



Universidad Euskal Herriko  
del País Vasco Unibertsitatea

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO  
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

GRADU AMAIERAKO LANA

**LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**  
**2015-2016 ikasturtea**

# **ESKOLA PORROTA**

## **Hezitzaileon begirada**

**Egilea:** Manterola Najera, Edurne

**Zuzendaria:** Aurrekoetxea Gurtubai, Itziar

Leioan, 2016ko maiatzaren 26an

**ZUZENDARIAK O.E**

**EGILEAK O.E**

## AURKIBIDEA

Sarrera

1.Esparru teoriko eta kontzeptuala .....	5
1.1.Eskola porrota. Kontzeptua.....	5
1.2.Jatorria: bizi dugun testuingurua.....	7
1.2.1.Ekonomiaren globalizazioa.....	7
1.2.2.Hezkuntzaren merkantilizazioa.....	8
2.Lanaren garapena.....	9
2.1.Produktua eta motorra.....	9
2.1.1.Eskola/irakasle teknizista/akademizista.....	10
2.2.Hezkuntza-sistemak baztertutakoak.....	12
2.2.1.Jatorri sozial eta kulturala .....	12
2.2.1.1.Gizarte klaseen erreprodukzioa .....	13
2.2.2.Adimen anitzak .....	15
2.2.2.1.Arte Hezkuntza eta sormenerako gaitasuna.....	16
2.2.3.Genero eta aniztasun sexuala .....	18
2.3.Familiaren erantzukizunaren aldaketa.....	19
2.4.Errealitatearen aurrean: eskola porrota murrizteko proposamenak .....	20
2.4.1.Hezkuntza emozionala .....	20
2.4.2.Komunitate osoaren parte-hartzea .....	23
2.4.2.1.Ikastetxe mailan: <i>Ikaskuntza Komunitateak</i> .....	24
2.4.2.2.Hiri/herri mailan: <i>Haurren hiria</i> .....	25
3.Ondorioak .....	27
4.Bibliografia.....	31

ERANSKINAK

1.eranskina: Ikas Komunitateak. Informazio txostena. Elkar Hezi Ikastetxea.

2.eranskina: *Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje.*

## ESKOLA PORROTA

Hezitzaileon begirada

**Manterola Najera, Edurne**

UPV/EHU

Laburpena: Eskola porrotaren erantzukizuna ikasleari leporatzen zaio orokorrean. Lan honen bidez, fenomenoarekiko begirada zabalago bat bultzatu nahi da, ikaslea hezkuntza-sistema baztertzailer baten biktima bezala ulertaraziz. Sarean harrapatuta gaituen globalizazio ekonomikoa eta gure ikastetxeetan ematen den hezkuntza eskutik helduta doaz, eta indarrean dagoen antolakuntza ekonomikoa mantentzea helburu duen gure hezkuntza-sistemak ez dio haurren aniztasunari erreparatzen. Lan honetan, errealitate honen aurrean hezitzailearen esku leudeken bi ekimen proposatzen dira, eskola-porrota murrizteko lagungarriak izan daitezkeelakoan: hezkuntza emozionala eta komunitate osoaren parte-hartzea.

*Eskola porrota, bazterketa soziala, teknizismoa, gizarte klaseak, adimen anitzak, Arte Hezkuntza, LGTBIQ haurrak, familia, hezkuntza emozionala, Ikaskuntza Komunitateak, Haurren Hiria.*

Resumen: En general, la responsabilidad del fracaso escolar suele ser achacada a el/la alumno/a. A través de este trabajo, se quiere promover una mirada más amplia sobre el fenómeno, considerando a el/la alumno/a víctima de un sistema educativo excluyente. La globalización económica que nos tiene atrapados/as en sus redes y la educación que se imparte en nuestras escuelas van de la mano, y el sistema educativo cuyo objetivo es mantener la organización económica vigente, no toma en consideración la diversidad del alumnado. En este trabajo, se proponen dos iniciativas asequibles para el/la educador/a mientras la realidad siga siendo la analizada, considerando que ayudarían a disminuir el fracaso escolar: la educación emocional y la colaboración de toda la comunidad.

*Fracaso escolar, exclusión social, tecnicismo, clases sociales, inteligencias múltiples, Educación Artística, niños/as LGTBIQ, familia, educación emocional, Comunidades de Aprendizaje, La ciudad de los niños.*

Abstract: Generally, the responsibility of the dropout is attributed to the student. This work shows a wider view about this phenomenon, considering the student a victim of a discriminatory education system. The Economic Globalization that traps us and the education in our schools go together and the education system whose objective is to maintain the current economical organization, does not take into account the student diversity. This work purposes two different achievable initiatives for the educator, adapted to this reality and considering that they would help to decrease the school failure: the emotional education and the collaboration of the whole community.

*School failure, social exclusion, technicality, social classes, multiple intelligences, Artistic Education, LGTBIQ children, family, emotional education, Learning Communities, The City of Children.*

## Sarrera

Askotan entzun izan ditugu *“Ume honek ez du ezer egiten!”* bezalako kexak, eta umeak berak ezer sufrituko ez balu bezala, berari bota izan zaio erru guztia. Baina, ikaslearen testuingurua aztertzeko ahalegina egingo bagenu, ikasketetan arrakastatsuak diren ikasleen inguru hurbilarekiko aldeak antzemango genituzke. Aldeak edozein direla, ume arrakastatsuen ezaugarriek eskolaren nolakotasunekin egingo lukete bat, porrotaren biktima den ikaslearen bereizgarritasunek ez bezala.

Modu horretan, ikastetxeek ez dutela aniztasuna kontuan hartzen ondorioztatuko genuke, eta errua biktima den ikasleari bota beharrean, sakonago hausnartzeari ekingo genioke: *“Zergatik ez da eskola haur guztien ezaugarrietara egokitzen?”*, *“Irakasle eta eskolaren esku al dago erantzukizun guztia?”*, *“Zein da arazoaren jatorria?”*.

Lan honen helburua eskola porrotaren jatorria modu zabalago batean aztertzeko joera bultzatzea da, hainbeste sufritzen ari diren eta etorkizunean ondorio kaltegarriak jasango dituzten haurren egoeraren konponbide eraginkorrago baten bilaketa laguntzeko, eta batez ere, denontzako justua izango litzatekeen hezkuntza baten aldarrikapena eragiteko.

Horretarako, graduan zehar entzundako zein aztertutako gaiak ikertzeari ekin diogu, eta euren arteko loturak aurkitzen saiatu gara, eskola porrotaren kausa zabal eta gorenarekin topo egin arte.

Eta, amaitzeko, fenomenoarekin amaituko ez dutela kontziente izanik, eta gaur egun hainbat ikastetxetan martxan jarri diren hainbat praktketan oinarrituta, eskola porrota murriztu dezaketen proposamen batzuk aztertu ditugu.

## 1. ESPARRU TEORIKO ETA KONTZEPTUALA

### 1.1.Eskola porrota. Kontzeptua

Ikerketa honen erdigune den kontzeptu hau oso zabala da. Adituek burututako lanen artean askotariko adierak topa ditzakegu gainera; gaia aztertzeke erabil daitezkeen ikuspuntuak ere anitzak baitira. Calvo-k (1988) ere zera dio: fenomeno honek argitasun handiagoa aurkezten duela berak dakartzan ondorioetan -negatiboak beti-, bere definizioan baino.

Escudero-k (2007) gaiaren konplexutasunari egiten dio so, eta berori konpontzeko zailtasuna, faktoreen aniztasunean, sorrarazten duten dinamiketan, bere inguruan hausnartzeko eran eta berari buruz hitz egiteko erabiltzen den lengoaiari oinarritzen da. Aipatutako guztiek mintzagaiaren esanahia eta agenteen erantzunak baldintzatzen dituzte, eta askotan, gaizki bideratzen da gaiarekiko arreta, arazoaren erantzukizuna, benetan dagokionari leporatu beharrean. Gaiaren ulermena, ondorioz, ezinbestekoa da, arazoa konpondu, edo behintzat, txikiagotu nahi bada (Escudero, 2007).

Bestalde, B. Alvarez eta Equipo VII-k (1979) eskola porrotaren definizio argi bat emateko gai ez direla diote (Calvo, 1988:20ean aipatzen den bezala), terminoak izaera abstraktu eta subjektiboa duela arrazoituz; izan ere, autore hauen esanetan, hezkuntza inguratzen duen testuinguru historiko, ekonomiko eta sozio-kulturalak baldintzatzen du porrota bera.

Hala ere, badira definizioen bat ematera ausartu direnak ere. Fernández, Mena eta Riviere-k (2010), adibidez, gai hau hain eztabaidatua izatearen bi arrazoi azaltzen dituzte lehenik eta behin. Lehenengoa, kontzeptuaren balio denotagarria da, eta honek, hitzaren adiera aniztasunari egiten dio erreferentzia. Eskola porrota DBH-a ez amaitzeari deitu izan zaio askotan, baina baita bigarren hezkuntza post-derrigorrezkoa ez amaitzeari ere. Are gehiago, edozein suspentsio, errepikapen edo atzerapen mota ere porrot kontsideratu izan dira; arrakastarako -hitz honek ere bere polemika sor dezakebidea zailtzen baitute. Bestalde, kontzeptuaren balio konnotagarria dugu; ikaslearen deskalifikazio eta estigmatizazioa dakarrena, hain zuzen ere: *“ikaslea da bere porrotaren errudun bakarra, eta bere erantzukizun ezaren ondorio da”*. Eta, gaiaren eztabaidagarritasuna arrazoitzen duten balio hauek azaldu ostean, euren definizioa

osaten dute: «toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo, a saber, un título regular postobligatorio» (Fernández, Mena, Riviere, 2010:23). Autore hauek, beraz, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza amaitu ostean ikaslea lan-merkatura bideratuko duen bestelako ikasketa mailaren bat (Batxilergoa, Lanbide-Heziketa, etab.) burutzeari beharrezko deritzote, eskola porrotetik aldentzeko.

García-k (2009) elkarrizketatutako Artetxek proposatzen duen eskola porrotaren definizio biren sailkapena ere oso aproposa da. Alde batetik, definizio kuantitatiboa aipatzen du, honek 16 urtera arteko derrigorrezko eskolaldian emaitzak eta tituluak nork lortu dituen eta nork ez kontuan hartzen duelarik. Eta, bestetik, kualitatiboa dugu: serioagoa, inportanteagoa eta diakronikoa delarik, bere baitan faktore ugari hartzen dituena, eta porrot sozial edo orokorrago bat kontuan hartuz, konplexuagoa dena.

Calvok aldiz, fenomenoaren hurrengo adiera aipatzen du: «[...] aquella situación en la que el rendimiento es insuficiente por no alcanzar las metas oficiales establecidas en el mismo tiempo y a las mismas edades que el común de los niños» (Calvo, 1988:22).

Baina, azter ditzagun Martí (2015) eta García-ren (2016) iritzi interesgarriak; eskola porrota ez dela existitzen aldarrikatzen baitute, modu ironiko batean. Euren ustez, gizarte antolaketaren porrota da arazoa, eta ikerlan honen muino denari modu global batean erantzun beharko litzaiokeela diote, errua zuzenean ikasleari, irakasleari edota eskolari soilik bota beharrean.

Ildo beretik jarraituz, Escuderok (2007) bazterketa sozialaren ikuspegia aipatzen du. Ikuspuntu honek, eskola porrota bazterketa sozial moduan ulertzen du, eta biktimei errua egoztearen aurkakoa da. Izan ere, esan bezala, eskola porrota sufritzen ari den ikasleari leporatzen zaio ardura guztia askotan, “*behar bezalako maila ematen ez duela eta*”. Eta, modu horretan, arazoa testuinguru pertsonal, familiar, sozial edo politikoarengandik urruntzen dugu, zentroak, irakaslegoak, gizarte- zein eskola-ordenak eta abarrek hartutako edozein bide edo erabakirengandik ere bereiziz.

Guk, eskola porrota sufritzea Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza ez amaitzea -Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza bidean hartzen dituelarik- kontsideratzen dugu, baina kontzeptuaren esanahiari garrantzi handiegirik eman gabe, ez gara zehaztasunetan

sartuko. Izan ere, dokumentuko atal gehienetan ikus dezakegun bezala, ikerlanaren interesgunea eskola porrota beraren jatorria, eta fenomenoaren kausek bizirik jarraitzen duten bitartean haur batzuen ikasketa prozesua lagunduko luketen alternatibak dira, azken hauek kontzeptuaren edozein definizioarekin bateragarriak izan litezkeelarik.

## **1.2.Jatorria: Bizi dugun testuingurua**

Ikertzen ari garen kontzeptua aztertu ondoren, argi geratu da eskola porrotaren jatorria nahiko konplexua dela, eta ezin dugula inolaz ere ikaslearen kasu isolatutzat hartu. Guk, gizartearen porrota adierazten duen Garcíak (2009) elkarrizketatutako Artetxeren definizio kualitatiboa hartuko dugu kontuan, Escuderok (2007) defendatzen duen bazterketa sozialaren ikuspuntutik joz eta eskola porrotaren biktima diren haurren testuinguru pertsonal, familiar, eta batez ere politiko, sozial zein ekonomikoari merezi duen erantzukizuna atxikiz.

### **1.2.1. Ekonomiaren globalizazioa**

Hezkuntzari buruz mintzatzean, orokorrean, pertsonak, garapena, adimena, ahalmenak, portaerak, edukiak, metodologiak eta abar baino ez dira kontuan hartzen, eta aipatutako guztiek gaur egungo munduaren egoerarekin harreman ukaezina dutela ahaztu egiten dugu sarri (Fernandez, Arandia, 2003).

