

HEZKUNTZA BERRIKUNTZA: ANTZUOLA HERRI ESKOLAKO BILAKAERA BERRIKUNTZA PEDAGOGIKOAREN BIDEAN



Doktoradutza eskola: Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta Berriazko Didaktika Doktoretza Programa.

Ikerketa lerroa: Didaktika eta Eskola Antolakuntza

Zuzendariak: Correa Gorospe, Jose Miguel / Karrera Xuarros, Inaki

Tutorea: Karrera Xuarros, Inaki

Doktoregaia: Arguiñano Madrazo, Andoni

Urtea: 2019

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

OHARRA

Tesia euskara hutsean idatzia dago eta ondorioz tesian zehar aurkituko diren zita testualak egileak euskaratuak izan dira. Euskaratze hau jatorrizko zitari ahalik eta hobekien egokitzeko ahalegina egin da. Lana egiteko APA 6. edizioa erabili denez, berezko zita topatzeko aukera ahalbidetzen dela ziurtatu da.

Aurkibidea

ESKERRAK	1
1. SARRERA	7
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	14
2. JUSTIFIKAZIOA	19
2.1. ETENGABE ALDATZEN DEN GIZARTEA, ESKOLA PORROTA ETA KONPETENTZIA BIDEZKO HEZKUNTZA EREDUA.....	21
2.2. ESKOLA INKLUSIBOAK ERAIKITZEA, HEZKUNTZA SISTEMAK BETE BEHARREKO ERRONKA.....	24
2.3. ESKOLA INKLUSIBO ETA HEZKUNTZA KOMUNITATEAREN ZEREGINA	26
2.4. HEZKUNTZA BERRIKUNTZA AHALBIDETZEN DUEN “ESKOLA KULTURA” BERRI BATEN BEHARRA.....	31
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	33
3. IKERKETA IBILBIDEAREN AZALPENA	37
3.1. HELBURUAK: ZENBAIT ERANTZUNEN BILA	39
3.2. GALDERA HAUEI ERANTZUTEKO ERABILIKO DEN METODOLOGIA	41
3.3. ZERTAN LAGUNDU DEZAKEEN IKERKETA HONEK	42
3.4. IKERKETA HONEN GARAPENA GIDATU DUTEN ETIKA JARRAIBIDEAK	44
3.5. IKERKETAREN IBILBIDEAN GARATUTAKO HIRU FASEEN EGITURA	45
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	46
4. IKERKETA METODOAREN JUSTIFIKAZIOA.....	47
4.1. LEHENENGO URRATSAREN LABURPENA. BERRIKUNTZA PEDAGOGIKOA IPAR: EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO HIRU HEZKUNTZA PROIEKTUREN AURKEZPENA	49
4.1.1. <i>Helburua</i>	49
4.1.2. <i>Metodologia</i>	49
a) Informazioa jasotzeko teknikak	52
b) Informazioa aztertzekeo teknika	58
4.1.3. <i>Ikerketa txostenaren eraketa</i>	60
4.2. BIGARREN URRATSAREN LABURPENA. IKASTETXEKO KULTURA DEMOKRATIKOA ETA PROIEKTUETAN OINARRITUTAKO IKASKUNTZA INKLUSIOAREN SUSTATZAILE GISA.....	61
4.2.1. <i>Helburua</i>	61
4.2.2. <i>Metodologia</i>	62
a) Informazioa jasotzeko teknikak	64
b) Jasotako datu kuantitatiboen analisisa	65
c) Lagina	65
4.2.3. <i>Ikerketa txostenaren eraketa</i>	66
4.3. HIRUGARREN URRATSAREN LABURPENA. ANTZUOLA HERRI ESKOLAKO AHOTSETAN PROIEKTUAREN HASTAPENERAKO ETA HONEN BIZIRAUPENERAKO GAKOAK	66
4.3.1. <i>Helburua</i>	66
4.3.2. <i>Metodologia</i>	67
a) Informazioa jasotzeko teknikak	69
b) Informazioa aztertzekeo baliabideak	74
4.3.3. <i>Ikerketa txostenaren eraketa</i>	77
4.4. HIRU URRATSEN EMAITZETATIK ERATORRITAKO EZTABAIDA.....	78
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	79
5. HIRU URRATSAK	83
5.1. LEHENENGO URRATSA. BERRIKUNTZA PEDAGOGIKOA IPAR: EUSKAL AUTONOMIA ERKIDEGOKO HIRU HEZKUNTZA PROIEKTUREN AURKEZPENA	87
5.1.1. <i>Helburua</i>	89
5.1.2. <i>Hautatutako ikastetxeak</i>	90
5.1.3. <i>Metodologia</i>	91
a) Informazioa jasotzeko teknikak	91
b) Datuak aztertzekeo teknika	94
5.1.4. <i>Lehenengo urratsaren emaitzak</i>	95

a) Lehenengo esperientzia. Amara Berri Sistema	96
b) Bigarren esperientzia. Tonucciren orientabideak jarraitzen dituzten ikastetxeak	100
c) Hirugarren esperientzia. Antzuola Herri Eskola	105
5.1.5. <i>Emaizten eztabaida</i>	110
5.1.6. <i>Antzuola Herri Eskola hautatu izanaren zergatia</i>	113
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	118
5.2. BIGARREN URRATSA. KONPETENTZIEN, ERRENDIMENDU AKADEMIKOAREN ETA INKLUSIOAREN ARTEKO SINERGIAK	121
5.2.1. <i>Helburua</i>	123
5.2.2. <i>Justifikazioa</i>	124
5.2.3. <i>Metodologia</i>	132
a) Informazioa jasotzeko teknikak	132
b) Jasotako datu kuantitatiboen lagina	135
c) Emaizak sortzeko datuen prozesamenduan eragin duten aldagaiak	137
d) Osatutako bi datu baseetan eginiko analisi estatistikoen deskribapena	138
e) Jasotako datu kualitatiboen interpretazioa	139
5.2.4. <i>Emaizak</i>	139
a) Emaizten laburpena	140
b) Konpetentzia guztien emaitzen alderaketa	140
c) Konpetentzien araberako emaitzen alderaketak	141
5.2.5. <i>Emaizten eztabaida</i>	146
5.2.6. <i>Ondorioak</i>	148
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	151
5.3. HIRUGARREN URRATSA. ANTZUOLA HERRI ESZOLAKO AHOTSETAN PROIEKTUAREN HASTAPENERAKO ETA HONEN BIZIRAUPENERAKO GAKOAK	155
5.3.1. <i>Helburua</i>	157
5.3.2. <i>Justifikazioa</i>	157
5.3.3. <i>Metodologia</i>	163
a) Metodologia komunikatiboa	164
b) Informazioa jasotzeko teknikak	169
c) Datuak sortzeko teknika	176
d) Informazioa aztertzeo teknika	176
5.3.4. <i>Emaizak</i>	178
a) Dimentsio perpetuatzaileak	178
b) Dimentsio eraldatzaileak	187
5.3.5. <i>Emaizten eztabaida</i>	201
a) Antzuola Herri Eskolako eredu pedagogikoa sortzen eta babesten lagundu duten dimentsio eraldatzaileak	201
b) Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektu pedagogikoaren sorrera eta mantentzea zailtzen duten dimentsio perpetuatzaileak	207
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	210
6. IKERKETA LANAREN HIRU URRATSETATIK ERATORRITAKO ONDORIOAK.	215
6.1. DOKTORETZA TESIAREN ONDORIO OROKORRAK	217
6.1.1. <i>Hezkuntza eredu pedagogikoen berrikuntza</i>	217
a) Hezkuntza ereduaren eraldaketaren garrantzia	217
b) Hezkuntza komunitatearen ametsak berrikuntza prozesuen motore	218
c) Amets hauen eraketan irakasleek duten garrantzia eta bidean aurkitzen dituzten zailtasunak	219
d) Ikastetxearen eta zuzendaritza taldearen ardura berrikuntza prozesuetan	221
e) Estamentu ofizialen ardura berrikuntza prozesuetan	222
6.1.2. <i>Etorkizunerako eredu pedagogiko berritzaileak egungo errealitate</i>	223
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	230
7. DOKTORETZA TESI; IKERTZAILE IBILBIDEA HASTEKO BALIABIDEA, HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK ETA ETORKIZUNERAKO IKERKETAK	235
7.1. HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK ETA ETORKIZUNERAKO IKERKETAK	237
ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	240

8. ERANSKINAK	243
I. ERANSKINA: ETIKA IKERKETAN	245
II. ERANSKINA: ISEI-IVEI DATUAK JASOTZEKO BAIMENAK	246
III. ERANSKINA: AHOLKULARITZA BATZORDE BILERAN HARTUTAKO LANDA OHARREN ADIBIDEA.....	247
IV. ERANSKINA: MAL TXANTILOILA	248
V. ERANSKINA: TALDE EZTABAIK HASTEKO ARGAZKIAK	249
VI. ERANSKINA: TRANSKRIBAPEN EREDUAK	250
VII. ERANSKINA: IKASTETXEKO SARRERAKO ARGAZKIAK	251
VIII. ERANSKINA: NVIVO KATEGORIZAZIO EREDUA	252
IX. ERANSKINA: LANDA OHARREN ADIBIDEA	253

Irudien aurkibidea

1.irudia: Ikerketaren ibilbidean zehar erabiliko diren metodologiaren laburpena.	42
2.irudia: Hiru urratsek eman ditzaketen emaitzen laburpena.	44
3. irudia: del Rincón-ek (2000) etnografiei ezartzen dien espiral ibilbidea.	51
4. irudia: Lehen urratseko etnografia kritikoa. Metodologiaren laburpen grafikoa.	61
5. irudia: Talde eztabaiden egitura eta helburua.	73
6. irudia: Metodologia komunikatibo kritikoa laburpen grafikoa.	78
7.irudia: Gauzatutako hiru urratsen laburpen grafikoa.	85
8.irudia: Lehenengo urratsaren laburpen grafikoa.	89
9. irudia: Hiru ikastetxeen azterketa egiteko 5.1. atalean jasotako informazioarekin egindako lanketa azken txostena idatzi bitartean.	95
10 .irudia: Bigarren urratsaren laburpen grafikoa.	123
11. irudia: Ikastetxe baten emaitza akademikoak inklusioarekin erlazionatzeko erabilitako arrazoibidea.	130
12. irudia: 5.2. atalaren metodologia. Jasotako informazioa eta datuekin burututako analisiaren laburpen grafikoa.	139
13.irudia: Hirugarren urratsaren laburpen grafikoa.	157
14. irudia: Hord-ek eta Hiris-ek (2008) IKPetan oinarritutako praktika jorrazteko garatu beharreko ibilbidearen azalpena	161

Taulen aurkibidea

1. taula. <i>Sinisgarritasunaren, transferenziaren, dependentziaren eta baieztapenaren inguruan proposaturiko irizpideak eta jarraibideak</i>	59
2. taula. <i>Erabilitako triangelaketa motak</i>	60
3. taula. <i>Egindako triangelaketa motak eta adibideak</i>	77
4. taula. <i>Emaitza mailakatuetakoa analisisian parte-hartu duten ikasleak</i>	136
5. taula. <i>2010eko, 2011ko eta 2013ko laginari 2015ean batzen zaizkion ikasleak</i>	137
6. taula. <i>Egindako bi analisi estatistikoetan datuen prozesamenduan erabili diren aldagaiak</i>	138
7. taula. <i>Emaitza mailakatuena datu prozesamenduen analisiaren laburpena</i>	140
8. taula. <i>Ikastetxeek lorturiko emaitzak ehunekoetan mailakatutako analisiaren arabera</i>	140
9. taula. <i>Ikastetxeek euskarako kompetentzia lorturiko emaitza zehatzen arteko alderaketa</i>	141
10. taula. <i>Ikastetxeek euskarako kompetentzia lorturiko emaitza mailakatuena arteko alderaketa</i>	142
11. taula. <i>Ikastetxeek, gaztelerako kompetentzia lorturiko emaitza zehatzen arteko alderaketa</i>	142
12. taula. <i>Gaztelerako kompetentzia lorturiko emaitza mailakatuena arteko alderaketa</i>	143
13. taula. <i>Ikastetxeek matematikako kompetentzia lortutako emaitza zehatzen arteko alderaketa</i>	143
14. taula. <i>Matematikako kompetentzia lorturiko emaitza mailakatuena arteko alderaketa</i>	144
15. taula. <i>Ikastetxeek Atzerriko Hizkuntzako kompetentzia lorturiko emaitzen arteko alderaketa</i>	144
16. taula. <i>Atzerriko hizkuntzako kompetentzia lorturiko emaitza mailakatuena arteko alderaketa</i>	145
17. taula. <i>Ikastetxeek Zientzia-Teknologia eta Osasun kompetentzia lorturiko emaitza zehatzen arteko alderaketa</i>	146
18. taula. <i>Zientzia-Teknologia eta Osasun kompetentzia lorturiko emaitza mailakatuena arteko alderaketa</i>	146
19. taula. <i>Egindako triangelaketa motak eta adibideak</i>	177

TESI ZUZENDARIAREN BAIMENA TESIA
AURKEZTEKO

AUTORIZACIÓN DEL/LA DIRECTORA/A DE
TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

Zuzendariaren izen-abizenak / Nombre y apellidos del/la director/a: Inaki Carrera Xuarrusi eta José Miguel Correa Gorospe

ITZ/NIF: 15988351Q
IFZ/NIF: 02702172V

Tesiaren izenburua / Título de la tesis: Hezkuntza berrikuntza; Antzuola Herri Eskolako bilakaera berrikuntza pedagogikoaren bidean.

Doktorego programa / Programa de doctorado: Psikodidaktika: psikologia eta berriarazko didaktikak.

Doktoregaiaren izen-abizenak / Nombre y apellidos del/la doctorando/a: Andoni Arguiñano Malraza

Unibertsitateak horretarako jartzen duen tresnak emandako ANTZEKOTASUN TXOSTENA ikusita, hainena emanen dut golan alpatzen den tesia aurkez dadin, horretarako baldintza guztiak betetzen baititu.

Visto el INFORME DE SIMILITUD obtenido de la herramienta que a tal efecto pone a disposición la universidad, autorizo la presentación de la tesis doctoral arriba indicada, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Tokia eta data / Lugar y fecha: Donostia, 2019ko Oktubrearen 27an

Sin. / Fdo.: Tesiaren zuzendaria / El/La director/a de la tesis

TESI TUTOREAREN BAIMENA TESIA AURKEZTEKO

Nik, José Miguel Correa Gorospe doktoreak, tesi tutorea naizen aldetik, baimena ematen dut tesi hau aurkez dadin, horretarako baldintza guztiak biltzen baititu:

Tesia: Hezkuntza berrikuntza: Antzuola Herri Eskolako bitakara berrikuntza pedagogikuaran bidean.

Doktorego programa: Psikodidaktika: psikologia eta berriazko didaktikak

Doktoregoia: Andoni Arguiñano Madrazo

Tutora: José Miguel Correa Gorospe

Lekua eta data: Donostia, 2019ko Oktubrearen 23an

TESI TUTOREA

Iz: 

DOKTOREGO PROGRAMAREN BATZORDE AKADEMIKOAREN BAIMENA

Psicodidáctica: Herrikoaren Psikologia eta Komunikazioa ^{didaktikaren}

Doktorego Programaren Batzorde Akademikoak 2019

ko Urtze 29 an egindako bileran ondorengo izenburua duen doktorego
tesia aurkeztearen alde azaltzea erabaki du: Hezkuntza berrikuntza: Antzuola Herri
Eskolako bitakera herrikuntza pedagogikoaren bidez.

_____ jaun/andreak zuzendu

Teo Teo Urdaneta Comunicación y Psicología de la Alfabetización de los niños

eta Andoni Arguiñano Madrazo _____ jaun/andreak aurkeztu du

Sail honen aurrean.

Gosteloren, 20. le eko urtze 29 an

DOKTOREGO-PROGRAMAREN KOORDINATZAILEA

Pd
psicodidáctica

Sin.: Teo Teo Urdaneta

SAILAREN BAIMENA

Didaktika eta Estatu Antolabuntza Saileko Kontseiluarak,
2019ko irailaren 29 (e)ko bileran,

Hezikuntza berrikuntza; Antzuola Herri Eskolako bilakaera berrikuntza pedagogikoaren bidelan
izenburua duen doktorego-tesia
aurkezlearen alde dagoela adierazi du.

José Miguel Correo Gorospe eta Inaki Karrera
Xuarrros _____ jaunen/andrearen zuzendaritzapean
egin

den tesi hori Andoni Argulñano Madrazo _____ jaunak/andreak
aurkeztu du sail honetan.

Gasteizen, 2019(e)ko irailaren 29 a

D.F. SAILEKO ZUZENDARIA

SAILEKO IDAZKARIA

Iz.:





Iz.:



DOKTORE GRADUAREN AKTA
DOKTOREGO TESIAREN DEFENTZAREN AKTA

Doktoregaiaren izen-deiturak: Andoni Arguiñano Madrazo _____

TESIAREN IZENBURUA: Hezkuntza herrikuntza: Antzuola Herri Eskolako bilakaera
herrikuntza pedagogikoaren bidan.

Guion aipatutako doktoregaiak tesia defendatu du UPV/EHUko Graduondoko Batzordeak tesia
 kalifikatzeko izendatutako epaimahaiaaren aurrean, eta erantzun die hark aurkeztu dizkion
 eragozpen/galderei; defentsa eta erantzunok entzunda, epaimahaia bildu da datako egunean
 eta tesia honako kalifikazio hau eman die _____ (nisi hater eta
 gehiengoak):

BIKAIN / OSO ONGI / GAI / EZ GAI

Doktoregaiak hirkuntza hauek erabili ditu defentsan (bat baino gehiago erabili baditu, zehaztu
hirkuntza bakoitzean defendatutako tesia eta ehunekoak):

Gertelania: _____

Euskara: _____

Beste batzuk (zehaztu zeintzuk eta ehunekoak):

Lekua eta data: _____

I PAIMAHAIJURUA, IDAZKARIA

Iz.: _____ dok. Iz.: _____ dok.

1. EPAIMAHAIKIDEA Iz.: _____ dok. 2. EPAIMAHAIKIDEA Iz.: _____ dok. 3. EPAIMAHAIKIDEA Iz.: _____ dok.

DOKTOREGAIA: _____

Honekin haren bidaltzen dizkizut doktorego tesi baten bi ale paperaz eta beste bat CDan
(*berandagoa bi fitxategitan: testu buntetik eta beste batek inprimatuta*), bere trantziatziarako.

Tesiaren egilea: Andoni Arguñano Madrazo

Saila: Didaktika eta eskola antolaketza

Hiru aleei josita, honako dokumentu hauek ere aurkezten dira, guztiak jatorrizko sinadurekin izanpetuta:

- TESI ZUZENDARIAREN BAIMENA
- TESI TUTOREAREN BAIMENA
- PROGRAMAKO HAZI ZORDE AKADEMIKOAREN BAIMENA
- SAILEKO KONTSEILUAREN BAIMENA
- DOKTORE GRADUAREN AKTA

Dokumentu hauek formatu digitalako alorrekin batera bidali behar dira.

Jatorrizko dokumentu hauek aparte aurkezten dira, erantsita gisa:

- JARDUEREN DOKUMENTUA
- EPAIMAHAI A OSATZEKO ESKARIA
- DOKTOREGAIAREN FITXA ETA TESIAREN LABURPENA. Tesiaren laburpena coetnada@ehu.es helbidera bidali behar da.

Nazioarteko doktore alpainena lortu nahil izanez gero, honako dokumentu hauek ere aurkeztu behar dira:

- NAZIOARTEKO DOKTORE AIPAMENERAKO ESKAERA
- NAZIOARTEKO BI ADITUREN TXOSTENAK
- NAZIOARTEKO BAKULNDE BATZAN EGOKALDIA EGIN IZANAREN ZIURTAGIRIA

Euskarako C2 mailako titulua egiaztatzeak salbuetsita egoteko eskaria, honako hain aurkeztu behar da:

Euskarako C2 TITULUA EGIAZTATZETIK SALBUETSITA EGOTEKO ESKARIA.

Lokua eta data: Gasteiz, 2019ko Uztailaren 29a

SAILEKO IDAZKARIA

h.

ANA LUISA LÓPEZ VELEZ

Dokumentu hau Unibertsitateko Erregistro Orokorreko bulego hainetara bidaltzeko aurkeztu behar da:
ERREKTORREGOA
ARABAKO CAMPUSEKO ERREKTORREGODETZA
GIPUZKOAKO CAMPUSEKO ERREKTORLORDETZA
LABARRAKO ETXEA

Eskerrak

Lan honi hasiera eman aurretik, eskerrak eman nahiko nizkizueke nire alboan urte luze hauek egin dituzuen guztioi. Zuen laguntzarik gabe tesi honek ez lukeelako argirik ikusiko, bide honek izan dituen iluntasunak ez nituzkeelako gaituzeko eta izan dituen argi izpiak zuek sortu dituzuelako. Zuek guztiak gabe, bidean galduko nintzateke.

Nire lagunei eskerrak ematen hasi nahiko nuke. Nire nortasunaren, izaeraren eta ondorioz ikerketa perspektibaren erantzule zuzenak zaretelako. Zuekin hazi eta hezi naiz, elkarrekin amestu dugu hezkuntzak munduan izan beharko lukeen arduraz, elkarrekin ikasi dugu “lagun” hitzaren esanahia.

Ibilbide hau hasieratik ikusi eta sufritu duzue. Zuek bezala, lanean hasi nintzen 19 urterekin; nik ordea, lan egitearekin batera ikasketa ofizialak egiten jarraitu nuen. Ikasketa horiek eta azken aurrena izango den lan honek, zuekin egoteko denbora asko kendu dit eta hala ere, egunero gogoratu zarete nitaz. Nire ametsa jarraitzeko eman didazuen konfiantza eta indarra ezinbestekoa izan da.

Zuen lanetan trenak, autobusak edota galdarak egiten dituzue, lan nekezak eta gogorrak. Benetan eskertu nahi nizueke 8 orduz izerditan lan egiten egon ostean nire eta nire lanarekiko izan duzuen jarrera, nire tesia entzun eta honetan laguntzeko asmoz egindako proposamenak eta ni laguntzeko izan duzuen gogoia. Ordu gehigarri asko sartu dituzue nire testu artean eta eskerrak eman nahiko nizkizueke nire ongizatea zaintzearen egindako esfortzu guztiarengatik. Teoria ezagutzen nuen arren, zuekin ikasi nuen praktikan, ikasketa ofizialak ez dituenak asko erakutsi dezakeela, guztien ahotsak garrantzitsuak direla. Ziur nago nik idatzitako testu honetan zehar, zuen ahotsen erreflexuak nabarituko dituzuela. Mila esker benetan.

Lan hau hasi aurretik Ordiziako igerilekuan egiten nuen lan, 13 urtez herriko eta inguruko haur guztiak pasa dira nire eskuetatik. 13 urtez zoriontsu izan naiz hurrekin lanean. Zoriontasun honen eragileak, Ordiziako familiak izan zarete. Zuen seme alabekin nahi nuena egiteko eskumena ematean, nigan izan duzuen konfiantza guztia erakutsi didazue eta konfiantza hau erabakigarria izan zen berriz ere ikasketak berreskuratu eta egin dudana ibilbidea egiteko. Eskerrak eman nahiko nizkizueke nire eskuetatik pasa diren haur guztien familiei, gaur egun, nire ikasleei zuek emandako konfiantza helarazten diedalako eta honek emaitza bikainak eman dizkidalako. Bizitzan oso garrantzitsua den ikasketa egin dut zuekin. Eskerrik asko.

Lan hau burutzen egindako ibilbidea luzea izan da. Bertan jende zoragarri askorekin egin dut topo, denak laguntzeko prest, ez dut erregela konfirmatzen duen salbuespenik aurkitu. Horregatik, eskerrak eman nahiko nizkizueke ikerketa honetan parte-hartze zuzena izan duzuen guztiei. ISEI-IVEI institutuko langileei horren ondo hartzeagatik eta horren azkar erantzuteagatik nire zalantza eta galderei. Ikerketa honetan azaltzen diren ikastetxe guztietako langileei beraien etxeko ateak irekitzeagatik, Ipintza, Antzuola, Abaltzisketa, eta Murumendi, baita ikerketa honetan azaltzen ez diren baina beren ikastetxeetako ateak ireki dizkidaten ikastetxeei ere, Jakintza, Lasarte, Zumaia. Guztiek, onurarik jasotzeko premisarik gabe, ematen galdutako denboragatik eta nire lana erraztearren hartutako lanagatik. Mila esker.

Atal honetan, bereziki, Antzuola Herri Eskolako irakasleei eman nahiko nizkizueke eskerrak. Bertan lanean hasi nintzenean zuzendaritza taldearekin, irakasleekin, erretiroa hartu duten irakasleekin eta familiekin lan egiten hasi nintzen eta hiru urte hauen ostean, lagunekin lanean amaitu dut. Hau oso garrantzitsua izan da lanaren garapenean, honi esker, lankideei eskatu ezingo nizkieken lanak eskatzeko aukera izan dudalako, dudak sortutakoan deitzeko aukera eman didazuelako, ikerketaren nondik norakoa prestatzen lagundu didazuelako, zuen gelen ateak ireki dizkidazuelako, zuen lanetan eskumena eman didazuelako eta honez gain tesitik kanpo beharren bat nuenean laguntzeko prest egon zaretelako. Lagunek bakarrik hartzen dituzten lanak hartu dituzuelako, bihotzez eskertzen dizuet adeitasuna, ardurua eta zuen lanean eta lan honetan jarritako bihotza. Azken mezu hau Antzuola Herri Eskolako langile guztiei zuzentzen dizuedan arren, zuetako batzuen izenak emen egotea beharrezkoa dela deritzot, Eugenio Sasieta eta Pilar Etxaniz jaun anderea, eskerrikasko nire bide lagunak izatea gatik, nahi duzuenean, nahi duzuenarako, beti izango nauzue prest.

Nire ikerketa taldea tesi honen egile zuzena da. Auzo Lana Hezkuntzan (ALHE), erabakigarria izan da tesi honen norabidean, guztien laguntza eta inplikazioa erabakigarria izan da ibilbidea markatu eta hau jorratzeko. Bereziki talde honetako bi partaideri eman nahiko nizkizueke eskerrak, hasiera hasieratik ibilbidea ezagutu duzuen bi taldekideei.

Maitane Basasoro irakasleari, nire ongizateaz arduratu izanagatik eta bere izaerarekin, jarrerarekin eta ideiekin, tesi hau aurrera ateratzeko indarra emateagatik. Zurekin izandako elkarrizketak, telefono dei eta bideo dei guztiak ezinbestekoak izan dira bidean

ez galtzeko. Atsekabeak hartu nauen bakoitzean nire alboan izan zaitut irribarre luze batekin. Momentu askotan argiztatu didazu bidea eta eman diozu kolorea tesi honi. Orain tesia egitea zuri dagokizun momentu honetan, espero dut lagundu nauzunaren laurden bat laguntzeko gai izatea. Mila esker benetan Maitane.

Beste aldetik, tesi honen aita izan den Inaki Karrerari eman nahi diot nire esker on guztia. Tesi honen jarraipen zuzena egiteagatik eta deitzen nizun bakoitzean telefonoa hartzeagatik. Zuri esker, tesi hau okertu den bakoitzean zuzendu da, geldotu den bakoitzean hartu du berriro martxa. Besoak zabalik eraman nauzu zure albora eta zurekin batera hiru urte hauetan hezkuntzaz, ikerketaz, bai eta bizi filosofiaz bizi guztian baino askoz gehiago ikasi dut. Eredu bat zara niretzako, talde kohesioaren, lan talde kulturaren, elkartasunaren eta lan gogorraren eredu. Eskerrik asko ikertzen erakusteagatik, nire irakaskuntza lana hobetzen laguntzeagatik, nire ongizatea zaintzeagatik eta emandako konfiantzagatik. Benetan, ez dut ahaztuko urte hauetan emandako guztia.

Era berean, eskerrak eman nahiko nizkieke nirekin batera ibilbide hau garatu duten hainbat ikerketa talde eta ikertzailei.

Elkarrikertuz taldeari, doktoretza tesi honen eraikuntzarako horren garrantzitsua izan den irakaslearen rolean eta honen identitatean begirada jartzeko emandako perspektibagatik eta baita honek nire irakasle identitatea kontzienteki behatzeko zabaldutako ideia argigarriengatik ere. Bereziki doktoretza tesi honen jarraipen zuzena egin duen Joxemi Correari. Nirekin elkartu eta mintzatzeko hartutako denbora guztiarengatik eta nirekin egoteko erakutsitako interesgatik. Horren ikerketa ibilbide luzea egin duen pertsona baten babesa, konfiantza eta aholkuak ezinbesteko aldagaiak izan dira tesi honek aurrera egiteko.

EU Kids Online taldeari eta Maialen Garmendiari tesi honen jarraipenaren bidez soziologiari dagozkion hainbat ezagutza hezkuntzara gerturatzeko aukera luzatzeagatik.

Horizon 2020 MSCA-RISE Cybspeed #77720# ikerketari Europako hezkuntza sistemen errealitatea ezagutzeko eskainitako aukerarengatik.

Azkenik, nire familia eta neskalagunari eman nahi dizkizuet eskerrak. Tesi honen atzean lan ordu kopuru amaigabea dago, eta ordu hauek zuekin egotetik kendu ditut. Badakit

denbora ez dela berreskuratzen, baina zuen falta sumatzeak eta zuengandik hartutako distantziak, zuengandik oraindik ere gertuago egon nahi dudala erakutsi dit. Mila esker izandako pazientziagatik eta emandako maitasun guztiagatik. Mila esker nire nahia lortzen laguntzeagatik. Maite zaituztet.

1. Sarrera

XX. mendearen bukaeran bizi izandako iraultza zientifiko-teknologikoak eta honi esker garaturiko informazio eta komunikazio teknologia berriek, “interes ekonomiko eta kultural globalizatzaileek bultzatuta” (Dominguez, 2009, 1.or) aldaketa ugari sorrarazi dute gizartean, gizartea bera eta bere paradigma goitik behera eraldatuz.

Informazio eta komunikazio teknologiek eskuragarri eta erabilgarri bihurtu duten informazio kopurua egunez egun berritzen da, informazio kopurua ia amaigabea bilakatuz. Informazioaren gizartea zeritzona, oso denbora tarte laburrean ezagutzaren gizartea izatera pasa da. Informazioaren gizarretik ezagutzaren gizartera egindako saltoak, aldaketa nabariak sortu ditu esparru ezberdinetan. Esaterako, ekonomian, langileriaren jakintzek sortzen dituzten aurrerakuntzek enpresaren etorkizuna baldintzatu dute. “Ezagutza aurreratua duen gailu edo zerbitzu batek, atxikiriko balio gehiago du, hau da, prezio altuagoa izango du zenbat eta jakintza aurreratu gehiago bildu” (Mateo 2006, 718.or). Beraz prozesu-produktu deritzon hezkuntza ereduak sortzen dituen langile mekanikoak, etorkizuneko diru iturri nagusia izateari utziko diote.

Esku lana egiten duten langileen eraginkortasunean ere, langileek dituzten ezagutzak eta ezagutza berrietara moldatzeko gaitasuna aldagai garrantzitsuak bilakatu dira (Hidalgo eta León, 2006). Jakintzak esparru guztietan izan du eragina eta oparotasunerako baldintza bihurtu da. Hidalgo-ren eta León-en (2006) esanetan, gizartearen zein langileen “kapital intelektual” gizarte horrek duen aktibo estrategikoa bilakatu da. Gómez-ek, Latorre-k, Sánchez-ek eta Flecha-k diotenez “gizarte estamentuak geroz eta gehiago oinarritzen dira arrazoietan eta geroz eta gutxiago inposizioetan; ondorioz, emaitza hobeak lortzen dituzte berdintasunezko eta kooperaziozko erlazioak sustatzen dituzten enpresek” (Gómez, Latorre, Sánchez eta Flecha, 2006, 39.or).

Hezkuntza garatzen den esparru ofizialetan, eskoletan, gizartearen behar berriek baldintza berriak eragin dituzte, besteak beste, ikasleen artean ikusi daitekeen kultura aniztasuna gizartean aurkitu dezakegun aniztasunaren isla da (Arnaiz, Giménez eta López, 2017). Ikastetxea gizartean eragiten duten aldagaiei erantzun behar dien erakunde ofiziala izanik, haren esku uzten da gazteak etorkizunerako prestatzeko erantzukizuna (Unceta, 2008). Aldiz, hezkuntza formala orokorki eta ikastetxeak zehazki erantzukizun horri aurre egiteko prestatuak ote dauden eztabaidagai da (Quintanilla, 2013). Eskola, orainaldira edota etorkizunera begiratu baino, iraganera begiratu duen erakundea izan da eta egungo

gizarte ezaugarriei eta erronkei erantzuteko zailtasunak dituela dirudi (Sancho eta Correa, 2013).

