratsak jarraitu ditugu:

1. **Zer ikertu:** Antzuolako ikasleen parte-hartzea sustatzeko gakoak eta eskolako eguneroko dinamika.
2. **Non ikertu:** Antzuola Herri Eskolako ikasgeletan. Haur Hezkuntzako 3 eta 4 urteko geletan egoera ezegonkorra zenez eta irakasle ordezkioak etorri berriak zirenez, haien erosotasuna bermatzearen maila horiek ekidin dira. Aldiz, beste maila guztietan behaketak egin dira, hiru egun maila bakoitzeko, hain zuzen. Lehen Hezkuntzako 2. maila bitarte zirkulazio librea dagoenez, ikasgelaz ikasgela ibiltzeko aukera eduki dugu, zirkulazio horrekin batera. Hurrengo mailetan aldiz, ikasgeletako batean egonkortu da behaketa.
3. **Errealitatearen zein alorretan jarri begirada:** Ikasleen parte-hartzean jarri da batez ere begirada, horrek barne-biltzen duenarekin: ikasle-irakasle harremana, antolaketa, baliabideak, hizkuntza, gelako giroa, ikasleen autonomia, jarduerak, erabakiguneak...
4. **Informazioa jaso eta erregistratzeko baliabideak:** Landa-oharrak erabili dira. Horrez gain, ikasleen lanen argazkiak atera ditugu gelak hutsik zeudenean.
5. **Nor, nortzuk edo zer behatu:** Ikasleak, irakasleak eta haien arteko hartu-emanak behatu dira.
6. **Jasotako informazioaren analisisa egiteko prozedura:** Beste tekniken bitartez jasotako informazioarekin batera Nvivo programan kategorizazioa eta ondorengo analisisa burutu dugu.
7. **Nola helarazi behaketa emaitzak:** Informe etnografikoan.

Hona hemen, behaketetan parte hartu dutenen laburpen taula:

Taula 1. Behaketetako parte-hartzaileak eta egun kopurua

PARTE-HARTZAILEAK	PARTE-HARTZAILE KOPURUA	BEHAKETA EGUN KOPURUA
HH2 mailako ikasle + irakasleak	18 + 2	3
HH5 mailako ikasle + irakasleak	24 + 2	3
LH1 mailako ikasle + irakasleak	30 + 2	3
LH2 mailako ikasle + irakasleak	28 + 2	3
LH3 mailako ikasle + irakasleak	19 + 1 <sup>39</sup>	3
LH4 mailako ikasle + irakasleak	15 + 1	3
LH5 mailako ikasle + irakasleak	14 + 1	3
LH6 mailako ikasle + irakasleak	12 + 1	3
<b>Guztira</b>	<b>172</b>	<b>24</b>

*Iturria: Norberak egina*

## Dokumentazioa

Etnografian, dokumentuen azterketak behaketari indarra ematen dio (Woods, 1987). Hori dela eta, ikastetxera gerturatu baino lehen, ikastetxean lan egin bitartean zein behaketak amaitutakoan, dokumentazioa jasotzea eta aztertzea erabaki dugu.

Dokumentu azterketak, materiala jasotzearen, antolatzearen, informazioa eskuratzearen eta informazio hori erabiltzearen prozesua barne-biltzen du (Latorre, Del Rincón eta Arnal, 1996). Hala ere, Lorenzo-Rodriguez et al.-ek (2004) adierazten duten moduan, aurkitzen den informazio guztia erabiltzea ez da funtzionala; eraginkorra, dokumentuak momentuko interesen eta ikerketa helburuen baitan aukeratzea da. Aukeraketa horretan, aztertu daitezkeen dokumentuen artean aniztasun handia dago: gutunak, memoriak, autobiografiak, aldizkariak, egunerokoak, testu liburuak, oharak, publikazioak, argazkiak eta abar luze bat.

Kasu honetan, aztertu diren dokumentuak honakoak izan dira: eskolak publikatutako irakurgaiak, eskolan proiektuen garapenerako irakasleen partetik sortutako barne-

<sup>39</sup> Lehen Hezkuntzako 1 eta 2 mailatan zirkulazio librea mantentzen denez, bi geletan egin da behaketa, ikertzailea ere zirkulazio dinamiko horretan murgilduz. Hori dela eta, ikasle eta irakasle kopurua altuagoa da maila horretara arte. Hortik aurrerako mailetan soilik gela bakarrean egin da behaketa.

dokumentuak eta ikertzaileak behaketetan ateratako argazkiak. Hurrengo taulan dokumentu mota eta horietako bakoitzaren kopurua zehaztuta agertzen dira:

*Taula 2. Erabilitako dokumentazioa*

<b>DOKUMENTU MOTA</b>	<b>KOPURUA</b>
Dibulgazio artikulua	16
Barne-dokumentua	2
Monografikoa	1
Elkarrizketa	1
Aurkezpen posterra	1
Argazkia	127

*Iturria: Norberak egina*

### Talde eztabaidak

Elkarrizketak aukera ematen du parte-hartzaileen diskurtsoa jasotzeko eta euren ideiak modu sakon batean ulertzeko (Velasco eta Díaz de Rada, 1997). Talde eztabaidek ere, etnografiatik, elkarrizketa mota bat osatzen dute eta interesgarriak dira komunitateko kideen arteko ideiak gurutzatu nahi direnean (Alvarez, 2008). Kasu honetan hala izan da eta bai irakasleen bai ikasle-ohien iritzi, ideia eta ezagutzak partekatzeko talde-eztabaidak burutu dira.

Denzinek eta Lincolnek (1994) dioten moduan, talde eztabaidetan, ikertzaileak pertsona bat baino gehiagoren informazioa, iritziak eta sinesmenak jaso nahi ditu eta taldean egitearen helburua ikuspuntu ezberdinak kontaktuan eta parez-pare jartzea da, horretarako ikerketa objektua erdigunean jarriz eta prozesu ireki eta emergente bat abiatuz (Gomez eta Cejudo, 2007).

Talde eztabaida modu egokian burutzeko, ikertzailearen rolari dagokionean honako irizpideak bermatu behar dira etengabe (Karrera, 2008):

- ✓ Elkarrizketa aurretik era informalean hitz egin, konfiantzazko giroa sortzeko
- ✓ Entzuteko jarrera adierazi
- ✓ Sentsibilizazioa zaindu eta jarrera enpatikoa azaldu
- ✓ Hitz egiten utzi
- ✓ Epaietarik ez egin

Informazioa jasotzen hasteko asmoz, 2019ko otsailean irakasle eta irakasle-ohiekin lehen talde eztabaida burutu genuen, haurrekiko zein parte-hartzearekiko ikuspegia jasoaz, horretarako emandako aldaketa estrukturalak identifikatuz eta irakasle gisa erabiltzen dituzten estrategiak bilduz. Talde Eragileari helburuak adierazitakoan, haien esku geratu zen parte-hartzaileak talde eztabaidara gonbidatzea (ikus taula 3).

Bestetik, 2019ko irailetik abendura bitarte, ikasle-ohien testigantzak jaso genituen. Helburua, haien bizipenak eta sententzioak gogora ekartzea zen, hortik haien parte-hartzearen inguruko informazioa biltzeko. Belaunaldi-Ordezkaritzan adostutakoa abiapuntutzat hartuta, belaunalditako arduradunen zeregina izan zen haien ikaskide-ohiekin kontaktuan jartzea, data adostea eta ikertzaileari eguna eta lekua jakinaraztea. Modu honetara finkatu ziren 28 talde-eztabaidak (ikus taula 4).

*Taula 3. Irakasle eta irakasle-ohiekin egindako talde eztabaidako parte-hartzaileak*

PARTE-HARTZAILEAK	KOPURUA
Irakasle ohiak	2
Irakasle berriak	2
HHko koordinatzailea	1
LHko koordinatzailea	1
<b>Parte-hartzaileak guztira</b>	<b>6</b>

*Iturria: Norberak egina*

*Taula 4. Ikasle-ohiekin egindako talde eztabaidetako parte-hartzaileak*

BELAUNALDIA	KOPURUA	BELAUNALDIA	KOPURUA	BELAUNALDIA	KOPURUA
1974	8	1980	5	1990	9
1975	5	1981	6	1991	8
1976	5	1982	8	1992	7
1977	4	1983	10	1993	6
1978	9	1984	8	1994	7
1979	5	1985	4	1995	7
		1986	6	1996	7
		1987	10	1997	6
		1988	4	1998	3
		1989	4	1999	6
				2000	3
				2001	12
<b>Parte-hartzaileak guztira</b>				<b>182</b>	

*Iturria: Norberak egina*

Talde eztabaidetarako behin-behineko gidoi bat aurreikusitua zen eta parte-hartzaileek hala eskatuta, aurretik helarazi zitzaizkien. Kokatzeko baliagarria izan zen arren, ez zen modu zurrunean jarraitu. Hasieran galdera zabal bat bota ostean, parte-hartzaileen hitzei eta haien arteko hartu-emanei eman zitzaizkien garrantzia. Hala, gidoiaren zeregin nagusiak bi izan ziren: momenturen batean elkarrizketa sustatzeko beharra egotekotan euskarri gisa erabili ahal izatea eta amaieran interesgarriak ziren gaiak jorratuta zeudela konprobatzea.

Informazioa erregistratzeko, ikertzaileak landa oharrak egin zituen, batetik, eta bideo grabaketak, bestetik. Grabaketak egiteko baimenak talde-eztabaidak hasi aurretik sinatu ziren (ikus 2 eranskina).

#### ***4.2.3 Informazioaren analisia***

Informazio bilketaren ostean, edukiaren analisia burutu dugu Nvivo 11 programa erabilita. Edukiaren analisia informazioa aztertzeke teknika multzoari egiten dio erreferentzia (Travers, 1971). Prozesu dinamiko eta sortzailea da eta helburua, interpretazioak doitu eta aztertutako errealitatearen ulermen sakonago bat lortzea da (Taylor eta Bogdan, 1987).

Karrerak (2008) hiru urrats proposatzen dizkigu edukiaren analisia egiteko. Lehenengo, analitiko zer lortu nahi den eta zein ideien gaineko analisia egin nahi den zehaztu behar da, horretarako behar diren kategoriak identifikatuz, estrukturatuz eta informazioa kodifikatuz. Bigarren fasea informazioaren aurkezpena da eta, azken eta hirugarren fasea, emaitzen analisia eta interpretazioa.

Multzo bateko elementuen klasifikazioa ulertzen da kategorizazio gisa. Kategorien hautaketa bera, ikerketa motaren eta interesen arabera izango da (Woods, 1987). Kasu honetan, kategoriak emergenteak izan dira: informazioaren azterketatik bertatik sortzen diren bat-bateko kontzeptuak, ez aurretik zehaztutakoak. Modu honetara lan egitean, ikerketa-objektuaren inguruko informazio berriak sakontzeko aukerak areagotzen dira eta aurreikusten ez ziren bideak zabaltzen dira (Krause, 1995). Behin informazio guztia aztertuta, hauek izan dira lehen eta bigarren analisiko kategorizazio-sistemak:

Taula 5. Ikasle-ohien testigantzak: kategorizazio-sistema.

KATEGORIA NAGUSIA	AZPI-KATEGORIA 1	AZPI-KATEGORIA 2
<b>SENTIMENDUAK (SEN)</b>	Autonomia, askatasuna (AA)	
	Eskola-herria lotura (EHL)	
	Praktikotasuna, esperimentazioa (PRES)	
	Akatsari beldurrik ez (AKA)	
	Benetan ikastearen sentsazioa (BI)	
	Zoriontasuna (ZOR)	
	Konturatzeko ikasi (KOIK)	
	Irakaslearekiko sentimenduak (ISEN)	Irakasleen inplikazioaz eta rolaz (IIR)
	Mugimendua (MUG)	
	Motibazioa (MOT)	
	Babesa (BAB)	
	Errekonozimendua (ERR)	
	Presiorik gabeko ikasketa (PGI)	
	Talde lana (TL)	
<b>ZER EMAN ANTZUOLAK (ZEA)</b>	Irtenbideak topatzeko gaitasuna (ITG)	
	Gauzen zergatia ulertzeko beharra (ZER)	
	Segurtasuna (SEG)	
	Ikasteko gogoia (IGO)	
	Kritikotasuna (KRI)	
	Talde lanerako gaitasuna (TLG)	
	Jende aurrean hitz egiteko gaitasuna (JNDA)	
	Kuriositatea (KUR)	
	Hausnarketarako gaitasuna (HAGA)	
	Sormena (SOR)	
	Logika, ikasten ikasteko gaitasuna (LOG)	
<b>BIGARREN HEZKUNTZARA SALTO</b>	Ikasteko moduetan talka (IKMO)	
	Akademikoki egokitzeko gaitasuna (EGO)	
	Aldaketa handia (ALD)	
	Etiketak (ETI)	
	Hizkuntzekin zailtasuna (HIZK)	
	Gauzak ulertzeko beharra (ULER)	
	Neke eza (NEK)	
	Familien partetik beldurra (BELD)	
	Gaiak-proiektuak (G-P)	
	Irteerak (IRT)	
<b>JARDUEREN OROITZAPENAK</b>	Aurkezpenak (AURK)	
	Asanbladak (ASAN)	
	Esperimentaziorako gelak eta maketak (ESP)	
	Antzerkiak (ANTZ)	
	Psikomotrizitatea (PSIK)	
	Kudeaketan ardura	Ikasbidaietarako dirua (IKDI)
		Ordutegien kudeaketa (ORD)
		Jardueren ardura (JAR)
	Trasladoak eta obrak (TEO)	

Iturria: Norberak egina

Taula 6. Dokumentazioa, behaketak eta irakasleen talde eztabaida: kategorizazio-sistema.

KATEGORIA NAGUSIA	AZPI-KATEGORIA 1	AZPI-KATEGORIA 2	AZPI-KATEGORIA 3	AZPI-KATEGORIA 4
<b>IRAKASLEEN BEGIRADA</b>	Ikaslearekiko begirada (IB)			
	Ezagutzarekiko begirada (EB)	Akatsa ulertzeko modua (AKA)		
<b>BEHARREN ARABERAKO ANTOLAKETA</b>	Beharrak erdigunean (BE)			
	Espazioaren erabilera (ESP)			
	Giza baliabideak (GB)			
	Ikasleak kudeaketan parte (IKUD)			
	Koordinatzailea (KOOR)			
	Lidergoa (LID) Ordutegia (OR)			
<b>HEZKUNTZA PROIEKTUA</b>	Rolak	Irakaslea (IRA)		
		Hizkuntza (HIZ)		
		Ikaslea (IKA)	Erabakitze espazioak (EE)	
		Talde izaera (TI)		
	Komunitatea (KOM)	Familia (FAM)		
		Herria (HER)		
	Ezaugarriak (EZA)	Adinen nahasketa (AN)		
		Errealitate hurbila (EH)		
		Autonomia (AUT)		
		Materiala (MAT)		
		Zirkulazio librea (ZL)		
			Talde-lana (TL)	
			Erronkak (ERR)	
			Kritikotasuna eta kontzientzia soziala (KRI)	
	Curriculumaren izaera (CU)	Proiektuak (PR)		Aurkezpenak (AUR)
			Prozesua	Jarduerak (JAR)
				Eraikuntzak (ERA)
				Proiektuen aukeraketa (AUK)
				Zer jakin, zer egin (ZJE)

Iturria: Norberak egina



Kategorizatzearekin batera, informazioa kodifikatu da ahotsak sailkatzeko eta iturriaren jatorria identifikatu ahal izateko. Kodeak sortzeko haxe izan da prozedura:

- ✓ **Talde eztabaidetan:** informazioa jasotzeko teknika + parte-hartzailearen rola + kategoriaren laburdura<sup>40</sup> + Nvivo programak ezarritako erreferentzia zenbakia

TE\_ir\_PR\_5rf

TE\_ik\_JAR\_2rf

- ✓ **Behaketetan:** informazioa jasotzeko teknika + ikasketa maila + kategoriaren laburdura + Nvivo programak ezarritako erreferentzia zenbakia

BEHA\_3\_AUK\_1rf

- ✓ **Dokumentazioan:** informazioa jasotzeko teknika + dokumentuari esleitutako zenbakia + kategoriaren laburdura + Nvivo programak ezarritako erreferentzia zenbakia

DOK\_15\_ZJE\_6rf

Edukiaren analisisa burutu den arren, ezin da nahikotzat hartu interpretazioei zentzu bat emateko garaian. Horrez gain, datuak triangulatu ditugu egoera berdina ikuspuntu ezberdinetatik behatu ahal izateko eta modu honetan informazioaren balidazioa burutzeko (Bisquerra, 2000).

Triangulazioa ikertzaileak hartzen duen joera edo norabidea kontrolatzeko helburuarekin egiten da eta ikertzaile bakar bat, teoria bakar bat edota metodo bakar bat erabiltzeak ekar ditzakeen gabeziak ekiditen ditu, emaitzei balio esanguratsu bat emanez (Arias, 2000).

Alvarezek (2008) lau triangulazio mota ezberdinetan laburbiltzen du prozesu hau eta guk horixe hartu dugu oinarritzat:

- ✓ **Metodoen triangulazioa:** Teknika ezberdinen bitartez informazioa kontrastatu da (talde eztabaidak, behaketak eta dokumentazioa).

---

<sup>40</sup>Kategoria guztien laburdurak kategoria-sisteman topatu daitezke (ikus taula 5 eta taula 6).

- ✓ **Subjektuen triangulazioa:** Kolektibo ezberdinen ikuspuntuak kontrastatu dira (ikasleak, irakasleak, ikasle-ohiak eta irakasle-ohiak).
- ✓ **Espazioaren eta denboraren triangulazioa:** Antzuolako maila ezberdinetan egin da ikerketa, baita eskolatik kanpoko hainbat espazio erabili ere. Gainera, informazio bilketa 2019 urte osoan zehar luzatu zen, aldaketak ikusteko aukera ematen duena. Horrez gain, ikasle-ohien 28 belaunaldi hartzeak hezkuntza proiektuaren garapena eta horren baitako ikuspuntu eta esperientzia ezberdinak biltzeko aukera eman du.
- ✓ **Adituen triangulazioa:** Ikertzaileen artean ideiak eta datuak partekatzeko aukera izan dugu. Horrez gain, Talde Eragilearekin eta Belaunaldiarteko-Ordezkaritzarekin izandako harremanari esker, ekarpenak jasotzeko eta informazioa doitzeko aukera ere izan dugu.

#### ***4.2.4 Informe etnografikoa eratzea***

Behin edukiaren analisisa burututa, informe etnografikoa eratu dugu. Tarte horretan, deskribapenak zein parte-hartzaileen ahotsak sartu dira, bigarren hauek paragrafo berezietan eta kodifikazioarekin aurkeztuta.

Bestetik, dagoeneko adierazi bezala, sortutako informea Talde Eragilearekin zein Belaunaldi-Ordezkaritzarekin partekatu dugu, haien ekarpenak egiteko eta azken onespina jasotzeko. Prozesu honen bitartez parte-hartzaileekin azken dialogo bat sortzen da, informazioari zentzua emateko eta hausnarketa partekatu bat sustatzeko baliagarria dena (Call-Cummings eta Ross, 2019).

Horretarako, 2021eko ekainean bi talde hauekin kontaktatu genuen eta gure asmoen berri eman genien. Hilabete berean Antzuolan bildu ginen emaitzetan jasotakoak aurkezteko; ikasle-ohien partetik bi belaunaldi agertu ziren eta irakasleen partetik lau kide. Talde Eragileak, gainera, hilabeteko tarte izan zuen emaitzen txostena irakurtzeko eta sakontasunez aztertzeko. Azkenik, ekarpen guzti horiekin behin-betiko informea osatu zen.

## **III EMAITZAK**

---



Atal honetan dokumentaziotik, behaketetatik zein talde eztabaidetatik ateratako emaitzak aurkeztuko ditugu. Emaitzetan bi atal bereizten dira eta horietako bakoitzak bere azpi-atalak izango ditu.

Aipatu dugun moduan, ikerketa kualitatiboan ohikoa da etengabeko doikuntza eta helburuen berrikuspena. Hala, kronologikoki informazioa alderantzizko moduan jaso arren, ikasle-ohien testigantzetan jasotako informazioaren garrantziaz oharturik, emaitzak beste modu batera aurkeztea erabaki dugu: ikasle-ohien ahotsak aurkeztuko ditugu lehendabizi eta, bertan identifikatutako zenbait gako kontuan hartuta, eskolako hezkuntza proiektua azalduko dugu ondoren. Hala, modu zehatzago batean, hurrengo bi ataletan honakoak topatuko ditugu:

- ✓ Ikasle-ohien bizipenei ahotsa emango zaie lehendabizi. Atal honen bitartez, ikerketaren lehen helburuari helduko diogu. Bertan ikasle-ohiek zein jarduera oroitzen dituzten, jarduera horien inguruan zein pertzepzio duten, ondorengo ibilbide akademikoan zein bizipen izan dituzten eta hezkuntza ibilbide honek zein estrategia eman dizkiela uste duten adieraziko da. Lehenengo atal honek ikasleen parte-hartzearen inguruan hainbat gako eskainiko dizkigu eta hori izango da abiapuntua bigarren atala aurkezteko.
- ✓ Bigarren atalean Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektuak biltzen dituen gakoak aurkeztuko dira, beti ere ikasleen parte-hartzea ardatz gisa edukita. Bertan, irakasleen begirada, curriculumaren zantzuak eta antolaketa ereduak aurkeztuko dira. Atal honen bitartez ikerketaren bigarren helburuari erantzuniko diogu.

## 5 EMAITZAK I: ANTZUOLA HERRI ESKOLAKO IKASLE-OHIEN AHOTSAK

---

Antzuolako ikasle-ohiek asko daukate esateko eta partekatzeko. 28 belaunaldiren ahotsak bildu dira atal honetan, proiektu berritzailea martxan jarri zenean Lehen Hezkuntzan hasi ziren horiekin hasiz eta eztabaidak egiteko momentuan Batxilergoa amaitu berri zuten horiekin amaituz.

Aipatu beharra dago 28 urteko aldea dagoela helduenen eta gazteenen artean eta, 3.3 atalean adierazi bezala, eskolako hezkuntza proiektuak ere bilakaera izan duela denbora horretan zehar. Adibidez, hasierako urteetan, proiektu bidezko lanketak ez zuen eguneko jardun osoa hartzen eta ikasgaiak oraindik ere bazituzten; edo LGE legea ezagutu zutenek 8. mailara arte bizi izan zuten haien esperientzia Antzuolan. Gainera, irakasleek eguneroko jarduna behatu eta ebaluatu dute eta, honekin batera, hezkuntza proiektua doitu dute pixkanaka (Basasoro et al., 2018). Atal honen helburua, ordea, ez da belaunaldien arteko bereizketa bat egitea; helburua, denboran zehar mantendu den ereduan, orokorra den ikuspegia jasotzea da.

Informazioaren analisisia egiteko, 4. atalean aurkeztutako kategorizazio-sisteman oinarritu gara. Hala ere, behin analisisia eginda, atalak berrantolatu ditugu informea koherentziaz aurkezteko eta diskurtsoaren logikari eusteko. Hala, hasi aurretik eta irakurlea kokatzeko asmoz, datozen orrietan aurkeztuko den informazioaren laburpen taula aurkeztuko dugu hemen:

Taula 7. Ikasle-ohien ahotsak: emaitzen aurkezpenaren laburpen taula

<b>IZENBURUA</b>	<b>AZPI-IZENBURUA</b>
<b>JARDUERAK</b>	Gaiak eta proiektuak
	Bestelako jarduerak: antzerkiak, psikomotrizitate saioak eta asanbladak
<b>PERTZEPZIO OROKORRAK</b>	Zoriontasuna eta motibazioa
	Askatasuna, autonomia eta ardura
	Irakaslearen zeregina
	Praktikotasuna, esperimentazioa eta talde lana
	Eskolaren eta herriaren arteko lotura
	Akatsaren, hizkuntzaren eta aniztasunaren balioa
	Bizitzarako ikasketa-prozesu esanguratsua
<b>BIGARREN HEZKUNTZARA SALTO</b>	
<b>ZER EMAN DIT ANTZUOLA HERRI ESKOLAK?</b>	Hausnarketarako gaitasuna
	Kritikotasuna
	Irtenbideak topatzeko gaitasuna
	Segurtasuna
	Jendurrean hitz egiteko gaitasuna
	Talde lanerako gaitasuna
	Ikasteko gogoia

*Iturria: Norberak egina*

Lau atal nagusitan banatu dira 5. kapitulu honetako azalpenak, bakoitza bere azpiatalekin osatua. Lehenengoa ikasleek aipatzen eta baloratzen dituzten jarduera eta ekintza konkretuen ingurukoa da. Bigarrenak Antzuolako egunerokotik gordetzen dituzten sentsazioei egiten die erreferentzia. Hirugarrenean Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzarako saltoa nola bizi izan zuten jasotzen da. Laugarren eta azken puntuan, Antzuolako ibilbideak zer eman dien biltzen da. Haien ahotsetatik ateratako gako guzti hauek ikaslea dute protagonista eta, beraz, parte-hartzea izan da ardatza.

## 5.1 Jarduerak

Antzuolako ikasle-ohiekin egindako talde eztabaidetan, eskolako oroitzapenak, sentsazioak eta bizipenak jaso ditugu. Ikerketaren diseinuan adierazi bezala, parte-hartzaileen arteko hartu-emanek zehaztu dute eztabaidaren norabidea. Hizketaldi horietan, besteak beste, eskolan burutzen zituzten jarduera konkretuekin zerikusia zuten ideiak bildu ziren.

Gaur egun Antzuolako eskolan ez dago irakasgairik, ezta testu libururik ere. Horren ordez, ikasleek aukeratzen dituzten proiektu globalen bidez egiten dute lan. Gaiak eta gai horien bueltan aurrera ateratako proiektuak izan dira, modu adierazgarri batean, hizketaldien oinarria. Lehenengo puntuan, beraz, hauxe izango da aurkeztuko den kategoria. Honen barruan, proiektuaren garapenaren baitan antolatu ditugu ideiak: gaiaren aukeraketa prozesua nola oroitzen duten, proiektuari hasiera nola ematen zitzaien, garapena nolakoa zen eta itxiera nola ematen zitzaien.

Horrez gain, beste jarduera zehatz batzuk ere azpimarratzen dira eta horiei ere leku bat eskaini diegu. Talde eztabaidetan, proiektuez gain, antzerkiak, psikomotrizitate saioak eta asanbladak izendatzen dituzte oroitzen dituzten jarduera gisa. Bi gai hauek kontutan hartuta garatuko da, beraz, 5.1 atala.

### 5.1.1 Gaiak eta proiektuak

Antzuolan proiektu globalen bitartez egiten da lan. Hezkuntza proiektuaren eraldaketa pixkanaka hasi zen eta, hasiera horretan, ikasgaiak eta proiektuak mantendu zituzten. Behin konfiantza hartuta eta proiektuen arrakasta ikusita, arlo zatikatuak alde batera utzi eta proiektu globalei eman zieten protagonismoa.

Talde eztabaida guztietan, haiek aukeratutako gaiak eta bertan egindako jarduerak modu bizian eta ilusioz gogoratu dituzte. Are gehiago, helduenen artean irakasgaiak mantentzen baziren ere, haien lehen oroitzapenak proiektuekin lotura zuzena zuten: gaien izenburuak, bertan egindako esperimenduak, sortutako eraikuntzak... Belaunaldi guzti hauek, nola oroitzen dute hasierako prozesua?

“Hasieran gaia aukeratzen genuen eta gero gai horretan zer ikasi nahi genuen



pentsatzen genuen. Galderak egiten genituen eta apuntatu egiten ziren arbelean: *nahi dugu jakin lehenengo kotxea noizkoa den edo baleen gaian nahi dugu jakin baleek zenbat pisatzen duten... galderak planteatzen genituen*” (TE\_ik\_G-P\_6rf).

Gaien aukeraketa denen artean egiten zuten. Lehenengo, ikasle bakoitzak nahi zuen gaia proposatzen zuen. Gai horren barruan zer egin zitekeen eta zer deskubritu zitekeen adierazten zuten eta, horrela, gai bakoitzaren aukerak aztertzen zituzten. Behin balorazioak eginda, aukeraketa momentua iristen zen. Erabakia hartzeko prozedura desberdinak oroitzen dituzte; askotan bozketa izaten zen, baina baita ere aipatzen dute batzuetan moldaketak egiten zituztela aukeraketa justuagoak bilatzeko:

“Gogoratzen naiz urte batean, gaia aukeratu beharrean boto gehien edukitzeagatik, urte horretan esan genuela: *baten bat baldin badago klasean benetan ez duena nahi gai hori egin?* Orduan boto positiboak eta negatiboak banatu genituen gai bakoitzean. Eta gero ibili ginen pentsatzen: *zein aukeratuko dugu, boto positibo gehien dauzkana? Negatibo gutxien?*” (TE\_ik\_G-P\_21rf).

“5. mailan adibidez batzuk naturaren gaia nahi zuten eta beste batzuk sukaldaritzarena. Orduan egin genuen dena batera, lotuta. Perretxikoen inguruan aritu ginen” (TE\_ik\_G-P\_26rf).

Aukeraketa, taldean egiten zen jarduera konpartitua zenez, aipatzen dute justua izaten zela. Ez zuten sentitzen inposatutako zerbaiten gisara. Batzuetan gaiak haien gustukoak ziren eta, beste batzuetan, ez horrenbeste.

“Ondo zegoen zeren azkenean gaiak, zure gustukoak izan edo ez, gure erabakia ziren. Ez zen irakaslea etorri eta: *hau egin behar duzue*. Hori ez zaio inori gustatzen. Modu honetan ikusten zenuen justua zela” (TE\_ik\_G-P\_20rf).

Edozein modutara, haiek proposatutako gaia ateratzen ez bazen ere, ondoren proiektuaren garapenean zuten esperientzia positiboa zela aitortzen dute. Gaiak ez ziren beti denen gustukoak, baina ondoren, proiektuaren barruan egindako jarduerekin, ondo pasatzen zutela eta azkenean gustua hartzen ziotela oroitzen dute.

“Batzuetan igual irteten ziren zure gustuko gaiak eta beste batzuetan ez. Baina gero egiten genituen gauzen oso oroitzen onak dauzkat. Orduan momentuan esaten duzu: *joe, gai hau ateratzen da*. Baina gero beti ematen zioten buelta eta ateratzen ziren gauzak ondo zeuden” (TE\_ik\_G-P\_19rf).

Antzuolako ikasle-ohiek adierazten duten bezala, aukeraketa eredu honek haien interesa eta motibazioa areagotu izan du. Gainera, haien aukeraketa batetik abiatuta eta haien jakin-

minak asetzeko proiektuak zirenez, egiten zuten lana eta esfortzua handia izan zela uste dute.

“Zure gustuko gaia aukeratzen duzu eta orduan interesa ipini egiten duzu. Gauza bat *fortzatura* baldin bada eta ez baduzu interesik, ez duzu ikasiko” (TE\_ik\_G-P\_9rf).

“Landu ditugun gaiak niri asko aportatu didate. Azkenean gustukoak izan dira, geuk aukeratzen genituen” (TE\_ik\_G-P\_15rf).

“Eta proiektuak ere, ematen zuen umeentzako kontua, baina izugarritzko lana egiten genuen! Egin genuen munduko mapa eskalan! Eta gainera, horrela gogoratzen zara beste modu batera ikasiko ez zenituzkeen gauzekin” (TE\_ik\_G-P\_16rf).

Esperimentazio prozesuak modelo edo eraikuntzekin amaitu ohi dira eta, hauen helburua, ezagutza errealitatean eta modu bisual batean aplikatzea da. Ikasle-ohiek gauza handiak egiten zituztela ilusioz eta harrotasunez gogoratzen dute.

“Ni gogoratzen naiz planeten gaia egin genuela eta korridorea planetez beteta zegoela. Baina oso ondo eginak, gainera! Eta neurriak ikasi genituen planeten gaiarekin” (TE\_ik\_G-P\_14rf).

Eraikuntza edo maketa hauek maiz teknologiako gelan egiten dira eta ikasleek espazio hau oso ondo gogoratzen dute. Ondo pasatzeko eta gauza politak egiteko gune gisa irudikatzen dute.

“Ni adibidez teknologiako gelarekin asko gogoratzen naiz. Ondo hor pasatzen nuen. Denak horrelako esperimenduak ziren” (TE\_ik\_ESP\_2rf).

“Nik horrena izugarritzko oroitzapenak dauzkat. Teknologia onena zen. Irakaslea zetorrenean (teknologiakoa) esaten genuen: *badator zer edo zer ona!*” (TE\_ik\_ESP\_4rf)<sup>41</sup>.

Azkenik, behin proiektua amaituta, hau aurkezteko momentua iristen zen. Proiektu amaieran egiten dituzten aurkezpenek ere bilakaera jasan dute; hasierako urteetan gela barruan egiten zituzten, baina pixkanaka, eskolako familia, irakasle eta ikasleen aurrean proiektuaren ibilbidea aurkezten hasi ziren eta gaur egun horrela mantentzen da. Bertan hasierako jakin-minak, egindako jarduerak, topatutako oztopoak, irtenbideak eta eskuratutako erantzunak plazaratzen dituzte.

---

<sup>41</sup>Ikasle-ohiek teknologiako irakasle gisa oroitzen duten arren, etapako koordinatzailea zen: proiektuen garapenean sostengua ematen duen irakaslea.

Jende aurrean hitz egitearen kontua batzuk hobeto eramaten zuten beste batzuk baino, lotsak tarteko. Baina denek adierazten dute polita zela ondoren familia eta kideei egindako lana erakustea. Haien lanaren aitortzarako momentu polita zen.

“Azalpena bera, helburu bat zen. Eta urduri geunden beharbada, baina ni motibatuta joaten nintzen zeren zen: *kriston lana egin dugu eta orain gurasoei eta ingurukoei azalduko diegu zer egin dugun!*” (TE\_ik\_AURK\_8rf).

“Baita ere zelako plazerra zen eta zelako ohorea zen, aurkezpenetik kanpo ere, joatea eta esatea: *ba begira hau egin dugu (erakusketa seinalatuz), eta hemen hau pentsatu genuen, eta hori nik pentsatu nuen, hori nik proposatu nuen!* Azkenean proiektua nork bere sentitzea” (TE\_ik\_AURK\_5rf).

Gainera, hasieran gaizki pasa arren, argudiaketan trebatzeko eta jende aurrean hitz egiteko gaitasuna garatzeko estrategia ona zela onartzen dute.

### **5.1.2 Bestelako jarduerak: antzerkiak, psikomotrizitate saioak eta asanbladak**

Proiektuekin zerikusia duten ekintzez haratago, badaude beste jarduera batzuk sarri oroitzen dituztenak. Horien artean, antzerkiak eta psikomotrizitate saioak errepikatzen dira.

“Guretzako antzerkia momentu oso garrantzitsua zen, gurasoak etorri behar ziren eta izugarriko ilusioa egiten zigun gurasoak etortzea...” (TE\_ik\_ANTZ\_2rf).

“Gero oroitzapen asko ere bai psikomotrizitate gelakoak” (TE\_ik\_PSIK\_1rf).

“Blokeak eta, hori oso ona zen. Nik uste dut zela momenturik onena. Hor *desaogo* izugarria egiten genuen” (TE\_ik\_PSIK\_2rf).

Horrez gain, garai batean gelako asanbladak egiten ziren. Asanblada horiek gatazkak modu kolektiboan konpontzeko egiten ziren. Gatazkak arbelean apuntatu eta astean behin horiek lantzeko tarte hartzen zuten. Ikasleek haien argudioak plazaratzen zituzten eta, ondoren, berriro ez gertatzeko neurriak denen artean adosten zituzten. Jarduera bizi izan zuten belaunaldiek umorez oroitzen dute.

“Ez zen maisuak zigortzen zuela. Zen denen artean: hau ondo dago? ez, ba zer egin behar dugu orduan zeren hau egitea ez dago ondo. Oso ondo zegoen” (TE\_ik\_ASAN\_8rf).

“Adibidez, bazegoen bat *lapoak* botatzeko ohitura zuena. Eta egin genuen asanblada eta erresoluzioa *brutala* izan zen: botila bat goraino txistuz bete behar zuen. Ea

txistuarekin nazkatzen ote zen!” (TE\_ik\_ASAN\_9rf).

Gaur egun asanbladak ez dira plangintzan mantentzen; izan ere, irakasleek baloratu zuten pixkanaka “epaiketa” kutsua hartzen ari zela eta ikasleenganako etiketak areagotzen ari zirela. Hala, komunikazio bideak errazteko topaguneak mantendu badituzte ere, modu informalean, plangintza formaletik kanpo egiten dira.

## 5.2 Pertzepzio orokorrak

Jarduera konkretuak aipatu zituzten arren, pertzepzioez eta sentimenduez modu orokorrean ere hitz egin zen talde eztabaidetan; Antzuolako egunerokotik oroitzen dituzten sentsazioez, alegia.

Hala, harrotasuna da maiz aipatzen den kontzeptua. Antzuolatik pasa zirenek, haien ikasle garaian, ez zekiten haien metodoa desberdina zela, hori zen ezagutzen zuten eredu bakarra. Baina gerora eta, ondorengo ibilbide akademikoarekin konparatuta, konturatu ziren desberdina zela eta harro aipatzen dute Antzuolako ikasle izan direla.

“Orain ikusten dituzu eskola *modernoak* eta esaten dute: *hau da gure konstruksionismoko gela*. Eta da gela bat azken teknologiarekin... Gure gelak beti horrela izan dira, paretak eta mahai hauek (eskolako paretei seinalatuz). Eta hemen egiten zenuen konstruksionismoa. Ez zenuen behar ez teknologia, ez ezer espezialik” (TE\_ik\_SEN\_2rf).

“Nik sentitzen dudana, harrotasuna, ezta? Azkenean da daukagun gauza desberdin bat, badaukagula hezkuntza mailan sistema bat beste inork ez daukana, hori bizi izan dugula eta, nik behintzat, harrotasuna sentitzen dut” (TE\_ik\_SEN\_10rf).

“Harrotasun batetik, pribilegiatuak bezala sentitu gara” (TE\_ik\_SEN\_5rf).

Balioa ematen diote Antzuolako hezkuntza proiektuari eta sentitzen dute herria batzen duen zerbait dela.

“Nik uste dut Antzuolako eskola dela Antzuolako jende pila elkartzen duen gauza bat. Denerako, ezta?” (TE\_ik\_SEN\_11rf).

“Adibidez, hau ere, zu etortzea (ikerlariari) eta Antzuolako belaunaldi desberdinak batzea, nik uste dut horrek guztiak badaukala lotura eskolak landu duen gure arteko harremanekin ere bai” (TE\_ik\_SEN\_9rf).

Baina zergatik harrotasun hau? Zein dira, modu sakonago batean aztertuta, pertzepzio hauek? Hurrengo lerroetan, ikasleek aipatzen dituzten zantzuak azalduko dira. Eskolara joateari eta bertako giroari dagokionean, *zoriontasuna eta motibazioa*; pertsona gisa garatzeari dagokionean, *askatasuna, autonomia eta ardura*; eredu honi etekina ateratzeari dagokionean, *irakaslearen zeregina*; eguneroko jardueren ezaugarriari dagokionean, *praktikotasuna, esperimentazioa eta talde lana*; komunitate izaera indartzeari dagokionean, *eskola eta herriaren arteko lotura zuzena*; ahots eta izaera guztiei balioa emateari

dagokionean, *akatsaren eta aniztasunaren trataera*; ereduaren zentzuari eta helburuari dagokionean, *bizitzarako ikasketa-prozesu esanguratsua*.

### **5.2.1 Zoriontasuna eta motibazioa**

Beste ikastetxe guztietan bezala, Antzuolako ikasle-ohiek, astean zehar egunero-egunero, hamar hilabetez, eskolara joan behar zuten. Goizean esnatu eta eskolara joatearen momentuaren inguruan, orokorrean adierazten duten sentrazioa zera da: eskolara pozik joaten zirela.

“Nik esango nuke pozik bizi ginela. Gustura etortzen ginela eskolara” (TE\_ik\_ZOR\_2rf).

“Niri zoriontasuna etortzen zait burura. Eskolara pozik etortzen ginen” (TE\_ik\_ZOR\_4rf).

“Eta hori da *gozada* bat, pozik etortzea eskolara. Konturatzeke ikasten duzulako azkenean” (TE\_ik\_ZOR\_1rf).

“Nik ez dut esango dena ona izan zenik, gezurra esango nuke eta. Zeren momentu txarrak ere bizi izan nituen. Baina daukaten sentrazio orokorra oso ona da. Eta gainera, ondorengoentzako ere horixe nahi dut” (TE\_ik\_ZOR\_9rf).

Sentsazio honi balioa ematen diote, eskolara pozik joatea bera ongizatearekin lotuz. Edozein testuingurutan bezala, hemen ere adierazten dute momentu hobekak eta okerragoak bizi izan dituztela, baita hainbat gatazka eta arazo ere, ikaskide zein irakasleekin. Baina hala ere, mantentzen dute sentrazio orokorra oso ona dela eta, are gehiago, ondorengoentzako ere gauza bera nahiko luketela adierazten dute.

Zergatik nahi dute hauxe ondorengoentzako? Ideia horretan pixka bat gehiago sakontzen dute eta hezkuntza eredu honen balorazioetan sartzen dira:

“Norbanakoaren garapenean asko laguntzen duen hezkuntza eredu bat da, ezta? Eta nire ustez, hori da garrantzitsuena. Haurrari haur izaten uzten zaio. Eta haurrari haur izaten uzten bazaio, pertsona moduan garatzen doa. Eta oinarria hori denean, ume hori erabakiak hartzeko geroz eta prestatuagoa egongo da. Eta orduan hasten da bizitzaren *riendak* hartzen eta hegan egiten. Eta hori da hezkuntza eredu batek eman dezakeen gauzarik politena. Zeren hori da zoriontasuna” (TE\_ik\_ZOR\_3rf).

“Antzuolako eskolan ume izan gara. Etorri gara, jolastu dugu, ikasi dugu, baina ume

izan gara. Ez ginen hasi umetan handikeriak egiten, handien gauzak egiten, zerbaitetarako prestatzen egongo bagina bezala. Nik uste dut ume izan garela ume izan behar genuenean eta, gero, jada adin gehiagorekin, ba beste dinamika batean sartu gara, handien *estandarrean* sartu gara. Baina nik uste dut Antzuolako oroitzapen ona daukagula ume izan garelako” (TE\_ik\_ZOR\_10rf).

“Antzuolako eskolak uzten digu izaten gu garen modukoak, ez digu limiterik ipintzen, ez dago diskriminaziorik. Hartzen ditu zure baloreak, zure gaitasunak eta hortik egiten du aurrera, ezta? Orduan nik uste dut horrek ere gero, bizitzako beste edozein arlotan, segurtasun hori edukitzea zurekiko, oso garrantzitsua dela, ezta? Eta nola urteen ostean ere eragiten duen” (TE\_ik\_ZOR\_12rf).