Fernandezen eta Arandiaren (2003) hitzak oso argiak dira: ekonomiaren mundializazioak, teknologia berrien iraultzarekin batera, eguneroko hezkuntza-lanean eragina du. Informazioaren teknologien iraultzak eskaini dizkigun Internet bezalako tresna berritzaileek, finantza-merkatuen globalizazioa bultzatu dute. Izan ere, komunikabideek errazten duten informazioaren garraio azkarrari esker, kapitalismoak irabaziak handitzeko esparru zabalago bat sortu ahal izan du. Modu horretan, enpresa handiek, estatuen mugak gaindituz, mundua dute helburu gaur egun, eta irabazien metaketa da garrantzitsuena haientzat, horrek guztiak dakartzan kalteen aurrean ez ikusiarena eginez.

Azter dezagun zer ondorio kaltegarri dakartzan globalizazio ekonomikoak. Alde batetik, Galeano-k bi eragin nagusi azaltzen ditu (Fernandez, Arandia, 2003:17an aipatzen den

bezala): kultura-berdinketa eta ezberdintze ekonomikoa. Hau da, enpresa handiak identitate kontsumistak sortzen saiatzen dira gudan, eta apurka-apurka, kultura bakar bat hedatuz doa mundu osoan, gure izaera propio, herrikoi eta anitza desagerraraziz. Fernandezek eta Arandiak (2003:17) Galeanoren hitz hauek gehitzen dituzte: «Masa-hedabideen bitartez, munduko jauntxoek kontsumo-kulturaren balioak islatzen dituen ispilu bakar batean begiratzeko dugun betebeharra jakinarazi digute» (Galeano, 1999:26).

### 1.2.2. Hezkuntzaren merkantilizazioa

Baina ba al du aurretik azaldutako makroekonomiak zerikusirik egunerokotasunean gure inguruko edozein eskolatan ikus dezakegunarekin? Bada, hezkuntzarekiko ardura adierazten duten autore ugariaren ustez, bai.

Munduan hezkuntza-sistema desberdinak bereiz ditzakegun arren, herrialde guztietako herri-klase ezberdinek, gobernuek zein enpresa-elkarteek adierazten dute hezkuntzarekiko kezka, eta baita bere beharra aldarrikatu ere. Fernandezek eta Arandiak (2003) diotenez, aipatutako taldeek -iritzi oso kontrajarriak izanik- gai berdinarekiko interesa edukitzea oso gertakari bitxia den arren, azalpen argi bat dauka: *hezkuntza* hitzak ez dauka adiera bera denontzat.

Horrek zera erakusten digu: ekonomiaren globalizazioa eta berak dakartzan kultura-berdinketa zein mailaketa sozio-ekonomikoa interesatzen zaienek, hezkuntza erabiltzaile baten alde egingo dutela. Hezkuntza erabiltzaile kontzeptua Carr-ek erabiltzen du (Fernandez, Arandia, 2003:21ean aipatzen den bezala), eta hurrengoan datza: «gizabanakoak bizimodu sozial jakin batekin bat datozen jakintza, jarrera eta trebetasunez hornitzea» (Carr, 1990:148). Esanak esan, hezkuntza ulertzeko modu honetan oinarritutako hezkuntza-sistema batek, mundializazio ekonomikoa sostengatzea edukiko luke helburu gaur egun, eta horretarako, hezigaiak errealitate horretara moldatzea bilatuko luke. Funtsean, ikasleek lan-merkatuan sartzeko beharrezko duten prestakuntza teknikoa jasoko lukete soilik (Fernandez, Arandia, 2003).

Hezkuntzaren adiera erabiltzaileak, Savater-en (1997) lanean topa dezakegun hezkuntzaren dimentsio kontserbadoreari ere egingo lioke erreferentzia. Dimentsio horretan barna, gizarteak, bere kontserbazioa ahalik eta modu eraginkorrean eman



dadin, hurrengo gizartekideak prestatzen ditu, momentuko egitura sozialaren hondamendia ekidinez. Modu horretan, hezkuntzaren bitartez, sozio onak sortzea du helburu, gizabanako antisozial edo etsaiak saihestuz.

Baina, bada hezkuntzaren adiera erabiltzailearen muturreko aldean kokatuko genukeen beste eredu bat, hala nola: Carrek ahotan hartzen duen (Fernandez, Arandia, 2003:22an aipatzen den bezala) hezkuntzaren adiera klasikoa edo kritikoa. Azken honetan oinarritutako hezkuntza batek arrazionalagoak eta gizatiarragoak diren gizarte-bizimoduen bilaketa bultzatuko luke. Ikaslearengan auto-hausnarketa kritikorako ahalmena garatzea izango luke helburu bigarren honek, «bere buruaz eta gizarteaz dituen ikuskerak berriro ebaluatu eta berreraikitze, deliberamendu eta hausnarketa arrazionalen bitartez» (Carr, 1990:147-148).

Bistan dago gure hezkuntza-sistema arestian azaldutako hezkuntzaren adiera erabiltzaile edo dimentsio kontserbadorean oinarrituta izan dela sortua. Beraz, bat gatoz Escuderoekin (2007), eskola porrota deritzogun bazterketa sozial hori, ordena ekonomiko eta sozial zehatz baterako erabilgarriak ez diren eta ondorioz soberan dauden subjektuak bazterte-arriskuan jartzen dituen testuinguru eta egoerari dagokiola dioenean.

Hala ere, Baumanen (2008) lana da hezkuntzaren merkantilizazioa ondo ulertzen lagunduko diguna; berak, ezagutza, gaur egun, merkantzia bat dela baitio. Garai batean, ezagutzak balio handia zuen, gainerako produktu eta ondasunek bezala, denboran zehar iraungo zuela pentsatzen baitzen. Baina, gaur egun oso hedatuta dagoen kontsumismoa ez da ondasunen metaketan oinarritzen; produktuen gozamen laburrean baizik. Eta, horrek, zera ekarri du: ezagutza ere behin bakarrik erabiliko den produktu bihurtzea (Bauman, 2008).

## **2. LANAREN GARAPENA**

### **2.1. Produktua eta motorra:**

Hezkuntzaren soziologiak dioenez, hezkuntza eta eskola gizartearen barnean kokatu beharko genituzke; eskola ezin dugu instituzio solte bat balitz bezala aztertu.

Gizartearen produktua da, eta baita motorra ere bai, bere jardunak, azaldutako testuingurua bera erreproduzitu eta mantendu egiten baitu.

### **2.1.1. Eskola/irakasle teknizista/akademizista**

Aurreko ataletan azaldutako mundu globalari ederki datorkion merkatuan oinarritutako hezkuntza batean, ezinbestekoa da sistema hegemonikora egokitutako irakasleek informazioaren gizartea, produktibitatea, irabazi ekonomikoak eta batez ere, kontsumoa bultzatzea (Sarasola, Von Sanden, 2011).

Sarasola eta Von Sandenek (2011) diotenez, gaur egun indarrean dagoen paradigmak ezagutza irakasgaika edo departamentuka banatzen du, eta ikus daitekeena, hau da, esplizitua dena baino ez da baliagarria. Modu horretan, arrazoiak, burmuinak eta ezagutza akademikoek dute garrantzia, eta ez haurren bihotzek, gorputzek, emozioek eta egunerokotasuneko esperientziek -irakasle humanista batek kontuan hartuko lituzkeenak-.

Paradigma horretan barna, eskola teknizista dugu, Del Río-k (1984) objetibistatzat duena, alegia, eta gizakia objektu bihurtzen duena, subjektu bilakatu beharrean. Izan ere, bere hitzen arabera, teknikak identitaterik gabe uzten du gizakia, eta benetako hezkuntzaren helburua -gizaki askeak sortzea- deuseztatzen du, esklaboak sortuz.

Eredu ekonomiko honen aurrean, kantitatea kalitate bihurtu dela diote Fernandezek eta Arandiak (2003); agintarien hezkuntza proposamenak aztertuz ondoriozta dezakegun moduan, *“zenbat eta eduki gehiago landu eta memorizatu, orduan eta hezkuntza hobea jasoko dute haurrek”*.

Mota honetako ikastetxeetan, irakasle teknizistek egiten dute lan. Gaur egungo hezkuntza-sistemak, antolatuta dagoen bezala -dena azkar eta presaka landu behar da-, ez dio irakasleari aukera handirik ematen, eta hezitzaileak, jarrera teknizista hartu ohi du, orokorrean. Administrazioak hezkuntza-sistemari egotzitako betebeharrak, arauak, helburuak eta abar burutu zein lortzeari soilik arreta jartzen dion irakaslea, hezitzaile teknizista dugu.

Gainera, Fernandezek eta Arandiak (2003) defendatzen duten pedagogia kritikoak gogor salatzen du ekonomiaren mundializazioak hezitzaileengan duen eragina; mundua dagoen moduan onartzera, eta iraultza eta aldaketen aurrean pasibotasuna eta konformismoa gararaztera bultzatzen baititu irakasleak.

Egungo hezkuntzan barneratuta dagoen teknizismoak, beraz, epe laburraren alde egiten du, eta ondorioz, momentuko emaitzen alde; horrek bazterketa soziala eta errealitatearen analisi eza eragiten dituelarik. Azken finean, fokua galdu du eskolak, eta arreta-gune horrek, gizakia izan beharko luke, ikaslea, alegia (Sarasola, Von Sanden, 2011).

Kurrikulum esplizitua soilik oinarri duen hezkuntza-sistema honetan, gainera, irakasle on bat, edukietan edota ikasgaietan aditua dena dela pentsatzen da orokorrean. Gizartearen sail batek, profesional onenak, esaneko kontsumistak, tekniko efikazak eta abar eskatzen ditu, beste zati batek pertsona konprometituak, hiritarrak, ingurumenarekiko eta beste kultura batzuekiko begirunetsuak eta abar eskatzen dituen bitartean (Sarasola, Von Sanden, 2011).

Gizartekide desberdinen eskarien arteko kontraesan hori, hezkuntzaren barneko tentsioak lantzen dituen Marchesi-ren (2004) lana aztertuz ulertuko dugu hobeto. Bere aburuz, gaur egungo hezkuntza, ikasleak aspaldiko garaietako egitura eta baliabideen bitartez heztera behartuta ikusten da. Testuinguru horretan, hezkuntzaren beraren barneko kontraesanei dagozkien tentsioak ere sortzen dira, eta denbora aurrera joan ahala, handitzen eta areagotzen doaz. Eskolen aurrean, bi bide jartzen dira: exigentzia soziala batetik eta ikaslearen beharrak bestetik, eta ikastetxeak, edo hezkuntza-sistema bera, bien artean aukeratzera behartuta ikusten dira. Lehenengoak, hau da, gizartearen exigentziari dagokionak, ikasle guztientzako arau orokor bat eskatzen du, eta ikasle guztiak gizarteak ezarritako maila batera iritsi behar dutelarik, ez da justizia bermatzen. Bigarren aukera, aldiz, ikasleen beharrak asetzeari dagokiona alegia, ikasle bakoitzaren erritmoa errespetatzean eta denontzako justua izango litzatekeen ebaluazioa burutzean datza.

Baina, zein da gure hezkuntza-sistemaren xede erreala? Erantzuna nahiko argia da: gaur egungo hezkuntza-antolakuntza exigentzia sozialak asetzean datza, edo hobeto esanda, exigentzia ekonomikoak -batzuen onerako soilik- asetzean.

## **2.2. Hezkuntza-sistemak baztertutakoak:**

Ikastetxe teknizistak hezkuntza mota horretara egokitzen ez diren ikasleen bazterketa eta porrota ditu ondorio, ez baitio aniztasunari so egiten. Ikasle horien artean askotariko perfilak daude: horien artean zentroarekin bat ez datorren jatorri sozial eta kulturaldun familietakoak, eskolan balioesten ez diren bestelako gaitasundunak eta identitate sexuala eratzeko prozesuan oztopoak topatzen dituztenak, esaterako, beste askoren artean. Guk, aipatutako haurren kasuak azalduko ditugu jarraian, gaur egun pil-pilean dauden gaiak direlakoan.

### **2.2.1. Jatorri sozial eta kulturala**

Eskolarekin bat ez datorren jatorri sozial eta kulturaldun familietako hurrek eskola porrota sufri dezakete, eta Fernández-ek (2004) dioenez, badira gai honekin lotutako eta nahiko zabaldua dauden azpi-faktore batzuk:

Batetik, mintzaira daukagu. Mintzaira edo lengoia ikasketa prozesu gehienetako tresna nagusia da, eta tresna hau menderatze ezak, beraz, desabantaila suposatzen du hasieratik. Gertatzen dena zera da: eskolako lengoia ez dela neutrala, ikasle batzuegandik beste batzuegandik baino hurbilago aurkitzen baita. Beste modu batean esanda, mintzairak erdiko klasea saritzen du eta langile-klasea zigortu.

Bestetik, kultura kapitala ere aipatu beharra dago. Eskolak gaitasun, ezagutza eta trebetasun batzuk aukeratzen ditu, eta ez beste batzuk. Klase altu eta erdi klaseen kultura, kultura bakar eta legitimo bezala ulertzen ditu eta ondorioz, ikasle batzuk abantaila egoeran kokatzen ditu, eta beste batzuk, desabantaila-egoeran.

Itxaropen soziala da Fernándezek (2004) aipatzen duen hirugarrena. Inguru sozialean gutxi kualifikatutako, mendeko, zein eskulana suposatzen duten lanbidedun helduak dituen haur batek, itxaropen sozialak bere inguruko egoerara mugatzeko joera izango du. Izan ere, haur eta gazteek euren aukera sozialak errealismoarekin barneratzen dituzte, eta aukera horien arabera, zenbateko ahalegina egiteak merezi duen baloratzen dute.

Jarraitzeko, jarrerak ere kontuan hartzekoak dira autore honen ustez. Urte batzuen buruan, eskolak leku erakargarri izateari uzten dio, eta ikasleak eskolaren eskakizunetara egokitzen dira, horren truke lortuko dutenari so eginez. Honekin lotuta, gizabanakoak bi taldetan sailka ditzakegu: euren bizitza epe luzera planifikatzeko gai direnak eta momentuko onura bilatzen dutenak. Baina, hezkuntza, epe luzerako inbertsio bat da, eta horregatik, lehenengo taldekoak baino ez dira sentituko motibatuta.