Errealitate berri honi aurre egin ahal izateko, hezkuntzak ezin du jarraitu industrializazio garaiari aurre egiteko sortu zen hezkuntza ereduarekin. Punset-ek eta Robinson-ek (2011) industrializatorako baliagarri zen prozesu-produktu eredu atzerakoi gelditu denaren ustea dute eta ideia honekin bat egiten dute hezkuntza sistema anakronikoa dela adieraziz. Lehengo gizarte ezaugarriei erantzuten dien hezkuntza eredu atzean uztearen garrantzia hainbat alditan azpimarratu da azken urteetan. Elboj-ek, Puigdelívol-ek, Soler-ek eta Valls-ek (2002), anakronismo honen inguruan beraien hausnarketak egin dituzte. Gizarte-industrial batetik informazio-gizarte batera igarotzeak aldaketa sakonak eragiten dituela adierazten dute, eta hala ere, 1980ko eta 2002ko eskoletako leihotara gerturatuz gero, gauza bera ikusiko dugula helarazten dute: irakasle bat, ikasleak eta arbel bat (Elboj eta al., 2002). Hezkuntzak edozein gizarte ulertzeko bidea eraiki behar du haurrentzat eta McCulloch-en esanetan (1999, 18.or) “gizartea aldaketa prozesu amaigabe batean aurkitzen denez, hezkuntzak etengabeko berrikuntza pairatu behar du, aldaketa horiek ulertzeko eta onartzeko gaitasuna duten belaunaldiak eratzeko”. Beraz, hezkuntzak gizalegari, enpresen behar berriei eta ikasleek etorkizunean izango dituzten beharrei erantzuteko, halabeharrez dialogoan oinarritutako hezkuntza berrikuntza bat sustatu beharko du.

Errealitate berri honi edo etorkizunean etorriko diren errealitateei aurre egin ahal izateko, hezkuntza zurruna, moldagarria izango den hezkuntza batean bihurtzeko, ikerketa eta ikerketetatik sorturiko berrikuntzak derrigorrezko prozesuak izango dira ikertzaile gehienentzat. Baina hezkuntzak berri behar dituen xedeak, esparruak edo kontzeptuak aztertu baino lehen, beharrezkotzak jotzen da berrikuntza kontzeptua definitzea autore garrantzitsuenei erreferentzia eginez (Cabero-Almenara, 2007; Carbonell, 2002; Cárdenas, 1999; Deal, 1990; Diaz Aguado, 2005; Imbernón, 1996; Martinez, 2009; Martinic, 2001; Moroto, 1997; Pascual, 1988).

Hezkuntza berrikuntzaren inguruan eginiko ikerketak ugariak bezain anitzak dira. Barraza-Macias-ek (2007) dioen moduan, ez dago hezkuntza berrikuntza terminoa adierazten duen behin-betiko definiziorik. Autore honen esanetan, definizioak hiru osagai ezberdinei erantzun ohi die: Mota edo unibertsoa, objektua edo helburua eta egoera edo kondizioa. Osagai hauetako bakoitzak galdera bati erantzuten dio. Zer da hezkuntza

berrikuntza? zein da berrikuntzaren helburua? eta zein egoera edo baldintzatan ematen da hezkuntza berrikuntza?

Barraza-Macias-ek (2007, 6-7-8.or) eginiko sailkapenean, ondorengo egileentzat berrikuntzaren esanahiak zeintzuk diren aurkitu dezakegu.

1. Zer da hezkuntza berrikuntza?

- Eraldaketa bat (Tenti, 1995)
- Ekintza berri bat (Castillo, 1989)
- Hobekuntzara bideratuta egiten den joera bat (Montaño et. al. 1992)
- Sortzailea den ekintza bikain bat (Fabara, 1996)
- Egituratzeko modu berri bat (Carrasco, 2004)
- Berria eta ezberdina den zerbaiten barrneratzea (Morrish, 1978)
- Berritzailetzat jotzen den ideia, jarduera edo objektua (Roger eta Agarwala Apud, Carrasco, 2004)
- Intenzionalki burututako jarduera (Marin eta Rivas, 1987).
- Intenzionalki gauzatutako prozesua (Sánchez, 2005)
- Aldaketa prozesu espezifiko batzuen kudeaketa (De la Torre, 1997)
- Kritikoa eta hausnartzailea den jarrera hartzea (Escudero, 1998)
- Sorkuntza kulturalako prozesua (Messina, 1996)
- Berriak diren prozesuak, jarrera eta objektuak eragitea (Restrepo eta Rubio 1994)

2. Zein da berritzearen helburua edo non bilatzen da eraldaketa?

- Ohiko hezkuntza jardueretan (Blanco eta Messina, 2000)
- Indarrean dauden hezkuntza jardueretan (González eta Escudero, 1987)
- Formakuntza prozesuetan (Gozzer, Apud Carrasco, 2004)
- Erlazio pedagogikoetan (Ássael eta Guzmán, 1994)
- Erakundearen hezkuntza praktikan (Imbernon, 1996).
- Ikaste prozesuetan (Pérez, d/g)
- Baliabide materialetan, erakusteko eran eta sinesmenetan (Bolívar, 2002)
- Erakundearen kudeaketan, curriculumean eta erakusteko eran (Barraza-Macias, 2005)
- Oinarrizko hezkuntza egitura antolaketan: Gizartearekiko, hezkuntzak eta eskolak duen papera definitzean, jakintza zer den eta nola ulertzen den; ikaskuntza eta irakaskuntza kontzeptuen eta ikasten duenaren ezaugarri psikologikoak kontuan izatea (Aguerrondo, 1991)

3. Zein baldintza edo zein egoera dira beharrezkoak hezkuntza berrikuntza eman dadin?

- Eraldaketa, hau aurrera daramaten pertsonak hartu behar dute bere gain (Castillo, 1989)
- Aldaketak hobekuntza bat sorrarazi behar du hezkuntza sisteman (Marín eta Rivas, 1987)
- Aldaketek hazkuntza pertsonala eta instituzionala izan behar dute helburu (De la Torre, 1997)
- Prozesua irakasle batek edo irakasle talde batek eraman dezake aurrera (Sánchez, 2005)
- Hezkuntzaren eraldaketak, legezko balore, ideologia, gizarte, kultura, politika eta hezkuntzari erantzun behar dio (Escudero, 1998)
- Esperientzia berritzaile batean, berrikuntza aurrera eramaten duten partaideen iritzi kritikoa sustatzea oinarrizko irizpidea izan behar du (de la Vega, 1994)
- Berrikuntzak normalean erantzun integral bat eta kudeaketa demokratiko bat eskatzen du, arazoaren ebazpenean zentratzen den eredu baten bitartez (Barraza-Macias, 2005).

Hezkuntza berrikuntza zer den adosten duen definiziorik egon ez arren, berrikuntzaz idatzi diren definizio gehienek ardatz komun bat irudikatzen dute: hezkuntza praktiken aldaketa. Baina autore bakoitzaren definizioak, besteen definizioekiko nabardura ezberdinak azaldu ohi ditu. Escudero-k (1988) errealitatean bizi den egoera mekanikoari, errutinari, ohikoari eta urteen poderioz inertzia hartu duen uste eta ideiei erantzuteko borroka tresna bezala aurkezten du hezkuntza berrikuntza. Jomuga hezkuntza utopiko batean jartzen du, egungo hezkuntzaren tradizioarekin eta iraunkortasunarekin kontrajartzen dena. Escudero-ren (1988) hitzetan, berrikuntzak administrazio, irakasle eta ikasleetatik pasatzen den prozesua izan beharko luke, behaketarako, aurkikuntzarako, hausnarketarako, kritikarako eta aldaketarako giroa sortuz.

Carbonell-ek (2002), berrikuntza definitzean, ideia, prozesu eta estrategia sistematizatu bidez gaur egungo hezkuntza praktiketan aldaketak eragiten dituzten ekimenez ari garela adierazten du. Horrez gain, praktika hauek aldatu ahal izateko, etengabeko prozesu batean ikasgeletako bizitzari, ikastetxeetako antolakuntzari, ikas komunitateko dinamikei eta irakasleen irakats kulturei erreparatu behar zaiela aldarrikatzen du. Gainera, mugiezinak diren ideia, jarrera, metodo, interbentzio eta ikas-irakas prozesuak aldatzeko edo indarrean dauden errealitateak astindu ahal izateko erremintatzat deskribatzen du berrikuntza.

Duarte-Hueros-ek eta Cabero-Almenara-k (2000, 131.or), aldiz, hezkuntza berrikuntza, hobekuntza bat lortu nahian, ekintza berriak integratzearen prozesua dela diote, non jarrera kritiko baten bitartez hezkuntza balioztatzeaz gain, aldatu egin behar den. Azken honekin antzekotasun ugari ditu Kemmins-ek (1994) emandako definizioarekin, zeinak berrikuntzaren helburua pertsonen egoeraren hobekuntza eta gizartearen aurrerakuntza dela adierazten duen.

Helburua pertsonen hobekuntza eta gizartearen aurrerakuntza izanik, berrikuntza hauek zeintzuk izan behar duten eta zeri erantzun behar dioten, pertsonari helduak daude. Pertsonaren bizi istorioak, ideiak eta aurreiritziak, beharrak alderdi batetik edo bestetik behatzera bultzatzen baitute ikertzailea. Azken ideia hau Carbonell-ek (2002, 12.or) berretsi zuen, berrikuntzaren noranzkoan aldagai pertsonalak daudela adieraziz. “Berrikuntza, beraz, aldaketari atxikia dago, eta badu osagai adierazi edo ezkutu, ideologiko, kognitibo, etiko eta afektiboa. Berrikuntzak pertsonaren subjektibitateari eta honen indibidualtasunaren garapenari heltzen dio”.

Hezkuntza gizartera moldatzeko berrikuntzaren beharra eztabaidaezina egin da. Berliner-en (2011) esanetan, bizi dugun egoera lurrunkorrera, ezezagunera, konplexura eta zalantzakorrera moldatzeko, hezkuntzako curriculumaren eraldaketa iraultzailea behar da. Ikasleek haien bizitzan zehar ikasten jarrai dezaten baliabideak eman behar dizkie hezkuntzak. Ideia honekin bat egiten du Rucker-ek (2007), bizitza guztian zehar ikasten jarraitzeko gaitasunaren ezaugarria, irakasleei ere luzatuz.

Hezkuntzarako lurrunkorra den egoera bat bizi dugu, ezer gutxik jarraikortasuna duen garaia, informazioa lurrunkorra bilakatu den garaia bizi dugu. Ezezaguna den mundu honetan, biharko gertakariak aurreikustea ezinezko egiten den garai honetan, guk eta gure ikasleek bizitza guztian zehar ikasteko gaitasuna garatzen dugula bermatu behar dugu (Rucker, 2007, 19.or).

Helburu hauetara iristeko, esan bezala, berrikuntzaren beharra ezinbesteko da. Baina non eragin behar dute berrikuntza hauek? Eskola kulturako zein dimentsio eraldatu behar dituzte eraginkorrak izan daitezen?

Datozen orrialdetan zehar, ikastetxe batzuetan gizarte berri honetara moldatzeko egindako berrikuntza pedagogikoak aztertuko dira.

Lehenik, berrikuntza integrala bultzatzen duten eta ondorioz hezkuntza sailak babesten dituen hainbat ikastetxe aztertuko dira. Lehen ikerketa honek, ikastetxe hauek erabiltzen

dituzten estrategiak eta metodologiak deskribatzen ditu, praktika hauek zein alorretan eragin duten identifikatzeko aukera sortuz. Honez gain, ikastetxe hauek aurrera daramatzaten praktika onak identifikatzeko aukera emango du. Esploratzailea izango den azterlan honek, helburuak hobeto finkatzeko eta helburu hauek behatzeko hobekien egokitzen den ikastetxea aukeratzeko balioko du.

Bigarrenik, hautatutako ikastetxeak burutzen duen lanak egungo ebaluazio sistemari erantzuteko azaltzen duen gaitasuna aztertuko da. Azken finean, ikastetxearen helburuetako bat ikasleen ikasketa prozesua gidatzea baita. Ebaluazio hau egin ahal izateko erremintak oso mugatuak izanik, ISEI-IVEI institutuak eginiko diagnosi frogei erreparatuz egingo da eta ikastetxe honen emaitzak Eusko Autonomi Erkidegoko emaitza ezberdinekin alderatuko dira.

Hirugarrenik, aukeratutako ikastetxeak egindako lana sakonki aztertuko da. Honetarako, ikastetxeko hainbat eragileekin bilerak egingo dira, talde eztabaidak antolatuko dira eta ikastetxearen inguruko bibliografia eta barne dokumentuak aztertuko dira. Azterketa honek, ikastetxe honek hezkuntza berrikuntzari eginiko ekarpenak behatzea, ikastetxe honek eginiko berrikuntza pedagogikoa ulertzea, berrikuntza hauek sorturiko onurak aztertzea, berrikuntza bidean ikastetxeak aurkitutako zailtasunak antzematea eta zailtasunak gainditzeko erabilitako estrategiak azalaraztea ahalbidetuko du.

Hiru lan hauei ekin aurretik, hezkuntza berrikuntza hauek ikastetxeko zein eremutan eta nola eragin beharko luketen aztertzea derrigorrezko lana izango da etorkizunean lan honek hezkuntza eremuan lagundu nahi badu. Honetarako, gai honen inguruan idatzi duten autore garrantzitsuenen errebisio bibliografikoa egingo da. Lan honek, behatutako ikastetxeek behar berri hauek nola tratatu dituzten eta behar hauei erantzuteko ikastetxeak biziako eraldaketaren garrantzia aztertu eta justifikatu ahal izango du, bide berri bat eraikiz berrikuntzan hasi nahiko luketen ikastetxeentzako.

Erreferentzia bibliografikoak

- Arnaiz, P. eta Escarbajal, A. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 10(2), 195-2010.
- Barraza-Macías, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 9-31.

- Barraza-Macías, A. (2007). Análisis conceptual del término innovación educativa. Duranango, Mexiko; berreskuratua; http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/analisis_conceptual_innovacion.pdf.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Blanco, R. eta Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá, Venezuela: Convenio Andrés Bello
- Bolívar, A. (2002). "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Booth, A. L., eta McCulloch, A. (1999). Redundancy pay, unions and employment. *The Manchester School*, 67(3), 346-366.
- Cabero-Almenara, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información. Non: J. Salinas., A. Duarte Hueros., J. Segovia eta J. Cabero-Almenara. (ed.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (1-20). España: McGraw-Hill.
- Cabero Almenara, J. eta Duarte Hueros, A.M. (2000). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 13, 23-45.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. *La innovación educativa*, (5), 11-26.
- Cárdenas, E. (1998). *La mediación en conflictos familiares*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.
- Carrasco, M.E. (2004). Modelo de Intervención Social: Propuesta de Innovación Educativa para la Formación en Trabajo Social, Doktoretza tesia. Sonorako Unibertsitatea.
- Castillo, G. (1989). *Innovación Educativa y Programa de Curso*. Santiago, Chile: CPEIP.
- De la Torre, S. (1997) *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Madrid, España: Dykinson.
- De la Vega, M. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid, España: Narcea.
- Deal, T. E. (1990). Refraining reform. *Educational leadership*, 47(8), 6-12.
- Díaz-Aguado M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, (4), 549-558
- Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Etic@.net*, 8(7), 1-19. Berreskuratua: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero8/Articulos/Formato/articulo9.pdf>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. eta Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación* (vol. 177). Barcelona, España: Graó.
- Escudero, J.M. (1988). *La innovación y la organización escolar*. Madrid, España; Narcea.
- Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, (317), 11-29.
- Fabara, E. (1996). El papel de las innovaciones en un sistema educativo moderno. Encuentro de innovadores e investigadores en educación. *Procesos pedagógicos alrededor de los proyectos educativos institucionales*, 28-32. Colombia; SECAB.
- González, M., eta Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Humanitas.
- Hidalgo, A., eta León, G. (2006). La importancia del conocimiento científico y tecnológico en el proceso innovador. *Revista madrid*, (39), 1.

- Imbernon, F. (1996). En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata. 2015eko Apirilaren 30ean berreskuratua: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94817/E_L003277.pdf.
- Kemmis, S. (1994). *Definiciones e historia del currículum. Antología Básica. Análisis Curricular*. Mexiko Hiria, Mexiko; Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín, R., eta Rivas, M. (1987). *Sistematización e innovación educativas*. Madril, Espainia: UNED.
- Maroto, J. L. (1997). ¿Reformar o transformar? La base organizacional del cambio educativo. *Organización y Gestión Educativa*, (2), 35-39.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 17-33.
- Mateo, J. (2006). La investigación ex post-facto .Non: R. Bisquerra (ed.). *Metodología de la investigación educativa* (196-230) Madril, Espainia: La Muralla.
- McCulloch, G. (2009). Empires and education: the British Empire. Non: R. Cowen eta A. Kazamias (ed.). *International handbook of comparative education* (169-179). Londres, Ingalaterra: Springer, Dordrecht.
- Messina, G. (1995). *Innovación en Educación Básica de Adultos. Sistematización de 6 experiencias*. Santiago, Txile; Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Montaño, A. E. et. al. (1992). *Orientaciones acerca de las innovaciones educativas, la diversificación y la investigación en el marco de la flexibilización curricular*. Colombia; Gobernación del Valle del Cauca/Secretaría de Educación Departamental. Eskuragarri: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/pedcti-casanare.pdf>
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madril, Espainia: Narcea.
- Punset, E., eta Robinson, K. (2011). El sistema educativo es anacrónico. Redes. Berreskuratua: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-sistema-educativo-anacronico/1044110/>
- Quintanilla, M. L. (2016). Una Docencia Pertinente para la Sociedad del Conocimiento. *Revista UNAH INNOV@*, (2), 4-5.
- Restrepo, M., eta Rubio, J. (1994). *Intervenir en la organización*. Bogota, Kolombia; Significantes del Papel.
- Rucker, J (2007): "Fingertip Knowledge. Why memorization is no longer key to learning. *Cuadernos de pedagogía*, 3,(2) eskuragarri: http://media.centerdigitaled.com/Converge_Mag/pdfs/issues/CON_June07_lorz_PDF.pdf.
- Sánchez, J.M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en educación*, 3(1), 638-664
- Sancho, J.M., eta Correa, J.M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía*, (436), 18-21.
- Tenti, E. (1995). Seminario-Taller Internacional de Innovaciones Educativas. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 7(20), 11-90.

Unceta, A. (2008). Cambios sociales y educación notas para el debate. *Revista de Educación*, 347, 419-43.

2. Justifikazioa

Atal honetan, oinarrizko lau zutaberi men eginez, hezkuntza berrikuntzaren beharra justifikatzen da.

2.1. Etengabe aldatzen den gizartea, eskola porrota eta konpetentzia bidezko hezkuntza eredua

Gizartearen etengabeko aldaketa azaltzeko, Bauman-ek (2003) soziologian “liquid modernity” moduan ezagutzen den kontzeptua sortu eta eman zuen ezagutzera. Kontzeptu honen sorrerarekin batera, gizartearen aldaketekin batera eraldatzen den eskola baten beharra sumatzen hasi zen.

Escudero-k, González-ek eta Martínez-ek (2009), eskolak gizartearen aldaketa hauei aurre egiteko izan duen eta gaur egun duen gaitasun eta ezagutza faltak, motibazio eskasak edota kulturartekotasunean hezteko ohitura ezak, eskola porrota areagotu dutela azaldu dute eta eskola porrota eskolara joaten diren ikasleek bakarrik pairatu dezaketela argudiatzen dute.

Ekonomia Lankidetzeta eta Garapenerako Antolakundearen (ELGA, 2016) datuen arabera, 2016. urtean, Espainian 25 eta 34 urte tartean zeuden gizonezkoen %39ak eta emakumezkoen %28ak, eskola porrota jasan duela azaltzen da. Hezkuntza, Kultur eta Kirol Sailak (2017), estatuaren eskola porrota %19an kokatzen du 2016. urtean, Europako estaturen artean ehuneko handiena izanik Maltaren atzetik. Baldintza orokorretan, Espainiar ikasleen errendimendua Europar Batasunaren batez bestekoaren azpitik dago irakurketa ulermenean, matematiketan eta zientzian. Gainera, adar hauetan gutxi dira maila gorenera heltzen diren ikasleak. Estatu mailan, ez da errendimenduan inongo hobekuntzarik egon 2003 urtetik aurrera.

Ehuneko hauek EAEn askoz baxuagoak badira ere (%11) (ELGA, 2016), estatuko baxuenak eta Europar Batasuneko media baino baxuagoa, badago oraindik berdintasuna eta ekitatea handiagoa lortzeko tartea. Beraz ELGAak plazaratutako emaitza hauei erreparatuz, eskola porrota maila oso altua dela esan daiteke.

Honez gain, Bolívar-ek eta López-Calvo-k (2009) eskola esklusioaren inguruan ematen duten definizioari kasu egiten badiogu, estatu mailan inklusioa ez dela bermatzen berresten da. Izan ere, autore hauen esanetan “esklusioak, ikasketetara sarbidea izateko zailtasuna, hauetan mantentzeko aukera falta eta ikasketak uztea bere barne hartzen ditu”.

Beraz, estatuko ikastetxeek eskola porrota ekiditeko eta inklusioa bermatzeko egin beharreko lana izugarria dela baieztatu daiteke.

Eusko Autonomi Erkidegoko Hezkuntza Sailak, gizarteak bizi duen etengabeko aldaketaz jakitun, gaur egungo hezkuntza sistemak sortzen dituen emaitzak hobetu eta berrikuntzaren nondik norakoak markatu nahian, Heziberri 2020 Hezkuntza Eredu Pedagogikoa (2016) eraiki du. Plan honek, hezkuntzaren betebeharrak batzuk aipatzen ditu; hala nola, gazteak heldutasunera prestatzeko oinarri sendoak ematea, bizitza zentzuz gidatzeko gaitasuna eta burujabetza sustatzea, ikasleen garapen akademiko, pertsonal eta soziala ahal den neurri handienez garatzea eta pertsona guztien ongizatea lortzea. Helburu hauetara iristeko, konpetentzia bidezko ikasketak bultzatzen dituzten ikastetxeak garatzea bilatzen da.

Konpetentzietan oinarritutako hezkuntza garatzeak, Zabalza-ren (2004, 93.or) esanetan, “konpetentzia bidezko plangintzak ideiak edo nahiak, akzio proiektu batean bihurtzean datza”. Konpetentzia bidezko ikasketa, sarez loturiko gizarte honek geroz eta gehiago eskatzen duen irakats eredu da (Castells, 1998). Eskaera honek, ikas-irakas ereduaren eraldaketa bat dakar, ikasketa eredu berriei, metodologia eta didaktika aktiboagoak eta parte-hartzaileagoak erabiltzera behartuz.

Ondorioz, konpetentzia bidezko ikasketak indartu nahi badira, derrigorrezko jardun bilakatzen da hezkuntza sistemako metodologiaren berrikuntza eta konpetentzien integrazioa bateratzea, elkarloturik dauden bi gako baitira. Lehen Hezkuntzarako diseinatu den Heziberri 2020 dokumentuak proposatzen dituen konpetentziak bi ataletan banatzen dira: oinarrizko zehar konpetentziak eta diziplina barruko oinarrizko konpetentziak (Heziberri, 2016, 10-11.or):

Oinarrizko zehar-konpetentziak, bizitzako alor eta egoera pertsonaletan, sozialetan, akademikoetan eta lanekoetan diziplina-arlo guztietan nahiz eguneroko bizitzan, arazoak eraginkortasunez konpontzeko behar direnak dira. Arlo edo ikasgai guztietan batera lan eginez sustatu eta sendotu behar direnak, bizitzako alor eta egoera guztietan integratuz eskuratzen eta aplikatzen direnak:

a) Hitzez, hitzik gabe eta modu digitalean komunikatzeko konpetentzia. Hitzezko eta hitzik gabeko komunikazioa eta komunikazio digitala modu osagarrian erabiltzea, ganoraz eta egoki komunikatu ahal izateko egoera pertsonal, sozial eta akademikoetan.

b) Ikasten eta pentsatzen ikasteko konpetentzia. Ikasteko eta lan egiteko ohiturak, ikasteko estrategiak eta pentsamendu zorrotza izatea, eta ikasitakoa mobilizatzea eta beste testuinguru eta egoera batzuetara eramatea, norberaren ikaskuntza modu autonomoan antolatzeko.

2. JUSTIFIKAZIOA

c) Elkarbizitzarako konpetentzia. Pertsonen arteko, taldeko eta komunitateko egoeretan elkarrekikotasunez parte-hartzea, eta norberari aitortutako eskubideak eta betebeharrak besteei aitortzea, norberaren zein guztion ongizaterako.

d) Ekimenerako eta ekiteko espiriturako konpetentzia. Ekimena izatea eta ekite-prozesua erabakitasunez eta eraginkortasunez kudeatzea testuinguru eta egoera pertsonal, sozial, akademiko eta lanekoetan, ideiak ekintza bihurtzeko.

e) Izaten ikasteko konpetentzia. Bizitzan zehar agertzen diren sentimendu, pentsamendu eta ekintza pertsonalez gogoeta egitea eta haiek sendotzea edo egokitzea, haien gaineko balorazioaren arabera, bere burua etengabe hobetuz pertsona osorik errealizatzeko.

Diziplina barruko oinarrizko konpetentziak, bizitzako maila pertsonalean, sozialean, akademikoan eta laborean arazoak eraginkortasunez konpontzeko behar direnak dira, eta diziplina-arloren batekin erlacionatutako baliabide espezifikoak mugiaraztea eskatzen dute. Diziplina-matrize bat dute oinarrian, arloren bateko arazoan eta egoeren bitartez eskuratzen dira, baina diziplina-arlo bateko edo batzuetako arazoak eta egoerak konpontzeko aplikatu daitezke.

a) Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzia. Hitzeko eta idatzizko testuak egokiro erabiltzea –euskaraz, gaztelaniaz eta atzerriko hizkuntza batean gutxienez–, bizitzako hainbat alorretako egoeretan, eraginkortasunez eta hizkuntza-aniztasuna errespetatuz. Literatura-hezkuntza garatzea ere bai, nork bere burua eta inguruko mundua hobeto ezagutzeko.

b) Matematikarako konpetentzia. Jakintza matematikoa aplikatzea bizitzako premiekin zerikusia duten arazoak interpretatzeko, deskribatzeko, azaltzeko eta haiei erantzuteko, arloaren berezko pentsamendu- eta adierazpen-moduak eta tresnak erabilia.

c) Zientziarako konpetentzia. Jakintza eta metodologia zientifikoa modu koherentean, egokian eta zuzenean erabiltzea sistema eta fenomeno naturalak interpretatzeko, eta aplikazio zientifiko-teknologikorik esanguratsuenak erabiltzea hainbat testuingurutan, errealitatea ebidentzia zientifikoaren ikuspegitik ulertzeko, eta bizitzako alor eta egoera guztietan erabakiak arduraz hartzeko.

d) Teknologiarako konpetentzia. Produktu eta sistema teknologikoak zentzuz garatzea eta erabiltzea, jakintza teknikoak eta beste adar batzuetakoak metodikoki eta eraginkortasunez aplikatuta, egoera interesgarriak ulertzeko eta konpontzeko eta produktu eta zerbitzu berriak eskaintzeko, eta emaitzen berri ematea, hobetzeko edo erabakiak arduraz hartzeko prozesuekin jarraitzeko.

e) Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia. Nork bere burua, bere taldea eta bere mundua ulertzea, gizarte-zientzien ezaupideak eskuratuz, kritikoki interpretatuz eta erabiliz, eta haien prozedurak eta metodologiak baliatzea, bizitzako ohiko egoeretan modu autonomoan jarduteko, herritar gisa, eta, hartara, gizarte guztiz demokratiko, solidario eta inklusibo bat garatzen laguntzeko.

f) Arterako konpetentzia. Hainbat kultura- eta arte-adierazpen ulertzea eta kritikoki baloratzea, garai eta erabilera aniztetaoak, faktore estetikoek pertsonen eta gizartearen bizitzan duten garrantziaz ohartzeko. Artearen hizkuntzak ezagutzea eta haien kodeak erabiltzea mezu artistikoak sortzeko eta haien bidez adierazteko eta komunikatzeko, ekimena, irudimena eta sormena erabiliz.

g) Konpetentzia motorra. Norberarekin eta besteekin, bai eta inguru fisiko eta kulturalarekin lotuta dauden esparru motorreko egoerei aurre egitea modu autonomoan, kritikoa, sortzailean eta espresiboan. Horretarako, bada, jokaera motorra garatzen lagunduko duten ezagutzak, prozedurak eta jarrerak integratu beharko dira, bizi-estilo

osasuntsu baten bitartez ongizate integrala lortzen lagunduko duten jarduera fisiko eta kirol-jarduerak praktikatzeko ohiturak hartuz.

2.2. Eskola inklusiboak eraikitzea, hezkuntza sistemak bete beharreko erronka

Egin beharreko berrikuntzak zeintzuk diren erabakitzeko garaian eta arestian Carbonell-en (2002) hitzak errepikatuz “norbanakoaren ideiak usteak eta aurreiritziek pisu handia dute”. Horregatik, sistema eta proiektu pedagogiko ezberdinak aurkitu daitezke EAEn gizartearen beharrei erantzuteko proiektu ezberdinak proposatzen dituztenak. Hauen artean, Antzuola Herri Eskola, Amara Berri Sistema, Eskola Txikiak, Ikas komunitateak edota Konfiantzaren Pedagogia bezalako marko pedagogiko berritzaileak aurkitu daitezke. Arazo nagusia beraz, aldaketa hauek eragina izan dezaten, sistemaren zein alderdietan eragin behar duten aurkitzean datza. Sistema baten inguruko erabakiak hartzeko, lehenbizi sistema bera ezagutu behar baita (Herrerros-Vázquez, 2002) eta batez ere sistema hauetan dauden elementuak beraien artean nola erlazionatzen diren ulertu behar da hauek era positiboan eraldatu ahal izateko.

Hezkuntza praktiken berrikuntza prozesu honek, besteak beste eskola inklusiboagoak eraikitzeko bide bat izan nahi du. Hau da, guztiona den eta guztiontzako den aldarrikapenetik dator. Kalitatezko hezkuntzak, guztion eskubide bezala ulertzen den bizi aukera izan behar du (Arnaiz, 2012). Eskola inklusiboak, ikasle guztiak bildu behar ditu beren ezaugarriei, baldintzei edo ahalmenei erreparatu gabe, aldagai hauek guztiak baliozko eta aberasgarri diren ezaugarri moduan ulertuz (Carbonell, 2002).

Ainscow-ren, Booth-en eta Dyson-en (2006), Echeita-ren (2006) edo Arnaiz-en (2012) ikerketei erreparatzen badiogu, eskola inklusiboa, ikasle guztiei hezkuntzara sarbidea bermatzea da, baina ez edozein hezkuntzara, guztiei aukera berdina eskaintzen dizkien kalitatezko hezkuntzara baizik. 2008an eginiko “Teacher training for inclusive education in Europe” nazioarteko konferentzian, inklusioaren honako definizio hau eman zen: “Eskola inklusiboa, guztiontzako kalitatezko hezkuntza eskaintzea da, ikasleen eta komunitatearen aniztasuna, behar ezberdinak, abileziak ezberdinak, ezaugarriak eta ikasketa itxaropenak errespetatuz, diskriminazio oro desagerraraziz (UNESCO-IBE 2008, 3.or). Incheon-en UNESCOk (2015) eginiko bilkuran ezaugarri hauei pertsona orori ikasketa aukerak bizi guztian zehar eskaintzearen eskubidea batu zitzaion.

Ainscow et al. (2006) inklusio hitzaren konplexutasuna ezagututa, inklusioan pentsatzeko sei tipologia ezberdin bereizi zituzten. Lehena, ezinduen, elbarrituen eta oro har hezkuntza premia bereziak dituzten pertsonen zuzentzen dena. Bigarrena, eskusio kurrikularra pairatzen duten ikasleei zuzentzen dena. Hirugarrena, eskusio arriskuan aurkitzen diren talde guztiei zuzentzen dena. Laugarrena, guztiontzako eskolaren garapenez arduratzen dena. Bosgarrena, guztiontzako hezkuntza moduan ulertutako inklusioari men egiten diona eta, seigarrena, inklusioa hezkuntzaren eta gizartearen oinarritzako printzipio moduan aurkezten duena.

Booth-ek eta Ainscow-ek (2005) azaltzen duten eskola inklusiboak, kultura inklusibo baten sorrera, politika inklusiboaren sorrera eta jardun inklusiboak sortzea ardatz duen kultura eraldatzaile baten inplementazioa eskatzen du. Ondorioz, autore hauen esanetan, eskola inklusiboa, kalitatearen adierazgarri bat da, ikasle guztiontzako hezkuntzaren bermatzea dakarrelako.