Laburbilduz, beraz, haien garapenean lagundu duen eredua dela adierazten dute eta, gainera, honek gerora eragin positiboa izan duela aitortzen dute. Bestetik, aipatzen dute Antzuolan ume izateko aukera izan dutela eta, parte hartu badute ere, haien adin, garapen eta interesen baitan egin dutela, ez helduen rola antzezten, nolabait.

Ildo honetatik, Antzuolako eskola ondo pasatzeko gune gisa irudikatzen dute ikasle-ohiek. Antzuolan ondo pasatzea eta ikastea elkarrekin doazen prozesuak direla baieztatzen dute eta horrek eskolara joateko eta ikasteko motibazioa areagotzen zuen haiengan.

“Orokorrean daukadan sentimendua da... niretzako eskola zela ondo pasatzeko espazio bat” (TE\_ik\_MOT\_4rf).

“Ikastea obligazioa bat izango balitz bezala. Lehenengo ikasi eta gero edukiko duzu denbora ondo pasatzeko, ezta? Lehenengo obligazioa eta gero ondo pasa. Baina Antzuolak bai aipatzen dizu bi horiek uztartuta joatea” (TE\_ik\_MOT\_6rf).

Hau horrela izanik, ez zuten eskolatik irteteko ordua desioz itxaroten. Are gehiago, askotan, eskola ordua bukatuta ere, bertan geratzen ziren denbora luzez. Umorez oroitu dituzte honekin lotutako anekdotak:

“Nik gogoratzen dut jolas orduan, batzuetan, geratzen ginela proiektuak jarraitzen. Eta arratsalderen batean ere badaukat oroitzapena luzatzearena. Gogoratzen naiz, ez dakit zein proiektu egiten, geratu ginela zerbait margotzen. Eta itxi egin ziguten harrerako atea. Atera ginen atezainaren gelako leihotik eta joan ginen irakaslearen etxera tinbrea jotzera eta esatera: *aizu, eskolan ataskatuta geratu gara eta mesedez joan leihoa ixtera*. Agian seiak arte edo geratuko ginen margotzen, gustura geuden eta esan ziguten: *beno ba geratu pixka bat gehiago lasai*. Baina luzatu egin zitzaigun eta... (barrez)” (TE\_ik\_MOT\_2rf).

### 5.2.2 Askatasuna, autonomia eta ardura

“Ondo pasatzen genuen, gustura ibiltzen ginen. Libre ibiltzen ginen, etxean bezala” (TE\_ik\_AA\_1rf).

“Hemen bakoitza libre sentitzen zen, beno libre edo libretasun baten barruan, denok gindoazen ikasten” (TE\_ik\_AA\_9rf).

Antzuolako eskolan mugimendua etengabea da eta ikasle-ohiek ere pertzepzio hori daukate: “libre, aske”, maiz aipatzen diren kontzeptuak dira. Ikasteko espazioa ez zen gelara mugatzen eta eskolako espazioetan barrena asko ibili izana oroitzen dute. Korridoreak ere lana egiteko erabiltzen dira Antzuolan eta ikasle-ohiei ez zaie ahaztu:

“Nik daukat oroitzapena korridoretan asko egotearena. Beti zer edo zer egiten” (TE\_ik\_MUG\_7rf).

“Gure azkeneko urteak ez ziren eserita izan, *pupitre* batean arbelera begira. Normalean geunden mahai batean bost edo sei, beste mahai batean lau edo bost... Bakoitza bere zereginean. *Inklusio* gaiak gela ezberdinetan egiten genituen. *Kriston* konfiantza ematen ziguten” (TE\_ik\_MUG\_1rf).

“Eta egiten genituenean aurkezpenetarako kartelak eta horrela, korridoretan egiten genituen. Bakoitza nahi zuen lekuan jarri eta egin” (TE\_ik\_MUG\_9rf).

“Ez zen oso estrukturatua edo, zu barruan zeundela, ez zenuen sentsazioa oso estrukturatua den karratu batean zeundela, baina orain ikusita distantzia batetik, zen *como una anarquía regulada*. Bai. *Ala goazen hara! Edo joan errekarra! Edo jolastu!* Baina gero jarduera horretan, atzetik zegoen pentsatuta zer planteatu arrazoituta egoteko. Orduan zu ez zinen sentitzen kaiola baten barruan” (TE\_ik\_MUG\_6rf).

Nolabait mugimendu askatasuna sentitzen zuten, alde batetik bestera ibiltzeko eta gela ez zen beste espazio batzuetan lanean jarduteko. Baina mugimendu askatasun horretatik haratago, askatasun sakonago bati egiten diote erreferentzia; jarduteko eta erabakiak hartzeko askatasunari. Egunerokoan modu autonomoan lan egiten zutela oroitzen dute guztiek:

“Parte izatea gauza batena. Bideratuta geundela eta komeni dela bideratzea, baina geneukan sentsazioa gure autonomiaren jabe ginela. Gu geunden erabakitzen noruntz joan” (TE\_ik\_AA\_35rf).

“Nik daukat sentsazioa aurrera egiten genuela gure kontu. Eta arazo batekin topo egitean, ba denon artean ikusten genuen zein zen formularik egokiena, ezta? Hori gaur egun izugarria iruditzen zait: ez gogoratzea non zegoen irakaslea momentu



horretan, baina aldi berean nire beharrak asetuta egotea” (TE\_ik\_AA\_39rf).

Ezagutza-prozesuaren protagonistak haiek zirela sentitzen dute eta egunerokoa haiek sortzen zutela adierazten dute. Haien jakin-minak abiapuntutzat izanik, haiek topatu behar izaten zituzten egunerokoan sortzen ziren erronken erantzunak, ez zizkieten ematen.

“Desberdina zen. Niretzako Antzuolan zen: zuk topatu gauzak. Ikerketa lana zen. Interesa daukazu gaian, zuk proposatu duzu, ba topatu” (TE\_ik\_AA\_26rf).

“Eta galdera: *posible al da ura ez dakit nondik ez dakit nora iristea?* Etxe bat margotu genuen lehenengo pisuarekin, bigarren pisuarekin... Eta gero tuboekin eta iturri txikiekin uraren zirkuitoa. Eta *klaro*, simulatzen genuen uraren depositoa goian eta etxea beheago. Eta ikusten zenuen ura zelan pasatzen zen, zelan igotzen zen bigarren pisura... Eta ondorioak hortik ateratzen genituen. Maisuak ez zigun ezer esaten, ondorioak zuk ateratzeko. Botatzen zituen beharbada ideia batzuk, baina gero guk gure ondorioak ateratzen genituen” (TE\_ik\_PRES\_12rf).

“Nik uste dut bosgarren edo seigarren mailan geundela eta uda aurreko hilabeteak zirela, ekaina edo horrela. Eta konturatu ginen eskolan ez genuela egon behar bi-hiru hilabetez. Eta gogoratzen naiz momentu horretan solairuko landareak ureztatzeko arduraduna nintzela. Eta nire kezka zen, oportretan egongo ginenez, ba ea loreak nola zainduko genituen. Eta galdetzen hasi ginen, aztertzen zelan egin eta ikusi genuen ur botila bat bete eta buelta emanda lorontzian sartuz gero, loreak berak xurgatzen duela nahi beste ur eta horrela hilabete edo iraun zezakeela. Eta anekdota honek ikasitako hainbat gauza islatzen ditu. Alde batetik, nire aukera izan zela ureztatzeko ardua hartzea. Eta bestetik, arazo baten aurrean aztertu behar izan nuela eta ikasi nuela zelan erantzun. Eta pertsona ezberdinei galdetuz erantzun batera iritsi nintzela” (TE\_ik\_AA\_37rf).

Bide horretan, erabakitze askatasuna zutela sentitzen dute eta horrela adierazten dute. Ideia hau, batez ere, proiektuen garapenarekin lotzen dute. Gehitzen dute inori ez zaiola gustatzen inposatutakoa den zerbait ikastea eta hori ez dela motibagarria. Belaunaldien arteko bilakaera hemen antzeman daiteke. Izan ere, helduenek proiektuen inguruan duten sentsazioa besteenen berdina baldin bada ere, irakasgaiak momentu astunekin edo ikasteko momentu “tradizionalekin” lotzen zituzten. Proiektuei dagokionean, berriz, denak bat datoz. Beraz, Antzuolan haien interesetatik abiatutako gaiak eduki izana balio handiko zerbait dela uste dute. Gainera, adierazten dute hauxe bera dela abiapuntua eskolara pozik eta motibatuta etortzeko.

“Guri uztea aukeraketa hori egiten izugarria zen. Gure esku zegoen zer ikasi behar genuen” (TE\_ik\_AA\_16rf).

“Guk aukeratzearena zer ikasi baita ere, ezta? Zer nahi dugu ikasi? Zuhaitzak? Ba agian bi hilabetez, zuhaitzen munduaren bueltan. Azkenean zuk daukazun jakin-minak eskolan asetzea. Eta ez ikastea *inporta* ez zaizun zerbait” (TE\_ik\_AA\_27rf).

“Gure inizatibarekin ere gauza asko egiten genituen, asko errespetatzen zuten. Eta zuk erabakitako gauzak egiten dituzunean, errazagoa da pozik etortzea” (TE\_ik\_AA\_11rf).

Gainera, ikasle-ohiekin hitz egitean, ardurak hartu izana eta eskolako zereginetan inplikatu izana oroitzen dute. Horiek zerikusia daukate jardueretan hartzen zuten ardurarekin, ordutegien kudeaketarekin (oraindik irakasgaiak zeuden garaian), ikasbidairako dirua lortzeko egiten zuten lanarekin edo eraikinen obra eta mudantzetan lagundu izanarekin.

“Hirugarren munduaren gaia egin genuenean, festibal benefiko bat antolatu genuen herri guztiarentzako, dirua batzeko. Oso helduak izan ginen hori dena antolatzeko, e! Guk montatu genuen. Orduan ere lagunduko ziguten, baina guk antolatu genuen” (TE\_ik\_JAR\_1rf).

“Guk geneukan denbora gaia lantzeko. Eta gero zeuden beste gauza batzuk jada finkatuta zeudenak. Orduan astelehena ailegatzen zenean, agian nire taldeari tokatzen zitzaion erabakitzea. Eta bazegoen ordutegi bat ordu libreekin eta joaten ginen eta esan: *ordu honetan, honetan eta honetan aste honetan landuko dugu gaia. Eta honetan eta honetan plastika*. Eta orduan astearen hasieran talde bakoitzak bere ordutegia antolatzen zuen” (TE\_ik\_ORD\_1rf).

“Ikasbidaietarako dirua batzen ibiltzen ginen, eskolatik kanpo ibili ginen hiru urtean edo Eroskitik beste enpresa batera kartoia eramaten eta dirua ematen ziguten. Txatarrarekin ere bai...” (TE\_ik\_IKDI\_3rf).

“Hori ere berezia izan zen, zeren eskolako mudantza egiten gu ere ibili ginen. Hartu mahaiak, ez dakit zer... guk lagundu genuen” (TE\_ik\_TEO\_1rf).

### **5.2.3 Irakaslearen zeregina**

Irakasleriaz hitz egitean, nolabaiteko lotura berezia sentitzen dute. Eskola-gunea etxe sentitzen zutela adierazi dugun modu berean, irakasleria familia gisa ikusten dute askok. Ez dute distantziatik ikusten. Irakaslea, ikasle-ohientzako, bat gehiago zen.

“Guk familia moduan ikusten genituen (irakasleak)” (TE\_ik\_ISEN\_3rf).

“Niretzako gertutasuna irakasleekin oso berezia zen” (TE\_ik\_ISEN\_4rf).

“Maisua tartean egoten zen. Ez zen maisua alde batean egoten eta gu bestean. Beste

bat gehiago zen” (TE\_ik\_ISEN\_5rf).

“Irakaslea guretzako zen beste bat gehiago, dauzkana erramintak gu norabide batean zuzentzeko” (TE\_ik\_IIR\_29rf).

Irakaslearen zereginaz, gainera, errekonozitzen dute lan handia zegoela atzean eta orain, atzera begira, ikusten dute ekintza bakoitzak bere helburu pedagogikoa zuela. Beraz, haiek aske sentitu arren, aitortzen dute nolabait bideratua egongo zela eta irakaslea ez zela neutroa.

“Hau zegoen oso zuzenduta. Atzeko lana izugarria zen. Libre bai, libre sentitu bai, baina kontrolatuta zegoen lanketa oso oso handiarekin” (TE\_ik\_IIR\_12rf).

“Gero denborarekin joaten zara konturatzen. Dinosaurioen gaia egin genuenean, aro geologiko pila bat banatu zizkiguten. Eta bakoitzak bere aro horretan sakondu behar zuen. Eta ipini zizkiguten gelan liburu pila bat, liburutegi baten moduan. Eta aro geologiko bakoitzak zeukan bere kolorea. Orduan liburu bateko orriren batean nire koloreko pegatina baldin bazegoen, orduan zegoen informazioa nire aroaren inguruan. Eta gerora pentsatzen duzu joe, baten batek zenbat lan egin behar izan zuen liburu horiek denak irakurtzen, pegatinak jartzen... Guretzako zen pegatinak orrietan bilatzea eta informazio hori lantzea. Baina atzetik izugarritzko lana zegoen” (TE\_ik\_IIR\_16rf).

Beraz, askatasuna sentitu arren, begirada atzera botata ikusten dute irakasleak garbi zuela bere zeregina eta ez zeudela bakarrik. Askatasuna sentitu bai, baina babesa ere bai. Izan ere, aipatzen dute galduta sentitzen ziren bakoitzean irakaslea bideratzeko eta pistak emateko zegoela.

“Gu libre ginen, baina bideratu egiten gintuzten. Desbideratzen edo galtzen hasten ginenean, irakasleak beti botatzen zuen ideia bat hortik berriro bidea egiteko. Emaizta esan beharrean, puntu edo ideia bat bota hortik eztabaidatzen jarraitzeko” (TE\_ik\_IIR\_17rf).

Ikasle-ohiak, beraz, kontziente dira irakaslearentzako suposatzen duen lanaz eta horri balioa ematen diote. Haien interes eta ideia asko aurrera atera badira, irakasleak posible ikusi duelako eta haiengan sinistu duelako izan dela adierazten dute.

“Nik uste dut, guk ikasle bezala ikasi ditugunak, ikasi ditugula irakasleek ere gauza horiek posible ikusi izan dituztelako. *Benga goazen etxe bat egitera, goazen txitak ekartzera, goazen...* Eta bai uste dut hezkuntzan dagoela joera handia mugak ikusteko. *Zelan egingo dugu hau, ezin dugu...* Eta Antzuolan dena da posible. Eurek posible ikustean gauza gehiago egin daitezke” (TE\_ik\_IIR\_28rf).

Are gehiago, ikasle-ohiren batek aipatzen zuenean esperientzia txarra bizi izan zuela, irakaslearekin edukitako harremana zen arrazoia. Etiketak, lehiakortasuna edota epaiketak tarteko egon direnean ikasleak ez dira eroso egon eta honek haien ongizatean izan du eragina.

“Garrantzia handia dauka irakasleak. Batetik bestera guztiz aldatzen da. Irakasle batek ateratzen du gaia lurrean dagoen harri batetik eta dena egiten du. Eta beste batzuk kriston gaia eduki eta ez dakite bideratzen hori. *Segun* zeinek bideratzen duen, izugarrizko aldea dago” (TE\_ik\_IIR\_13rf).

Beraz, Antzuolako ereduaren eraginkortasunari dagokionean, aitortzen dute irakaslearen zeregina ezinbestekoa dela. Izan ere, irakaslearen begiradak eta horiek praktikara eramateko dauzkan erramintak baldintza garrantzitsua dira egunerokoan sortzen diren harremanetarako eta baita proiektuen arrakastarako ere. Etorkizunean etortzen direnentzako ere, ereduan sinistea garrantzitsua dela aipatzen dute.

“Garrantzitsua da hezkuntza eredu honekin maisuak pixka bat *alineatuta* egotea, ezta? Azkenean, da pertsonak aukeratzea bizitzeko modu bat maitasunetik. Eta etorri behar direnek ere, hezkuntza eredu honek funtzionatzeko, sinistu behar dute ereduan” (TE\_ik\_IIR\_5rf).

### **5.2.4 Praktikotasuna, esperimantazioa eta talde lana**

Jardueren eta ekintzen nolakotasunari dagokionean, ikasle-ohiek “esperimental” eta “praktikoa” bezalako adjektiboak erabiltzen dituzte. Esperimantuak etengabe egin izana oroitzen dute eta, horietako asko, detaile txikienekin ere gogoratzen dituzte. Umorez eta ilusioz plazaratzen dituzte adibideak:

“Ni asko gogoratzen naiz esperimantuarekin. Adibidez nonbaitera igo eta: *benga, papera eta boligrafoa bota eta ea zein ailegatzan den lurrera lehenengo*. Eta batzuk behean apuntatzen eta: *benga, bota!* Eta igual momentuan ez zara konturatzen, baina gerora esaten duzu: *aiba, hau honetarako egiten genuen, ezta?* Eskola denek edukiko dituzte helburu berdinak, baina agian da modua, ikasteko moduan aldaketa, ezta?” (TE\_ik\_PRES\_4rf).

“Hondartza gaia geneukan. Eta gogoratzen naiz hondartza neurtu behar genuela. Eta ez geneukan horren metro luzerik eta pausoekin kontaktzen ibili ginen alde batetik bestera. Eta gero maketa egin behar izan genuen. Eta gogoratzen naiz, maketan, triangeluekin pitagoras atera behar genuela. Horrekin ikasi genuen

pitagoras!” (TE\_ik\_PRES\_6rf).

“Eta gero oso praktikoa zen. Ni gogoratzen naiz hemen behin eduki genituela zapaburu batzuk. Eta ikusten genuen zapaburuaren eboluzioa, baina ez ziguten erakusten liburu batean zelan bihurtzen zen igel. Ikusten gindoazen. Txitak ere eduki genituen... Oso praktikoa eta oso bisuala zen. Esperientzietatik ikasten zoaz. Horrela ikas liteke! Dibertigarria zen!” (TE\_ik\_PRES\_14rf).

“Behin adibidez, eztarria: *zelan liteke eztarrian, zuk ura edatea eta ez itotzea? Hori zelan izan liteke?* Ba hori taldean deskubritu behar genuen. Denon artean ideia bat, bestea, bestea... maisuak pixka bat lagunduta, baina lehenengo guk pentsatu behar genuen” (TE\_ik\_PRES\_1rf).

Gainera, curriculuma egunerokoan sortzen diren harreman horietatik eraikitzen denez, inprobisazioa etengabea da. Hala, eskolara joatea abentura bat zela emozioz azaltzen dute. Ez zeukaten garbi zein ziren hurrengo egunean topatuko zituzten erronkak.

“Etortzen zinen eskolara eta ez zeneukan garbi zer pasako zen. Beharbada bat-batean zuhaitz bat neurtzeko soka bat hartu eta arku batekin bota, lotu eta gero neurtu. Ezin zenuen jakin hurrengo egunean zer pasako zen eta beti, etengabean, harritzeko egoerak zeuden, beti zerbait desberdina” (TE\_ik\_PRES\_3rf).

Esan bezala, egunerokoa esperimenez eta praktikotasunean oinarritzen zela sentitzen dute ikasle-ohiek. Hortaz, ikasteko momentua ez zuten ondo pasatzeko momentutik bereizten. Ikasleek dioten moduan, “konturatzeke ikasten” zuten. Hemen ere adierazgarria da lehenengo belaunaldietako joera: proiektuen bueltan “ondo pasatzen” zuten eta irakasgaien momentuan, aldiz, “ikasten” ari ziren.

“Eta hori *gozada* bat da, pozik etortzea eskolara. Konturatzeke ikasten duzulako azkenean” (TE\_ik\_KOIK\_2rf).

“Pila bat ikasten genuen. Baina nahigabe bezala. Konturatzeke. Eginez ikasten genuen” (TE\_ik\_KOIK\_7rf).

Gerora, arloka zatikatutako eredu batekin topo egitean, uste zutena baino gehiago zekitelako ikusi zuten. Egiten zuten horren izen-abizenak ez jakin arren, emaitza topatzeko gai zirela onartzen dute:

“Gero gauza asko ikusten dituzu eta esaten duzu: *guk hau ere egiten genuen*. Noski egiten genuela, baina ez ginen kontziente egiten genuenik” (TE\_ik\_KOIK\_4rf).

“Pasatzen zarenean beste metodologia batera, jada liburuekin eta, esaten duzu: *guk matematikak ez ditugu sekula eman*. Eta iritsi, ematen hasi eta nota onenak

Antzuolakoak. Eta matematika sekula emateke!” (TE\_ik\_KOIK\_8rf).

Gainera, ezagutza modu globalean ulertuta eta zentzu batekin aplikatuta, aipatzen dute ez zutela egiten ikasgaika bereiztutako aurrejuzgu bat. Adierazten dute ikasgaika zatikatutako ezagutza-prozesuetan errazagoa dela etiketak jartzea eta eduki batzuri “gorrotoa” hartzea. Proiektuetan, ordea, dena dago lotuta eta dena behar batetik abiatuta ikasten da.

“Gero iada eredu *normalera* pasatzen zarenean, estipulatuta dagoenez, hau da *mate*, hau da *natur*, hau da ez dakit zer, jada zuk aurrejuzgatzen duzu eta esaten duzu: *niri literatura ez zait gustatzen*. Eta orduan jada interesa galtzen duzu. Baina gaiarekin ikasten, ziurrenik *mate* egiten zenuen helburu batera ailegatzeko behar zenuelako. Sukaldaritza baldin bazen gaia eta erosketak egin behar bazenituen, matematika lantzen zenuen beste helburu batekin. Eta orduan ez zenuen pentsatzen zeundenik benetan matematika egiten, nahiz eta zuri ez gustatu, baina zeunden matematika lantzen eta benetan ikasi egiten zenuen” (TE\_ik\_KOIK\_6rf).

Esperimentazio horrekin batera, erantzunak topatzerako garaian, taldean asko jardun izana azpimarratzen dute. Modu autonomoan lan egitean, gainera, lankidetzak horrek duen balioa aipatzen dute. Emaizta haiek topatu behar izaten zuten eta, elkarrekin lana egiteak, egon daitezkeen oztopoen aurrean soluzio bideak topatzen laguntzen du.

“Azkenean taldean asko lan egiten zen. Orduan zu galdua baldin bazaude, ondokoak lagunduko dizu” (TE\_ik\_TL\_6rf).

“Zotz poto bat genuen eta milara arte kontatu behar zen. Zotzak kontatu, multzoka gomak jarri... izugarritzko lana! Eta baten bati bururatu zitzaion: *eta zotz bakoitzak, bat balio beharrean, hamar balio badu? Eta askoz ere errazagoa!*” (TE\_ik\_AA\_23rf).

Taldean lan egitean, aurrera egitea eta emaitza topatzea errazagoa egiten zitzaiela aipatzen dute. Irakasleak erantzuna eman beharrean, ikasle batek deskubrimendu bat egiten zuenean ideia botatzen zuen eta, bere ideia praktikan jartzean, prozedura egokia ote zen ondorioztatzen zuten.

Baina gelakoekin soilik ez eta beste adin eta gela batzuekin nahasten zirela ere oroitzen dute; batzuetan proiektu baten lanketan, beste batzuetan, haien proiektuetan ikasi dituztenak partekatzean. Gainerako adinekin ezagutzak partekatzeko momentu interesgarri bat aurkezpenena izaten zen. Adierazten dutenagatik, honek aukera ematen zien besteen aurkezpenetatik ikasteko eta haien proiektu propioetan hainbat ideia aplikatzeko ere.

“Beste taldeen aurkezpenak ikusteak zuri ideiak ematen dizkizu zure proiektuan

aplikatzeko. Adibidez batzuk egin zuten *katastrofeen* inguruan zerbait: tsunamiak, lurrikarak... Eta gu sumendiekin ari ginenez, ba pixka bat lagundu zigun. Azkenean batek besteari laguntzen dio. Ados, maila desberdinetan gaude, baina agian nire ideiak zuri zerbait aporta diezazuke” (TE\_ik\_AURK\_7rf).

### **5.2.5 Eskolaren eta herriaren arteko lotura**

Eskola barruan egiten zituzten jarduek gain, eskolatik kanpo egiten zituztenak ere oroitzen dituzte. Gaiekin lotutako irteera asko egiten zituztela aipatzen dute. Horrez gain, kurtso hasieran egiten zuten irteera ere maitasun handiz gogoratzen dute. Azken hau talde izaera indartzeko, elkar ezagutzeko eta egokitzeko egiten zuten irteera zen eta egun batzuetako kontua izaten zen; lau egun helduenen kasuan, hiru egun lehenengo eta bigarren mailan eta bi egun Haur Hezkuntzan. Gainera, eskolen arteko fusio osteko lehenengo urteetan, euskara indartzeko modua ere izan zen.

“Eta gero ba igual irteerak gaiarekin lotuta. Nire oroitzapena da irteera asko egiten genituela. Eta kanpora joate hori. Desberdina zen. *Klaro* mini-abentura bat bezala zen. Denak batera joan, probak egin...” (TE\_ik\_IRT\_4rf).

“Antzuolako fabrika guztietara joan ginen. Joan ginen suhiltzaileetara, mataderora, mankomunitatera... Kanpoan asko ibiltzen ginen” (TE\_ik\_IRT\_8rf).

“Kurtso hasieran astebete joaten ginen kanpora eta horrekin ere sarri gogoratzen gara” (TE\_ik\_IRT\_12rf).

Irteera “formalez” edo “antolatuez” haratago, eskolatik herrira modu naturalean irtetea oso ohikoa da. Proiektuek aukera ematen dute errealitatearekin harremanetan egoteko, eta errealitate hori kalean modu gordinenean topatu dezakete. Hala, eskolaren eta ingurunearen arteko hormen haustura hori ikasleek ere sentitzen zuten eta horrela adierazten dute:

“Eta kalera jaitsi eta zuhaitzetan hostoak jaso, ez dakit zer, bestea... *Osea*, askatasuna eskolatik irteteko ere bai” (TE\_ik\_MUG\_2rf).

“Elurra, ba elurretara. Edo marrazki bat egitera, eta kanpora. Edo irakurketa egiteko ere, terrazara ateratzen ginen askotan” (TE\_ik\_MUG\_4rf).

“Gai bati buruz zerbait lantzen geundenean, adibidez, ekarri behar bazen bihotz bat, harategi batean eskatzen genuen benetako bihotz bat. Dena kanpoko gauzak etortzen zaizkit burura, asko eskolatik kanpo” (TE\_ik\_MUG\_14rf).

Baina herriarekin lotura, espazioaren erabileratik haratago doala sentitzen dute. Ezagutza prozesua ez zuten eskola orduetara mugatzen. Gaia haien interesekoa zenez, motibazioa ere handia zen eta, beraz, eskolatik irten eta herrian bertan haien ezagutza areagotzeko modua bilatzen zuten. Haientzat, beraz, jarraikortasuna zeukan.

“Eta gero eskolatik irten eta jada arratsaldean mineralekin bueltaka. Egun osoa mineralen inguruan, hori zelako gaia” (TE\_ik\_EHL\_2rf).

“Eskolatik irteten ginen eta eskolan egiten genuen berdina egiten genuen kalean. Jarraitasun bat zeukan” (TE\_ik\_EHL\_4rf).

Ez zuten modu bereizian sentitzen eta eskolako eraikin barruan zein kanpoan gertatzen zena lotuta zegoela sentitzen zuten.

“Ez zen gaur eskolara goaz, gatoz... Han pasatzen zena hemen pasatzen zen, dena zen bat. Ez zen eraikin barruko gauza bat. Ez zen bereizita zegoen zerbait” (TE\_ik\_EHL\_10rf).

“Guretzako eskola, herria zen” (TE\_ik\_EHL\_11rf).

“Ni etortzen nintzen gustura eskolara. Lotura zeukan eskolak kalearekin. Eskola eta kalea zen bat” (TE\_ik\_EHL\_3rf).

Horrez gain, proiektuekin lotuta, komunitatea eskolara sartzen da eta modu batera edo bestera parte hartu eta ekarpenak egiten dituzte. Ohikoak izaten dira herritarrei eskolara joateko egiten zaizkien gonbidapenak. Ikasle-ohiek ere, beren partetik, horrela sentitzen dute.

“Komunitatea eskolan sartzen da. Gogoratzen naiz txakurren gaia eduki genuenean, bagenekien hemengo gizon batek txakur bat zuela. Eta irakasleak deitu zion eta etorri zen eskolara bere txakurrekin. Herria ere bai sartzen da eskolan” (TE\_ik\_EHL\_15rf).

“Eta nik uste dut baita ere, nola Antzuolan bizi den jende gehiena eskola honetatik irten den eta nola badakiten zortea daukagula hau edukitzeagatik, ba bai komertzio, udaletxe eta horrelakoak ere askoz gehiago inplikatzeko direla” (TE\_ik\_EHL\_18rf).

Baina kanpotik barrura soilik ez eta eskolatik herrira ere egiten dira ekarpenak. Lotura hau elikatzen saiatzen dira eta proiektuak lotura hauek estutzeko modua izaten dira. Hortaz, askotan aztertu izan dira herriarekin zerikusia daukaten gaiak eta maiz egin dira aportazioak eta eskaerak herriaren hobekuntzarako:



“Nik uste dut urtero egin dela gutun bat Antzuolako eskolatik udaletxera *pistinak* jartzeko eskaera egiten” (TE\_ik\_EHL\_20rf).

“Gai bat zen Antzuolako historia. Eta egin genuen Antzuolako dokumentala eta gero antzerkia baita ere, Antzuolako istorio bat” (TE\_ik\_EHL\_17rf).

“Galdetzen ziguten agian: *Antzuolan zenbat auzo daude? Eta auzo bakoitzak zenbat baserri dauzka? Non daude kokatuta?* Eta garraio gaian ere bai oso ondo gogoratzen naiz: *Antzuolatik Donostiara kotxean baldin bagoaz, zein herri pasa behar ditugu?* Pixka bat zen hemengo ingurua lantzeko” (TE\_ik\_EHL\_14rf).

### **5.2.6 Akatsaren, hizkuntzaren eta aniztasunaren balioa**

Antzuolan ideia guztiak dira ongi etorriak eta ikasteko baliagarriak; ideia hori proiektuen garapenean garbi islatzen saiatzen dira irakasleak. Gai batekin hasteko garaian edo horren barruan hasiko duten erronka baten aurrean, lehenengo urratsa askotan izaten da: “*Nola uste duzu zuk dela...?*” galderari erantzutea; ikasleen aurrezagutzak eta hipotesiak izaten dira abiapuntu. Ikasle-ohiek momentu hau gogoratzen dute eta orduan ateratzen zen ideia zaparrada mordoa umorez oroitzen dute:

“Giza gorputzarekin gogoratzen naiz izugarrizko debatea egon zela, zeren nik esaten nuen bi eztarri zeudela: kontrako eztarria eta eztarria (barrez)” (TE\_ik\_AKA\_7rf).

“Irakasleak jarri zituen arbelean zero pila bat eta galdetu zuen: *nola irakurriko zenukete?* Eta bakoitzak bere ideiak bota zituen. Eta batek esan zuen: *ceromil cerocientos cero cero!* Baina beno, ausartu zen, bota zuen, bakoitzak berea pentsatzen zuen (barrez)” (TE\_ik\_AKA\_14rf).

Hasierako esplorazio horretan, batzuk lasai eta aske sentitzen ziren. Beste batzuk, ordea, ezinegona sentitzen zuten. Izan ere, emaitza egokia eman nahi zuten.

“Galdetzen zuten: *zelan egin daiteke?* Eta denok hasten ginen ideiak ematen. Agobiatuta sentitu beharrean, hasten ginen gauzak eta egiteko moduak pentsatzen. Eta ez genuen pentsatzen inongo momentuan: *gaizki esan daiteke.* Infinitu forma zeuden. Zen ideiak bota, aske, libre, asmatu” (TE\_ik\_AKA\_1rf).

“Gaia aukeratu ostean edukitzen genuen denboratxo bat hausnartzeko eta bakoitzak imajinatzen zuen hori planteatzeko. Eta nik hor oso gaizki pasatzen nuen. Gero badakit balio izan digula aurrera begira, baina momentu horretan zen *buru-jan* bat...” (TE\_ik\_G-P\_18rf).

Denborarekin, ordea, ikasi zuten ongi-gaizki eskema horiek deseraikitzen. Pixkanaka, ideia guztiak onargarriak direla barneratzen hasi ziren. Izan ere, irakasleak galdetzen zien “nola uste zuten zela” eta ez “nola zen”. Ideia guztiak gelako jardunean integratzen dituzte eta, beraz, bide horiek eman ditzaketen emaitzak aztertzen joaten dira.

“Lehenengo urteetan nik uste dut ikasi genuela ez jakiteari beldurra galtzen. Zeren askotan daukazun beldurra da: *eta nahasten banaiz?* Baina gero, nahasten bazara ez dagoenez arazorik, ba ikusten duzu ez jakitea baita ere dela ikastearen parte” (TE\_ik\_AKA\_13rf).

Gainera, irakaslearen partetik ere ideia onarpen hori sustatzen zela adierazten dute eta berak ere koherentziaz jokatzeko zuela. Tarte izaten zuten pentsatzen zuten hori adierazteko, bide horretan aurrera egiteko eta irtenbideak haien kabuz topatzeko:

“Ez ziguten esaten: *ez da horrela*. Eta pentsa zein teoria absurdoak botatzen genituen, e! Baina *fluitzen* uzten ziguten” (TE\_ik\_AKA\_3rf).

“Inoiz ez ziguten esaten: *ez, gaizki egiten zabilta*. Gero zu konturatzen zinen. Azkenean irteten zenean benetan zelan zen esaten zenuen: *hara ba ni ez nenbilen ondo hasiera hartan*” (TE\_ik\_AKA\_10rf).

“Lantzen zenuenarekin ailegatzeko zinen konturatzerara. Ba imajinatu, batzuk baserrian bizi zirela eta beraien esperientziekin edo bideo bat ikusten edo artikulu bat irakurtzen edo nonbaitera joan eta esplikazioak jasotzen... Lantzen zoazen gauzekin zure ideia aldatzen doa. Zu, nahiz eta ez konturatu, bide hori sortzen zoaz. Eta gero ikusi dezakezu ba oker zeunden edo ez. Baina ez zegoen inoiz: *hau gaizki dago, hau ez*. Zuk jarraitzen duzu lantzen eta bat-batean esaten duzu: *aiba, horrela da*” (TE\_ik\_AKA\_15rf).

Akatsari tarte uzten ziotela sentitzen dute ikasle-ohiek eta deskubrimendu bide horretan joaten ziren haien ideiak moldatzen eta osatzen. Kontziente dira irakasleak nahita uzten zela haien bidea egiten eta emaitza haien kabuz topatzen. Gainera, orain atzera begira, onartzen dute ez dela erraza akatsari tarte uztea, baina irakasleriak lortzen zuela.

“Sukaldea zen gaia. Eta patata tortila bat egin genuen. Ardurak banatu genituen, dena prestatu... Hasi ginen eta irakaslea isilik. Jarraitu genuen, dena bukatu... Eta hasi ginen tortilla jaten eta irakaslea: *zer gazteak, ona al dago?* Eta gu: *bai bai*... Eta irakaslea: *patata pixka bat gogorra ez al dago?* Eta gu: *ez, ez... Klaro*, patata ez genuen frijitu, ahaztu egin genuen!” (TE\_ik\_AKA\_4rf).

“Lehen aipatu dugu gorputzaren gaia, ezta? Digestio-aparatua zelan zen. Eta egindako marrazkietan batzuk geneuzkan ipinita tubo bat eta azpian errota bat. Eta

beste batzuk txita bat! Eta zein zaila den, orain guraso izanda edo ni adibidez hezkuntzan nabilela, zein zaila den pertsona bati akats bat egiten uztea jakin arren ez dabilela ondo. Zein zaila den hori eta, hemen ordea, zenbat espazio uzten zaion akatsari. Ez da akatsa, azkenean da *zure ustea*” (TE\_ik\_AKA\_5rf).

Azken finean, ikaskuntza-prozesuaren helburuaz kontziente ziren ikasleak:

“Ez zuen garrantziarik (akatsak). Kontua zen argudiatzea, ikastea argudiatzen, zergatik zure ideia zen egokia. Azkenean funtzionamendua hori zen: zer uste genuen, konpartitu talde txikian, gero talde handian eta gero informazioa bilatu benetan nola zen ikusteko” (TE\_ik\_AKA\_2rf).

Horrez gain, haien lanaren errekonozimendua jasotzen zutela ere oroitzen dute. Gainera, ideia guztiak onartzen zirenez eta akatsari tartea uzten zitzaionez, haien ekarpenetan jartzen zuten indarra. Sentitzen dute haien indarguneak gorai patzen zirela.

“Beste leku batzuetan egiten duzu lan bat, *enkoadernatzen* duzu, kajoira doa eta kitto. Baina *klaro* Antzuolan zuk jartzen zenuen esfortzu bat eta gero ikusgarri jartzen zen denentzat, azaldu egiten zen... Beste garrantzia bat ematen zitzaion. Orduan zu ere baloratuta sentitzen zinen. Zuk zure lana baloratuta ikusten duzu” (TE\_ik\_ERR\_1rf).

Sortzen den dinamika eta harreman honetan, ikasleek toki bat dutela sentitzen dute; baloratuak direla sentitzen dute. Egunerokoan parte aktibo dira, erabakiak hartzen dituzte eta, haien hitzak erabilia, “erabilgarri” sentitzen dira.

“Hemen (Antzuolan) garrantzitsua zara. Hamazazpi gara, baina denok gara inportanteak” (TE\_ik\_BAB\_3rf).

“Oso *util* sentitzen zinen. Zuk egiten zenuen hori, zerbait handia zen” (TE\_ik\_ERR\_5rf).

“Niri sentsazioa ematen zidan kontuan edukitzen gintuztela” (TE\_ik\_BAB\_4rf).

Gainera, Antzuolan ez da azterketarik egiten eta, hori dela eta, presio eza aipatzen dute maiz. Argudiatzen dute horrek lasaitasuna ematen ziela eta, beraz, eskolara pozik joateko arrazoia ere bazela.

“Gu eskolara joaten ginen eta ez geneukan sentsazioa ikasi eta azterketa baterako presio horrekin joaten ginela” (TE\_ik\_PGI\_1rf).

“Pozik bizi izanaren arrazoietako bat agian bada azterketa barik, presio barik bizi ginela. Eta ikasi berdin berdin” (TE\_ik\_PGI\_2rf).

Azkenik, kalifikazioen kontua ere azpimarratzen dute. Antzuola Herri Eskolan, kalifikazio kuantitatiboak beharrean, informeak erabiltzen dira. Horietan ikasleen prozesuaren balorazio kualitatiboa egiten da. Ikasle-ohiek aipatzen duten bezala, honek kalifikazioak berarekin dakartzan etiketen presioa kentzen du.

### **5.2.7 Bizitzarako ikasketa-prozesu esanguratsua**

Jarduteko modu honekin, ikasle-ohiek, atzera begiratzean, sentitzen dute benetan ikasteko aukera izan dutela. Azterketa baterako prestatzeko presio horretatik aldentuta, haien interesetatik abiatuta ikasten zuten. Bide horretan, memorizatzearen eta ikastearen arteko bereizketa garbia egiten dute (beti ere memorizatze hori errepikapen sistema batekin erlazionatuta):

“Guk ez genuen memorizatzen. Guk egiten genuena zen... ikasi” (TE\_ik\_BI\_1rf).

“Benetan ikasten genuen eta logika erabiltzen genuen. Ez ziguten esaten hau horrela da eta ikasi. Ez. Zergatik da horrela?” (TE\_ik\_BI\_3rf).

“Denak zentzua dauka. Ezer ez duzu egiten zentzu barik” (TE\_ik\_BI\_15rf).

Ikasten zuten horrek zentzua zuela sentitzen dute eta, beraz, logika batetik abiatuta barneratzen zituzten ezagutzak. Gainera, adostasuna adierazten dute esaten dutenean modu honetan hobeki ikasten dela. Eginez eta logika batetik abiatuz, ikasketa esanguratsu bat sustatzen dela baieztatzen dute.

“Nik uste dut hobeto barneratzen duzula, ikasten duzula, arazo bat daukazunean eta pistatxo batzuk eman eta tira eginez... *Satisfakzioa* beste bat da. Ikastea matematika adibidez buruz eta arbelean edo zuk ondorioak ateratzea, desberdina da, grabatu egiten zaizu. Niri behintzat grabatuta geratzen zait” (TE\_ik\_BI\_6rf).

“Azkenean nik uste dut buruan errazago geratzen zaizula. Igual ez kontzeptua bera edo formula, baina bai prozedura. Adibidez, batek barku luze baten maketa egin zuela eta jausi egin zela. Eta zergatia aztertu genuen. Ez da arbeletik kopiatu zenuela, baizik eta egiten zenbiltzan eta akatsa egiten zenuen eta hori zuzentzeko ez dakit zer egin behar izan zenuen” (TE\_ik\_BI\_8rf).

Aipatzen duten moduan, beraz, esperimentazioak eta praktikotasunak ezagutzak finkatzen lagundu die. Adierazten dute memorizatutakoak ahaztu dituzten bezala, Antzuolan ikasitako

gauzak oraindik ere oroitzen dituztela eta, gerora egin dituzten ikasketetan ere, Antzuolako ezagutzekin konexioak egin izan dituztela maiz.

“Askotan gerora informazioa topatzen eta konturatu naiz: *hara, hau orduan (Antzuolan) ikasi nuen eta!*” (TE\_ik\_BI\_16rf).

“Ni gogoratzen naiz, adibidez, *civilizaciones antiguas*. Eta ni oraindik ikasitakoaz gogoratu egiten naiz. Zeren ikasten zenuen gogoz” (TE\_ik\_BI\_17rf).

“Niri memorizatutakoak ahaztu zaizkit eta hemengo (Antzuolako) gauza askorekin, ordea, gogoratzen naiz oraindik” (TE\_ik\_BI\_19rf).

“Ikasi egiten genuen eta geratu egiten zitzaigun. Beste eskoletakoekin hitz egiten eta beraiek egiten zuten ikasi eta *reseteatu*. Azterketa egin eta *reseteatu*. Eta gu gauzeekin geratzen ginen, zeren ez genuen ikasi behar gero azterketa bat aprobatzeko. Gu gustora geunden ikasten. Ikasten genuen nahi genuelako eta nahi genuena egiten” (TE\_ik\_BI\_18rf).