Amaitzeko, familiaren hezkuntzarekiko jarrera daukagu. Eskolan denbora gehien eman duten gurasoek garrantzi handiagoa emango diote euren seme-alaben hezkuntzari, eta bere garrantzia azaltzen saiatzen dira, ikastea ondorio positiboekin lotuz, eta hurrei hezkuntza instituzioak proposatzen dituen jarrera eta pentsamendua eskatuz.

### 2.2.1.1. Gizarte klaseen erreprodukzioa

Fernándezek (2004) azaltzen dituen azpi-faktoreak gizarte-klaseekin zeharo lotuta daude, eta eskolak gizarte klaseak erreproduzitu egiten ditu, zentroarekin bat ez datorren jatorri sozial eta kulturaldun familiak birsortzen lagunduz.

Atal hau ulertzeko, Bourdieu-ren *habitus* kontzeptua<sup>1</sup> dugu: gizakiok gure lehenengo urteetan barneratzen ditugun disposizio, ohitura, balio eta jarrerari erreferentzia egiten diena, alegia. *Habitusak* bi ezaugarri ditu: egituratua dela batetik, eta izaera egituratzailea duela, bestetik. Lehenengoari dagokionez, gizakiok dagokigun gizarte klasearen araberrako disposizio batzuk barneratzen ditugu. Familiak, beraz, paper garrantzitsua du kontu honetan, orokorrean, berarengandik baitatozkigu ohitura edo balio horiek. *Habitusaren* izaera egituratzaileari dagokionean, aldiz, barneratutako disposizio horiek erreproduzitzeko joera dugula azaldu nahi du Bourdieuk; aipatutakoak behin barneratuta, gure ingurukoei barnerarazten baitizkiegu, gizartearen egituraren eraginez. Honek, izugarrizko lotura du eskola porrotarekin, hezkuntza instituzioetan *habitus* zehatz bat garatu duten ikasleak baino ez baitira egokitzen, gainerako ikasleen -klase baxukoak kasu honetan- bazterketa emanez.

Ildo beretik, Willis-ek (1988), arreta gizakion hasierako ikaskuntza horretan jarri beharrean, ikastetxean bertan gertatzen den bereizketari buruz ematen dizkigu

---

<sup>1</sup> Soziologia graduiko ikasle batek (komunikazio pertsonala, 2016ko abenduaren 16an) azaldua.

azalpenak. Berak, hegemonia, talde sozialen kultura desberdinen arteko talka eta garaipenaren ondorio gisa ulertzen du, modu horretan diskurtso hegemonikoak produzitzen direlarik. Hortaz, klase sozialak, norberaren diskurtsoa eta kultura, natural edo hegemoniko bihurtu nahian ari direla esan genezake. Baina, klase altuetakoak edo boteredunak direnez euren diskurtsoa natural eta hegemoniko bihurtzea lortu dutenak, hezkuntza instituzioetan ere boteredunen diskurtso hori erabiltzen da. Klase baxuko ikasleei arrotz egiten zaie eskolako diskurtso hegemoniko hori, eta ez diote zentzurik ikusten hezkuntza formalari. Beraz, Willisek (1988) erresistentzia diskurtso deitzen diona eratzen dute, eskola-porrotaren biktima bihurtzearekin batera. Izan ere, haur hauek, euren kultura kontra-eskolarra<sup>2</sup> dela eta, eskolan ematen den autoritatea ez onartzera bultzatuak dira. Kapitalismoaren elikagai den eskola, eta langileria klasearen kexak edota aurkaritza, klaseen arteko gatazkaren zein euren erreprodukzioaren adibide garbia dira.

Hezkuntza-sistemak, beraz, gizabanakoak aukeratzen ditu modu inpartzial batean, ikasleen arteko lorpen aldeak ziurtatuz eta agiria emanez, gizarte hierarkia eta egiturako postu desberdinak betearazteko (Fernández, 2004).

Fernándezen (2004) arabera, aukeraketa edo bereizketa hori, alde batetik, instituzionala da: ikasleak ibilbide batetik zein bestetik bidaliz zein zentro eta ibilbide berdinean bertan, gaitasun akademikoaren arabera talde desberdinetan sailkatuz. Baina bada aipatutako bereizketa edo sailkapena burutzen duen beste modu implizituago bat, eta hori, lantzen diren edukietan, metodologian, bultzatzen diren balioetan eta abar antzematen da. Izan ere, hauek, talde sozial batzuen kulturarengandik gertuago daude, beste talde sozial batenarengandik baino. Bereizketa burutzeko modu implizituago hori, zeharo lotuta dago aztertu ditugun Bourdieuren eta Willisen (1988) ikerketekin.

Hezkuntza-sistemak piramide forma duela ondoriozta dezakegu orduan. Oinarrian denak sartzen dira, baina hezkuntza-prozesuan zehar egiten diren ondoz ondoko aukeraketen ondorioz, gutxi batzuk baino ez dira iristen mailarik altuenera (Fernández, 2004). Horrenbestez, eskola porrota dugu ondorio.

---

<sup>2</sup> Willisek (1988) dioenez, kultura mota honen dimentsiorik ezagun eta basikoena, eskolan ematen den autoritatearekiko oposizioa da.

### 2.2.2. Adimen anitzak

Atal honek aurretik aipatutako gaur egungo eskolak balioesten ez dituen bestelako gaitasun edo adimendun hurrei egiten die erreferentzia.

CREA-ren (1995-1998) argitalpenaren arabera (Jaussi, et al., 2002:17-18an aipatua), pertsona guztiok ditugu gaitasunak, baina guztiak ez dira berdin baloratzen gure hezkuntza-sisteman.

Hala dio Gardner-ek (2012:375) (Escamilla, 2014: 29an aipatua):

Herrialde gehienetan, eskolak lengoaiari eta logikan jarri du arreta guztia historian zehar. Hezkuntza formalak bestelako irudikapen mentalak egiteko era guztiak baztertu ditu: modu artistikoak (musikalak adibidez), modu atletikoak (korporalak), harreman pertsonaldunak (ingurukoaren zein norberaren ezagutza). Buruko egitura guzti horiek erabiliak izateko ditugu, eta ez badugu egiten, gure hezkuntzak burmuinaren erdia baino ez duela erabiltzen esan nahi du (Gardner, 2012:375).<sup>3</sup>

Izan ere, Gardnerrek (1994) 8 inteligentzia ditugula defendatzen du adimen anitzen teoriaren bidez (Escamilla, 2014:17an aipatzen den bezala). Adimen horiek, jasotzen ditugun estimuluen, gure adimenen, ezagutzen, ahalmenen eta ahaleginaren arabera, aurrera egingo dute edo bertan geldituko dira.

Gardnerrek (2012) bere teoriaren 2 aurpegi aipatzen ditu (Escamilla, 2014:37an aipatzen den bezala):

- Denok gara inteligentzia anitz horien jabe, eta hauek egiten gaituzte gizaki, kognitiboki.
- Pertsona bakoitzak adimen perfil desberdin bat dauka. Ezaugarri genetiko berdindun bikiek ere, gaitasun eta ahultasun intelektualen barreiamendu bat erakutsi dezakete.

Escamilla-k (2014), beraz, zera dio: irakaslearen papera funtsezkoa dela prozesu honetan, tresna desberdinak erabiliz askotariko esperientziak sustatu ditzakeelako haurrengan. Berak dioenez, inteligentzia horiek aktibatzeke zein desaktibatzeke moduak existitzen dira.

Horrekin lotuta, Gardner-ek eskola uniformeak injustuak direla zioen (Escamilla, 2014:37an aipatua). Eskola uniforme batek -gure gizarteko ikastetxeak horren adibide

---

<sup>3</sup> Nire itzulpena da.

dira- haurren arteko desberdintasunen aurrean ez ikusiarena egiten du, edota aniztasun hori ikusita, desberdintasun guztiak arintzen edo ezabatzen saiatzen da. Horrelakoetan, adimen perfil zehatz bat ateratzen da irabazle, linguistiko eta logikoduna alegia; eta, beste guztiak berriz, galtzaile. Bere ustez, azken finean, adimen anitzen ikuspuntuak gizakion oinarrizko ezaugarri bezala ulertzen du aniztasuna, gutako bakoitzak adimen perfil bakar bat dugulako.

### **2.2.2.1.Arte Hezkuntza eta sormenerako gaitasuna**

Gaitasun hau baztertuta geratzen da eskola teknizistan. Izan ere, kontsumoaren gizarterako, askoz garrantzitsuagoak izango dira merkatua lagunduko duten informatika eta ingelesa (hizkuntza globala) adibidez, eta ez gizatiarragoak diren edukiak, hala nola: filosofia eta Arte Hezkuntza (Sarasola, Von Sanden, 2011).

Atal hau ulertzeko, nahiko lagungarria izango da *La tragedia del arte* (2008) artikulua arakatzea. Bertan, perfil desberdina duten hainbat profesional dira elkarrizketatuak: maila desberdinetako Arte Hezkuntza irakasleak, beste irakasgai batzuetako irakasleak, eta, psikologo eta orientatzaile den bat.

Arte Hezkuntza, gaur egungo eskolan, oso azaleko eta hutsala da, eta *La tragedia del arte*-n (2008) agertzen diren iritzien arabera, haur eta gazteak pentsatu eta hausnartzera bultzatzeak -geroago ulertuko dugu Arte Hezkuntzak horrelako ekintzak barne hartzen dituela-, arriskutsua dirudi, arlo honi ematen zaion garrantzi eskasak esparru honetako irakasgaiei ordu gutxi eskaintzea izan baitu ondorio.

Haur guztiek dituzte izugarritzko gaitasunak eta eskolan xahutu egiten dira. Robinsonek (2006) oso argi dio: «Hanka sartzeko prest ez bazaude ez duzu inoiz ezer originalik egingo». Eta, haurrek, nagusi egiten direnerako, gaitasun hori galtzen dute, hanka sartzeko beldurra garatuz. Izan ere, hezkuntza-sistema gehienetan, hanka sartzea da egin dezakezun okerrena, edo hori transmititzen zaie umeei behintzat. Ondorioz, sormena desagertzen doa hezkuntza eremutik.

Aurretik azaldu bezala, munduko hezkuntza-sistema guztiek daukate irakasgaien hierarkia berdina: matematikak eta hizkuntzak, gizarte zientziak, eta azkenik, artea. Artearen barruan ere barne hierarkia bat ezartzen da: lengoia musikalak eta arte



plastikoak garrantzi handiagoa dute, dantzak eta dramatizazioak baino. Zergatik? Bada, azken hauek gorputzaren bidez burutzen direlako, eta gaur egungo hezkuntza-sistemetan buruan aurkitzen den gaitasun akademikoa garatzea baino ez baita interesatzen (Robinson, 2006).

Gainera, familiek, euren seme-alaben bokaziozko aukeraketa ukatzeko joera dute euren interesa arlo artistikoarekikoa bada, gai honek etorkizuna ekonomikoki ziurtatzen ez duelakoan. *La tragedia del arte* (2008) artikuluko elkarrizketatuek argi daukate desprestigio hau gizartean errotuta dagoela, eta orokorrean, oso zaila dela familia batentzat bere seme edo alaba artista bezala heztea; osatzen dugun gizarteko biztanleon lehenengo helburua egonkortasun ekonomikoa emango digun lanbide bat topatzea baita.

Escuderok (2007) galdera bat botatzen du bere lanean: Zeintzuk dira edo izan beharko lirateke arrakasta edo porrota adierazten duten edo adieraziko luketen eduki eta ikasketak? Eta guk zera diogu: zer da benetako arrakasta?

Bada, Arte Hezkuntzaren bidez, gizartearen arrakastarako bidea hartuko genuke behin eta berriz aipatzen ari garen artikuluko elkarrizketako kideen aburuz. Eurek diotenez, alde batetik, artearen lanketa aukera on bat da ikasleek gaitasun desberdinak ezagutu eta gara ditzaten. Arteak hausnarketa eta adierazkortasun handiagoa bultzatzen ditu, eta horrek norberaren irudia bueltatzen dio ikasleari, auto-ezagutza eraginkorrago bat sustatuz.

Gainera, behin eta berriz aipatzen ari garen artikulukoek diotenez, arteak sentimenduekin du zerikusia, hazi ahala alde batera uzten goazen horiekin, alegia. Horrez gain, artearekiko harremanak lengoaiaren pertsonal eta legitimo bat sortzen laguntzen dio ikasleari, beste irakasgai batzuekiko harremanak ez bezala. Alde terapeutikoa ere badu profesional horien esanetan, eta euren bizipenetan oinarrituz behintzat, irakasgai honetako irakasleei gainerakoei baino aitortpen garrantzitsu gehiago egiten dizkiete hurrek.

Bestalde, munduaren ulermen kritiko bat ahalbidetzen du -eta hau ez zaie agintariei interesatzen-. Arteari esker gizartea, bere jatorria, momentuan bertan gertatzen ari dena, aurreko mendeetan gertatutakoa eta abar uler lezakete hurrek; eta ondorioz, baita kritika garatu ere (*La tragedia del arte*, 2008).

Azkenik, informazio iturri berberaren arabera, arteari esker pertsonak modu gizatiarrago batean hezten direla esan genezake, herriaren garapenerako sormen iturri bat izan behar lukeelarik. Horrenbestez, aukera hau da hezkuntza politikak zabaldu beharko lukeena. Modu horretan, tresna gehiago edukiko genituzke, hobeto sentituko ginateke, estresa murriztuko genuke eta herri osasuntsuago bat osatuko genuke; kultura ere osasuna delako. Azken finean, sormenezko gizakiak piztea du Arte Hezkuntzak helburu (*La tragedia del arte*, 2008).