Autore hauen esanetan, eskolak ondorengoak bermatu behar ditu inklusiboa izateko:

- Ikastetxeko kultura, politika eta praktikak, ikasleriaren aniztasun guztiari erantzuten dioten hezkuntza proiektu baten barnean hartzea.
- Eskola komunitate erakargarria, abegikorra, kolaboratzailea eta estimulatzailea eraikitzea pertsona guztien ahalmenak eta gaitasunak baloratu, guztien hezkuntza arrakasta lortzea
- Pertsona guztien behar sozialei eta hezkuntza beharrei erantzutea.
- Aniztasunaren trataerak ezartzen dituen mugak gainditzeko konpromisoa izatea, ikasle guztien hezkuntza sarbidea eta ikasketa ibilbidea bermatzea.
- Ikasle guztien parte-hartzea eta ikasketa bultzatzea, ahultasun egoeran eta ondorioz eskusio arriskuan aurkitzen diren ikasleengan interes berezia jarritz.
- Ikasleen, irakasleen eta ikastetxearen inguruko hobekuntza planak inklusiorako bidea zabaltzen laguntzeko izatea.
- Aniztasuna, guztion ikasketa prozesua aberasten duen ezaugarri moduan ulertzea eta arazo baten moduan planteatzeari uztea.
- Ikastetxearen eta komunitatearen arteko lotura estuak eta elkarlan guneak izatea.
- Gizarte inklusibo baten barnean kokatu behar duen eta gizarte inklusibo bat eraiki behar duen proiektu global baten barnean kokatzea.

- Ikasle bakoitzak behar duen banakako arreta ikasgela barruan jaso dezan, ikastetxearen antolakuntza kudeatzea.

Honez gain, Booth-ek eta Ainscow-ek (2002, 20.or) adierazten duten moduan, eskola inklusiboa izateko, prozesu eta gako batzuk bete behar ditu.

- Eskola inklusiboak, ikasleen partaidetza areagotzen duten eta esklusioa txikitzen duten prozesuak eskatzen ditu, ikastetxeko kulturaren, curriculumean eta komunitatean.
- Inklusioak eskolako kulturaren, politiken eta praktiken berrantolaketa eskatzen du, komunitateko aniztasunaren trataera egoki batekin.
- Inklusioak, eskusio arriskuan dauden ikasle guztien ikasketari eta parte-hartzeari men egiten dio eta “guztien” esaten denean ez dira hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleak soilik.
- Inklusioak ikasleentzako eta irakasleentzako ikastetxearen hobekuntzari erreparatu behar dio.
- Ikasle mota berezi batzuen sarbide eta parte-hartzea oztopatzen duten hesiak gainditzeko aukera sustatzearen ardurak, ikastetxeak aniztasunaren trataera egokia lantzeko dituen oinarrizko zailtasunak azalarazteko balio dezake.
- Ikasle guztiek, euren herrietan heziak izateko eskubidea dute.
- Aniztasuna ez da zailtasun moduan ulertzen, guztien ikasketa aberasteko baliabide moduan baizik.
- Inklusioak ikastetxearen eta komunitatearen arteko elkarlanari men egiten dio.
- Hezkuntza inklusiboa, gizarte inklusibo baten alderdietako bat da.

Karrera-k eta Arguiñano-k (2018) bestalde, eskola inklusiboak lortzeko, komunitateko kide ororen bizi kalitatea eta ongizatea bilatzeko asmoz berrikuntza pedagogikoa bultzatzen duten komunitate gogoetatsuak aldarrikatu behar direla diote. Eskola inklusibo batek honako ezaugarri hauek bildu beharko lituzkeela argudiatuz:

- Eskolaren errealitatea kontuan hartzea.
- Aniztasuna modu positiboan ikustea.
- Ongizatea lehenetsunezko helburutzat hartzea.
- Komunitate izaera eraikitzea.
- Eskola antolakuntza dauden beharretara egokitzea.
- Ezagutza didaktika globalen bidez eraikitzea.
- Ikasleen interes eta beharretatik abiatzea.
- Ebaluazioa prozesu orokor eta jarraitu gisa ulertzea.

2.3. Eskola inklusiboa eta hezkuntza komunitatearen zeregina

Eskola inklusiboak, balore inklusiboak eta komunitate sentimenduen eraikitzea eskatzen du, non ikasle zein familiek eskolako parte sentitu behar duten. Bertan, pertsona guztiak,

ezagunak, aitortuak eta ondorioz tratatuak izan behar dira ikastetxeko jardueretan. Ezaugarri hauek betetzea beharrezkotzat jotzen da hezkuntzako eragile guztien ongizatea bermatzeko eta parte-hartzea, motibazioa eta kreatibitatea sustatzeko (Basasoro, Karrera eta Arguiñano, 2018).

Eskola ongizatearen inguruan aurkituriko bibliografia oso murrizta izan den arren, eskola inklusiboaren erdiesterako beharrezkoa da eragileen arteko elkarlana, ez baita iritsiko segurtasunezko eta konfiantzazko eskola klima bat ez dagoen bitartean. Eskola inklusiboa, ikasleen, irakasleen zein familien gaitasunean sinestea da, gizakiok elkarrekin ikasteko eta arakatzeko guneak sortzea da, denak aurrera ateratzen dituen komunitate eta ikastetxe baten parte sentitzea da, kolaborazioa eta kooperazioa da, akatsetatik ikasi eta hauek ikasteko baliozko aukera bezala ikustea da. Eskolan ikasteko gaude eta akatsak egitea naturala da, honek, laguntza eskatzeko aukera emango digu, bizitzan zehar oso ohikoa eta beharrezkoa izango den egoera.

Heziberri 2020 (2016) marko pedagogikoan adierazten den moduan, eskola inklusiboak indar gehiago izango du hezkuntza komunitate guztiaren gogoetatik datorrenean eta abegikortasun handiagoa izango du komunitateko zenbat eta talde gehiagok elkarlanean eta era koordinatuan landuz gero. Beraz, inklusibitatea ongizatea da, etika, justizia, ekitatea, arduraldia, lidergoa, hausnarketa eta adostasuna. Azken finean, kalitatezko hezkuntza baten aldeko apustu bat da. Familia eta ikasle guztiengana iristen dena, haien gaitasunak, erritmoak, motibazioak edota jarrerak edonolakoak izanda ere. Haien kultura, hizkuntza, arraza, genero edota egoera sozioekonomikoa edozein izanda ere bere arduratzat hartuko dituen hezkuntza (Basasoro, Karrera, eta Arguiñano, 2018).

Honegatik, eskola inklusiboak, hezkuntza komunitatearen rolen eta antolaketa edo curriculum inguruko lanen eraldaketa eskatzen du. Eraldaketa hauek, ikastetxearen proiektu kurrikularrean, baloreetan eta printzipioetan jasotzeaz gain, ikastetxearen antolaketan prozesu didaktikoetan, antolaketa kurrikularrean, bizikidetzan, eskola kliman, erlazionatzeko moduan, erabiltzen den hizkuntzan eta ez idatziak diren arau eta protokoloetan jasota egon behar dute, bai eta arazoen ebazpenean ematen diren protokoloetan ere (Arguiñano, Karrera eta Arandia, 2018). García-Huidobro-ek (2005) adierazi bezala berdintasunak erabaki guztien erdigunean egon behar du, berdintasuna ezin da erabaki orokorreari aurre egiteko erabaki periferikoetan hartutako neurri bat izan.

Ekonomia Lankidetzeta eta Garapenerako Antolakundeak (ELGA, 2016) eskola inklusiboaren beharra lau zutabetan oinarritzen du:

- Lehen a giza eskubideek pertsona guztiek beraien ahalmena garatzeko eta gizarteko partaide izateko eskubidea da. Epe luzera begira, eskola porrotak sortzen dituen galera sozial eta ekonomikoak altuak dira.
- Bigarrena, sozialki zein ekonomikoki gizartean parte-hartzeko zailtasunak dituztenak, osasun, gizarte prestazioetan, haurren ongizatean eta segurtasunean kostu handiagoa sortzen dute.
- Hirugarrena, zenbait herrialdetan migrazioek kohesio sozialeko erronka berriak sortzen dituzten bitartean, beste batzuetan arazo sekularrak aurkitzen dituzte gutxiagotuen integrazioan
- Laugarrena eta azkena hezkuntzak kohesio soziala eta konfiantza ahalbidetzen dutela izango da.

Oraindik ere, eskola inklusiboaren oinarriak bermatzeko, lanketa sakon bat behar da gaur egungo hezkuntza sisteman. Jomtien (Tailandian) 1990 urtean egindako konferentziatik hasita, Dakarren (Senegal) 2000 urtean konferentziatik pasata, zein Incheon 2015 urtean (Corear errepublikan) konferentzian amaituta, inklusioa bermatzeko akzio planak aurreikusten zituen helburuak oraindik ere ez dira bete.

Behin eta berriz azaldu den moduan, eskola inklusiboaren oinarriak, aniztasun kontzeptua aberasgarri moduan ulertzen du, baina zein da eskolak jasotzen duen aniztasuna? Muntanier-en (2000) esanetan aniztasunaren definizioa bi perspektiba ezberdinetatik behatu daiteke:

- Eskolarra: Hezkuntzako aniztasuna sortzen duten faktoreei men egiten diena.
 - Ikasleria: Ahalmen, motibazio, interes eta ikasketa estiloen aniztasuna.
 - Irakasleria: Ezaugarri, formazioa, motibazio, interes eta itxaropen aniztasuna.
 - Materia kurrikularrak: estrategiak eta hauek inplementatzeko eta garatzeko aniztasuna, bai eta metodologia eta erabilgarri diren materialen aniztasuna.
 - Soziala: Aniztasun sozialak eragiten dituen iturriei men egiten diena.
- Soziala: Hezkuntza ezberdintasun sozialen arteko konpentsazioa ekiditeko medio moduan ulertzean.

- Kulturalak: Giza errealitatea plural, ireki eta erlatibo moduan ulertzen denean.
- Etnikoak: Hizkuntza promozionatzaile gisa ulertzean eta ez selektibo edo santzionatzaile moduan.
- Pedagogikoak: Ikaskuntza pentsamendu pertsonalaren berreraikitze sozial moduan ulertzen denean.

Argi adierazia azaltzen den arren, definizio honek duen azpi esanahiari erreparatzea garrantzitsua da. Alde batetik, argi geratu da aniztasun eskolarrak, ikasleak, irakasleak eta material kurrikularrak bere gain hartzen dituela eta beste aldetik gizartearen aniztasuna ere bere gain hartzen duela. Aubert-ek, García-k, eta Racionero-k (2009) dioten moduan, “hezkuntzak ezberdintasun sozialak gainditzen eta eraldatzen lagundu dezake”. Beraz, eskolaren zeregina aniztasuna bere osotasunean eskola inklusiboaren printzipioetatik lantzea da. Lanketa honetan garrantzitsua izango da etorkizuneko eta momentuko gizartearen artean zubi lanak eraikitzea, elkarbizitza aberasgarriago bat bultzatzeko.

Aniztasuna bera ez da arazoa, Jiménez-ek eta Vilá-k (1999) adierazten duten moduan, aniztasuna arazo bilakatzen dute homogeneizazioan zentratutako sistemek, hierarkizazio sistemek, klasifikazioek, ezberdintasunen sailkapenek eta eskola gizartetik aldentzen duten politikek.

Inklusioaren printzipioak errespetatzeko eta aniztasunari erantzun egokia emateko hainbat saiakera egin dira dagoeneko. Flecha-k, Padrós-ek eta Puigdel·lív·ol-ek (2003) beste batzuen artean, eskolako komunitate guztiari parte-hartze espazioak irekiz gero, mutil eta neska guztiek kalitate-heziketa izatea eta haurtzarotik baztertze sozialera kondenatuta ez egotea lortu daitekeela frogatu dute. “Modu horretan, ikaskuntza gelan transferitzen diren ezagutzen menpean egoteari uzten dio eta beste iturri batzuk erabiltzearen eraginez, eskola sistemak ikaskuntza metodo berriak eta antolakuntza formak txertatu behar ditu” (Flecha, Padrós, eta Puigdel·lív·ol, 2003, 1.or).

Gaur egungo gizartearen, ezagutzaren osagai kolektiboren garrantzia geroz eta ezagunagoa da, kulturen arteko, familia eta eskola arteko edota eskola eta gizarte eragileen arteko erlazioa era demokratikoan bizitzea beharrezkoa dela aurreikusi da.

Beharrezkoa da hezkuntzak duen papera kulturartekoa eta demokratikoagoa izango den ikuspegi batetik birpentsatzea. Kulturen artekoa, familien artekoa, familia eta eskola artekoa, irakasle eta ikasle artekoa eta azken finean eskola eta komunitate guztiaren arteko

elkarlana bultzatu eta errazten duten estrategia berriak birpentsatzea (Díaz-Aguado, 2004, 61.or).

Familien parte-hartzeak guztientzako onurak sortzen ditu. Best Evidence Synthesis (BES) erakundearen izenean egindako ikerketak (Robinson, Hohepa eta Lloyd, 2009), ideia hau berresten du, komunitateko partaideek dituzten gaitasunak ikastetxean ematen den ikasketa prozesuaren mesederako erabiltzeak, ikasketa prozesua hobetzen duela adieraziz.

Ezagutzaren gizarteak beste hainbat aldaketa sortu ditu norbanakoaren garapenean. Esaterako, baloreen transmisioan familia eta eskola ez diren beste eragile batzuk sartu dira indar handiz. Gaur egun, baloreen transmisioan, teknologia berriek eta hedapen medioek geroz eta garrantzia handiagoa hartu dute (Burtsaert, 2004; Montero, 2006; Pindado 2006; Torres, Conde y Ruiz, 2002; Zillmann eta Bryant, 2002) ondorioz “telebista, autore askoren esanetan, sozializazio agente berria bilakatu da. Zehatz-mehatz, marko historiko kulturaletik begiratuta, telebista, alderdi kognitiboetan eragina duela esan daiteke” (Medrano eta Ayerbe, 2008, 54.or).

Kanpo eragileetatik iristen hasi den influentzia hau medio, familiek geroz eta garrantzia eta pisu handiagoa izan behar dute ikastetxeko dinamikan. Hedabideek transmititzen dituzten baloreek, askotan, ez baitute bat egiten familiak eta eskolak zabaldu nahi dituzten baloreekin.

Lehengo baloreetan heztearen kontzeptua eta balore mugiezinen inguruan lan egiten denaren ideia, atzerakoi gelditu da aniztasunez beteriko ikasgela berrietan. Bolívar-ek (2003, 10.or) dioten moduan:

XX. mendearen erdialdeko eskolak, alde zuzenetik ezarritako baieztapenetan oinarrituz, mugiezinak ziren baloreetan hezi zitzakeen ikasleak. Balore hauei atxikirik agertzen diren jarrerak, izaerak eta balioak sustatuz eta ikasleak ezaugarri hauei loturik gizarteratzeko. Durkheim-ek gizarteratzeko makinak bezala izendatu zituen eskola hauek, sozializazio metodiko baten bidez, ikasleak gizarteratzeko prest zeuden ikasleak ekoizten baitzituen. Eskola horrek, nahiz eta gizarte ezberdintasunak areagotu, hazkuntza sozialerako baliagarri zen baliabide hura, behin betiko desagertu da (Bolívar, 2003, 10.or).

Beraz, ikastetxearen aldaketak gizarte berriaren eragin esparruetatik haratago doazenez, ikasgela barnean eta ikasgelatik at eman behar direla ulertu daiteke.

2.4. Hezkuntza berrikuntza ahalbidetzen duen “eskola kultura” berri baten beharra

Inklusioaz, aniztasunaz, familiaren eraginaz eta baloreen transmisioaz idatzi den orrialdeetan zehar, hauetan eragin eta hauek hobetzeko prozesuaz idaztean, eskola kultura guztian eragin beharreko politikak aipatu dira behin eta berriro. Ikasgelako praktikaz gain, hezkuntza komunitatean eragiten duten eragile guztien arteko erlazioen garrantzia azalduz kultura eskolarra eraldatzeko garrantzia aipatu da. Baina zertaz ari gara kultura eskolarraz ari garenean? Zeintzuk dira kultura honen ezaugarriak eta zertan eragiten dute berrikuntza prozesuetan?

Waller-ek (1932) burututako analisi etnografikoan, ikastetxeek beren kultura propioa dutela azalarazi zuen, ikastetxeetan pertsonen arteko erritual, tradizio, ohitura eta lege propioak daudela azalduz. Honez gain, eskolak gizarte txiki moduan antolatuta daudela azaltzen du, baina ikerketa honek ez zuen berebiziko garrantzirik izan Goodlad-ek (1975) kultura hauek berrikuntza prozesuetan sor ditzaketan gatazkak eta berrikuntzarako suposatzen dituen hesiak deskribatu zituen arte.

80. hamarkadan, ikerketak zabaldu eta aurrerapen handiak egin ziren berrikuntza prozesuetan, hezkuntzaren administraritzak eta gestioak duen garrantziaren inguruan (Deal eta Peterson, 1990), hezkuntza aldaketaren inguruan (Fullam, 2002) eta hezkuntzaren historian izandako bilakaeraren inguruan ere (Viñao, 2002).

Ikastetxeko kulturaren inguruko definizio ezagunenak hauek dira:

- Kultura eskolarrak, gauzak nola egiten direnaren kodea da (Bower, 1966).
- Kultura eskolarrak, sinesmenak, baloreak, egitura kognitiboak eta esanahiak bere barne hartzen dituen kontzeptua da. Gizabanakoek sistema barruan mugitzeko erabiltzen dituzten patroiek bereizgarri eginak (Tagiuri eta Litwin, 1968).
- Gizabanakoaren jokaera zehazten duten erakunde bateko partaideek partekatzen dituzten interpretazio multzoak edo *“theories in use”* da. Gizabanakoek egunerokotasunean erabilitako patroiak, erakundeak dituen portaera patroien erakusgarri dira (Argyris eta Schön, 1976).
- Kultura, elkartua dagoen komunitate batek partekatzen dituen sinesmenak eta baloreak dira (Deal eta Kennedy, 1982).

- Antolaketa kultura, oinarrizko patroi batzuen adierazpena da. Hauek arazo baten aurrean aurkitu direnean sortutakoak, aurkitutakoak edo garatutakoak izan daitezke arazoa edo gatazka konpontzeko balio izanagatik beraientzat hartu dituztenak eta datozen partaide berriei transferitzen zaizkienak (Schein, 1985).
- Eskola kultura, idatzirik gabeko arau eta tradizioez osatua dago. Honek sorrarazten dituen aurreiritziek eragina dute gauza guztietan: pertsonen jarreran, janzkeran, zeren inguruan hitz-egiten duten, kideen arteko laguntza bilatzen duten edo ez eta nola sentitzen diren irakasleak beraien eta ikasleen lanaren inguruan (Deal eta Peterson, 2009).

Kultura hau ikastetxearen onurarako erabiltzeko, Deal-en eta Peterson-en (2009) esanetan, zuzendaritzak, denboran zehar, bere egitekoak era zentzudunean eta positiboan eramatea ezinbesteko lana da. Elias-ek (2015, 291-292.or) Deal-en eta Peterson-en (2009) ikerketaren analisitik, ikastetxe bateko zuzendaritza taldeak eskolako klima egokia bermatzeko landu beharreko puntuak jasotzen ditu:

- Ikaslearen eta irakaslearen ikasketan zentratzen den mandatua izatea.
- Helburuen eta istorioaren zentzua aberatsa izatea.
- Funtsezko elkargo baloreak, guztion ikasketa eta hobekuntza ahalbidetzen duten jarduerak izatea.
- Sinesmen eta hezkuntza presupuesto positiboak ezartzea beraien ikasle eta irakasleen ahalmenak eta ikasketa ahalbidetzeko.
- Praktika hobetzeko, ezagutza, esperientzia eta ikerketa erabiltzen duen komunitatea izatea.
- Informazio positiboaren mugimendua ahalbidetzen duen sare ez formal sendo bat izatea.
- Jarraikotasunaren eta berrikuntzaren artean oreka mantentzen duen gidaritza partekatua izatea.
- Oinarrizko baloreak indartzen dituen erritualak eta ohiturak izatea.
- Heroiak heroi bezala aitortzen dituen eta hauen lorpenak ospatzen dituen kontakizunak izatea.
- Poza eta harrotasuna irudikatzen duen giro fisikoa izatea.
- Elkar zaintza eta errespetu zentzua izatea.

Aurretik azaldu bezala, eskola klima egokia izatea ezinbesteko aldagaia da berrikuntza prozesuak aurrera egin dezan (Goodlad, 1975) eta Raczynski-ren eta Muñoz-en (2005) esanetan, baita ikasleen ongizatea bermatzeko ere, eskola klima egokiak ikasleen ikasketa prozesua hobetzen duelako. Eskola klima egoki bat sustatzea beharrezkoa izango da ikastetxe batentzat. Marshall-ek (2003) adierazi bezala, eskola klimak eragiten dituen pertsonen arteko erlazioek ikasketa aukerak sortzen edo desagiten dituelako eta ikasleen jarrera disruptiboak areagotzen edo txikitzen dituelako.

Erreferentzia bibliografikoak

- Ainscow, M., Booth, T., eta Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(5), 295-308.
- Argyris, C. eta Schön, D. (1976). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Frantzisko, AEB: Jossey-Bass.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Aubert, A., García, C., eta Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Basasoro, M., Karrera, I. eta Arguiñano, A. (2018) Antzuola Herri Eskola. Eskola ongizatearen eraikuntzan kontzeptua mugatuz eta zabalduz. *Tantak*. 30(1), 136-151
- Bauman, Z. (2003). *Intimations of postmodernity*. Londres, Ingalaterra: Routledge.
- Bolívar, A. B. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, 9-33.
- Bolívar, A., eta López-Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(3), 51-78.
- Booth, T., eta Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madril, Espainia; Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., eta Ainscow, M. (2005). *Hezkuntza Ebaluatzeko eta hobetzeko Gida: Eskoletako ikaskuntza eta partaidetza garatuz*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Bower, G. H. (1976). Experiments on story understanding and recall. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28(4), 511-534.
- Brutsaert, H. (2004). Gender organization of schooling and television viewing among early adolescents: a test of two alternative hypotheses. *Educational Studies*, 30(4), 471-483. doi:10.1080/0305569042000310372
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. *La innovación educativa*, (5), 11-26.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madril, Espainia: Alianza.
- Deal, T. E., eta Kennedy, A. A. (1982). Corporate cultures: The rites and rituals of organizational life. *Wesley*, 2, 98-103.

- Deal, T. E. eta Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, DC: Ofice of Educational Research and Improvement.
- Deal, T. E. eta Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Frantzisko; AEB: Josey-Bass.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4).
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madril, Espainia: Narcea.
- ELGA. (2016). Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators. Paris:OECD Publishing.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. 2016ko Maiatzaren 17an berreskuratua: doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Escudero, J. M., González, M. T., eta Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3,(3), 206-234.
- Flecha, R., Padrós, M., eta Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. 2016ko Otsailaren 17an berreskuratua: <http://dx.doi.org/10.1080>
- Goodlad, J. I. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools*. New York, AEB: McGraw-Hill.
- Herreros-Vázquez, F. (2002). ¿ Son las relaciones sociales una fuente de recursos?: una definición del capital social. *Papers Universidad Autonoma de Barcelona*. 67, 129-148.
- Heziberri 2020. (2016). Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa. Hezkuntza Hizkuntza Poitika eta Kultura saila. 2018ko Abenduaren 12an berreskuratua: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_e.pdf
- Jiménez, P., eta Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Espainia: Aljibe.
- Karrera, I. eta Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: organización escolar y currículum emergentes y flexibles. perspectivas y desafíos. Non: H. Arancibia, P. Castillo eta J. Saldaña (ed.). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*, (139-174). Santiago, Txile: Universidad de Valparaíso.
- Medrano, C., eta Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1).
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Bartzelona, Espainia: Gedisa.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 0.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 11-22.
- Raczynski, D., eta Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Txile: Ministerio de Educación.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Frantzisko, AEB: Jossey-Bass.
- Tagiuri, R. eta Litwin, G.H. (1968). *Organizational Climate: Explorations of a Concept*. Boston, AEB: Harvard Graduate School of Business Administration.

- Torres, E., Conde, E., eta Ruiz, C. (2002). *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madril, Espainia: Alianza.
- UNESCO-IBE. (2008). Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE), Ginebran, 2008ko Azaroaren 28an. Suitza
- UNESCO. (1990). Jomtien Declaration- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien. 2017ko urtarrilaren 18an berreskuratua. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar.
- UNESCO. (2015). Incheon Declaration — Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. 2017ko urtarrilaren 18an berreskuratua: from <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015>
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York, AEB: Martino Fine Books.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madril, Espainia: Narcea.
- Zillmann, D., eta Bryant, J. (2002). Entertainment as media effect. Non: J.Bryant eta D. Zillmann (ed.). *Media effects: Advances in theory and research* (437–461). Hillsdale, Ingalaterra: Lawrence Erlbaum Associates.

3. Ikerketa ibilbidearen azalpena

Aurreko atalean, gizarteak etengabe bizi duen eraldaketaren inguruan hausnartu eta aldaketa hauen ondorioz berrikuntza bidean egin beharreko ibilbidearen lehen zantzuak azaldu ostean, atal honetan, ikerketaren ibilbidearen laburpen bat aurkezten da. Atal honek, bost azpi atal bereizten ditu:

- 3.1. Helburuak. Zenbait erantzunen bila. Atal honek, ikerketa lan honek erantzutea helburu dituen galderak aurkeztuko ditu. Galdera hauei erantzutea izango da ikerketa honen azken helburua.
- 3.2. Galdera hauei erantzuteko erabilitako metodologia. Atal honek, irakurleak aurrerago aurkituko duen ikerketa lana aurkeztea du helburu. Makro perspektiba batetik behatuta, galdera hauei erantzuteko planteatutako metodologiaren lehen zantzuak azalduko dira. Metodologiaren zergatia ezagutzeko 4. atalera jo beharko da (ikus 47.or) eta metodologiaren zehaztasunak ezagutzeko metodologia hori garatzen den atalera jo beharko da, 5.1, 5.2 edo 5.3 atalera.
- 3.3. Zertan lagundu dezake ikerketa honek. Atal honek, doktoretza tesi honen bidez hezkuntzari egin nahi zaizkion ekarpenak azaltzen ditu.
- 3.4. Ikerketa honen garapena gidatu duten etika jarraibideak. Atal honek, ikerketa honek izan duen 3 urteko ibilbidean uneoro errespetatu diren ikerketarako etika jarraibideak azaltzen ditu.
- 3.5. Ikerketaren ibilbidearen azalpena. Atal honek, 4. atalean jorratuko den metodoaren aurrekaria da. Bostgarren atalean egindako lanaren egitura metodologikoa azaltzen du.

3.1. Helburuak: zenbait erantzunen bila

Berrikuntza pedagogikoak hezkuntza sisteman nola txertatzen diren edo txertatu daitezkeen esperientzien bibliografia oso laburra da. Azken 20 urteetan, Eusko Autonomi Erkidegoan sistema zein jarduera pedagogiko berritzaile ugari zabaldu diren arren, hauek bititako prozesuen inguruan ez da informazio handirik jaso.

Euskal erakundeetatik bikaintasun eta praktika egokiak erabiltzen dituzten ikastetxeak bultzatzen hasi dira. Eusko Jaurlaritzak eginiko azken plana, “Heziberri 2020”, Europar Batasunak “Horizonte 2020” planaren bidez proposatzen duen hezkuntza garatzeko asmoz sorturiko proposamenari erantzuteko plana izan da. Plan honen bidez, ikastetxeen Hezkuntza Proiektuak eta eredu pedagogikoak eraldatu nahi izan dira kompetentzia bidezko hezkuntza sustatzeko asmoz.

Lan honek, Eusko Autonomi Erkidegoan 20 urtez jarraian berrikuntza integralean murgildurik egon den ikastetxe publiko batean ondorengo bi galdera nagusiei erantzuna bilatu nahi die.

1. Nola sustatu da ikastetxean berrikuntza pedagogikoa?
2. Zer jaso da berrikuntza prozesu horretan?

Bi galdera hauek erantzute bidean, hainbat berri sortu eta horiek ere erantzun beharko dira. Alde batetik, ikastetxe mailan, hezkuntza berrikuntza prozesu hori nola sustatu den jakiteko, aldagai ezberdinek sorrarazten dituzten galderei erantzutea ezinbesteko lana izango da. Zergatik erabaki zuen ikastetxeak aldaketa beharrezkoa zela? Berrikuntza pedagogikoa sustatzeko edota eraikitzeko nondik hasi ziren? Nork erabaki edota sumatu zuen aldaketa beharrezkoa zela? Zein egoera eman ziren ikastetxean proiektu berritzailea aurrera eraman ahal izateko? Nola erabaki zen zein norabide hartuko zuten ikastetxeko politikek? Berrikuntzak garatu ahal izateko, zein erabaki hartu behar izan ziren ikastetxean? Berrikuntza prozesua martxan jartzeko, ikastetxeko zein eragilek hartu zuten parte?

Beste aldetik, berrikuntza pedagogikoaren prozesuan jasotzen dena aztertzeke, beste hainbat galderari erantzuna bilatu beharko zaie. Berrikuntza bidean zein oztopo sortu ziren? Nola gainditu zituzten? Zein estrategiek lagundu zuten oztopo horiek gainditzen? Nortzuk hartu zuten parte berrikuntza bidean? Zein gako edo jarraibide jorratu zituzten Hezkuntza Proiektua eraldatu ahal izateko?

Galdera hauei erantzuteko, ondorengo atalean azaltzen den metodologia proposatzen da.

3.2. Galdera hauei erantzuteko erabiliko den metodologia

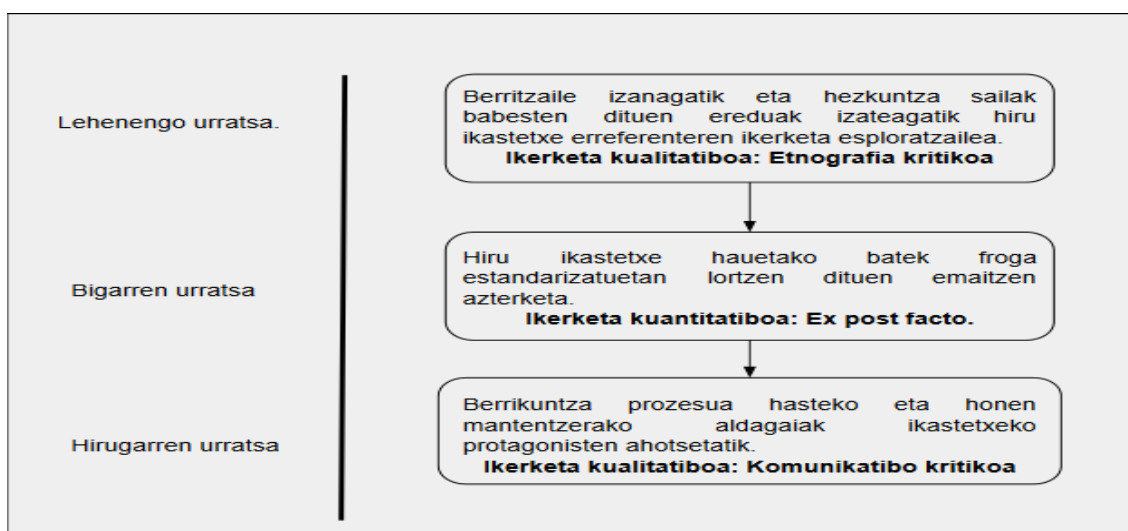
Ikerkerkuntza metodoa errealitate bat ezagutzeko era fidagarri batean egiten den bide gisa definituko bada, metodologia, bide hori fidagarri egiten duten tekniken multzoa izango da. Bide hori fidagarria izateko, Mouly-ren (1978) ustez, ezinbestekoa izango da bidean datu bilketa, datuen analisi eta interpretazio planifikatuak era sistematiko baten bidez egitea.

Definizio honek, errealitate ezberdinak eta hauek arakatzeko metodologiak ezberdinak izan daitezkeela baieztatzen du. Ikertu nahi den errealitatearen arabera hau ikertzeko metodologia kualitatiboa edo kuantitatiboa izan beharko du. Bi ikerketa metodo hauen arteko ezberdintasuna, errealitatearen bilaketan aurkitzen diren zailtasunak gainditzeko erabiltzen diren moduetan aurkitzen da. Zentzu honetan, esan liteke, bi ikerketa metodoen ezberdintasunak ez direla soilik datuak jasotzeko edo datu hauek interpretatzeko erabiltzen diren teknikan aurkitzen, ikertzailea aurkituko den “suposizioan” baizik. Errealitatea ulertzeko pentsaeraren eta aztertu nahi den errealitatearen artean dagoen loturak izango dira ikerketaren metodoa erabakiko duten aldagaiak. Erickson-ek (1989) azaltzen duen moduan, paradigmek ez dute elkarren artean lehiatzen hezkuntza ikerketetan, baina bai esan daitekeela, bi ikerketa metodoak suposizio ezberdinetatik abiatzen direla eta ikerketa objektu ezberdinetara doitzeko.