### 5.3 Bigarren Hezkuntzara salto

Antzuolatik atera eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxe ezberdinetara joan ziren ikasleak. Aurrerago, askoren kasuan, baita erdi- eta goi-mailako ikasketak egitera ere. Talde eztabaidetan salto honetaz ere mintzatu zen eta kategoria honetan, horren inguruko emaitzak aurkeztuko dira: saltoa nola bizi izan zuten, ereduaren artean topatu zituzten talkak, zein zailtasun izan zituzten, nola gainditu zituzten eta egokitzapen horretan nola moldatu ziren.

Hasteko, batzuk aldaketa hori gogoz egin zutela adierazten dute; beste batzuk, ordea, pena handiz. Edozein modutara, denak daude ados adierazten dutenean aldaketa handia izan zela, batez ere arlo emozionalari dagokionean.

“Nire ustez egokitzapen handiena emozionala izan zen. Zure interesak kontuan hartzea ohituta zeunden eta gero bazoaz sistema batera oso estrukturatuta duena zer jaso behar duzun” (TE\_ik\_ALD\_6rf).

“Onartu egiten zenuen horrela zela aldaketa eta listo, baina bizi duzuna ez da atsegina. Materia asko, azterketak, presioa... zentzurik topatzen ez diezun gauzak ikasten” (TE\_ik\_ALD\_2rf).

Antzuolara sartzen direnetik badakite momentu batean aldaketa emango dela eta hori barneratuta dute. Baina ikasteko eta jarduteko moduetan talka handia izan zela adierazten dute: bai antolaketari dagokionean, bai ikasteko prozesuei dagokionean, baita irakaslearen rolari dagokionean ere. Batetik, mugimendu handia zuen eskola batetik iristen ziren eta, bat-batean, askatasun hori mugatu egin zen.

“Han zen binaka eserita eta denbora guztia aurrera begira. Eta protagonista, hor, irakaslea da eta punto. Eta Antzuolan protagonistak, orain horrela atzera begiratuta, sentitzen dut gu ginela” (TE\_ik\_ALD\_7rf).

“Nik neukan beti sentsazioa hemengo ikaste giroa zela *desenfadatuagoa* bezala edo pertsonalagoa bezala eta Bigarren Hezkuntzan zela maisu batekin egon, gero beste maisu bat, beste liburu bat, gero beste maisu bat, beste liburu bat... Antzuolan *atenporala* zen, gertukoagoa zen” (TE\_ik\_IKMO\_8rf).

Horrez gain, ikasgaika banatutako testu liburuak erabiltzen hasi ziren, baita azterketak egiten ere.

“Azkenean guk Antzuolan ez geneukan libururik, azterketarik ere ez... Eta bat-batean

dinamika horretan sartu eta ordutegi bat, klaseak, materia desberdinak...” (TE\_ik\_IKMO\_7rf).

“Lehenengo azterketa historian ez zait sekula ahaztuko. Negarrez hura ikasten. Beste gauza batzuetan askoz aurreratuago nengoen gelakideekin alderatuta, baina azterketa hori niretzako izan zen *ufa!*” (TE\_ik\_IKMO\_4rf).

Edukiei dagokionean, haien interesetatik eta esperimentaziotik abiatzen zen ezagutza-prozesu batera zeuden ohituta. Salto horretan, ordea, eredu bertikal batekin egin zuten topo, non dagoeneko zer ikasi eta nola ikasi zehaztuta zegoen.

“Ni gogoratzen naiz joan ginela gaztelerako irakaslearengana eta: *oye, que nosotras no hemos dado los verbos*. Eta irakasleak: *¿que no?* Zabaldu zuen liburua (irakasleak) eta: *pues aquí tenéis todos los verbos, ya sabéis lo que tenéis que hacer, ¿o estudiáis como burras o si no a Lurdes a pedir un milagro!*” (TE\_ik\_IKMO\_2rf).

“Oso desberdina zen, oso metodikoa. Egin behar zen beraiek nahi zutena, ezta? Ez dakizuna, baizik eta beraiek nahi zuten bezala. Orduan niretzako hori bai zaila izan zela” (TE\_ik\_IKMO\_6rf).

“Unibertsitateko lehenengo mailan, irakasleak eskatu zigun aurkezpen bat egiteko. Ez zigun eman inongo orientabiderik. Eta guk lan handia egin genuen aurkezpen hori prestatzen. Aurkezpena egin eta irakaslearen erantzuna izan zen: *¡mal, mal, mal, mal, muy mal!* Ni *pasatuta* geratu nintzen eta nire autoestima lurrean. Ez zegoen gaizki, zegoen nire modura. Nik, inongo erreferentzia barik, aurkezpen bat horrela egingo nuke” (TE\_ik\_IKMO\_9rf).

Bide horretan, gauzen zergatia ulertzea falta zitzairen askotan. Gauzak nola egin behar ziren azaltzen bazieten ere, haientzat ez zen nahikoa. Ezagutza hori finkatu ahal izateko, prozesua ulertzeko beharra zuten.

Antzuolan, emaitzara iristeko modu ezberdinak daudela ikasi zuten eta norberak berea topatu behar zuen, adierazten duten bezala, hori baita bidea esanguratsua den ulermena eskuratzeko. Antzuolako etapa amaitu eta ondorengo ibilbidean eredu bertikalagoekin egin zuten topo. Bertan, emaitzara iristeko modu bat eta bakarra zegoen. Antzuolako ikasleentzat talka bat izan zen hau. Are gehiago, batzuk adierazten dute askotan gauzak ulertu gabe egiten zituztela eta Antzuolan ikasitako estrategiak erabili behar izaten zituztela ondo ari zirela konprobatzeko: ariketa irakasleak erakutsitako moduan egiten bazuten ere, ondoren “haien modua” erabiltzen zuten ondo ari zirela ziurtatzeko.

“Aditzekin eta: *pretérito perfecto ez dakit zer*. Eta besteek hantxe, militarren moduan erantzuten zuten. Eta guk horrela ez genekien. Igual beste era batera, ezta? Baina horrela ez” (TE\_ik\_IKMO\_3rf).

“Nik adibidez bai gogoratzen dut nire gelakideek hiruko erregela erabiltzen zutela eta nik ez nekiela zer zen. Nik nire modura egiten nuen, logikaz. Izena ez nekien zein zen, baina nire modura ateratzen nuen” (TE\_ik\_IKMO\_1rf).

Ulertzeko behar horretatik abiatuta, beraz, galderak formulatzea oso ohikoa zen Antzuolako ikasleen artean. Umorez oroitzen dute Bigarren Hezkuntzara joan eta galderak egiteko zuten joera hori.

“Hori askotan esaten dute, Antzuolatik Bigarren Hezkuntzara joaten diren ikasleak, *que son alumnos incómodos*. Asko galdetzen dutelako. Daukatelako ohitura asko hitz egiteko eta galdetzeko” (TE\_ik\_ULER\_3rf).

Talka hori, beraz, nabaria izan zen. Gainera, aldaketa emango zela jakitun, beldurra ohikoa izaten zen ikasleen zein haien familien artean. Hezkuntza proiektuaren hastapenetan, batez ere, zalantzak zituzten ea ondo egokituko ote ziren ondorengo ikasketetan:

“Bai egon zela preokupazioa gurasoen partetik, ea gero zelan moldatuko garen, ezta? Beste ikastetxeekin konparatzen agian, ez dakit, bost urterekin irakurtzen dakite eta Antzuolakoek, agian, oraindik ez. Eta beldur hori, gero zer pasako den, ezta? Baina gero dena normal joan zenez, ba beste konfiantza bat egon zen” (TE\_ik\_BELD\_2rf).

“Beti zegoen sentsazioa Antzuolakoek ez genuela beste herritakoak bezainbeste aurreratzen, beti atzetik gindoazela, sistema desberdina zelako. Eta nik ez dakit zergatik geneukan ideia hori, baina nola ez genuen ematen *lengua* eta ez genuen ematen ez dakit zer eta ez zegoen besteak bezala araututa... Ba ni gogoratzen naiz bageneukala ideia hori: *joe, igual Bigarren Hezkuntzara joatean atzetik goaz*. Eta gero ez zen horrela izan” (TE\_ik\_EGO\_7rf).

“Beldur handia zegoen. Zortzigarren maila bukatu genuenean beldurra zegoen, zeren gu ginen lehenengoak. Orduan azkeneko bileretan bai egon zen beldur bat, presioa geneukan. Baina oso ondo joan zen eta gero ba ondorengoentzako izan zen lasaitasun bat” (TE\_ik\_BELD\_1rf).

Hala ere, adierazten duten bezala, ez zuten egokitzeko zailtasun berezirik izan eta, honek, gainera, segurtasuna eman die ondorengo belaunaldiei ere. Nolabait ikasten ikasteko estrategia eskuratu izana aitortzen dute eta honek edozein testuingurutan egokitzeko gaitasuna eman die.



“Ni gogoratzen naiz, institutura joan eta bost azterketa! Eta joe, zelan moldatuko naiz ni hemen? Baina primeran prestatuta nengoen” (TE\_ik\_EGO\_3rf).

“Segituan ohitu ginen. Nik uste dut ondo ibili ginela. Azkenean *ikasten ikasi* esaten den hori, ezta? Guk hori bageneukan landuta. Orduan ba beno, formak aldatu eta egokitu ginen” (TE\_ik\_EGO\_6rf).

Hala ere, aurrera egiteko zailtasunik ez izan arren, hizkuntzekin izan duten mugan adostasuna adierazten dute belaunaldiz belaunaldi. Matematikan, ordea, mailatik gora zeudela sentitzen zuten.

“Hemendik Bigarren Hezkuntzara joaterakoan zenbakitan denak ondo ibiltzen ziren. Baina erdera eta ingelesa eta hauek... gaizki” (TE\_ik\_HIZK\_2rf).

“Gindoazen oso prestatuta. Matematiketan batez ere. Gero hizkuntzan eta *lenguan* eta ingelesean, ba gutxiago” (TE\_ik\_HIZK\_3rf).

Gainera, adierazten dutenez, sentsazioa zuten besteen aldean ikasteko gogoz iristen zirela, “nekatu gabe”, nolabait. Eta hori, aurretik Antzuolan izandako esperientziarekin lortzen dute: gozatuz ikasteko aukera eduki izanak haien jakin-mina eta gogoia areagotu zuen.

“Antzuolako umeak institutura joaten direnean, pozik doaz. Beldur puntu batekin, baina ondo doaz. Baina besteak, doaz jada nazkatuta. Eurentzat ez da aldatzen, metodoa berdina da, orduan jada daude nazkatuta eta ez dute Antzuolako umeek bezainbeste disfrutatzen” (TE\_ik\_NEK\_1rf).

“Bigarren Hezkuntzara ailegatu ginen fresko-fresko. Zeren Antzuolan lasai bizi ginen, presio barik” (TE\_ik\_NEK\_2rf).

“Gauza asko gerora baloratzen dituzu, ezta? Baina niretzat lan egiteko modua, azterketak ez egitea, motibatuta egotea ikasteko... ez ginen nekatuta iritsi” (TE\_ik\_NEK\_3rf).

Azkenik, ikasketa prozesuan ematen den aldaketa honetan, bada maiz aipatzen duten eta adierazgarria den kontu bat. Gaitasun aniztasunari dagokionean, Antzuolan denek aurrera egiten zutela sentitzen zuten. Eredu tradizionalago batera salto egitean, aldiz, ikasleen arteko aldeak nabaritzen hasi zirela sentitu zuten. Etiketak hasi ziren:

“Oso garbi zegoen. Notak hartu eta: *zeinek atera ditu ez dakit zenbat bikain, ez dakit zer...* Orduan jada *de tonto a listo*, bazenekien eskailera nola zen” (TE\_ik\_ETI\_3rf).

“Bigarren Hezkuntzara ailegatu arte ez genekien zein zen *tontoa* eta zein zen *azkarra*. Antzuolan ez zegoen *tontorik*. Eta bat-batean Bigarren Hezkuntzara joan ginen eta *tontoak* agertu ziren!” (TE\_ik\_ETI\_6rf).

“Adibidez matematika eta mundu guztiak azterketa berdina, jende guztiak irakasgai berdina eta jende guztia gauza berdinegatik baloratzen da. Eta zuk daukazu parekoaren baremo iguala. Eta zu ona zara, gainditu duzulako, agian klasean arreta jartzeko gaitasun gehiago daukazulako edo memorizatzeko gaitasun gehiago daukazulako. Eta zuk ez badauzkazu gaitasun konkretu horiek, ez duzu balio. Eta zure beste lan batzuk igual askoz hobeak dira, baina ala, *penko*” (TE\_ik\_ETI\_5rf).

“Bigarren Hezkuntzan, nik uste dut, normaltasunean sartzen zintuzten eta normatik irteten dena jada baztertuta geratzen da. Antzuolan denok ginen normalak” (TE\_ik\_ETI\_4rf).

Beraz, Antzuolan gaitasun ezberdinak uztartzeko eta denen inplikazioa bilatzeko espazioa zegoela sentitzen zuten bezala, ondoren, Bigarren Hezkuntzara salto horretan, batzuen ekarpena itzalean geratu zela sentitzen dute. Hori, ebaluazio sistemarekin lotzen dute, eta adierazten dute irizpide zehatz batzuekin ikasle guztiak ebaluatzeak ez duela onurarik egiten.

“Guri Lehen Hezkuntza osoan ez digute ipini nota bat. Informeetan bai, ondo zoaz eta gaizki zoaz, baina ez zen beste ikastetxe baten moduan jartzen digutela zenbaki bat eta jada 9a daukana 8a daukana baino hobea dela” (TE\_ik\_ETI\_7rf).

“Ez da Antzuolan *tontoak* kamuflatuta geundela, baizik eta hemen parte hartzen genuela. Eta han, ordea, oso indibiduala denez, edo zuk zurea egiten duzu edo akabo” (TE\_ik\_IKMO\_5rf).

## 5.4 Zer eman dit Antzuola Herri Eskolak?

Antzuolan ikasi izanak zer aportatu dien edo zein estrategia eman dizkien galdetu zitzairen azkenik eta bi izan ziren erreakzioak. Batetik, adierazi zuten gerora konturatu direla bertan irabazitakoaz. Bestetik, azaldu zuten norberaren izaerak eragina duela eta ez zekitela esaten aipatuko zituzten aportazio horiek Antzuolako erantzukizuna ote ziren.

“Ni konturatu naiz, baina gerora. Momentuan ez zara konturatzen. Baina behin heldua zarela, esaten duzu: *aiba!*” (TE\_ik\_ZEA\_1rf).

“Azkenean pertsona bakoitza den modukoa da, baina bost urtetatik baldin bazabiltz hori bultzatzen, azkenean aldatu egiten duzu hori ere pixka bat” (TE\_ik\_ZEA\_5rf).

Horrez gain, aitortzen dute Bigarren Hezkuntzara salto egitean Antzuolako dinamikarekin zeharo apurtzen dela. Hortaz, batzuek gerora gaitasun hauek mantendu dituztela aipatzen duten arren, beste batzuek diote galtzen joan direla.

“DBHn gauza moztu egin zen. Izan zen apurtu eta zeharo *estankatu*. Aulki batean esertzen zara eta informazioa *txupatu, txupatu eta txupatu*” (TE\_ik\_ALD\_5rf).

Edozein modutara, hurrengo lerroetan aurkeztuko diren ideiak belaunaldiz belaunaldi errepikatu dira eta adierazgarritzat hartu ditugu: *hausnarketarako gaitasuna, kritikotasuna, irtenbideak topatzeko gaitasuna, segurtasuna, jendaurrean hitz egiteko gaitasuna, talde lanerako gaitasuna eta ikasteko gogoia*.

### 5.4.1 Hausnarketarako gaitasuna

Antzuolan, erronken aurrean erantzunak topatzea ohikoa izaten da. Ikasle-ohiek ez zuten erantzuna irakasleen partetik jasotzen; hausnarketa eta esperientziaz kolektiboaren bitartez topatzen zuten erantzuna. Adierazten duten moduan, honek hausnarketarako gaitasuna garatzen lagundu die:

“Modu batean gure gaitasun reflexiboa nik uste dut bai garatu dugula eta sistema honek eraman gaituela horretara. *Prueba y error* horiek denak eta gure kontu probatzeak” (TE\_ik\_HAGA\_1rf).

“Azkenean ez ematea soluzioa zuzenean, utzi ikasleei pentsatzen eta hortik abiatzen. Eta nik uste dut orduan gogoeta gaitasun hori askoz gehiago garatzen duzula” (TE\_ik\_HAGA\_3rf).

Sentitzen dute Antzuolan zentzu batekin ikasten zutela, jarduera bakoitzak bere zergatia zuela eta, beraz, honek gerora haiengan gauzen zergatia ulertzeko beharra garatu duela, baita momentuaren arabera behar adina galdera planteatzeko ere.

“Niretzat, gehien baloratzen dudana... ez duzula ikasten ikasteagatik. Azkenean, erakusten dizute ikasten. Motibatu egiten zaituzte. Ez da liburu bat hartu eta memorizatu eta *listo*. Gauzak ulertzen laguntzen dizute. Ematen dizute beste ikuspuntu bat” (TE\_ik\_ZER\_2rf).

“Gerora, ezin nuen ikasi ez banuen ulertzen” (TE\_ik\_ZER\_7rf).

“Sarean bideo bat ibili da eta agertzen zen: *umeek baino gehiago galdetzen duen inork ez dago eta zelan izan daiteke eskolara joan eta inork ezer ez galdetzea? Osea, haurrak beti daude y por qué y por qué eta eskolara joan eta inork ez du galdetzen y por qué. Ba nik uste gure metodoa bai dela y por qué. Galdetzen duzu, eta zergatik, eta interes hori... Eta gero ba maisuak bideratzen baldin badaki ba forma bat eman diezaioke*” (TE\_ik\_ZER\_4rf).

#### **5.4.2 Kritikotasuna**

Pentsatzen eta galdetzen soilik ez eta ikuspegi kritiko bat garatzen lagundu diela ere esaten dute.

“Pentsamendu kritiko hori, ezta? Zuk hau pentsatzen duzu, ba segi hortik. Akatsari espazioa uztea eta hortik ikastea” (TE\_ik\_KRI\_3rf).

“Eta gauza bat ez dela ondo edo gaizki, ezta? Goazen egitera eta irteten bada, zergatik ez da izan behar bide hori egokia? Eta hori niretzat izugarritzko ikasketa izan da” (TE\_ik\_KRI\_4rf).

Antzuolan, norberak bere bidea egin behar zuen emaitzara iristeko. Honek, emaitza berdinerara iristeko modu bat baino gehiago egon daitekeela ikusteko balio zuen. Ikasleek aipatzen dituzten ideiekin lotura eginez, informazioa ikuspegi kritiko batetik analizatzeko ere balio izan die, beraz. Topatzen duten informazioa asimilatu baino, hau zalantzan jartzeko eta zergatia bilatzeko joera dute.

### 5.4.3 Irtenbideak topatzeko gaitasuna

Hausnarketarako gaitasunarekin eta kritikotasunarekin batera, adostasuna dago adierazten dutenean arazoan aurrean irtenbideak topatzeko gaitasuna ere garatu dutela. “*Pentsamendu estrategiko bat*” (TE\_ik\_ITG\_1rf). Dagoeneko adierazi den bezala, Antzuolan ohikoa da erronka baten aurrean prozedura ezberdinak pentsatzeko eta probatzeko espazioak zabaltzea. Bada, gerora mantendu duten jarrera bat dela adierazten dute: autonomiaz jardun eta emaitzaren bila joatea.

“Gauzak deskubritzeko gaitasuna baita ere. Pixka bat ikertzea, ez bakarrik jasotakoa asimilatzea. Ba adibidez hori: *zelan neurtu abiadura*” (TE\_ik\_ITG\_2rf).

“Bizitzak jartzen dizkigun egoeretan, erabakiak hartzeko oso oinarri ona daukagula. Eta ze gaitasun eta konpetentzia dauzkagun aurre egiteko gauza horiei eta soluzioak topatzeko. Adibidez: Everestek zenbat metro dauzkan. Antzuolako ikasle batek igual emaitza ez daki, baina badaki zelan topatu, nora jo dezakeen edo nola ikertu behar duen edo...” (TE\_ik\_ITG\_5rf).

“Nik uste hori bai ikasi dugula asko, non bilatu jakiteko errekurtsioak edukitzen. Emaitza ez jakin arren, jakin nora joan horren bila. Niri gerora bai balio izan dit” (TE\_ik\_ITG\_10rf).

Idea hau ez dute soilik ikasketa-prozesuarekin lotzen. Antzuolak “bizitzarako erremintak” ematen dizkizula adierazten dute. Bizitzako edozein testuingurutan aplikagarriak diren erremintak.

“Niri pertsonalki uste dut eman dizkidala erramintak aurrera egiteko, ez edukitzeko beldurrik gauzak egiteari. Ematen dizkizu erramintak bizitzan aurrera egiteko. Arazoen aurrean esateko: *ados, arazo bat daukat baina egingo dut*. Ikasten duzu zure kontutik gauzak egiten eta uste dut erakusten dizutela *autosufizientea* izaten” (TE\_ik\_ITG\_9rf).

“Ematen dizkizute erramintak, zuk arazo bat baldin badaukazu, soluzionatzeko ahal duzun ondoen. Gero kanpoko bizitza da hemen ikasi dugun modukoa. Bizitza errealean arazo bat daukazunean, ez dakizu soluzioa. Pentsatu egingo duzu eta erabakiko duzu zein den irtenbiderik onena” (TE\_ik\_ITG\_12rf).

Irtenbideak topatzeko gaitasun hau, bestetik, sormenarekin eta logikarekin ere lotzen dute. Ideiei buelta eman eta arazo baten aurrean egon daitezkeen alternatibak bilatzeko, sortzaile izatea eta logika erabiltzea ere garrantzitsua da haientzat.

“Eta gero, nik uste dut, kreatibo izaten ere erakutsi digutela, ezta? Arazo bat dagoen

momentuan, agian beste buelta bat ematen gauzei, ezta? Niri lanean pasa izan zait eta nik uste dut Antzuolako eskolatik datorrela hori, asko lantzen genuen arazoak konpontzeko sormen hori. Eta hori ez da diruarekin ordaintzen” (TE\_ik\_SOR\_1rf).

“Lortzen duzu gaitasun bat ikasteko, konturatzeke gauzak ikasten zabiltzala. Eta gero ere garatzen duzu logika bat laguntzen dizuna aurrera begira ikasketak eramaten eta bizitzan ere bai. Eta hori, konturatzeke zer egiten zabiltzan” (TE\_ik\_LOG\_1rf).

“Nik uste dut logika bai ematen dizula. Ulertu egiten duzu gehiago, ez da ikaste hutsa. Ikasten duzun hori, ulertzen duzu zergatik den... Orduan, gerora ere, beste puntu bat ematen dizu” (TE\_ik\_ULER\_3rf).

#### **5.4.4 Segurtasuna**

5.2.6 atalean azaldu bezala, Antzuolan akatsari espazioa ematen zaio. Ideia guztiak gelaratzen saiatzen dira eta emaitza topatzeko aukera ezberdinak egon daitezkeela azpimarratzen dute behin eta berriz. Gerora, honek segurtasuna eman diela aipatzen dute maiz. Ideiak plazaratzeko, jarduteko eta baita aurreko lerroetan aipatutako irtenbideen bila joateko ere.

“Nik uste autonomia, autoestima... segurtasun bat ematen dizula, ezta? Nik igarri nuen igual hemendik irten eta gero. Antzuolan ahotsa eduki genuenez beti, nik badaukat oroitzapena Bigarren Hezkuntzan, klaseetan, parte hartzen genuela, ezta? Lotsa barik. Irakasleari hitz egiteko segurtasun handiarekin” (TE\_ik\_SEG\_1rf).

“Segurtasuna. Jende aurrean zure iritzia ematerakoan eta horrela. Antzuolan aukera zenuen beti ba: *benga zuk zer gai nahi duzu eta zergatik?* Eta beti defendatzen genuen hori. Eta hori ere gerora, ba *joe: nik hau nahi dut eta errespetatu edo behintzat aldarrikatu*” (TE\_ik\_SEG\_7rf).

“Nik bai ikusten dut, izaeraz aparte, beldurra behintzat kentzen duzula. Ohituta baldin bazaude gauzak egitera, ba azkenean beldur hori ez daukazu. Egiteak erakusten du” (TE\_ik\_SEG\_3rf).

“Gauzak topatu behar direla? Ba beldurrik ez edukitzea. Ez da *ez badidate ezer ematen, ez dut ezer egiten*. Ez, ba topatu” (TE\_ik\_ITG\_4rf).

#### **5.4.5 Jendaurrean hitz egiteko eta argudiatzeko gaitasuna**

Ideiak plazaratzeko gaitasun hori, jendaurrean hitz egiteko gaitasunarekin erlazionatuta dago. Antzuolan ohitura handia dute argudiaketa lantzeko. Norberak emaitza topatzeko bere modua erabiltzeaz gain, ondoren bide hori nola egin duten azaldu behar izaten dute, besteek bide hori uler dezaten. Horrez gain, aurkezpen mordoa egin behar izaten dute, bai beste ikasleen aurrean baita familien aurrean ere. Antzuolako ikasle-ohiek, jendaurrean hitz egiteko gaitasuna garatu izana azpimarratzen dute, baita haien diskurtsoa entzulearen baitan egokitzea ere.

“Ni gogoratzen naiz oso gaizki pasatzen nuela gaia aurkezten. Nire izateko eragatik. Jendeari gustatu egiten zaio, baina nik oso gaizki pasatzen nuen. Baina gerora asko lagundu digu. Gero Bigarren Hezkuntzan arbelera atera behar zenean, ba eskerrak Antzuolan hori landu nuela, bestela ez nintzen ausartuko” (TE\_ik\_JNDA\_1rf).

“Nik uste dut horrek ere asko lagundu izan digula gero jendaurrean zerbait azaltzeko edo argumentatzeko edo zure iritzia aurrera eramateko. Niri pertsonalki asko lagundu dit. Oso gaizki pasatzen nuen, baina gerora igarri dut” (TE\_ik\_JNDA\_3rf).

“Aurkezpenekin ere ikasten duzu azalpen berdina ematen maila desberdinetan. 6. mailan zaudenean, 5. mailakoei azalpen osoa ematen diezu baina 1go mailakoekin gauza batzuk kendu behar dituzu, beste batzuk sinplifikatu... Ikasten duzu zure ikaskuntza hori maila desberdinetan aplikatzen. Eta niri horrek lagundu izan dit gerora” (TE\_ik\_JNDA\_4rf).

#### **5.4.6 Talde lanerako gaitasuna**

Antzuolako beste ezaugarritako bat talde lana da. Lehen hausnarketa indibiduala egin ostean, taldetan bildu eta erronken aurrean irtenbide kolektiboak bilatzen dituzte. Dagoeneko aipatu dugu ikasle-ohiek taldean asko jardun izana oroitzen dutela; horrez gain, honek gerora eragina izan duela eta talde lanerako gaitasuna garatu izana igarri dutela adierazten dute.

“Nik uste dut espiritu hori mantentzen duzula ondoren ere bai, ezta? Erabaki bat hartu behar duzunean, agian, ba amankomunean ipini, beste batzuekin erabakia hartu...” (TE\_ik\_TLG\_1rf).

“Taldean lan egiteko gaitasun hori. Azkenean taldean lan asko egiten genuen” (TE\_ik\_TLG\_2rf).

“Lankidetzatza. Besteen hitzaren garrantzia ere bai, ezta? Hori kontutan hartzea.

Bestearen hitzak berdina balio duela, ezta? Kidetza hori, errespetua. Eta nik uste dut hori Antzuolan txiki-txikitatik landu den gauza bat dela” (TE\_ik\_TLG\_3rf).

#### **5.4.7 Ikasteko gogoa**

Azkenik, jakin-minari erreferentzia egiten diote eta adierazten dute Antzuolan bizi izandako esperientziak ikasten jarraitzeko gogoa bizirik mantendu dela haiengan.

“Ikasteko gogoa nik uste dut ez zaidala joan. Ez dakit, jakin-min hori” (TE\_ik\_KUR\_3rf).

“Hazi bat bezala landatzen dizu (Antzuolak) eta, gero, nik behintzat, ikasteko gogoa beti eduki dut” (TE\_ik\_IGO\_4rf).

“Nik uste pozik etortze hori izugarria izan zela. Ikasteko gogoa edukitzea. Eskolara gustura etortzea. Eta ez iristea DBHra edo institutura jada nekatuta, aspertuta, baizik eta ikasten jarraitzeko gogoarekin” (TE\_ik\_IGO2rf).

Gainera, Antzuolan, proiektuak garatzean, errealitatearekin harremana oso estua dela adierazi digute dagoeneko. Honek aukera ematen zien eguneroko problematika lantzeko, profesional ezberdinekin harremanetan jartzeko eta baita arlo ezberdinetako ezagutzak eskuratzeko ere. Azaltzen duten moduan, testuinguru anitzetan kokatzeak eta gauza ezberdinak probatzeak, aukera eman die haien interesak definitzeko eta gerora egin behar izan dituzten hautuetan bidea argitzeko.

“Hemen hainbeste gauza probatu izan ditugu, badakizula zein bidetatik gustatuko litzaizukeen joatea eta zeinetatik ez. Orduan orain adibidez unibertsitatera joaterakoan, bai ondo etorri zaidala gogoratzeko benetan zer gustatzen zaidan eta hortik bidea aukeratzeko” (TE\_ik\_ZEA\_7rf).



## 5.5 Kapituluaren ondorioak

Antzuola Herri Eskolako ikasle-ohien testigantzak aztertuta, hainbat ondorio interesgarri atera ditzakegu. Ondorio orokorrak amaieran aurkeztuko badira ere, hemen zenbait gako aurkeztu nahi ditugu, horiek erabakigarriak izan baitira ikerketaren bigarren helburuari erantzuteko.

Ikasle-ohiek proiektuekin, antzerkiekin, psikomotrizitatearekin edo asanbladekin zerikusia duten jarduerak dira oroitzen dituztenak. Jarduera motari erreparatuta, guztiek ematen dute inplikatzeko aukera eta guztiek behar dute parte-hartze aktiboa. Ideia honek iradokitzen digu inplikatzeko aukera dutenean prozesua bere sentitzen dutela eta, ondorioz, horiek direla esanguratasuna dutenak eta memorian ondo gordeta geratzen direnak.

Talde eztabaida guztietan, proiektuekin lotzen zituzten oroitzapen gehienak hasieratik. Proiektuetan egindako hainbat jarduera eta esperimentu zehaztasunez azaltzen zituzten, Antzuolako etapako hainbat gauza ondoren ikasitakoak baino hobeto gogoratzen zituztela esateraino. Are gehiago, belaunaldien artean desberdintasunak egonda ere, lehenengo belaunaldietan ikasgaiak mantenduta ere, gogoratzen dituztenak proiektuekin lotuta daude eta gogoratzen dituzten ezaugarri eta sentsazio positiboak proiektuen garapenarekin erlazionatuta daude.

Modu orokor batean, proiektuen inguruan duten oroitzapena oso positiboa da. Ondo pasatzen zuten egunerokoan. Konturatu ala ez, ordea, proiektuen momentua ikasteko momentua zen. Alegia, Antzuolako ikasle-ohientzat, ikastea eta ondo pasatzea elkarrekin doazen kontzeptuak dira; haiek zioten bezala, “konturatzeke ikasten” zuten. Horri gehitzen diote, gainera, haiek aukeratutako proiektuak zirela eta, beraz, motibazioa, konpromisoa eta esfortzua are handiagoak zirela. Ikasleek aukeratutako proiektuen bidez lan egiteak ikaskuntza-prozesua beste modu batera bizitzen laguntzen duela argudiatzen dute.

Esperientzia hauekin irabazi egin dutela adierazten dute; ondorengo ibilbidean ez dute egokitzeko zailtasunik izan eta, are gehiago, gauza positiboak eraman dituzte haien *motxiletan*: hausnarketarako gaitasuna, kritikotasuna, irtenbideak topatzeko gaitasuna, segurtasuna, jendaurrean hitz egiteko gaitasuna, talde lanerako gaitasuna eta ikasteko

gogoia. Haien ondorengo bizipenak eta izaera ezaugarri hauen garapenean faktore garrantzitsuak badira ere, talde eztabaida guztietan errepikatzea ez da kasualitatea.

Jasotako testigantzen bitartez, ikasleen parte-hartzea sustatzen duten hainbat gako identifikatu ahal izan ditugu. Gako horiek eguneroko jardunean antzeman daitezke:

- ✓ **Curriculum parte-hartzailea.** Proiektu bidez lan egiteak eta proiektuetako gaiaren aukeraketa haien esku egoteak ikasleei parte hartzeko eta aktiboki inplikatzeko aukera ematen die. Hemen, gainera, aukeraketa prozesua, aurkezpenak eta maketen eraikuntzak ere azpimarratzen dituzte eta hauetan guztietan haien protagonismoa garbi adierazten dute.
- ✓ **Askatasuna eta autonomia.** Maiz aipatzen dute Antzuolan mugimendua handia zela eta etengabean ari zirela gauzak egiten. Askatasuna dute mugitzeko, izateko, baita erabakiak hartzeko eta haien ikaskuntza-prozesuen ardura hartzeko ere.
- ✓ **Praktikotasuna eta esperimantazioa.** Proiektuen oinarrian ezaugarri hauek aipatzen dituzte. Honek adierazten digu ikasleak etengabean daudela gauzak egiten, probatzen, ideia ezberdinak partekatzen, hausnartzen eta haien hipotesiak probatzen.
- ✓ **Aniztasuna.** Antzuolan ideia eta nortasun guztiei lekua egiteak parte hartzeko espazioak ireki dituela ikusi dugu. Zentzu honetan, akatsaren trataera positiboak eta hizkuntzaren zaintzak adierazpen askatasunean lagundu duela ondorioztatu ahal izan dugu.
- ✓ **Komunitate izaera.** Lau paretetatik haratago, ikasleek adierazten dute aukera eduki dutela herrian inplikatzeko eta baita herritarrak eskolan inplikatzeko ere. Egiten zuten horrek eragina eta inpaktua zuela sentitzen zuten. Hala, modu aktibo batean inplikatzaren diren herritarrak heztean ikasleen parte-hartzea sustatzeko baldintzak ezartzen dira.
- ✓ **Irakaslearen rola.** Maiz aipatzen dute horrelako eredu bat aurrera eramateko irakasleak bat egin behar duela ikuspuntu honekin eta horrela izan ezean, proiektuaren biziraupena oso mugatua egongo litzatekeela. Honek adierazten digu eredu honek eskatzen duen askatasuna emateko eta ikasleen parte-hartze erreala

bultzatzeko, irakasleen begirada lantzea eta ikasleen gaitasunetan sinestea garrantzitsua dela.

## 6 EMAITZAK II: ANTZUOLA HERRI ESKOLAKO HEZKUNTZA PROIEKTUA

---

Ikasle-ohiengandik jasotako testigantzetan adierazgarriak diren hainbat gako identifikatu ahal izan ditugu. Asko dira ikasleen protagonismoa eta parte-hartzea adierazten duten zantzuak, ikasleek beraiek modu errealean hala sentituta. Haien hitzek islatzen duten moduan, Antzuolan parte hartzeko eta modu askean garatzeko izan dituzten aukerek ekarri dituzte aurreko atalean adierazitako balorazioak.

Hala ere, marko teorikoan aipatutako teoriaren eta praktikaren arteko arrakala hori gainditzeko asmoz, hurrengo galdera erantzutea falta zitzaigun: nola garatzen dira parte-hartzea sustatzen duten gako guzti hauek Antzuola Herri Eskolako eguneroko jardunean? Galdera hau abiapuntutzat hartuta, ikerketa lan honen bigarren helburuari erantzutea da asmoa kapitulu honetan. Horretarako, ikasleek adierazten dituzten gako horiek egungo praktika errealean nola gauzatzen diren jaso nahi izan dugu, irakasle eta irakasle-ohien begirada jasota, dokumentazioa aztertuta eta behaketak eginda.

Ikasleek aipatzen zituzten gakoekin lotura duen informazioa bildu, analizatu eta aurkeztuko da atal honetan. Hala ere, ikasleek aipatutako gakoak ardatz gisa hartu badira ere, informazioa beste era batera aurkeztea erabaki da, hezkuntza proiektua bere osotasunean ulergarria izan dadin eta hasieratik bukaerara koherentzia izan dezan.

Hortaz, hiru puntu nagusitan banatutako atala da honakoa. Lehenengoan irakasleen begirada aurkeztuko da, ezagutza eta ikaslea ulertzeko moduak baldintzatzen duelako ezinbestean eguneroko jarduna. Bigarrean, curriculum emergente eta global batean oinarritutako eredu honen zantzuak azalduko dira. Azkenik, hirugarrenean, eredu honi etekina ateratzeko eta haien balioekin koherente izateko Antzuolan jarraitzen duten antolaketa ereduak aurkeztuko da.

Jarraian aurkeztuko dugun taulan, datozen orrietan azalduko ditugun atalak eta azpi-atalak laburtuta ikus daitezke:

Taula 8. Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektua. Emaitzen aurkezpenaren laburpen taula

<b>IZENBURUA</b>	<b>AZPI-IZENBURUA 1</b>	<b>AZPI-IZENBURUA 2</b>
<b>EZAGUTZAZ ETA HAURRAZ: IRAKASLEEN BEGIRADA</b>	Nola ikusi ikaslea?	
	Nola ulertu ezagutza?	
		Gaiaren aukeraketa
		Zer jakin nahi dut? Zer egin nahi dut?
		Aurrezagutzak
<b>CURRICULUM EMERGENTE ETA GLOBALA: PROIEKTUAK</b>	Proiektuak	Jarduerak: esperimentazioa, praktiktotasuna eta errealitate hurbila
<b>ETA EGUNEROKO DINAMIKA</b>		Modeloak eta eraikuntzak
	Talde lana	Aurkezpenak
	Rolak	
	Hizkuntzaren garrantzia	
	Mugimenduaren eta elkarreaginaren garrantzia	
	Komunitatea	
	Ahalduntzea	
<b>ESKOLAKO ANTOLAKETA EREDUA BIRPENTSATZEN</b>	Espazioaren erabilera	
	Denboraren kudeaketa	
	Rol berriak eta irakasleen arteko lankidetzak	
	Ikasleak kudeaketaren parte, baina nola?	

*Iturria: Norberak egina*

## **6.1 Ezagutzaz eta haurraz: irakasleen begirada**

Antzuolako hezkuntza proiektuaren berrikuntza prozesuan irakasleek lan handia egin zuten euren begirada lantzeko eta formatzeko. Talde lanean jardunez eta hausnarketa kolektiboan oinarrituz, ezagutza-prozesua aztertzen hasi ziren. Bide honetan, haurra eta ezagutza modu alternatibo batean ulertzen hasi ziren, haien aurretiko eskemak deseraiki eta ikuspegi berritzaile bat bereganatzen. Atal honetan, Antzuolako irakasleek ikaslea eta ezagutza ulertzeko duten modua biltzen da.

### ***6.1.1 Nola ikusi ikaslea?***

Antzuolako ikasle-ohiek aipatzen zuten haien modura jarduteko askatasuna sentitzen zutela. Ideia hau praktikan errealia izateko, ikasleei askatasun hori emateko, haurra ikusteko modua aldatu behar dela adierazten dute Antzuolako irakasleek.

Antzuola Herri Eskolaren lehentasuna ikasleen ongizatea bermatzea da. Ongizate hori berezko helburu bat delako, batetik, eta ezagutza lortzeko beharrezko baldintza delako, bestetik. Beraz, helburu hau abiapuntu izanik, haurra modu globalean ikustearen garrantzia adierazten dute.

“Ikaslea era globalean ulertuko dugu; dimentsio afektibo-emozionala, sentsorial-motorra, harremanezkoa eta kognitiboa bana ezinezkoak dira, batera azaldu eta garatzen baitira” (DOK\_13\_IB\_1rf).

Ulertzen dute haurrak ondo egon behar duela ikasteko eta, aldi berean, ezagutza prozesuak eraikitzeko gai dela ikusteak hobeto sentitzeko aukera emango diola. Elkarrekin doazen bi aspektu banaezin dira.

“Umea ez badago bere barrutik ondo, ez da zentratzen ikasteko, ezta? Eta ikasteak eta gai sentitzeak, aldi berean, ematen dio aukera pertsonalki ere hobeto sentitzeko” (TE\_ir\_IB\_4rf.).

Beraz, ikasleengan sentimendu horiek elikatzea garrantzitsua da eta haurrek, ezagutza, emozioekin eta errealitatearekin lotura zuzena duen aspektu gisa irudika dezaten erronka bat da.

Horrez gain, irakasleen ustetan, kontuan hartu beharreko gako bat zera da: ikaslea eskubideak dauzkan pertsona gisa ikustea.

“Kontsideratzea ikaslea, umea, pertsona bat eskubideduna, eskubidea daukana. Zertarako? Bada eskolan ikasteko, ondo tratatua izateko. Eta ondo tratatua izatea zer da? Ba bere osotasunean modu integralean ikustea. Eta berekiko espektatiba positiboak edukitzea, beregan sinestea... Eta hori ezin da egin, alde batetik, umeari askatasun bat eman gabe, subjektu kontsideratuz eta, bestetik, denbora guztian bere ahalmenak eta nahiak kontuan hartu gabe” (TE\_ir\_IB\_1rf).

Ondorioz, irakasleek diotenez, ikaslea subjektu aktibo gisa irudikatzea, ezagutza dakarren eta gaitasunak dituen pertsona gisa irudikatzea, ezinbestekoa da askatasuna eman ahal izateko.

Bi ideia nagusi hauek kontuan hartuta, orduan bai, irakaslea pixka bat “aldendu” daiteke haurra bere osotasunean behatzeko eta entzuteko. Baina adierazten duten moduan, aurretik aipatutako printzipio hauek ezinbestean barneratu behar dira; irakasleen adierazpena hona ekarrita, “*txip*” aldaketa bat eman behar da, begirada aldaketa bat.

“Hori ikusteko zure *txipa* aldatu behar duzu, bestela ez duzu ikusten” (TE\_ir\_IB\_9rf).

“Sentsibilitate horretan kokatzen bazara, konturatu egiten zara. Orduan, badago nire ustez hor momentu bat kontzientzago bihurtzen garena eta gai garena ulertzeko: *hemen umeak zerbait esaten ari dira*” (TE\_ir\_IB\_13rf).

Behin ideia hauek barneratuta eta sinetsita, egiten diren behaketak eta entzute saiakerak oso bestelakoak direla aipatzen dute. Antzuolako irakasleen kasua haien begirada aldatzen hasi zen eta ikaslea gai den pertsona gisa ikusten hasi ziren.

“Guztiz aldatu zen gure burua. Haurrek gauza asko zekiten gu gabe. Guk pentsatzen genuen kontzeptuak ikasten zituztela guri esker, baina ez zen horrela. Hasi ginen ikusten hori ez zela horrela. Orduan horrek lagundu zigun gure ideiak aldatzen, gure begirada aldatzen batez ere. Eta horren ondorioz jarri genuen ardatzean ikaslea” (TE\_ir\_IB\_3rf).