### 2.2.3. Genero eta aniztasun sexuala

STEILAS<sup>4</sup>-eko LGTBIQ taldeak (2015) argi adierazten du ikastetxe guztietan ditugula bitarra den sistematik aldentzen den ikaslerik, bai eta heteronormarekin bat ez datozenik ere. Guk, talde honi egin diogu ikerlan honetako azkeneko lekua.

Ikasle hauek, askotan, ez dute euren sexualitatea eta genero identitatea modu egoki batean garatzen LGTBIQfobia normalizatu egin dugulako, eta horrek, ikasketa aldaketak eta eskola porrota eragin ditzake askotan. Izan ere, ikaskideek, kasu gehienetan, ez dituzte ezaugarri horietako ikasleak onartzen, eta horrela, bazterketa jasaten dute kasu askotan (STEILAS-eko LGTBIQ taldea, 2015).

Bestalde, badira euren haurraren LGTBIQ izaera onartzen ez duten familiak; gure gizartean emakumearekin lotzen diren genitalak dituzten baina mutil diren haur transexualen familiak, adibidez. Horrelako kasuetan, haurrak ez du bere identitate sexuala era sano eta bidezko batean garatzen, eta ondorioz, ikasketetan, porroterako ezaugarriak adieraz ditzake. Gainera, eskoletan, orokorrean, garrantzirik ematen ez zaion gai bat da hau, eta horrela, haur horiek, bazterketa egoeran jarraitzen dute.

Genero eta aniztasun sexuala, beraz, ikastetxeetan zalantzarik gabe landu beharreko gai bat da, LGTBIQfobiari aurre egiteko asmoz. Haur LGTBIQ-en ongizate emozionala lortzea beharrezkoa da, ikasketetan ere normaltasunez aurrera egin dezaten. Horretarako, noski, irakasleen prestakuntza ere ezinbestekoa da.

---

<sup>4</sup> Euskadiko Irakaskuntzako Langileen Sindikatua

### 2.3.Familiaren erantzukizunaren aldaketa

Eskola teknizistari ikaslearen familiaren hezkuntzarekiko pasibotasuna gehitzen bazaio, eskola porroterako probabilitatea hazi egingo da.

Industrializazioaren eta sistema produktiboaren aldaketak ekarri zuen beranduko modernitateko hainbat autorek egindako ekarpenetan oinarrituta<sup>5</sup>, gaur egungo familiaren hezkuntzarekiko ikuskera edo inplikazioa aldatu egin dela esan genezake. Aldaketa hori hainbat faktorek eragin dute. Alde batetik, emakumearen merkaturatzea dugu. Lehen, emakumea zen seme-alabak etxean hezteaz arduratzen zena, baina gaur egun, etxetik kanpo ere egiten du lan orokorrean, eta horrek, aldatu egin du haurrak hezteko modua. Bestetik, balioen aldaketa dugu: aspaldiko familietan, nahiko eraginkorra zen seme-alabekiko balioen transmisioa, baina gaur egun krisi bat ematen ari da honen inguruan; familiaz gain, beste hainbat eragilek parte hartzen baitute haurraren sozializazioan. Azkenik, haurrak hezteko rolaren delegatzea ere beste faktore bat izan liteke, gaur egungo familiak, oro har, eskolari uzten baitio seme-alabak hezteko erantzukizuna, aspektu askotan.

Horregatik, ekonomikoki, pedagogikoki eta gainerako arloetan eskolen ezaugarriak edozein direla, gurasoen eta zentroen arteko harremana oso eskasa da. Guraso gehienek ahaztu egin dute haurren hezkuntza familiaren ardura ere badela, eta eskola porrotari aurre egiteko, familia eta eskolaren arteko komunikazioa indartzea beharrezkoa da. Gaur egun, harreman hori, kexatzeko erabiltzen da gehienbat. Horretaz gain, guraso batzuek eskola haurtzaindegi moduan erabiltzen dute, eta haurraren hezkuntza umearen beraren eta eskolaren arteko zerbait dela pentsatzen dute (Calvo, 1988).

Calvoren (1988) iritziz, irakasleen nahia gurasoak hurbiltzea da, orokorrean; euren seme-alaba zelan dabilen jakiteko, bere zailtasunez informatzeko, arreta zertan jarri beharko lukeen ohartzeko, eta abar. Baina guraso batzuek, irakasleak erabiltzen duen metodologia pedagogikoa kontrolatzeko ohitura dute. Irakasleek ordea, familiarekiko harremana, kolaborazioa eta iritzien elkartrukea onartzen dute, baina ez klasean euren jokatzeko erarekiko kontrola.

---

<sup>5</sup> Soziologia graduko ikasle batek (komunikazio pertsonala, 2016ko abenduaren 16ean) azaldua.

Guk, ordea, eskola-familia harremanak ikasleentzako hezkuntzarik onena bilatu beharko lukeela uste dugu. Viloría-ren (1975) lanean topa ditzakegun datu batzuek (Calvo, 1988:83an aipatzen den bezala) ondo erakusten dute gurasoen seme-alaben hezkuntzarekiko interesak gora egin ahala, ikasle arrakastatsuen datuek ere gora egiten dutela, eta alderantziz. Izan ere, Lopez-ek dioenez (Calvo, 1988:83an aipatzen den bezala), gurasoen interesak haurren hezkuntzarekiko motibazioa areagotzen dute, eta gurasoek euren seme-alabaren esfortzua aintzatetsiz gero, orduan eta efikazagoa izango da gurasoen parte-hartze hori.

Azkenik, Calvoren (1988) lanaren arabera, gurasoei euren seme-alabekin eskolako zereginak egiten ematen duten denborari buruz galdetzen zaienean, laguntzeko gaitasun akademikorik eza, denbora falta, euren haurrak gutxi ikusten dituztela eta nekea jartzen dituzte aitzaki bezala. Arrazoi horiek ere lotuta daude gure antolaketa ekonomikoarekin.

## **2.4. Errealitatearen aurrean: eskola porrota murrizteko proposamenak**

Testuinguru hau bizi dugun bitartean, hezkuntza-sistemaren aldaketarako aldarrikapenak egitea baino ez zaigu geratzen; administrazioen esku baitago benetako hezkuntza erreforma. Gure eskaria paradigma teknizistatik aldendu eta paradigma humanistatik gertuago kokatuko gintuzten aldaketak burutzea izango litzateke. Izan ere, Del Ríok (1984) dioten moduan, urteetan zehar humanismorik gabe eta teknikaren bidez soilik iritsi nahi izan da gizakiarengana. Baina, horrek, gizakiaren beraren hondamendia dakar -eta gure ustez, eskola-porrota-; teknikak bakarrik agintzen baitu modu horretan.

Bitartean, irakasleak berak zein ikastetxe bakoitzak autonomia apur bat badaukala kontuan hartu beharra dago, eta alde horretatik badagoela zer egin, eskola porrotaren murrizketari bultzadatxo bat emateko. Hona hemen gure proposamena, alde batetik, irakasleari, eta bestetik, eskolari, zuzendua.

### **2.4.1. Hezkuntza emozionala**

Gaur egun ohikoa den irakasle akademizistaren beste muturrean, irakasle humanista dugu: hau da, ikasleen heziketa integrala helburu duena, eta horretarako, haur

bakoitzaren emozioak, sentimenduak, testuingurua eta abar kontuan hartzen dituen. Baina, noski, irakasle humanista izatea nahiko zaila da bizi dugun hezkuntza testuinguruan, eta beraz, jarraian azalduko ditugun ezaugarriak hezkuntza-sistema honek exijitzen dituen zereginekin bateratu beharko ditugu.

Combs et. al.-en (1976) lanaren arabera (Moreno, 2001:71n aipatzen den bezala), ikaskuntzaren esanguratsutasuna ez da kontu logiko bat soilik, eta ikasi beharreko edukiaren menpe eskusiboki ere ez dago. Esanguratsutasun hori ikasleak edukiekiko harremana jasotzen duen moduaren arabera da, eta horrek, ikaslearen sentimenduek paper garrantzitsu bat jokatzen dutela erakusten digu.

Hari berdinari tiraka, Palomero-ren (2005) hitzetan, sentimenduen munduak izugarritzko eragina dauka ikaslearen jarreraren eta euren garapen pertsonalean. Gainera, ikasle eta irakaslearen emozioak une oro daude presente ikasgelan, eta bertan ematen diren interakzio emozionalek, kide guztien hazkundera, desgastea zein sufrimendua bultzatu dezakete. Emozioak (poztasuna, haserrea, tristura, beldurra, lotsa, inpotentzia, asebetetzea, asperdura, etab.) uneoro presente egote horri, afektuen fluxu konstantea deitzen diote Buitrón eta Navarrete-k (2008), eta horrek, ikaslearen barne mundua -gogoaldira zein ikasteko gogoia- islatzen duela diote.

Beraz, ikastetxeetan hezkuntza emozionala martxan jartzea beharrezkoa dela ondorioztatu dezakegu. Hezkuntza emozionala, Buitrón eta Navarrete-ren (2008) hitzen arabera, inteligentzia emozionala sustatzen duten hezkuntza programen garapen planifikatu eta sistematikoa da. Eta, inteligentzia emozionala, emozioak antzeman, sumatu eta balioesteko gaitasunari deritzogu, bai eta erregulatzeko edota momentu zein modu egokian adierazteko gaitasunari (Buitrón, Navarrete, 2008).

Intelligentzia mota honi dagokionez, Goleman et al.-ek (2002) eredu bat proposatu zuen (Buitrón, Navarrete, 2008:4an aipatua), 2 taldeetan sailkatutako 4 trebetasunez osatua:

1. Konpetentzia pertsonalak:
  - a. Norberaren kontzientzia.
  - b. Autogestioa.
  
2. Konpetentzia sozialak:
  - a. Kontzientzia soziala.
  - b. Harremanen gestioa.

Oinarrizkoa da, beraz, Palomerok (2005) dioten bezala, irakasle batek emozioak nola prozesatzen, adierazten eta kontrolatzen diren jakitea. Horrez gain, emozio positiboak nola bultzatzen diren, emozio negatiboen ondorio kaltegarriak nola ekiditen diren, automotibazioa nola bultzatu daitekeen, ikasketetan emozioek nola eragiten duten, eta abar ezagutu beharko luke irakasleak (Palomero, 2005).

Hezitzaileak, modu honetan jarduteko prest egon dadin, norberaren garapen emozionalaren inguruan hausnartu beharko du lehenik. Bere barne mundua mugimenduan jarri beharko du: pertsona moduan hazi beharko da, norbere burua ezagutu beharko du, eta bere beldur eta gatazkak gainditu beharko ditu. Esperientzia hori, mehatxagarri suerta daiteke kasu batzuetan, estutasunez garatzea gerta daitekeelako, eta erresistentzia elikatu dezakegulako (Buitrón, Navarrete, 2008).

Emozionalki adimentsua den irakasleak ikastaldeko afektuen fluxu hori hautemango du, eta ikaskuntzarentzat probetxuzkoa den modu batean zuzendu, ondoren. Irakasle motibagarri, bakegile eta humoretsu batek inpaktu positiboa sortuko du ikasleengan; kontrako ezaugarriak dituenak, aldiz, negatiboki eragingo dio ikastaldeko giroari (Buitrón, Navarrete, 2008).

Baina interbentzio hau ez litzateke tutoretza orduetara mugatu beharko; zeharkako praktika bezala ulertzen dute Buitrón eta Navarretek (2008) hezkuntza mota hau. Tutoreak ez ezik, edozein momentutan ikasleekin interakzioan jarduten irakasle guztiek hartu beharko dute kontuan ikuspuntu hau, lotura osasuntsu eta hurbil bat ezarriz ikasleekin: euren egoera emozionala ulertuz, norbera ezagutzen irakatsiz, eta egunerokotasuneko gatazkak modu baketsu eta bateratzaile batean konpontzen irakatsiz (Buitrón, Navarrete, 2008).

Izquierdo-k (2000) sentimenduak adieraztea posiblea eta beharrezkoa dela jakiteari funtsezko deritza, eta baita ingurukoak guk adierazten ditugun mezu emozional berbal zein ez-berbalak ikusi eta entzuteko prest egongo direla jakiteari ere.

Jarraian, hezkuntza emozionala baztertzearen ondorio kaltegarri batzuk azalduko ditugu. Batetik, ikastetxeetan emozioen aurrean ez ikusiarena egiten bada, harremanak gehiago ezegonkortzea lortuko dugu (Izquierdo, 2000). Bestetik, Palomerok (2009) irakaslearen auto-ezagutza beharrezkoa dela dio; irakasleak, norbere izaera ezagutu ezean, bere

ikasleengan babesgabetasun ikasia edo pigmalion efektua<sup>6</sup> izeneko fenomenoak zabaltzeko arriskua sortuko baitu. Izan ere, hezitzaileak, bere ikasleekiko norberaren itxaropenez eta horien ondorioz duen jarreraz kontziente izan ezean, inkontzienteki jokatuko du ikasleengan sor ditzakeen jarrerari dagokienean. Bestalde, irakasle batek bere tristura onartzen ez badu, bere ikasleengan emozio hau ematen denean, sentimendu horiek ezabatzeari edo ezeztatzeari ekingo dio, haurren emozio hori sortarazi duten arrazoiak aztertzea ekidinez.

Azkenik, hezkuntza emozionalak gizartearen aldaketarako onuragarriak izango liratekeen balioen lanketa ekarriko lukeela uste dugu. Eta, *La tragedia del arte* (2008) artikuluko Zuza-k dioen bezala, eskolan landu beharko liratekeen baloreak (errespetua, lankidetzeta eta abar), ikasleek barnean eramango lituzkete beti, eduki akademikoak ez bezala.