Lan honek, begi bistan bereizi daitezkeen bi metodologia erabiltzen ditu (ikus 1.irudia, 42.or). Atal honetan, burututako hiru urratsen metodologiak azaletik azaltzen da irakurleak aurkituko dituen ikerketen nondik norakoak ezagutu ditzan. Metodologiaren zergatia sakonki azalduko da 4. atalean eta honen zehaztasunak metodologia horri dagokion urratsean azalduko dira 5.1, 5.2 eta 5.3 ataletan.

1. Lehenengo urratsa. Berrikuntza pedagogikoa ipar: Euskal Autonomia Erkidegoko hiru hezkuntza proiekturen aurkezpena. Lehen urratsa metodologia kualitatiboan kokatzen da. Bertan etnografia kritiko bat burutzen da hiru ikastetxeren errealitatea behatu eta ezagutzeko. Ikerketa esploratzaile honek, ikastetxeak gertutik ezagutzea ahalbidetuko du 5.3 urratsean sakonki ikertuko den ikastetxea aukeratu ahal izateko.

2. Bigarren urratsa. Konpetentzien, errendimendu akademikoaren eta inklusioaren arteko sinergiak. Bigarren urratsean, metodologia kuantitatiboaren bidez, lehen urratsean aztertutako sistemetako batek eskaintzen duen errendimendu akademikoa eta ondorioz emaitzekin elkarlotzen den inklusio maila neurtuko eta aztertuko da.
3. Hirugarren urratsa. Antzuola Herri Eskolako ahotsetan proiektuaren hastapenerako eta honen biziraupenerako gakoak. Hirugarren urratsa, berriro ere metodologia kualitatiboan kokatzen da. Bertan, lehen urratseko emaitzak baliatuz eta informazio berria jasoz, metodologia komunikatiboa garatuko da, aukeratutako ikastetxearen errealitatea ulertu eta helarazteko. Metodologia honen bidez, adibide zehatzera joko da ikastetxe honen errealitatea behatzeko.



I.irudia: Ikerketaren ibilbidean zehar erabiliko diren metodologiaren laburpena.

Beraz, ikerketa honek, bere helburua betetzeko, metodologia mistoa erabiltzen du. Atal bakoitzak erabiltzen duen metodologia ezberdina denez, informazioa jasotzeko teknikak, jasotako informazioa tratatzeko teknikak baita informazioaren analisisa egiteko erabiltzen diren teknikak ere ezberdinak izango dira.

3.3. Zertan lagundu dezakeen ikerketa honek

Doktoretza tesi honen lorpen nagusia, aztertutako ikastetxeak berrikuntza bidean izandako bizipenak azalaraztea izango da. Ikastetxe bakoitzaren errealitatea ezberdina izanik, hezkuntza berrikuntza bidean izandako bizipenak eta gertakariak ere ezberdinak

izango dira. Hala ere, hezkuntza berrikuntzaren garapena eskolari atxikia dagoenez, bidean aurkituko dituzten zailtasunetako askok antzekotasunak izango dituztela auresuposa daiteke. Ondorioz, esperientzia honen hedapenak, berrikuntza bidean dauden edo etorkizun batean berrikuntza bidea hasi nahiko luketen ikastetxeetan onurak izan ditzakeela uste da (ikus 2.irudia, 44.or).

Lehenengo urratsean egingo den hiru esperientzia ezberdinen azterketak, berrikuntza prozesu batean murgildurik dauden ikastetxeetan, eraginkorrak izan diren proiektu pedagogikoak, hezkuntza praktikak, curriculum emergenteak, eskola antolakuntza berritzaileak edo eskola eta familiaren arteko elkarlanak izan ditzakeen onuren hainbat gako azalaraziko ditu. Gako hauek ezagutzeak, berrikuntza bidean diren ikastetxeei, beraien berrikuntzak izan ditzakeen norabide ezberdinen inguruko aztarnak behatzeko aukera zabalduko die.

Bigarren urratsean, aukeratua izan den ikastetxearen errendimendu akademikoa neurtzen da. Ikastetxe honen emaitza akademikoak EAEko gainontzeko ikastetxeenak bezalakoak badira, sistema hauek akademikoki eraginkorrak izan daitezkeenaren froga empiriko bat izango da.

5.2 ataleko justifikazioan azaltzen den moduan, emaitza hauen analisiak, inklusioaren, konpetentzien, eskola demokratikoaren eta errendimenduaren arteko sinergiak behatzeko aukera sortuko du. Honek komunitatearen, zuzendaritza taldearen edo irakasle taldeen beldurretako batzuk gainditzeko lagundu dezake, besteak beste, metodologia berriek sistema tradizionalan egiten diren froga estandarizatuei erantzuteko duten gaitasunari dagokion beldurra (PISA, ISEI-IVEI, Errebalida, Selektibitatea) (Marcelo-García, Mayor-Ruiz eta Gallego-Noche, 2010).

Azkenik, hirugarren urratsean, ikastetxe honek bizi izandako prozesuaren dokumentazioak, ikusgai bilakatuko ditu berrikuntza honen sorreran eta inplementazioan zehar bizi izandako arazoak eta zailtasunak, baita hauek ekiditeko edo zuzentzeko ikastetxe honek martxan jarritako estrategiak ere. Ikastetxe ezberdinetan sortu litezkeen arazoekin antzekotasunak izan ditzaketenaren ideari men eginez gero, esperientzia honen dokumentazioak arazo batzuk aurreikusteko aukera emango duela esan liteke eta honek arazo hauen aurrean hartu litezkeen erabakiak ezagutzeko aukera emango luke, arazo hauek gainditzeko aukera bat sortuz.

Ikertutako hezkuntza eredua beste ikastetxeetara eramatea helburu bat izan ez arren, berrikuntza prozesu bat aurrera daramaten ikastetxek, berrikuntza bidean arrakastatsuak izan diren praktika pedagogikoak, metodologiak, eskola antolakuntza berriak edo eskola politika eraginkorrak ezagutzeak, beraien berrikuntzaren norabidean erabakiak hartzen lagundu diezaiekeela uste da.

Urratsa	Ikerketa mota eta helburu orokorra	Ikerketaren gauzapeanarekin lortzea espero dena
Lehenengo urratsa	Ikerketa kualitatiboa: Etnografia kritikoa. Eraginkorrak izan diren proiektu pedagogikoak eta hezkuntza praktikak ikusgai bilakatzea.	Hezkuntza komunitateak burutzen duten lanaren inguruko hausnarketa bat bultzatzea eta honen bidez ahaldunderako baliabide bat eskaintzea.
Bigarren urratsa	Ikerketa kuantitatiboa: Ex post facto. Aukeratutako ikastetxearen proiektu berritzailea froga estandarizatuari gainontzeko ikastetxeak duten gaitasun berbera duela azalarazte.	Gizarteak hezkuntza eredu berriekiko duen beldur nagusietako bat gainditzea.
Hirugarren urratsa	Ikerketa kualitatiboa: Komunikatibo kritikoa. Antzuola Herri eskolako proiektu berritzailea eraikitzea eta denboran zehar mantentzea ahalbidetu duten zubiak eta zaildu duten hesiak identifikatzea.	Berrikuntza prozesuan zehar sorturiko zenbait arazo gainditzeko estrategiak topatzea.

2.irudia: Hiru urratsek eman ditzaketen emaitzen laburpena.

3.4. Ikerketa honen garapena gidatu duten etika jarraibideak

Doktoretza tesi honek jasotzen duen ikerketa lana irakurtzen hasi baino lehen, derrigorrezko egiten da azaltzea lan guztian zehar gizakiarekin egindako ikerketetarako etika batzordeak (aurrerantzean GIEB) ezartzen duen araudiari jarraiki egin dela argitzea.

GIEB, kide anitzeko organoa da. Ikerketa eta Irakaskuntzako Etika Batzordearen (aurrerantzean IIEB) egituran txertatua dago, beraz indarreko legediari jarraituz garatu da ikerketa. UPV/EHUn kreditatua dago UPV/EHUko ikerketarako eta irakaskuntzarako etika batzordeei buruzko araudiaren bidez (2014ko otsailaren 17ko ebazpena EHAA).

Ondoko jarrerak kontuan izanda eraman da aurrera ikerketa, praktika zientifiko zuzenak (aurrerantzean PZZ) erabiliz: zuzentasun zientifikoa, gaitasuna, justizia, elkartasuna, ahulenen babesa, tratu duina, autonomia pertsonala, pribatutasuna, konfidentzialtasuna eta giza eskubideen babesa ziurtatzeko.

Honetarako, ikerketa honek GIEBak ikerketa-proiektu oro etikoki baliagarria izateko bete beharreko alderdi hauek betetzen dituela egiaztatu da, baita ikerketan zehar jarraitu egin direla hitz eman ere.

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

Ikerketa honek, gizakien duintasuna eta nortasuna babesten dituela ziurtatzen da, pertsona guztien osotasuna, oinarrizko askatasunak eta eskubideak errespetatuz, inor baztertu gabe bete dela zin eginez. Etika batzordeak eskatu bezala, ikerketa honetan parte-hartzen duten gizakien osasuna, interesa eta ongizatea, gizartearen edo zientziaren interesaren gainetik egon da uneoro.

Gizakiekin lan egiten denez, ikerketak, oinarrizko eskubideak eta askatasuna errespetatuz egin dira (norberaren intimitaterako eskubidea). Beraz, izaera pertsonaleko datuak konfidentzialtasun osoz erabili dira.

Doktoretza tesia, Unibertsitate eta Gizarte deialdiaren barnean eskatutako ikerketa baten babespean garatu da, “Antzuola pasado, presente y futuro” M10_2018_045 (I.eranskina, [245.or](#)). Beraz etika batzordetik pasa den ikerketa baten barnean kokatzen da. Deialdi honetan, Antzuolako udalak parte-hartu du Antzuolako Herri Eskolaren oniritziarekin.

3.5. Ikerketaren ibilbidean garatutako hiru faseen egitura

Esan bezala, bi metodo ezberdin erabili dira tesi honen helburuei erantzuteko eta aldi berean, bi metodo hauek hiru urrats ezberdinetan bereizi dira.

Urrats bakoitzean erabilitako metodologia ezberdina izan da. Hurrengo atalean, urrats bakoitzean erabili den metodoa azaltzen da, baita hau aukeratzearen arrazoia ere. Irakurketa errazteko ondorengo eskemari jarraiki eratu dira:

- Helburu orokorra: Fasea zein helburu betetzeko egin den azaltzen da.
- Metodologia: Helburua betetzeko erabiliko den metodologia aurkezten da.
- Informazioa jasotzeko teknikak: Informazio jasotzeko, erabiliko diren teknikak eta hauek erabiltzearen zergatia azaltzen da, baita erabiliko den laginaren ezaugarriak azaldu ere.
- Informazioa aztertze teknikak: Jasotako informazioa nola aztertuko den azaltzen da.
- Ikerketa txostenaren eraketa: Informazio horrekin beteko den lana eta azken lana nola aurkeztuko den azaltzen da.

Erreferentzia bibliografikoak

- 2014ko otsailaren 17ko ebazpena EHAA. (2014). Euskal Herriko Unibertsitateko Graduondoko Ikasketen eta Nazioarteko Harreman Arloko errektoreordearena, Euskal Herriko Unibertsitateko Arte Garaikide Teknologiko eta Performatiboa master unibertsitarioaren ikasketa plana argitaratzeko dena. Eskuragarri: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2014001991>.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza*, 2, 195-301.
- Heziberri 2020. (2016). Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa. Hezkuntza Hizkuntza Poitika eta Kultura saila. 2018ko Abenduaren 12an berreskuratua: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_e.pdf.
- Horizon 2020. (2014). The EU Framework Programme for Research and Innovation. European Commission. Eskuragarri: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>.
- Marcelo-García, C., Mayor-Ruiz, C., eta Gallego-Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 111-134.
- Mouly, G. (1978). *Psicología para la enseñanza*. Mexiko hiria, Mexiko: Interamericana.

4. Ikerketa metodoaren justifikazioa

Azterlan honek, erabat ezberdinak diren hiru urrats dituen, 5. atalean hiru urrats hauen zehaztasunekin hasi baino lehen, 4.atal honetan hiru urratsei sarbide bat emango zaie irakurleak ikerketan eramandako ibilbidea hobeto ulertu dezan. Bertan, helburu nagusia eta metodoaren erabilera justifikatzen da.

4.atalaren irakurketan zehar hiru urratsen metodoaren azalpena dela gogoratzea komeni da, ikerketan erabilitako datuak, datak eta datu zehatzak 5. atalean aurkitzen baitira.

4.1. Lehenengo urratsaren laburpena. Berrikuntza pedagogikoa ipar: Euskal Autonomia Erkidegoko hiru hezkuntza proiektuen aurkezpena

4.1.1. Helburua

Lehen fasea, ikastetxearen aukeraketarako ikerketa esploratzaile bat da, honen helburua hirugarren fasean sakonki aztertuko den ikastetxearen aukeraketarako ezaugarriak hobekien betetzen dituen ikastetxea bilatzea da.

Ikerketa hau eta bertan jasotzen den informazioa, Karrera eta Arguiñano (2018) izenpean argitaratu da Valparaisoko unibertsitateak argitaratutako “Innovación educativa: perspectivas y desafíos” liburuan.

4.1.2. Metodologia

Lehen fasearen helburua, ikerketa esploratzaile baten bidez hainbat ikastetxeren praktikak, bertan ematen diren erlazioak, pedagogia eta hezkuntza ulertzeko moduak aztertzea denez, eta lortutako emaitzen bidez hauek beraien errealitateaz hausnartzeko aukera zabaldu nahi denez, ikerketa kualitatiboaren barnean kokatzen den ikerketa etnografiko kritikoa egin da. Aukeratu diren irizpideak betetzen dituzten ikastetxeak 5.1 ataleko 5.1.2 azpiatalean irakurri daitezke (89.or).

Ikerketa etnografikoa erabiltzea erabaki da Goetz-ek eta Le Compte-k (1988, 47.or) dioten bezala, aukera ugari ematen dituelako eskolako sistema eta sistema honetako elementuak euren artean nola erlazionatzen diren ezagutzeko. Ondorioz, planteatutako

helburua lortzeko metodo egokiena dela iritzi da. Autore hauek, aukeraketa hau babesten dute etnografia errealitate hauek behatzeko egokiak direla adieraziz.

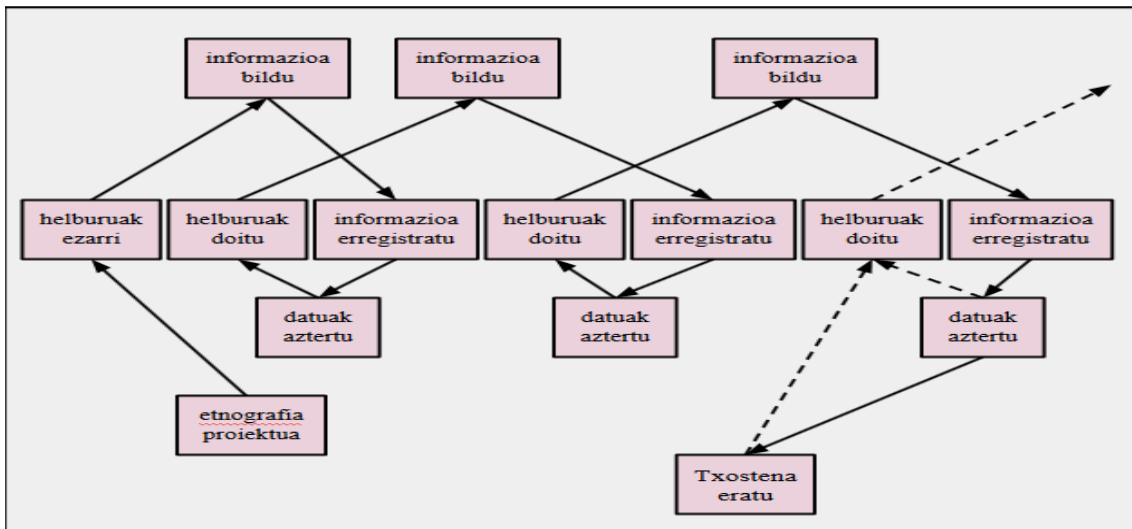
1. Istorio biografikoen, pertsonalen eta profesionalen edo gizabanakoen rolen analisirako
2. Lan talde txikien edo ikasgelako eta ikastetxeetako jolasen mikroetnografiak egiteko
3. Ikasgelen ikerketak egiteko gizarte txikiak izango baitira
4. Instalakuntza zein hezkuntza auzoen ikerketak egiteko komunitateak baitira
5. Kontzeptualki, giza taldeen edo pertsonen artean egindako konparaketak egiteko

Ikerketa mota honek, hezkuntzak bizi duen errealitatea hobeto ezagutzera eramango gaitu, etorkizunean hartu beharreko erabakiek fidagarritasun handiagoa izan dezaten (Perez-Serrano, 2001). Ikerketa etnografiko honen helburua deskribapena izan arren, etorkizunean hautabide teoriko praktikoak proposatzeko aukera sortuko du.

Aldi berean, ikerketa honek Arnal-en arabera (2009, 69.or), ikerketa etnografikoa izango denaren zantzu nagusiak betete ditu:

1. Izaera holistikoa: Gertaerak era globalean bere testuinguru naturalean deskribatzeko gaitasuna dauka.
2. Izaera naturalista: Ikertzaileak pertsonak ikertzen ditu bere inguru naturalean. Behatu, entzun, hitz egin, bizi istorioak idatzi eta aldezturiko formulak ekiditen ditu.
3. Ibilbide inductiboa: Ebidentzietan oinarritzen da kontzeptuak eta teoriak islatzeko eta behatzen duen kultura ulertzeko, empatia eta ikertzailearen abilezia bidez egiten da.
4. Izaera fenomenologikoa edo emikoa: Gauzen esanahia, parte-hartzaileekin batera eta haien ikuspuntutik eratzen da.
5. Datuak kontestualizatuak azaltzen dira: Behaketa perspektiba sakon batetik agertzen du.
6. Balio epaiketarik gabe: Ikerlartzaileak behaketetako balore epaiketak egitea ekiditen du.

Sei arrazoi hauek direla eta, ikerketa etnografikoek, ez dute ibilbide lineal bat jorratzen, del Rincón-ek (2000, 16.or) adierazten duen moduan, etnografiaren ibilbidea espiral zikliko moduko jarraipen bat izan ohi du (ikus 3.irudia, 51.or). Ibilbide honek, helburua, arazoa eta informazioa jasotzeko tekniken doitzea ahalbidetzen duelarik.



3. irudia: del Rincón-ek (2000) etnografiari ezartzen dien espiral ibilbidea.

Latorre-k, del Rincón-ek eta Arnal-ek (1996) deskribatzen duten moduan, ikerketa kualitatiboan, komunitatean, eskolan eta familian gertatutakoak era holistiko batean ulertzen dira. Hau da, bata bestean duen eragina ulertuz, aldagaiak banatu gabe. Induktiboa da, txantiloia eta gertaeren irakurketak, lortutako informaziotik atera direlako, alde aurretik landutako bibliografia, ikerketari hasiera emateko makulu bat besterik ez delarik. Hau da, ez dira aurretik sorturiko kategorietatik eratorri. Ideografikoa izan da gertaturiko giza fenomenoak ulertzera bideratu delako (Karrera 2008, 73.or). Modu honetan, ikerketaren emaitzak ikertzaile eta parte-hartzaileen arteko elkarlan hermeneutiko-dialektikoaren bidez sortu dira (Latorre, eta Arnal, 1996, 200.or).

Ikerketa etnografiko honek Karrera-k (2008, 74.or) adierazten dituen ezaugarriak ditu eta informazioa jasotzeko baliabideak ezaugarri hauek bermatzera bideratu dira:

1. Ikerketaren interesguneak izaera miatzailea eta deskriptiboa du.
2. Diseinua emergentea da, jasotako informaziotik sortzen joan dena.
3. Lagina intenzionala erabiltzen da, barne irizpideei erantzunez. Emaitzak ez dira orokortzeko asmoarekin egin.
4. Ikertzailea, ikerketarako bitarteko nagusi bezala ulertzen da.
5. Datuak jasotzeko baliabideak kualitatiboak dira, izaera interaktibodunak.
6. Datuen analisia induktiboki egiten da: kategoriak eta patroiak jasotako informaziotik eratorriz.

7. Ikerketa txostenak, kasu ikerketen ereduak jarraitzen du.

Ikerketan zehar eman diren pausuak, Janesick-ek (1994) eta Patton-ek (1990) deskribatutako pausuak dira. Lehenik, miatze eta hausnartze faseak eman dira. Bigarrenik planifikazio fasea egin da. Hirugarrenik landa lanean hasteko betebeharren fasea egin da. Laugarrenik, datu bilketa eta informazioaren analisia egin da. Bosgarrenik, ikerketa taldea landa lanetik atera da eta seigarrenik txostena osatu da (Karrera 2008, 79.or).

Izaera kritikoa duten lan etnografikoek hezkuntza praktiken hobekuntza bilatzen dute. Bere xedea hezkuntza prozesu ezberdinetan parte-hartzen duten elementu guztiengan berrikuntza pedagogikoa txertatzea izan da. Etnografiak, hain zuzen ere, hezkuntza testuinguruaren beraren konplexutasuna mahai gainean jartzen lagundu izan du. Zentzu honetan, egin den ikerketa honetan hiru ikastetxeen errealitatea ezagutzeko, izaera kritikoa duen lan etnografikoa planteatu da. Ikerketa hau parte-hartzaileekin batera burutu da, beraien ahotsak entzuteaz gain, solasaldietan beren hezkuntza praktikak ezagutzeaz gain, hobekuntzak nola eman diren hausnartu izan dugu. Honen guztiaren inguruko kontzientzia hartzea bilatuz. Ikerketa txosten honen eraketa beraien jardunaren ulermenerako eta honen defentsarako balio izateagatik, etnografia bat izatetik etnografia kritiko bat izatera pasa da Zuleyka-k (2012) argudiatu moduan. “Etnografia kritikoak, etorkizun hobe bat eraiki dezaten, herriei beraien praktika ulertu, beraien lana baieztatu eta politikoki borrokatzen laguntzen dieten etnografiak dira” (19.or).

a) Informazioa jasotzeko teknikak

Atal honek, Euskal Autonomia Erkidegoan curriculum malguak eta emergenteak erabiltzen dituzten ikastetxeetara gerturatzeko eta hauek hobeto ezagutzeko erabili diren informazioa jasotzeko teknikak azaltzen dira. Teknika hauetako bakoitza garatzeko erabili diren prozesuak eta baliabide zehatzak 5.1. ataleko 5.1.3 azpiatalean azaltzen dira (91.or).

a.1) Dokumentu azterketa

Woods-en (1998, 105.or) esanetan, etnografian, dokumentuen azterketak behaketari indarra ematen dio. Hau dela eta, ikastetxera gerturatu baino lehen eta ikastetxean lan egiten zen bitartean, ikastetxe hauen inguruko informazioa jasotzea eta aztertzea erabaki da.

Latorre-k, del Rincón-ek y Arnal-ek (2003, 58.or) diotenez, dokumentu azterketa, dokumentuak jasotzearen, antolatzearen, informazioa eratoritzearen eta informazio horren erabilpenaren prozesua da. Hezkuntzaren ikuspuntutik, Puig-Rovira-ren eta Trilla-ren (1987, 426.or) esanetan, pedagogiaren inguruan idazten duen edozein erakundek edo mediok argitaratutako dokumentuak, erabilgarriak dira ahalik eta informazio pedagogiko kopuru handiena lortzeko. Horregatik, ikastetxeek idatzitako dokumentuak eta kanpo eragileek idatzitakoak bildu dira.

Hala ere, Lorenzo-Rodriguez-ek, Martinez-Piñeiro-k eta Martinez-Piñeiro-k (2004) adierazten duten moduan, ez da funtzionala ikertzaileak aurkitzen duen informazio guztia erabiltzea. Eraginkorrena, ikertzaileak bere interesei eta ikerketa helburuari hobekien egokitzen zaizkion dokumentuak aukeratzea izango da.

a.2) Behaketa

Buendia-ren, González-en, Gutierrez-en eta Pegalajar-en (1999, 87.or) esanetan, behaketa beste ikerketa prozedura bat da, zientzia metodo bezala erabili litekeena. Ondorioz, metodo zientifikoak eskatzen dituen jarraibide zientifikoak jarraitzea eskatzen du.

- Arazoaren edo helburuaren finkatzea.
- Datu bilketa.
- Datuen analisisia.
- Emaitzen interpretazioa helburuei egokituz.

Anguera-ren (1990) esanetan, behaketa, jarrerak azalarazteko teknika egokia da. Behaketa aurrera eramateko Everson-ek eta Green-ek (1989, 311.or) emandako zazpi jarraibideak jarraitu dira.

1. Zer ikertu behar da.
2. Non ikertuko da.
3. Errealitatearen zein alorretan jarriko da begirada.
4. Informazioa jaso eta erregistratzeko ze baliabide erabiliko dira.
5. Nor, nortzuk edo zer behatuko da.
6. Jasotako informazioaren analisisia egiteko ze prozesu eramango da aurrera.
7. Nola helaraziko dira behaketa emaitzak.

Teknika honen erabilera, Gall-ek (1990) jasotako arrazoiek argudiatzen dute. Bere esanetan, behaketa, ikasle-irakasle arteko erlazioa ulertzeko eta ikaste-irakaste prozesu bana ezinean gertatutakoak ulertzeko erarik fidagarriena da.

Behaketa lagina “ad libitum” izan da ikerketa esploratzaileei egokitzen zaien moduan (Bisquerra, 2000). Horrela egiteak, esperientzia ezagutzen den heinean informazioa jasotzeko aukera gehiago sortu ditu. Behaketa hau, aztertutako dokumentuetan eta elkarrizketetan lortutako kategoriak eta kategoria berriak behatzeko egiten da. Horregatik behaketa erregistroa landa oharren bidez egiten da.

Egindako behaketek ezaugarri hauek bete dituzte:

a.2.1) Behaketa ez sistematizatua aldizkakoa eta ez egituratua

Behaketa ez sistematizatuak, aldizkakoak eta ez egituratuak egin dira, Karrera-k (2008, 127. or) adierazten duen moduan, arau zehatzei erantzuten ez dioen behaketa bat egiten delako. Horrela, ikerketa objektua mugatua egon arren, erabat irekia dago ikerketa gai berriei. Behaketa mota hau jarrera eta norabide guztietan zabalik aurkitzen den behaketa mota da. Behaketa honek, ikertzaileak, ikertzen duen arazoaren inguruan informazioa ezagutzen joatea ahalbidetzen du, ikerketaren helburua doitzeko aukera emanez.

Lehenago adierazi den moduan, teknika hauei dagokien atalean informazio zehatza azalduko da.

a.2.2.) Behaketa parte hartzailea

Behaketa parte-hartzailea izan da. Behaketa parte-hartzailea egitea erabaki da Vázquez-ek eta López-Rivas-ek (1962, 78.or) azaltzen duten moduan, errealitate bat ulertzeko erabiltzen den teknika bat delako eta ulertu nahi den errealitatea hobeto ulertzeko erabiltzen delako.

Gizakien zientzia erreal bereganatzeko, intimitatearen inguruko nahiz bizitzaren egiturakoak, ekidin ezina da behaketa pertsonalki egitea. Ez da azaleko behaketa bat, behaketa zientifiko bat baizik. Horretarako derrigorrezkoa da etengabeko atentziaoan egotea, ahal den bezain objektiboa izatea eta egingo den behaketarako psikologikoki prestatzea, behaketa hau gertakarietan erabat zentratu dadin (Vázquez eta López-Rivas, 1962, 78.or).

Gómez-ek eta Cejudo-k (2007, 232.or) datu bilketarako teknika hau, toki jakin bateko errealitatea ezagutu eta deskribatzeko teknika egoki bezala deskribatzen dute.

Inguruen, ingurugiroen inguruko datuak biltzeko teknika bat da, hauek deskribatzea helburu duena (...) jarrera aktibo batekin egoera sozialetan sakontasunean barneratzea eskatzen du, hauekin kontaktuan egonez, xehetasunei eta gertakariei adi egonez, jarreraren inguruko datuak biltzean datza. Giza taldeen bizitza soziala aztertzeke teknika erabiliena da (Gómez eta Cejudo, 2007, 232.or)

Behatzaileak informazioa jasotzen du, erregistratu egiten du eta datuak interpretatzen ditu behatzen eta bizi duen errealitatearekin batera. Behaketa mota hau aurrera eramateko ezinbestekoa da behatzaileak eta behatuak konfiantza giro bat izatea bere presentziak ez ditzan behatuen jarrerak aldatu (Karrera, 2008, 129.or).

a.2.3) Zuzeneko behaketa

Behaketak, lekuan bertan egin dira. Izaera pertzeptiboa izaera interpretatiboari gailenduz Bisquerra-k (2000) azaldu moduan.

a.2.4) Behaketetako parte hartzaileak

“*Cluser sampling*” moduan ezagutzen den teknika erabiltzen da behaketa hauetan, ez baita parte-hartzaile bat edo beste hartzen, behaketarako ikasgela eta ikastetxe osoa baizik (Oliver, Rosel, eta Jara, 2000).

a.2.5) Behaketa erregistroa

Behaketa hauek Master Amaierako Lana gauzatzeko (aurerantzean MAL) hasi ziren. Bertan, Antzuola Herri Eskolako berrikuntza prozesua ulertzeko behaketak egin ziren. Rojas-ek dioen moduan “lehen eskuko informazioa jasotzea ahalbidetzen du, gertakariak ulertzea errazten du eta prozesu bitartean behaketa berrietara eta informazioa jasotzeko beste teknika batzuetara aldatzeko erabakiak hartzea ahalbidetzen du” (Rojas, 2010, 80.or).

Behaketa erregistrorako grabaketak oso baliagarriak diren arren (Anguera, 1985, 91.or) bi arrazoi medio, behaketak ez grabatzea erabaki da:

- Aldizkako behaketak egin direnez hurrek zein irakasleek grabaketa kameretara ohitzeko denborarik izango ez dutelako.

- Ikerketa esploratzailea izanik eta helburua ikastetxea ezagutzea denez, behaketa deigarri iruditutako jarrerak eta egoerak behatzea nahikoa dela uste delako.

Beraz, landa oharrak erabiltzen dira erregistroa egiteko. Landa ohar hauek Cabrera-k (2000) erregistro narratibo eta erregistro kategorial bezala azaltzen dituen moduan egin dira. (IX. eranskina. 247.or).

a.3) Elkarrizketak

Elkarrizketak egitea erabaki da, ikerketaren interesak finkatzeko balio duelako, ikertzaile eta ikertuaren arteko bilerak egiteko denbora tarte mugatuak daudenean erabiltzeko teknika aproposa delako, denbora tarte labur batean informazio asko jasotzeko balio dutelako eta pertsona baten ideia subjektiboak ulertzeko balio dutelako (Karrera, 2008, 144.or).

a.3.1.) Elkarrizketa erdi egituratuak

Elkarrizketa erdi-egituratuak, besteak beste, behaketa parte-hartzailean ikertzeke gelditu diren esparruak atzeman nahi direnean erabili daitezke eta ikerketa honetan, xede honekin burutu dira. Beraz ikerketarako beharrezkoak izan diren datuak aurkitzeko eta ahalik eta informazio gehien lortzeko erabiltzen den teknika da (Karrera, 2008). Ikertzailearen edo ikertzaileen eta parte-hartzailearen edo parte-hartzaileen arteko aurrez aurreko elkarrizketa bat da. Elkarrizketa mota honetan, galdera itxiaren ostean, ikertzaileak eta informatzaileak ateratako datuetatik tiraka lortutako kategorien inguruan sakontzen dute berriketa bidez.