Ikasleen lanak eta jarrerak aztertzeak asko lagundu zuen begirada aldaketa honetan. Ikasleen erantzunak aztertzerakoan, erantzun horien atzean zeuden prozesuak eta estrategiak ikusten hasi ziren eta, beraz, ikasleen gaitasunez kontzientzia hartzen hasi ziren.

“Aspektu garrantzitsu bat zen ikustea umeen produkzioak. Umeen produkzioen kopiak atera eta irakasleen artean aztertu. Eta gure helburua orduan zen batez ere predikatzea: *umea gai da. Ikusi zelako erantzunak ematen dituen, ikusi zelari esan duen, ikusi zein elkarrizketa eduki duten...* Eta hori testuinguru desberdinetan, hasi txokotan, matematika egiten, egoera baten aurrean eta abar, ezta? Eta nik uste dut

orokorrean hori asko kostatzen dela. Izugarri kostatzen da. Zeren ez dute sinesten umea gai dela. Edo esaten dute: *bai hori Antzuolan pasatzen da*. Hemengoak bereziak balira bezala, *iluminatu* batzuk edo horrelako zerbait” (TE\_ir\_IB\_14rf).

Gaitasuna soilik ez eta konturatu ziren haurrek bere ingurunea ezagutzeko berezko desioa eta jakin-mina dutela. Eta behin desio horren kontzientzia hartuta, irakasleen zeregin bihurtu zen desio horiek azaleratzeko edo manifestatzeko egoerak eta espazioak sortzea. Gainera, ikasleari bere desioak azaleratzeko tarteak zabaldua, ikusi zuten ikasleek gai konplexuen inguruan ere jakin-mina dutela.

“Umeak gai dira egoera konplexuez galdetzeko, adibidez beherapenengatik galdetzeko, portzentaiengatik. Eta beharbada zazpi urte dauzka baina portzentaietan fijatu da. Eta gero, zein gai sakonak aukeratzen dituzten edo zein galdera dauzkaten. Nondik sortu ginen, adibidez, edo zein zen lehen gizakia edo ametsak edo gai filosofikoak ere planteatzen dituzte” (TE\_ir\_IB\_8rf).

Ikasleen desioen inguruan hausnartuta eta ezagutzarekiko eta ikaslearekiko begirada aldatuta, irakasleek pausu bat gehiago eman zuten eta desio eta interes horiei balioa ematen hasi ziren. Nolabait, ikasleak entzuten hasi ziren eta haien proposamenak erdigunean jartzen.

“Umeek esaten dituztenak jada ez dira tontokeriak. Orain dela 30 urte ikasleek esaten bazidaten gai bezala lantzeko goma hori (slime-a), esango genien: *hori ez, hori gai bezala ezin da hartu, hori tontokeri bat da, gauza serioak hartuko ditugu*. Eta orain, hori, gai bihurtzen da. Eta badakigu ikusten horren konplexutasuna. Hori ez da tontokeria bat; hori egitean, atzean, industria bat egon liteke, osagaiak... eta hainbat elementu. Ezagupen maila handi bat dago horren atzean, ezta?” (TE\_ir\_IB\_19rf).

Bat-batean, ikasleek pentsatzen, sentitzen eta desiratzen zutena erdigunean kokatu zen eta ezagutza prozesuak eraikitzeke mila bide ireki ziren. Gainera, haurra erdigunean ipinita eta bere ekintzak behatuta, eurengan sinesten hasi ziren. Irakasleek, begirada honetatik abiatuta, jarduna erabat aldatzen dela onartzen dute.

“Hasten garenean sinesten umea gai izan daitekeela, pentsatzen dugunean gai dela gauzak egiteko, pentsatzeko... ze desberdintasuna dagoen, ezta? Aukeratze horretan, ezta? Esan daiteke momentu horretan jada umea aukeratzeko bidean jartzen dela” (TE\_ir\_IB\_11rf).

Bi norabidetako konfiantza giro bat elikatzen da eta ikasleen parte-hartzea modu erreal batean sustatzen hasten da. Ikasleengan sinesteak espazio berri bat irekitzen du eta



irakasleek euren buruei aukera ematen diete aske sentitzeko eta baita askatasuna emateko ere. “Aukeratzeko aukerak” (TE\_ir\_IB\_12rf) zabaltzen hasten dira.

“Askatasun hori ematen duzunean, irakasleak dauka *materia prima* guztia lan egiteko. Ez du libururik behar, hor dauka. Gero horrekin zer egin, errespetutik, aniztasunetik... hori da zailena. Hori da ikasi behar dena eta ez da erraza. Ez da erraza gatozelako modelo batetik oso itxia eta oso *koadrikulatua*, ezta? Baina umeak askatasun hori badauka, hor daukazu gauza pila bat” (TE\_ir\_IB\_18rf).

Begirada honek aukera eman die eskema tradizionalekin hautsi eta praktika pedagogiko berritzaileekin ausartzeko. Ildo beretik, ezagutzaren konplexutasuna ikusteko eta ulertzeko modu bat ere izan da.

### **6.1.2 Nola ulertu ezagutza?**

Ikasle-ohiek, askatasuna sentitzearekin batera, presioetatik aldenduta bizi zirela aipatzen zuten talde eztabaidetan; erantzun guztiei tokia egiten zitzaizela eta ideia guztiak ongi etorriak zirela. Honek, ezagutza ulertzeko moduarekin du zerikusia.

Antzuolako irakasleek ikusi ahal izan dute ikaslearen ongizateak lotura estua duela ezagutzarekin eta errealitatearekin eraikitzen duen harremanarekin eta, harreman honetan, desioek eta emozioek rol erabakigarria dutela. Beraz, harreman hori modu osasuntsuan eman dadin baldintzak ezarri behar ditu eskolak. Baina zer harreman mota? Ezagutzaren zein ikuspegirekin? Formakuntzaren bitartez, ezagutzaren globaltasunaz eta alderdi sozialaz hausnartu zuten Antzuola Herri Eskolako irakasleek.

“Ezaguera prozesu dinamiko eta elkarreragile baten emaitza dela ulertzera iritsi ginen. Prozesu horri esker, inguruneko informazioa interpretatuz eta berrinterpretatuz, buruak argibide ereduak eraikitzen ditu eta argibideak gero eta konplexuagoak eta indartsuagoak dira” (DOK\_13\_EB\_1rf).

Ezagutzeko desio horretan, errealitatearekiko harreman bat sortzen da. Eta errealitatearekin daramazun jobakide hori da ezagutza Antzuolako irakasleentzat.

“Ezagutza ez da norbaitek ematen dizun gauza bat, baizik eta eraikitzen den zerbait harreman horretan, ezta? Orduan garrantzitsua da umei ere eskubide hori ematea, ezta? Haiek ere ezaguera eraikitzeke aukera hori izatea” (TE\_ir\_EB\_1rf1).

Onartzen dute ikuspegi hau barneratzea hasieran zaila izan zela eta haien eskema tradizionalak zituztela. Hala ere, pixkanaka bide berriak deskubritzen joan ziren eta ezaguera bere konplexutasunean eta modu globalean ulertzen hasi ziren.

“Guk ere ezaguera ikusteko modu nahiko tradizionala geneukan. Matematikan hau, hizkuntzan hau, zientzietan hau... Orain ordea ez daukagu ezagueraren ikuspegi hain itxia, orain sare ikuspegi bat daukagu, ezta? Beharbada biderketa ez dute erabili beharrik hainbat gauza erantzuteko. Biderketa da gizakiak momentu batean eta eskolarako pentsatu duen algoritmo tipo bat, baina umea gai izan daiteke beste era batzuk erabilia horri erantzuteko. Edo iritsiko da horra baina beste modu batzuk ere ikusiz, ezta? Orduan helburua ez da hainbeste buruketa edo biderketa edo kontzeptu hori bera, baizik eta arazoei aurre egiteko aukera desberdinak deskubritzea. Biderketa ere iristen da, baina biderketarekin batera ikusten ditugu beste era desberdin batzuk ere bai, umeak berak ematen dituen modu desberdinak. Orduan poliki-poliki doa ezagutzen edo eraikitzen curriculum bat askoz ere irekiagoa eta zabalagoa” (TE\_ir\_EB\_4rf).

Beraz, kontzeptua barneratzeak baino, prozesuak hartzen du garrantzia. Ezagutzara iristeko ikasleek zein ibilbide egiten zuten ulertzeko, eguneroko egoerak eta ikasleen produkzioak aztertzea garrantzitsua izan zen. Ibilbide horretan errealitatearekin eta bertako problematikarekin harremanetan jarriz gero, eraikitzen diren mapa mentalak askoz ere esanguratsuagoak zirela ondorioztatu zuten.

“Bada biderketa egiten bazen, biderketara iristeko, hor prozesu bat egon da, ezta? Orduan prozesu horiek egon badira eta umeak naturalki errealitatearekin harremanetan jartzen baditugu, umea ere erantzuteko eta gauzak sortzeko gai dela ikusten da” (TE\_ir\_EB\_2rf).

“Ezagutzeko desio hori horrela kokatuta, zelan dagoen ongizate bat. Zelan emozioz beteriko gauza bat den. Eta zelan dagoen esfortzu bat, esfortzuaren kontzeptu positibo batetik. Eta orduan gauza horiek pixka bat korapilatzen eta lotzen joatea da: emozioak, ezaguera, ahalegina, beldurra kentzea pentsatzeari, ideiak emateari eta abar, ezta?” (TE\_ir\_EB\_8rf).

Ikuspegi honek irakaslearen rola erabat aldatzea ekarri zuen. Adierazten dute ezagutzaren eraikuntza ikaslearen barruan gertatzen den prozesua dela eta, beraz, modu kontziente eta aktibo batean inplikatu behar duela. Hortaz, kontzeptuen transmisioa baino, irakaslearen zeregina esperimentazio autonomorako baldintzak ezartzea da. Irakasleak desioen, errealitatearen eta ezagutzaren arteko zubiak eraiki beharko ditu; erabakiak hartuko ditu, ikasleek erabakiak har ditzaten.

“Ez da ezagutza bakarrik lortu dezakeela (ikasleak) nik ematen badiot. Ez. Nik harremanetan jartzen badut errealitate desberdinekin, ezagutza hori areagotzen joango da eta hor umea jada protagonista ipintzen da” (TE\_ir\_EB\_1rf2).

Bestalde, alderdi sozialari ere garrantzia ematen diote Antzuolako irakasleek. Irakasleak komunikazio testuinguruak sortzen ditu, ideia ezberdinak harremanetan jartzen ditu, ikasleek ideia horiek uler ditzaten, konpartitu ditzaten eta galdera eta erronka berriei aurre egin diezaieten. Esan dugun bezala, prozesuak hartzen du protagonismoa eta, edukia barneratzea, prozesu horren emaitza da; ez dute ikusten errealitatetik urrun eta ahalik eta modu azkarrenean lortu behar den zerbaiten gisara. Beraz, modu honetara ulertuta, helburua ez da zerbaiten emaitza edo erantzuna jakitea, baizik eta pentsatzen ikastea, argudiatzen jakitea edota egoerei irtenbidea bilatzea eta, prozesu hau, testuinguru sozial baten barnean egitea.

Ikuspegi honetatik abiatuta eta aurreko ideiarekin lotura eginez, haurren ideia eta burutazio guztiak ongi etorriak direla eta horiek azaleratzeko baldintzak bermatu behar direla adierazten dute irakasleek.

Hausnarketa honetan, ezinbestean, akatsaren zentzua azpimarratu zuten. Antzuolako irakasleentzat, “akatsaren” ikuspegi negatiboak balioa galtzen du: ez da gaizki dagoen zerbait, une horretan ikasleak duen pentsamendua edo ideia baizik. Ezagutza ez dute “egia” bakar batekin lotzen, erantzun zuzen bakarrarekin irudikatzen, “egia” horrekiko ditugun begirada anitzekin baizik. Etengabean aipatzen dute denen ideiak ezinbestekoak direla.

“Garrantzitsua ez da *zelan den*, baizik eta *zelan pentsatzen dugun*” (TE\_ir\_EB\_10rf).

“Horretarako ez ditugu ondo/gaizki egoeretan kokatuko. Egoera konplexuak erabiliko ditugu, non bere iritzia emateko askatasuna egongo den eta gaizki erantzuteko eta ez jakiteko beldurra saihestua geldituko den” (DOK\_13\_EB\_1rf).

Hasieran zaila zela adierazten dute. Ikasteko aukera bat baino, akatsa ikusten zuten. Lankideekin elkarlanean eta formakuntzaren bitartez begirada aldatuta, ordea, akatsa aukera gisa irudikatzea lortu zuten. Aldi berean, honek aukera ematen die ikasleen ideia edo aukerak jaso, aztertu, gelara eraman eta irakurketa positibo batetik besteekin partekatzeko eta ikasteko baldintzak sortzeko.

“Produkzioa hartzen nuen eta lankideei: *ea, esaidazue hemen nik non topatuko dudan gauza positibo bat ikasleari esateko!* Eta han denak (produkzioa aztertzen).

Eta hasieran esaten duzu: *hau oso gaizki idatzi du*. Baina gure burua behartzen genuen horri buelta ematera eta ikuspuntu positibo batetik begiratzera. Eta topatzen genuen” (TE\_ir\_EB\_3rf).

“Ideia lortu ondoren, ideia hori besteentzat benetan garrantzitsua izatea lortu behar dugu. Horretarako, ezinbestekoa izango da gelan giro berezi bat sortzea, non garrantzitsuena ideien arteko komunikazioa izango den” (DOK\_13\_EB\_2rf).

## 6.2 Curriculum emergente eta globala: Proiektuak eta eguneroko dinamika

Elkarlanean egindako hausnarketa prozesuaren ondorio, ezagutza ulertzeko modua aldatu zen Antzuola Herri Eskolako irakasleen artean. Ezagutza prozesu dinamiko eta elkarreragile baten emaitza dela ulertzea iritsi ziren, desioetatik abiatzen dena eta errealitatearekin, kulturarekin eta ikaskideekin elkarreraginean eraikitzen eta berreraikitzen joaten dena. Ezagutzaren konplexutasuna eta globaltasuna ulertzen hasi ziren eta, beraz, arloak baino, kontzeptuak eta ideiak elkar lotzen dituen sare bat ikusten hasi ziren; curriculumak modu irekian ikusten hasi ziren. Horrela, adibidez gisa, ortografia, Europako mapa, biderketa eta irakurketa landu ditzakete goiz bakar batean, baina jarduera eta helburu berdinen barruan eta ordutegian zatiketarik egin gabe (BEHA\_2\_CU\_1rf).

“Hori lotzen da curriculumak ikusteko moduarekin. Eta curriculumak irekia da. Curriculumean agertzen da unibertsoa, bestea, ez dakit zer... baina ez daukazu Slime-a ezagutzea, adibidez. Orduan zer, ez dugu hori aztertu behar? Baina ez gara konturatzen, hori aztertzean, beharbada ari garela kimikako gauza batzuk lantzen, gero ere garrantzitsuak izango direnak: zelan nahastu osagaiak, dentsitate kontzeptua eta abar, ezta? Eta hori izan daitekeela adin txikiagotan manipulazio mailan ezagutzea, baina adin batetik aurrera hausnarketa sakonago bat egon daitekeela, aztertu daitezkeela proportzioak edo biderketak edo non egiten den eta non dauden kokatuta toki horiek, zenbat balio duten... Curriculumak desberdina da. Egongo dira aspektu asko curriculumean azaltzen direnak, arlo horietan kokatzen direnak, baina horiez gain beharbada beste eduki batzuk sartzen dira” (TE\_ir\_CU\_9rf).

“Orduan esan nahi dudana da ezagutza ez dela proba bat bestearen atzetik egitea, baizik eta ezagutzea errealitate natural batean. Eta ezagutzaren konplexutasun hori hor dagoela, aspektu asko agertzen direlako. Eta adibidez matematika egiten ari garenean, hizkuntza ere hor dagoela eta beste gauza asko, ezta? Dena batera” (TE\_ir\_CU\_2rf).

Beraz, Antzuolan, ikasgaiak baino, gai globalak irudikatzen hasi ziren. Pixkanaka eman den eboluzio bat izan da. Izan ere, irakasleek aipatzen duten moduan, kosta egin zitzaion arloen logika gainditzea. Lehen urteetan hizkuntza eta gizarte zientziak errazago batzen zituzten proposamen global batean, baina matematika, adibidez, ez. Gerora deskubritu zuten matematikak ematen dituen aukerak eta duen potentziala.

“Hasieran sinpleagoak ziren. Hartzen zuten matematika bakarrik edo hizkuntza bakarrik, baina pixkanaka geroz eta arlo gehiago batzen joan ginen. Gero ingelesa ere bai. Eta Gorputz Hezkuntza ere, ahal zenean. Asmoa zen ahalik eta integralena

izatea eta arloen kontu horrekin apurtzea” (TE\_ir\_CU\_4rf).

Gaur egun gaiak ikasleek aukeratzen dituzte, haien interesen baitan. Honek esan nahi du gela bakoitzean gai ezberdin bat landuko dela eta gai hori lantzeko eta finkatzen dituzten helburuak betetzeko beharrezkoak diren kontzeptuak modu emergente batean integratuko direla. Honek malgutasuna ematen dio curriculumari eta, beraz, desberdina izan daiteke talde batetik bestera.

“Orduan, curriculum bat eraiki du talde batek eta curriculum hori beste talde batenaren aldean desberdina izan daiteke aspektu batzuetan. Eta kontziente gara horretaz” (TE\_ir\_CU\_12rf).

Baina gelen eta adinen artean curriculuma desberdina izateaz gain, ez-lineala ere bada. Beharren eta nahien arabera sortzen diren gaiak izanik, gerta daiteke lehenengo mailako ikasleek kontzepturen bat lantzea hirugarren mailan daudenek oraindik landu ez dutena. Eskolako irakasleek argitaratutako artikuluko batean, proiektu baten azalpena egiten dute eta landutako kontzeptuen inguruan zera diote:

“Galdera honen bitartez, ikasleak normalean maila altuagoetan lantzen diren edukien konplexutasunaren aurrean kokatu arren, egoerari aurre egiteko gai zirela baloratu genuen, testuingurua bera esanguratsua zelako” (DOK\_5\_CU\_1rf)<sup>42</sup>.

Beraz, irakasleek azpimarratzen duten moduan, curriculuma sare modura ulertzen dute.

“Handitzen doa. Beharbada hona iristen gara, baina gero berriro hona jaisten gara eta gero gora egiten dugu berriro... Askoz ere malguagoa da eta hor ere guk kokatzen ikasi behar dugu. Eta ikasi behar dugu curriculuma ikusten irteten diren gai horietan” (TE\_ir\_CU\_10rf).

Hurrengo ataletan, ezagutza eta curriculuma ulertzeko modu honen bitartez sortu den hezkuntza proiektuaren oinarriak azalduko dira. Lehenengo, Antzuolako proiektuak edo gaiak aurkeztuko dira. Proiektuen atzean dagoen irakurketa pedagogikoa azalduko da lehenengo eta, ondoren, proiektu bakoitzak biltzen dituen pausuak edo ezaugarriak: gaiaren aukeraketa, ardatzaren diseinua, aurrezagutzen identifikazioa, jardueren ezaugarriak (esperimentazioa, praktikotasuna eta errealitate hurbila), errepresentazio-erakuntzak eta amaierako aurkezpenak.

---

<sup>42</sup> Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Aunque esta pregunta situaba al alumnado ante la complejidad de un contenido que normalmente se contempla en cursos superiores, consideramos que podían enfrentarse a la situación, porque el contexto en que se presentaba era significativo” (DOK\_5\_CU\_1rf).

Ondoren, hezkuntza proiektu honetan adierazgarri diren eta ikasle-ohiek azpimarratu dituzten beste gako batzuk deskribatuko dira: talde lana, rolak, hizkuntzaren garrantzia, mugimenduaren eta elkarreraginaren garrantzia, komunitatea eta ahalduntzea.

### **6.2.1 Proiektuak**

Ikasle-ohiekin egindako talde eztabaida guztietan proiektuak egon dira erdigunean. Modu oso positiboan baloratzen dituzte proiektuen bueltan egindako jarduerak zein haien rola eta parte-hartzea. Beraz, ideia honek proiektu horien atzean dauden oinarri pedagogikoak eta ezaugarri esanguratsuenak biltzera garamatza.

Proiektu bat, gai baten inguruko jarduera edo jarduera-multzoa da. Antzuolako irakasleen hitzetan, bere helburua esanahien eraikuntza soziala bilatzea da eta proiektua errealitatera hurbiltzeko bitartekoa da.

“Ezaguera errealitatearekiko elkarreraginean eraikitzen den zerbait da. Proiektuen xedea errealitate horrekin lan egitea da guretzat, errealitate horiek gelaratzea, hain zuzen ere” (DOK\_13\_PR\_1rf).

Dagoeneko adierazi den bezala, proiektu bidez garatuko diren gaiak ikasleek aukeratzen eta adosten dituzte (inplizituki edo esplizituki)<sup>43</sup>. Irakaslea izango da, ordea, proposamen horiei forma emateko zeregina izango duena.

“Irakaslea da ekintza esanguratsuak sortzeaz, abiatzeaz eta mantentzeaz arduratzen dena, testuinguru sozial eta fisiko batean non ideien eraikuntza ahalbidetzen den eta proposamenak egituratzeko eta bideratzeko aukera dagoen” (DOK\_18\_PR\_1rf)<sup>44</sup>.

Egunerokoan eraikitzen den prozesu bat izanik, malgutasuna da proiektuen ezaugarri nagusietako bat. Ez da itxia eta zurruna, aldakorra baizik; guztien ideia eta ekarpenekin eraikitzen, elikatzen eta aberasten joaten da. Gainera, adierazten duten moduan, proiektuen gauzatzea eta hauek hartzen duten dimentsioa ezberdina da adinaren arabera.

<sup>43</sup> Salbuespen gisa eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako prestaketa lana egiteko asmoz, Lehen Hezkuntzako 6. mailan landuko diren gaiak irakaslearekin batera erabakitzen dira, behin aurreko urteetako erreposoa eginda eta landu gabe zer geratu den baloratuta.

<sup>44</sup> Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Es el encargado (el profesor) de crear, iniciar y mantener las actividades significativas, en un entorno social y físico que permita la construcción de ideas y donde pueda estructurar y canalizar las propuestas” (DOK\_18\_PR\_1rf).

“Adinaren, hiruhilekoaren eta gaiaren arabera. Proiektu bakoitzari behar duen denbora eskaintzen zaio. Ez dago ezarritako araurik” (DOK\_2\_PR\_1rf)<sup>45</sup>.

Gaiak sustatzeko eta jakin-mina pizteko, komunikazio bideak irekitzea garrantzitsua dela aipatzen dute. Topaguneei indarra hartzen dute zeregin honetan, horiek izaten dira galderak eta hipotesiak proposatzeko, ekarpenak egiteko edo kezkek azalertzeko guneak.

Jarraian datozen puntuetan proiektuen garapena nolakoa den eta zein ezaugarri dituen azalduko da. Horretarako, kronologikoki kokatu eta hasieratik bukaerara ematen diren urratsetan sakonduko da, gaiaren aukeraketarekin hasiz eta proiektuaren bukaeran egiten den emaitzen aurkezpenarekin amaituz.

### Gaiaren aukeraketa

Irakasleek adierazten duten moduan, proiektua errealitatearekin harremanetan jartzeko modua da eta, beraz, protagonisten errealitateetik abiatzea ezinbestekoa iruditzen zaie.

“Guretzat proiektuak lan egitea ikaslea errealitatearekin harremanetan jartzeko bide bat da, eta abiapuntua ikaslea bera eta bere errealitate propioa dira. Horregatik dira ikasleak beraiek zer ikasi nahi duten aukeratzen dutenak: proiektuak ikasleen interesetan oinarrituta daude (gaia aukeratzen dute; zer jakin nahi duten gai horretaz; zer egin nahi duten gai hori gauzatzeko...)” (DOK\_13\_PR\_2rf).

Proiektu horien aukeraketa eta garapena, ordea, adinaren arabera aldatuz doa. Txikienek egunerokoan suertatzen diren egoeretatik lantzen dituzte gai horiek eta hartzen duten denbora txikiagoa izaten da. Horiek, askotan, bat-batean sortzen dira, batez ere eguneroko hizketaldiak baliatuz. Adibidez, heriotza bat egotea eta hori lantzea izan daiteke suertatzen den proiektu bat (BEHA\_2u\_AUK\_1rf). Adinean aurrera egin ahala, ikasleak modu esplizitu batean haien nahiak adierazten hasten dira eta gelako eguneroko dinamikan haien desioak plazaratzeko joera hartzen dute. Adibidez, 5 urteko gelako haur batek bere etxeko dortokak ekarri eta bertatik sortutako hizketaldiak eraman zituen “animalia obiparoen” proiektu txikia lantzerako. Ondoko 5 urteko beste gelan, ordea, ikasle batek besoa puskatu zuelako sortu zen “eskeletoa” gaia (BEHA\_5u\_AUK\_1rf). Beraz, proiektuen sustapenerako, topaguneei eta

---

<sup>45</sup> Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Según la edad, según el trimestre y según el tema. A cada proyecto se le concede el tiempo que necesita. No existen cánones establecidos” (DOK\_2\_PR\_1rf).



bertan sortzen diren hizketaldiak garrantzitsuak izango dira.

Behin ikasleak proiektuen dinamikara ohitzen direnean, proiektuaren aukeraketak beste seriotasun bat hartzen du eta modu antolatuan egiten hasten dira. Lehendabizi, ikasle bakoitzak landu nahi duen gaia proposatzen du, zer jakin nahi duen eta zer egin nahi duen, inongo mugarik gabe. Ondoren, talde handian gai bakoitzak eman dezakeena baloratzen da. Horretarako, adierazten duten moduan, gaiaren aukeretan sakontzea interesgarria da: ikasleak adierazi dezala gai hori zergatik aukeratu duen, proiektu horretan zer egin daitekeen, zer ariketa mota proposatuko lituzkeen, zein galderei erantzun nahi dien... Ondoren, gainontzeko ikasleek ekarpenak egin ditzakete, proposamen desberdinen aukerak eta edukiak osatu ahal izateko.

Prozesu honetan ikasleak argudiaketan trebatzen dira eta haien iritzia besteen aurrean plazaratzeko prestatzen dira. Horrez gain, aukeraketa egin aurretik, proiektu bakoitzak hartu dezakeen gutxi gorabeherako bidea irudikatzeko ere balio die.

Zerrendako gai guztiekin gauza bera egin ondoren, aukeratzeko momentua izaten da. Irakasleek adierazten dute prozesu hori ikasleekin adostu daitekeela.

“Ikasleei eska diezaiekegu ideiak eta prozedurak iradoki ditzatela erabakiak nola hartu erabakitzeko. Guk geuk ere zuzenean proposatu ditzakegu erabakitzeko modu zehatzak” (DOK\_8\_AUK\_2rf).

Irudia 1. Gaiaren aukeraketa prozesua, LH-ko 4. maila



Iturria: Norberak egina

Irudia 2. Bozka kontaketa, LH-ko 4. maila.



Iturria: Norberak egina

1go irudian Lehen Hezkuntzan gaiaren hautaketa prozesuak hartzen duen seriotasuna ikus dezakegu. 2. irudian, aldiz, adostasunera iristeko maiz erabiltzen duten estrategia: bozka. Hala ere, errealitatearen eta ikasle taldearen ezaugarrien baitan, aukeraketa hori bideratzeko estrategia desberdinak eduki behar ditu irakasleak. Irakasleek jakin badakite botoa ematea ez dela arazo guztiei irtenbidea bilatzeko baliabidea eta hainbat zailtasun ere badakartzala.

“Konturatu ginen aukeraketa horretan ikasle batzuk ateratzen zirela irabazten beti eta ezin zuela horrela izan. Orduan formula ezberdinak erabili izan dira” (TE\_ir\_AUK\_1rf1).

“Gauza bat da arau baten arabera funtzionatzea eta beste bat umeak kontutan hartzea. Inklusioaren ikuspegia hor dago. Azken finean, *zuek aukeratu* esatean, zelan iristen garen denengana, ezta? Denek aukera izan dezaten erabakitzeko. Eta ez batzuk aukeratzea beste denen artean. Eta gero zelan jokatu desio horiekin denak bide bat egiten jartzeko” (TE\_ir\_AUK\_8rf1).

Hala, batzuetan botazioa erabiltzen den arren, saiatzen dira adostasunak bilatzen, denen desioak integratzen, beti kanpoan geratzen diren gaiei balioa ematen... Botazioa ez da beti inklusiboa izaten eta irakasleak ondo daki hori, beraz, estrategia ezberdinak bultzatzen ditu erabaki inklusiboenak hartzeko. Horrela, aukeraketa batzuk bozkatu gabe egin izan dira.

Gainera, aukeraketa-prozesuak hainbat aldaera izan ditzakeela adierazten dute. Adibide gisa, horrela jokatu izan dute besteak beste eman diren eta hemen azaltzen diren hainbat kasutan:

“Batzuetan egiten zen: *beno, hartuko dugu denoi pixka bat gustatuko zaigun gai bat. Zelan egin genezake hori?* Eta proposamenak jasotzen ziren: *beno, ba orduan boto gutxien dauzkana alde batera utziko dugu, baina gehien dauzkana ere bai.* Orduan nolabait zein den eremu amankomuna, erdiko eremu hori: *guztiz ez zait gustatzen baina ez dut ukatzen*” (TE\_ir\_AUK\_1rf2).

“Aukeratuko ditugu urte osorako gaiak. Orduan bat aukeratu beharrean, hiru. Eta hiru horietan normalean sartu genitzake denak. Edo bestela, integratu. Irakaslearen lana da hori. Batek proposatzen zuen itsasoko animaliak. Besteak proposatzen zuen adibidez desagertzeaz dauden animaliak. Orduan zer daukate *amankomunean?* Biak naturakoak dira, bada natura gaia hartuko dugu. Konfrontaziotik integrazioa pasatzea zen helburua” (TE\_ir\_AUK\_1rf3).

“Bakoitzak buruan zeuzkan gaiak idazteko eskatu nien, lau, bost, bat... Eta esan nien: *bozketa egingo dugu, baina ez duzue bakarrik aukeratu behar, bost baizik. Eta emaitzak ikusi aurretik, taula batean jarriko dugu zein izango den aukeraketarako erabiliko dugun bidea: puntu gehien dauzkana, bosteko gehien dauzkana, bateko gutxien dauzkana...* Beraiek erabaki zezatela formula” (TE\_ir\_AUK\_5rf1).

“Beste batzuetan gertatzen da, bi gairen artean beharbada nahiko orekatuta dagoela kontua. Txinatarrek eta naturaren artean gaude, adibidez. *Beno, orain goazen denon artean pentsatzera txinatarren gaiarekin zer egin dezakegun edo zer jakin dezakegun edo zer ikasi dezakegun. Edo nora joan gaitzkeen. Eta naturaren gaiarekin gauza bera.* Eta hor hasten dira pixka bat ikusten zein aukera dauden, zein muga... haien ondorioak ateratzen. Irakaslearen lana izaten da hori bideratzea” (TE\_ir\_AUK\_5rf2).

“Nik beti apuntatzen nuen ikasle bakoitzak proposatutako gaia eta ikusten banuen baten batena ez zela sekula irteten, haiekin hitz egiten nuen” (TE\_ir\_AUK\_2rf1).

“Ametsen gaia. Ume batek amesgaiztoak zeuzkan eta, orduan, problematika horri gelan leku bat emateko baina zuzenean bere problema zela ez esateko, bada modua bilatu genuen horretaz hitz egiteko, aztertzeke, ikusteko ez dela bakarrik amets horiek dauzkana... azkenean gelako problematika proiektuan integratu. Horrelakoak ere egiten ditugu. Hori irakasleen eragina da. Baina hor garbi, beti daukagu eragina, ez gara neutralak” (TE\_ir\_AUK\_7rf).

Adibideetan ikus daitekeen moduan, ikasleekin hitz eginez soluzio bideak topatu izan dituzte. Beti ere, momentuko egoera aztertuz eta momentuko erabakiak hartuz. Adierazten dute lanketa hori egin izanak eta batez ere ikasleekin egin izanak, gaur egun aukeraketa modu natural batean egitera eraman dituela.

“Egin dugun ibilbide horrengatik, gaur egun ez da problematizatzen aukeraketa” (TE\_ir\_AUK\_2rf2).

Gainera, aukeraketari garrantzia kendu eta prozesuan indarra jartzeak, ikasleen esperientzia ona izatea ekarri du. Ikasle-ohiek adierazten zuten bide beretik, haien gustuko gaia ez bazen ere, bizipen positiboak oroitzen dituzte. Gainera, atera den gai horretan zer jakin nahi duten eta zer egin nahi duten berriro ere denen artean eraikitzen dutenez, parte sentitzeko aukera dute ikasleek.

“Zer gertatzen zaie? Bada daukaten esperientzia ona dela proiektu guztiekin. Eta nahiz eta ez izan nik aukeratutakoa edo nik proposatutakoa, bizi izan dudan esperientzia proiektu hau aurrera eramaten aberatsa izan da. Horrek, hurrengo gairako, gutxitzen ditu tentsio horiek” (TE\_ir\_AUK\_8rf2).

“Azkenean proiektu bat irteten denean eta galdetzean zer egin daitekeen, denek hartzen dute parte. Nik, ikasle gisa, esaten dut proiektu honetan zer egin nahi dudan, zer jakin nahi dudan eta abar. Ez da nik proposatu dudan proiektua, baina hasieratik inplikitzen naiz proiektuarekin. Eta irakasleoi interesatzen zaiguna da inplikazio hori, ezta? Denok gabiltza proiektuan erabakiak hartzen eta orduan denak ondo sentitzen dira proiektua aurrera doan heinean” (TE\_ir\_AUK\_11rf).

### Zer jakin nahi dut? Zer egin nahi dut?

Proiektu bat aukeratzean, ez dute izenburua soilik aukeratzen. Nahiz eta proiektuak behinbetiko formarik ez izan eta malgutasuna ezaugarri nagusienetako bat izan, aukeraketarekin batera zenbait zehaztapen egiten dituzte: egin nahi diren ekintzen multzo zehatza, erantzun bat bilatu nahi zaien galdera-sorta.

Horretarako, ikasleen eta irakaslearen artean, proiektuaren ardatzak osatzen dira. Ardatza proiektuaren bizkarrezurra da nolabait. Ardatz bakoitzak helburu zehatz bat du eta bere berezitasun propioak dauzka. Guzti horien bitartez, proiektua garatzen da. Aldi berean, garapen horri, hasieratik amaierara doan bide horri, sekuentzia deitzen diote. Sekuentzia

hori eraikitzeke modua, ordea, oso desberdina izan daiteke dagoeneko hainbatetan aipatu dugun irakaslearen begiradaren arabera. Zentzu horretan, ikasleei protagonismoa emateko aldarrikapena egiten dute.

“Zer eduki noiz landuko den alde zurretik planifikatzen baldin bada, argi dago kontzeptua ulertzeko modu hori ez datorrela bat Lan Proiektuaren aukeraketa ikaslearen esku uzten duen hezkuntza dinamikarekin edo gelan landuko diren edukiak aukeratzeko ikasleei protagonismo handia ematen dienarekin” (DOK\_8\_ZJE\_1rf).

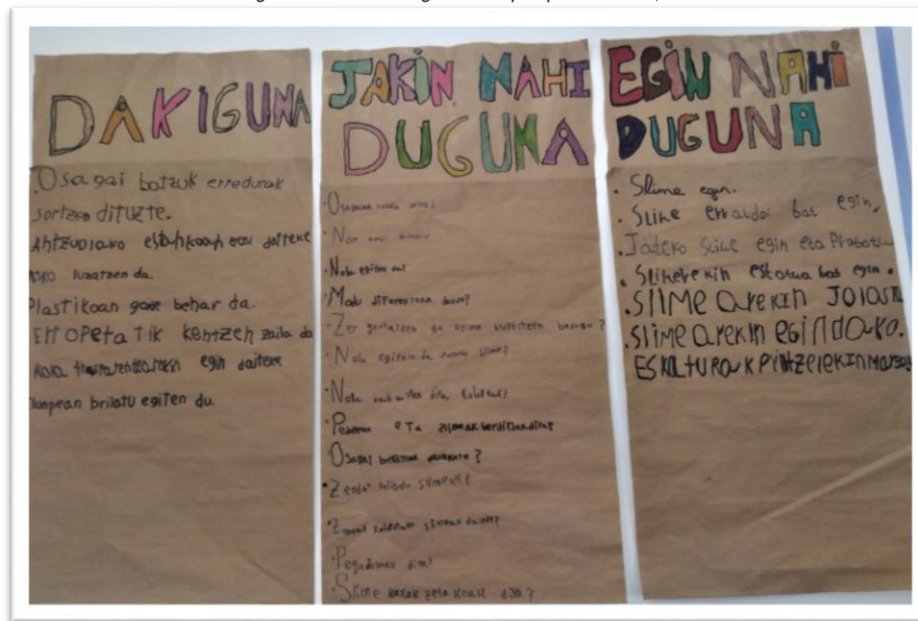
Gaia ikasleek aukeratzen badute ere, sekuentziazioaren zeregin honetan irakasleak ere parte hartzen du. Irakaslea gelako parte den aldetik, bera ere inplikatzeko da sekuentziazioaren eraikuntza honetan. Ez da neutrala. Adierazten dute talde modura jokatu behar dela eta irakasleak ere rol aktibo bat hartu behar duela.

“Aurrez ezarrita dagoen curriculum bat gauzatzeak ez badigu uzten maila profesionalean aurrera egiten, gauza bera gertatuko zaigu ikasleek egiten dituzten proposamenak edo aukeratu duten proiektua gauzatzera mugatzen bagara. Ez dago benetako desberdintasun garrantzitsurik jarrera baten eta bestearen artean. Azken finean dinamika bertsua izango litzateke. Ikasleek egindako proposamenen menpe jartzea bezain kaltegarria da ikasleak irakasleak erabakitako edukien menpe jartzea, edo irakaslea curriculum itxi batean ezarritakoaren menpe jartzea” (DOK\_8\_ZJE\_2rf).

Hala, irakasleek ulertzen dute ikasleen proposamenak baliotsuak direla eta abiapuntua izan behar dutela, baina landu gabeko materiala dela. Bide horretan, irakaslearen lana, proiektuari argia ematea da; duen potentziala kanporatzea. Beraz, eraikuntza prozesu honetan, zereginak eta rolak argi adierazten dira eta elkarrekintzan eta negoziazioan oinarritzen da.

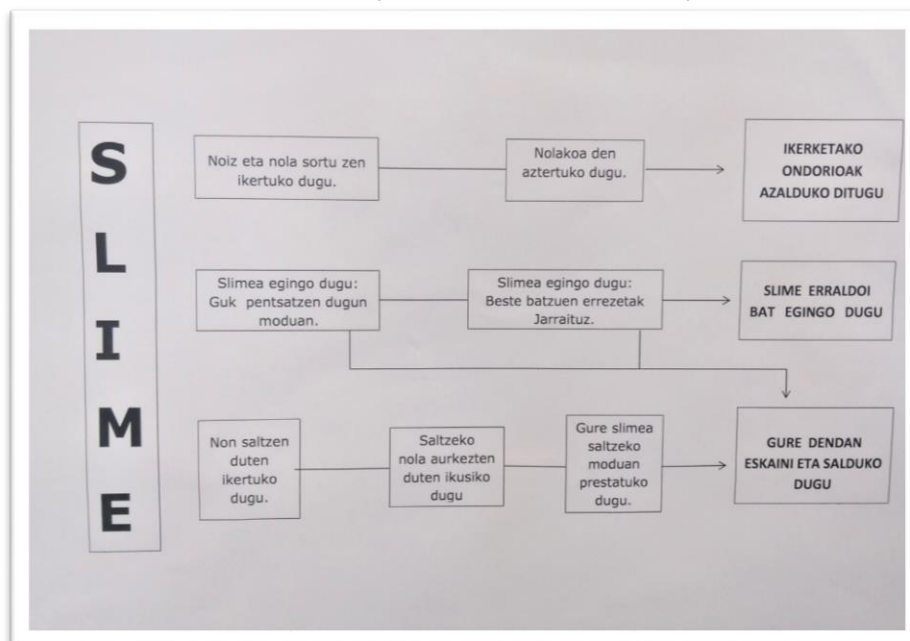
“Guztiek garbi izan behar dute, bai irakasleek eta bai ikasleek ere, azken horiek proiektu bat aukeratzen dutenean, edo proiektu batean garatzeko ekintzak proposatzen dituztenean, ez direla behin-betiko itxura duen zerbait proposatu edo aurkezten ari. Irakasleei egiten dieten proposamen bat da, haiek aztertu eta berregituratu dezaten. (...) Garrantzitsua da ikasleei azpimarratzea beren proposamenak errespetatuak izango direla eta balioztatuak izango direla. Baina horiek balioztatzeaz gain, beharrezkoa da proposamenak aztertu eta berrikustea, berreginda itzultzeko helburuz” (DOK\_8\_ZJE\_3rf).

Irudia 3. "Slime" gaian ikasleek egindako proposamena, LH-ko 3. maila



Iturria: Norberak egina

Irudia 4. Irakasleak, ikasleen ekarpenekin, osatutako ardatz-mapa, LH-ko 3. maila.



Iturria: Norberak egina

Adierazitakoaren ildotik, bi argazki hauen bitartez ikus daitekeen moduan, Lehen Hezkuntzako 3. mailan "Slime" gaia aukeratu zuten. Gaiaren inguruan zein galdera zituzten eta zer egin nahi zuten zerrendatu ostean (ikus 3. irudia), irakasleak proiektuari forma eman

zion eta gelara itzuli zuen (ikus 4. irudia). Hala, ikasleak inplikatzaren modu berean, irakaslea ere inplikatzaren da.