#### 2.4.2. Komunitate osoaren parte-hartzea

Ikastetxearen esku, komunitate osoaren parte-hartzea sustatzea utziko genuke; eskola-komunitate osoko kideen arteko harremanak indartuz gero, ikasleen hezkuntza hobetuko lukeen koordinazio egokiago bat lortuko litzatekeelarik. Hurrengo esaera zaharrak, ezin lezake hobeto azaldu gure ideia:

*“Ume bat hezteko, beharrezkoa da tribu oso bat”<sup>7</sup>*

Horrenbestez, jarraian, ikastetxe mailarako proposamen bat (*Ikaskuntza Komunitateak*) azaldu dugu. Baina, horren ondoren, herri edo hiri osoaren parte-hartzea suposatuko lukeen proposamena (*Haurren Hiria*) gehitu dugu, azken honek ere izugarri lagunduko lukeelarik haurren heziketan.

---

<sup>6</sup> Babesgabetasun ikasia edo pigmalion efektua: Pertsona baten bigarren batekiko espektatibek, azkenengo horretan eragina izan dutenean eman den fenomenoak.

<sup>7</sup> Esaera zahar afrikarra.

### 2.4.2.1. Ikastetxe mailan: *Ikaskuntza Komunitateak*<sup>8</sup>

Ikaskuntza Komunitateak proiektua CREA<sup>9</sup> taldearen planteamenduetatik jaiotzen zen. Planteamendu horiek eskola-porrota eta gizarte desberdintasunak eskola eraldaketaren bidez gainditzearen ingurukoak dira. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate, Ikerketa Saila eta Pedagogi berrikuntzarako Zuzendaritza entitate honekin jarri zen harremanetan, eta ondorioz, CREAk berak ere parte-hartze aktiboa izan du proiektu honen garapenean (Jaussi, et al., 2002).

Proiektu honen asmoa berdintasunari arreta handiagoa jarriko dion hezkuntza-sistema demokratikoago bat lortzea da. Beste era batean esanda, gaur egungo gizartean zein etorkizunekoan beharrezkoak diren gaitasunak pertsona guztiengan garatzea du helburu, pertsona horien jatorria eta egoera soziokulturala edozein izanik ere. Azken finean pertsona guztiarentzako informazioaren gizartea lortzea du helburu, gizarte berri honek erronka eta premiei erantzuna emanaz. Horrenbestez, ikastetxeetan egin beharreko aldaketa bat proposatzen du, hezkuntzaren erronka berriei erantzuten lagunduko duena (Jaussi, et al., 2002).

Testuinguru honetan, Delors-ek (1996) argi aldarrikatzen du pertsona eta kolektibo guztiak desberdintasuneko eta marjinazio egoera horiek gainditzeko subjektu aktibo bihurtu daitezkeen lortu behar dugula (Jaussi, et al., 2002:34an aipatzen den bezala).

Baina, zertan datza zehatzago azalduta Ikaskuntza Komunitateak proiektua? Bada, hasteko, irakasleak soilik ikasle guztiak informazioaren gizarteko subjektu aktibo lortzea oso zaila dela sinestean datza. Familien, beste profesional batzuen, erakundeen, boluntarioen eta abarren lankidetzaren estua beharrezkoa da ikasle ororen marjinazio sozial hori ekiditeko. Oraindik ere, bada industria-gizarteak utzi duen eta gaur egungo gizartera egokitzen ez den ikastetxe ugari, baina eskola-esparru hori eraldatuz gero, eskola-porrotak badauka irtenbidea (Jaussi, et al., 2002).

Proiektu honen egileek, beraz, ez dute hezkuntza adituen eskumen huts bezala ulertzen; ikasleekin harremanetan dauden ikaskuntzaren eragile guztiek parte hartu beharreko arduratzat ikusten baitute.

---

<sup>8</sup> 1.eranskinean, Elkar Hezi Ikastetxea-k burututako Ikas Komunitateei buruzko txostena.

<sup>9</sup> CREA: Bartzelonako Unibertsitateko Gizarte eta Hezkuntza Ikerketako Zentroa (Jaussi, et al., 2002).



Eta, ikaskuntzaren eragile guztiek ikasleen hezkuntza lagundu dezaten, elkarriketa da gakoa, komunitate osoaren berdintasunezko elkarriketa, hain zuzen ere. Munduko leku askotan eskola-porrota gainditzeko eta elkarbizitza lortzeko ahalegina egin duten eta emaitza positiboak lortu dituzten hainbat proiektu jarri dira martxan, eta guztiek ezaugarri berdina dute: irakaskuntza dialogikoa<sup>10</sup> (Jaussi, et al., 2002).

Ikaskuntza dialogikoan, ezinbestekoa izango litzateke umeekin elkarrekintzan jarduten duten pertsona guztien prestakuntza. Eskola-porrotari eta bizikidetasun-arazoei aurre egiteko funtsezko iruditzen zaie ikasgelaz kanpo gertatzen den guztiarekin koordinatzea.

#### **2.4.2.2.Hiri/herri mailan: *Haurren Hiria***

Tonucci-k (2013) dioenez, elkargune eta elkartruckerako sortua izan zen hiriak oreka, ongizatea eta elkarbizitzaren kontzeptuak hankaz gora jarri ditu, espazio komertzialaren balioaz jabetuz eta irabazi ekonomiko eta interesean oinarritutako programei lehentasuna emanaz.

Bazterkeria eta espezializazioa lehenetsi ditu bere garapenerako, eta modu horretan, espazio eta konpetentzien banaketa eta espezializazioa antzeman ditzakegu:

Toki desberdinak, pertsona desberdinentzat. Alde zaharra bankuentzat, luxuzko dendentzat, ludikotasunerako. Periferiak, lo egiteko. Haurrentzako toki bereziak: haurtzaindegiak, jolas parkeak, ludotekak. Zaharrentzako tokiak: erresidentziak, jubilatuen elkarteak. Jakinduriaren tokiak: haurrentzako eskoletatik hasi eta unibertsitateraino. Erosketarako toki bereziak: super-merkatuak, zentro komertzialak. Eta gero ospitaleak daude, gaixotasunaren tokia (Tonucci, 2013:31).

Zerbitzuak ere gaizki ulerturikoak dira. Aurretik aipatutako espezializazioak (psikologia, pedagogia, pediatria, dietetika, geriatría, etab.) zerbitzua gaitu eta banaketa orekatzen du Tonucciren (2013) esanetan. Hirian bizi ahal izatea ez da bat ere erraza haur eta zaharrentzat, eta zentzu horretan familiak eskaini dezakeena kontuan hartu beharrean, zerbitzuetara jotzen da, hauek konponbide bezala ulertuz. «Zerbitzuak nagusiek nagusientzat pentsatuak dira eta ez haurrentzako pentsatuak, nahiz eta aitortutako hartzaileak beraiek diren» (Tonucci, 2013:35).

---

<sup>10</sup> 2.eranskinean, ikaskuntza dialogikoari buruzko Duque, R. de Mello eta Gabassa-ren (2009) artikulua.

Hirian, beraz, autore honek dioen moduan, ez dago elkartasunik ezta harrerarik ere. Gainera, autoa da hiriko protagonista, eta kaleak arriskutsu bilakatzen dira.

Gauzak horrela, Tonuccik (2013) parte hartzea proposatzen du irtenbide sozial modura. Hasteko, haurra jarri behar da parametro gisa, orain arteko hiritar arrunt heldu, gizonezko eta langilearengatik ordezkatzuz.

Tonucciren (2013) proposamena, beraz, antzina existitzen zen elkartasun soziala berreskuratzean datza, eta horretarako, arestian aipatutako aliatuak lortu beharko ditugu. Berak aipatzen dituen lehenengo aliatuak udaltzainak, zaharrak eta dendariak dira.

Udaltzainei dagokienez, energia eta indar guztiak autoen zerbitzura erabili beharrean, haurren lagun bihurtu beharko lirakeela dio. Haurra egoera zail edo deseroso batean (pixagura duela, egarri dela, berandutu egin zaiola, min hartu duela, etab.) ikusiz gero, lasaitu egin beharko luke. Are gehiago, udaltzainaren eginkizun instituzional bat izan beharko litzateke horrelako egoera batean haurra bakarrik ez uztea eta arazoa konpontzea.

Bigarren aliatuak zaharrak dira, hiri eta herrietan hainbeste ditugun horiek hain zuzen ere. Hainbeste direnez, kolaboratzaileak diren asko aurkituko ditugu. Hauei ez zaie erantzukizun edo eginkizun berezirik har dezaten eskatu. Etxeko isolamenduari uko egiteko baino ez diegu eskatu behar; irten daitezela eta parkeetan, topagune irekietan, zein kaleetan “izan” daitezela, alegia. Auzoa bizi dezatela, eta beste hiritarrekin –haur eta elbarrituekin bereziki- konpartitu dezatela. Izan ere, beraien presentziak talde ahul horiek babestu egingo ditu. Gainera, zaharrak onartuak, mesedegarriak eta beharrezkoak sentitzen badira, pozago bizi izango dira eta autonomoago bilakatuko dira.

Dendariak ere aliatu apartak izan daitezke; kalean baitaude. Momenturen batean zaharra eta udaltzaina ez badaude haurrarendik hurbil, dendariak segurtasun sentazioa eman dezakete:

Dendariak erreferentzia eta segurtasun sare bat sor dezakete. [...] Dendari eta artisau guztiak eta baita banku eta posta zerbitzuetako langileak, haurrei beraien autonomia lortzeko esku bat emateko prest agertuko balira eta beraien leihoetan itsasgarri bat jarriko balute, gurasoak askoz ere lasaiago egongo lirakeke, erreferentzia guneak daudela jakinean. Dendariak aurretik pasatzen den haurrari begirada bat emango dio (Tonucci, 2013:85).

Baina, haurrak ere kontzientziatu beharra dago, eta heldu oro euren lagun izan daitekeela jakinarazi. *“Ez zaitetz inorekin geratu”*, *“Ez iezaiozu ezer eskatu inori”* eta antzeko gomendio negatiboak alde batera uzten hasi behar gara. Azken finean, haurrak etxetik bakarrik irten ahal izatea da helburua; gaur egungo hiriaren neurrigabeko eta errespetu gabeko garapen basatiak haurra guztiz baldintzatuta daukalako (Tonucci, 2013).

### 3. Ondorioak

Martí (2015) eta Garcíak (2016) dioten bezala, eskola porrota ez da existitzen; ez ikaslearena, behintzat. Gai hau aztertzeko, Garcíak (2009) elkarrizketatutako Artetxeren definizio kualitatiboa -faktore ugari eta porrot sozial edo orokorrago bati so egiten diona- kontuan hartzea beharrezkoa da, Escuderoren (2007) bazterketa sozialaren ikuspuntua erabiliaz batera; arazoari irtenbidea topatu nahi badiogu, ezin baitugu eskola-porrota ikaslearen kasu isolatu bezala ulertu. Bestalde, terminoak autore askoren adiera ugari jaso ditu, eskola porrota goragoko zein beheragoko maila batera ez iristea kontsideratuz. Guk, DBH ez amaitzeari deritzogu larrien, baina esanahiari gehiegi erreparatu gabe, arazoaren faktoreetan jarri dugu fokua.

Autore batzuek eskola-porrota eragiten duten askotariko faktore edo arrazoiak zerrendatu dituzten arren, guk ekonomiaren globalizazioa jarri dugu errudunen lehenengo mailan. Fernandezek eta Arandiak (2003) argi diote fenomeno horrek eguneroko hezkuntza-lanean eragina duela; izan ere, Galeano-k dioenez (Fernandez, Arandia, 2003:17an aipatzen den bezala), ekonomiaren mundializazioaren ondorioz, kultura bakar bat -kontsumo-kultura- hedatuz doa, eta hau, gure hezkuntza-sistemaren oinarri bihurtu da.

Ekonomiaren globalizazioa eta berak dakarrena interesatzen zaien boteredunek, Carrek azaltzen duen (Fernandez, Arandia, 2003:21ean aipatua) hezkuntza erabiltzaile baten alde egiten dute, hezigaiak errealitate horretara moldatzea helburu dutelarik. Modu horretan, kantitatea kalitate bihurtzen da (Fernandez eta Arandia, 2003), eta ahalik eta eduki gehien lantzeari ematen zaio garrantzia. Irakasleak, gainera, sistema horren parte izatera bultzatuak dira, eta Fernandezek eta Arandiaren (2003) esanetan, konformismoa garatzen dute testuinguru horretan, jarrera teknizista -administrazioak hezkuntza-

sistemari egotzitako betebeharrak, arau, helburu eta abarrei soilik arreta jartzean datzana hartuaz batera. Hezkuntza teknizistaren ezaugarrietako beste bat ratioen kontua da: Goikoetxea-k (2016) argitaratutako ELAren kalkuluen arabera, aurtengo ikasturtean 40000 ikasle gehiago daude 2008-2009koan baino, baina irakasleen kopurua ez da proportzio berdinean handitu. Ikasleen igoera horrekin, orain daudenak baino 3600 irakasle gehiago beharko lirateke Araban, Bizkaian eta Gipuzkoan.

Sarasola eta Von Sandenek (2011) kurrikulum esplizitua soilik oinarri izatea leporatzen diote gure hezkuntza motari, epe laburraren eta momentuko emaitzen alde egiten duela egotziz, horrenbestez, bazterketa soziala eta errealitatearen analisi eza eragiten dituelarik. Azkenengo hau Escuderok (2007) ere defendatzen du, hezkuntza-sistema honek ordena ekonomiko eta sozial zehatz baterako erabilgarriak ez diren eta ondorioz soberan dauden subjektuak baztertzeko-arriskuan jartzen dituela esanez. Azken finean, hezkuntza-sistema honek ez diola aniztasunari erreparatzen atera genezake ondorio bezala. Guk, baztertuak izateko probabilitate handiagoa duten 3 talde -gehiago daudela ahaztu barik- aztertu ditugu: eskolarekin bat ez datorren jatorri sozial eta kulturaldun familietako haurrak, eskolak balioesten ez dituen bestelako gaitasun edo adimendun haurrak eta bitarra den sexu-identitate sistematik zein heteronormatik kanpo geratzen diren haurrak. Lehenengoari dagokionez, Fernándezek (2004) aipatzen dituen azpi faktoreak (mintzaira, kultura-kapitala, itxaropen soziala, jarrerak eta familiaren hezkuntzarekiko jarrera) ditugu; horiek kontuan hartuta, ikaslearen eta eskolaren arteko distantzia antzematen da. Bigarrenari dagokionez, Gardner-en (1994) adimen anitzen teoria aztertu dugu, eta pertsona bakoitzak adimen perfil desberdin bat daukala jakin beharra dago, CREAK (1995-1998) dioten bezala, gure hezkuntza-sistemak ez baititu denak berdinduz baloratzen, arte hezkuntza eta sormenerako gaitasuna, esaterako, gutxietsi egiten duelarik. Azkenengoari dagokionez berriz, gure ikastetxeetan LGTBQfobia hedatuta dago, eta talde honetako haurrak porroterako arriskua bizi dute, baztertuak direlarik.