Elkarrizketa hauen helburua parte-hartzaileek errealitatea nola ulertzen duten ezagutzea izan da. Erregistroa bideo grabazio bidez egin da eta bertan keinu esanguratsuak apuntatu dira hauek aztertu ahal izateko. Datu hauek guztiak datuen analisisa egiteko baliagarriak izan dira.

a.3.2) Ezagutza araberako parte-hartzaileak

Ikastetxeen inguruko baliozko informazioa lortzeko, ikastetxe bakoitzeko zuzendaritza taldeko kide batekin egin dira elkarrizketak. Elkarrizketa bakoitzak izango duen helburua helarazi zaie eta aldi berean errebisio bibliografikoan gehiago sakondu nahi diren gaiak

landuko direla azaldu zaie. Elkarrizketak ikastetxe bakoitzeko zuzendaritza taldeko kide batekin egitea erabaki da ondoren azaltzen diren argudioei kasu eginez:

- Aukeratutako parte-hartzaileak, helburua zein den ezagututa, honi erantzuteko ezagutzak izatea (adibidez marko metodologikoaren nondik norakoak ezagutzea, gelako estrategiak eta pedagogiaren inguruko ezagutzak izatea...).
- Lan honetan parte-hartzeko jarrera parte-hartzailea azaltzea.

a.3.3) Elkarrizketak prestatzeko gakoak

Elkarrizketak egin baino lehen, prestaketa batzuk egin dira elkarrizketetan ahalik eta informazio kopuru handiena lortzeko (Karrera, 2008).

- Gertatu daitezkeen ezustekoak aurreikusten saiatu da.
- Elkarrizketa gidoiak prestatu dira
- Informazio asko eman dezaketen galdera irekiak prestatu dira.

Elkarrizketen aurretik, konfiantza giro bat sortu dadin eta elkarrizketek ahalik eta informazio gehien eman dezaten ondorengo puntuak jarraitzen dira (Karrera, 2008):

- Elkarrizketak baino lehen era informalean hitz egiten da informatzaileekin konfiantza giroa sortzeko.
- Entzuteko jarrera erakusten da.
- Sentsibilizatu egiten da ikertzailea entzungo duenarekin ahalik eta gehien enpatizatzeke.
- Hitz egiten uzteko jarrera hartzen da.
- Ez dira baloreen inguruko auziak egingo informatzaileak epaituak ez sentitzeko.

Elkarrizketak dinamizatzeke, hainbat jarrera-jarduera proposatzen dira elkarrizketatzailearentzako (Karrera, 2008, 148.or).

- Konplementazioak: Erantzunetan sakontzen saiatu.
- Interpretazioak: Informatzaileak esandakoa ulertu ostean, elkarrizketatzaileak ondo ulertu duen edo ideia horren atzean zer dagoen azalarazten saiatzea.
- Edukien inguruko galderak: Informazio gehigarriak eskatzen dira.
- Jarrera inguruko galderak: Jarreraren identifikazioa egin dezaten galderak egiten dira.
- Oihartzuna: Ideia baten inguruko parte bat errepikatzen da honek duen garrantzia azpimarratzeko.

b) Informazioa aztertze teknika

b.1) Eduki analisia

Analisi kualitatiboa ezagutza kulturalak jaso eta beraien arteko erlazioa bilatzean datza (Gómez, Latorre, Sánchez eta Flecha, 2006). Jasotako datuen irakurketa egiteko edo informazioa prozesatzeko, teknika guztien bidez jasotako informazioa kategorizatu egin da datuen edukiera aztertze. Ondoren datuak triangelatu dira egoera berdina angelu ezberdinetatik behatu ahal izateko (Bisquerra, 2000).

Jasotako informazioaren balidazioa bermatzeko, del Rincón-ek, Arnal-ek, Latorre-k eta Sans-ek (1995) sinesgarritasunaren, transferentziaren, dependentziaren eta baieztapenaren inguruan proposaturiko irizpideak eta jarraibideak kontuan hartu dira. Sinesgarritasun printzipioa bermatzeko, alde batetik metodologia atalean, egindako ibilbidea zehaztasunez deskribatu da, egindako azterketa modu jarraian azaldu da eta erabili den erreferentziako materiala jaso da. Beste aldetik, datuen analisisian, triangelaketak izan dira sinesgarritasuna bermatzeko oinarria, atal honetan partaideen egiaztatzeak garrantzi berezia izan duelarik.

Ikerketa lanaren transferibilitatea eta aplikagarritasuna bermatzeko, lagin teoriko intentzionala erabili da eta jasotako informazio kopuru handiaren deskribapen zehatzak eta sakonak egin dira.

Ikerketaren funtsa bermatzeko, ikertzailearen rola zein izan den deskribatu da eta informatzaileen deskribapen zehatzak egin dira. Datuak jasotzeko teknikak eta datu hauen analisirako teknikak zehazki deskribatzen dira hauen arteko koherentzia bermatzeko eta egindako lana zein izan den zehazteko. Honek ikerketa pausuz pausu errepikatzeak aukera bermatzen du. Metodoen arteko triangelaketak ere konsistentzia hau bermatzeko baliagarriak dira.

Ikerketak emandako emaitzak berresteko eta ondorioz ikerketak duen neutralitatea bermatu ahal izateko interferentzia baxuko deskriptoreak erabili dira, parte-hartzaileen onespenez eskatu dira eta datu bilketak era mekanikoan burutu dira.

Sinesgarritasuna, transferentzia, dependentzia eta ikerketaren egiaztatzea ahalbidetzeko, del Rincón et al. (1995, 255.or) proposaturiko ezaugarriei kasu egin zaie. Ezaugarriak eta

hauek bete direla bermatzeko erabilitako irizpideak, ondoren agertzen den 1.taulan ikus daitezke (ikus 62.or)

1. taula

Sinisgarritasunaren, transferenziaren, dependentziaren eta baieztapenaren inguruan proposaturiko irizpideak eta jarraibideak

Ezaugarria	Irizpideak
a) Egiaren balorea: Jasotako datuen eta errealitatearen arteko isoformismoa. SINESGARRITASUNA	<ul style="list-style-type: none"> • Azterketa jarraia • Triangelazioak • Material erreferentzialaren jasoera • Partaideen berrespena
b) Aplikagarritasuna: Zein gradutan ikerketak eginiko aurkikuntzak beste pertsona batzuei eta beste inguru batzuetara zabaldu. TRANSFERIBILITATEA	<ul style="list-style-type: none"> • Lagin teoriko intentzionala • Deskribapen sakon eta zehatzak • Informazio kopuru handiaren jasotzea
c) Konsistentzia: Datuen errepikapena ikerketa pertsona berdinetan eta inguru berdinean egiten denean. DEPENDENTZIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ikertzailearen rola eta estatusaren identifikazioa • Informatzaileen deskribapen zehatzak • Datuak jasotzeko tekniken eta datuen analisirako erabilitako tekniken deskribapen zehatza • Testuinguru fisiko, sozial eta interpersonalararen mugapena • Pausuz pausu errepikatze aukera • Metodoen arteko triangelaketak
d) Neutralitatea: Eginiko aurkikuntzak ez daudela ikertzaileak isuria bermatzea. BERRESTEKO AUKERA	<ul style="list-style-type: none"> • Inferentzia baxuko deskriptoreak • Parte-hartzaileen berrespenak • Datu bilketa mekanikoa • Triangelaketak

del Rincón, et al. (1995, 255.or)

b.2) Triangelaketak

Arias-en (2000) esanetan, triangelaketa ideiak balidatzeko intentzionalki egiten den datu talde ezberdinenganako gerturatzea da. Hau, analisi ezberdinen emaitzak alderatuz egiten da. Antzekotasuna edo ezberdintasunak dituzten patrioiak behatuz, aurkikuntza egiaztatzen dituzten datuak eta baztertu beharreko datuak aurkitzeko baliagarria da.

Egin diren triangelaketak Bisquerra-k (2000) proposaturiko moduan egin dira. Informazioa egiaztatzeko eta balidatzeko triangelaketak erabili dira Arias-ek (2000)

azaltzen duen moduan aurkikuntzak egiaztatzeko fidagarritasuna ematen duen modu bat delako.

Triangelaketa metodologikoak egin dira metodologia aldatu arren emaitzak antzeko jarraitzen dutela behatu ahal izateko. Esaterako, bakarkako elkarrizketetan eta barne dokumentuetan esaten dituzten gauzak berdinak diren edo ez egiaztatzeko erabilgarria izan da, bai eta behaketan ikusi eta entzundakoa elkarrizketetan eta dokumentuan aurkituriko informazioarekin gordetzen duen gertutasuna behatzeko ere.

Era berean aipaturiko triangelaketa ezberdinetan lorturiko emaitzak, beren artean alderatu dira “askotariko triangelaketa” aplikatuz. Ondorengo koadroan, Arias-ek (2000, 4.or) proposaturiko triangelaketak eta hauen adibide bat azaltzen da.

2. taula

Erabilitako triangelaketa motak

Triangelaketa motak	Egindako triangelaketa adibideak
Datuena	Espaziala: Tonucciren orientabideak jarraitzen dituzten bi ikastetxeetako zuzendariak emandako informazioen alderaketa. Personal: Haurrak ikasgelan esandakoaren eta zuzendariak elkarrizketetan esandakoaren arteko alderaketa.
Ikertzaile artekoa	Ikerketan parte hartu duten ikertzaile ezberdinek behaketetan jasotako datuen arteko alderaketak.
Teorikoa	Ikastetxeko dokumentuen eta publikazioetan aurkituriko informazioaren arteko alderaketa.
Metodologikoa	Behaketetan ikusitakoaren eta elkarrizketetan zuzendariak helazitakoaren arteko alderaketa.
Anitza	Ikertzailetako batek Abaltzisketan hartutako landa oharrak, beste ikertzaileak elkarrizketetan aurkitutako dimentsioak eta dokumentuetan irakurritako teoriak elkarrekin alderatuta.

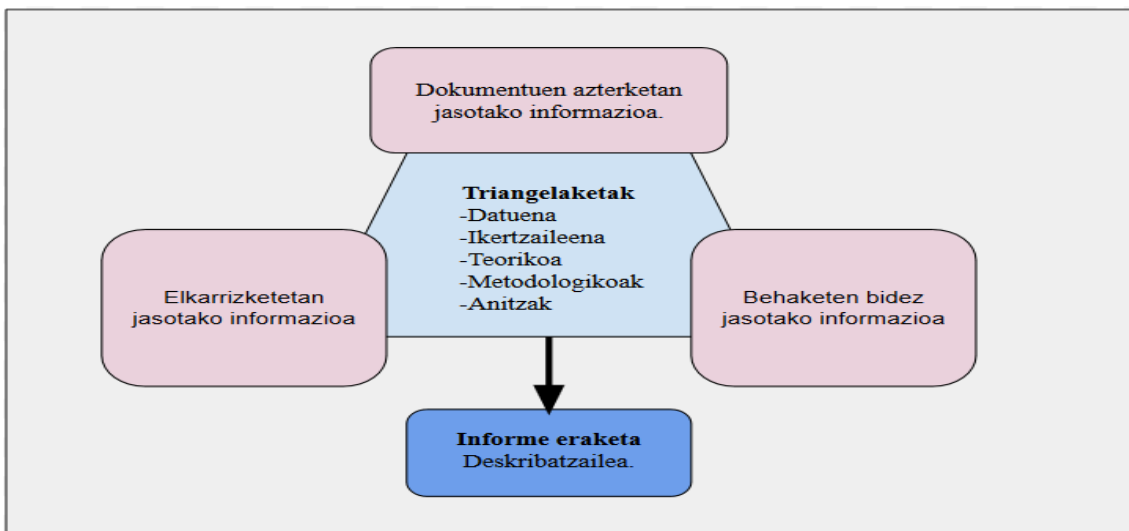
(Arias, 2000)

4.1.3. Ikerketa txostenaren eraketa

Woods-ek (1987) azaltzen duenez, etnografia, definizioz, deskriptiboa da. Beraz, jasotako datu guztiak triangelatuta ostean, emaitzak “narratiba” deskribatzaile moduan azaltzen dira.

Lehen urrats honen informean, ikastetxe hauek gidatzen dituzten ardatz pedagogikoen eta ikastetxea antolatzeko eredu berritzaileen deskribapen orokor bat egin da ikastetxe hauen ideiak eta bertan jorratzen diren lanen xehetasunak azalduz. Informea amaitutzat eman aurretik, parte-hartzaileei bidali zaie bertan beraien ekarpenak egin ditzaten.

Informe hau jadanik ezagutzera eman da “Innovación Educativa: perspectivas y desafíos” liburuaren kapitulu modua (Karrera eta Arguiñano, 2018).



4. irudia: Lehen urratseko etnografia kritikoa. Metodologiaren laburpen grafikoa.

4.2. Bigarren urratsaren laburpena. Ikastetxeko kultura demokratikoa eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntza inklusioaren sustatzaile gisa

4.2.1. Helburua

Bigarren fasearen helburua, lehen fasean aukeratua izan den ikastetxeak erabiltzen duen eredu pedagogiko berritzaileak egungo ebaluazio sistemari egoki erantzuten dioen aztertzea eta arrakasta akademikoa bermatzen duen behatzea izan da.

Helburu honen erdiesteak komunitatearen beldurretako batzuk gainditzen lagundu dezakeela uste da. Metodologia berriek PISA, diagnosi frogak edo selektibitatea bezalako frogei erantzuteko duten gaitasunari dagokion beldurra oso hedatua dago gizartean (Marcelo-García, Mayor-Ruíz eta Gallego-Noche, 2010) eta azterketa honek beldur hau

erlatibizatzen lagundu dezakeela uste da. Honez gain, froga hauek ikastetxearen inklusio maila egokia dela argitzen lagundu dezakete bigarren atal honetako justifikazioak azaltzen duen moduan.

Pedagogia honek egungo hezkuntza ereduak ezarritako ebaluazio sistemari erantzuteko gaitasuna duen edo ez neurtzeko tresnak gutxi dira. Horregatik ISEI-IVEIek eginiko diagnosi frogak erabili dira neurketa hau egiteko.

ISEI-IVEIek froga hauek lehen hezkuntzako 4.mailan eta Derrigorrezko Bigaren Hezkuntzako 2.mailan (aurrerantzean DBH) burutzen ditu. Antzuola Herri Eskolako ikasleek DBHko ikastetxean lorturiko emaitzak erabiltzea erabaki da bi arrazoi medio:

- Antzuola Herri Eskolan ikasleek ez dituzte ohiko azterketak egiten, ondorioz beraien lehen azterketa hau izanik eta kanpo erakunde batek eginikoa izanik, ezagutza maila neurtzeko isuri handia izan dezakeen froga dela iritzi da. Horregatik ikasleen ikasketa maila neurtzeko DBHko frogak erabiltzea egokiagoa dela iritzi da.
- Froga DBHko bigarren mailan egiten denez, ikasleak ohiko sisteman urtebete egin ostean egiten da. Ondorioz, froga honek Antzuolan bizitako ereduak sistema berri batera ohitzeko gaitzen ote dituen ezagutzeko balio izan dezakeela uste da.

DBH burutzen duten ikastetxean datu hauek eskuratzeko, aurrerago azaltzen den moduan, bi ikastetxeen baimenak eskuratu dira eta bi ikastetxeekin batera eta ISEI-IVEIekin elkarlan bat burutu da. Baimen hauen adibidea II. eranskinean aurkitu daiteke (ikus [246.or](#)).

Tesi honen eraketa eta defentsa bitartean, datu hauekin inpaktu handiko bi artikulua argitaratu dira. Lehena, behe Californiako “REDIE” aldizkarian Arguiñano, Karrera eta Arandia (2018) sinadurapean eta bigarrena “Profesorado, Revista de curriculum y formacion de profesorado” aldizkarian Karrera, Garmendia eta Arguiñano (2019) sinadurapean.

4.2.2. Metodologia

Bigarren atalean, Antzuola herri eskolako hezkuntza ereduak haurrak gaur egungo ebaluazio sistemari aurre egiteko gaitzen ote dituen ezagutzeko, metodologia

kuantitatiboa erabili da. Honi erantzuna bilatzeko, Irakats Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko erakundeak (aurrerantzean ISEI-IVEI) 2010-2011-2013 eta 2015 urteetan planteaturiko diagnosi frogaetan Antzuola Herri Eskolako ikasleek lorturiko emaitzen analisi estatistikoa egin da. ISEI-IVEIren funtzioa eta froga estandarizatu hauen nondik norakoak 5.2 ataleko 5.2.3. puntuan aurkitu daitezke (ikus 132.or). Froga estandarizatu hauen inguruko informazio gehiago ezagutu nahi bada ISEI-IVEIren web gunera¹ jo daiteke.

Bigarren atal honetan metodo hipotetiko deduktiboa erabiltzen da, Fox-ek eta López-ek (1981) eta Bunge-ek (1981) proposatzen duten faseak jarraituko direlarik (Bisquerra, 2000, 62.or).

Ikerketak 2010-2011-2013 eta 2015 urteetako datuak jasotzen dituenez, ikerketa longitudinal bat planteatzen dela esan daiteke (Bisquerra 2000, 125.or). Lagina, aukeratutako ikastetxeko ikasle guztien lau urteko jarraipena da.

Hautatutako eskolaren emaitzak Euskal Autonomia Erkidegoko gainerako ikastetxe eta hizkuntza estratu ezberdinek lortutako emaitzekin alderatu dira. Hautatutako ikastetxeak lortu dituen emaitzen zergatia ulertzeko, ikastetxe honek erabiltzen duen proiektu pedagogikoaren gakoaren inguruko bilaketa bibliografikoa egin da ikastetxeen emaitzak hobetzen dituzten jardueren erabilerarekin izan dezaketen erlazioa behatzeko.

Ikerketa “ex post facto” bat dela esan daiteke non “a”-k “b”-n eragiten duela esan daitekeen (Kerlinger, 1985, 269.or). Kasu honetan, hautatutako eskolaren emaitzak onak izanez gero, gaurkotasunean dagoen ebaluazio sistemari aurre egiteko gainerako metodologiak bezain egokia dela esan ahal izango da ikerketa mnemoteknikoak defendatzen duen moduan (Bisquerra 2000).

¹ ISEI-IVEI web gunea: <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest>

a) Informazioa jasotzeko teknikak

Zeregin honek, MALerako egin zen lanaren atal bat izango du oinarri moduan. Honek, Antzuola Herri Eskolak 2010, 2011 eta 2013 urteetan ISEI-IVEIk eginiko diagnosi frogetan lorturiko emaitzak biltzen zituen. Tesi honetarako, datu baseko laginari 2015. urtean erakunde honek jasotako datuak batu zaizkio.

EAEko ikasleen emaitzak bi era ezberdinetan jaso dira, ondorioz bi analisi mota ezberdin egin dira. Datu hauek ISEI-IVEIekin elkarlanean lortu dira. Ikastetxeetan beraien ikasleen emaitzak biltzeko baimenak jaso ostean ISEI-IVEIk datuak erraztu ditu (ikus II. eranskina, 246.or.).

Lehenengo analisisiko emaitzak, ISEI-IVEIk antolatzen dituen moduan jasotako datuen azterketatik eratorri dira. Bigarrenengo analisisiko emaitzak, ikasleek froga hauetan lortutako emaitza zehatzen azterketatik eratorri dira.

a.1) ISEI-IVEIk antolatzen dituen moduan jasotako emaitzekin eratutako datu basea

ISEI-IVEIk ikastetxeko informeak hiru maila ezberdinen arabera antolatzen ditu. Hasierako maila, erdi-maila eta maila aurreratua. Maila horietako bakoitzak, ikasleak zer egiten dakien deskribatzen du eta probetako puntuazio-tarteei loturik dago. Ikasle baten emaitza maila jakin batean dagoenean, maila horretako trebetasunak eta beheagoko mailletako trebetasunak gainditu dituela adierazten du. Ikastetxe eta hizkuntza eredu² ezberdinetako ikasleak, hiru maila hauen arabera sailkatzen dira datu basean.

² Hizkuntza ereduak hiru dira. Hauek EAEko eleaniztasunaren errealitateari erantzuteko eta ofizialak diren bi hizkuntzetan ikasteko eskubidea bermatzeko ezarritako hizkuntza ereduak dira.

“A” eredu. “A” hizkuntza eredu, Euskara irakasgaia (Euskaraz) eta Ingeles Irakasgaia (Ingelese) ez ezik, gainontzeko irakasgai guztiak gidatzen dituen hizkuntza gaztelera da

“B” eredu. “B” hizkuntza eredu, hizkuntzetako irakasgaiak dagokion hizkuntza erabiliz ematen dira eta gainontzeko irakasgaiak Euskaraz eta Gaztelera egiten dira proportzio parekidean.

“D” eredu. “D” hizkuntza eredu, Gaztelera irakasgaia (Gaztelera) eta Ingelesa irakasgaia (Ingeles) ez ezik, gainontzeko irakasgaietan Euskara da gainontzeko irakasgai guztiak gidatzen dituen hizkuntza.

a.2) Emaidza zehatzen arabera jasotako datuekin egindako datu basea

Ikastetxe eta hizkuntza eredu ezberdinetako ikasleek lorturiko emaitza zehatzak ISEI-IVEIren bidez eskuratu dira. Datu basea, ikastetxeek eta hizkuntza eredu ezberdinek lorturiko emaitza zehatzekin eratu da.

b) Jasotako datu kuantitatiboan analisia

Froga hauetan lorturiko emaitzak bi era ezberdinetan jaso direnez, emaitzak bi era ezberdinetan aztertu dira SPSS v.23aren bidez.

b.1) SPSS v23an emaitza mailakatuekin egin diren analisiak

Mailakatutako emaitzen analisia taula gurutzatu baten bidez egin da. Taula horretan ikastetxeak “zutabe” modua, emaitzak “ilara” moduan eta konpetentziak “kapa” moduan jarri dira. Taula honi (t) froga pasa zaio alfa 0.05ean, datu ugariko analisisien egokitzapenerako Bonferroni metodoa erabili da eta (z) froga bat erabili da proportzioak alderatzeko alfa 0.05ean jarritz. Analisi hauekin batera, independentzia froga egin da Chikarratua erabiliz, hau ere 0.05ean.

b.2) SPSS v23an emaitza zehatzekin egin diren analisiak

Ikastetxeen emaitzen arteko alderaketak egiteko faktore bakarreko ANOVAK erabili dira. Froga hauetan, alderaketa anitzen egokitzapenerako Bonferroniren testa erabili da esanguratsutasuna 0,05ean jarritz. Analisi hauetan independentzia froga egin da Chikarratua erabiliz, hau ere 0.05ean.

c) Lagina

ISEI-IVEIk 2010, 2011, 2013 eta 2015 urteetan eginiko diagnosi froga frogetan parte hartu zuten ikasle eta ikastetxe guztiak izan dira ikerketa honetarako erabili den lagina. ISEI-IVEIk egiten duen aukeraketa, konglomeratu bidezko ausaz eginiko estratifikatua da. Ikastetxeetako ikasgelen antolaketa naturala erabiltzen dute eta parte-hartzaileak zeintzuk diren erabakitzeko herritarrak estratu ezberdinetan sailkatzen dituzte:

- Euskal eskola publikoan, “A” hizkuntza erdua, “B” hizkuntza erdua, “D” hizkuntza erdua.

- Itunpeko ikastetxeetan, “A” hizkuntza erdua, “B” hizkuntza erdua, “D” hizkuntza erdua.
- Ikastetxe pribatuetan, “A” hizkuntza erdua, “B” hizkuntza erdua, “D” hizkuntza erdua.

Konglomeratu bakoitzeko partaide kopurua proportzionalki hautatzen da eta datuen dispersioa kontuan izaten da. Aipatzekoa da Antzuolako Herri Eskolak urtero hartu duela parte ISEI-IVEIk eginiko frogetan.

4.2.3. Ikerketa txostenaren eraketa

Bigarren urratsaren informea artikuluan moduan eratu da. Justifikazioaren atala, ikasleen emaitza akademikoetan eragina izan dezaketen ekimenen inguruan antolatu da (ikastetxeak burutzen dituen ekimenekin erlazionatzen direnak).

Horretarako, burutzen dituzten ekimenek izan ditzaketen onuren eta kalteen inguruko bilaketa bibliografikoa egin da hasierako justifikazioa osatzeko. Ikerketa metodoaren atalean, metodologiaren zehaztasunak aurkeztu dira, emaitzen atalean, burututako analisi estatistikoak emandako emaitzak ezagutarazi dira eta amaitzeko justifikazioaren eta emaitzen arteko alderaketak eginez azken ondorioak erredaktatu dira.

4.3. Hirugarren urratsaren laburpena. Antzuola Herri Eskolako ahotsetan proiektuaren hastapenerako eta honen biziraupenerako gakoak

4.3.1. Helburua

Lehenengo urratsean, ikastetxe honek eskola ongizateari, inklusioari, sormenari, kompetentzia bidezko hezkuntzari edota jarrera kritikoari eskaintzen dion arreta aztertu da. Honen ostean, bigarren urratsean, ikastetxeak erabiltzen duen hezkuntza ereduak gaur egungo ebaluazio sistemari erantzuteko eskakizunak betetzen dituen arakatu da eta azkenik, hirugarren urrats honetan, berrikuntza proiektua nola gauzatu den, gauzatze horretan zein arazo aurkitu diren eta horiei aurre egiteko zein estrategia erabili diren

ezagutu nahi da. Berrikuntza prozesuaren gauzatzea ahalbidetu duten dimentsio eraldatzaileak eta dimentsio perpetuatzaileak atzematea izan da helburua.

4.3.2. Metodologia

Hirugarren urrats honetan berrikuntza proiektua nola gauzatu den ulertzeko, ibilbidean aurkituriko zailtasunak zeintzuk izan diren ezagutzeko eta hauek nola gainditu dituzten atzemateko, metodologia komunikatiboa erabili da (Gómez, Latorre, Sánchez eta Flecha, 2006). Metodologia honi esker, prozesua bizi izan duten parte-hartzaileen ahotsak entzunez, berrikuntza prozesua zailtzen duten dimentsio perpetuatzaileak eta berrikuntza ahalbidetzen duten dimentsio eraldatzaileak zeintzuk izan diren ezagutzeko aukera sortu da.

Metodologia komunikatiboa, Gómez et al.-en (2006) esanetan, errealitatea ulertzeko metodologia positibisten alderdi kontrajarrian ezartzen den metodologia da. Autore hauek, errealitate soziala Freirek (1970) azaldutako errealitate dialogikoa dela diote, errealitatea ulertzeko beharrezkotzat joaz dialogoa eta intersubjetibitatea.

Ikerketa honek argitu nahi dituen galderak, errealitatea bizi eta eraldatu nahi duten parte-hartzaileekin egindako lehen bilera informaletatik eratorritako interpretazio eta hausnarketetatik datoz. Ondorioz ikerketa honek Habermas-ek (1990) azaldutako prozesua eta zergatia islatzen du, hau da; ikerketa objektua, parte-hartzaileek helarazi behar dute, eta ikertzaileek berdintzaileak diren elkarriketetatik marko teoriko batez jantzi behar dute hau errealitatearekin alderatuz.

Ikerketa objektua eta arazoaren ebazpena parte-hartzaileek helaraztearen garrantzia gizaki guztiak dituzten gaitasunetan oinarritzen da eta erabaki hau ondorengo iradokizunekin justifikatzen dute Gómez-González-ek eta Díaz-Palomar-ek (2009):

1. Hizkuntza eta akzioaren unibertsaltasun printzipioa. Pertsona guztiak komunikatzeko eta beste pertsonekin elkarrekintzan aritzeko gaitasuna dute.
2. Pertsonak gizartea eraldatzeko gai diren izakiak dira. Pertsonak guztiak errealitatea interpretatzeko, beraien ezagutza egiturak eraldatzeko eta ezagutza berriak sortzeko gaitasuna dute.

3. Razionalitate komunikatiboa. Hizkuntza, komunikaziorako baliabide moduan erabiliz, pertsonen arteko dialogo batean arrazoiltzeko baliabide moduan ulertu behar da.
4. Zentzuzkotasuna pertsonen egiten dituzten akzioen zergatia ezagutzeko bidea da. Ezagutzak ez du hertsiki akademikoa izan behar, jendeak egunerokotasunean bereganatu dituen ezagutzak ere kontuan hartu behar dira. Hau ulertzea ezinbestekoa da pertsona bakoitzaren zentzuzkotasuna ulertzeko.
5. Hierarkiarik gabeko interpretazioa. Ikertuak diren pertsonen interpretazioek, ikertzaileek egindako interpretazioek bezain beste balio dute.
6. Maila epistemologiko berdina. Ikertzailea eta ikertua maila epistemologiko berean kokatzen dira. Berdintasunetik bakarrik ulertu eta azaldu daitezke gertaerak.
7. Ezagutza dialogikoa. Gizarte errealitatearen eraldaketa baliozko asmoz eginiko komunikazioaren eta dialogoaren bidez eman behar da. Botere bidez inposatutako eraldaketen alderdi kontrajarrian kokatzen da.

Errealitatea partaideen ahotsetatik ezagutzeko eta sortu berri den ezagutza horretatik abiatuko den eraldaketa prozesuak oinarri sendoak izan ditzan, balio asmoz eginiko partaidetza bultzatzea derrigorrezko jarduna izango da ikerketa honetan emango diren harreman dialogikoetan.

Baliozko asmoa, Habermas-en (1999) esanetan, argudioetan oinarritutako partaidetza ekarpenak egitea da. Horretarako partaideek baliozko arrazoiei kasu eginez eraiki behar dituzte elkarrizketak. Hirugarren urrats honetan garatu diren aholkulari batzorde bileretan zein talde eztabaidetan balio asmoz eginiko parte-hartzea bermatzeko Flecha-k, Vargas-ek eta Dávila-k (2004, 27.or) emandako gakoei arreta berezia eskaini zaie.

1. Akzio komunikatiboan oinarritutako elkarrekintza: Honek, elkar ulertzeko beharrezko den dialogoa eraikitzen eta gidatzen du; iritzi edo ikuspuntu guztiak errespetatzen dira bata bestearen gainean jarri gabe.
2. Baliozko argudioek gidatutako elkar ulertzea: Elkarrizketetan emandako argudioek izan behar dute elkar ulertzeri iristeko bidea. Behartzerik egongo balitz, argudiozko iritzien bidez eginiko indarra izan dadila.

3. Ikertzaile eta ikertu arteko jarrera: Ikertzaileek gainontzekoen mailan hartzen dute parte ikerketan, egoera bat ulertu edo helarazi eta ondorioz ezagutza sortzeko helburuarekin.
4. Prozesu dialogiko bat hastea: Besteek emandako argudioak eta arrazoiak aktiboki entzuteko jarrera sustatu behar da norbanakoak aldez aurretik finkatuak dituen ideiak birpentsatzera eramango gaituen prozesu bati hasiera emateko. Akzio komunikatiboaren bidez eta dialogoaren bidez, gizartea eraldatu daiteke.

Honenbestez, ikerketa objektua erabakitzeko, helburuak finkatzeko, parte-hartzaileak hautatzeko edo informazioa jasotzeko teknikak diseinatzeko, metodologia komunikatiboaren printzipio dialogikoak jarraitu dira. Printzipio hauek bermatzen direla ziurtatzeko, ikerketaren helburuak parte-hartzaileen interesei gerturutzen direla bermatzeko eta ikerketa guztian zehar helburuak parte-hartzaileen beharretara doitzen direla ziurtatzeko, errealitatea bizi duten ordezkari batzuekin aholkulari batzorde bat osatu da.

Aholkulari batzorde bat eratzearen zergatia ezagutzeko, aholkularitza batzordea osatzen duten partaideak hautatzeko erabili diren irizpideak zeintzuk izan diren jakiteko eta talde honek bete dituen funtzioak ezagutzeko jo 5.3. ataleko 5.3.3 azpiatalera (ikus [165](#) eta [168.or](#)).

a) Informazioa jasotzeko teknikak

Hirugarren urratsean informazioa jasotzeko teknika nagusia talde eztabaidetan oinarritu den arren, lehenengo urratsean jasotako informazioa berreskuratu da ahalik eta informazio gehien biltzeko. Honez gain, beste elkarrizketa sakon batzuk eta beste behaketa egonaldi batzuk gauzatu dira informazio gehiago eskuratzeko. Honenbestez, hirugarren urrats honetan erabili diren informazioa jasotzeko teknikak ondorengoak izan dira.

a.1) Dokumentu azterketa

Lehen urratsean 5.1.3 azpiatalean azaldu diren dokumentuen azterketan jasotako ezagutzak berrerabili dira. Erabili diren dokumentuak berrikusteko jo [91](#). orrialdera.

a.2) Behaketa

Lehen urratsean 5.1.3 atalean azaltzen den behaketa bidez jasotako informazioa berrerabiltzen da eta honez gain bi hilabeteko egonaldi bat egin da ikastetxean. Lehen atalean eginiko behaketa teknika berbera erabiltzen da (ikus 92.or).

a.3) Elkarrizketa

Lehen atalean eginiko elkarrizketetan jasotako informazioa berrerabili da (elkarrizketa hauen oinarriak ezagutzeko ikus 93.orrialdea). Honez gain, Antzuola Herri Eskolak hezkuntza berrikuntzari eginiko ekarpenak zeintzuk diren estalpetzeko, berrikuntza horren beharra nola sumatu den ulertzeko eta berrikuntza proiektua nola gauzatu den jakiteko elkarrizketa berriak burutu dira.