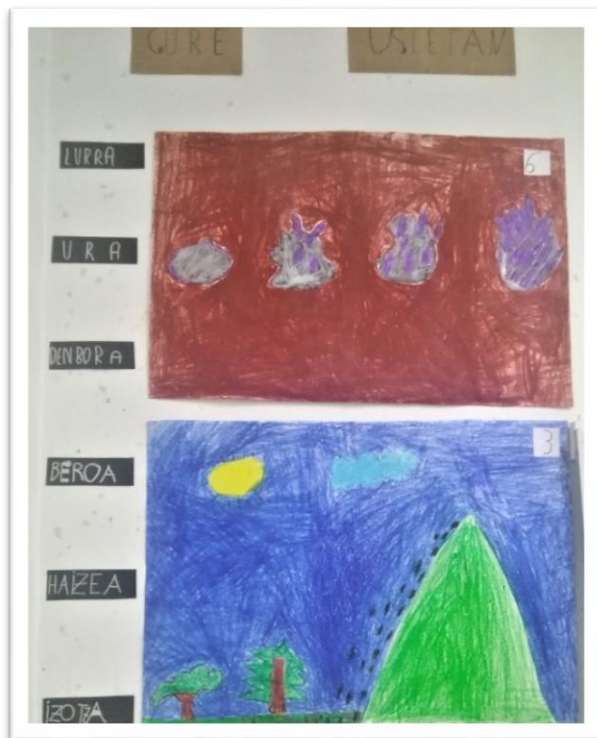
### Aurrezagutzak

Behin proiektuaren ardatzak irudikatuta, bidea egiten hasten dira. Gaiaren aukeraketan eta proiektuaren ardatzen eraketan bezalaxe, jardueretan ere askatasuna da nagusi. Dagoeneko adierazi dugun moduan, askatasuna ematean, lanerako aukerak biderkatu egiten direla aitortzen dute irakasleek. Beraz, askatasun horretatik hasten dira lanean. Baina nola? Nola eraiki prozesua curriculum ireki baten baitan?

Proiektu berri batean lanean hasten diren bakoitzean, aurrezagutzetara jotzen dute lehendabizi. Hala ere, hau ez da hasieran soilik gertatzen. Irakasleek adierazten dute proiektuen garapen osoan zehar agertzen direla aurrezagutzak. Irakasleentzat hauek ezagutzea garrantzitsua da: horrekin eta hortik abiatuta lana eginez, joaten dira bidea egiten. Beraz, ezinbesteko materiala da haientzat. Sinisten dute horietan oinarrituta lana eginez, ikaslea bere pentsamendua garatzen joango dela. Horretarako, esplorazio-moduak ugariak izan daitezke: elkarrizketak, galderak... Baina horiez gain, Antzuolan maiz erabiltzen den bitartekoa adierazpen grafikoa da (ikus 5 eta 6 irudiak).

“Argi dago testuinguru grafikoaren erabilerak asko zabaltzen duela ikasleek adierazpen aukera, eta hedaturaz, hezitzaileek ikasleek pentsamenduaren funtsezko alderdiak ezagutzeko dituzten aukerak” (DOK\_8\_JAR\_2rf).

Irudia 5. Ikasleen adierazpen grafikoak "haien ustetan" dakitenarekin, LH-ko 1go



Iturria: Norberak egina

Irudia 6. Ikasleen adierazpen grafikoak "proiektuan ikasitakoa eta gero", LH-ko 1go maila



Iturria: Norberak egina

Antzuolan oso ohikoak dira “nola uste duzue...?” modura hasten diren galderak. Adibide gisa, elektrizitatearen gaien (4. mailan), hauxe izan zen helarazitako erronka: “*Marraztu nola uste duzun sortzen dela elektrizitatea eta nola uste duzun iristen dela gure etxeetara*”.



Momentu horretan, norberak bere buruan hipotesiak planteatzeko eta horiek marrazteko tartea irekitzen da eta gelan isiltasuna eta kontzentrazioa da nagusi (BEHA\_4\_JAR\_1rf1).

Hipotesi horiek gelan lantzeaz gain, irakasleak denbora eskaintzen dio ikasleen produkzio eta azalpen horiek aztertu eta ulertzeari. Gainera, aukera izanez gero, lan hau pertsona bat baino gehiagoren artean egiten dute (normalean, tutorearen eta koordinatzailearen artean). Ulermen lan honek zehaztuko du hurrengo urratsen norabide eta antolaketa.

Fase guztietan eta egunerokoan garrantzitsua den arren, komeni da lehenengo atalean aipatutako akatsaren ikuspegia eta trataera berriro ere hona ekartzea. Izan ere, konfiantzazko giroa egotea eta iritziak plazaratzeko askatasuna sentitzea garrantzitsua da. Modu honetan, espero dena baino, ikasleek benetan uste dutena adierazteko segurtasuna sentituko dutela azaltzen dute irakasleek.

“Ikasleen ikusmoldeak aztertzeko bete beharreko lehenengo baldintza konfiantzazko giro bat sortzea da, ikasleak eskolako itxaropenei erantzun beharrean beren ezagutzak eraikitzeaz arduratu daitezen. Giro hori ez bada bermatzen, guk entzun nahi duguna esango digute eta haiek benetan zer pentsatzen duten jakin gabe geratuko gara” (DOK\_8\_JAR\_1rf).

“Liburuak edo telebistak haiek baino gehiago dakitela barneratuta edukita, nor ausartu daiteke iturri horiek zalantzan jartzen? Nor ausartuko litzateke gelan, helduen munduan normaltzat hartzen denaren aurkako iritzia ematera? Beraz, taldeak, barne-erresistentzia moduko baten bitartez bere benetako usteen aurka egiten zuela ikusi genuen” (DOK\_9\_JAR\_1rf1)<sup>46</sup>.

Beraz, irakasleek ematen dituzten mezuen bitartez, lasaitasun hori helarazten saiatzen dira, adieraziz ez daudela azterketa egoera batean eta esango dutena ez dela akats bat, ikasteko aukera bat baizik:

“Badakit oso ondo dakizuela Lurrak zein forma duen, baina jakin nahi dudana da nola pentsatzen duzuen dela benetan, nola imajinatzen duzuen” (DOK\_9\_JAR\_1rf2)<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Al tener interiorizado que los libros o la televisión saben más que ellos, ¿quién podría atreverse a cuestionarlos? ¿Quién osaría emitir en clase una opinión contraria a lo que se da por cierto en el mundo de los adultos? De modo que nos encontramos ante una especie de resistencia interna con la que el grupo se oponía a sus verdaderas concepciones” (DOK\_9\_JAR\_1rf1).

<sup>47</sup> Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Ya sé que sabéis muy bien qué forma tiene la Tierra, pero lo que quiero saber es cómo creéis de verdad que es, cómo la imagináis” (DOK\_9\_JAR\_1rf2).

### Jarduerak: esperimentazioa, praktikotasuna eta errealtate hurbila

Behin aurrezagutzak azaleratuta eta ikasleen pentsamendua aktibatuta, proiektuko ardatzei heldu eta “*ikerketa gune bat sortzea da helburua*” (TE\_ir\_KRI\_1rf1). Esperimentazioaren bitartez ikasleek haien hipotesiak probatu ditzaketela adierazten dute irakasleek:

“Baratza eskola askotan ipintzen da, baina zein desberdina den adibidez, baratza besterik gabe ipintzea edo baratza ipintzea ulertzeko bere funtzionamendua nolakoa den. Guk ikertu egiten dugu, zenbat ur bota, noiz landatu, zer landatu...” (TE\_ir\_KRI\_1rf2).

Antzuolako eskola ikerketa gune bat da bere osotasunean eta egun bat bertan pasata horrelakoak ikus daitezke:

Ikasle batzuk kanpora atera dira baratza ikustera. Aurrekoan ereindako haziak ez ziren atera eta ondorioztatu zuten urarekin ito egiten zituztela. Erabaki zuten beste modu batera ureztatu behar zituztela eta modu berri horren bitartez hauek ureztatzera atera dira (BEHA\_3\_KRI\_1rf).

Arnasketa aparatua lantzen dabilenez, birika baten disezioa egingo dute. Prestaketarako, bideo bat ikusi dute denen artean Youtuben. Ondoren, prozedura adostu dute eta emango dituzten urratsak eta hartuko dituzten ardurak erabaki dituzte (BEHA\_6\_JAR\_1rf).

Youtuber batek kamara baten aurrean kontuan hartu behar dituenak eztabaidatu dituzte. Haien ustez kontuan hartu beharrekoak arbelean idatzi dituzte. Haien bideo batzuk grabatu zituzten eta, orain, horiek aztertu eta hobekuntza proposamenak egingo dituzte (BEHA\_5\_JAR\_1rf).

Elektrizitatearen gaian gelako planoak marraztu zuten neurri errealek hartuta eta ondoren eskala erabilia. Orain, taula bakarrean lortutako neurriak (errealak, planokoak eta eskala) eta sortutako zalantzak idazten dabilta, ondoren ateratako emaitzen arteko konparaketa egiteko eta ondorioak ateratzeko (BEHA\_4\_JAR\_1rf2).

Ikerketa gune hauetan ikasleek protagonismoa hartzen dute eta, beraz, etengabe hipotesiak planteatu, erabakiak hartu, hauek praktikan jarri eta ondorioak ateratzen dituzte.

“Beraiek arduratzen dira informazioa topatzeaz, ulertzeaz, balio duen informazioa sailkatzeaz, laburtzeaz... Izugarritzko lana egiten dute eta egia esan ez dira konturatzen. Beraiek pentsatzen dute ordenagailuarekin ibiltzen utzi diezula tarte batez, baina tarte horretan sekulako lana egiten dute” (TE\_ir\_JAR\_2rf).

Gainera, urrats guzti hauetan, ikasleen errealitate hurbila hartzen dute kontuan. Txikienen kasuan, oso gertuko gaiak dira. Adibidez, haur baten arreba jaio eta horri eusten diote lanketa egiteko.

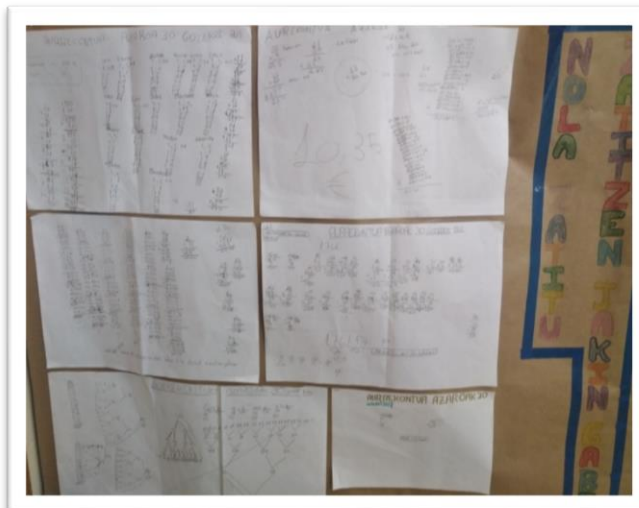
“Bi urteko umeen errealitatea oso indibiduala da, oso berea da. Baina pixkanaka, bati pasa zaiona, orain besteari pasatzen zaio. Orduan gure lana da bista apur bat edukitzea, orokortzea eta horiek gelan integratzea” (TE\_ir\_EH\_1rf).

Adinean aurrera egin ahala, errealitatearekin harremana areagotzen doa eta konplexutasun hortaz baliatzen hasten dira ezagutza prozesuak eraikitzeko. Gainera, ikasleek askotan ekartzen dituzte proiektuekin lotutako gauzak gelara eta horietatik ere lanketa asko abiatzen dira: ikasle batek habi bat ekarri eta horrekin hizketaldia luzatzen duten bezalaxe (BEHA\_3\_EH\_12rf), beste gela batean ikasle batek ekarritako munduko bolarekin magma eta mineral handiak non dauden eztabaidatzen ibiltzea ohikoa da (BEHA\_1\_EH\_2rf).

Irakasleek dioten bezala, lan egiteko modua oso irekia da eta, beraz, era natural batean ikasten dute. Gainera, gehitzen dutenagatik, askatasuna emateak distantzia hartzen eta panoramika zabal bat eskuratzen laguntzen dio irakasleari. Bestetik, hipotesi baten aurrean ikasleek hartzen dituzten bideak zein desberdinak diren aztertzeko balio die eta, berriro ere, emaitza batera iristeko mila bide egon daitezkeela konfirmatzeko (ikus 7. irudia).

“Askatasun hori edukitzeak laguntzen dizu gelako dinamika ikusten. Benetan ematen diren portaera horiek ikusten. Eta horren aurrean jokabide bat planteatzen. Bestela, jokabide horiek ezkutuan baldin badaude, informazioa galtzen ari zara. Baina nabarmen geratzen badira, horiei erantzun bat emateko aukera daukazu” (TE\_ir\_IRA\_4rf).

*Irudia 7. Ikasleen hipotesietatik abiatuta zatiketak nola egin ikasten, LH-ko 4. maila.*



*Iturria: Norberak egina*

Jarduera guzti horietan, erronkak ere etengabeak dira. Helburua, izan ere, zera da:

“Arazo konplexuen ebazpena, planifikazioa, norberaren pentsamenduaren komunikazioa, besteen pentsamenduaren ulermena eta oztopoak gainditzeko estrategia egokien bilaketa (DOK\_6\_ERR\_2rf)<sup>48</sup>.

Ikerketan murgiltzen direnean, helburua ez da azalean geratzea, benetan gai horretan sakontzea baizik. Beraz, irakasleek adierazten duten moduan, desioei eta errealitate hurbilari irakasleak gehitzen dion konplexutasun horretan, erronka horretan, sortzen da ezagutza. Hala ere, argitzen dute erronken proposamena ikasleen aukera eta proposamenetatik abiatu behar dela.

“Arreta handia jartzen da ikasleen aukerak eta proposamenak errespetatu daitezken. Beren adimena zirikatzen urrunago hel daitezken. Horren guztiaren ondorioz, bidaltzen zaizkien azken proposamenak erraztasunez bereganatzen dituzte. Beraienak balira bezala onartzen dituzte. Beraiek egin dituzten proposamenak kontuan hartu direla sentitzen dute eta oso gustura onartzen dute proposatzen zaien erronka” (DOK\_8\_ERR\_5rf).

Gainera, ikuspegi kritikoaren lanketa ere garrantzitsua iruditzen zaie. Egungo egoera sozial eta politikoaren azterketa egiten dute maiz. Askotan albisteetatik abiatzen dira horretarako. Beste batzuetan, irakasleak proposatzen dituzten erronken bitartez ikuspegi kritiko hori elikatzen saiatzen dira. Adibide bat da honakoa:

Lehen Hezkuntzako 2. mailan irakasleak albiste bat ekarri zuen (BEHA\_2\_KRI\_1rf):  
*“Encuentran una ballena en Filipinas con 40kg de plastico en su interior”.*

- ✓ Itsasoko animalien proiektua lantzen ari ziren. Ingurumenaz, itsasoko kutsaduraz, botatzen ditugun zikinkeriez, ondokoak zikintzen ikustean zerbait esatearen konpromisoaz, konpromiso pertsonalaz... Gai horien inguruan eztabaidatu zuten.
- ✓ Ondoren, irakurritako albiste paper batean eman eta bukaeran zeuden galderak erantzun behar izan zituzten bakarka: zein ondorio ditu, zergatik hil da, zer egin dezakegu...
- ✓ Albiste elkarrekin irakurri zuten, ezagutzen ez zituzten hitzak/esaldiak elkarrekin argitzeko. “Eslora” hitza atera zen. Orduan itsasontzi bat marraztu zuen irakasleak eta beste hitz tekniko batzuegatik galdetu zuen.

---

<sup>48</sup> Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “La resolución de problemas complejos y que requieren de planificación, de comunicación del propio pensamiento y comprensión del pensamiento de otros, del esfuerzo de perseverar en la superación de las dificultades buscando estrategias apropiadas” (DOK\_6\_ERR\_2rf).

*“Ba al dakizue nola deitzen den itsasontziaren aurrealdea? Eta atzealdea?”*  
Baten batek bazekin erantzuna. Hortik ondorioztatu zuen “eslora” zer den. Erantzunak ez zituen irakasleak eman.

- ✓ Notizian “tona” unitatea ere azaltzen zen eta horrekin zenbakiak landu zituzten. Herrialdeak ere bai: Alemania, Maroko, Filipinak...
- ✓ Balea 180 miliatara aurkitu omen zuten. Beraz, “milien” inguruan aritu ziren. Etxean bilatutako informazioaz eta haiek zituzten aurrezagutzez baliatu ziren. Irakasleak ez zuen informazioa eman, galderak eginez eta logika erabiliz bilatu zuten emaitza: *“1 milia=1,6...km dira”*. Orduan irakasleak, albistera bueltatuz, adierazi zuen: *“Borobilduz 1 milia=1,5km inguru badira, 180 milia zenbat km direla uste duzue?”* Norberak bere erantzuna bilatu behar izan zuen, bakoitzak bere metodoa erabilia. Ondoren, horiek partekatu zituzten ondorio komunak ateratzeko.

Adibidean ikus daitezkeen jardueraren bitartez, idazketa, geografia, matematika, irakurketa... landu dituzte. Baina horrez gain, errealitatearekin harremanetan jarri dira eta konpromiso soziala, ikuspegi kritikoa eta argudiaketa ere landu dituzte. Irakaslearen begiradak potentzial hori ikusten du albistean, interesgarriak izan daitezkeen prozesu didaktikoak martxan jarriz.

### Modeloak eta eraikuntzak

Egiten diren proiektuak, gehienetan, errepresentazio bisual baten eraikuntzarekin amaitzen dira. Horiek garrantzia dute irakasleentzat.

“Badago aspektu bat gure eskolan oso garrantzitsua dena eta da modeloen garrantzia. Gauzak ulertzeko modeloek duten garrantzia” (TE\_ir\_ERA\_1rf1).

Adierazten duten moduan, txikienen txokoetan, modelo batzuk aurrez eskaintzen dira. Adibidez, egurrak eskaintzen dituzte gauzak eraikitzeke. Hala, modeloen bitartez eraikitzeke aukerak zabaltzen dira eta ikasleari portaera desberdinak aztertzeke aukera ematen dio: pieza bat erortzen bada zer gertatzen den, oreka mantentzen duen eta zergatik, eraikitzen duguna polita ote den...

Baina konplexutasuna gehitzen doazen heinean, aipatzen dute garrantzitsua dela modelook norberak sortzea hainbat aspektu ulertzeko, eraikuntza horrek errealitate sinboliko batean kokatzen dituela eta hainbat ezagutza eta mekanismo aktibatzen direla.

“Modeloak egiteak esan nahi du maketa bat egitea, errepresentazio bat egitea... Zeren modeloak eraikitzeak errealtate sinboliko batean jartzen gaitu, ezta? Eta modelo horrekin nahi dugu ulertzea eta barneratzea errealtate bat nolakoa den. Eta errealtate hori modeloan eraikitzeko hainbat errekurtsio eta ezagupen maila erabili behar dira. Adibidez, nahi badugu animalia baten errepresentazio bat egitea kontuan hartuta bere neurriak eta abar, nahi badugu modelo konplexu bat egitea, hainbat gauza kontuan hartu behar ditugu: matematika, hizkuntza...” (TE\_ir\_ERA\_1rf2).

Eta ez bakarrik gauzak ulertzeko eta ezagutza prozesuak aktibatzen. Modeloak ere garrantzitsuak dira besteei gauzak azaltzeko ere. Modelo batean oinarritutako azalpena egiteak, pentsamenduak ordenatzen eta horiek adierazteko estrategiak bilatzen laguntzen duela argudiatzen dute Antzuolako irakasle eta irakasle-ohiek.

“Guk modelo bat baldin badaukagu, azaltzen dugu zelan egin dugun, zer ikusten den modelo horretan, zer lortu nahi genuen, zein zailtasun topatu ditugun bidean eta abar” (TE\_ir\_ERA\_2rf).

Eguneroko jardunean, ikasleek materiala manipulatzeko eta gauzak eraikitzeko ohitura dutela antzematen da, askotan taldean. Gainera, 8. irudian ikus daitekeen moduan, egiten dituzten eraikuntzetan konplexutasuna nabaria da. Aldi berean, eraikuntza-prozesu honetan, emozioen garrantzia ere aipatzen dute irakasleek.

“Modeloak egiten ditugunean, horrek barruan sortzen duen emozioa. Ikasleek esaten dute: *Egin dugu sumendi bat! Baina egin dugu sumendi bat... benetakoa bezalakoa e? Ezagutza horrek beste balio bat dauka*” (TE\_ir\_ERA\_5rf).

*Irudia 8. Natura gaien eraikuntza-prozesuan zegoen maketetako bat, LH-ko 3. maila*



*Iturria: Norberak egina*

## Aurkezpenak

Proiektua amaituta eta dagozkion errepresentazio bisualak eraikita, ikasitakoa besteei azaltzeko momentua izaten da. Helburua, barne-ibilaldi eta ibilaldi-kolektibo bat egitea eta egindakoaz kontzientzia hartzea da: zer ikasi duten, zer sentitu duten, zer uste zuten hasieran eta zerbait egin ostean zer uste duten orain...

“Hau da, bide horren hausnarketa egitea, pertsonala eta kolektiboa. Eta oso interesgarria izateaz gain, ikusten da umeak benetan oso kontziente direla. Eta askotan ni baino gehiago akordatzen dira egindako gauzez! Askotan ez, denetan esango nuke. Eta nik uste dut prozesu honek zerikusia daukala ahalduntze horrekin. Zeren ez dago ahalduntzerik kontzientzia hartze barik, ezta?” (TE\_ir\_AUR\_4rf).

Proiektua amaitzen denean, beraz, bide guzti horri forma eman eta muraletan islatzen dute (ikus 9 eta 10 irudiak). Ondoren, eskolan dauden proiektu guztiekin aurkezpen datak finkatu eta horiek elkarri azaltzeko momentua izaten da. Aurkezpen horiek maila ezberdinetako ikasleei egiten dizkiete, baina baita familiei ere.

*Irudia 9. Ikasleen aurkezpenaren murla, HH-ko 5 urteko gela*



*Iturria: Norberak egina*

*Irudia 10. Ikasleen aurkezpenaren murala, LH-ko 5. maila*



*Iturria: Norberak egina*

Ikasleen kasuan, momentu ona da aurkezpenetatik ikasteko eta hurrengo urteetarako ideiak hartzeko. Familien kasuan, gazteek egin duten “*prozesuaz ohartzeko baliagarria ere bada*” (TE\_ir\_AUR\_1rf).

Aurkezpen hauen balioaz eta eskuratzen diren gaitasunez hausnartuta, zera esaten dute irakasleek:

“Txikienak oso pozik sentitzen dira; errespetatuak eta entzunak. Eta handiek ikasten dute txikienei lanei balorea ematen. Baita ere ikasten dute txikiekin zelan hitz egin behar den. Txikientzako zerbait praktikoagoa, motzagoa eta konketuagoa izan behar duela eta familientzako, aldiz, zabalagoa. Diskurtsoa egokitzen dute. Eta guzti horiek dira ikasketa batzuk bizitzarako balio dutenak. Eskolako bizitzarako eta kanporako” (TE\_ir\_AUR\_3rf).

### **6.2.2 Talde lana**

Antzuolako ikasle-ohiek talde lanean asko jardun izana oroitzen dute. Modu positiboan baloratzen dute lan egiteko modu hau eta adierazten dute elkarrekin lan eginez emaitza harrigarriak topatu izan dituztela esperimendu eta erronketan.



Proiektuen hasieran aurrezagutzetara jo eta hausnarketa indibiduala martxan jartzen den arren, taldean lan egitea ere eguneroko bat da eskolan. Aurreko lerroetan adierazi den bezala, proiektuaren garapenean emozioa konpartitua da eta honek talde izaera sendotzen du.

“Konpartitzen den emozio bat da (proiektuaren garapena). Eta gainera, jakinda garapenean hainbat arazorekin egin dugula topo eta irtenbideak bilatu behar izan ditugula. Esfortzu baten ondorioa dela” (TE\_ir\_TL\_2rf).

Talde txikietan lan egitean, haien hipotesiak partekatu, jarraituko duten prozedura adostu eta hura martxan jartzen dute. Talde handian, ordea, egindako lan indibidualak zein talde txikietan egindako aurrerapenak partekatzeko tarte hartzen dute. Ondorio komunak ateratzeko edota oztopoen aurrean irtenbideak bilatzeko topagunea izaten da hau (BEHA\_or\_TL\_3rf).

Akatsa ulertzeko ikuspegia berriro ere gogora ekarriz, taldean jarduteko topagune honek irizpide garbi bat dauka: aipatzen dena ez da akatsa, ikasteko aukera bat baizik. Ikasleek hau barneratuta dute eta, beraz, egiten dituzten ekarpenak ere ikuspuntu eraikitzaile batetik egiten dituzte (BEHA\_5\_HIZ\_7rf). Hala, adibide gisara, horrelako egoerak eman daitezke:

Irakasleak, ikasleek banaka egin dituzten grafikak eskaneatu ditu eta hauek gelako pantaila digitalean jarri ditu. Hauek aztertuko dituzte orain. Ikasle bat arbelera ateratzen da eta zer egin duen eta zergatik egin duen azaltzen du. Besteek galderak eta ekarpenak egiten dituzte (BEHA\_5\_KRI\_3rf1):

- ✓ *“Niri pasa zaidan gauza bera pasa zaizu. Ni gero konturatu naiz beste modu honetara eginda hobeto zela...”*
- ✓ *“Berak erabili duen metodoarekin...”* (garbi adieraziz ez dagoela metodo bakarra).
- ✓ *“Niri horrela egitea zaila iruditzen zait zeren...”*
- ✓ *“Ikusten da hemen nahastu zarela baina gero konturatu zarela”.*
- ✓ *“Zergatik egin duzu hau?”* galdetzen du ikasle batek.

Adibidean agertzen den prozesuaren bitartez, guztiek hartzen dute ikasketa-prozesuaren kontzientzia. Gainera, aurkezpen lanetan ari den ikasleak, bere prozedura arrazoitzeko eta egindako prozesuaz ohartzeko tarte hartzen du egiten dizkioten galderen bitartez (BEHA\_5\_KRI\_3rf2):

- ✓ *“Horrela egiten hasi naiz, baina konturatu naiz honetaz eta orduan pentsatu dut horrela egitea hobea zela”.*

- ✓ “Egin dut horrela nire asmoa hau zelako. Baina Maddik<sup>49</sup> esaten duenarekin ados nago eta berak ere arrazoia du”.

### **6.2.3 Rolak**

Formakuntza kolektiboaren bitartez, ezagutzarekiko eta haurrarekiko zuten begirada aldatuz joan zen Antzuolako irakasleriaren artean. Haiiek adierazten duten moduan, prozesu honek aldaketa sakona ekarri zuen irakaslearen eta ikaslearen roletan.

Irakaslearen rolaren inguruan asko hausnartu zuten ikasle-ohiek eta adierazten zuten irakaslearen zeregina erabakigarria dela Antzuolako ereduari zukua atera ahal izateko. Dagoeneko aipatu den moduan, ezagutza ez da norbaitek ematen dizun gauza bat, errealitatearekin harremanetan eraikitzen den prozesua baizik. Beraz, zentzu horretan, ikasleak protagonismoa hartzen du eta irakasleak, aldiz, bideratzaile rola.

“Hor umea da protagonista. Eta irakaslearen papera da bideratzea ea zein errealitatearekin harremanduko den, noiz, nola, zein baldintzatan eta abar, ezta?” (TE\_ir\_IRA\_1rf).

Ikasleari protagonismoa emateko, espazioa ematen eta gehiago entzuten ikasi zuten. Espazioa emate horrekin, zera esan nahi dutela argitzen dute: “*Ez distantzia ipintzen, baizik eta akziorako lekua uzten*” (TE\_ir\_IRA\_3rf). Adierazten duten moduan, distantzia hau hartuta, inguruan gertatzen denaz konturatzearrazagoa da; ikasleen desioei, gaitasunei eta ekintzei erreparatzea errazagoa da.

Irakasleek argitzen dutenez, ikasleek irakaslea ikusteko duten modua aldatu dezaten eta erantzunak topatzeko autonomia izan dezaten, irakaslearen jokabidea aldatu behar da. Ikasleak ausartzea eta parte aktibo izatea nahi badugu, irakasleak protagonismoa galdu behar duela.

“Ikasleek ez zekiten tutoreak dagoeneko aurreikusitako zerbait: ezinezkoa zen, eskala bakarra erabiliz, maketa eskolan sartzeari eta, aldi berean, planeta bakoitza nolakoa den ikusteko aukera ematea. Baina, irakasleak hori jakin arren, bere ikasleei ezer ez esatea erabaki zuen. Haien kabuz horretaz jabetzea nahi zuen, eta kontzientzia har zezatela unibertsoak iradokitzen duen handitasunaren ideiaz”

---

<sup>49</sup> Asmatutako izena.

(DOK\_6\_IRA\_1rf)<sup>50</sup>.

Hala ere, berriro ere azpimarratu behar den ideia bat azaltzen dute irakasleek: distantzia hartzeak ez du esan nahi irakaslea desagertzen denik, ezta neutroa denik ere.

“Ikasleen arteko elkarrekintzek betetzen duten eginkizuna inolaz ere gutxietsi gabe, behar beharrezkoa da konturatzea horren atzetik beti dagoela hezitzailearen funtzio erregulatuzailea, prozesu guztia sustengatuz; datu egokiak aukeratzen ditu, ikasleak taldeka antolatzen ditu ikuspegi desberdinak azal ditzaten...” (DOK\_8\_IRA\_2rf).

Beraz, protagonismoa ematea ez dute bakarrik uztearekin erlazionatzen. Ezagutza esanguratsu bat emateko, errealitate konplexutan kokatzen ditu irakasleak. Horrez gain, desioak azaleratzea eta probokatzea irakaslearen lana ere bada.

“Zelan bihurtu desio ondo idaztea? Eta zelan egin eurek ez sentitzeko inposatzen den gauza bat bezala baizik eta heltzen laguntzen dien gauza bat bezala? Hor dago koska. Eta hor dago irakaslearen lana, buelta hori ematea” (TE\_ir\_IRA\_10rf).

Egoera hauek identifikatzeko eta esku-hartze bat planifikatzeko, behaketa ezinbestekoa dela adierazten dute. Behaketa horren bitartez, ikaslearen bilakaera aztertzen dute. Ondoren, hipotesiak eratzen dituzte eta, horren arabera, haien esku-hartzea egokitzen dute. Zentzu honetan, komunikazio-espresio guztiei erreparatzea garrantzitsua dela aipatzen dute.

“Haurrak hitzez komunikatu daitezke, edo ez. Hori dela eta, arretaz erreparatu behar diogu esaten digutenari, ekartzen dutenari eta egiten dutenari.” (DOK\_18\_IRA\_1rf)<sup>51</sup>.

Aldentze horrekin batera, ikusi zuten erantzunak emateari utzi behar ziotela eta deskubrimendu prozesua bultzatu behar zutela. Adierazten duten bezala, hasieran ez zen erraza izan. Irakasleek, beti bezala, irakaslearen partetik emaitza espero zuten. Irakasleek, ordea, barnerratu zuten bidea ikasleek topatu behar zutela. Begirada aldaketa bat eman zen, beraz.

“Garai batean, umeak esaten zuen: *“esan zuk, nik badakit zuk badakizula (irakasleari)!”* (TE\_ir\_IRA\_6rf1).

<sup>50</sup> Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Desconocían algo que la tutora ya había previsto: era imposible, utilizando una sola escala, que la maqueta cupiese en la escuela y al mismo tiempo permitiese ver cómo es cada uno de los planetas. Pero, aun sabiéndolo, decidió que no les iba a decir nada a sus alumnos. Quería que fueran ellos mismos quienes se dieran cuenta de ello, y tomaran conciencia de la idea de inmensidad que el universo sugiere” (DOK\_6\_IRA\_1r).

<sup>51</sup> Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Los niños y niñas pueden comunicarse verbalmente o no. Por ello debemos estar muy atentas a lo que nos dicen, a lo que traen y a lo que hacen” (DOK\_18\_IRA\_1rf).

“Gaur egun, dinamika hori aldatu egin da. Zergatik umeeek dagoeneko ez dute hori egiten (erantzuna galdetzen)? Zer gertatu da hor? Zer aldatu da gelan? Bada, batez ere, ikasleak irakaslea ikusteko modua eta irakasleak ikaslea ikusteko modua” (TE\_ir\_IRA\_6rf2).

Horrez gain, aldendu eta ikasleek hartzen duten protagonismo horretan, ikuspegi inklusiboa kontuan hartzen dute. Irakasleek jakin badakite prozesu horretan haur guztien erritmoa ez dela berdina eta batzuen ahotsei lekua egitean, beste batzuen itzalean uzteko joera egon daitekeela. Hortaz, adierazten dutenez, guztiei bere tokia egiteko estrategiak erabiltzen dituzte.

“Hitz egitera ausartzen ez diren haurrak hitz egitera bultzatzen ditugu zeharkako bideak erabiliz: familiarengandik informazioa jasoz geuk hitz eginda, berak ekarritako objektua topagunera eramanez geuk hitz eginda, susmatzen ditugun gogo edota interesei hitzak ipiniz... Asko hitz egiten duten haurrei eusten saiatzen gara beste batzuek kontatzeko daukatena entzun dezaten: itxoiteko eskatuz, bere esku-hartzeak mugatuz... Hitz egitera gutxitan ausartzen direnei, parte hartzeko aukerak zabaltzen dizkiegu: zuzenean galdetuz, bere inguruneko jakineko informazio bat esateko gonbita berari eginez... Elkarrizketatik kanpo gelditzen diren haurrak topagunera ekartzen ditugu: gertutasun fisikoa eskainiz, egonezinari eutsiz, berari interesatzen zaizkion gaiak ateraz...” (DOK\_13\_EE\_1rf).

Proiektuek gainera, zeharka edo zuzenean eragiteko aukera eskaintzen dute. Proiektu zabalak izanik, aukerak ere zabalak dira eta, beraz, desio ezberdinak aldi berean asetzeko aukera ematen dutela sentitzen dute.

Baina desio ezberdinei erantzuteko soilik ez eta eredu honen bitartez ezaugarri eta gaitasun ezberdinei lekua egiten zaiela ere uste dute. Gelan barnetatuta dago ideien aniztasuna aberasgarria dela eta irakasleen mezuetan ere hori antzematen da. Etiketatze hori ekiditen dute eta mezu positiboak helarazten saiatzen dira.

Irakasleak bere rolean jarrera hauek barneratzen dituenean, ikaslearen jarrera ere bestelakoa izatera igarotzen dela aitortzen dute irakasleek. Dagoeneko adierazi den bezala, esperimentazioan, praktikotasunean, kritikotasunean eta errealitate hurbilean oinarritzen den ezagutza-prozesu honetan ikasleak rol protagonista eta aktibo bat hartzen du. Honek, aldi berean, lana eta inplikazioa eskatzen du haien partetik.

“Ahalegin hau, ezagutzeko, partekatzeko eta ikasgelako proiektu kolektibo batean

inplikatzeko gogotik sortutakoa da” (DOK\_20\_IKA\_1rf)<sup>52</sup>.

Irakasleek erronkak proposatzen dituzte eta ikasleak arduratzen dira informazioa topatzeaz, ulertzeaz, balio duen informazio sailkatzeaz, laburpen bat egiteaz... Irakasleak kontziente dira erronkaren proposamenaren atzetik egongo den lanaz, baina, adierazten duten bezala, sentitzen dute ikasleak momentuan ez direla kontziente egiten ari diren ikaskuntza prozesuaz. Ikasle-ohiek ere gauza bera oroitzen dute, nolabait “konturatzeke” ikasten zutela (ikus 5.2.4 kapitulua).

Ikasleek nahi duten gaia aukeratzen dute eta gai horren barruan zer egin nahi duten ere zerrendatzen dute. Honek, ikasleen partetik konpromiso bat hartzea dakar hasieratik: egin nahi dituzten gauza horiek aurrera eramateko eta dituzten galderen erantzuna topatzeko konpromisoa. Proiektu hau, ordea, gela osoaren proiektua da eta, beraz, talde ikuspegia ez galtzea garrantzitsua da. Irakasleek dioten moduan, “*nik hau egin nahi dut!*” bezalako esaldiak normalak izan daitezke hasieran. Aldiz, erabakiak hartzen dituztenean, talde osoari modu positiboan eragin behar dieten erabakiak direla transmititzen saiatzen dira irakasleak eta pixkanaka, ikuspegi kolektiboa garatzen dutela.

Irakasle eta ikasleen artean sortzen diren harreman eta elkarreragin horietan kokatzen dute ezagutza Antzuolako irakasleek. Horretarako, adierazten duten moduan, talde sentimendua gelan sustatzea eta zaintzea beharrezkoa izango da.

“Inguruneak pentsaera bultzatu behar du eta bakoitzari bere kabuz pentsatzen lagundu behar dio. Pentsatzeko eta sentitzeko moduak errespetatuz, ideien trukea bultzatu behar du. Irakaslea arrazoinamendu prozesuetan eragiten saiatuko da, eta bere boterea modu konstruktiboan erabiliz, balioak eta portaera arauak ikasleak berak eraiki ditzan bultzatuko du” (DOK\_13\_IRA\_2rf).

Talde izaeraz eta irakasleak gelan hartzen duen lekuaz ere hausnartzen dute. “*Irakaslea bat gehiago zen, talde bat ginen...*” bezalako esaldiak errepikatzen ziren Antzuolako ikasle-ohien artean. Kolektibo bakoitzak bere rol eta zereginak dauzkan arren, talde izaera indartzea eta irakaslearekin batera harreman horizontalak eraikitzea da helburua eskolan. Haurra eta ezagutza ulertzeko moduak baldintzatzen du harreman horien nolakotasuna eta gelako

---

<sup>52</sup>Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Un esfuerzo por parte del alumnado que surge de su deseo de conocer, de compartir y de su implicación en un proyecto colectivo de aula” (DOK\_20\_IKA\_1rf).

izaerari erreferentzia egiterakoan, ikuspegi kolektibotik hitz egiten dute.

“Subjektu kolektibo bati buruz ari gara, *gu*, eta aniztasuna balio bat eta kontzientzia hartze bat den talde bateko kide izatearen sentimendua sustatzen du” (DOK\_11\_TI\_1rf)<sup>53</sup>.

Adibide gisa, hau gertatzen da curriculumarekin eta landu nahi duten gaiaren aukeraketarekin. Dagoeneko azaldu dugun bezala, behin gaia aukeratuta, ikasleek aukeratzen dute zer egin nahi duten. Ondoren, irakaslearen lana, horri beste begirada bat eman eta konplexutasuna gehitzea izango da.

“Gure eskolan, ikasgeletako egunerokotasuna ikasleek planteatzen dituzten gaien eta interesen eta irakasleek inplikaturako edukiek izatea nahi duten esanahi eta konplexutasun-mailen arteko negoziazioaren ondorioa da” (DOK\_5\_TI\_1rf)<sup>54</sup>.

Negoziazioa beraz, etengabea da. Eta negoziazio hori erreal eta horizontala izatea nahi dute. Haiek erabiltzen duten kontzeptua berreskuratuz, ardura kolektiboa sustatu nahi dute ikasle eta irakasleen jarreraren.

“Kontua ez da ezagutzak benetako arazoekin lotzea soilik, baizik eta prozesu didaktikoek ikasleengan eta irakasleengan beraien portaeraren gaineko erantzukizuna sustatzea eta baita gelako dinamikak kanpora irekitzea ere. Irekitasun- eta erantzukizun-esparru horiek –zeinetan pertsonak informazioa erabiltzen baituten eta beren aurrerapena kontrolatzen baituten interesatzen zaizkien arazo errealak konpontzeko– gaitasuna dute ikasgeletan curriculumerako garrantzia handiko hezkuntza-fenomenoak sortzeko” (DOK\_6\_TI\_1rf)<sup>55</sup>.

Baldintza horiek bilduko dituen klima bat elikatzeko, hurrengo atalean ikusi ahal izango dugun moduan, irakasleak asko zaintzen du haurrekin erabiltzen duen hizkuntza.

<sup>53</sup>Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Se refiere a un sujeto colectivo, nosotros, potenciando un sentimiento de pertenencia a un grupo en el que la diversidad es un valor y una toma de conciencia” (DOK\_11\_TI\_1rf).

<sup>54</sup>Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “En nuestra escuela, el día a día de las aulas es la consecuencia de una negociación entre los temas e intereses que los alumnos plantean y los niveles de significación y de complejidad que los docentes queremos que tengan los contenidos que están implicados” (DOK\_5\_TI\_1rf).

<sup>55</sup>Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “No se trata de relacionar tan sólo los conocimientos con problemas reales, sino de conseguir que los procesos didácticos promuevan la responsabilidad sobre el propio comportamiento, tanto de los alumnos como de la maestra, y la apertura al exterior de las dinámicas del aula. Este marco de apertura y de responsabilidad asumida, en donde las personas usan información y controlan su avance, regulando sus propósitos para solucionar problemas reales que les interesan, tiene la capacidad de generar en las aulas fenómenos educativos de una gran relevancia curricular” (DOK\_6\_TI\_1rf).

### **6.2.4 Hizkuntzaren garrantzia**

Ikasle-ohiek sentitzen zuten ideia guztiak ongi etorriak zirela eta akatsari trataera berezi bat ematen zitzaiola. Horretarako, ezinbestekoa da hitz egiteko eta partekatze espazioak irekitzea eta topatzen diren erantzun ezberdinei arreta eskaintzea.

Ikasleen ahotsari espazioa emateko eta haien parte-hartzea sustatzeko, hizkuntza ere gako garrantzitsu bat dela argudiatzen dute irakasle eta irakasle-ohiek. Zentzu horretan, galderak formulatzeko moduz hausnartzen dute:

“Ikasleengandik erraz jaso daitekeen erantzun bat “nik ez dakit” da. Baina normalean erantzun horren aurretik *zer dakizu...* galdera egoten dela esan behar dugu. Guk ez dugu galdera hori hainbat testuingurutan egokia ikusten, batez ere ikasleak ez dituelako hausnarketa erregistroan kokatzen, baizik eta gogoratze erregistroan” (DOK\_13\_HIZ\_1rf).

Horregatik, Antzuolako irakasleek diotenez, edozein gairen inguruan askoz interesgarriagoa da ikasleari “dakiena” azaltzeko eskatu beharrean, “iritzia” edo “uste duena” eskatzea. Hizkuntzaren zaintza honek eta galderen formulazio honek, ezagutza eraikitze bide berriak irekitzen dituela uste dute. Ikasleek ere hori barneratu dute eta, beraz, haien hizkuntzan ere aldaketa bat eman da.

“Aldatu da ezagueraren kontzeptu itxi bat. Dagoeneko ez da *horrela da*, baizik eta *horrela pentsatzen dugu, horrela pentsatzen dut...*” (TE\_ir\_HIZ\_3rf).

“*Pentsatzen dut, pentsatzen nuen, pentsatzen genuen...* asko erabiltzen dituzten hitzak dira. Eta esaldi horiek klabeak dira. Esaldi horien atzetik dago benetan kontzientzia hori, ezta?” (TE\_ir\_HIZ\_1rf1).

Gainera, horrelako esaldien bitartez, egindako ikaskuntza prozesua islatzen dute:

“*Lehenengo pentsatzen nuen edo pentsatzen genuen, baina beste batzuk pentsatzen zuten eta azkenik denon artean pentsatu genuen...*” (TE\_ir\_HIZ\_1rf2).

Hausnarketa indibidualetik ondorio kolektiboetara nola iritsi diren haien hizkuntzan antzematen da. Prozesu hori, oso garbia da egiten dituzten proiektu amaierako aurkezpenetan (BEHA\_or\_AUR\_1rf).