Azkenaldian hezkuntza paradigma berri bat esperimentatzen ari dela askotan entzun dugun arren, azkeneko hamarkadetan burutu diren aldaketak apaingarri baino ez direla izan esango genuke, eta baita azaldutako markoak irtenbide bakarra duela ere; hala nola: Carrek azaltzen duen (Fernandez, Arandia, 2003:22an aipatzen den bezala) hezkuntzaren adiera klasikoa edo kritikoa -gaur egungo sistemaren goitik beherako

erreforma suposatuko lukeena-. Hezkuntza-sistemak, administraziotik hasita, bestelako esanahi bat eman beharko lioke hezkuntzari, eta ikaslearengan auto-hausnarketa kritikorako ahalmena garatzea izan beharko luke helburu.

Hala ere, testuinguruak horrela jarraitzen duen bitartean, hezitzaileak bere jarduna edota ikastetxearen antolakuntza -neurri batean- baino ezin ditu aldatu, eta gure proposamena, beraz, horretara mugatu da. Guk, lehenik, hezkuntza-emozionala proposatu dugu, irakasleari inteligentzia emozionalaren garapena eskatzen diolarik. Baina, Palomerok (2005) gaur egun analfabetismo emozionala zabaldua dagoela dio, eta ondorioz, hezitzaileen formakuntza ezinbestekoa da arlo horretan. Guk, ikasteko, beharrezko deritzogu emozionalki ondo egoteari, eta emozioen kudeaketan trebatutako irakasle batek, beraz, asko lagunduko lukeela uste dugu. Irakasle humanista batek, gainera, Sarasola eta Von Sandenek (2011) aipatzen dituzten haurren bihotz, gorputz, emozio eta egunerokotasuneko esperientziei emango lieke garrantzia, eta baita balioen lanketari -hezkuntza-sistemak uzten dion neurrian- ere. Balioen lanketa, edukien transmisioa baino askoz eraginkorragoa izango litzateke gizarte justu baten bila ibiliko bagina behintzat: edukiak denborarekin ahaztu egiten baitira eta epe labur batean buruz ikasteko erraztasunik ez daukaten ikasleen porrota baitakarte; balioek berriz, denbora luzez irauten dute, eta gizartearen aldaketarako beharrezkoak dira.

Bestalde, ikastetxeei, komunitate osoaren parte-hartzea bultzatzea proposatzen diegu, eskola-komunitate osoko kideen arteko harremanak indartzeak ikasleen ikasketak hobetuko lituzkeen koordinazio bat lortuko genukeelarik. Horretarako, badira jada martxan jarri diren proiektu batzuk: Jaussi et al.-en lanean azter dezakegun *Ikaskuntza Komunitateak*, esaterako. Proiektu honen egileek hezkuntza ikasleekin harremanetan dauden ikaskuntzaren eragile guztiek parte hartu beharreko ardura bezala ulertzen dute, eta ikaskuntza dialogikoari ematen diote garrantzia. Eta, hau gutxi balitz, bada hiri mailako koordinazioa eskatzen duen proiektua ere: Tonucciren (2013) *Haurren Hiria*, hain zuzen ere. Horrek, haurrak etxetik bakarrik irten ahal izatea du helburu, eta horretarako, *aliatuen* (udaltzainak, zaharrak eta dendariak) parte-hartzea bilatzen du. Aipatutako autorearen ustez, orain arte hiriko protagonista izan den hiritar arrunt heldu, gizonezko eta langilearen orde, haurra jarri behar dugu parametro gisa, askatasunean ibiliz, hezkuntza osatuago bat jasoko duelakoan.

Azken finean, gaur egun ekonomiaren globalizazioaren lagun den hezkuntza, haurraren benetako lagun bihurtu beharra dago; haur bakoitzak bere ezaugarriak dituela kontuan hartuz, eta horren arabera, lortu beharreko helburuak, landu beharreko edukiak, gaitasunak, ebaluazio-mota eta abar moldatuz. Baina, bitartean, Garcíak (2009) elkarrizketatutako Artetxek egiten duen bezala, guri ere helburu-akademiko guztien aukeraketa produkzio-sistemaren gidarien esku egote hori salatzea baino ez zaigu geratzen. Hala ere, hezitzaileok, ezin ahaz dezakegu konformismoa alde batera utzita eta ingurukoen laguntzaz, haur baztertu askori, aurrera egiten lagundu diezaiekegula.

#### 4. Bibliografia

Bauman, S. (2008). *Los retos de la educación en la Modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Buitrón, S., Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4 (1). Hemendik jaso [2016-05-03]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388>

Calvo, F. (1988). *Fracaso/éxito escolar*. Zarautz: Itxaropena.

Carr, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Combs, A.W., Cohen, A., Richards, F. (1976). *Perceptual Psychology. A Humanistic Approach to the Study of Persons*. New York: Harper & Row.

CREA (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Madrid: Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.

Del Río, J.A. (1984). Humanismo y tecnicismo: Apunte para un sistema educativo en las enseñanzas medias. *Aula abierta*, 41-42, 11-26. Hemendik jaso [2016-05-22] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2365212>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Duque, E., Mello, R., Gabassa, V. (2009) Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación educativa*, 187, 37-41 Hemendik jaso [2016-04-23]: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10527/Aprendizaje-dialogico.pdf?sequence=1>

Equipo VII, Alvarez, V. (1979). Las raíces del fracaso escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 57.

Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Escudero, J.M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 371, 86-89. Hemendik jaso [2016-02-16]: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4-4-c-DinamicasExclusionSocialEscudero.pdf>

Fernandez, I., Arandia, M. (2003). *Hezkuntzako ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik; errealitatea pentsatuz eta eraikiz*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

Fernández, M. (2004) *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Fernández, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

Galeano, E. (1999). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.

García, M. (2009). Eskola porrota. *Larrun*, 135, 2-15. Hemendik jaso [2015-11-27]: <http://www.argia.eus/astekaria/docs/2199/azala/larrun-135.pdf>

García, M. (2016, Urtarrila, 18). Eskola porrota ez da existitzen. [Blog mezua] Hemendik jaso [2016-01-23]: <http://www.argia.eus/blogak/mikel-garcia/2016/01/18/eskola-porrota-ez-da-existitzen/>

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y educación de la mente. Escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.

Goikoetxea, G. (2016, maiatza, 17). Ratioak handituz 3600 irakasle kendu ditu Jaurlaritzak, ELAren arabera. *Berria*. Hemendik jaso [2016-05-18]: [http://www.berria.eus/albisteak/122895/ratioak\\_handituz\\_3600\\_irakasle\\_postu\\_kendu\\_ditu\\_jaurlaritzak\\_elaren\\_arabera.htm](http://www.berria.eus/albisteak/122895/ratioak_handituz_3600_irakasle_postu_kendu_ditu_jaurlaritzak_elaren_arabera.htm)

Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Plaza & Janés.

Ikas Komunitateak: zer dira, zertarako, nola aurrera eramán... Donostia: Elkar Hezi Hemendik jaso [2016-05-04]: <http://www.elkarhezi.eus/wp-content/uploads/2015/12/Ikas-Komunitateak-informazio-txostena-euskaraz-1.pdf>

Izquierdo, C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educar*, 26, 127-149. Hemendik jaso [2016-04-14]: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20731/20571>

Jaussi, M.L., Garre, C., González, I., Melguizo, P., Mojón, B., González, P., Delgado, B., Gárate, B., Zudaire, B., Alonso, J., Audikana, J.C., Cereceda, I., Lavado, J., Morgado, M.J., Elboj, C., Flecha, R., Imbernon, P., Puigdemívol, I., Valls, R., Vargas, J. (2002). *Euskadiko Ikaskuntza Komunitateak*. Donostia: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

La tragedia del arte. Entrevista a profesionales relacionados con las artes en la escuela. (2008) *Docencia*, 36, 50-55. Hemendik jaso [2016-03-10]: <https://www.yumpu.com/es/document/view/35255915/la-tragedia-del-arte-entrevista-a-profesionales-revista-docencia>



Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Martí, J. (2015, Abendua, 15). El fracaso escolar no existe. [Blog mezua] Hemendik jaso [2015-12-26]: <http://www.xarxatic.com/el-fracaso-escolar-no-existe/>

Moreno, S. (2001). De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 19, 67-76. Hemendik jaso [2016-04-17]: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817935006>

Palomero, J.E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 9-13. Hemendik jaso [2016-04-17]: [file:///C:/Users/Edurne%20Manterola/Downloads/Dialnet-LaEducacionEmocional-2126747%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Edurne%20Manterola/Downloads/Dialnet-LaEducacionEmocional-2126747%20(2).pdf)

Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 145-153. Hemendik jaso [2016-04-17]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>

Robinson, K. (Hizlaria). (2006). Do schools kill creativity? [Ikus-entzunezkoa]. TED. Hemendik jaso [2016-03-08]: [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity#t-1097525](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity#t-1097525)

Sarasola, M., Von Sanden, C. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (4), 1-10. Hemendik jaso [2016-02-09]: <file:///C:/Users/Edurne%20Manterola/Downloads/3829SarasolaJano.pdf>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.

Steilas. LGTBIQ taldea (2015). *Genero eta aniztasun sexualerako gidaliburua*. Bilbo: STEILAS. Hemendik jaso [2016-05-06]: <http://www.steilas.eus/files/2015/05/Genero-eta-aniztasun-sexualerako-GIDA.-STEILAS.2015.pdf>

Tonucci, F. (2013). *Haurren hiria*. (Itzul.: Elgoro, M.) Arrasate: Txatxilipurdi.

Viloria, J.M. (1975) Influencia del ambiente familiar en el rendimiento escolar. [Doktorego-tesia]. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea.

## **ERANSKINAK**

1.eranskina:

# Ikas komunitatea, zer da?

Ikas komunitateaz hitz egiten dugunean, ikastetxeaz ari gara. Ikas komunitatea bi helburu lortu nahi dituen ikastetxea da: ikasleek ahalik eta gehien ikastea eta elkarrekiko bizikidetzara onartzea. Hartara, Hezkuntza Jarduera Arrakastatsua oinarri dituzten aldaketak martxan jarri behar dira ikastetxean, hezkuntza esparruan eta askotariko testuinguruetan, beraz, jarduera unibertsalak, arrakasta izan dutenak eta nazioarteko zientzia elkarteak bermatzen dituenak.

## Oinarri zientifikoa

Ikas komunitateen proiektuak 30 urtean zehar garatutako oinarri zientifiko sendoa du, gizarte zientzia arloko adituen ikerketetan oinarritua, eta, egun, hainbat herrialde eta hainbat ezagutza esparrutan ari diren ikerlari asko bereganatzen ditu.

INCLUD-ED ikerketa hezkuntzako estrategia egokiak identifikatzeko eta aztertzeko abiarazi zen, gizarteko desorekak gainditzeko eta ikaskuntza hobetzeko xedez. Hala, zenbait Hezkuntza Jarduera Arrakastatsua identifikatu ditu. Proiektu hori Europa Elkarteak 14 herrialdeetan burututako Europako Ikerkuntzako 6. Programa markoaren baitan egin da, eta haren emaitzak Europako Parlamentuaren gomendioetan txertatu dira.



EAEko Ikas Komunitateko Ikastetxeak		
BIZKAIA	ARABA	GIPUZKOA
<p><b>BILBAO</b> Artabe BHI Artatse LHI Camacho LHI Elejabarri LHI</p> <p>Lamiako LHI (Leioa) Artaza LHI (Leioa) Astrabudua BHI El Casal LHI (Abanto-Zierbena) Ibaibe LHI (Barakaldo) Lemoiz LHI Mungia BHI Otxartaga LHI (Ortuella)</p> <p><b>PORTUGALETE</b> Ruperto Medina LHI Virgen de la Guia LHI</p> <p>Soloarte LHI (Basauri) Zaldupe LHI (Ondarroa) Lekeitio LHI Maiztegi LHI (Iurreta) Kukullaga LHI (Etxebarri) Otxandio LHI</p>	<p><b>VITORIA-GASTEIZ</b> Aranbizkarra LHI IPI Sansomendi</p> <p>Paulo Freire, HHlko: • Sansomendi • Zaramaga</p> <p>Labastida LHI</p>	<p><b>IRUN</b> Belaskoenea LHI Dunboa LHI Elatzeta LHI</p> <p>Karmengo Ama LHI (Pasaia) Pedro Otaño LHI (Zizurkil) Ondarreta LHI (Andoain)</p> <p><b>UROLA KOSTAKO HHI:</b> • Azkoitia • Azpeitia • Zarautz • Zumaia</p>



# Hezkuntzako jarduera arrakastatsuak



Lehenago esan bezala, INCLUD-ED proiektuak hezkuntza esparruko Jarduera Arrakastatsuak antzeman eta aztertu zituen. Proiektuan aztertutako eskola guztietan, jarduera horiei esker, ikasleen eskola emaitzak eta elkarteko kide guztien arteko bizikidetzak hobetzeaz gain, jokabide solidarioak ere hobetu ziren.