Elkarrizketa hauen analisisa talde eztabaida komunikatiboetan lorturiko informazioarekin batera egin da. Horregatik, elkarrizketen eta talde eztabaida komunikatiboen erregistroa, hauek prestatzeko gakoak eta informazioa aztertzeko baliabideak elkarrekin azaltzen dira aurrerago (ikus 74.or).

a.3.1) Elkarrizketa sakonak

Taylor-ek eta Bogdan-ek (1996, 101.or) azaldu bezala, elkarrizketa sakonak aurrez-aurreko elkarrizketak dira.

Hauek, informatzaileen hitzak oinarritzat harturik, beraien hitzekin, beraien bizipenekiko, esperientziekiko edo egoerarekiko dituzten perspektibak ulertzerantz bideratuak daude. Elkarrizketak moldagarriak, dinamikoak, ez zuzenduak, ez-egituratuak, ez estandarizatuak eta irekiak dira. Berdinen arteko elkarrizketak izan behar dute eta ez dira galdera erantzun formal moduan egituratzen.

Elkarrizketa sakonak erabiltzea erabaki da -ek, Arnal-ek, Latorre-k eta Sans-ek (1995) elkarrizketa mota honi atxikitzen dizkioten abantailak ikerketa helburuaren lorpenerako beharrezkoak izango direlako. Abantailak honako hauek dira:

- Elkarrizketan eratzen den erlazio pertsonalak, informazio kopuru handia lortzen laguntzen du.

- Elkarrizketan zehar ematen den retroalimentazioari esker, elkarrizketa informatzailearen ezaugarrietara moldatzeko aukera ematen da.
- Informatzailearen ahozko komunikazioa aztertzeke aukera emateaz gain, ahozkoa ez den komunikazioa aztertzeke aukera ematen du.
- Informazio subjektibo naiz biografiko kopuru handiak erregistratzeko aukera ematen du.

a.3.2) Elkarrizketa ez-egituratuak

Elkarrizketa ez-egituratuak gauzatu aurretik, ikertu nahi diren gaien inguruko galderak prestatu dira. Hala ere, galderen ordena elkarrizketan sortzen diren kontakizunen baitan antolatu da. Elkarrizketatuak kantatutako pasarteetan hariari jarraiki osatu da elkarrizketa. Honi esker, elkarrizketa garatzen den bitartean, gai berriak sartzeko aukerak sortu dira eta espero ez diren kategoriak azaltzeko tarteak zabaldu dira Denzin-ek deskribatu bezala (1978).

a.3.3) Parte-hartzaileak

Parte-hartzaileen aukeraketa ez probablistikoa izan da. Bisquerra-k (1989) eta Borg-ek eta Gall-ek (1983, 251-255) proposatu bezala, “convenience sampling” edo “komenigarritasunagatik hautatutako lagina” erabili da. Hau da, jaso nahi den informazio mota ezagututa, honen inguruan ezagutzak izango dituzten parte-hartzaileak bilatzen dira elkarrizketak egiteko.

Hirugarren urratsean eginiko elkarrizketatan 5 partaide hauen ahotsak jaso dira:

- Antzuola Herri Eskolako zuzendari ohia.
- Ikastetxeko ikasle baten ama.
- Ikastetxeko bi ikasle.
- Irakasle izateko prestakuntza jaso duen ikastetxeko ikasle ohi bat.

a.4) Talde eztabaida komunikatiboak

Talde eztabaida komunikatiboak informazioa jasotzeko eta usteak atzemateko erabiltzen dira. Krueger-ek (1991) dioen moduan, talde eztabaidak informatzaileen iritzien edo sinesmenen inguruan informazioa lortzeko egiten diren pertsona ezberdinen arteko

topaketak dira. “Taldeen egitearen helburua, ikerketa objektu den gaiaren inguruko ikuspuntu ezberdinak edo kontrajarriak prozesu emergente baten bidez aurrez aurre jartzea da” (Gómez eta Cejudo, 2007, 250.or).

Talde eztabaida komunikatiboa, guztion artean, kontsensu bidez, errealitate soziala aldatzeko informazioa sortzean datza. Horretarako, solasaldi parekideen bidez, argumentuen balioari erreparatuz, partaideen ezagutzak teoriekin eta ikerketekin alderatzen dira. Helburua eraldaketa da eta horretarako informazioa jaso eta partekatu egiten da iritzien balioa berresteko.

Elkarrizketen interpretazioa ikertzaile eta partaideen artean egiten da eta talde eztabaida komunikatiboak egiteko, metodologia atalean aipaturiko baldintza guztiak betetzea derrigorrezkoa da Gómez-en, Latorre-ren, Sánchez-en eta Flecha-ren (2006) esanetan.

Doktoretza tesian egindako talde eztabaida komunikatiboak burutzeko Coffey-ek eta Atkinson-ek (2003) proposaturiko lan gida jarraitu da. Lana bost zatitan banatu da: galderak erabaki, datuak jaso, erregistroa egin, datuak aztertu eta informea idatzi. Amaitzeko, jasotako datuak eta eraturako informea parte-hartzaileekin partekatu da azken bertsioa amaitutzat eman aurretik.

Gómez-ek et al. (2006) azaldu bezala, talde eztabaida komunikatiboek prozesuaren inguruan bakoitzak izan duen banakako pertzepzio subjektiboa, taldeak izandako pertzepzioarekin alderatzeko aukera eman dute eta elkarrizketa hauen bidez guztion artean adostutako interpretazioak eraiki dira.

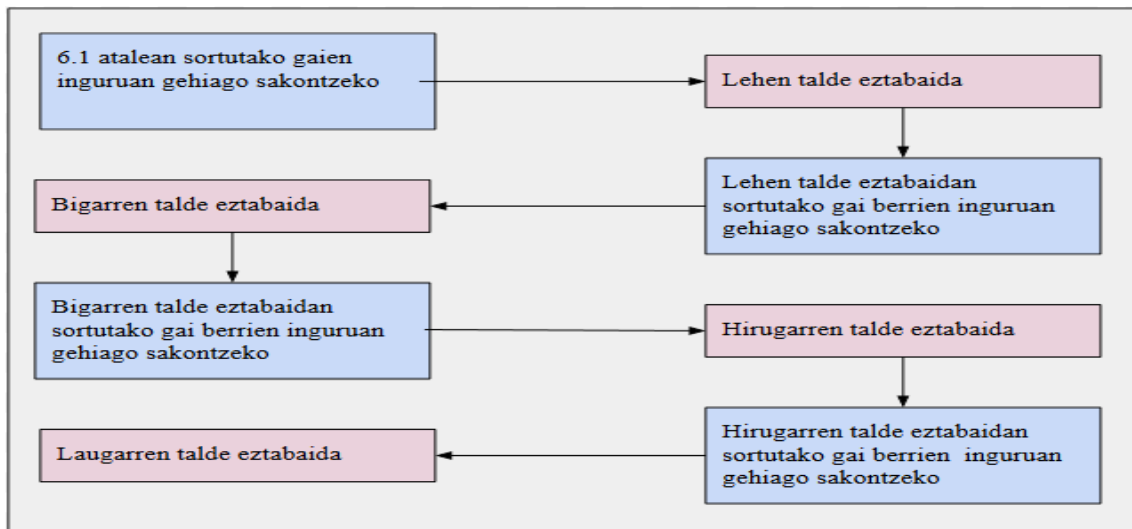
a.4.1) Talde eztabaida komunikatiboetako parte-hartzaileak

Laginaren adierazgarritasuna ziurtatzeko, Borg-ek eta Gall-ek (1983, 251-255.or) emandako irizpideak bete dira. Laginaren aukeraketa ez probabilistikoa izan da eta talde guztietako ordezkariak egotea guztion ardura izan da.

Aholkularitza taldearekin lehen talde eztabaidak izango duen helburu nagusia adostu da, eta bilatzen den informazioaren inguruko nondik norakoak finkatu ostean, gai hauen inguruan ezagutza gehien izan ditzaketen parte-hartzaileak bilatzeko eskakizuna egiten da.

Lehenengo talde eztabaida komunikatiboa 6.1. atalean sortutako ezagutzen inguruan gehiago sakontzeko antolatzen da. Ondorengoak, aurretik eginiko talde eztabaidan jasotako informazioaren inguruan gehiago sakontzeko egiten dira (ikus 5. irudia, 73.or).

Ondorengo talde eztabaidetako helburuak finkatzeko eta partaideak aukeratzeko prozesu berbera erabiltzen da. Mahai inguruak eratzeko, aholkularitza batzordearen eskuetan uzten da ezagutza gehien izan ditzaketen parte-hartzaileak hautatzea.



5. irudia: Talde eztabaiden egitura eta helburua.

Aholkularitza batzordeko partaideei, aukeraketa egiterakoan errealitatea ondoen azaldu dezaketen partaideak bilatzeko eskatzeaz gain, bilaketa horretan zehar honako gako hauek errespetatzea eskatzen zaie:

- Aukeratutako parte-hartzaileak bilatuko den ezagutzaren inguruko ezagutzak izatea (adibidez marko metodologikoaren sorreraz hitz egiteko, sorreran parte-hartu zuten pertsonak izatea).
- Komunitateko eragile bakoitzetik parte-hartzaile kopuru berdina izatea (adibidez, sorrera horretan parte-hartu zuten guraso, kanpo aholkulari, zuzendaritza, irakasle eta ikasle taldeetako eragileak egotea).
- Proposatutako lanaren aurrean jarrera parte-hartzailea azaltzea.
- Ahal den neurrian parekidetasuna mantentzea.

Talde eztabaidak komunikatiboak izateko, hizlariak beraien artean ezagutu behar dute eta burututako talde eztabaidetan baldintza hau bete dela bermatu da (Gómez et al., 2006).

a.4.2) Elkarrizketa eta talde eztabaida komunikatiboen erregistroa

Elkarrizketetan eta talde eztabaidetan jasotako informazioa erregistratzeko bideo grabaketak erabili dira. Bideo grabaketa bidez jasotako hitzak transkribatu egin dira eta ondoren ikertzaileek eta beranduago parte-hartzaileek datu hauei zentzua eman diete. Datuen azterketa hau parte-hartzaile guztiekin batera egiteko saiakera egin zen arren, biltzeko aurreikusten ziren zailtasunak zirela eta, lehenik ikertzaileak elkartzea eta ondoren parte-hartzaileekin biltzea erabaki zen.

a.4.3) Elkarrizketak eta talde eztabaida komunikatiboak prestatzeko gakoak

Elkarrizketetan eta talde eztabaida komunikatiboetan ahalik eta informazio kopuru handiena lortzeko Karrera-k (2008) emandako orientabideak jarraitu dira (ikus 57.or).

b) Informazioa aztertzeko baliabideak

b.1) Eduki analisia

Analisi kualitatiboa, ezagutza kulturalak jasotzeko eta beraien arteko erlazioak bilatzeko burutzen dira (Gómez, Latorre, Sánchez eta Flecha, 2006). Jasotako datuen irakurketa egiteko, informazioa prozesatzeko eta jasotako informazio kopuru handia maneiatu ahal izateko, ideiak kategorizatu egin dira. Ondoren, datuak triangelatu dira egoera berdina angelu ezberdinetatik behatu ahal izateko (Bisquerra, 2000). Kategorizazio hau informazioa biltzeko tresna moduan erabili da eta triangelaketak jasotako informazio kopuru handiaren artean informazio esanguratsuena izan litekeena aukeratzeko egin da. Triangelaketak ez dira informazioa balidatzeko egiten, ikerketa komunikatiboan iritzi guztiek garrantzi berbera dutelako. Hala ere, azken informean jasoko den informazioa aukeratzeko tresna baliagarri moduan aurkeztu da triangelaketa.

Hirugarren urrats honetan ere, jasotako informazioaren balidazioa bermatzeko, del Rincón-ek, Arnal-ek Latorre-k eta Sans-ek (1995, 255.or) sinesgarritasunaren, transferentziaren, dependentziaren eta baieztapenaren inguruan proposaturiko irizpideak aintzakotzat hartu dira (ikus, 59.or).

Sinesgarritasun printzipioa bermatzen dela ziurtatzeko, metodologia atalean azterketa modu jarraian irakurtzeko moduan jarri da da eta erreferentziazko materialak zeintzuk

diren azaldu da. Honez gain, partaideei azken informea pasa zaie bertan jaso den informazioa zuzena dela egiaztatu dezaten.

Transferibilitatea eta ikerketaren aplikagarritasuna bermatzeko, lagin teoriko intentzionala erabili da eta jasotako informazio kopuru handiaren deskribapen zehatzak eta sakonak egin dira.

Ikerketaren funtsa egiaztagarria izan dadin, ikertzailearen rola zein izan den deskribatu da eta informatzaileen deskribapen zehatzak azaldu dira (ikus 5.3. ataleko 5.3.3. azpiatala 163.or). Honez gain, datuak jasotzeko teknikak adierazi dira eta datu hauen analisiak nola egin diren era zehatzean marratu dira. Honek, informazioa jasotzeko tekniken eta informazioa aztertzekeo tekniken arteko koherentzia aztertzekeo aukera zabaltzen du, egindako lana zein den zehaztuz eta ikerketaren funtsa behagarri bilakatuz.

Ikerketak emandako emaitzak berresteko eta ondorioz ikerketak duen neutralitatea bermatzeko, interferentzia baxuko deskriptoreak erabili dira. Metodologia komunikatiboaren printzipioei men eginez, emaitzak berresteko erabili den jarduera garrantzitsuena parte-hartzaileen onspena eskatzea izan da.

Sinesgarritasunaren, transferentziaren, dependentziaren eta baieztapenaren inguruan proposaturiko irizpideak eta jarraibideak birgogoratzeko ikus 1.taula (59.or).

Lau adierazle hauek betetzen direla, hirugarren urratseko informazioa jasotzeko tekniken atalean behatu daiteke (169.or).

b.2) Triangelaketak

Triangelaketak zer diren eta zertarako erabili diren adierazi aurretik garrantzitsutzat jo da hauen helburua zein izan den adieraztea. Hirugarren urrats honetan egin diren triangelaketak ez dira informazioa balidatzeko egin. Jasotako informazioa balidatzeko hau parte hartzaileekin partekatu baita. Hala ere, jaso den informazio kopuru handiari aurre egiteko datuak gurutzatu dira informazio esanguratsuena izan zitekeena biltzeko asmoz. Beraz, informazio guztiaren artean ikerketak jasoko duen ezagutza aukeratzeko, Arias-ek (2000, 4.or) proposaturiko triangelaketak egin dira. “Analiaren triangelaketa ideiak balidatzeko egiten den datu talde ezberdinen gerturatzea da. Hau analisi ezberdinen emaitzak alderatuz egiten da. Antzekotasunak edo ezberdintasunak dituzten patroiak

behatz, aurkikuntza egiaztatzen dituzten datuak eta baztertu beharreko datuak topatzeko asmoz egiten da”.

Kasu honetan, lehenik datuen trianglaketa pertsonala eta espaziala egin da. Iturri ezberdinetatik jasotako datuak denboran zehar behatu dira datuen iraunkortasuna bermatzeko. Denbora tarte ezberdin hauetan jasotako datuak aztertu dira espazio ezberdinetan jasotako ideia bateragarriak behatzeko eta pertsona ezberdinek egoera berdinarean aurrean izandako irudipenak atzemateko.

Jasotako datuak, ikerketa honen aurretik Antzuola Herri Eskolan argitaratutako literatura zientifikoarekin eta jasotako datuak gurutzatu dira. Gurutzaketa honek fenomenoak hobeto ulertzeko balio izateaz gain, beste ikertzaile batzuek eginiko ekarpenak ikerketa honetan lortutako ezagutzarekin alderatzeko aukera eman du, ikertzaileen arteko trianglaketak ahalbidetuz.

Triangelaketa metodologikoak egin dira aurretik aipaturiko metodologia ezberdinekin. Modu honetan, metodologia aldatu arren bizipenak, irudipenak eta sortutako ezagutzak antzeko jarraitzen duten edo ez behatu ahal izan da.

Datuak denbora longitudinalean hartu direnez, pertsona ezberdinek parte-hartu dutenez, ikerketa ikertzaile ezberdinen artean egin denez, ikastetxearen inguruan idatzi den bibliografia zientifikoa behatu denez eta informazioa metodologia ezberdinen bidez jaso denez, Arias-ek (2000) proposaturiko trianglaketa mota guztiak egiteko aukera eman da. Triangelaketa hauen artean, “askotariko” trianglaketak oso garrantzitsuak izan dira datuen errealismoa ulertzeko. Askotariko trianglaketetaren inguruan jaso daitezkeen zalantzak direla eta ikerketa honetan burututako askotariko trianglaketa baten adibidea jartzea erabaki da.

Askotariko trianglaketetaren aldagai ezberdinen arteko alderatzeak egin dira. Adibidez:

2003. urteko dokumentuan irakasle batek esaten dutena, 2015ean zuzendariak elkarriketa sakonean esandakoarekin eta 2016ean talde eztabaida komunikatiboetan zuzendariaren aurrean guraso batek egindako adierazpenak, elkarren artean gordetzen duten erlazioa behatzen da. Behaketetan behatzaile ezberdinek parte hartu dute eta jasotako informazioa gurutzatzean informazio berbera jaso dela baieztatzen da. Hau da: 2003an 2015ean 2016ean dokumentu batean adierazitakoak, talde eztabaidan era

berdinean adierazi da eta guraso batek irakasleak bizi izan zuen modu berebean adierazi du. Hiru ikertzaileen interpretazioa interpretazio berbera da.

Alderaketa guztiak elkarrekin egin dira NVivo v.11.4.0 programaren bidez. Honek, informazioaren ordenatzea erraztu du.

Aplikatu diren triangelaketak, Arias-en (2000, 4.or) taulan oinarrituta egin dira. Ondorengo taulan, Arias-ek emandako ereduari jarraiki, egin diren triangelaketa motak eta horien adibide bana azaltzen dira.

3. taula

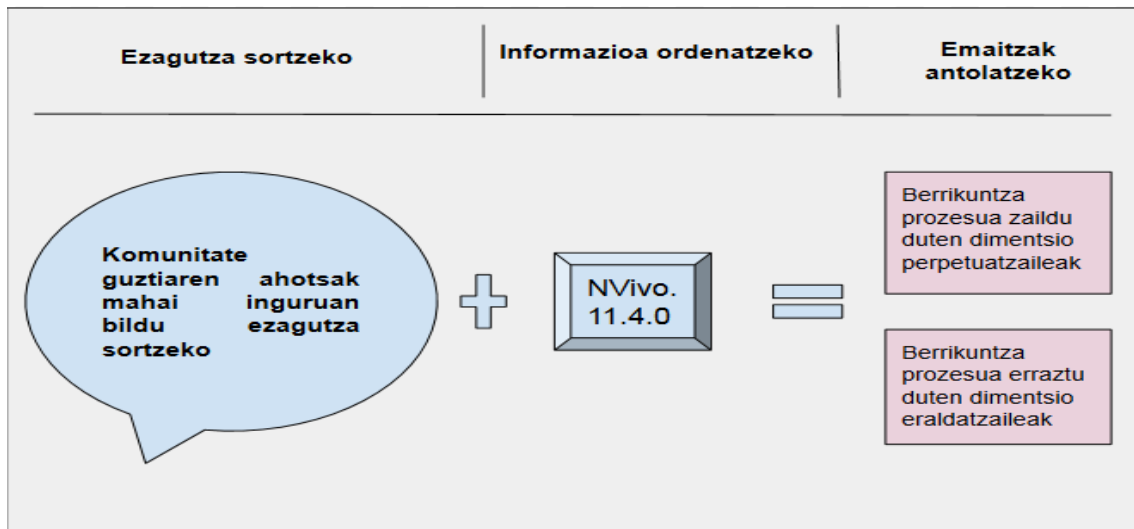
Egindako triangelaketa motak eta adibideak

Triangelaketa mota	Triangelaketa adibideak
Datuena	Denborazkoa: Urte ezberdinetan pertsona ezberdinek esandakoa batzean Espaziala: Pertsona berdinak bakarkako elkarrizketetan eta talde eztabaidetan esandakoaren arteko alderaketak egitean Pertsonala: Espazio berdina partekatzen duten pertsonen esandakoa behatzean
Ikertzaile artekoa	Ikertzaileek talde eztabaidetan eratorritako informazioa partekatzerakoan edo beste ikertzaile batzuen artikuluek agerrarazitako informazioarekin alderatzean
Teorikoa	Ikastetxeko dokumentuen eta publikazioetan aurkituriko informazioaren arteko alderaketa.
Metodologikoa	Talde eztabaidetako informazioa, behaketetako informazioarekin elkarrizketetako informazioarekin alderatzean eta bibliografian aurkitutako informazioarekin alderatzean
Anitza	2015ean eginiko behaketak, 2017an egindako behaketekin eta talde eztabaidetan jasotako informazioarekin alderatzean.

Arias (2000)

4.3.3. Ikerketa txostenaren eraketa

Gurutzaketa hauetan lortutako ezagutzek ikastetxean eta oro har aztertutako esparruetan berrikuntzak ahalbidetzen dituzten zubiak eta berrikuntzak geldiarazten dituzten hesiak identifikatzeko izan dira baliagarriak (Gómez, Latorre, Sánchez eta Flecha, 2006, 95.or). Honek eskolak gaintitu dituen dimentsio perpetuatzaileak eta eraiki dituen dimentsio eraldatzaileak aurkitzea ahalbidetu du, hezkuntzaren berrikuntzarako beharrezkoak diren aldagaiak plazaratzeko aukera emanez.



6. irudia: Metodologia komunikatiboaren laburpen grafikoa.

Ikerketa honetan, dimentsio perpetuatzaileak, eskolan berrikuntzak zailtzen dituzten hesiei egiten diete erreferentzia, berrikuntza prozesua martxan jartzea edo hau mantentzea zailtzen dituzten egoerei alegia. Eraldatzaileak aldiz, hesi hauek gainditzea eta berrikuntza hauek aurrera egitea ahalbidetzen duten dimentsioei erreferentzia egiten die.

Honi esker, informea Gómez-ek et al (2006) proposatutako moduan eratu da.

4.4. Hiru urratsen emaitzetatik eratorritako eztabaida

Doktoretza tesi honek planteatzen duen helburu nagusiarri erantzuteko hiru urrats burutu dira, hauek momentuan momentuko beharrei erantzuteko diseinatu direlarik.

Berrikuntza prozesuan eragiten duten aldagaiak ezagutzeko eta zailtasunen aurrean ikastetxeek erabili ditzaketen estrategiak ezagutzera emateko, berrikuntzaren alorrean esperientzia handia zuen ikastetxe bat aztertu nahi zen. Asmo honek eragin zuen lehen urratsa.

Lehen urratsaren gauzaren prozesuan zehar, berrikuntzak zailtzen zituzten hainbat aldagai atzeman ziren. Arakatutako ikastetxeetako parte hartzaileek berrikuntzak ezartzerakoan presio handia nabari zutela adierazten zuten. Ezezaguna den sistema baten aurrean aurkitzean, beldurra ohiko zirrara izaten da eta gizarteak frogatzen ematen dieten garrantzia dela eta presio hau areagotu egiten dela adierazi zuten.

Horregatik, aukeratutako ikastetxea sakontasunean aztertzen hasi aurretik, diagnosi frogetan lortzen zituen emaitzak aztertzea garrantzizkoa izan zitekeela iritzi zen eta helburu honekin eman zitzaion hasiera bigarren urratsari.

Azkenik, aztertuko zen ikastetxea zein izango zen erabaki ondoren eta honek errendimendu akademiko eta inklusio maila egokiak zituela frogatu ostean, doktoretza tesia hasieratik ezarritako azken helburuari ekiteko moduan zegoela erabaki zen.

Beraz, hiru urratsen arteko ezberdintasunak nabariak diren arren helburu bakar bati erantzuteko ibilbide berdin baten barnean kokatzen diren atalak dira. “Hiru ikerketetatik eratorritako eztabaida” atalak, hiru ikerketetatik eratorritako ondorioak era holistikoa ulertuz doktoretza tesiaren azken ondorioak biltzen ditu (ikus 215.or).

Erreferentzia bibliografikoak

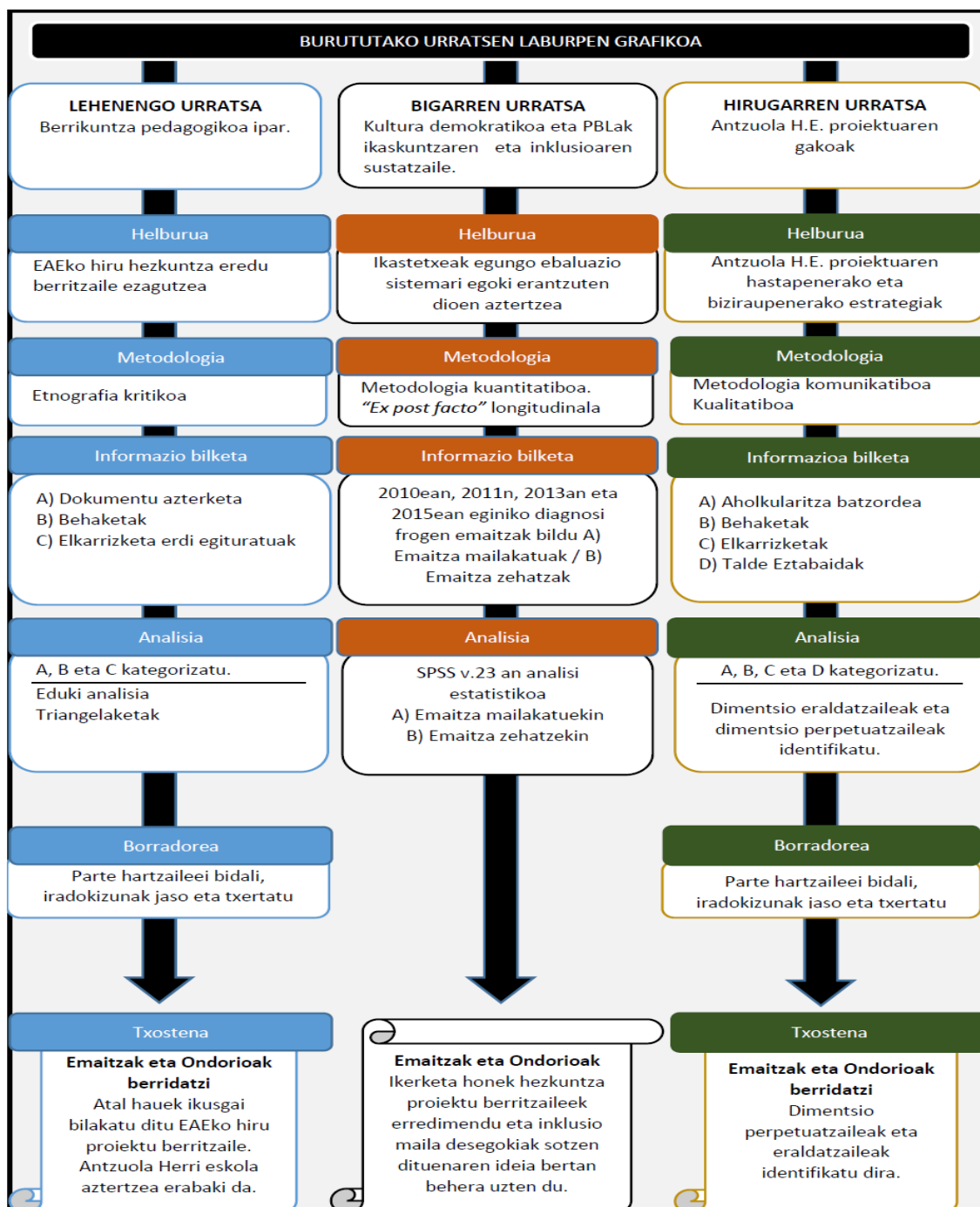
- Anguera, M. T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?. *Revista de investigación educativa*, 8(16), 77-93.
- Anguera, M. T. (1995). Metodología cualitativa. Non M.T. Anguera., J. Arnau., M. Ato, R. Martínez, J. Pascual eta G. Vallejo (ed.). *Métodos de investigación en Psicología* (513-522). Madril, Espainia: Síntesis.
- Anguera, M. T.(1995). La observación participante. Non: A. Aguirre (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (73-84). Madril, Espainia: Marcombo.
- Arguiñano, A., Karrera, I. eta Arandia, M. (2018). Funcionamiento Democrático del Centro y PBL: Factores Determinantes para la Inclusión y el Rendimiento del Alumnado. *Redie Revista Electronica de Investigacion educativa*, 20(1).
- Arias, F. R. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 21-50.
- Arnal, J. (2009). Bases metodològiques de la investigació educativa II. Irakasle lanerako materiala. UAB. Eskuragarri: <https://ddd.uab.cat/pub/procur/2009-10/p23146a2009-10mTmPiCAT.pdf>.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X BMPD, LISREL y SPAD*. Bartzelona, Espainia: PPU.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Bartzelona, Espainia: CEAC Educación Manuales.
- Borg. W. eta Gall, M.D. (1983). *Educational Research: An introduction*. New York, AEB: Longman.
- Buendía, L., González, D., eta Gutiérrez, J. P. eta Pagalajar. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sibilla, Espainia: Alfar.
- Bunge, M. A. (1981). *Materialismo y ciencia*. Bartzelona, Espainia: Ariel.
- Cabera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madril, Espainia: Síntesis.

- Coffey, A., eta Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Del Rincón, B. (1997). Investigación acción – cooperativa. Non: MJ. Gregorio Rodríguez (ed.). *Memorias del seminario de investigación en la escuela*. (71 - 97), 1997ko Anbenduaren 9 eta 10. Santa fe de Bogota: Quebecor Impreandes.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to research methods*. New Brunswick, Kanada: Aldine Transaction.
- Evertson, C., eta Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. Non: D. Gitomer eta A. Bell (ed.). *Handbook of research on teaching* (162-213). New York, AEB: Macmillan.
- Flores, M. A., eta Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madril, España: Siglo XXI.
- Goetz, J. P., eta Le Compte, M. D. (1988). Conceptualización del proceso de investigación: teoría y diseño. *Etnografía de diseño cualitativo en investigación educativa*, (57-84). Madril, España: Morata.
- Gómez, M.J., eta Cejudo, J.M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madril, España: McGraw-Hill.
- Gómez-González, A. eta Diez-Palomar, F.J. (2009). Metodología comunicativa crítica. Transformaciones y cambios en el S.XXI. *Education in the knowledge society*, 10 (3) 103-118.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., eta Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Bartzelona, España: El Roure.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madril, España: Taurus.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. Non: N. Denzin eta Y. Lincoln (ed.). *Handbook of qualitative research* (209-219). Thousand Oaks, CA, AEB: Sage Publications, Inc.
- Karrera, I. (2008). *La metodología cualitativa crítica como estrategia válida en la resolución de conflictos escolares*. (Doktoretza tesia). Leioa: UPV/EHU.
- Karrera-Xuarros, I. eta Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: organización escolar y currículum emergentes y flexibles. perspectivas y desafíos. Non: H. Arancibia, P. Castillo eta J. Saldaña (ed.). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (139-174). Valparaíso, Txile: Universidad de Valparaíso.
- Karrera, I., Garmendia, M. eta Arguiñano, A. (2019) Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar. El caso de la escuela pública de Antzuola. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 23, (1).
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- Latorre, A., , D., eta Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Bartzelona, España: GR2.
- Lorenzo-Rodríguez, A., Martínez-Piñero, A.B., eta Martínez-Piñero, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. *RELIEVE*, 10(2), 117-134. Eskuragarri: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_6.htm.
- Marcelo-García, C., Mayor-Ruiz, C., eta Gallego-Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 111-134.

- Oliver, J. C., Rosel, J., eta Jara, P. (2000). Modelos de regresión multinivel: aplicación en psicología escolar. *Psicothema*, 12(3), 487-494.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury: Sage.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Aprender a lo largo de la vida: desafío de la sociedad actual*. *Agora digital*, (1), 1. Eskuragarri: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3435/b1575957x.pdf?sequence=1>.
- Puig-Rovira, J. M., eta Trilla, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. Caracas: Fedeupel.
- Taylor. S.J. eta Bogdan, R.(1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bartzelona, Espainia: Paidós.
- Vázquez, J.M., eta López Rivas, P. (1962). *La investigación social*. Editorial OPE.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Bartzelona: Paidós.
- Zuleyka, A. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24.