### **6.2.5 Mugimenduaren eta elkarreraginaren garrantzia**

Antzuolako eguneroko jarduneko beste ezaugarri adierazgarri bat mugimendu askatasuna da eta ikasle-ohiek ere hala oroitzen dute. Libre ibiltzeko aukera zutela sentitzen dute.

Batzuetan ikasleak gelako mahaietan egoten badira ere, maiz ibiltzen dira alde batera eta bestera: talde txikietan, handietan, batzuk korridorean, besteak gelan, txokoetan, teknologia gelan, terrazan, kalean... (BEHA\_or\_ZL\_1rf). Gelako hormak gainditu eta espazio ezberdinetatik mugitzen dira, eraikin barruan zein kanpoan.

Psikomotrizitate saioek interes berezia dute Antzuolan. Psikomotrizitatea 2 urteko gelan hasten da eta Lehen Hezkuntzako 2. mailararte luzatzen dute. Adierazten duten moduan, irakasleei informazio asko ematen die. Haienzako gune pribilegiatu bat da, ikasleei askatasunez jarduteko aukera eskaintzen dien gunea.

“Psikomotrizitateak asko ematen digu. Leku pribilegiatua da, haurrek askatasunez eta modu globalean adierazten dutelako. Saioek datu asko eskaintzen dizkigute eta arazo posibleak ikusten laguntzen digute” (DOK\_16\_ZL\_1rf) .

Horrez gain, 2 urteko gelan espaziotik mugitzen hasten dira eta haur bakoitzak, momentuko desioen baitan, zer egin nahi duen aukeratzen du. Haur batzuk taldeka ibiltzen dira jolasean, beste batzuk, ordea, bakarka esperimentatzen (BEHA\_2u\_ZL\_2rf).

Ondoren, Haur Hezkuntzako 3 urteko gelatik hasi eta Lehen Hezkuntzako 2. maila bitarte, goizeko lehenengo tartean gela irekien planteamendua jarraitzen dute, non ikasleak haien egituran zehar mugitzeko aukera duten.

“Egituraren espazioetan, alde batetik, 3 eta 4 urteko haurrek eta, bestetik, 5, 6 eta 7 urteko haurrek beren ezagutzak, esperientziak, zaletasunak, ikuspuntuak, sentimenduak eta emozioak partekatzen dituzte” (DOK\_19\_AN\_2rf)<sup>56</sup>.

Hala ere, momentuko beharren arabera antolaketari erantzunez, batzuetan mugitzeko espazioa alda daiteke. Adibidez, 2019ko ikasturtean 5 urteko haurrek soilik haien artean

---

<sup>56</sup>Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Por los diferentes espacios de la estructura, por una parte, niños y niñas de 3 y 4 años y por otra, niños y niñas de 5, 6 y 7 años, comparten sus conocimientos, experiencias, aficiones, puntos de vista, sentimientos y emociones” (DOK\_19\_AN\_2rf).



egin zuten zirkulazio libre hau, espazio faltak gelen arteko konexioa mugatu zuelako (BEHA\_5u\_ZL\_5rf).

Lehen Hezkuntzako 3. mailatik aurrera gela irekien planteamendua alde batera utzi eta gelaka funtzionatzen hasten dira. Hala ere, mugimendu askatasun horretan dagoeneko trebatuta, proiektuen bitartez modu naturalean mugitzen jarraitzen dute. Mugimendua, beste eskema batzuren baitan baldin bada ere, mantentzen eta sustatzen jarraitzen da. Hala, adin hauetan ere ohikoa izaten da ikasleak ikustea korridoreko mahairen batean lanean, jolastokiko zelaia neurtzen edota beste adin bateko ikasleei azalpenen bat ematen (BEHA\_or\_ZL\_6rf). Mugimendua, kasu honetan gela irekien planteamenduaren bitartez sustatu beharrean, proiektuen bitartez sustatzen da.

Hastapenetatik, irakasleek argi zuten horrela funtzionatzearen helburua: komunikazioa ahalbidetzea. Irakasleentzako oso garrantzitsua zen eskolako pertsonen arteko komunikazio bideak aberastea eta hau eman zedin baldintzak ezarri zituzten.

“Antolaketa honek inkomunikazioa eta pribatizazioa gainditzeko saiakera bati erantzuten dio, beste praktika batzuekin batera: irakasle bakoitza BERE gelan, BERE haurrekin. Profesionalen arteko komunikazioa oso zaila zen. Gauza bera gertatzen zitzairen haurrei, talde bakoitza bere taldeari eta bere hezitzaileari bakarrik lotzen baitzitzaion” (DOK\_19\_ZL\_2rf)<sup>57</sup>.

Horrez gain, planteamendu honek aukera ematen die ikasleei espaziotik libreki mugitzeko eta nora joan nahi duten, zer egin nahi duten eta zeinekin egon nahi duten erabakitzeko.

“Beraz, ez dago ez talde finkorik, ez ikasleen errotazio sistemarik, espazio batetik bestera joateko” (DOK\_14\_ZL\_2rf)<sup>58</sup>.

Mugimendu hau sustatzeko, espazio bakoitza eta bertako materiala oso pentsatuta dago. Egitura bakoitza bere osotasunean irudikatu eta txokoen antolaketa gela guztien artean banatzen da (BEHA\_or\_MAT\_1rf). Horrez gain, geletako materialak garrantzia handia du eta

---

<sup>57</sup>Autoreak euskarara itzultitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Esta organización responde a un intento de superar la incomunicación y la privatización en la que nos veíamos inmersas con otro tipo de prácticas: cada profesora en SU aula, con SUS niños. La comunicación entre profesionales era muy difícil. Lo mismo les ocurría a los niños y niñas, puesto que cada grupo se vinculaba sólo al propio grupo y a su educadora” (DOK\_19\_ZL\_2rf).

<sup>58</sup>Autoreak euskarara itzultitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “No existen, por lo tanto, ni los grupos fijos ni la rotación de alumnos y alumnas para ir de un espacio a otro” (DOK\_14\_ZL\_2rf).

irakasleek denbora asko eman dute hau aztertzen (BEHA\_1\_MAT\_2rf). Txikienen adibidea jartzen dute horretarako:

“Metodologikoki, ardatz nagusia jolasa da, jarduera espontanea. Jolastea eta pentsatzea banaezinak dira adin hauetan. Horregatik, ekintzara eta jolasera gonbidatzen duen materiala daukagu, gaitasunak eta trebetasunak garatzeko pentsatua eta gure helburuak lortzen laguntzen diguna. Materiala asko aztertu dugu eta badakigu, beraz, jolasaren bilakaera nolakoa izango den” (DOK\_16\_MAT\_1rf)<sup>59</sup>.

Pentsamenduaren zirkulazio libre honen bitartez, irakasleek adierazten dute ikaslegoak aukera duela arazo eta gatazken aurrean kokatzeko, garapen prozesu pertsonala egiteko, inizatiba hartzeko, esploratzeko, esperimentatzeko eta harremantzeko.

*“Espazioetan aritzeko eskakizunak autonomia maila bat eskatzen du” (DOK\_13\_AUT\_3rf).*

Aukeraketa ikasle bakoitzaren eskuetan dago eta berak hartu behar du inizatiba, indibidualki zein taldean. Horrela jarduteko joera txikitatik hartzen dute eta egunerokoan ikus daitezke ikasleak modu autonomoan lanean eta espaziotik libreki mugitzen:

- ✓ Ikasle batzuk paretan dagoen munduko mapari begira dabilta, haien hipotesi propioak eraikitzen. Nabari da gaia haien interesekoa dela, zirkulazio librean ere horrekin ari baitira lanean. Beste batzuk beste gauza batzutan dabilta: aurreko eguneko zeregin bat aurreratzen, hiztegia erabiltzen, etxe bat eraikitzen... (BEHA\_1\_AUT\_2rf).
- ✓ Beste haur batzuk haien kabuz jolas bat asmatzen dabilta. Jolasaren konplexutasuna nabaria da. Taldean jolasaren arauz eta prozeduraz oso serio eztabaidatzen ari dira (BEHA\_5u\_AUT\_8rf).

Gainera, mugimendu askatasun honek irakasleari aukera ematen dio ikasleak behatzeko, portaerak ikusteko eta beharrak identifikatzeko. Baita ere ikasleen gaitasunez kontzientzia hartzeko eta emaitzen lehenengo atalean aipatutako begirada lantzeko ere. Hortaz, adi egotea eta zirkulazio librean rol aktiboa hartzea ere garrantzitsua izango da irakasleen kasuan.

“Ondo sentitzeak eramaten du ikaslea hor egotera. Eta jolasekin berdin gertatu daiteke. Baina ikasleak aukeraketa ez egiteak, eramaten du irakaslea hausnarketa batera. Ume hori zergatik dabil bueltaka? Edo besteekin ez da egoten edo isolatu

---

<sup>59</sup>Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Metodológicamente el principal eje es el juego, la actividad espontánea. Jugar y pensar son inseparables a estas edades. Por ello tenemos un material que invita a la acción, al juego, pensado para desarrollar capacidades y habilidades, y que nos ayuda en la consecución de nuestros objetivos. El material lo tenemos analizado y estudiado de tal manera que sabemos cómo va a evolucionar el juego” (DOK\_16\_MAT\_1rf).

egiten da edo...” (TE\_ir\_ZL\_4rf).

Adinen arteko nahasketa ere sustatzen da modu honetan. Gelako ateak irekiz eta modu askean mugituz, ikasleen hartu-emanak sustatzen dira eta haien arteko harremanak garatzen dira. Ondoren, 3. mailatik aurrera, zirkulazio librerako ordutegi finkoa desagertzen da. Hala ere, adierazi den bezala, mugimendua eguneroko kontua izaten jarraitzen du. Adinen nahasketa, beraz, ez da etapa honetan bukatzen. Proiektuen bitartez, ikasleen arteko elkarrekintzak sustatzen jarraitzen dira. Ideien arteko zirkulazio librea bizirik mantentzen da.

Proiektuen garapenari dagokionean, adibidez, erronken planteamendua oso ohikoa dela adierazi dugu. Askotan bat-batean gelako dinamikan sortzen diren arazoak. Horien ebazpenerako, askotan jotzen dituzte beste gela eta maila batzuetako ateak. Izan ere, amaierako proiektuetan besteen aurkezpenak ikusten dituzte eta, beraz, ondoren, ezagutza horiekin loturak egiteko joera handia dago. Besteak beste, horrelako egoerak eman ohi dira:

- ✓ 5 urteko gelan zalantza bat daukate: zein zenbaki da handiagoa, 300 ala 206? Batzuk diote 300 dela, 3 zenbakia 2 zenbakia baino handiagoa delako. Beste batzuk diote 206 dela, 6 zenbakia delako denetan handiena. Zalantza argitzeko, bigarren mailara joan dira galdetzeraz (BEHA\_5u\_AN\_5rf).
- ✓ Lehen Hezkuntzako 1go mailan mineralen gaia lantzen ari diren honetan, irakasleak galdetu du: *zuen ustetan zenbat mineral mota daude?* Zenbaki altuak idatzi dituzte, baina horien irakurketa oraindik kostatzen da. Hirugarren mailara joan dira laguntza bila eta bi ikasle etorri dira arbelean ziztuzten zenbakien irakurketan laguntzera eta hainbat aholku ematera (BEHA\_1\_AN\_10rf).

Beste batzuetan, ordea, zalantzak argitzera baino, gonbidapenak luzatzera edota elkarlana proposatzera joaten dira beste gela batzuetara:

- ✓ 3 urteko bi ikasle irakaslearekin batera Lehen Hezkuntzako 4. mailakoengana etorri dira. Antzerki bat egingo dute eta gonbidapena ekartzera etorri dira (BEHA\_4\_AN\_15rf).
- ✓ Gaia elektrizitatea da Lehen Hezkuntzako 4. mailako geletako batean. Gela bakoitzean zein gailu erabiltzen diren aztertu nahi dute eta, horrekin, eskolako kostu orokorra kalkulatu. Horretarako, beste geletara joan dira zertan ari diren azaltzera, osatu duten erabilpen taula entregatzera eta haien elkarlana eskatzera (BEHA\_4\_AN\_14rf).

Esperientziak partekatzera ere joaten dira beste batzuetan:

- ✓ 5 urteko hiru ikasle Lehen Hezkuntzako 2. mailako gela batera joan dira martxoaren 8aren harira egindako ariketa bat kontatzera. Bitarte horretan ondoko gelako ikasleak ere etorri dira: munduko maparen maketa bat egin nahi dute eta, gela honek dagoeneko egin duenez, zein prozedura erabili duten jakin nahi izan dute. Bat-batean hiru gela desberdin elkartu dira eta eztabaidan ibili dira (BEHA\_2\_AN\_7rf).
- ✓ Seigarren mailan arnasketa aparatua lantzen ari dira eta birika baten disezioa egin dute gaur. Amaitzean, ondoko gelakoak etorri dira eta egindakoa emozioz azaldu diete (BEHA\_6\_AN\_18rf).

Gainera, garatzen ari diren proiektuen muralak eraikinean zehar jarrita egoten direnez, askotan modu naturalean partekatzen dituzte haien esperientziak. Aitzakia ona izaten da kuriositatea pizteko eta elkarri galderak egiteko:

- ✓ 2 urtekoak 5 urtekoen proiektua ikustera atera dira, animalia obiparoen arrautzak baitzeuden. Orduan, 5 urteko irakaslea modu inprobisatuan azalpenak ematera etorri da. Beste ikasleak ere, zirkulazio librea daudenez, txiki ezagunak agurtzera atera dira. Ikasle talde handi bat elkartu da animalia obiparoen proiektuaren bueltan (BEHA\_2u\_AN\_4rf).

Azkenik, proiektuen prozesuen garapenean azaldu den bezala, amaierako aurkezpena izan ohi da elkarrekintzarako beste momentu garrantzitsu bat. Hauetan, haien lorpenak, hausnarketak eta ikaspenak beste adin batzuekin partekatzen dituzte.

“Helburua da batzuk besteengandik ikastea eta batez ere, besteen lanak errespetatzea eta baloratzea” (TE\_ir\_AN\_2rf).

### **6.2.6 Komunitatea**

Dagoeneko aipatu da mugimendu handia duen eskola dela Antzuolakoa eta horrek eskolako eraikineko hormak gainditu eta herrira ateratzea ere badakarrela. Baina kalera ateratze hori ez dute espazioaren bereganatzearekin soilik lotzen, baita komunitate izaera hori indartzeko ideiarekin ere. Ikasle-ohiek adierazten dute eskola eta herriaren arteko haustura ez zutela antzematen eta haientzako dena bat zela. Are gehiago, gaur egun sinesten dute, eskola, herria batzen duen zerbait dela.

*“Ez dugu ulertzen herririk gabeko eskolarik, ez baitugu ulertzen eskolarik gabeko herririk ere” (DOK\_12\_HER\_1rf)* diote Antzuolako irakasleek ere. Bata bestearekin kohesioan eta

elkarlanean aritu beharra adierazten dute eta, ikuspegi honek, haien jardunaren nolakotasuna ere zehazten du nolabait. Proiektuen bitartez, beraz, herri ikuspegi hori elikatzen saiatzen dira, bai ikasleak herrian inplikaturik, baita herriari eskolako ateari zabaldua ere. Adibide bat hartzen dute irakasleek:

“Ez dago kiroldegirik hemen eta proposamen bat izan zen Antzuolako kiroldegiko maketa bat egitea. Horrek eraman gintuen hirigintzako teknikariarengana kontu guzti horiez hitz egitera” (TE\_ir\_KOM\_2rf).

Horrez gain, herritar sentimendua sustatzeko eta euren ingurunea sakontasunean ezagutzeko bitartekoa ere bada.

“Umeei izaera pertsonala garatzen laguntzeaz gain, herritar izaera garatzen ere lagundu diezaiekegu, euren herrietako sustraiak eta erroak ezagutaraziz eta haietaz harro sentiaraziz” (DOK\_12\_HER\_2rf).

Gainera, adierazten dute beti dagoela norbait proiektuan ekarpenak egin ditzakeena eta prozesua aberastu dezakeena. Hortaz, eskolara gonbidapenak egitea eta komunitatea eskolan inplikatzeko ohikoa da.

“Eskolako komunitatea zabaldu egiten da herrira, beti baitago pertsona bat lagundu dezakeena. Alguazila etortzea neurtzeko tresnarekin edo konserjea beti dago oso adi eta aportazioak egiten edo suhiltzailea etortzea beste zerbait azaltzera...” (TE\_ir\_KOM\_2rf).

Hezkuntza komunitate hau indartzeari begira, ahalegin berezia egiten dute familiekin. Familiek ere proiektuetan laguntzen dute, bai haurrei informazioa topatzen laguntzen, baita garapenean modu aktiboan parte hartzen ere. Hala, horrelako egoerak ematea ohikoa da:

- ✓ Haur batek bere amarekin batera animalia ezberdinen arraultzak ekarri ditu. Ama haurrekin batera egon da hitz egiten eta azalpenak ematen (BEHA\_5u\_FAM\_2rf).
- ✓ Hiru urteko haur batek antxume bat ekarri du bere aitarekin batera. Haurra eta bere aita gela ezberdinetara joan dira antxumea aurkeztera (BEHA\_2u\_FAM\_1rf).
- ✓ Magma eta mineral handiak non dauden deskubritzen dabilta lehenengo mailan. Haur batek atlasa ekarri du, beste batek munduko bola, beste batek bere gosariko zerealek dauzkaten mineralak apuntatuta ekarri ditu... Etxean, familiekin, gaia lantzen eta erantzunak topatzen ibili dira (BEHA\_1\_FAM\_4rf).

Adibideetan ikus daitekeen moduan, beraz, familiak ezagutza-prozesuan inplikatzen saiatzen dira eta proiektuen garapena honetarako bitarteko aproposa dela diote irakasleek.

### **6.2.7 Ahalduntzea**

Eskolako ardatza ikasleen ongizatea izanik, haien desio eta interesei leku pribilegiatu bat ematen zaie, baita hauek errealitatearekin harremanetan jarrita eraikitzen den ezagutza prozesuari ere. Horretarako, irakasleak aldentzeko eta entzuteko gaitasuna garatu behar duela aipatu dugu dagoeneko, ikasleari protagonismorako espazioa eskaini eta harremanak orekatzeko. Izan ere, irakasleak jakin badaki bere roletik eragiteko aukera duela, baina, adierazten duten moduan, *“guretzat, boterea, boterea ematea da” (TE\_ir\_EE\_3rf)*. Botere kolektiboa bilatzen dutela argudiatzen dute eta ikasleek erabakiak har ditzaten testuingurua elikatzen dute.

“Bere boterea modu konstruktiboan erabiliz, balioak eta portaera arauak ikasleak berak eraiki ditzan bultzatuko du irakasleak” (DOK\_13\_IKA\_1rf).

Irakasleek adierazten duten moduan, boterea ikuspegi eraikitzaile batetik ikustea prozesu kontziente bat izan zen. Askatasuna emateko hautua egin zuten.

“Geure buruei askatasuna eman genien eurei askatasun hori emateko. Aukeratzeko aukera. Ez zen gauza inkontziente bat” (TE\_ir\_EE\_2rf).

“Guk ez dugu esaten askatasuna denik: *ala, egin!, zuk pentsatu*, baizik eta baldintza batzuk sortzea hori posible izateko” (TE\_ir\_EE\_11rf).

Bide horretan, irakaslearen inplikazioaren eta rolaen garrantzia ere azpimarratzen dute. Testuinguru horretan duten eraginaz kontziente dira eta ez dute modu neutralean jarduten.

“Zeren gu autoritate bat gara, geure esparrua daukagu, geure umeak, geure gela, eta noski, guk umeari exijitzen diogu ausartzera: euren ideiak ematera, aktibo izatera... exijenteak gara horretan” (TE\_ir\_EE\_10rf).

Ikasleen askatasuna bermatu nahi dute eta, hori, ahalduntze prozesuarekin lotzen dute. Zentzu horretan, garrantzitsua iruditzen zaie ikasleek erabakitze-prozesu horren kontzientzia har dezaten.

“Eta askatasuna zerk ematen dizu? Erabakitzeko aukera izateak. Erabakitzeko gaitasun hori indartzen joateak. Ahalduntzearen ideia hori, ezta?” (TE\_ir\_EE\_5rf).

“Gaia aukeratzea, bestea... erabakitzen dituzten gauzen zerrenda bat egin daiteke, ezta? Baina gero beste kontu bat izan daiteke ze kontzientzia daukan ikasleak horretaz. Bera kontziente da erabaki bat hartzen ari dela? Hori beste prozesu bat izan daiteke. Lan bat egon daiteke hor” (TE\_ir\_EE\_8rf1).

Baina erabakitzea, adierazten duten moduan, ez da soilik aukeratzeko hautua bera. Parte-hartzea modu zabalean ulertzen dute, egunerokoan ematen dena.

“Askotan erabakia ez da: *hau edo hau*, baizik eta zein testuingurutan mugitzen garen, zertara bideratzen nauten, bideratze horretan ondo sentitzen naizen ala ez, ahotsa izan dudana, espresatzeko gaitasuna izan dudana...” (TE\_ir\_EE\_15rf).

Gainera, hezkuntza komunitateko partaide aktibo gisa, haien erabakien arduraz hausnartzea ere garrantzitsua da eta irakasleek indarra ematen diote honi. Hala, parte-hartzearen ikuspegi kolektiboa ere lantzen dute.

“Uler dezatela erabakia ez dela kapritxo bat. Erabaki bat da nik nahi dudana zerbait, baina eskola komunitateko parte gisa, nire erabakiak suposatu behar duela bestearentzat zerbait positiboa” (TE\_ir\_EE\_8rf2).

Argudiatzen dute, beraz, parte hartzean, komunitateko kide gisa inplikatzeko garaia eta prozesu horrek ikuspegi kolektiboa barne-hartu behar duela.

### 6.3 Beharren araberako antolaketa eredu

Irakasleen begiradak zein irudikatutako curriculumak, irakasleen ustetan, beste antolaketa eredu bat eskatzen zuen ezinbestean. Helburua, aurreko ataletan aipatu bezala, argi zuten: ikaslearen ongizatea. Beraz antolaketaren erdigunea ere hori izan zen eta helburu horri mesede egiteko estrategiak bilatu zituzten. Aldaketa, beraz, beharrak aztertu ostean etorri zen eta behar horiei erantzuteko bidea topatu zuten.

“Laburtuz, ipintzen genuen eskolako antolaketa umeen proiektu eta ekintzen menpe. Ez zen alderantziz, lehenengo antolatu eta gero ikusi nola erantzun antolaketa horren baitan. Ez. Momentu bakoitzean egoera aztertzen genuen eta aldaketak egiten genituen, egiten dira” (TE\_ir\_BE\_1rf).

“Eskola osoa, bere denbora, bere egitura eta bere antolaketa osoa jartzen da behar horren arabera. Orduan aldakorra da” (TE\_ir\_ESP\_2rf).

Zentzu honetan, haien beharren identifikazioa egin ostean, Antzuolako antolaketa ereduan interesgarriak diren hainbat aldaketa txertatu zituzten. Hurrengo lerroetan, hezkuntza proiektuari lehentasuna emateko eta ikaslearen ongizatea sustatzeko eskola antolaketan aldatu diren gakoak azpimarratuko dira, espazioari, denborari, irakasleen arteko lankidetzari eta ikaslearen inplikazioari erreferentzia eginez.

#### 6.3.1 Espazioaren erabilera

Eskolako bizitzan proiektuek (eta, beraz, ikaslearen lanek) hartzen duten protagonismoa eraikin osoan zehar igarri daiteke: geletan, korridoreetan eta baita espazio komunean ere. Proiektuen prozesuaren azalpenean adierazi bezala, modelo errealek garrantzia handia dute. Hortaz, gelara mugatu beharrean, eskolako espazio guztiei zukua ateratzen saiatzen dira.

“Eraikitzea eskola honetan oso garrantzitsua da. Eta horrek eskatzen du, antolaketa aldetik ere, eraikuntza horiek posible izateko espazioak egotea” (TE\_ir\_ESP\_3rf).

“Tutoretza gelez gain, ahal dela behintzat, espazio auxiliarrak nahi izaten ditugu. Zeren gaiak bere garapenean leku asko behar du. Azpi-proiektu asko sortzen dira, talde-lan asko eta, orduan, behar izaten da leku asko, ezta? Korridoreak okupatzen dira, lurrean egiten dute lan, teknologia gelan... Ikusten da halako *esplosio* bat bezala, ezta? Eskola guztia okupatuta. Beheko *hall-a* ere aprobetxatzen da umeen lanak, proiektuak, erakusteko...” (TE\_ir\_ESP\_1rf).



Ikasle-ohiek ere halako oroitzenak dituzte espazioaren erabilerari dagokionean: hiruko talde bat korridorean lanean, beste bi talde gela barruan eztabaidan, lauko talde bat koordinatzailearekin teknologia gelan maketa bat egiten, txikiak handien erakusketak ikusten... Ohikoa da horrelako egoerak egunerokoan ikustea eta, hau posible izateko, gelako hormak gainditu beharra dagoela adierazten dute irakasleek.

*Irudia 11. Eskolako korridorea proiektuetako lanekin beteta*



*Iturria: Norberak egin*

*Irudia 12. Gelatik korridorera ateratzen den eraikuntza*



*Iturria: Norberak egina*

11. irudian eskolako korridoetako itxura ikus daiteke, ikasleen muralez eta eraikuntzez beteta. 12. irudian ordea, ikasleek eraikitako errepide bat ikus daiteke, gelan hasi baina korridorea ere barne-hartzen duena. Hauen bitartez espazioaren erabilerari erreparatu ahal diogu.

Eskolako espazioez haratago, inguruneaz baliatzearen garrantzia adierazten dute irakasleek. Proiektuek, nolabait, eskolako paretei beste malgutasun bat ematen diete eta komunitatean murgiltzeko aukera zabaltzen dute. Eraikineko espazioak okupatzeaz gain, herriko espazioak okupatzeari ere garrantzia ematen diote.

“Proiektuek eramaten gaituzte eskolako hormak gainditzera. Eta hartzera adibidez belardi bat edo espazio handi bat hura neurtzeko, horren kontura topografo bati deitzera eta harengana joatea azaldu dezan nola neurtzen den gaur egun, zelan neurtzen zen lehen...” (TE\_ir\_ESP\_4rf).

“Hori gure pedagogiaren ondorio bat da, beharrezkoa. Ez geratzea eskolan. Eta guk gainera kontzienteki hori bultzatzen dugu. Horma horiek puskatzea. Zeren ezagutza

ez dago eskola barruan, bizitzan baizik” (TE\_ir\_ESP\_5rf).

### **6.3.2 Denboraren kudeaketa**

Geletako hormak gainditu eta eraikin barruko zein kanpoko espazioei etekina ateratzeaz gain, denboraren kudeaketa ere ezinbestekoa izan da proiektuei arreta eskaintzeko eta haurren beharretan zentratzeko.

Hasteko, proiektuen bitartez lan egiten hastearekin batera, ordutegi zatikatuak amaitu ziren. Beraz, ikasleen momentuko interes eta beharren baitan, gelako dinamika aldatu egiten da. Hala, gerta daiteke ostegun batean lehen orduan irakurketarekin hastea, baina hurrengo ostegunean, egoerak hala eskatzen duelako, maketen eraikuntzei edo bestelako zereginiei heltzea. Denboraren kudeaketa beharren arabera egiten ahalegintzen dira eta ez alderantziz.

“Gure kasuan, ezaugarri berberak dituen edozein ikastetxe publikotako giza baliabideak edukita, ordu-banaketa klasikoa, diziplina eta irakasle bakoitzari aurrez ordutegi jakin bat ezartzen diona, gainditu egin dugu. Hala, Heziketa Fisikoan eta Ingelesean izan ezik, tutoreak garatzen ditu ikasgelan gaiarekin lotutako proiektu guztiak, eta, beraz, haren garapenak eskatzen dituen eduki-mota guztiez arduratu beharko du” (DOK\_9\_GB\_1rf)<sup>60</sup>.

Bestetik, gelan ikasleekin ematen zuten denboraz gain, irakasleek ondorioztatu zuten denbora behar zutela lanak aztertzeko, formatzeko, begirada aldatzeko eta proiektuei zukua nola atera pentsatzeko. Horretarako, berriro ere beharren arabera antolaketa izan zen abiapuntua. Adibide bat jartzearren, Gorputz Hezkuntza eta Ingelesa bata bestearen jarraian jarrita, irakasle tutoreek beste zereginetarako tarte handia zutela ondorioztatu zuten. Aldaketa honek denbora eman zien irakasleei: planifikatzeko, irakurtzeko, formatzeko eta koordinatzeko denbora.

“Behar genuen denbora umeen lanak aztertzeko eta horien irakurketa bat egiteko, ezta? Eta horiek ikusi ostean gelan zer proposatu pentsatzeko. Orduan, Ingelesa eta Gorputz Hezkuntza beste irakasle batzuk ematen zuten, erabaki genuen horiek jarraian jartzea ia goiz osoa libre edukitzeko” (TE\_ir\_OR\_1rf).

---

<sup>60</sup>Autoreak euskarara itzultitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “En nuestro caso, y contando con los recursos humanos de cualquier centro público de las mismas características, hemos superado la distribución horaria clásica en la que a cada disciplina y profesor corresponde un horario prefijado. Así, salvo para Educación Física e Inglés, es el tutor o tutora quien desarrolla en clase todos los proyectos derivados del tema, de modo que deberá encargarse de todo tipo de contenidos que su desarrollo exija” (DOK\_9\_GB\_1rf).

### **6.3.3 Rol berriak eta irakasleen arteko lankidetzak**

Espazioan eta denboran egindako aldaketekin batera, Antzuolan irudikatutako hezkuntza proiektuak, giza baliabideez hausnartzeko beharra ekarri zuen. Lehentasunak garbi edukita, hobekien egokitzen den berrantolaketa adostu zuten irakasleek. Adibide gisa, Musikako irakasgaia espezialista baten esku geratu beharrean, tutorearen esku geratzen da. Horrela, musikako espezialista litzatekeena liberatu egiten da eta eskolak lehenesten dituen beharrei erantzuteko ardura hartzen du.

“Eskolak dituen giza baliabideak ere birplanteatu behar dira. Horren ondorioz, irakasle "espezialista" batzuei esleitutako denbora eta kudeaketa-funtzioei lotutako denbora ordutegi orokor batean integratzen dira eta ordutegi hori gure eskolaren antolaketa-beharren arabera birbanatuko da. Aldaketa horren bidez, zentroko premietarako ordu-erabilgarritasuna duten pertsonak izan ditzakegu. Asteko ordutegiaren banaketa koordinazio lan hori lehenetsiz egiten da” (DOK\_9\_GB\_2rf)<sup>61</sup>.

Antzuolako kasuan, giza baliabideen berrantolaketak aukera eman zuten pertsona batzuk koordinazio lanetarako liberatzeko. Haietzako garrantzitsua zen ikasleari eta haiek aukeratzen dituzten proiektuei arreta eskaintzea eta, horretarako, koordinatzaile rola sortu zuten. Beharren araberrako antolaketa honetan, egin den aldaketarik garrantzitsuenetakoa izan zen hau. Koordinatzaileak laguntza zuzena (modeloen eraikuntzekin lagunduz, egokitzeapenean, psikomotrizitatean) edo zeharkakoa (bileren prestaketa, etapen arteko koordinazioa, informazio bilaketa, tutoreei aholkularitza) ematen du. Normalean, pertsona hau izaten da geletan sostengua ematen egoten dena eta proiektuei zuzua ateratzeko asmoz tutoreekin elkarlanean aritzen dena.

“Koordinatzailearen lana ez da bakarrik koordinatzea. Proiektuen sustatzaile edo laguntzaile ere bada eta koordinatzailearen eta tutorearen arteko harremana estua da” (TE\_ir\_KOOR\_1rf).

Rol hau gainera garrantzitsua da irakasle berriei harrera egiterako garaian. Aipatu dugun moduan, begirada aldaketa beharrezkoa da hezkuntza proiektu honetan koherentziaz

---

<sup>61</sup>Autoreak euskarara itzultitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “Exige replantear también los recursos humanos de los que la escuela dispone. Ello provoca que el tiempo asignado a algunos profesores “especialistas” y el vinculado a las funciones de gestión se integren en un horario global que se redistribuirá en función de las necesidades de organización de nuestra escuela. Con este cambio podemos contar con personas con disponibilidad horaria para las distintas necesidades del centro. La distribución del horario semanal se realiza priorizando esta labor de coordinación” (DOK\_9\_GB\_2rf).

jarduteko eta koordinatzaileen partetik jasotzen duten babes eta aholkularitza hori irakasle berriek asko eskertzen dute.

“Ikuspegi hori aldatu zidan nirekin gehien egon zen pertsonak. Bera zen nire koordinatzailea eta ikuspuntu hori berak aldatu zidan” (TE\_ir\_KOOR\_2rf).

Gaur egun Haur Hezkuntzan bi koordinatzaile daude eta Lehen Hezkuntzan beste bi. Hala ere, momentuko irakasle kopuruaren eta beharren arabera aldatu daiteke koordinatzaile kopurua. Horiek dira beren etapan erreferente eta tutoreen sostengu. Adibide gisa, Ingelesak eta Gorputz Hezkuntzak hartzen duten goiz horretan, tutorearen eta koordinatzailearen arteko bilerak maiz egiten dira. Koordinatzaileak sakontasunez ezagutzen du gela bakoitzean jorratzen ari den proiektua eta, bilera horietan, forma nola eman eta zukua nola atera adosten dute. Horrez gain, tutoreak eduki ditzakeen ezinegonak eta zalantzak hor argitzen dira. Baina tutorearekin soilik ez eta ikasleekin ere egoten da koordinatzailea. Ohikoa izaten da koordinatzailea ikasle talde batekin proiektuko jarduera bat aurreratzen egotea (adibidez, maketa), tutorea gelan beste ikasleekin dagoen bitartean (BEHA\_3\_KOOR\_2rf).

Berrantolaketa horren ondorioz, gainera, mugimendua irakasleen artean sekulakoa da eta geletan bi irakasle egotea oso ohikoa da. Irakasle tutorea gutxitan egoten da bakarrik (BEHA\_2u\_5u\_1). Adierazitako zirkulazio librearekin normalak izaten dira profesionalen arteko topaketak. Berriro ere, Antzuolako irakasleek adierazten dute hau egingarria dela antolaketa eredu birpentsatu dutelako. Irakasleen arteko koordinazioa eta komunikazioa behar bat da haientzat, baina komunikazio hori elikatu egin behar dela adierazten dute.

“Irakasleen arteko koordinazioa ez da ez betebehar bat, ezta mantendu beharreko printzipio abstraktu bat ere, behar bat baizik: ikasgela irekien funtzionamenduarekin, hezitzaileak *bere ikasleak* edukitzeaz gain, beste hezitzaile batzuren ikasleak ere eduki ditzake espazio berean. Aldi berean, irakasle batek beharbada ez du jakingo zertan ari diren *bere* ikasle batzuk, beste ikasgelako espazio batean lanean ari direlako eta ez dituelako ikusi ere egin“(DOK\_14\_LID\_2rf)<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup>Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “La coordinación entre las profesoras no es ni una obligación ni un principio más o menos abstracto que mantener, sino, simplemente, una necesidad: con el funcionamiento de aulas abiertas la educadora se va a encontrar en un espacio en el que están algunos de «sus» niños y niñas, y también alumnos de las otras educadoras; una maestra puede no saber qué están haciendo algunos de «sus» niños o niñas, porque han estado trabajando en un espacio de la otra aula y ni siquiera los ha podido ver” (DOK\_14\_LID\_2rf).

Giza baliabideen berrantolaketa honek, kolaboraziorako aukerak zabaldu ditu eta hasieratik talde izaera hori indartzeko ahalegina egin izan dute. Prozesu hau modu kontziente batean egin dutela adierazten dute irakasleek, asko landuta.

“Orain ikusita, ematen du bat-batean eman zela. Baina hor daude osagai asko, jartzen direla eltze batean denbora luzez” (TE\_ir\_LID\_1rf).

“Komunikazioan arintasuna edukitzea urte askotako lanaren ondorioa da. Urte horietan praktika, hausnarketa eta irakurketa partekatu ditugu, baita zalantzak, arrakastak, beldurrak, ziurtasun ezak eta asetasunak ere” (DOK\_19\_LID\_2rf)<sup>63</sup>.

### ***6.3.4 Ikasleak kudeaketaren parte, baina nola?***

Aipatu bezala, eskolako antolaketa eta baliabideak ikasleen eta euren proiektuen eskakizunetara bideratzen dira. Ildo beretik doa kudeaketan ikasleek duten parte-hartzea ere.

Antzuolako ikasleek ez dute testuinguru formal eta burokratikoetan parte hartzen. Horren ordez, haien inplikazioa proiektuetan eta eskolako egunerokotasun naturalean bilatzen ahalegintzen dira. Ikasleek askotan hartzen dute ardura ekintzen antolaketan. Irteera bat antolatzeke autobus agentzietara deitu eta aurrekontuen konparaketa egitea (BEHA\_4\_IKUD\_1rf), kamisetak ateratzeko diseinuak egitea eta salgai jartzea (BEHA\_5\_IKUD\_3rf), irteera egiteko familientzako oharra idaztea (BEHA\_3\_IKUD\_4rf)... ohikoak dira horrelako ardurak ikasleen artean. Beraz, irakasleek hartu ohi dituzten ardurak proiektuan integratzen dituzte eta ikaskuntzarako baliabide gisa erabiltzen dituzte irakasleek. Honek, adierazten duten moduan, zentzua ematen dio zereginari eta ardurak hartzeko eta inplikazioa bilatzeko modu aproposa dela argudiatzen dute.

---

<sup>63</sup>Autoreak euskarara itzulitako ahotsa. Jatorrizko hizkuntzan: “La agilidad en la comunicación es consecuencia del trabajo de muchos años en los que hemos compartido práctica, reflexión y lecturas, así como dudas, éxitos, miedos inseguridades y satisfacciones” (DOK\_19\_LID\_2rf).

## 6.4 Kapituluaren ondorioak

Ikasle-ohien testigantzetan irakurri ahal izan ditugun sentrazioak eta oroitzapenak ez dira kasualitatea; urteetan zehar egin den ibilbide baten emaitza dira. Kapitulu honetan adierazi ditugun elementuek hezkuntza ulertzeko modu alternatibo eta berritzaile bat dakarte eta ikuspegi horrek ikasle-ohien sentrazioetan izan du islada.

Ikasle-ohiek aipatutako gakoak eguneroko jardunean nola garatzen diren aztertu nahi izan dugu bigarren atal honetan. Antzuola Herri Eskolan topatu dugun hezkuntza proiektuak gako interesgarriak aurkezten dizkigu irakaslearen begiradari, curriculumaren eraikuntzari eta antolaketa-ereduari dagokionean. Hauen prozedura eta oinarri pedagogikoa zein den ezagutzea interesgarria da ikasleen parte-hartzea sustatzea helburu badugu.

Ikaslea pertsona autonomo eta aske gisa irudikatzen dute Antzuolan, bere kabuz erantzunak topatzeko, ondorioak ateratzeko eta ikasteko gai den pertsona gisa. Interesak dituen eta horiek emoziotik bizitzen dituen pertsona. Ezagutza, aldi berean, interes eta emozio horiekin konektatzean gertatzen den prozesuan kokatzen dute. Zatikatu gabeko ezagutza globala, errealitatearen konplexutasunarekin harremanetan eraikitzen dena. Horrez gain, botereaz ere hausnartzen dute irakasleek. Adierazten dute ezinbestekoa dela boterea bispentsatzea eta orekatzea ikasleen parte-hartze aktiboa bilatu nahi badugu.

Honek eragin zuzena du curriculumara eraikitzeke moduan. Curriculum ireki eta emergente baten alde egiten dute eta harremanak, emozioak eta interesak kokatzen dituzte oinarrian. Antzuolaren kasuan, pentsamenduaren zirkulazio librearen bitartez eta proiektu globalen bitartez bilatzen dute ezagutzaren eraikuntza. Modu honetan errealitatearekin harreman zuzena duen eguneroko batekin egiten dute topo eta ikasleei aukera ematen die modu integralean garatzeko, haien jakin-minak asetzeko, modu autonomo eta askean jarduteko eta baita komunitateko herritar kritiko gisa hezteko ere.

Parte-hartze zuzen eta erreal batean murgiltzeko ahalduntzearen garrantzia adierazten dute irakasleek, ezagutza-prozesuan protagonista bilakatzearen garrantzia. Horretarako, irakaslearen rola gako garrantzitsua da. Izan ere, irakasleak ikasleen ahalduntzerako baldintzak sortu behar ditu; adierazten duten moduan, “aukeratzeko aukerak” sortu behar ditu.

Eredu hau egingarria izan dadin, antolaketa eredu birpentsatzeko beharra sentitu zuten. Haien balioekin bat egingo zuen antolaketa baten alde egin nahi izan zuten, batetik, eta ikasleei eta proiektuei lehentasuna emateko modua topatu nahi izan zuten, bestetik. Horretarako, beharren arabera antolaketa baten alde egin zuten eta irakasleen arteko lankidetzak eta komunikazioa sustatzeko bideak ireki zituzten. Hala, antolaketa eredu alternatibo bat sortu zuten. Ikastetxe publikoa den heinean, beste edozein ikastetxetan aurki daitezkeen errekurtso eta baldintza berdinak ditu Antzuolak. Antolaketa desberdina da, ordea. Beharrak erdigunean jarrita, gauzak beste modu batera egin daitezkeela erakutsi digute kapitulu honetan.







## 7 EMAITZEN EZTABAIDA

---

Doktoretza-tesiaren azken atalera iritsi garen honetan, ikerketaren ibilbidea laburtzeko, emaitzen eztabaida egiteko eta azken ondorio hausnartzaile batzuk plazaratzeko tartea hartu nahi dugu. Horretarako, laburpen modura marko teorikoan eta emaitzetan ikusitakoa eta ikusitakoa aurkeztuko dugu lehenengo eta, ondoren, identifikatutako gakoak oinarri hartuta, emaitzen eztabaida egingo dugu. Amaitzeko, 7.1 atalean azken ondorio batzuk aurkeztuko ditugu lanari itxiera emateko.

Ikerketa honen helburuak bi izan dira: Antzuola Herri Eskolako ikasle-ohien esperientziak eta gogoetak jasotzea, parte-hartzea sustatzen duten gakoak identifikatzeko; eta Antzuolako hezkuntza proiektua sakontasunez aztertzea, parte-hartzea sustatzen duten gakoak eguneroko jardunean nola gauzatzen diren ulertzeko.