Honako hauek dira Ikas Komunitateetan proposatzen diren Hezkuntzako Jarduera Arrakastatsuak:

## 1 Talde interaktiboak

Ikasgela antolatzeko modu honek eman ditu eskola emaitzarik onenak.

Irakasleak gelako jarduerak prestatzen ditu taldeka egiteko, boluntarioen laguntzarekin. Taldeetan, laguntzaileek bultzatuko dute partaide guztiek ezarritako atazak burutzea, elkarri lagunduz, elkarri azalpenak emanez... Hala, ezagutzak eskuratzeaz gain, ikaslek azalpenak ematen, eztabaidatzen, ideiak partekatzen dituzte, elkarri entzun eta elkarri laguntzen ikasten dute.

Gela barruko talde kopuruak beste jarduera prestatzen dira: talde bakoitzak (4-6 kidekoa) bere jarduera egingo du. Taldeak, bestalde, ahalik eta heterogeneoenak izango dira. Ikastaldean, bestalde, talde guztiek burutuko dituzte jarduera guztiak; izan ere, 15-20 minutuko iraupena dute.

Talde interaktiboen bidez, lanaldi eraginkorra lortzen da. Hala, handiagoa da ikasleek beste kideekin duten elkarrekin.

Hala, ikasgela inklusiboaren arabera antolatutako gelaren bidez, ikasleen eskola emaitzak ez ezik euren arteko bizikidetzak ere hobetuko da.

## 2 Tertulia dialogikoak

Tertulia Dialogikoen bidez hauxe lortu nahi da: ikasleak kultura klasiko unibertsalera eta, horrekin batera, gizateriak mendeetan zehar bereganatu duen ezagutza zientifikora hurbiltzea.

Tertulia garatzeko, parte-hartzaileek aurrez aukeratu duten testuko pasarteak iradokitzen diena, han bildutakoideiak, atentzioa eman diena... azaltzen dute beste kideen aurrean, interesgarria delako edo gogoeta piztu duelako euren artean.... Horrek guztiak elkarriketa aberatsa sorrarazten du parte-hartzaileen artean eta aukera ematen du ezagutza elkarrekin eraikitzeko eta gaietan sakontzeko.

## Tertulia literario dialogikoak

Esperimentazio zabalena izan duen tertulia mota dugu hau. Ikasleek literatura unibertsaleko obrak irakurtzen dituzte eta horien inguruan hitz egiten dute. Ikasleen familiek, irakasleek eta beste eragile batzuek ere parte har dezakete.

Klasikoak hautatzen dira giza- arazoekin eta gizateriaren bizitzarekin lotura zuzena duten arazo handien inguruan aritzen diren liburuak baitira; horregatik irauin dute denboran zehar. Horrez gain, literatura klasikoak hautatzen da literatura hori gizarte talde jakin batzuekin lotu izan baita eta honela hesiak hausteko modu eta baliabide bihurtzen baita.

Tertulia literario dialogikoen metodologia elkarrekintzan eta elkarriketan oinarritzen da batik bat. Abiapuntua liburuaren irakurketa da eta parte-hartzaileek gogoetak, argudioak, irizkiak adierazi eta euren egunerokotasunaz ere jarduten dute. Tertulien bidez lexikoa hobetzea lortzen dute bai eta ahozko adierazpena, idazmena eta irakurmena ere, elkarri entzunez eta baloreetan hezten dira. irakurritakoari zentzia emanez.



### 3 Familien prestakuntza

Neska-mutulekin dauden pertsonen formazioak, bai irakasleak, bai familiak, haien ikaskuntzari eragiten dio Baina eskola-emaitzetan eragin handiagoa du familiak prestakuntzan aritzeak, ikasleak eskolan dauden bitartean, familiek aurretik izan duten mailak baino.

Hori dela eta, prestakuntza ematen zaie familiei ikasleen eta familien interesak, beharrak kontuan hartuta, eskola elkarte osoarentzat baliagarriak diren Hezkuntzako Jarduera Arrakastatsuen inguruan.

### 4 Eskola elkartearen hezkuntza esku-hartzea

Eskola elkarte osoak hartzen du parte (irakasleak, ikasleak, familiak, boluntarioak...) den-denek arrakasta lortzeko xedez..

Lan batzordeen bidez antolatzen eta kudeatzen da ikastetxea; ikasgela, talde interaktibo bidez edota, tertulien bidez eta ikastetxean antolatuko diren ekimenen bidez, horien guztien ebaluazioaren bidez eta ikastetxean bertan egingo diren prestakuntza jardueren bidez.



### Batzorde mistoak

Amesten dugun ikastetxea lortzeko, irakasleek, ikasleek, ikastetxetik kanpoko adituek, familiek, eta beste eragile batzuek, elkarrekin, batzorde mistoak eratzen dituzte. Lehenetsunak ezarri eta batzordeak erabaki behar du zeri ekingo dion, eta horren arabera ekimenak eta jarduerak abiarazi ikastetxean.



### Ordutegia luzatzea

Ikastetxea denbora gehiagotan egongo da zabalik, eskola ordutegitik kanpo, eskola-elkarteko kideen lanari esker. Ikasleei lagunduko diete etxeko lanak egiten, irakurmena hobetzen, hizkuntza lantzen, teknologia berrietan trebatzen...Hala, eskola ordutegi barruan ez du inork ikasgela-tik irten beharko errefortzua behar duela eta.





## 5 Gatazkak saihesteko eredu dialogikoa

Ados jartzeko, berdinen arteko elkarriketa eta parte-hartze solidarioa dira eredu honen oinarriak.

Ereduak, beraz, asanbladak proposatzen ditu eta espazio eta gune gehiago parte-hartzailerik hitz egin dezaten eta denen iritzia entzun daitezten. Eskola-elkartea oso-osorik konprometitzen da bizikidetzaren onartzean.

## 6 Prestakuntza pedagogiko dialogikoa

Oinarri zientifikoen inguruko prestakuntzak alde batetik; eta, nazioarteko zientzia elkarteak berretsitako ikerketek bestetik, irakasleak prestatzen dituzte beren praktika didaktikoari buruzko argudioak emateko, eta, horrekin batera, iritzia eta ezagutza zientifikoak bereizteko. Tertulia pedagogiko dialogikoak jardunbide arrakastatsua dira pedagogia arloan erreferente diren liburuen inguruko gogoeta bultzatzeko.

## Ikas Komunitateen emaitzak

Aldaketarako giltzak proiektu honek sorrarazten dituen itxaropen eta aukera handiak dira bai eta giro ona ere. Hala, honako hauek lortzen ditu:

- Ikasleen eskola-emaitzak hobetzea.
- Eskola porrota, eskolara ez-joatea, ikasmilak errepikatzea... saihestea.
- Eskola giroa eta bizikidetzaren hobetzea eta elkarri laguntzeko jarrerak bultzatzea.
- Eskolako eragile guztiek gehiago parte hartzea.
- Elkarte osoak ikaskuntzaren zentzua zer den hobeto ulertzea eta haren kalitatea hobetzea.

# Eraldaketaren aldiak



**A**urreko atalean aipatutako emaitza horiek, jakina, ez dira egun batetik bestera erdiesten. Ikastetxeek zenbait fase garatu behar dituzte IKAS KOMUNITATE gisa izango duten helbururik behinena lortzeko: ikastetxearen aldaketa hezkuntza esparruan eta gizarte esparruan.

Honako hauek dira fase horiek:

## 1 Sentsibilizazioa

Hasteko, hezkuntza prozesuan parte hartzen duen elkarte osoak jaso behar du gaiaren inguruko prestakuntza zientifikoa, modu intentsiboan. Fase honetan elkarteko kideek aztergai izango dituzte emaitzarik onenak lortzeko jardunbiderik egokienak, eta gogoeta sakona egingo dute gai horren inguruan.

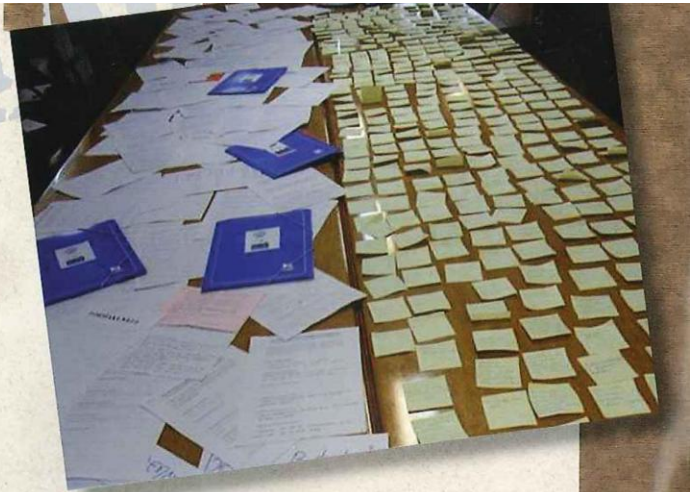
Halaber, eskolak gaur egun dituen eginkizunen analisia egin behar dute: ikastetxeak dituen alde onak eta ez hain onak aztertzeko tenorea da; ikasleak gizarteratzeko eta eskola arrakasta lortzeko zein edo zeintzuk diren jarduerarik/ekimenik egokienak erabakitze aldera.

## 2 Erabakitzea

Ikastetxeak erabakia hartu behar du: Ikas Komunitate bihurtzea.

Erabaki pisutsu honek eskola elkarteko kide guztien adostasuna behar du, kide guztien arteko elkarrekin eta denen parte-hartzearen bidez.

Erabaki-hartze prozesua bera prestakuntza eta formazio jarduerara da, elkarteko kide guztientzat jardunbide demokratikoagoa eta komunitarioagoa lortze aldera.



## 3 Ametsa

Fase honetan, ikastetxeko elkartek (ikasle-irakasleak, familiak, zuzendaritza batzordea, gizarte eragileak) etorkizunean lortu nahi duen eta amesten duen eskola irudikatzen du.

Gure eskola ideala irudikatu, amestu egin behar dugu, eta ikastetxeak egin behar dituen aldaketak aztertu denok elkarrekin, Den-denok hartzen dugu parte, amets hori egia bihurtu dadin.

Prozesu liluragarri eta sormenezkoa da, eta eskola bakoitzak bere erara gauzatzen du. Oso fase garrantzitsua da hau; izan ere, eraldaketaren abiapuntua da.

## 4 Lehentasunak hautatzea

Ikastetxearen lehentasunezko esparruak zeintzuk diren erabaki behar da fase honetan, ikas-komunitateak, elkarte osoak, alegia, dituen ametsik esanguratsuenak eta elkarrekin partekatzen dituztenak erabakitzeko.

Ikastetxearen eta inguruaren gizarte errealitatearen inguruan gogoeta egin behar da: zeintzuk dira ditugun giza baliabideak eta baliabide materialak?

## 5 Planifikazioa

Errealitatearen eta ametsaren arteko ibilbidea diseinatzeko fasea da hau. Aldi honetan, halaber, batzorde mistoak eratuko dira eta horiek txertatutako dituzte ikastetxean Hezkuntzako Jarduera Arrakastatsuak. Eskola-elkarteko ordezkarien asanbladan onartuko da.



## 2.eranskina:

Elena Duque  
Roseli R. de Mello  
Vanessa Gabassa

### Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Comunidades de aprendizaje

**El aprendizaje dialógico y los siete principios que lo componen sientan las bases de las comunidades de aprendizaje como proyecto de transformación global y también las prácticas educativas concretas que se realizan en este marco.**

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert y otros 2008) sienta las bases de las comunidades de aprendizaje. Esta teoría del aprendizaje se basa en planteamientos teóricos de la pedagogía crítica y autores relevantes de las teorías de las ciencias sociales y educativas, recogiendo a algunos como Vigotsky, Freire, Habermas, etc. Así mismo, se basa en la investigación científica de calidad y las prácticas educativas de éxito en el ámbito internacional. Desde estos puntos de partida, el aprendizaje dialógico se organiza en siete principios que construyen el marco en el que actúan las comunidades de aprendizaje y guían sus procesos educativos globales y concretos en todos los ámbitos. A continuación, relatamos los siete principios señalando los efectos prácticos de cada uno de ellos.

#### Diálogo igualitario

El diálogo igualitario se basa en premisas como las planteadas por Habermas (1981) en la teoría de la acción comunicativa cuando diferencia entre acciones teleológicas y comunicativas, así como en la diferenciación de Freire (2000) entre acción antidialógica y acción dialógica. En estas acciones comunicativas el diálogo entre todas las personas implicadas, a partir de argumentos de validez y no de poder, genera entendimiento y aprendizaje. El diálogo igualitario implica que todas las personas, independientemente de su origen social, étnico, opción ideológica, religión, forma de vida, etc., argumentan y dialogan en un plano de igualdad. Para ello se promociona el valor que tienen los argumentos de la persona que opina y no la posición social. A efectos prácticos el diálogo igualitario se concreta en la participación de toda la comunidad en el centro educativo. Familiares, entidades, alumnado, ex alumnos,

profesorado, etc., sueñan la escuela ideal, dialogan sobre cómo conseguirla y participan conjuntamente en comisiones mixtas que gestionan la escuela. El diálogo igualitario también se hace presente dentro de las aulas, potenciando el diálogo en grupos heterogéneos, incorporando más personas adultas dentro de las aulas, incluyendo en ellas prácticas como los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, etc. De esta forma, se promueve que las niñas y los niños dialoguen, argumenten entre ellos y también con personas adultas (profesorado, personas voluntarias), llegando a acuerdos y potenciando el aprendizaje. El diálogo igualitario parte de la realidad de que cada persona según el colectivo al que pertenece realiza aportaciones diferentes; un niño no puede aportar los conocimientos científicos de educación que debe aportar una profesora, y un profesor no puede aportar el bagaje cultural de una madre gitana. Diálogo igualitario no significa que todas las personas aportamos lo mismo, pero sí que realizamos aportaciones diferentes todas importantes y que deben tratarse de forma igualitaria y dialogarse con argumentos.