5. Hiru urratsak

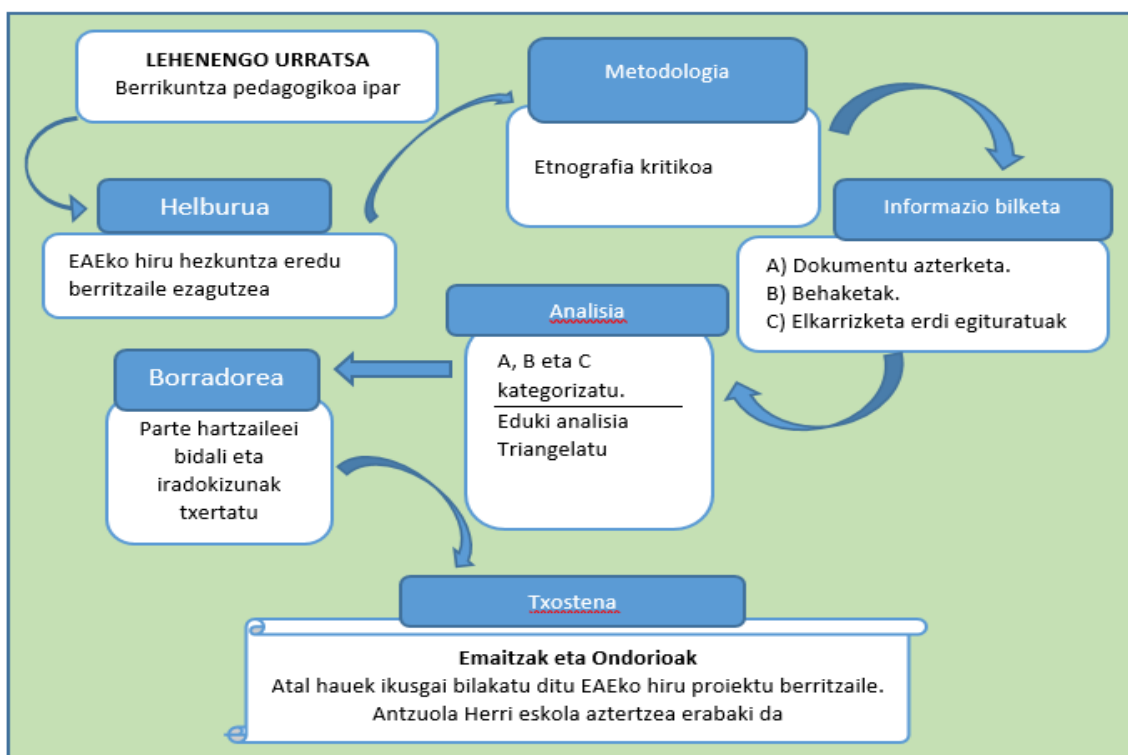
Seigarren puntuak bere barne biltzen dituen hiru urratsei hasiera eman aurretik, irakurleari irakurketa errazteko asmoz, hiru urratsen laburpen grafiko bat eskaintzen zaio (ikus 7.irudia 85.or). Laburpen honek hiru urratsen ibilbidea deskribatzen du hauen helburuak, metodologiak, informazioa biltzeko teknikak, informazioa aztertzekeo teknikak eta azken emaitzen laburpen bat azalduz.



7.irudia: Gauzatutako hiru urratsen laburpen grafikoa.

**5.1. Lehenengo urratsa. Berrikuntza
pedagogikoa ipar: Euskal Autonomia
Erkidegoko hiru Hezkuntza
Proiekturen aurkezpena**

Lehenengo urratsari hasiera eman haurretik honen laburpen grafiko bat azaltzea erabaki da irakurleari irakurketa errazteko asmoz (ikus 8.irudia, 89.or).



8.irudia: Lehenengo urratsaren laburpen grafikoa.

5.1.1. Helburua

Doktorego tesiaren azken helburua eskoletan berrikuntza prozesuak nola gauzatzen diren ezagutzea da. Helburu hau betetzeko, urte luzez berrikuntza prozesu bat mantendu duen ikastetxe batean lau galderei erantzuna bilatu nahi zaie.

- Guztientzako eskola baten ideia nola eman da?
- Zerk bultzatzen du hezkuntza komunitate bat horrelako aldaketa bat egitera?
- Horrelako proiektu baten eraketa bitartean:
 - Zeintzuk dira ikastetxe batek aurkitu ditzakeen zailtasunak?
 - Zeintzuk dira zailtasun horiek gainditzeko martxan jarri daitezkeen estrategiak?

Atal honetan, hezkuntza proiektu berritzaile bat garatu duten hainbat ikastetxe ezagutu nahi dira. Horrela, guk ezarritako irizpideen baitan azken azterketa egiteko ikastetxea zein izango den erabaki ahal izango dugu.

Hirugarren urratserako ezarritako helburuak zeintzuk diren kontuan izanik, behatuko diren ikastetxeek hiru baldintza bete beharko dituztela erabaki da:

- Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Sailak proiektu berritzaile moduan babestutako ikastetxea edo sistema izatea.
- Ikastetxe publikoa izatea.
- Berrikuntza esperientziak gutxienez 20 urteko ibilbidea izatea.

Hiru baldintza hauek betetzeaz gain, aztertuko diren Hezkuntza Proiektuek ezaugarri hauek ere izan beharko dituzte:

- Haur guztien inklusioa beraien lehentasunen artean egotea.
- Konpetentzia bidezko hezkuntza bultzatzen duten sistemak izatea.
- Familiekin elkarlanean aritzen diren ikastetxeak izatea.

Urrats honetan, ezaugarri hauek bermatzeko ikastetxeek burutu dituzten ekimenak arakatu nahi dira. Honekin batera, ekimen eta ideia hauekin ikastetxeko Hezkuntza Proiektuan, praktika pedagogikoetan, eskolako curriculumean, eskola antolakuntzan eta hezkuntza komunitateko rolean nola eragin duten edo nola eragin nahi izan duten ezagutu nahi da.

5.1.2. Hautatutako ikastetxeak

Finkatutako baldintzak betetzen dituzten hainbat ikastetxe topatu diren arren, bi sistema ezberdinen barnean kokatzen diren bi eskolek eta beren proiektu berritzailea eratu duen ikastetxe batek bete dituzte hobekien guk ezarritako irizpideak:

- Beasainen, Amara Berri Sistemaren barnean lan egiten duen “Murumendi” ikastetxea.
- Abaltzisketan eta Zizurkilen, Tonucciren orientabideak jarraitzen dituzten eta Eskola Txikien sarean kokatuak dauden “Txalburu” eta “San Millan” Herri Eskolak.
- Antzuolan, 40 urtez bere metodologia propioa garatu duen “Antzuola Herri Eskola”.

5.1.3. Metodologia

Atal honetan, ikastetxeek burutu dituzten ekimenak zeintzuk diren atzemateko erabili den metodologia azaltzen da.

Hiru ikastetxe hauen egunerokotasuna hobeto ulertzeko eta bertan gauzatzen diren ekimenak eta ideiak identifikatzeko etnografia kritiko bat burutu da (Karrera, 2008). Metodologia hau hautatu izanaren zergatian gehiago sakontzeko ikus 4. Ataleko 4.1.2. azpiatala (49.or).

Etnografia kritiko honen bidez jasotako informazioa hiru kategorია ezberdinetan sailkatu da. Hiru kategoriak prozesu deduktibo bidez eraiki dira era naturalean.

- “Hezkuntza Proiektua eta praktika pedagogikoa” kategorian, eskola inklusiboaren ideia garatzeko jorratutako lanketak arakatu dira eta hauek zein modutan islatzen diren aztertu da.
- “Curriculum eta antolaketa” kategorian, Hezkuntza Proiektua ahalbidetzeko ikastetxe moduan emandako pausuak arakatu dira, Hezkuntza Proiektuak jasotzen dituen helburuetara egokitzeko egindako antolaketa aldaketei erreparatuz.
- “Hezkuntza komunitatea” kategorian, aurreko bi kategorietan familiei eta ikas komunitateari emandako eskumena arakatu da. Sistema hauetan komunitateak duen garrantzia aztertu da.

Kategoria hauen inguruko informazioa jasotzeko, aztertzeko eta jasotako informaziotik ondorioak ateratzeko, ondorengo atalean azaltzen diren jarraibide metodologikoak burutu dira.

a) Informazioa jasotzeko teknikak

a.1) Bilaketa bibliografikoa

Alde batetik, ikastetxeen inguruko bibliografia arakatu da ikastetxeetan garatutako esperientzien, ildo filosofikoen eta hautabide pedagogikoen inguruan informazioa biltzeko. Helburu berberarekin ikastetxeek aurreko urteetan egindako lanak eskuratu dira eta hauen web guneak arakatu dira.

1. Amara Berri:(Dok_AB)

1. Equipo de Durango, 1979. (Dok_AB1)
2. Amara Berri inguruko aldizkariak eta egunkarietako notiziak.
 1. Gorosmendi eta Martin, 2016. (Dok_AB2)
3. Anaut, 2015. (Dok_AB3)
4. Anaut, 2004. (Dok_AB4)
2. Eskola Txikiak eta Tonucciren korrante pedagogikoa: (Dok_ETx)
 1. Tonucci, 2004. (Dok_ETx1)
 2. Tonucci, 2009. (Dok_ETx2)
 3. Tonnucci, 2012. (Dok_ETx3)
 4. Abaltzisketa eskolako barne dokumentuak. (Dok_Etx4)
3. Antzuola Herri Eskola: (Dok_A)
 1. Antzuola Herri Eskola, 1999. (Dok_A1)
 2. Antzuola Herri Eskola, 2000. (Dok_A2)
 3. Antzuola Herri Eskola, 2001a. (Dok_A3)
 4. Antzuola Herri Eskola, 2001b. (Dok_A4)
 5. Antzuola Herri Eskola, 2003. (Dok_A5)
 6. Antzuola Herri Eskola, 2004a. (Dok_A6)
 7. Antzuola Herri Eskola, 2004b. (Dok_A7)
 8. Antzuola Herri Eskola, 2006. (Dok_A8)
 9. Antzuola Herri Eskola, 2008. (Dok_A9)
 10. Antzuola Herri Eskola, 2015. (Dok_A10)
 11. Sasieta eta Etxaniz, 2015. (Dok_A11)
 12. Arregi, 2015. (Dok_A12)

a.2) Egindako behaketa saioak

Aipatutako hiru ikastetxeetan behaketa saioak egin dira 2016ko urriaren 17tik azaroaren 25era, guztira 12 behaketa saio burutu dira. Saio bakoitzak 4 horduko iraupena izan du. Behaketa erregistroa, 4.atalaren barnean agertzen den 4.1.2. azpiatalean azaltzen den moduan, landa oharren bidez egin da (ikus 55.or).

Landa ohar hauen hastapen kodea LO da.

1. Amara Berri Sistema (Beasain)
 - a. Amara Berri ikastetxean jasotako landa oharrak. (LO.AB)

2. Eskola Txikiak eta Tonucciren korrante pedagogikoa (Abaltzisketa eta Zizurkil)
 - a. Eskola Txikietan jasotako landa oharrak (LO.Etx.)
 - Zizurkileko eskolan jasotako landa oharrak (LO.ETx.Z)
 - Abaltzisketako eskolan jasotako landa oharrak. (LO.ETxA)
3. Antzuola Herri Eskola (Antzuola)
 - a. Antzuola Herri Eskolan jasotako landa oharrak (LO.A)

a.3) Egindako Elkarrizketak

Bilaketa bibliografikoan eta behaketa saioetan antzemandako ezaugarrietan gehiago sakontzeko eta ikastetxearen hautabide praktikoan eta ideologikoen zergatia hobeto ulertzeko, ikastetxeetako zuzendariekin elkarrizketa erdi-egituratuak egin dira. Elkarrizketa hauek 2016ko azaroak 20 eta abenduak 1 bitartean egiten dira.

Elkarrizketetan aurkitu nahi diren kategoriak aurreikusi ostean elkarrizketa gidoiak prestatu dira. Bilatu nahi diren kategorien zerrenda egin den arren, elkarrizketak galdera eragile batekin hasi dira eta gidoiak bilatzen diren kategoriei erantzun zaien edo ez markatzeko erabili dira. Prozedura honek, espero ez diren kategoriak azaltzea ahalbidetzen du. Elkarrizketari hasiera emateko erabilitako galdera eragilea honako hau izan da.

- Zeintzuk dira zuen ikastetxearen ezaugarri bereizgarriak?

Hautatutako elkarrizketatuak honako hauek izan dira:

- Beasainen, Amara Berri Sistemaren barnean lan egiten duen Murumendi ikastetxeko zuzendaria. Loli Anautekin batera, Amara Berri Sistema martxan jarri zuen irakasleetako bat da. 30 urtez Amara Berri ikastetxeetan egin du lan eta sistemaren barne funtzionamendua menderatzen duelako hautatu da parte-hartzaile moduan.
 - Elkarrizketa honetatik eratorritako informazioa (Elk_AB) moduan kodifikatu da.
- Abaltzisketan eta Zizurkilen Tonucciren orientabideak jarraitzen dituzten bi Eskola Txikietako zuzendariak. Eskola Txikien sareak urte asko dituen arren bi zuzendariak elkarrizketatzea erabaki da Tonucciren orientabideak jarraitzen 3 urte

besterik ez daramatzatelako. Zuzendarietako batek 10 urteko eskarmentua du irakasle lanetan, besteak 30 urte baino gehiagoko esperientzia du eta gainera Eskola Txikien sareko koordinatzaile ohia da.

- Elkarrizketa hauetatik eratorritako informazioa (Elk_ETx) moduan kodifikatu da. Zizurkilgo eskolan jasotakoa (Elk_ETx_Z) kodearekin eta Abaltzisketako eskolan jasotakoa (Elk_ETx_A) kodearekin.
- Antzuola Herri Eskolako zuzendari ohia. Zuzendari ohia aukeratu da Antzuolako proiektuaren eraldaketa prozesua ia hasieratik bizi izan duelako eta ondorioz Hezkuntza Proiektuan 30 urteko eskarmentua duelako.
 - Elkarrizketa hauetatik eratorritako informazioa (Elk_A) moduan kodifikatu da.

b) Datuak aztertzeko teknika

b.1) Eduki analisia

1. Elkarrizketa erdi-egituratuak grabatu egin dira, ondoren elkarrizketetan jasotako datu esanguratsuak transkribatu dira eta keinu esanguratsuak apuntatu dira hauek aztertu ahal izateko. Azkenik informazioa kategorizatu egin da.
2. Landa lanetan hartutako oharrak kategorizatu egin dira.
3. Dokumentuetatik eratorritako informazioa kategorizatu egin da.

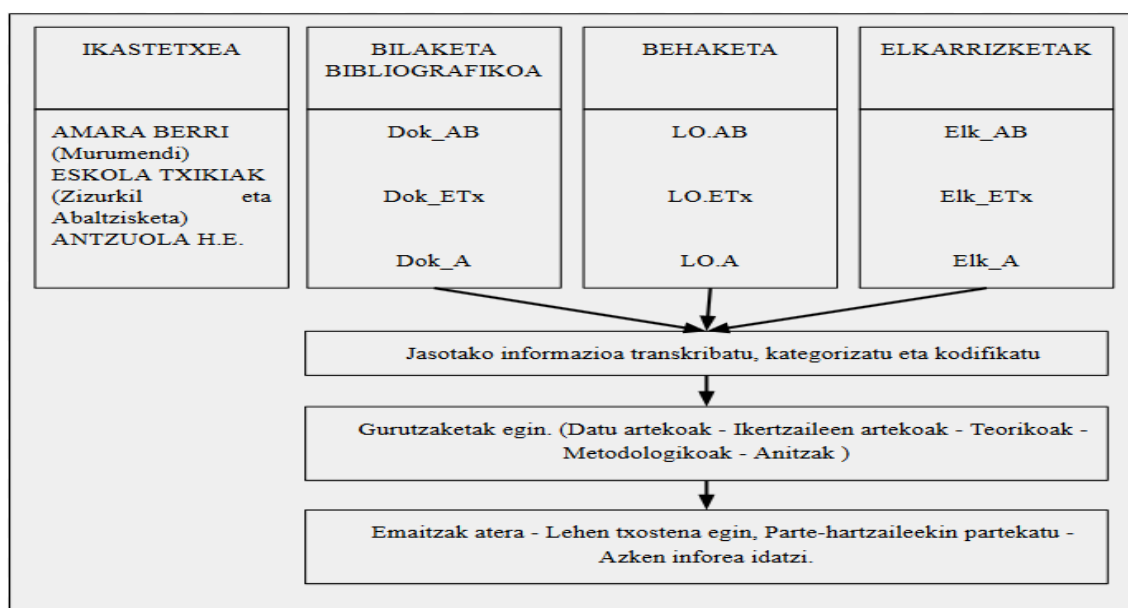
b.2) Triangelaketak

Datu guzti hauek triangelaketak egiteko erabili dira. Beraz analisi prozesua, datuen kategorizaziotik eratorri da. Jasotako eta kategorizatutako informazio guztia, 4.1.2 Atalean azaldu moduan triangelatu da (ikus 59.or).

Informazioa denbora eta espazio ezberdinetan jaso denez, informazioa jasotzeko metodologia ezberdinak erabili direnez, iturri eta parte-hartzaile ezberdinek emandako informazioa jaso denez eta ikerketa berean ikertzaile ezberdinek parte-hartu dutenez, triangelaketa ezberdinak egin dira.

- Denbora eta espazio alderaketa: Urte ezberdinetako artikulua, garai ezberdinetan egindako elkarrizketak eta bi momentu ezberdinetan egindako behaketak elkarren artean alderatzean.
- Alderaketa metodologikoa: Behaketen, elkarrizketen eta dokumentuen azterketaren bidez jasotako informazioa elkarren artean alderatzean.
- Iturrien arteko alderaketa: Artikuluak idatzi dituzten pertsonen esandakoa zuzendariak esandakoarekin alderatzean.
- Ikertzaile arteko alderaketa: Bi ikertzaileek jasotako landa oharrak alderatzean.
- Askotariko alderaketak: Aurretik aipatu diren alderaketa guztietatik lortutako informazioa elkarrekin alderatzean.

Amaitzeko, jasotako informazioaren zuzentasuna bermatzeko azken informea elkarrizketetako parte-hartzaileei helarazi zaie informe hau irakurri eta ekarpenak egiteko aukera izan dezaten.



9. irudia: Hiru ikastetxeen azterketa egiteko 5.1. atalean jasotako informazioarekin egindako lanketa azken txostena idatzi bitartean.

5.1.4. Lehenengo urratsaren emaitzak

Nahiz eta 5.2 eta 5.3 ataletarako eskola bakar bat hautatu den, lehen urratseko emaitzetan hiru ikastetxeen berezitasunak azaltzen dira. Ikastetxe guztietan lortutako emaitzak azaltzea erabaki da berrikuntza prozesu batean murgildu nahi duten ikastetxeek hiru sistemen berri izan eta hiru sistemetan baliagarriak izan diren ideien berri izan dezaten.

Aztertzen diren bi ereduak, Amara Berri sistemaren barnean lan egiten duen ikastetxea eta Tonucciren orientabideak jarraitzen dituzten bi Eskola Txikiak, labur azalduko dira hautatutako ikastetxean zentratzeko aukera gehiago izateko. Hala ere, hiru ikastetxeetan egindako azterketa sakonagoa arakatu nahi bada, “*Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*” liburuan Karrera eta Arguiñano (2018) izenpean argitaratutako “Escuelas inclusivas en el País Vasco: Organización escolar y currículum emergentes y flexibles” kapitulura jo daiteke.

a) Lehenengo esperientzia. Amara Berri Sistema

a. 1) Amara Berri Sistema

Murumendi euskal eskola publikoa, Goierri bailarako herri handiengan kokatzen da, Beasainen. Herriak 13.812 biztanle ditu eta ikastetxeak Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako 700 ikasle inguru biltzen ditu.

a. 1.1) Amara Berri Sistema. Hurreratzea eta jatorri historikoa

Euskal Herriko Amara Berri sarea 18 ikastetxek osatzen dute. Amara Berri Sistema moduan ezagutzen den lehen esperientzia, 1972 urtean hasten da Durangon (Bizkaia). Diktadura ondorengo aldetan eta korrante sozial indartsuen garaian, berrikuntza pedagogiko baten alde aurkitu zen gizartearen parte handi bat. Egoera sozial honetan, Lehen Hezkuntzako irakasle ugari bildu ziren Durangon ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuez hausnartzera. Dinamika hau zazpi urtez mantendu zen eta bertan egindako lana “La escuela que pudo ser” izenburupean argitaratutako liburuan jasotzen da (Equipo de Durango, 1979).

Urte batzuk beranduago, prozesu hartan parte-hartu zuen Loli Anauti Amarako eskolan lan egitea egokitu zitzaion. Linea bakarreko Eskola Txiki bat zen eta apurka apurka, Haur Hezkuntzako irakasle talde bat Loli Anauten inguruan elkartzen hasi zen. Urte gutxiren buruan, irakasle talde horri hezkuntza tradizionalaz nekatuta zeuden familia ugari bildu zitzaizkion.

1990ean, Hezkuntza Lege Orokorraren (LEG) azken urtean, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak Amara Berri eskola ikastetxe berritzaile moduan hautatu zuen. Hautapen honen ondorioz, irakasleak formatzeko eta bertan bizitako esperientziak

zabaltzeko hainbat baliabide jaso zituen ikastetxeak. Honi esker Amara Berri Sistema Euskal Herriko hainbat eskoletara zabaltzen hasi zen gaur egun ezagutzen dugun sareari hastapena emanez.

a.1.2) Hezkuntza Proiektua eta praktika pedagogikoa Amara Berri sarean

Ikastetxeko zuzendariaren hitzetan, Lehen Hezkuntzako ikasgelari departamentua esaten zaio eta bertan ikaskuntzarako testuinguru ezberdinak aurkezten zaizkio ikasleari.

Ikaskuntza testuinguruak, ikasgela berdinen baten barnean aurkitzen ditugun espazioak dira. Espazio bakoitzean gaitegi eta lan ezberdinak lantzen dira. Departamentu bakoitzak irakasgai moduan ulertzen dugun lan edo jardunari men egiten dioten arren, hauetako bakoitza haurrak errealitateara hurbiltzen dituen lanak proposatzeko gunea da. Bertan diziplina ezberdinetako kompetentziak garatzeko aukera anitzak eskaintzen zaizkie ikasleei.

Esate baterako, ikasketa testuinguruetako bat “bertsolaritza” da. Testuinguru hau euskara lantzeko gunea izateaz gain, musikako metrika eta erritmoa lantzeko, euskal kultura ezagutzeko edota sormena lantzeko aukerak eskaintzen dituen gunea da. Gizarte zientzietara edo arte ederretara gerturatu diren kompetentziak lantzeko aukera ematen duen gunea da (LO_AB 12).

Urte guztian zehar, ikasleek txoko batetik besterako zirkuitua burutzen dute, departamentu bakoitzetik hainbat alditan pasatuz (Dok_AB2). Praktika pedagogikoa honek ikasketa testuinguru egonkorak prestatzen ditu ikasleentzako eta hauetara urtean hainbat alditan bueltatzeko aukera ematen die ikasleei. Adinak nahasten ditu, ikasleen arteko interakzioak bultzatzen ditu eta jarduerak errealitatearekin erlazionatzen ditu. Antolaketa berak, taldekatze heterogeneoak egitera bultzatzen du eta zuzendariaren hitzetan, guzti honengatik, *“Amara Berri jaulkitzen eta erakunde guztiek gainditu beharreko zailtasunei erantzun egokia ematen asmatzen duen sistema da”* (Elk_AB.011220).

Ikasketa testuinguru hauetan, ziklo berdineko baina adin ezberdinetako haurrak erlazionatzen dira (LO_AB 3). Taldekatze mota hau, LOGSE legea indarrean sartu aurretik hasi zen Amara Berri sarean, zikloetako banaketa baino lehenago.

Aniztasuna aberastasun moduan atzematen delako eta adin ezberdintasuna baliabide pedagogiko moduan ulertzen delako erabiltzen da taldekatze mota hau (Dok_AB1).

Ikastetxeko zuzendariak ideia hau berresten du eta taldekatze mota honek esparru ezberdinetan hazkuntza pertsonala garatzeko erraztasunak ematen dituela azaltzen du, ezberdintasunak aberastasun iturri bilakatzeko aukera ematen duen antolaketa eredua dela argudiatzen du ikastetxeko zuzendariak (Elk_AB002220).

Adinen nahasketa ikasle guztien ikasketa prozesua hobetzen duen estrategia moduan ulertzen da, *“ezberdintasuna gaitasun moduan ulertzen da eta ez diskriminatzailea den ezaugarri moduan”* (Dok_AB2). Durangoko taldeak azalarazitako ideia honek García-k, Serrano-k, Ruiz-ek, Sánchez-ek, González-e,k Postigo-k eta Catarain-ek (2011, 264.or) esandakoarekin bat egiten du.

Jokabide hau ikasleria izaki global moduan ulertzen delako garatzen hasi zen, bakoitzak bere motibazioak eta interesak dituelako, bakoitzak bere eskema kontzeptualak eta emozionalak dituelako eta bakoitzak bere potentziala duelako. Ondorioz, Amara Berri Sistemak planteatzen duen Hezkuntza Proiektuak indibidualizazioaren, sozializazioaren, sormenaren, askatasunaren, globalizazioaren eta normalizazioaren printzipioei interes berezia eskaintzen die (Dok_AB3). Helburu hauek *“antolamendu-egitura jakin bat sortzera daramatza, zeinak jarduera jakin batzuk biltzen, pertsona bakoitzari bere mailan eta bere erritmoan, bere gaitasunetatik eta bere egoeratik lan egiteko modua ematen dioten jarduerak eskaintzen zaizkion”* (Dok_AB4, 31.or).

Hezkuntza eredu honek emozioak azaleratzen lagundu nahi du, taldeak bizi dituen emozio hauetatik abiatzeko ikaskuntza prozesua. *“Taldean identifikatzen gara eta talde garela ohartzen gara”* (Elk_AB.001231).

a.1.3) Curriculum eta eskola antolakuntza Amara Berri sarean

Amara Berri sarean, irakasleen arteko elkarlana bultzatzeko irakasle ezberdinek ikasgela berdinen ardura hartzen dute. Honek, hezkuntza ideiak eta praktikak partekatzerara behartzen ditu. *“Ikasketaren estrukturak berak partekatzerara behartzen gaituelako. Ikasketa estruktura bera interbentzio estrategia bat bilakatzen da”* (Elk_AB.002220). Antolakuntza honek tutoretzak elkarrekin egitera behartzen ditu irakasleak, ideiak partekatzerara, ikasleen ikasketa beharretara moldatzeko ideiak eta estrategiak adostera eta gainera, ikasle berbera behatzaile ezberdinen ikuspuntutik ebaluatzeko aukera ematen du. Zuzendariaren esanetan, irakasleen arteko lan honek, hezkuntza prozesua hobetzen du.

Egitura hori norberaren lana jarrera irekiarekin ematean datza, beste pertsona batek hobeto egin dezakeela onartzen ikasiz. Beste pertsonen ekarkortasuna jasotzen eta ezagutzen jakitea da. Edonorekin lan egiten ikastea (...) Zailtasunei aurre egitea, norberak taldean duen egitekoa aurkitzea, etab. Ekarkortasuna esan dut, eta uste dut ez dela existitzen hitz hori; ez dut esan nahi norbaitek egiten duen ekarpena, zerbait gehiago da. Horretan utziko dut, hizkuntza bizia delako, eta hala lan gehiago emango diogu Euskaltzaindiari. Gauza bera gertatzen da irakasleekin, printzipio horrek gidatzen bagaitu. Antolamendu-egiturak askotariko testuinguruak ematen dizkigu guri ere: paralelo, sektore, ziklo, mintegi eta abarretako bilerak. Horietan ikasi dugu azertu, planifikatu, bilakaera zaindu eta esku hartzeko elkarrekintza eta talde-lana ezinbestekoak direla, hezkuntza-koherezia lortu nahi bada. Gure artean egitea ikasleekin egitea proposatzen duguna: norberaren lana jarrera irekiarekin ematea, besteena hartzea, edonorekin lan egiten jakitea, desadostasunak gainditzen jakitea, elkarrekin sortzea, laguntza eman eta jasotzea. Hori guztia gure lanbidean dugun gaitasuna berrestea da. Nire ustez, horrela baizik ezin da lortu indar morala, ondoren ikasleei horrelako jarrerak gara ditzaten eskatu ahal izateko (Dok_AB4, 33.or).

“Amara Berri ez da metodo bat, sistema bat da, eta gizartean sortzen diren behar berriak bere gain hartzeko aukera ematen duen antolaketa bat proposatzen du” (Elk_AB.2/004422).

a.1.4) Familien parte-hartzea Amara Berri sisteman

Arestian azaldu bezala, hasiera batean familiek eskumen handia izan zuten sistema honen sorreran. Gaur egun, familien parte-hartzea txikiagoa den arren jarduera ezberdinetan parte hartzen jarraitzen dute. *“Murumendin gurasoek gela bat daukate, bertan biltzeko eta hitz-egiteko. Festen eta ospakizunen antolaketan laguntzen digute...” (Elk_AB.000815).* Hala ere, Amara Berri Sisteman familiek ez dute jardueren erabakietan edo planifikazioan eskumenik, jarduera hauek irakasleen esku uzten dira (LO_AB 2).

Eskumena duten jardueretan oinarrituta, familiek Hezkuntza Proiektu hau komunitate guztiarentzat onuragarri den proiektutzat jotzen dutela adierazten da. *“Hezkuntza Proiektua hezkuntza komunitatearentzako talde hazkuntza eta hazkuntza pertsonala da, ez bakarrik ikasleentzat” (Elk_AB.005510).*

b) Bigarren esperientzia. Tonucciren orientabideak jarraitzen dituzten ikastetxeak

b.1) Eskola txikiak eta Tonucciren korrante pedagogikoa

Txalburu Eskola Abaltzisketa herrian dagoen ikastetxe bakarra da. Herriak 329 biztanle ditu eta eskolak herriko haur guztiak jasotzeaz gain, beste hainbat herritako haur batzuk jasotzen ditu. Guztira, Txalburu Eskolak 31 ikasle ditu matrikulatuta Haur eta Lehen Hezkuntzako zikloetan.

San Millan Ikastetxea, Zizurkilgo herrian kokatzen da. Herri honek bi eremu argi ditu, goikoa eta behekoa. San Millan Ikastetxea goiko eremuan kokatzen da eta bertan Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako ikasketak burutu daitezke. Guztira, ikastetxeak 30 ikasle ditu.

b.1.1) Tonuccik proposatutako orientabideak jarraitzen dituzten Eskola Txikiak. Hurreratzea eta jatorri historikoa

Eskola Txikiez ari garenean, landa eremuko herri txikietako (1.000 biztanle baino gutxiago) edo auzo sakabanatueta eskolez ari gara. Eskola Txikien sareak ikastetxe asko hartzen ditu bere baitan eta Hego Euskal Herrian 150 Eskola Txiki baino gehiago aurkitu ditzakegu.

1979an ikasle guztiak ikastetxe handietan biltzeko politikari aurre egiteko jaio ziren eta gaur egun ikastetxe hauetan masifikazio honetatik ihesi datozen beste herri batzuetatik iritsitako haurrak aurkitu ditzakegula azaltzen du Salbotx-ek 2009an eginiko elkarrizketa batean.

Eskola Txikien sareak 40 urteko ibilbidea du eta gaur egun, Abaltzisketako eta Zizurkilgo Eskola Txikietan, Tonucci-ren orientabideei jarraiki beraien Hezkuntza Proiektua eratzten ari dira.

2014 urtean, Tonucci-k berak Euskal Autonomi Erkidegoan emandako hitzaldi batean, bere orientabideei jarraiki hezkuntza eredu bat eratzeko erronka zabaldu zuen. Hitzaldia entzuten zeuden Hezkuntza Saileko arduradunak eta Abaltzisketa zein Zizurkilgo zuzendariak, orientabide horiei jarraiki beraien hezkuntza eredia eraikitzeke erronka hartu zuten (Elk_ETx_A).

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak bi Eskola Txiki hauek proiektu berritzaileen mapan sartu ditu eta hezkuntza proiektu hauei dagozkien baliabideak eskaini dizkie.

Ikerlan honetarako, Abaltzisketako eta Zizurkilgo Herri Eskolak hautatzea erabaki da bi arrazoi medio. Alde batetik, Eskola Txiki gehienetan bezala, 5.1 atal honetan behatu nahi diren hiru kategoriei garrantzia handia ematen dietelako eta bestetik, bi eskola hauetan garatzen den proiektua berria izanik, honek eragin dituen eraldaketak arakatzeko interesgarria izan daitekeelako.

b.1.2) Hezkuntza Proiektua eta praktika pedagogikoak Tonucciren Orientabideak jarraitzen dituzten eskola txikietan

Tonucci-k (2012) proposaturiko orientabideak “La escuela que queremos” dokumentuan aurkitu daitezke (Doc_ETx3) eta honako hauek dira:

- Eskolak ederra behar du izan: zaindua eta atsegina.
- Aberatsa izan behar du: kitzikagarria.
- Entzulea: entzuten dakiena eta entzuten erakusten duena.
- Irekia: munduari begira dagoena.
- Adierazpide askotakoa: nor bere hizkuntza aurkitzeko.
- Aniztasunean oinarritutakoa: horrek aberasten duelako eskola.
- Bikaintasuna bilatzen duena: lanean eta baita nor bere buruarekin gustura egoteko ere.
- Ezagupena: ezagupena bilatzeko zientzia eta kritika bultzatzen duen eskola.
- Sormenaren eskola.
- Haurren erritmo naturala: denbora eta espazio banaketa libreagoak eskaintzea, haurrari jardueraren interesaren, arretaren, zailtasunaren, behararen arabera libreki mugitzeko aukera emango lioke.