Horretarako, literatura zientifikoaren errebisio bat egin da eta ikasleek eskolan parte hartzeko dituzten moduez eta hauek hartzen duten esanahiez hausnartu dugu lehendabizi. Hala, ikusi ahal izan dugu ikasleen parte-hartzea hezkuntza politikan berezko eskubide gisa islatuta egoteaz gain, inplikatuak eta haien komunitateen garapenean hobekuntzak dakartzala (Trilla eta Novella, 2011). Horrez gain, Belavik eta Murillok (2016) defendatzen dutenarekin bat eginez, eskola demokratiko eta justuak eraikitzeko hezkuntzak duen konpromiso etiko eta politikoaz ere hitz egin dugu eta horiek elikatzeko bidean guztien parte-hartzea ezinbesteko baldintza dela ulertu dugu.

Asko dira, ordea, ikasleen parte-hartzeak har ditzakeen forma, gradu eta esparruak. Hala, hartzen ditugun erabakien bitartez parte-hartze sinboliko edo erreal baten aldeko joera har dezakegula gogorarazi digu Hartek (1993). Beraz, ikusi ahal izan dugun moduan, garrantzitsua da parte-hartzeaz ari garenean zer adierazi nahi dugun garbi uztea, honek baldintzatuko baitu erabiliko ditugun estrategien eta aktibatuko ditugun mekanismoen aukeraketa.

Horretarako, hiru mugimendu edo ikuspegi hartu ditugu aintzat errebisio bibliografikoan: ikasleen ahotsaren mugimendua, komunitate demokratikoaren ikuspegia eta pedagogia kritikoa. Hainbat gako interesgarri identifikatzeko oinarriztat hartu ditugu eta hauei esker,

ahotsaren indar iraultzaileaz, botereaz eta ikuspegi kolektiboaz ere hausnartu ahal izan dugu. Hala, egindako errebisio eta ibilbide honetatik, ikasleen parte-hartze erreal eta demokratikoa sustatu nahi badugu, honek hiru ezaugarri barne-hartu behar dituela ondorioztatu dugu:

- ✓ Parte-hartzeak inklusiboa izan behar du.
- ✓ Parte-hartzeak ikuspegi komunitario bat izan behar du.
- ✓ Parte-hartzeak kritikoa izan behar du.

Hausnarketa hau garrantzitsua izan da la honetan parte-hartzea nola ulertzen dugun argi zehazteko. Parte-hartze erreal eta demokratiko bat lortzeko, baldintza hauen inguruan hausnartu beharko genuke ezinbestean.

Inklusiboa adierazten dugu, parte-hartzea ez delako justua pertsona guztien ahotsak (edo isiltasunak) kontuan hartzen ez baditugu. Horretarako, aniztasunaren balio positiboa kontuan hartu eta guztientzako bideragarriak diren mekanismoak aktibatu behar dira.

Komunitarioa adierazten dugu, pertsona orok, gizarteko partaide den heinean, komunitate baten edo proiektu baten baitan hartzen duelako parte. Beraz, parte izateak, besteekin batera erabaki kolektiboak hartzea dakar. Zentzu honetan, harremanak ere erdigunean daude.

Kritikoa adierazten dugu, ez delako erabakia modu isolatuan hartzea bilatzen; parte hartzen badugu, erabaki horrek protagonistarengan eta komunitatearengan eragina izango duelako da. Parte-hartzearen bitartez eraldaketa bilatzen da.

Ikasleen ahotsak, komunitate demokratikoak eta pedagogia kritikoak, gainera, hezkuntzaren potentzial iraultzaileaz jabetzen lagundu digute. Gizarte justuago baten eraikuntzan ekarpena egin daitekeela erakutsi digute eta herritar askeak eta kritikoak hezteko ardura dugula gogorarazi digute (Martínez-Bonafé, 1999).

Marko teorikoan ikusi ahal izan dugun moduan, ordea, ikastetxeetan topatzen ditugun ereduak nekez hurbiltzen dira proposatzen ditugun ezaugarri hauetara; ohikoagoak dira modu isolatuan edota sinbolikoan sustatzen diren prozesu “parte-hartzaileak”. Teoriaren eta praktikaren arteko arrakala hau gainditzeko eta parte-hartze demokratiko baten alde ekarpena egiteko, “mikroistorioen” garrantzia azpimarratu zuten Fieldingek eta Mossek

(2011): hezkuntza eraldaketan lagundu dezaketen eredu alternatiboen istorioak. Bide honetan gure alea jartzeko asmoz jo genuen Antzuola Herri Eskolara.

Guretzako ez zen arrotza Antzuolako hezkuntza proiektua. Aurretik eskolarekin egindako bidea zela eta, parte-hartzea sustatzen duten gako interesgarriak identifikatzeko gune aproposa izan zitekeela ondorioztatu genuen eta ikerketa diseinua irudikatzeko eta landa-eremura sartzeko bidea hasi genuen. Talde Eragilearekin eta Belaunaldi-Ordezkaritzarekin adostutako moduan egin genuen informazio bilketa. Hala, ikasle-ohiekin 28 talde eztabaida burutu genituen, irakasle eta irakasle-ohiekin beste talde eztabaida bat burutu genuen, eskolan 24 eguneko behaketa-prozesua abiatu genuen eta dokumentazioaren azterketa ere egin genuen. Antzuolako ikasle-ohiek, haien esperientzien kontakizunetan oinarrituz, parte-hartzea sustatzen duten hainbat gako identifikatzen lagundu digute, baita haien parte-hartzea nola bizi izan duten ulertzen ere. Ondoren, irakasleen ahotsak, behaketak eta dokumentazioa kontuan hartuta, gako hauen atzean dagoen irakurketa pedagogikoa eta prozedura aztertu ahal izan ditugu.

Irakasleen ahotsen bitartez, ikasle-ohiek oroitzen dituzten jarduerak eta gordetzen dituzten pertzepzio orokorrak jaso ditugu emaitzetan. Horrez gain, etapa amaitu eta *ikasle-ohi* izateak ematen dien perspektibatik, Bigarren Hezkuntzara saltoa nola bizi izan zuten eta Antzuolak haien ustetan zer eman dien ere bildu ahal izan dugu.

Gainera, analisi hau parte-hartzea sustatzen duten eta haiek modu positiboan baloratzen dituzten hainbat gako identifikatzeko baliagarria izan zen, hala nola, curriculum parte-hartzailea, askatasuna eta autonomia, praktikotasuna eta esperimendazioa, aniztasuna, komunitate izaera eta irakaslearen rola.

Irakasleen ahotsen, behaketen eta dokumentazioaren azterketaren bitartez, irakasleen begiradan, curriculumean eta antolaketa eremuan sakontzeko aukera izan dugu eta bertan ikasle-ohien ahotsen analitiko ateratako gakoek hartzen zuten zentzua eta esanahia ulertu ahal izan ditugu.

Prozesu hau, gainera, baliagarria izan da ondorioztatzeko irakasleen parte-hartzea ez dela modu isolatuan ematen eta aldaketak eman behar direla irakaslearen begiradan,

curriculumean eta antolaketan eraldaketa integrala izan dadin eta ikasleen parte-hartzea modu errealean sustatu dadin.

Behin hona iritsita eta teoriaren eta emaitzen arteko sinergiak bilatuta, ikasleen parte-hartzea sustatzeko kontuan hartu beharreko dimentsio eta gakoak aurkeztu nahi ditugu. Hala, hiru dimentsioren inguruan eztabaidatzea garrantzitsua iruditzen zaigu:

- ✓ Irakaslearen begiradaz eta honek barne-hartu beharko lituzkeen hainbat balioez
- ✓ Curriculumak eduki beharko lukeen izaeraz
- ✓ Antolaketa-ereduak bildu beharko lituzkeen ezaugarriez

\* \* \*

### Begirada alternatibo bat

Errebisio bibliografikoan azaldu bezala, Susinosek eta Ceballosek (2012) adierazi zuten ikasleen parte-hartze demokratikoa bultzatuko duen eredu batera hurbiltzeko, irakasleriak bere praktika begirada berritu batetik aztertu behar duela ezinbestean. Haurra “ikusteko” moduak eragin zuzena du helduaren jokabidean eta gazteenei parte hartzeko eskaintzen zaizkien aukeretan (Robinson, 2017). Ikuspegi “inozo” batetik, ikasleen gaitasunak eta aukerak gutxiesteko joera dugu, helduek prozesuan dauden gizakiak izango balira bezala ulertuta. Era horretan nekez ematen zaie askatasuna, ikaskuntza-prozesua eraginkorra izan dadin uneoro heldua ondoan behar dutela ulertzen baita. Aldiz, haur eta gazteak subjektu aktibo gisa ikusteko aukera ere badugu. Ikuspegi honetatik, ikaslea berezko interes, gaitasun eta eskubideak dauzkan herritar gisa uler dezakegu, orainaldiko herritar aktibo gisa.

Horrez gain, ezagutza ulertzeko moduak ere zerikusia du parte-hartzearen afera honetan. Ezagutza transmisio hutsetik jasotzen dela pentsatzeak eredu tradizionalaren harreman hierarkikoak iraunarazten ditu (Carr, 1998). Horren orde, ezagutza errealitatearekin harremanetan eraikitzen den prozesu global bezala ulertzeak ate berriak irekitzen dizkigu; praktkarako eta autonomiarako espazioak irekitzen ditu, hausnartzeko eta kritikotasunerako aukerak biderkatzen ditu eta elkarrekintzaren bitartez ezagutza modu kolektiboan eraikitzeko aukerak zabaltzen ditu (Carr eta Thésée, 2017).

Antzuolako ikasle-ohiek, irakasleen begirada honen garrantziari erreferentzia egiten diote beren diskurtsoetan. Esperientzia onak oso lotuta daude irakaslearen begirada alternatibo honekin: irakaslea aliatu gisa ikusi izan dute eta ezagutza eraikitzeke askatasuna sentitu dute. Aldiz, esperientzia txarrak aipatu izan dituztenean, irakasleen rola egon da oinarrian, boterea modu hierarkikoan erabiltzen zuen eta ohiko begirada alternatibo horretatik aldentzen zen irakaslearena. Bide beretik, irakasle berriak Antzuolara iristean ereduaren sortzen den desoreka ere agerian geratu da. Hori da, irakasleen ustetan, kezkarik handiena ereduaren egonkortasunari begira. Ideia hauekin ondorioztatu dezakegu, zein garrantzitsua den irakaslearen begirada eta jokabidea ikasleen esperientzia positiboetan, ongizatean eta parte hartzeko erronka honetan ere.

Gainera, begirada honen lanketak eragin zuzena du eskola-kulturan, bertan sortzen diren harremanetan eta aktibatzen diren mekanismoetan. *Demoskole* ikerketa taldearen dimentsio demokratikoen proposamena berriro ere hona ekarrita, *ethos*-ak (balio, printzipio eta gaitasun demokratikoen garapenak) duen garrantzia azpimarratu nahi dugu. *Gobernantza, bizikidetza, alteritate eta ethos* proposamenean (ikus 51-52 orriak), azken honek, aurreko hirurak eman daitezkeen duen funtzio transbertsala aldarrikatzen dute autoreek; horiek aktibatzen dituzte eskola-kulturari dagozkion bestelako mekanismoak (Feu et al, 2013, 2016, 2017).

Haurrari eta ezagutzari dagokion begirada alternatibo hau eskuratzeko, Coidurak et al.-ek (2016) adierazten dute garrantzitsua dela egunerokoa zalantzan jartzea eta esaten denaren, egiten denaren eta egin beharko litzatekeenaren arteko inkoherentziez hausnartzea. Aldi berean, hezkuntza berrikuntza martxan jartzeko bidean, ezinbestekoa da eraldaketa horretan benetan sinestea eta beren onurez kontziente izatea. Diskurtsoa ongi menperatzeaz gain, beraz, ideia horiek barneratu egin behar dira (García-Pérez, 2014).

Antzuola Herri Eskolako irakasleek indar handia jarri dute begirada honen lanketan eta urrats hau erabakigarria izan zen ikasleen parte-hartzea bultzatzeko. Kasu honetan, hausnarketan oinarritutako formakuntza kolektiboa estrategia interesgarria izan zen lanketa hau gauzatzeko. Irakasleriaren artean talde-izaera indartu eta batera egin zuten formakuntza bide hau. Hausnarketa-praktika-hausnarketa dinamika erabilita, teoriaren eta praktikaren arteko loturak egin zituzten. Teoria desberdinak landu eta ondoren ikasleekin praktikan

jartzen zituzten: ikasleen jarrera behatuta, haien erantzunak aztertuta edota gelako dinamikari erreparatuta. Ondoren, jasotako informazioa berriro ere irakasle-taldera eramaten zuten denen artean ondorioak ateratzeko asmoarekin. Prozesu honen bitartez, gauzak beste modu batera egin zitezkeela konturatu ziren.

Hausnarketan eta behaketan oinarritutako formakuntza kolektiboaren bitartez, konturatu ziren ikasleak gai zirela erantzunak haien kabuz topatzeko eta, are gehiago, irakasleak aldentzeko joera hartuta, ikasleek autonomiarako eta parte-hartzerako espazio handiagoa zutela. Horrez gain, ikasleen interesak azaleratzen hasi zirela ikusi zuten eta errealitatearekin harremanean ezagutza esanguratsuagoa zela ondorioztatu zuten. Aipagarria da, gainera, praktikaren bitartez ondorio horiek modu zuzenean ikusi ahal izan zituztela eta, beraz, benetako aldaketak beren begiekin eta eguneroko praktika errealekin ikusi ahal izan zituztenez, errazagoa egin zitzaieela eraldaketan sinestea eta bide onetik zihoazela berrestea.

Aldi berean, aldaketa hau abiatuta, nolabaiteko askatasuna ere sentitu zuten irakasleek; haien hitzak erabilia, “askatasuna emateko askatasuna” zutela sentitu zuten. Ideia honek, era berean, botereaz eta botere-harremanez hausnartzera garamatza. Irakasleekin egindako talde eztabaidan jasotako esaldia da hau eta hona ekarri nahi dugu berriro: “Guretzat, boterea, boterea ematea da. Ahalduntzea” (*TE\_ir\_EE\_3rf*).

Antzuolatik jaso dugun ideia honen atzean dagoen irakurketa ulertzeko, Joxemi Zumalabe Fundazioak (2014, 53. or.) boterearen ulerkeraz egindako hausnarketa ekarri nahi dugu hona. Kasu honetan, boterea estatikoa dela ulertu baino, harremanetan dagoen eta etengabe zirkulazioan dagoen testuinguruan kokatuko genuke; norberaren ekintzekin besteengan eragiteko (edo ez eragiteko) harreman multzoa litzateke.

Boterea objektu gisa hartuta, bi jarrera azaldu ohi dira asimetriaren aurrean:

- ✓ Kideen arteko botere-simetria ahalik eta perfektuenak bilatzeko jarrera. Botere gehien dutenei mugak jartzen zaizkie eta botere gutxiago dutenei gehiago izateko bidea errazten zaie.
- ✓ Botere asimetriak modu progresiboan desagertzeko eta berdintasuna eraikitzen joateko bitartekoak ezartzeko jarrera. Berdintasunaren bidean aurrera egiteko, gaitasun, posizioen eta aukeren uniformizaziorantz jotzen da.



Bi jarrera hauek logika berdinari erantzuten diote eta biek boterea modu negatiboan ulertzen dute. Aldiz, bada boterea ulertzeko ikuspuntu positiboago bat; boterea askatzaile eta eraikitzaile bihurtu dezakeen ikuspuntua. Ideia honetatik abiatuz, hirugarren jarrera mota bat proposatzen dute:

- ✓ Botere-harremanak izan badirela abiapuntutzat hartuta, hauek baliatzearen alde egiten duen jarrera. Botere-harremanak zapaltzaileak diren moduan, askatzaileak izan daitezkeela azpimarratzen dute.

Hala, boterearen ikuspegi positibo batetik, ahalduntze prozesua aktibatzen da; pertsonak, haien bizitzen gaineko kontrola irabazten dute eta egunerokoa eta gizarte egituretan eragiteko ahalmena areagotzen da. Kasu honetan ikuspegi kolektiboa du botereak, beste pertsonekin harremanean elikatzen dena (Del Valle, 2002).

Antzuola Herri Eskolan askatzailea izan zen begiradaren lanketa hau egitea eta boterearen ikuspegi honekin bat egitea. Boterea ematea oso zaila da haurraren eta ezagutzaren ikuspuntu mugatu batetik. Hausnarketa prozesuak aktibatuta, berriz, aurretik zituzten eskema tradizionalak deseraiki zituzten. Modu honetan, harremanak beste modu batera eraikitzen hasi ziren eta boterearen balio eraikitzaileaz kontzientzia hartu zuten. Botere-harremanez jakitun, horiek eraldatzeko eta boterea beste modu batera erabiltzeko apustua egin zuten.

Horrenbestez, begirada honen lanketari garrantzia berezi bat eman nahi diogu ikerketa honetan. Begirada honek baldintzatuko ditu eskolako eguneroko dinamika, sortuko diren hartu-emanak eta emango diren botere-harremanak (Pearce eta Wood, 2016). Ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatzeko erronka honetan, irakasleen begiradaren lanketak abiapuntua beharko luke izan.

Diskurtsoen eta praktiken arteko koherentzia beharrezkoa da eraldaketa erreala izan dadin. Hala, eskema zaharrak deseraiki eta berriak sortzea urrats garrantzitsua da bide horretan; horrela izan ezean, gaur egun gailentzen den parte-hartze sinbolikoa besterik ez dugu elikatuko. Hortaz, eredu alternatibo bat bilatzen duten eskolak hausnarketa hezkuntza komunitateko errealitatetik eta modu kolektiboan sustatzea ezinbestekoa iruditzen zaigu.

### Curriculum parte-hartzaile bat

Carrek (1998) adierazten du curriculumaren eta gizartearen arteko harremana beti dela elkarrekikoa: batak bestea erreproduzitzeko eta eraldatzeko balio du. Ikuspuntu honek curriculuma eratzeko moduan eta honi ematen diogun izaeran islada zuzena du. Hala, aurreko atalean adierazitako begiradaren garrantziaz jakitun, geure buruari egin beharko genizkiokeen galderak dira honakoak: nork definitzen du curriculuma? noren interesen mesedetan? zein dira gailentzen diren eduki eta ezagutza prozesuak?

Kezka berdinak azaleratu zituzten Deweyk (1995) eta Freirek (1993) hamarkada batzuk atzera. Berriro ere autore erreferente hauen teoriak gogora ekarriz, biek adierazi zuten ikasleen esperientziak ezinbestekoak direla ezagutzaren eraikuntzan eta horiek izan behar dutela abiapuntua; praktika zuzenak ematen diola zentzua eta esanguratasuna ezagutza prozesuari eta hori dela herritar kritiko gisa ahalduzko oinarritzeko baldintza. “Ikastea ez da ideiak kontsumitzea, horiek sortzea eta birsortzea baizik” zioen Freirek (1985, 32. or.)<sup>64</sup>. Inplikazio zuzen horretarako, beraz, ezinbestekoa da curriculum demokratiko bat eraikitzea; demokratikoki definitua eta eduki demokratikoak barne-hartuta (Belavi eta Murillo, 2020).

Nola eman, ordea, eraldaketarako urratsak? Antzuola Herri Eskolan curriculum parte-hartzaile baten aldeko apustua egin zutela azaldu dugu: curriculum irekia, emergentea eta ikasleekin batera eraikia. Horretarako, oinarritzeko gakotako bat, proiektu bidezko ikaskuntza izan zen.

Antzuola Herri Eskolan, ez dute irakasgairik, ezta testu libururik ere. Ikasleek aukeratzen dituzten proiektu globalen bidez egiten dute lan. Proiektuen bidezko lanketak, ikerketan, hausnarketan eta ekintzan oinarritzen den hezkuntza eredua defendatzen du. Helburua parte-hartzaileen errealitatea hobeto ezagutzea eta honetan eragitea da. Taldeak bideratzen du ezagutza prozesua eta irakasleak probokatzailerik eta laguntzaile rola hartzen du.

Probokatzailerik esaten dugu, irakaslea ez delako neutroa prozesu honetan. Adierazi dugun moduan, “urruntzeak” ez du esan nahi desagertzen denik. Irakaslea, gelako partaide den heinean, proiektuko partaide ere bada. Hala, errealitatearekin ematen den harreman

---

<sup>64</sup> Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “Estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas” (Freire, 1985, 32. or.).

horretan erronkak jarri behar ditu, ikasleen eskemak osatzen joan daitezten eta ezagutza eraikitzen joan dadin (Almir eta Mendonça, 2020).

Antzuolako Herri Eskolaren kasuan, Haur Hezkuntzan proiektuek espazio txikiagoa hartzen duten arren, pixkanaka protagonismoa hartzen dute eta Lehen Hezkuntzan egunerokoa horien baitan eraikitzen da. Proiektu hauek ikasleek aukeratzen dituzte eta, beraz, errealitatearekin harreman oso estua dute. Ikasleek aukeratzen duten gaia eta horren barruan jakin eta egin nahi dutena dago oinarrian. Garrantzitsua iruditzen zaigu hau azpimarratzea, proiektu bidez lan egiteak ez baitu esan nahi proiektuak beti ikasleek aukeratzen dituztenik. Esperientzia askotan, irakasleek aukeratzen dituzten proiektuak daude oinarrian, ikasleentzako “interesgarriak” izango direlakoan. Antzuolako esperientziak, ordea, beste pausu bat eman daitekeela erakusten digu: benetan haiek interesgarri kontsideratzen duten horren baitan eraiki daiteke curriculum. Ikasle-ohi batek adierazten duen bezala, *“nik han ikasi nuen eta posible da. Nik esaten dizut posible dela, nik bizi izan dudalako” (TE\_ik\_ZEA\_2rf)*. Beraz, teoritik haratago, praktikak eta, kasu honetan, ikasle-ohien ahotsek adierazten digute aukera dagoela ikasleek aukeratutako proiektu globalen bidez eskolako egunerokoa eraikitzeko.

Curriculum parte-hartzaile bat eratzeko, aldiz, irakasleriak baldintzak sortu behar ditu, boterea emateko eta ahalduentzako espazioak sortu behar ditu (Vergara, 2021). Izan ere, Lansdownek (2001) dioen moduan, “haurrak beren iritziak adierazteko gai izateko, beharrezkoa da helduek horretarako aukerak sortzea” (2. or.)<sup>65</sup>. Hala, curriculum parte-hartzaile batek ikasleen eta irakasleen arteko boterea orekatzen du, ardura partekatu egiten baita (Belavi eta Murillo, 2020; Karrera et al., 2020).

Elkarrekintzari garrantzia ematea eta hau modu kontziente eta arduratsu batean elikatzea garrantzitsua da, beraz, curriculum parte-hartzaile bat eraiki nahi badugu. Izan ere, entzuteko prestutasuna izatea ez da nahikoa; haur eta gazteek diotenari ere garrantzia eman behar zaio eta curriculumean hala islatuta egon behar du horrek. Begirada honetatik curriculum demokratiko bat sortzeko baldintzak eman daitezke, helduarentzako

---

<sup>65</sup>Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “If children are to be able to express their views, it is necessary for adults to create the opportunities for children to do so” (Lansdown, 2001, 2. or.).

garrantzitsua denaz gain, haur eta gazteek dituzten galdera eta kezka ere barne-bilduko dituen (Apple eta Beane, 1997).

Alabaina, egingarria den arren, Antzuolako kasuak erakutsi ditu prozesua konplexua dela. Etengabeko planifikazioa eta sormena beharrezkoak dira, estrategiak eskuratzea beharrezkoa da eta, berriro ere ideia hona ekarriz, ikaslea eta ezagutza ulertzeko modua aldatzeko beharra dago modu eraginkorrean jardun ahal izateko. Antzuolako ikasle-ohiek, gainera, irakaslearen lana aitortzen dute eta adierazten dute oso garrantzitsua dela proiektuei zukua ateratzen jakitea, proiektuek arrakasta izan dezaten. Ideia honekin bat egiten dute irakasleek eta hori izan zen, hain zuzen, koordinatzaile rola sortzeko arrazoia.

Antzuolan, proiektuen baitan sortzen den egunerokoan, aipatzekoak diren hiru ezaugarri topatu ditugu. Gure ustetan, garrantzitsua da hauei erreparatzea eta hauetatik ikastea ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatu nahi badugu: askatasuna eta autonomia ematen duten prozesuak aktibatzea, aniztasunaren balio positiboa aintzat hartzea eta komunitate izaera indartzea.

Lehenengoari dagokionean, askatasuna eta autonomia ematen duten prozesuei dagokionean, parte hartuz parte hartzen ikasteko prozesuak sustatzen direla ikusi ahal izan dugu. Hau da, parte-hartze zuzenaren eta esperimentazioaren bitartez baneratu dute parte-hartzeak dakarren ardura. Pentsamenduaren zirkulazio librea, jarduera praktikoa eta esperimentalak, errealitatearekin harreman zuzena... Ikasle-ohiek “egiteko” eta “izateko” espazioa izan dutela sentitzen dute eta horrek ematen du praktikaren bitartez ikasteko eta herritar gisa garatzeko aukera.

Freirek (1985) zioen ezagutza prozesuaren helburuak ez lukeela buruz ikastea izan behar, egoerak “problematizatzea” eta sortzen den erroka horretan erantzunak topatzea baizik. Hala, askatasunez eta autonomiaz esperimentatzeko, akatsak egiteko, arazoaren aurrean irtenbideak topatzeko eta erantzunak topatzeko aukera edukitzeak, prozesua bera bizitzeko eta modu kontziente eta erreal batean analizatzeko aukera ematen digu, prozesuaren parte sentitzeko aukera ematen digu eta, hala, ezagutza-prozesu esanguratsu eta errealak aktibatzeak aukerak biderkatzen ditu (Lansdown, 2001; Trilla eta Novella, 2001).

Antzuolako ikasle-ohiek adierazten dute horrela oroitzen dutela haien egunerokoa. Horrek ekarri du oraindik ere orduko ideiak oroitzea eta haien bizitzan aplikagarriak izan diren ezagutzak eskuratzea. Bestalde, adierazten dute gerora, behin Antzuolatik aterata eta eredu tradizionalago batekin topo eginda, edukiak buruz ikasi behar izan dituztela eta horiek dagoeneko ahaztu dituztela. Adierazgarria den ideia da hau, urte gehiago pasa arren, Antzuolakoak gogoratzen dituztela aipatzeak bizitzarako benetako ikaskuntza izan dela adierazten baitigu.

Azkenik, askatasuna eta autonomia emateak hausnarketa garrantzitsu bat dakar berarekin: espazioa eta askatasuna emateak ez du esan nahi irakaslearen lana desagertzen denik, are garrantzitsuagoa bilakatzen da. Bere boterea modu positiboan erabilita, autonomiarako eta parte-hartzerako espazioak zabaltzen ditu. Antzuolako irakasleek dioten moduan, “erabakiak har ditzaten erabaki” dute irakasleek. Distantzia horretatik egiten den behaketak panorama askoz ere zabalagoa eskaintzen dio irakasleari eta hortik bere jarduna erregulatu eta bere hurrengo urratsak aurreikusteko aukera ematen dio.

Bestalde, esperimentazio horretan askatasuna eta autonomia sentitzeko, aniztasunaren balio positiboa aintzat hartzea eta gelan hala transmititzea ezinbestekoa da. Antzuolako ikasle-ohiek sentitu dute denek egiten zutela aurrera eta denen erantzunak zirela ongi etorriak. Horretarako, aniztasuna pertsonen arteko elkarrekintzarako elementu aberasgarri eta dinamizatzaile gisa irudikatzea ezinbestekoa da, interakzioa eta elkarrizketa ezinbestekoak baitira ezagutzaren eta identitatearen eraikuntzarako (Moliner et al., 2016).

Komunikazioari eta sortzen diren harremanei arreta eskaintzea garrantzitsua da zeregin honetan. Izan ere, parte-hartzeaz hitz egiten dugunean, ez da nahikoa ikasleen ideiak entzuteko espazioak sortzea; esaten duten horri balioa eman behar zaio, kontuan hartu behar da, eragina izan behar du errealitatean. Hala, komunikazioa, bestea errekonozitzeko eta boterea emateko prozesua bilakatzen da (Rojas et al., 2012).

Honi lotuta, ikusi dugu ezagutzaz eta akatsaren trataeraz asko hausnartu dutela Antzuola Herri Eskolan. Ezagutza-prozesua irekia eta globala dela ulertzeak akatsari espazioa eman dio eta muga bezala baino, ikasteko aukera bezala irudikatzen dute. Honek, aldi berean, elkarrekintzan erabiltzen den hizkuntzaren zaintzaz hausnartzera garamatza. Akatsari tartea emateko eta erantzunak emateko askatasuna sentitzeko, hizkuntzaren bitartez aniztasun

hori ere babestu behar da. Adibide gisa, Antzuolan adierazten diguten moduan, “nola den” galdetu beharrean “nola uste duzu dela” galdetzeak erantzuteko aukerak izugarri zabaltzen ditu.

Prozesu hau ez da erraza hasieran. Izan ere, Antzuolako irakasleek adierazten duten moduan, “haien ustetan nola den” galdetzeak ezinegona sortzen du ikasleen artean. Ikasle-ohiek sentsazio hau ere azaldu dute eta adierazten dute hasieran gaizki pasatzen zutela erantzun bat emateko presio horren aurrean. Kontuan hartzeko egoera da honakoa eta, beraz, esplorazio-fase hori elikatzeko eta ikasleen usteak biltzeko, lanketa bat egin behar da aurretik; akatsaren trataerari eta ideien aniztasunari tartea eskaini behar zaio eta ikasleei ere modu zuzenean helarazi behar zaie.

Komunikazioaren afera honetan, gainera, espresio guztiei lekua egitearen ideia aldarrikatu nahi dugu. Antzuolako irakasleek adierazten zuten moduan, proiektuak aukeratzeko garaian, adibidez, izaera “indartsua” dutenen edo hitz egiteko joera dutenen proiektuak gailentzea ohikoa da. Hortaz, lerroartean irakurtzea eta isiltasunari edota bestelako espresio-moduei erreparatzea garrantzitsua da, atzean egon daitezkeen mezuak interpretatzeko eta guztien parte-hartzea bermatzeko prozesuak aktibatuzeko (Susinos eta Ceballos, 2012).

Azkenik, egunerokoaren bitartez komunitate izaera indartzeko apustua egiten dutela ikusi ahal izan dugu. Modu honetara, sortzen diren harremanen bitartez, ikuspegi kritikoa garatu eta gertuko errealitatearekin harreman naturala eraikitzen da (Trilla eta Novella, 2001). Ikasleak komunitate bateko partaide sentitzen dira, herritar aktibo sentitzen dira; hau ezinbesteko baldintza da parte-hartzea esanguratsua izan dadin (Knight eta Pearl, 2000).

Antzuola Herri Eskolaren kasuan, talde lanean jardutea ohikoa da. Gainera, harremanak gelako elkarrekintzetara mugatu beharrean, adinen arteko nahasketa sustatzea ere oso ohikoa da, bai zirkulazio librearen bitartez, bai proiektuetako jardueretan interakzioa indartuta. Baina, horrez gain, hormak gainditu eta herriaren eta eskolaren artean ohikoa izaten den distantzia murrizten dute sortzen den egunerokoaren bitartez.

Taldean jardutea, mugimendua egotea, kalera ateratzea, komunitatea ezagutza prozesuan inplikatzeko edo proiektuen bitartez komunitatean ekarpena egitea, ikasle-ohiek oroitzen

dituzten jardueretako batzuk dira eta irakasleek berresten dute modu kontziente batean elikatzen dituztela. Modu honetara lan eginez, ikasle-ohiek adierazten duten bezala, eskolaren eta herriaren arteko distantzia gainditu dute eta, egun, eskola herriko gune garrantzitsu bat bilakatu da.

### Antolaketa-eredu malgu bat

Antolaketa ereduak jokabide eta pentsamenduak baldintzatzen ditu eta, hala, argi izan behar dugu zein izaera eman nahi zaion antolaketa horri (Osoro eta Castro, 2017). Murilloren eta Hernández-Castillaren (2014) ideiarekin bat eginez, aurretik aipatutako balioak praktikara modu erreal eta sakon batean eramateko eta, azken batean ikasleen parte-hartze erreala bultzatzeko, egun gailentzen den antolaketa eredu birpentsatu behar da ezinbestean. Zeregin honetarako, antolaketa eredu kolaboratzaile baten alde egiten dute Antzuolan. Erabaki zuten hezkuntza proiektua eraginkorra izateko ardurak banatu behar zirela eta taldean lana egin behar zela. Hala, rolak eta zereginak beharren arabera adosten dituzte eta eskolari dagozkion erabakiak modu kolektiboan hartzen dira.

Ikasleen parte-hartzea helburu badugu, honi mesede egingo dion baldintza eta egiturak beharko dira (Trilla eta Novella, 2001). Marko teorikoan aipatu bezala, denbora falta, curriculumaren presioa edota ezjakintasuna, parte-hartzea ez sustatzeko arrazoi modura izendatu izan dira (Coiduras et al., 2016; García-Pérez eta Montero, 2014; Pearce eta Wood, 2016; Susinos eta Ceballos, 2012) eta honek ikasleen parte-hartze erreala bigarren maila batean utzi izan du. Alabaina, beharren arabera antolatuta eta lehentasunak garbi edukita oztopo horiek gainditu daitezkeela ikusi dugu.

Antzuolan argi zuten haien lehentasunak zein ziren: ikaslea eta ikaslearen interesen baitan eraikitako curriculum ireki eta parte-hartzailea. Honi arreta eskaintzeko, lehentasunak identifikatu eta horiei erantzuteko antolaketa eredu egokiena aurreikusi zuten. Hala, antolaketa, beharrak identifikatu ostean zehaztu zuten eta ez alderantziz, aurretiaz finkatutako antolaketa eredu bati hala nola erantzuten saiatuta.

Adibide bat jartzearren, Antzuolako kasuan garbi zuten ikasleek erabaki behar zituztela proiektuetako gaiak eta zereginak. Urrats hau emateak lana suposatzen zuela jakitun,

koordinatzailearen figura sortu zuten. Antolaketan rol hau txertatzeak sekulako abantailak ekarri ditu proiektuen garapenari eta kalitateari dagokionean: proiektuak bideratzeak dakarren zama irakaslearen gain geratu beharrean, bi pertsonen artean banatzen dute. Kasu honetan garbi antzeman daiteke antolaketa beharren arabera egiteak dakarren desberdintasuna: antolaketa konbentzionalaren alde eginez gero, irakaslea bakarrik sentituko litzateke prozesu honetan eta inprobisazioak dakarren ezinegona eta zama ekidite aldera, aurretik zehaztutako proiektu bat aukeratzeko joera gailenduko litzateke. Ezberdintasunak txikia dirudien arren, aldea sekulakoa da. Antzuolan garbi zuten gaiaren aukeraketak ikasleen esku geratu behar zuela eta, beraz, bideragarria izateko baldintzetan jarri zuten indarra. Hala, aurretik zehaztutako antolaketa eredu konbentzionala zalantzan jarri eta beharren baitan baliagarria izango zen eredu bilatu zuten.

Bide horretan, ikasleak antolaketan eta komunitatean inplikatze modua ere bilatu dute. Marko teorikoan adierazi dugun bezala, ikasleek antolaketa ereduan eta komunitatean parte hartu beharko lukete (Gil-Villa, 1995) eta, zentzu honetan, kudeaketa horretan eskaintzen zaizkien espazioez hausnartzea ezinbestekoa da.

Errepresentazio organoen eraginkortasuna zalantzan jarri da ikasleen parte-hartze erreala lortzeari begira. Trillaren eta Novellaren (2001) hitzak gogora ekarriz, helduentzako sortutako estrukturak erreproduzitzea eta ikasleei hauek eskaintzea ez da nahikoa. Horren ordez, haien baldintzetara egokitzen diren espazio eta egiturak sortu behar dira.

Kontua ez da lehendik dauden zenbait egitura politiko imitatzea (haurren parlamentuak, haurren alkateak, etab.), baizik eta haurrak eroso sentiarazteko forma instituzionalak bilatzea, beren idiosinkrasiarekin bat ez datozen rol batzuk hartu beharrik izan ez dezaten. Batzuetan, egungo antolaketa politikoaren forma kamuflatu horiek lortzen dutena da, alde batetik, forma horiek infantilizatzea eta, bestetik, haurrak azaletik "heltzea". Horrela, parte-hartzea simulakro edo "irudikapen" moduko bat bihurtzen da, agian oso erakargarria galeriarako edo "apaingarri" gisa, baina oso parte-hartze proiektio txikiarekin. Kontua ez da haurrak helduak izatera "jolastea" edo helduak balira bezala parte hartzera



jolastea, beraiek diren bezala inplikatzeari buruz (Trilla eta Novella, 2001, 162. or.)<sup>66</sup>.

Beraz, ikasleek kudeaketan parte hartzeko interesa eta beharra sentitu behar dute eta, horretarako, haien baldintza eta ezaugarrien baitan pentsatutako guneak sortu behar dira (Rojas et al., 2012).

Antzuolan, ikasleak antolaketan inplikatzeko asmoz, ikusi zuten bazirela hainbat kontu antolaketa formalaren parte zirenak, baina geletako egunerokoan kudeatu zitezkeenak. Adibide garbiena curriculumaren eraikuntza da. Haiek dira, irakaslearekin batera, gaia eta gai horren barruan jakin eta egin nahi dutena zehazten dutenak. Baina horrez gain, proiektuek hartzen duten protagonismoa dela eta, eskolako bizitzako gauza asko horien bitartez kudeatzen dira: irteerak egin behar dituztenean ikasleak dira autobusen aurrekontuak eskatzen dituztenak; herritarrak gonbidatu behar dituztenean haiek egiten dute gutuna eta kontaktua; eskolak kamisetak salgai jarri zituztenean haiek izan ziren kamisetaren diseinua egin zutenak.

Eskolako bizitzako erabakiak modu naturalean proiektuen garapenean txertatzen dituzte eta, modu honetan, sortzen diren zereginak eta ardurek zentzua dute ikasleentzat. Curriculum ireki batek, beraz, bide ematen du bestela kanpo geratuko lirakekeen ardura eta zereginak eguneroko dinamikan txertatzeko eta, hala, ikasleek ardurak hartzeko.

Aurreko lerroetan aipatutako ideiak kontuan izanik, balio demokratikoekin bat egingo duen eskola-antolaketa baten alde egitea garrantzitsua iruditzen zaigu. Ez litzateke eraginkorra, ezta koherentea ere, curriculum parte-hartzaile bat irudikatzea eta, aldi berean, antolaketan botere-asimetriak elikatzea. Eskolako balioak eta lehentasunak garbi edukita eta beharren identifikazio bat eginda, antolaketa-eredu alternatiboak topatu daitezkeela ikusi dugu. Horrez gain, Antzuolako esperientziak erakusten digu badagoela modua ikasleak eskolako

---

<sup>66</sup>Autoreak euskarara itzulitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: "No se trata de mimetizar, sin más, determinadas estructuras políticas existentes (parlamentos de niños, alcaldes infantiles, etc.), cuanto de buscar aquellas formas institucionales en las que los niños puedan sentirse cómodos sin necesidad de adoptar determinados papeles que no corresponden a su idiosincrasia. En ocasiones, estas formas mimetizadas de la organización política vigente lo que consiguen es, por un lado, infantilizar tales formas, y, por otro, «adultizar» superficialmente a los niños. Con todo ello, la participación se convierte en una suerte de simulacro o de «representación», quizá muy atractiva de cara a la galería y como forma «ornamental», pero con muy escasa proyección participativa. No se trata de que los niños «jueguen» a ser adultos o de que jueguen a participar como si lo fueran, sino de que se impliquen como lo que son" (Trilla eta Novella, 2001, 162. or.).



Gure helburua ez da dimentsio bat bestea baino garrantzitsuagoa dela argudiatzea, eraldaketa integral bat eman dadin hiruak beharrezkoak direla uste baitugu. Aldiz, ikerketa honetan ikasitakoak adierazi digu begirada aldatzea ezinbestekoa dela curriculuma eta antolaketa modu koherente batean aldatu dadin; aldaketa curricularrak eta egiturazkoak ez dira errealak izango ez badatoz bat ikaslearen, ezagutzaren eta boterearen begirada alternatibo batekin. Adibide garbi bat eredu metodologikoan topa dezakegu: proiektu bidez lan egiteak ez ditu zertan dinamika parte-hartzaileagoak sustatu; proiektu horiekin lan egitean sortzen dugun dinamika izan daiteke parte-hartzaileagoa eta, hori, barneratuta dugun irakurketaren ondorio izango da. Hala, ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatzeko, irakasleen begiradaren lanketak lehentasuna izan behar duela uste dugu.

Begirada horren lanketak eramango gaitu curriculumaren gaira eta nola jokatu nahi dugun zehaztera. Gure ustetan, garrantzitsua da curriculuma nola eraiki nahi dugun aurretik pentsatzea, horren baitan egingo baitugu beharren arabera antolaketa. Adibide berdinarekin jarraituta, proiektu lan egitea erabakitzen badugu, horiei zukua ateratzea eta benetan parte-hartzailea izatea ahalbidetuko duen antolaketa eredu bilatuko dugu. Antolaketan pentsatzeko, aurretik zeri erantzun nahi diogun aurreikusi behar dugu.

Garbi dugu eraldaketa prozesuan eta ikasleen parte-hartzea bermatze bidean ez dagoela prozesu zurrun eta itxirik. Ikerketa honek nondik has gaitezkeen eta hasierako indarrak non jarri beharko lirakekeen erakutsi digu. Ez dugu ahaztu behar, ordea, prozesua ziklikoa dela eta ebaluazioak beti eramango gaituela dimentsio horietako bakoitza berraztertzerara eta doitzera.

\* \* \*

Bukatu aurretik, ikerketaren diseinuak eta garapenak berak agerian utzitako zenbait hausnarketa aipatu nahi ditugu. Oinarri metodologikoen atalean aipatu moduan, hezkuntza-etnografiaren xedea gune edo komunitate jakin bateko errealitatean murgiltzea eta hau hobeki ulertzea da (Torres, 1988). Joera kritikoko lan etnografikoen kasuetan, ulerkera hori eskuratu soilik ez eta honek ematen duen perspektibatik hezkuntza praktiken hobekuntza bilatzen du. Hau jakinik, uste dugu kasuen azterketa etnografikoa aukera aproposa dela “mikroistorioak” eratzeari begira eta eraldatzaileak diren gakoak identifikatzeari begira.

Hezkuntzaren ardura politikoaz hitz egin dugun bezala, ikerketaren izaera politikoa ere mahai gainean jarri nahi dugu azkenekoz. Ikertzaileok modu kontziente eta arduratsu batean jarduteko apustua egin behar dugu, bai ikerketa objektuari dagokionean, baita ikerketa garatzeko unean ere. Ikertzen dugun hori zertarako ikertzen dugun eta zein modutan ikertuko dugun galdetu behar diogu geure buruari.