#### Inteligencia cultural

La inteligencia cultural parte del reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de inteligencias y de habilidades. Hay una inteligencia académica, que es la que se valora en los centros educativos, también una inteligencia y unas habilidades prácticas que no son habitualmente reconocidas en los centros. Por otra parte, todas las personas tienen una inteligencia cultural según su cultura, su experiencia y sus habilidades comunicativas. A través del diálogo igualitario todas las personas pueden aportar sus saberes culturales,

**El aprendizaje dialógico se organiza en siete principios que construyen el marco en el que actúan las comunidades de aprendizaje y guían sus procesos educativos globales y concretos en todos los ámbitos**



INNOVACIÓN EDUCATIVA



Comunidades de aprendizaje

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE / GENERAL

**La inteligencia cultural parte del reconocimiento de la existencia de diferentes tipos de inteligencias y de habilidades**

dialogar, cuestionar y crear conocimiento. Afrontar muchas de las problemáticas de las escuelas y el avance del aprendizaje no se pueden fomentar sólo desde la inteligencia académica de los profesionales de la educación. Un padre árabe voluntario en el aula puede resolver mejor conflictos que se den en el patio que un profesor de experiencia, y puede fomentar más el aprendizaje de la diversidad en las niñas y los niños que una profesora que lo pretende con todo su esfuerzo.

Necesitamos la inteligencia cultural de personas de la comunidad para aumentar los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas y mejorar la convivencia en las aulas, en los centros educativos y en la relación de éstos con la comunidad. (Aubert y otros, 2008, p. 175)

En las comunidades de aprendizaje se requiere de la participación de toda la comunidad educativa, las contribuciones que realizan desde su inteligencia cultural participando en reuniones decisorias, organizando, colaborando en las aulas, etc., generan un aumento del aprendizaje de las niñas y los niños, y mejoran la convivencia en el centro.

**Transformación**

El aprendizaje dialógico plantea la educación como motor de transformación social, lejos de las teorías reproductoras que atribuyen a la educación únicamente la reproducción de las desigualdades sociales. La transformación se inicia desde el mismo momento en que empiezan las comunidades de aprendizaje. Los profesionales de la educación transforman algunas de sus preconcepciones educativas; la escuela se

**El aprendizaje dialógico plantea la educación como motor de transformación social la escuela se transforma; no es una escuela de profesorado, niñas y niños, sino una escuela de toda la comunidad**

transforma; no es una escuela de profesorado, niñas y niños, sino una escuela de toda la comunidad; las familias se transforman, participando activamente en la escuela; las niñas y los niños transforman

sus posibilidades de futuro. Siguiendo a Vigotsky (1996), se parte de la idea de que hay que transformar el contexto para transformar la educación, y no adaptar los objetivos educativos al contexto. Siguiendo también a Freire (1997) «somos seres de transformación y no de adaptación». Las comunidades de aprendizaje no son una mera metodología innovadora ni una aplicación de «parches» a problemas educativos, sino una transformación profunda del centro educativo que pasa por toda la comunidad educativa y se concreta incluso en la organización del centro y en las prácticas de aula. De hecho, dentro de las aulas se produce una transformación de las interacciones ya que aumentan y se multiplican, paralelamente se promueve que todas estas interacciones no sean de poder, sino que sean dialógicas (Searle y Soler, 2004), en las que la argumentación y la solidaridad estén presentes. La participación de familiares en las aulas, voluntariado, etc., y el fomento de la ayuda mutua entre las niñas y los niños generan un mayor número y diversidad de interacciones dialógicas que promueven el aprendizaje.

**Dimensión instrumental**

La mejora de los resultados académicos de las niñas y los niños es un objetivo clave de las comunidades de aprendizaje. En ocasiones se presentan como contrapuestos los procesos y los resultados, la solidaridad y la exigencia académica, el diálogo y la efectividad, etc. En el aprendizaje dialógico no sólo no son opuestos, sino que se retroalimentan mutuamente. El aprendizaje dialógico promueve la educación de calidad para todos, los resultados académicos exitosos para todas las personas, y especialmente para aquellas más desfavorecidas. Desde este principio se superan los «dobles discursos» de algunos profesionales de la educación que promueven la reducción de objetivos educativos para determinados colectivos, mientras potencian más aprendizaje para colectivos más privilegiados y para sus hijos e hijas. Por ejemplo, el doble discurso en el que el

### El objetivo es conseguir la mejora de los resultados académicos de todas las niñas y los niños desde una perspectiva igualitaria

profesorado promueve los grupos homogéneos por niveles en la escuela donde trabaja, mientras que no permite que su hija o hijo en su escuela sea colocado en un grupo de «bajo nivel». La valoración de todas las habilidades e inteligencias (académica, práctica, comunicativa, cultural, etc.) no exime de la evidencia de que es necesario adquirir unas habilidades académicas y unos resultados de éxito para ser incluido en la actual sociedad de la información. De esta manera, la dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje es esencial. El objetivo es conseguir la mejora de los resultados académicos de todas las niñas y los niños desde una perspectiva igualitaria. En ese sentido, es imprescindible que se potencien las altas expectativas con relación a todos los estudiantes del centro. En las comunidades de aprendizaje, para llevar a cabo una educación que asegure el aprendizaje de los contenidos instrumentales y la consecuente mejora de los resultados académicos, es necesario que el profesorado crea en la capacidad de los estudiantes y en sus posibilidades de aprendizaje, independientemente de la clase social, el origen étnico, el género, la religión, etc., a que pertenezcan. Las altas expectativas garantizan la confianza interactiva y potencian el aprendizaje (Flecha, 1997).

Varios autores (Habermas, 1981; Mead, 1973; Rogoff, 2001; Vigotsky, 1996; Wells, 2001) plantean que las interacciones con más personas y más diversas, personas adultas, niñas y niños con diferentes contenidos académicos adquiridos, etc., generan un mayor aprendizaje. Aumentar y diversificar las interacciones genera más aprendizaje. En este sentido, las comunidades de aprendizaje responden con la participación de toda la comunidad educativa. Así mismo, es necesario destacar la aportación de Searle y Soler (2004), donde se diferencian las interacciones dialógicas de las interacciones de poder, es decir, no sólo hay que aumentar las interacciones, sino

que éstas deben estar basadas en el diálogo igualitario.

### Creación de sentido

La crisis de sentido en educación se da de diferentes maneras. Una de ellas es cuando lo que se enseña en la escuela no tiene nada que ver con el resto de la vida de las niñas y los niños, o incluso es contrario. Cuando se habla de multiculturalidad, y la cultura gitana de niñas y niños asistentes a esa escuela no está valorada; o cuando tenemos la cultura africana convenientemente olvidada en centros educativos de Brasil, en los cuales la mayoría del alumnado es africano; o cuando se habla de diálogo, pero las familias no son tenidas en cuenta, etc., se da esta pérdida de sentido. El diálogo igualitario entre toda la comunidad educativa y la existencia de interacciones dialógicas promueve la creación de sentido. Cuando a través de la participación de la comunidad educativa se conectan los conocimientos escolares con las realidades contextuales, los conocimientos escolares promueven la transformación de los contextos, y la comunidad y el contexto participan de forma igualitaria en la escuela, se da una creación de sentido en los centros educativos.

La crisis de sentido también se produce cuando los deseos y las emociones de las personas no son tenidos en cuenta en los aprendizajes y/o no son valorados o tratados de forma científica y coherente. En algunos centros se plantean conocimientos escolares directamente relacionados con los sentimientos y deseos que las niñas y los niños tienen y van construyendo. La educación sexual, la prevención de maltratos, la educación emocional, etc., son contenidos habituales que, según cómo se traten, pueden generar pérdida de sentido. La violencia de género en las escuelas es una realidad cada vez más evidente, tam-

**El diálogo igualitario entre toda la comunidad educativa y la existencia de interacciones dialógicas promueve la creación de sentido**

INNOVACIÓN EDUCATIVA



Comunidades de aprendizaje

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE / GENERAL

bién en ciclos iniciales, dándose situaciones de abuso a veces entre iguales. Ésta es una realidad que muchos centros quieren combatir. Sin embargo, en algunas prácticas educativas llamadas de «educación emocional» se obliga a niñas y niños a establecer contacto físico entre ellos, obviando los abusos previos que pueden existir o que pueden fomentarse. Cuando algunas niñas o niños se niegan a estas actividades, se les «fuerza a desinhibirse» sin respetar —ni enseñar— el derecho que tienen a decidir sobre sus propios cuerpos. Otras veces se hacen evidentes situaciones de abuso o maltrato que se califican de «cosas de niños» o «típico de adolescentes». De esta forma, en ocasiones, la educación afectiva y sexual de niñas y niños se da de forma incoherente entre el discurso de los conocimientos contra los abusos y la libertad, y la realidad del centro donde se obvian malos tratos o se bromea sobre los sentimientos que existen entre las alumnas y los alumnos. La creación de sentido requiere de un conocimiento científico de esta temática para que pueda ser trabajada de forma coherente. Tal como dice Gómez (2004, p. 139):

*Todas las chicas y los chicos tienen derecho a una educación que les permita desarrollar unas relaciones afectivo-sexuales satisfactorias y no les condene desde su infancia a relaciones problemáticas, antesala de una vida insatisfactoria.*

### Solidaridad

Tal como comentábamos en el principio de dimensión instrumental, el aumento del aprendizaje en comunidades no está reñido con el diálogo. Así mismo, no es fruto de una competitividad que seleccione a una élite que aprende más, sino que está unido a la solidaridad.

**Desde las comunidades de aprendizaje solidaridad y aprendizaje instrumental van unidos, y se reflejan en todo el proyecto y en prácticas concretas como los grupos interactivos**

La solidaridad y la ayuda mutua entre iguales y con personas adultas en el aprendizaje promueven que se aprenda más. Algunas prácticas y proyectos educativos promueven la solidaridad a

expensas de rebajar la calidad educativa, otras promueven un alto nivel de aprendizaje favoreciendo el individualismo competitivo. Desde las comunidades de aprendizaje solidaridad y aprendizaje instrumental van unidos, y se reflejan en todo el proyecto y en prácticas concretas como los grupos interactivos. Los grupos interactivos, tal como se relata en algunas experiencias de este monográfico, aumentan el aprendizaje de forma solidaria.

La solidaridad es un valor que intenta promoverse en muchos centros educativos. En ocasiones, se organizan actividades para el aprendizaje de la solidaridad, mientras que en la vida diaria del centro no se realiza. En algunos centros educativos se segrega a niñas y niños con menores niveles educativos, recién llegados y/o con diversas problemáticas sociales; paralelamente se les habla de solidaridad en clase o se promueven acciones solidarias en días específicos. No se puede pedir a un niño que sea solidario cuando el centro educativo en la cotidianeidad no lo está siendo con él. Desde comunidades de aprendizaje, se persigue la consecución de la coherencia entre el valor de solidaridad que se quiere promover y la realidad del centro educativo.

### Igualdad de diferencias

La igualdad de diferencias significa el igual derecho a vivir de forma diferente. En los términos de igualdad, diferencia, desigualdad, etc., es necesario hacer algunas aclaraciones. La persecución de un objetivo igualitario en comunidades de aprendizaje se aleja de cualquier búsqueda de homogeneización entre alumnado y/o miembros de la comunidad educativa. Siguiendo el principio de igualdad de diferencias, el objetivo igualitario requiere y defiende la diversidad cultural, social, familiar, de género, etc. La igualdad se alcanza a través de esa diversidad. Consecuentemente, las diferencias, siempre existentes, no se defienden justificando las desigualdades que producen. Al contrario, se trata de superar las desigualdades sin eliminar las diferencias, sino

La igualdad de diferencias significa el igual derecho a vivir de forma diferente. Siguiendo el principio de igualdad de diferencias, el objetivo igualitario requiere y defiende la diversidad cultural, social, familiar, de género, etc. La igualdad se alcanza a través de esa diversidad

valorándolas y defendiendo sus derechos igualitarios. Para ejemplificar este principio, podríamos poner un caso de una niña gitana estudiante de primaria. La igualdad entendida como homogeneización defendería que la niña continuara sus estudios dejando de lado la cultura gitana. Éste no es el caso de las comunidades. La defensa de la diferencia sin objetivo igualitario permitiría que la niña fracasase educativamente, argumentando que su cultura no es propicia a «los estudios» y, de esta forma, se generaría desigualdad. Éste tampoco es el caso de las comunidades. La igualdad de diferencias, base de las comunidades de aprendizaje, persigue un objetivo igualitario con ella, es decir, por ejemplo, que pueda alcanzar los máximos resultados educativos, como cualquier otra niña, sin tener que rechazar su cultura.

#### HEMOS HABLADO DE:

- Comunidades de aprendizaje.
- Pedagogía dialógica.
- Acción comunitaria.

#### Referencias bibliográficas

AUBERT, A. y otros (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Graó.  
AUBERT, A. y otros (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona. Hipatia.

FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona. Paidós.

FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.

— (2000): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

GÓMEZ, J. (2004): *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona. El Roure.

HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus. 2 vol.

MEAD, G.H. (1973): *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona. Paidós.

ROGOFF, B.; GOODMAN, C.; BARTLETT, L. (eds.) (2001): *Learning together: Children and adults in a school community*. Nueva York. Oxford University Press.

SEARLE, J.; SOLER, M. (2004): *Lenguaje y ciencias sociales*. Diálogo entre John Searle y CREA. Barcelona. El Roure.

VIGOTSKY, L.S. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. Paidós.

**Elena Duque**  
Universidad de Girona  
[elena.duque@udg.edu](mailto:elena.duque@udg.edu)

**Roseli R. de Mello**  
**Vanessa Gabassa**  
Universidad Federal de São Carlos.  
São Paulo (Brasil)  
[roseli@ufscar.br](mailto:roseli@ufscar.br)  
[nessagabassa@yahoo.com.br](mailto:nessagabassa@yahoo.com.br)