Ikasleen parte-hartzeaz hitz egitea hautu bat izan da, eskola demokratiko eta justuak eraikitze bidean jorratu beharreko gaia iruditzen baitzaigu. Era berean, ikerketa hau ikasle-ohien ahotsetatik abiatzea ere hautu bat izan da, haiek izan baitira hezkuntza eredu honen protagonista nagusiak. Nola bestela, ikasleen parte-hartzeaz jardun protagonistei haien parte-hartzeaz galdetu gabe? (Meehan, 2016).

Asko dira “hezkuntza kalitatea” bilatzeko asmoz proposatzen diren gidalerroak; halaber, geroz eta gehiago dira gidalerro horiek praktikan nola gauzatzen diren aztertzen duten ikerketak. Hala ere, gidalerro horien ondorioak pairatzen dituztenak ikasleak diren arren, maiz izaten dira baztertuak eta isilaraziak (Lansdown, 2001). Proiektu bat “teorikoki” interesgarria iruditu arren, zenbateraino dakigu arrakastatsua den ala ez, protagonistei, ikasleei, ahotsa eman gabe? Nork baloratzen du proiektuen arrakasta? Zein interes eta parametroren baitan?

Hausnarketa honetatik abiatuta, hezkuntza-praktika (eta zehazki parte-hartzea) ikasle-ohien ahotsetan oinarrituta baloratu nahi izan dugu. Haiek eman dizkigute parte-hartzea sustatzen duten gakoak eta, horien baitan, atzean dagoen irakurketa pedagogikoa ulertzeko jo dugu beste informazio iturrietara. Prozedura honek ikuspegi garden bat eman digu eta benetan gako kontsideratu izan dituzten horietara jo dugu. Hala, proposatzen diren gako horiek sendotasuna irabazten dutela uste dugu, ez baitira errezeta “teoriko” batera mugatzen; ikasle-ohien esperientziek aitortu digute gako horien arrakasta.

Azkenik, prozesua bera parte-hartzailea izateko guneak eskaini ditugu. Metodologia atalean azaldu bezala, diseinua bera Talde Eragilearekin batera adostu genuen eta ikasleen-ahotsak jasotzeko prozedura, berriz, Belaunaldi-Ordezkaritzarekin. Hartek (2012) defendatzen duen moduan, ikerketa parte-hartzailearen bitartez hezkuntza komunitatearen eta komunitate zientifikoaren arteko komunikazio bideak sendotzen direla sinesten dugu; modu honetan jardutean, parte-hartzaileek gertutasuna adierazten dute eta proiektuaren parte sentitzen

direla uste dugu. Erabakiak hartzeko espazioak irekita, eskolan bezala, ikerketan ere inplikazioa bilatzea errazagoa da. Hala, ikerketa parte-hartzailean ere urratsak eman behar ditugula erakutsi digu lan honek.

## 7.1 Azken ondorioak

Ikertu dugun ikastetxeak aukera eman digu hezkuntza beste modu batera ulertzeko eta ikasleek eskolan izan dezaketen rolaz hausnartzeko. Antzuolako irakasleen hitzetan, “momentuko egoerarekiko inkorformismoak” bultzatu zuen duela 40 urte inguru hasitako eraldaketa. Egun, lau hamarkada beranduago, eraldaketa horren fruituak irakasle zein ikasle-ohien esperientzietan antzeman daitezke.

Ikasleen garapen integralari arreta eskaintzen dion eredu batekin egin dugu topo. Ikasle-ohiek hala adierazita, ardura, autonomia, askatasuna eta hitza izan dituzte haien ibilbidean; parte hartzeko eta parte izateko aukera izan dute. Hala, balio hauen garapenak eragin zuzena du ikasleak herritar aktibo eta kontziente gisa hazteko eta hezteko bidean (Rojas et al., 2012).

Antzuolan burututako ikerketa etnografikoa, ikasleen parte-hartzea sustatzeko interesgarriak diren hainbat dimentsio eta gako identifikatzeko baliagarria izan da. Zentzu horretan, ikusi ahal izan dugu irakasleen begiradari, curriculumari eta antolaketari erreparatu behar zaiola ikasleen parte-hartzea erreala izan dadin eta inklusiboa, komunitarioa eta kritikoa izan dadin.

Antzuolako ereduak erakutsi digu, ikasleak erdigunean jarrita, gauza ederrak lor daitezkeela. Ikasleen parte-hartzea oinarrian duen eredu baten alde egitean, ikaskuntza eta gozamina lotuta joan daitezke. Eskolan “ez badugu ongi pasatzen, ez gara gauzak ongi egiten ari” adierazi zuten Knightek eta Pearlek (2000, 199. or.)<sup>67</sup>. Eskolak, gozatuz ikasteko gune bihurtu behar ditugu eta, horretarako, ezinbestekoa da ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatzea. Modu honetara, ikasleak komunitate baten parte aktibo sentituko dira; egiten duten horrek eragina duela sentituko dute; haien hitzek eta ekintzek balioa dutela sentituko dute. Eskola demokratikoak eraikitze bidean, beraz, kontuan hartu beharreko dimentsioak dira hiru hauek.

Azkenik, berriro ere azpimarratu nahi dugu gure ikerketaren helburua ez dela ikasleen parte-hartzea sustatzeko formula zehatz eta zurrun bat proposatzea. Lan honek, ez du Antzuolako

---

<sup>67</sup>Autoreak euskarara itzultitako zita. Jatorrizko hizkuntzan: “If we are not having fun, we are not doing it right” (Knight eta Pearl, 2000, 199. or.).

eredua errezeta itxi eta definitibo modura proposatzea bilatzen, ikasleen parte-hartze demokratikoa sustatzeko erronkari ekarpena egitea baizik. Parte-hartzea pertsona protagonistek egiten dute eta, beraz, etengabean eraikuntzan dagoen prozesu irekia da. Hala, eskoletan parte-hartze demokratikoa sustatu nahiko balitz, ikastetxe bakoitzak bere hausnarketa prozesu kolektiboa jarri beharko luke martxan eta, horren baitan, bere ezaugarriekin eta baldintzekin bat egingo duen norabidea zehaztu (Dewey, 1995).

\* \* \*

Ikerketa honen bitartez, hasieran ezarritako helburuak bete ditugula uste dugu, baita hainbat ekarpen esanguratsu egin ere. Antzuolako hezkuntza komunitateari dagokionean, aurretik Arregik (2015) eta Arguiñanok (2019) identifikatutako hutsune bati erantzuna eman diogu. Haien doktoretza-tesietan, Antzuolako hezkuntza proiektuaren ildo desberdinak aztertu zituzten arren, biek adierazi zuten ikasleei ahotsa ematearen garrantzia. Horrez gain, ikerketa honetako Talde Eragileak ikasle-ohien testigantzak jasotzearen beharra adierazi zuen, hori baitzen haientzako ereduaren arrakasta neurtzeko balizko parametro bakarra. Hala, komunikazio bideak irekita eta elkarrekin lan eginda, ikasle-ohien testigantzak biltzeko behar hori asetuta geratu dela sentitzen dugu.

Gainera, ikasle-ohien ahots kopuru handia jaso eta aztertu dugu. Doktoretza-tesi bat dela jakinik eta honek hartzen duen dimentsioa ezagututa, ahalegin berezia egin dugu talde eztabaida guztiak sakontasunez analizatzeko eta generazio guztien ikuspegi zabala jasotzeko. Emaitzetan, belaunaldien arteko sinergiak bilatu eta komunean zuten ikuspuntuan jarri nahi izan dugu indarra. Hala ere, interesgarria litzateke belaunaldien arteko desberdintasunetan gehiago sakontzea eta horrela hezkuntza proiektuaren bilakaeran esanguratsuak izan diren gakoei erreferentzia egitea. Adibide bat jartzearren, lehenengo belaunaldietan irakasgaiak mantentzen ziren proiektuekin batera. Irakasgaietan nola sentitzen ziren eta proiektuetan nola sentitzen ziren bereizteak, ikasleen ongizatean proiektuak lan egiteak duen eragina hobeto ulertzen lagun diezaguke.

Ekarpenekin jarraituta, azpimarratu nahi dugu parte-hartze demokratiko baterako gakoak eman soilik ez eta horiek sustatzeko prozedura ere azaldu dugula. Sakontasun honek balioa ematen dio lanari eta hezkuntza komunitatearentzako aberasgarria dela uste dugu.

Hezkuntza berrikuntzan ohikoak diren ezinegon eta ezjakintasunen aurrean, euskarri praktiko bat da honakoa; hezkuntza eraldaketaren bidean ezinbesteko bitartekoa.

Horrez gain, “begirada lantzeko” bitarteko interesgarria izan daitekeela ere uste dugu. Adierazi dugu irakasleen begirada abiapuntu esanguratsua dela ikasleen parte-hartzea sustatzeari begira. Antzuolako eredia sakontasunez aztertu izanak eta gako horien atzean dagoen irakurketa pedagogikoa islatu izanak, begirada aldaketa horretan lagun dezakeela uste dugu. Zehazki Antzuolari dagokionean, gainera, espero dugu lagungarria izatea eskolara sartzen diren irakasle berrientzako. 2022rako ereduari hastapena eman zioten irakasle guztiak erretiratuta egongo dira eta, ordezkapen-sistema dela medio, erreleboa ez da erraza izan gaurdaino. Ezegonkortasunak sortzen duen zama arintzeari begira, eskolarentzako euskarri bat eskaini nahi izan dugu lan honen bitartez.

Azkenik, ikerketa garatzeko moduez hausnartu eta parte-hartzailea den eredu bat eskaini nahi izan dugu; hezkuntza komunitatea eta komunitate zientifikoa sartzeko eta elkarrekin jarduteko apustua egin dugu, bai ikerketaren diseinuan eta baita garapenean ere. Lan honek erakutsi digu ikerketa modu kolaboratzailean garatu daitekeela eta hezkuntza-komunitatera hurbiltzeko metodologia aproposa izan daitekeela. Hauxe iruditzen zaigu, hezkuntza eraldaketaren bidean, jarduteko modurik eraginkorrena. Zintzoki sinesten dugu modu honetara jarduteak ikerketa prozesua aberasten duela eta lortzen diren emaitzek inpaktu erreala dutela.

Ekarpenak egiteaz gain, doktoretza-tesi honen bitartez hainbat ate zabaldu zaizkigula ere sentitzen dugu. Eskola justu, demokratiko eta parte-hartzaileak eraikitze bidean jarraituko dugu eta, bide horretan, ikerketa lan honek aurrera begirako hainbat erronka identifikatzeko aukera eman digu:

- ✓ Metodologia parte-hartzaileetan sakontzen jarraitzeko beharra ikusi dugu. Hezkuntza komunitatea eta komunitate zientifikoaren arteko komunikazio bideak zabaltzea ezinbestekoa da eta, horretarako, berdinen arteko prozesu parte-hartzaileak jarri behar dira martxan. Horretarako, ikerketaren zentzuaz eta ikertzaileen rolaz hausnartu beharko genuke eta, eztabaidan aipatutakoaren bide beretik, guk ere, ikertzaileok, gure begirada landu beharko genuke.



- ✓ Ikerkuntza-ekintzan murgiltzeko eta ikastetxeetan hausnarketa kolektiboak bideratzen laguntzeko beharra ikusi dugu. Hezkuntza eraldaketaren bidean, begirada lantzetik hastearen garrantzia aldarrikatu dugu ondorioetan. Hala, ikerkuntza-ekintzak prozesu honetan lagundu dezakeela uste dugu, ikastetxeetan zein hezkuntza eredu nahi dugun irudikatuz eta horren baitan urratsak emanez.
- ✓ Eredu alternatiboak eskaintzen dituzten erduei, mikroistorioei, zabalpena ematen jarraitzeko beharra ikusi dugu. Aldi berean, kasu azterketa etnografikoen bitartez gako parte-hartzaileetan sakontzen jarraitzeko beharra ere ikusi dugu. Horrekin lotuta, hezkuntza komunitatean sareak sortzearen eta esperientziak partekatzearen garrantzia jarri nahi dugu mahai gainean. Antzuolako Herri Eskolak asko dauka esateko, baina baita beste hainbat eskolek ere. Harreman sare horiek artikulatzeko, esperientziak partekatzeko eta elkarrengandik ikasteko espazioak irekitzeko konpromisoa hartzen dugu.

\* \* \*

Simók eta Feuk (2018) adierazten dute eskola demokratikoa posible izateko irakasleen konpromiso etiko eta politikoa beharrezkoa dela eta, horretarako, ausardia eta sormena behar direla. Ikerketa amaitu dugun honetan, guk ere bat egiten dugu irakurketa honekin. Irakasle gisa aldetan sinestea ezinbesteko baldintza da ikasleen parte-hartzea eman dadin. Beraz, erronka honetan, irakasleen artean haien zereginaz eta botereaz hausnartzeko espazioak irekitzearen beharra adierazi nahi dugu. Hausnarketa kolektiboaren indarrak eraldaketa lor daitekeela sinisten dugu. Antzuolak garbi ikusi zuen hausnarketarako espazio hauen garrantzia hasieratik eta, gaur egun, 40 urte geroago, ereduak bizirik dirau.

Irakasleen konpromisoa soilik ez eta hezkuntza-eragile guztien konpromisoa ere mahai gainean jarri nahi dugu. Hezkuntzatik gizarte justu eta demokratiko bati ekarpena egin diezaiokegu eta egiteko ardurak dugu. Justizia soziala eta demokrazia, ordea, ez dira hezkuntza-sisteman gailentzen diren balioak. Lehiakortasuna, kanpo erakundeek sortutako emaitza estandarizatuen balioa, merkaturak, sistema neoliberalak; guzti horien mesedetan hezkuntzaren zentzua ahaztu dugu eta produkziara bideratutako guneak eraiki ditugu. Fieldingek eta Mossek (2011) aipatutako “mikroistorioek”, ordea, gogorarazi digute

konformismotik haratago badagoela bide alternatibo bat eta eskolara joatea esperientzia ederra izan daitekeela.

Iraganean Hezkuntza Sailak emandako babesak Antzuolako proiektuaren iraunkortasuna bermatu zuen. Egun, ordea, ikastetxeko egoera ezegonkorra da eta proiektuaren jarraipenak kezka nabaria sortu du Antzuolako herritarren artean. Ikerketa lan honen bitartez agerian utzi dugu hezkuntza proiektu parte-hartzaileen indarra eta hauek zer nolako inpaktua duten ikasleen esperientzietan. Are gehiago, hezkuntza publikoak horrelako proiektuak garatzeko ahalmena duela eta egungo euskal gizartearen erronkei erantzuteko prest dagoela agerian utzi du lan honek. Hori dela eta, horrelako proiektuei babesa emateko eta eredu hauek beste ikastetxe publikoetan sustatzeko baldintzak eta baliabideak eskaintzeko deia luzatu nahi diegu hezkuntza-eragile publikoei.

# **ERREFERENTZIAK**

---



- Almir, C., eta Mendonça, S. (2020). Democracy theories in John Dewey's work: formative requirements of social cooperation. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250010>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Amiama, J. F., Ledesma, N., eta Monzón, J. (2017). La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 91-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.91-96>
- Anderson, D. L. eta Graham, A. P. (2015). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- André, M. (1995). *Etnografía da prática escolar*. Papyrus.
- Antzuola Herri Eskola. (1999). Infantil y Primaria ¿Dos mundos independientes? *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 40-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36570>
- Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del Currículum y concepciones del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 70-73.
- Antzuola Herri Eskola. (2001a). El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas. *Aula de Innovación Educativa*, 103-104, 20-24. <https://www.grao.com/es/producto/el-que-cuando-para-que-de-las-matematicas>
- Antzuola Herri Eskola. (2001b). Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos? *Aula de infantil*, 1, 7-14. <https://www.grao.com/es/producto/ninos-y-ninas-investigadoras-de-que-hablamos>
- Antzuola Herri Eskola. (2003). La cantidad y... ¡cantidad de significados! *Aula de infantil*, 13, 6-8. <https://www.grao.com/es/producto/la-cantidad-y-cantidad-de-significados>

- Antzuola Herri Eskola. (2004a). En la escuela, lo que digo yo también es importante. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 41-46. <https://www.grao.com/es/producto/el-bienestar-en-la-escuela-lo-que-digo-yo-tambien-es-importante>
- Antzuola Herri Eskola. (2004b). Una comunidad que acaba. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 40-46. <https://www.grao.com/es/producto/una-comunidad-que-acaba>
- Antzuola Herri Eskola. (2006). El Viaje a Marte. *Cuadernos de Pedagogía*, 355, 55-58. [http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/2010-2011/matematicas/Antzuola\\_viaje\\_Marte.pdf](http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/2010-2011/matematicas/Antzuola_viaje_Marte.pdf)
- Antzuola Herri Eskola. (2008). Experiències primària: Un claustre que indaga i aprèn com a comunicat. L'escola d'Antzuola. *Perspectiva escolar*, 323, 27-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559626>
- Antzuola Herri Eskola. (maiatza 2014). *La escuela de Antzuola: las personas y sus interacciones en contextos de aprendizaje inclusivos*. Aurkeztutako komunikazioa non: XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las escuelas de éxito. Características y experiencias, Oviedo. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/22encuentroceayedocumentofinaljpa.pdf?documentId=0901e72b8194fe50>
- Apple, M.W., eta Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arguiñano, A. (2019). *Hezkuntza Berrikuntza: Antzuola Herri Eskolako Bilakaera berrikuntza pedagogikoaren bidean* (Doktoretza-tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). <https://addi.ehu.es/handle/10810/42035>
- Arguiñano, A., Basasoro, M., eta Ormazabal, G. (2019). Claves para que un proceso de innovación perdure en el tiempo. Antzuola Herri Eskola, 35 años de proyecto educativo. Non: S. Alonso, J.M. Romero, C. Rodríguez-Jimenez eta J.M. Sola (edk.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes educativos* (597-612). Dykinson.

- Arguiñano, A., Karrera, I., eta Arandia, M. (2018). Funcionamiento democrático y ABP: factores determinantes para la inclusión y el rendimiento del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 103-112. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1450>
- Arias, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y imitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26. <http://hdl.handle.net/10495/4815>
- Arnot, M., eta Reay, D. (2007). A Sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Arregi, X. (2015a). *El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola* (Doktoretza-tesia). Mondragon Unibertsitatea. <http://ebiltegia.mondragon.edu:8080/xmlui/handle/20.500.11984/1581>
- Arregi, X. (2015b). Antzuolako Herri-Eskola: autoelikatzen den eredu bizi bat. *Hik Hasi*, 201, 10-15. <http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20151001/antzuolako-herri-eskola-autoelikatzen-den-eredu-bizi-bat>
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., eta Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Graó.
- Bambozzi, E., Pined, E., eta López, G. (2020). Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en instituciones educativas: funciones democráticas y actores desde la perspectiva de directivos y docentes. *Praxis educativa*, 24(1), 1–12. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240112>
- Barandiaran, A., Larrea, I., eta Lopez de Arana, E. (2011). *Haurraren ongizatea II: Hezkuntza proposamenak*. Mondragon Unibertsitateko Zerbitzu Editoriala.
- Barber, B. R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. University of California Press.

- Barber, B. R. (2004). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. University of California Press.
- Barber, T. (2009). Participation, Citizenship, and Well-Being: Engaging with Young People, Making a Difference. *Young: Nordic Journal of Youth Research* 17(1), 25–40. <https://doi.org/10.1177/110330880801700103>
- Baroutsis, A., McGregor, G., eta Mills, M. (2015). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. Non: N. Blazquez, F. Floreseta M., Ríos (koordk.), *Investigación feminista Epistemología, metodología y representaciones sociales* (67-77). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Basasoro, M., Karrera, I., eta Arguiñano, A. (2018). Antzuola Herri Eskola. Eskola ongizatearen eraikuntzan kontzeptua mugatuz eta zabalduz. *Tantak*, 30(1), 136-151. <https://doi.org/10.1387/tantak.19559>
- Belavi, G. (2019). *Crear la democracia en las escuelas: Un estudio etnográfico sobre poder, comunidad y educación* (Doktoretza-tesia). Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/690286>
- Belavi, G., eta Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13–34. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371>
- Belavi, G., eta Murillo, F. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bergmark, U. eta Kostenius, C. (2009). ‘Listen to me when I have something to say’: students’ participation in research for sustainable school improvement. *Improving Schools*, 12(3), 249-260. <https://doi.org/10.1177/1365480209342665>



- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. CEAC Educación Manuales.
- Bonafé, Á. M., Molina, D., eta Montaner, C. (2003). Vivir la democracia en la escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 17, 111-132.
- Cairns, L. (2001). Investing in children: learning how to Promote the Rights of all Children. *Children Society*, 15(5), 347–360. <https://doi.org/10.1002/chi.665>
- Call-Cummings, M., eta Ross, K. (2019). Re-positioning Power and Re-imagining Reflexivity: Examining Positionality and Building Validity Through Reconstructive Horizon Analysis. Non: K. Strunk eta L. Locke (edk.), *Research Methods for Social Justice and Equity in Education (3-13)*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-05900-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-05900-2_1)
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes editorial, S.A
- Carr, W. (1998). The curriculum in and for a democratic society. *Curriculum Studies*, 6(3), 323-340. <https://doi.org/10.1080/14681369800200044>
- Carr, P. R., Thésée, G., Zyngier, D., eta Porfilio, B. J. (2018). *Final Report of the Research Project Democracy, Political Literacy and Transformative Education (DPLTE)*. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC).
- Carr, P. R., eta Thésée, G. (2017). Seeking Democracy Inside, and Outside, of Education: Re-conceptualizing Perceptions and Experiences Related to Democracy and Education. *Democracy and Education*, 25(2), 1-2. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss2/4>
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., eta Bertrán, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Castro, A., Ezquerro, P. eta Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16455>

- Ceballos-López, N., eta Saiz-Linares, A. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 329-350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Charteris, J., eta Smardon, D. (2019). Students voice in learning: instrumentalism and tokenism or opportunity for altering the status and positioning of students? *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 305-323. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1489887>
- Coiduras, J., Balsells, M.A., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I., eta Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: Una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 437-456. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46353](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353)
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131-148. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.842480978608459>
- Cots, J. (2005). El derecho a la participación de los niños. *Revista de Educación Social*, 4. <https://eduso.net/res/revista/4/infancia-y-accion-politica/el-derecho-a-la-participacion-de-los-ninos>
- Dahlberg, G., Moss, P., eta Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press
- Davies, L. (1999). Comparing Definitions of Democracy in Education L. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/0305792990290203>
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologías cualitativas orientadas a la comprensión*. Paidós.
- Del Valle, M. T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Narcea Ediciones.

- Denzin, N.K., eta Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Publishing.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. (Liburu originala 1916ean argitaratua).
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Emilson, A., eta Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238. <https://doi.org/10.1080/03004430500039846>
- Escudero, J. M., eta Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Eusko Jaurlaritzaren (2014). *Heziberri 2020. Hezkuntza-Eredu Pedagogikoaren Markoa*. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_sist\\_educativo/eu\\_de\\_f/adjuntos/000009e\\_Pub\\_EJ\\_heziberri\\_2020\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/eu_de_f/adjuntos/000009e_Pub_EJ_heziberri_2020_e.pdf)
- Evertson, C. M. eta Green, J. L. (1989). *La observación como indagación y como método. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós-MEC.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., eta Simó, N. (2013). El concepto teórico de democracia aplicado a la educación: modelos teóricos y consecuencias de los mismos. Aurkeztutako komunikazioa non: XI Congreso Español de Sociología, Madril. <http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencia/1496/>
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L., eta Simó, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 647-661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>

- Feu, J., Simó, N., Serra, C., eta Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141. <https://doi.org/10.1023/a:1017949213447>
- Fielding, M. (2004a). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302834>
- Fielding, M. (2004b). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), 31-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Fielding, M. (2015). Student Voice as Deep Democracy. Non: C. McLaughlin (ed.), *The Connected School: A Design for Well-Being - Supporting Children and Young People in Schools to Flourish, Thrive and Achieve* (26-32). Pearson.
- Fielding, M., eta Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Routledge.
- Frank, S., eta Huddleston, T. (2009). *Schools for Society. Learning democracy in Europe. A Handbook of Ideas for Action*. Alliance Publishing Trust.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo veintinuno editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Rowman and Littlefield.
- Fuentes-Peláez, N. (2011). Escoltar la veu dels infants i joves: una via de lluita contra l'exclusió social dels joves del quart món. Non: M. A. Balsells (ed.), *Quart món i infància. Conceptes, reptes i oportunitats* (99–122). Icaria.
- Gallego, C. (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. *Temps d'Educació*, 34, 29-66. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126498>
- Gandin, L. A., eta Apple, M. W. (2002). Thin versus thick democracy in education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99-116. <https://doi.org/10.1080/09620210200200085>
- García-Pérez, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en Educación Primaria y Secundaria* (Doktoretza-tesia). Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/664105>
- García-Pérez, D., eta Montero, I. (2014). Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria: un estudio cualitativo de casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238. <http://hdl.handle.net/10486/666148>

- García-Pérez, D., eta Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227175>
- Gil-Villa, F. (1995) *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Giroux, H. A. (2014). When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education*, 12(4), 491-499. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.4.491>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Gómez, A., eta Cejudo, J. M. (2007). *La investigación educativa: Claves teoricas*. EDIGRAPSA.
- Graham, A., Bessell, S., Adamson, E., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N., Gardon, L., eta Johnson, A. (2018). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789-811. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1527945>
- Grosvenor, I., eta Pataki, G. (2017). Learning through culture: seeking “critical case studies of possibilities” in the history of education. *Paedagogica Historica*, 53(3), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1264981>
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós.
- Hall, V. (2017). A Tale of Two Narratives: Student Voice—What Lies before Us? *Oxford Review of Education*, 43(2), 180–193. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1264379>

- Hammersley, M. (1995). *The Politics of Social Research*. SAGE.
- Hammersley, M., eta Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós Básica.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? *Debates en torno a una metodología feminista*, 2, 9-34. <https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista-s-harding.pdf>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>
- Hernández, R. (2002). De la democracia representativa a la democracia participativa. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, 6, 199-220.
- Hernández, J.M. (1999). Auto/biografía. Auto/etnografía. Auto/retrato. *Ankulegi: gizarte antropologia aldizkaria, zki. berezia*, 53-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2672973>
- Imaz, O., eta Eizagirre, A. (2020). Innovar la gobernanza de la investigación y la innovación: la experimentación de prácticas deliberativas en Europa. *Caleidoscopio. Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 24(43). <https://doi.org/10.33064/43crscsh1987>

- James, A., eta James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, V. (2017). Moving beyond voice in children and young people's participation. *Action Research*, 15(1), 104-124. <https://doi.org/10.1177/1476750317698025>
- Joxemi Zumalabe Fundazioa (2014). *Dabilen Harriari Goroldiorik Ez. Militantziatz eta horizontaltasunaz hausnartzen*. Joxemi Zumalabe Fundazioa.
- Karrera, I. (2008). *La metodología cualitativa crítica como estrategia válida en la resolución de conflictos escolares* (Doktoretza-tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Karrera, I., eta Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: Organización escolar y curriculum emergentes y flexibles. Non: H. Arancibia, P. Castillo eta J. Saldaña (koordk.), *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (139-173). Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso.
- Karrera, I., Arguiñano, A., Basasoro, M., eta Castillo, P. (2020). Innovative pedagogical experiences at Basque Country inclusive schools. *British Journal of Educational Studies*, 68(6), 753-770. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1719032>
- Karrera, I., Basasoro, M., eta Arguiñano, A. (2021). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460>
- Karrera, I., Garmendia, M., eta Arguiñano, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: el caso de la escuela pública de Antzuola. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 83-102. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145>
- Knight, T., eta Pearl, A.(2000). Democratic Education and Critical Pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226. <https://doi.org/10.1023/A:1005177227794>



- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. UNICEF.
- Latorre, A., Del Rincón, D., eta Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Lee, N. (2005). *Childhood and human value: Development, separation and separability*. Open University Press.
- Leithwood, K., Begley, P., eta Cousins, J. (1990). The nature causes and consequences of principal's practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31. <https://doi.org/10.1108/09578239010001014>
- Liebel, M., eta Saadi, I. (2013). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, 39, 123-140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- Lorenzo-Rodríguez, A., Martínez-Piñero, A.B., eta Martínez-Piñero, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. *RELIEVE*, 10(2), 117-134. [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_6.htm).
- Lüdke, M., eta André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Lundy, L. (2007). Voice is not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Luxán, M., eta Azpiazu, J. (d.g.). *Metodología para la implementación de la igualdad*. Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

- Mannion, G. (2010). After participation, the socio-spatial performance of intergenerational becoming. Non: B. Percy-Smith eta N. Thomas (edk.), *A Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*, (330-343). Routledge.
- Martínez-Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila Editores.
- Martínez, J. B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? Non: J. Gimeno-Sacristán (koord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (162-179). Morata.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- McDonald, C. (2009). The importance of identity in policy: The case for and of children. *Children and Society*, 23(4), 241-251. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00170.x>
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. Routledge/Falmer Press.
- McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Pearson Education, Inc.
- Meehan, C. (2016). Every child mattered in England: but what matters to children? *Early Child Development and Care*, 186(3), 382-402. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1032957>
- Mitra, D. L.(2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>
- Mitra, D. L. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. Non: D. Thiessen eta A. Cook- Sather (edk.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (727-744). Springer.

- Mitra, D. L., Serriere, S., eta Kirshner, B. (2013). Youth Participation in U.S. Contexts: Student Voice Without a National Mandate. *Children & Society*, 28(4), 292-304. <https://doi.org/10.1111/chso.12005>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P., eta Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Monzón, J., eta Luna, F. (2020). La educación en Euskadi. Dilemas y retos. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, 35(2), 290-319. <https://www.euskadi.eus/web01-a2reveko/es/k86aEkon...dpubl=94&registro=18>
- Murillo, F. J., eta Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Naval, C.(2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36(1), 183-204. <https://hdl.handle.net/10171/91>
- Nazio Batuak. (1989). *United Nations convention on the rights of the child. UN General Assembly Resolution 44/25.* Nazio Batuak. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Nolla, N. (1997). Etnografía: Una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior* 11(2), 107-115. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21411997000200005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411997000200005)
- Oraisón, M., eta Pérez, A. M.(2006). Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 15-29. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a01.pdf>
- Osoro, J. M., eta Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie7522635>

- Pagani, M. L., eta Arce, M. E. (2009). Relaciones sociales y representaciones en torno a las nuevas prácticas de participación en la escala local. *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) "Diversidad y poder en América Latina", UNSAM*. <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Pagani%20Mariana%20Laura.PDF>
- Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., eta Soler-Mata, J. (2016). La Complejidad de Vivir la Ciudadanía en el Aula: Análisis en Cuatro Centros de Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 121-138. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Pearce, T. C., eta Wood, B. E. (2016). Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Pérez, M.G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pressman, J. L., eta Wildavsky, A. (1973). *Implementation - How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland (Oakland Project)*. University of California Press.
- Richter, F. D., eta Tjosvold, D. (1980). Effects of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 74–80. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.1.74>
- Robinson, C. (2017). Translating human rights principles into classroom practices: inequities in educating about human rights. *The Curriculum Journal*, 28(1), 123-136. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195758>
- Robinson, C., eta Taylor, C. (2007) Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. Fedeupel.

- Rojas, S., Haya, I., eta Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101. <https://10-4438/1988-592X-RE-2012-359-197>
- Rudduck, J., eta Fielding, M. (2006). Student Voice and the Perils of Popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231. <https://10.1080/00131910600584207>
- Rudduck, J., eta Flutter, J. (2004). *How to Improve Your School. Giving Pupils a Voice*. Continuum International Publishing.
- Rudduck, J., eta Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado*. Ediciones Morata, S.A.
- Sandoval, M. (2011). Apreniendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156008>
- San Fabián, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Ministerio de educación y cultura.
- Santos-Guerra, M. A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36156>
- Segal, A., Pollak, I., eta Lefstein, A. (2016). Democracy, voice and dialogic pedagogy: the struggle to be heard and heeded. *Language and Education*, 31(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230124>
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15, 107-117. <https://doi.org/10.1002/CHI.617>
- Simó-Gil, N., eta Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La Educación, ale berezia*, 3-10. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/146>

- Simó, N., Parareda, A., eta Domingo, L. (2016). Towards a democratic school. The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181-196. <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118. <https://doi.org/10.1002/CHI.817>
- Subirats, J. (2004). *Reflexiones desde el ámbito económico y social. ¿Qué democracia para qué sociedad?* Aurkeztutako komunikazioa non: Ciclo de conferencias «Democracia y disidencia: 25 años de evolución e involución en la convivencia», Fundación Bartolomé de Carranza.
- Susinos, T., eta Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Taylor, S. J., eta Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 11-24. <http://hdl.handle.net/11441/60552>
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. Non: J. P. Goetz eta M. D. LeCompte (edk), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (11-27). Morata.
- Trilla, J., eta Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Trilla, J. eta Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:90583e05-f8cc-4da6-86b5-a0b9f01dce7c/re201102-pdf.pdf>

- Travers, R. (1971). *Introducción a la investigación educativa*. Paidós.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESDOC Digital Library. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Vaughan, R. P., eta Crow, F. (2015). The 'capability approach' and social justice in education. Non: C. McLaughlin (ed.), *The connected school. A design for well-being. Supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve* (33-42). Pearson.
- Velasco, H., eta Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Vergara, J. (2021). *Juanjo Vergara, un docente comprometido con la justicia social / Elkarrizketatzailea: Rosa Liarte*. Apega: Asociación Profesional de Pedagogos/as e Psicopedagogos/as de Galicia. <http://www.apega.org/index.php/2021/07/07/juanjo-vergara-un-docente-comprometido-con-la-justicia-social/>
- Von Wright, M. (2006). The punctual fallacy of participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 159–170. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00185.x>
- West, M., eta Hopkins, D. (2003). Re-conceptualizing School Effectiveness and Improvement. Non: B. Davies eta J. West-Burnham (edk.), *Handbook of Educational Leadership and Management* (532-541). Perason Longman.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woods, P. A., eta Woods, G. J. (2012). Degrees of School Democracy: A Holistic Framework. *Journal of School Leadership*, 22(4), 707-732. <https://doi.org/10.1177/105268461202200402>

Zuleta, E. (2002). La participación democrática y su relación con la educación. *POLIS. Revista Latinoamericana*, 2, 1-8. <https://journals.openedition.org/polis/8064>

Zyngier, D. (2011). Education, Critical Service-Learning, and Social Justice. The Australian Experience of Doing Thick Democracy in the Classroom. Non: B. J. Porfilio eta H. Hickman (edk.), *Critical service-learning as revolutionary pedagogy: A project of student agency in action* (135-154). Information Age Publishing.

Zyngier, D. (2016). What future teachers believe about democracy and why it is important. *Teachers and Teaching*, 22(7), 782-804. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185817>



# **ERANSKINAK**

---



# 1 ERANSKINA: Etika Batzordearen oniritzia



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

IKERKETAREN ARLOKO ERREKTOREORDETZA  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

M<sup>a</sup> Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad d M<sup>a</sup> Jesús Marcos Muñoz, Asesora de Ética en País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitate la Investigación y la Docencia de la Ikerketa eta Irakaskuntzarako Etika aholkulariak Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,

**ZIURTATZEN DU:** Ezen "IKASLEEN PARTE-HARTZEA ESKOLA DEMOKRATIKOAK ERAIKITZEKO GILTZARRI. Irakasleen begirada berritu batetik abiatutako Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektua" izeneko doktorego tesia, Maitane Basasoro Zigandak egindakoa eta Inaki Karrera Xuarros eta Maialen Garmendia Larrañaga zuzendari direlarik, barne dagoela "Antzuola iragana, oraina eta etorkizuna" izeneko proiektuan, Lidia Caño Pérez arduradun nagusi eta IIEBren M10\_2018\_045 erregistro zenbakia duena, aldeko txostena jaso zuen UPV/EHUren GIEBek 2018ko martxoaren 22an egindako bilera (99/2018 akta).

Jasota gera dadin, eta interesdunak eskatuta, Leioan sinatu dut, 2021eko azaroaren hamaikan.

**CERTIFICA:** Que la tesis doctoral titulada "IKASLEEN PARTE-HARTZEA ESKOLA DEMOKRATIKOAK ERAIKITZEKO GILTZARRI. Irakasleen begirada berritu batetik abiatutako Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektua", realizada por Maitane Basasoro Ziganda, dirigida por Inaki Karrera Xuarros y Maialen Garmendia Larrañaga, está incluida en el proyecto titulado "*Antzuola pasado, presente y futuro*" cuya responsable es Lidia Caño Pérez y con número de registro en la CEID M10\_2018\_045, fue informado favorablemente en la reunión del CEISH-UPV/EHU de 22 de marzo de 2018 (Acta 99/2018).

Para que conste y a petición de la interesada, lo firmo en Leioa a once de noviembre de 2021.

MARIA JESUS Firmado digitalmente  
MARCOS por MARIA JESUS  
MUÑOZ - MARCOS MUÑOZ -  
16038406T 16038406T  
Fecha: 2021.11.10  
12:26:48 +01'00'

Ikerketa eta Irakaskuntzarako Etika aholkularia  
Asesora de Ética en la Investigación y la Docencia  
Ikerketaren arloko Errektoreordetza/Vicerrectorado de Investigación

## 2 ERANSKINA: Talde eztabaidetarako baimen-dokumentua



HEZKUNTZA, FILOSOFIA  
ETA ANTROPOLOGIA  
FAKULTATEA  
FACULTAD  
DE EDUCACIÓN, FILOSOFÍA  
Y ANTROPOLOGÍA

IRAKASLETZA ERAIKINA / EDIFICIO MAGISTERIO

Oñati Plaza, 3  
20018 Donostia-San Sebastián  
GIPUZKOAKO CAMPUSA

### Talde eztabaidetan parte-hartzeko baimen-dokumentua

#### Ikerketaren izenburua

Antzuola Herri Eskola: iragana, oraina eta etorkizuna

#### Koordinatzailearen izena eta kontaktua

Inaki Karrera

Auzo Lana Hezkuntzan (ALHE) Ikerketa taldeko kidea

UPV/EHUko irakaslea. Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean

Ikerketa honen helburua Antzuola Herri Eskolako ibilbide historikoa bildu eta bere gako pedagogikoetan arakatzea da, horretarako eskolaratze prozesuan zehar sustatzen diren giza-balioak, curriculumaren garapena eta eskola antolakuntzaren ezaugarriak bertatik bertara ezagutuz eta aztertuz. Talde eztabaida honen bitartez gako horietan sakondu nahi da. Iraupena bi ordu ingurukoa izango da eta parte-hartzaileak Antzuolako komunitateko partaideak izango dira. Saioan zehar ikus-entzunezko grabazioak egingo dira.

Ikerketa honen parte-hartzea erabat boluntarioa da eta bertatik jasoko den informazioa guztiz konfidentziala izango da. Dena dela, azpimarratu nahi dugu, ikerketa honetan zure laguntza eskaintzea erabakiko baduzu Hezkuntza Zientzien bilakaerarako oso garrantzitsua izango dela. Lan honi esker, Antzuolako Herri Eskolak azken 35 urteetan zehar garatu dituen gako pedagogikoak, irakaskuntza-ikaskuntza metodoak eta eskola bizitza zein ongizate funtsa sakonki aztertzeko eta baita nazioartean ere ezagutzera emateko balioko baitu.

Lan honetan parte hartzea onartuko baduzu idatzi hau sinatuta bueltatzea eskatu behar dizugu. Eskerrik asko aldeztuz aurretik.

#### Partehartzaileen eskubideak

- 1- Lan honetan parte-hartzea erabat boluntarioa da eta emandako baimena edozein momentutan ezeztatu dezakezu, inongo azalpenik eman gabe eta honek zuregan inongo kalterik sortu gabe. Partehartzaileen truke ez da ordainsaririk jasoko.
- 2- Zuk emandako informazioaren inguruko baimena ezeztatu nahi baduzu, dokumentu honetan agertzen den kontakturako pertsonarekin harremanetan jarri egin behar da.
- 3- Behin ikerketa bukatuta, bertan jasotako informazio guztia eskuragarri izango duzu, beti ere, partehartzaileen konfidentzialtasuna bermatuz eta errespetatuz. Ikerketaren emaitzak txosten edota argitalpenetan jasoko ditugu. Emaitza hauek, ikastetxea medio, eskuragarri izango dira.

#### Datu pertsonalen trataerari buruzko informazio osoa

EB 2016/679 Erregelamenduak 13. artikulua adierazten duen bezala, apirilak 27koa, Europar Legebiltzarrena eta Kontseiluarena, persona fisikoen babesaren inguruan datu pertsonalei eta horien zirkulazio libreako dagokiena, jakin behar duzu zure datuak UPV/EHU-k arduratu hartu duen fitxategi baten parte izango direla:

Tratamenduaren kodea	TI0041
Tratamenduaren izena	ATZUOLA-AHLE
Datuen tratamenduaren arduraduna	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Datuen tratamenduaren helburua	Antzuola Herri Eskolako metodo didaktiko berritzailearen gako pedagogikoak ikertzea
Datuen tratamenduaren legitimazioa	Interesdunaren baimena
Eskubideak	Sarbidea izatea, datuak zuzentzea eta ezabatzea, bai eta bestelako eskubideak, gehigarriko informazioan azaltzen den bezala
Informazio gehigarria	Eskuragai: <a href="http://www.ehu.eus/babestu">http://www.ehu.eus/babestu</a>

Koordinatzailea,  
Inaki Karrera

Donostian, 2019ko otsailaren 1ean

**Talde eztabaidan parte-hartzea onartzen dut**

Bai  Ez

**Talde eztabaidan zehar ikus-entzunezko grabazioak egitea onartzen dut**

Bai  Ez

Izen-abizenak .....

Sinadura

Lekua eta data .....

### 3 ERANSKINA: Zereginen kronograma

	ZEREGINA	DATA	PARTE-HARTZAILEAK
∨	<b>BILERA</b>	2019 - 01 - 07	Talde eragilea
∨	<b>TALDE EZTABAIDA</b>	2019 - 02 - 01	Irakasle eta irakasle-ohiak
∨	<b>24 BEHAKETA SAIO</b>	2019 - 02 - 25 2019 - 05 - 17	HH 2 urteko gela HH 5 urteko gelak LH 1 gela LH 2 gela LH 3 gela LH 4 gela LH 5 gela LH 6 gela
∨	<b>BILERA</b>	2019 - 05 - 31	Talde eragilea
∨	<b>BILERA</b>	2019 - 06 - 14	Belaunaldi-ordezkaritza
∨	<b>28 TALDE EZTABAIDA</b>	2019 - 09 - 20 2019 - 12 - 20	1973-2001 bitarteko belaunadietako ikasle-ohiak
∨	<b>BILERA</b>	2021 - 06 - 29	Talde eragilea
∨	<b>INFORME ETNOGRAFIKOAREN EKARPENAK</b>	2021 - 06 - 29	Ikasle-ohiak
∨	<b>INFORME ETNOGRAFIKOAREN EKARPENAK</b>	2021 - 06 - 29 2021 - 07 - 23	Talde eragilea