Esan bezala, ikastetxe hauek Tonucciren orientabideak jarraitu dituzte eta hiru urtez proiektu honen barnean lan egin ostean, bi zuzendarien hitzetan haien ikastetxetan gailendu diren gakoak hiru dira:

- Haurren ongizatea lehenestea. Horretarako ezinbestekoa da haurren beharrei erantzun integral bat ematea, emozionalei naiz akademikoei arreta eskainiz eta beti ere beraien garapen naturala errespetatuz.

- Ikastetxeko metodologiak dinamikoa eta parte-hartzailea izan behar du. Ikasten gozatu egin behar da.
- Denontzako eskola. Guztientzako gustukoa den eta segurtasunean eta konfiantzan lan egiten den toki bat izan behar du.

Helburu honekin hainbat ekimen jarri dituzte martxan. Ikasle guztiek elkarrekin ikasten dute. Hortaz, ikastetxe hauek ez dute maila akademikorik eta gela batean 3 urte eta 12 urte bitarteko ikasleak elkarrekin lanean aurkitu daitezke (LO_Etx.A. 5.).

Zuzendariaren esanetan, honek *“gizartean aurkituko duten aniztasuna gelan lantzen hasteko aukera dute. Ez bakarrik adin aniztasuna, aniztasun honek ahalmen aniztasuna eta ikastetxean egon litezkeen aniztasun sozial guztiak bat egitea lortzen baitu”* (Elk_ETx_Z.0032.).

Aniztasunari erantzuteko, irakasgaiak beraien ikastetxeetatik desagertu dira eta ordutegia lantegien bidez betetzen da.

Ikasgela bakoitzak funtzio berri bat hartu du (LO_Etx 15) eta modu honetan, ikasgela bakoitzean lantegi bat antolatzen da. Arte lantegia, zientzia lantegia, liburutegia, aroztegia eta mugimendu lantegia. Ikasleek libreki erabakitzen dute zein lantegietan parte-hartu nahi duten eta beraien kabuz erabakitzen dute zein proiektu eratu nahi duten. Ikasleren batek proiektu bat eratu partez gainontzeko kideen proiektuetan lan egin nahiko balu, askatasun guztia du berak nahi bezala parte-hartzeko.

Bi ikastetxeetako zuzendarien esanetan, antolaketa eredu honek curriculum haurren interesei lotzeko aukera ematen duenez, eskola klima egokiago bat eraiki da. Proiektua berria den arren, dagoeneko ikasleak ikastetxera lasaiago joaten direla nabaritu dute (Elk_ETx_Z.0041).

Lantegietan burutzen diren lan guztiak ezberdinak direnez, haur guztiek irakasleen eta ikaskideen konparaketarik gabeko errekonozimendua jasotzen dute. Beraien lanak bakarrak eta bereziak direla sentitzeko aukera haur guztien eskubide bilakatu da. *“Honi esker haurrak zoriontsu sentitzen dira, orain, lehen baino erabakitzeko gaitasun gehiago eta iniziatiba handiagoa erakusten dute”* (Elk_ETx.A.0017).

Adinen nahasketak eta ezezaguna den proiektu berri baten sorrerak bere zailtasunak dituela aipatzen dute. Esaterako, ezagutzen lorpenaren inguruan beldur batzuk sortu dira

irakasle eta familien artean. Beldur honi aurre egiteko matematikari eta irakurketa-idazketari klase ordu gutxi batzuk eskaintzen dizkiote eguneroko ordutegian.

Ez dugu ibilbidea edukietatik hasten, bizipenetatik hasten dugu, eskolan ematen diren bizipenetatik. Derrigorrezko momentuetan diziplina arteko konpetentziak sartzen ditugu, irakurzaletasuna, idazketa egokia eta matematiken menderatzea, baina guk dugun beldurratetik egiten dugu. Beraiek aroztégian lan egiten dute eta guk egiten dutena gainbegiratzen dugu; angeluak, eskalak... Zenbat eta libreago gauza gehiago egiten dituzte! Baina beldurra dugu eta derrigorrezko momentu horiek egiten ditugu. Ikasle batzuk bi hiru egun edo aste bete eman dezakete tailerretik atera gabe, eta horrek beldur handia ematen digu (Elk_ETx.Z.012930).

b.1.3) Curriculuma eta eskola antolakuntza Tonucciren orientabideak jarraitzen dituzten eskola txikietan

Lantegien planteamenduak hainbat aldaketa eragin ditu ikastetxeko egunerokotasunean. Ikastetxe tradizionaletan ez bezala, ikasleak alde batetik bestera libreki ibiltzen dira (LO_Etx1). Irakasleak hauen atzetik ibili behar ez izateko eta haur guztiak artatuak egoteko, irakasle bakoitzak lantegi bateko ardura hartu behar izan du. Abaltzisketako zuzendariaren hitzetan, egoera honek espero ez zituzten abantaila batzuk eragin ditu “*elkar lan gehiago egiten dugu eta ebaluatzeko garaian ere ikuspegiak partekatzeak asko laguntzen du*” (Elk_ETx.A.14). Honez gain antolaketa honek ikasle eta irakasleei eroso sentitzen diren esparruan garatzeko aukera ematen die.

Aurretik aipatu den moduan, ikasleak lantegiz lantegi ibiltzen direnez, ebaluazioaren erantzukizuna ez da irakasle bakar baten ardurapean uzten. Honek ebaluazio osoago bat egiten laguntzen diela adierazi dute. Ikasle batek irakasle ezberdinekin izan ditzakeen jarrerak aldakorak izan daitezkeenez, elkarlanean egindako ebaluazioak haurrak hobeto ezagutzeko baliagarriak dira. Irakasleen artean egiten diren ebaluazio bilerak, hurrekin jarduteko estrategiak partekatzeko espazio bilakatu dira. “*Esaten dit tratatu hola, honi mimoak ez.... besteari tal...*” (LO-Etx6).

Zuzendariak azaltzen duten moduan, “*administratiboki, irakasle tutore bat izaten jarraitzen dute ikasleek*” (Elk_ETx.A.0003). Figura hau familiek kontaktatzeko erreferente bat izan dezaten mantendu da, ikastetxearen talde izaerak tutore tradizionalen betebeharrak desagerrarazi baititu.

Zizurkilgo zuzendariaren esanetan, haur bakoitzak bere erritmoan, bere interesen baitan eta gainontzeko haurrekin batera lan egiteko aukera duenez, ikastetxeak ez du aniztasunaren erantzunerako bestelako lanketarik eskatzen. *“Lan honek aniztasun guztia, eta guztien interesak aurrera ateratzeko aukera ematen du, bakoitzak bere interesak proposatzen ditu, etxetik eta ikusitako zerbaitetatik, bere gaitasunen arabera osatuko du bere lana”* (Elk_ETx_Z.002523).

Ondorioz, lantegietan oinarritzen den hezkuntza ereduak aldaketa asko eragitera behartu dituen arren, hauek era naturalean gauzatu dira.

b.1.4) Familien parte-hartzea Tonucciren orientabideak jarraitzen dituzten eskola txikietan

Elkarrizketetan zehar behin eta berriz adierazi duten moduan, familiak oso garrantzitsuak dira hezkuntza eredu honetan. Abaltzisketako zuzendariak kontatu bezala eta jasotako barne dokumentuetan egiaztatu den moduan, ikasle berri bat ikastetxera iristen denean honen harrerak lehentasuna hartzen du. Elkar ezagutzak ohorezko toki bat gordetzen du ikastetxean.

Hau gutxi balitz, formakuntzen ardura irakasleen eta familien artean banatzen da. Sistemarentzat interesgarriak izan daitezkeen formakuntzak guztion artean banatzen dira eta maiz, bakoitzak egindako formakuntzez hitz egiteko elkartzen dira eskolan (Dok_ETx4). *“Gurasoek jasotakoarekin formatzen gaituzte”* (Elk_ETx.A.33).

Bi ikastetxeetan familien eta eskolaren arteko elkarlanari garrantzia handia ematen zaio.

c) Hirugarren esperientzia. Antzuola Herri Eskola

c.1. Antzuola Herri Eskola

Antzuola Herri Eskola, Deba Garaia bailaran kokatzen den Antzuola izeneko herrian dago. 2100 biztanle ditu eta herriko ikastetxe bakarra da. Bertan Lehen eta Haur Hezkuntzako ikasketak gauzatu daitezke. Urte ezberdinetan izandako jaiotza tasaren baitan, ikastetxeak linea bakarra, bi linea edo hiru linea dauzka ikasturteko. Gaur egun 284 ikasle biltzen ditu ikastetxeak.

c.1.1) Antzuola Herri Eskola. Hurreratzea eta jatorri historikoa

Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektuak 40 urteko ibilbidea du, eta urte hauetan guztietan zehar eraldaketak bizi izan dituen arren, 70. hamarkadan hasitako berrikuntza prozesuak bizirik dirau.

1972an herriak bi ikastetxe zituen. Garai hartan Euskal Herrian zegoen egoera politikoaren ondorioz, ikastetxe bakoitza ideologia politiko batekin elkarlotzen zen eta ikastetxe aukeraketak ideologia batean edo bestean kokatzen zituen herritarrak. Hein handi batean, herriko lagun taldeak banaketa honen arabera bereizten ziren.

Eskolak eragindako lagun taldeen bereizketa ez da arrazoi politikoaren ondorioz bakarrik ematen, politika alde batera utzita ere, gaur egun, Euskal Herriko edozein herritan, haurren lagun taldeak ikastetxearen baitan biltzen baitira.

Bi ikastetxe izateak sortzen zuen zatiketa honekin hausteko, hezkuntza komunitateak bi ikastetxeak batzea erabaki zuen “*herrian bi ikastetxe izateak herria zatitzen zuen*” (Elk_A.04110). Modu honetan, asanbladetan oinarritutako prozesu demokratiko bati hasiera eman zitzaion, herriaren errealitateari erantzuteko gai izango zen marko metodologiko propio bat pentsatzen eta garatzen hasteko.

c.1.2) Hezkuntza Proiektua eta praktika pedagogikoak Antzuola Herri Eskolan

Ikastetxe honen inguruan aurkitu daitekeen literatura zientifiko zabalena, bertako irakasleek idatzitakoa da (Antzuola Herri Eskola, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2006, 2008, 2013, 2015).

Irakurtera hauetatik ondorioztatu daitekeen moduan, ikastetxeak ondorengo hezkuntza ideiei jarraituz eraiki du bere Hezkuntza Proiektua.

- Ikasleen ongizatea bermatzea da ikastetxearen lehen helburua.
- Eskola, ikasleen hazkuntza integrala bultzatzen duen esparrua izan behar du. Horretarako haurren behar emozionalei zein konpetentzialei erantzun behar die eskolak.
- Guztien beharrei erantzuteko gai den Hezkuntza Proiektua eraikitzeko, eskolak konfiantza eta babesa transmititu behar du.
- Ikasketa prozesua ikasleen jakin-nahitik abiatu behar da. Horretarako hauen beharren eta nahien inguruan hausnartu behar da.
- Zabalak eta malguak diren proiektuak landu behar dira ikasleei sortzen zaizkien ideiei, egonezinei eta beharrei momenturo egokitzen diren proiektuak eratzeko.
- Haurren gaitasun naturalak bultzatzeko eta beraien garapen maila altuenera iristeko hauek ikertzaile gisa lan egiteko eta ezagutza sortzeko daukaten ahalmenean sinistu behar da.
- Ikasle guztien ezberdintasunak aberastasun moduan ulertu behar dira, aniztasunak ikasle guztien ikasketa prozesua indartzen laguntzen du.
- Ikasleekin era demokratiko batean lan egin behar da hauek berdintasunean eta berdintzaileagoa den gizarte bat eraikitzearen balioa bizi eta ulertzeko.
- Ikastetxea eta ikasgela, ikasleen elkar ikasketa, bakarkako ikasketa eta autonomia garatzeko gune moduan antolatu behar da.

Lehen puntuan aipatu den moduan, proiektua hasi zenetik, oso garbi izan dute ikasle guztientzako ongizatea bermatzea izango zela ikastetxearen lehen helburua. (Ant_dok_12).

Ikastetxean egiten den lana eta bertan erabiltzen den metodologia helburu honi erantzuteko garatu da. *“Kotoiaren froga hor dago, zer egiten du eskolak ikasleak ezagutzarekin duen erlazioa positiboki bizitzeko? Zer egiten du beraien burua positiboki ikusteko eta beraien buruarekiko ongizatea lantzeko?”* (Ant_dok-4_41). Ongizate egoerak eta testuinguruak sortzen saiatzen dira eta horretarako, kooperazio, motibazio eta askatasun giroa sortzen dute, pertsonen arteko harremanei, interesei, beharrei, ezagutza jasotzeko gogoei eta jakin-minei kasu eginez. Modu honetan, haurrek ezagutzarekin duten erlazioa era positiboan bizitzeko aukera ematen da (Dok_A6).

Eskola, bizipen ezberdinak, pentsaera ezberdinak eta mundua ulertzeko ikuspuntu ezberdinak elkartzen dituen marko sozial moduan ulertzen da eta eskola ulertzeko modu honek ikasketa sustatzeko inguru aberats bat sortzen du. Bertan, ideiak “*ez dira zuzenak edo okerrak, errealitatea ikusi eta ulertzeko perspektibak baizik*” (Elk_A.01245). Elkar ekintza hauetatik sortzen den ezagutza poliedrikoak talde kohesioa, eskolarekiko lotura eta komunitate sentimendua garatzen laguntzen du.

Antzuola Herri Eskolako curriculuma proiektu bidez garatzen da eta lan hauetan ikasleen arteko elkarrizketak eta elkarrekintzak lehentasuna hartzen du. Elkarrizketa hauetatik eta bakarka zein taldeka burututako hausnarketa prozesuetatik ezagutza berriak sortzen dira (LO_A6). Curriculumaren antolaketa honek irakasgaiak desagerrarazi ditu eta irakasleen lana proiektuen garapenean zehar ikasleek behar dituzten ezagutzen bideratzean zentratzen da.

Proiektua zein izango den erabakitzeke, eskola demokratikoen printzipioak errespetatzen dira eta haurrek astebete edo bi asteko tarteak izaten dute proiektua zein izango den eztabaidatzeko eta hautatzeko (LO_A14). Honi esker, proiektua taldeak erabakitzen duenez eta taldearen interesaren arabera eraiki denez, originala eta errepika ezina izango da (LO_9).

Proiektuen egitura malgua eta moldagarria da eta ondorioz diseinu didaktikoa ere aldakorra izaten da. Proiektua aurrera doan heinean interes berriak edo jakin-min berriak sortzen badira, ikerketa lerro berriak zabaltzen dira. Gehienetan, haurren egonezinei, interesei edo azaldu daitezkeen zailtasunei erantzuteko, proiektua hasierako planteamendutik desbideratzen da eta paraleloki beste proiektu txiki batzuei ekiten zaie (LO_A11).

Ikastetxe honek Proiektu Bidezko Lanketak garatzea erabaki zuen hainbat arrazoiengatik (Elk_A. 004302):

- Proiektuak haurren interesetatik abiatzen dira honek ikasle guztien motibazioa pizten laguntzen duelako.
- Ikasle guztien ongizatea babesten laguntzen duenaren ziurtasuna dutelako.
- Lanketa honek era autonomoan ikasteko gaitzen dituenek, bizi guztian zehar ikasten jarraitzeko prestatzen dituela uste dutelako.

Ezagutzarekin eta errealitatearekin egiten diren eguneroko hausnarketak eta eztabaidak, bizitzarekiko eta ezagutza finkoekiko jarrera kritiko bat garatzen laguntzen dute.

Honez gain, hurrek errealitate gehiago ezagutzeko aukerak izan ditzaten eta ezagutzarekiko kritikoak izan daitezen, ikasgeletan taldekatze malguak erabiltzen dira.

Ikasleak, proiektua aurrera doan heinean, taldez aldatzen dira proiektuaren eta beraien nahien arabera. Mugimendu askatasun honek irakasleentzako onurak ere badituela adierazi dute eta ikasgela barruan dauden izaerak, erlazioak eta harremanak aztertzeo leihoak zabaltzen direla argudiatzen dute. Informazio hau oso baliagarria da aniztasuna bideratzeko eta indartzeko, talde identitateari arreta eskaintzeko eta baita ikasketa indibiduala bideratzeko ere.

Arregi-ren (2015, 156.or) hitzetan, Antzuolan “proiektu eragile bakoitzean egiten den ibilbidea beti ikasleen usteetatik abiatzen da eta zeharkako estrategia sozio-kognitiboak eraginez mugiarazten dira, haurren taldekatze malguen eraginak haurren artean eragiten duen interakzioetatik azaltzen dira”.

c.1.3) Curriculum eta eskola antolakuntza Antzuola Herri Eskolan

Antolaketari dagokionez, Antzuola Herri Eskolako irakasleek oso argi daukate ikastetxeko antolaketa beharren arabera banatu behar dela (Dok_A12, 199.or). Ongizatea sustatzeko, eskola eredu aldatzearen beharra ikusten dute eta egin beharreko aldaketak zeintzuk diren atzemateko estrategia eraginkorrena egunerokotasunean jardutea eta honen inguruan hausnartzea dela diote.

Kontu handiz lantzen eta tratatzen dituzte hezkuntza komunitateko pertsonen artean ematen diren erlazioak. Ahozko zein ez ahozko hizkuntzak sekulako garrantzia izan du irakasleen formakuntzan, era honetan sustatzen baitira adeitsuak, errespetuzkoak eta enpatikoak diren elkarrekintzak.

Antzuola Herri Eskolako ateak zabalik daude herriko edozein pertsonak ikasgelara sarbidea izan dezan eta aldi berean eskolaz kanpoko eremu guztiak ikasteko toki aproposak izan daitezke. Zentzu honetan, ez da zaila Antzuola Herri Eskolako haurrak korridoretan edo herrian zehar lanean ikustea, herriko parkea ikastetxeko beste espazio baten moduan ulertzen baita (LO_A9-10-19). Ikastetxetik kanpo egiten diren txangoak ere anitzak dira.

Libururik erabiltzen ez duen proiektu pedagogiko berri baten sorrerak, antolaketa eskakizun berezi batzuk sortu ditu. Esperientziarik gabeko irakasleek proiektuak eratzeko izaten dituzten zailtasunak gainditzeko eta irakasle esperimenteratuek bide lagun bat izateko, proiektuetako koordinatzailearen figura sortu zuten. Gaur egun, oraindik ere, ikasgela bakoitzaren ordutegietan Gorputz Hezkuntza eta Ingelesa elkarren jarraian jartzen dira tutoreak astean bitan goizak libratzeko eta era honetan koordinatzailearekin bildu ahal izateko (LO_A26).

Ardurei dagokienez bi maila ezberdin bereizi daitezke. Ikasgela mailan, irakaslea bere ikasgelako arduradun bilakatzen da eta ikastetxeko gainontzeko figuren laguntza jasotzen duen arren, bera da bere gelako ibilbidea gidatuko duena eta eskola mailan banatzen diren ardura postuetan hierarkiak desagerrarazi dituzte.

Horretarako pertsona bakoitza eroso sentitzen den tokian jartzen ahalegintzen dira baina ikastetxeari dagozkion erabakiak guztien artean adosten dituzte. *“Zuzendaria badago, baina zuzendariak ez du agintzen, paperak sinatzen ditu eta... baina erabakiak ez daude bere esku”* (Elk_A.017).

Ardura postuak irakasleen artean banatu dituzte dohainen arabera. Era honetan batzuek modu batera eta besteek bestera egin dizkiote ekarpenak hezkuntza ereduari eta eguneroko jardunari. *“Batzuetan batzuk izan dira motore eta besteetan beste batzuk”* (Elk_A.022). Irakasleen artean adostasun bat bilatu da eta gustura sentitzen direnarekin aurrera egiten dute.

Jarduteko era honek, egiten duten lanaren inguruko kontzientzia hartzen lagundu die. Irakasleen artean ematen den partaidetza parekidearen eredia gainontzeko eragileekin ere erabiltzen da. Irakasleen kasuan, txiki-txikitatik erabakiak hartzen uzten diete. Erabakiak hartzen ikastea oso garrantzitsua dela iruditzen zaie eta ikasleei erabakiak har ditzaten aukerak eskaintzen dizkiete (Dok_A12). Esate baterako, proiektuetarako gaiak ikasleek aukeratzen dituzte, baita gai horren barruan zer egin nahi duten ere. Irakaslearen boterea ikasleak ahalduntzeko erabiltzen da *“Irakaslegoak erabaki du ikasleak izan behar dutela erabakiak hartzen dituztenak”* (Elk_A.004134).

c.1.4) Familien parte-hartzea Antzuola Herri Eskolan

Ikastetxe honen ibilbidea hein handi batean bertako familiek irudikatu zuten. Ikastetxe honetan, familiek erabakitzeko, parte-hartzeko eta sistema bera ebaluatzeko espazioak dituzte. Parte-hartzeko ikasgelak zabalik dituzte urte guztian zehar, irakaslearekin hitz eginez edozein jardueretan laguntzeko aukera izanik.

Erabakiak hartzeko, familiak elkartez gain, ikastetxearen norabideaz hitz-egiteko klaustroko edo zuzendaritzako atea zabalik dituzte. Behaketak egin diren egunetan behin baino gehiagotan egin dugu topo gurasoekin korridorean, irakasle gelan edo zuzendaritzako bulegoetan (LO.A3). Burututako elkarrizketan zehar ere hau gauzatzen ari zen gelan birritan sartu dira familiak irakaslearekin hitz egitera.

Eraldaketa proiektua hasi zenetik, familientzako abegikorra den ikastetxe bat eraiki nahi izan da.

Beraien esanetan, familiek dituzten ezagutzak oso baliagarriak dira proiektuetan eta proiektuen norabidea erabakitzerako garaian, gaia ezagutzen duten familiek asko laguntzen diete. Behaketetan zehar elkarlan hau birritan ikusi ahal izan genuen eta sukaldaritza proiektua jorratzen zeudela bi guraso ikusi genituen ikasgelan sukaldaritza inguruko klaseak ematen (LO.A3).

5.1.5. Emaitzen eztabaida

“Justifikazioa” atalean azaldu den moduan (17.or), etorkizuneko ikastetxeak, aniztasunari erantzun egokia ematera, ikasleen etengabeko ikaskuntza bultzatzera, ikasleak kompetentzietan heztera, haurrak arduratsu izatera eta hauek jarrera kritiko batez egoerak behatzera bideratu behar dira.

Arakatu diren hiru ereduak, praktika pedagogikoak, curriculumak, eskola antolakuntza ereduak eta familiekin mantentzen dituzten erlazioak helburu berberarekin eraldatu dituzte: beraien Hezkuntza Proiektuak egungo gizartera egokitzea.

Hiru ikastetxeetan eman den bilakaera ezberdina izan den arren, hiruek bizi izandako eraldaketa prozesuek antzekotasun nabariak gordetzen dituzte. Esaterako, hiru ikastetxeetako antolakuntza ereduak, Hezkuntza Proiektuari egoki erantzun ahal izateko eraiki dira eta hiru Hezkuntza Proiektuak, gizarte hobeko batekin amets egiten duen

irakasle taldeengandik hazi dira. Amara Berri sistemaren kasuan, Durangoko bileretan. Abaltzisketako eta Zizurkilgo kasuetan, Tonucciren hitzaldian eta Antzuolako kasuan herriko biltzarretan. Hezkuntza sistemaren hutsuneen inguruan hausnartu ostean, hauei erremedioa jartzeko intentzioarekin eratutako bilakaerez ari gara.

Hirurak eskola inklusibo baten inguruan irudikatu dira eta horretarako ikasleen artean aurkitzen den aniztasunaren alde egin dute.

Inklusioaren alde egindako lanketa honen erakusgarri dira Murumendik erabiltzen dituen ikasketa inguruak, Eskola Txikiek erabiltzen dituzten tailerrak edota Antzuola Herri Eskolak erabiltzen dituen proiektuak. Hirurek ahalbidetzen dituzte errealitatera lotuak ageri diren curriculum emergente eta malguak. Hezkuntzak dituen hainbat erronkei aurre egiteko estrategia egokiak garatu dituzte hiru ikastetxeetan.

Praktika metodologikoen helburua, ongizateak ezagutzara, konpetentzietara eta kulturara sarbidea zabaltzea da. Ikaslea ikasketa prozesuko parte aktibo bilakatu dute dinamika guztietako erdigunea izan dadin.

Ezagutza elkarren arteko elkarrizketa bidez eratzen denez, ideia aniztasuna, aberastasuna da. Zenbat eta ikuspuntu ezberdin gehiago egon, orduan eta aberatsagoa izango baita elkarrizketa edo elkarrizketa horretatik eratzen den ezagutza.

Ikastetxeetan egiten diren ikasgelako lanketak haurrak inguratzen dituen errealitatearekin lotzen dira. Honi esker, egindako ikasketak zentzu erabilgarri bat hartzen du ikasleentzako. Egoera honek, ikasleen motibazioa suspertzen du eta gogotsu lan egitera animatzen ditu.

Curriculumari eta eskola antolakuntzari dagokionez gauza berbera esan daiteke. Hiru ikastetxeek irudikatutako Hezkuntza Proiektuari forma emateko eskola antolakuntza eraldatu dute. Hezkuntza Proiektuak ezberdinak izanik, eskola antolatzeko ereduak ere ezberdinak dira eta hala eta guztiz ere hiru ikastetxeetan gako komun batzuk mantentzen dituzte. Hiru eruedetan irakats-zama haurren beharren arabera esleitzen da eta irakasle bat ikasgela bateko arduradun bakarra izatearen ideiak ez du lekurik. Ikastalde malguak erabiltzen direnez, irakasle bakoitzak tailer, proiektu edo ikasketa inguru bateko ardura hartu du, eta bide batez, bertatik pasatzen diren ikasle guztiena.

Esate baterako, Antzuola Herri Eskolan, ikasleek sortzen dituzten ezagutza anitzei eta hezkuntza premia bereziei erantzun ahal izateko, proiektuetako aholkulariaren figura sortu dute. Hezkuntza Proiektu berriek eskola antolakuntza berri bat eskatzen dute eta hiru ikastetxe hauek honen erakusgarri dira.

Lan hauek burutzeko taldeen eta espazioen antolaketa berri bat proposatu behar izan dute, eta era ezberdinetan proposatzen diren arren, hiru ikastetxeetan interesen eta beharren arabera eginiko taldekatze malguak ahalbidetzen dituzte. Norberaren eta talde izaeraren kontzientzia hartzen laguntzen duten sistemak eraiki dituzte, eta ikastetxeko informatzaileen esanetan, irakasleen ikasteko grina suspertu duten sistemak dira.

Antolakuntza eredu hauek Apple-k eta Beane-k (1997) deskribatutako eskola demokratikoekin antzekotasunak gordetzen dituzte. Bertan, ikasleek eta irakasleek berdintasunetik hartzen dituzte erabakiak, elkarlanean osatzen dituzte betebeharrak eta jardueren nondik norakoen inguruan hartzen diren erabakiak irakasle zein ikasleen ezinegonei, interesei eta xedeei erantzuteko hartzen dira. Ikasleei entzunak izateko eskubidea hiru ikastetxeetan onartzen zaie.

Antolakuntza eredu berri hauetan, hezkuntza komunitateko eragileen partaidetzak berebiziko garrantzia hartu du. Curiculuma era emergente batean eraikitzearen ondorioz, ikasgelan sortzen diren galderen edo gaien norabidea ezin da aurreikusi eta honek, erantzun guztiak bere esku dituen irakaslearen rola ikasgelatik desagerrarazi du. Familiak ezagutza iturri bilakatu dira, eskolak sinergia hauek ahalbidetzen dituen espazio izatera pasa da eta irakasleak sinergia hauek koordinatzen dituzten pertsonak izatera pasa dira.

Ikastetxearen eta komunitatearen arteko loturak estutuz eta elkarlanerako guneak zabalduz, komunitate erakargarriak, abegikorak, kolaboratzaileak eta estimulatzaileak eraiki dituzte. Eskola Txikien eta Antzuola Herri Eskolaren kasuan, elkarlan hau formakuntzak partekatzeraino iritsi da.

Irakurketa guztian zehar justifikatu den moduan, era ezberdinen bidez helburu berdinak betetzera iritsi diren hiru ikastetxeren aurrean aurkitzen gara.

5.1.6. Antzuola Herri Eskola hautatu izanaren zergatia

Aipaturiko hiru ikastetxeak prest agertu dira talde eztabaidak burutu, elkarrizketak egin eta behaketak baimentzeko. Hala ere Antzuola Herri Eskola aztertzea erabaki da ondorengo arrazoiak medio.

Antzuolako Herri Eskolako Hezkuntza Proiektua da prozesu luzeena bizi izan duen ikastetxea. Urte hauetan zehar, eskolako antolakuntza eredia, metodologia, pedagogia eta ikasgeletako jardura eredia aldatuz joan da esperientzia berritzaileen eta hezkuntza teorien baitan. Oinarri zientifikoez baliatuz, metodologia propio bat eratu duen ikastetxea da.

Ikastetxeko eredu metodologikoa etengabe aldatzen eta berritzen joan da. Latorre-k (2003) liburuan azaltzen duen prozesuaren tankera handia izan duen ibilbide bat burutu dute beraien errealitatera egokitzen den hezkuntza eredia garatzeko.

Ikasgeletan egiten den lanari buruz plazaratu diren artikuluetan (Antzuola Herri Eskola, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2006, 2008, 2013, 2015) ezagutzaren igorpena alde batera utzi duen ikastetxe bat deskribatzen da. Irakasleak, ohiko roletik aldendu dituen eredu bat deskribatzen da, ikasleak galdetzera, hipotesiak botatzera eta saiakuntzak egitera bultzatzen dituen. López-Melero-k, Mancila-k eta García-k (2016) proposatu bezala, irakaslea ezagutzen eta curriculumaren artean zubi lanak egiten dituen profesionala izatera pasa da. Haurrak ikertzaile moduan tratatzen dituen irakasle perfila osatu dute. Antzuola Herri Eskola behatu duten hainbat autorek ere, sistemaren ezaugarri hauek deskribatzen dituzte beraien artikuluan edo tesian (Jauregui-Elizondo, 2014; Arregi, 2015).

Konpetentzietan hezteko helburuarekin eta haurra ikaste prozesuaren erdigunean kokatzeko asmoarekin, Antzuola Herri Eskolak proiektu integralak (aurrerantzean PI) garatzen ditu ikasgelan. PI hauek, konpetentzia guztiak bateratzeaz gain, era interdisziplinarrean bideratzen dira.

Proiektuaren gauzapean prozesua irakaslearen esku geratzen da eta honek erabakitzen du proiektua garatzeko haurrek behar dituzten ezagutzak zeintzuk diren erabakitzea. Honez gain, konpetentzia bakoitzarekin betetzeko ikasgelak burutu behar dituen orduak eta hauen noiz landuko diren erabakitzea ere irakaslearen eskumena da. Ondorioz,

ikasgeletako lan orduak ez dira ezagutza arloen baitan antolatzen, proiektuaren beharren arabera baizik. Proiektuetan oinarritutako metodologiarekin (aurrerantzean PBL) antzekotasun asko dituen eredu interdisziplinari propio bat garatu dute.

Ikasgelan landuko den ezagutza, klaseko egunerokotasunak zehazten du eta garatuko den proiektua haurrek erabakitzen dute bi aste iraun dezakeen prozesu demokratiko baten bidez (LO_A21).

Proiektuaren aukeraketa prozesuan, irakaslearen lana, arrazoietan oinarritzen diren argudioei erreparatzen erakustea da. Horrela hitza hartzeko joera duten haurren ideiak errepikatzea ekiditen dute. Urtean bi edo hiru proiektu betetzen dituzte (Antzuola Herri Eskola, 2001; 2006). Proiektu hauek ez dira itxiak eta burutze prozesuan aldaketak izan ditzakete interes berrien, egonezinen edo taldeak izan ditzakeen zailtasunen edo gaitasunen baitan (Sasieta eta Etxaniz, 2015). Honek haurrentzako esanguratsuak, gertukoak eta motibagarriak diren proiektuak lantzea ahalbidetzen du. Haurrei igorri nahi zaizkien baloreak egunerokotasunean lantzeko aukera eskaintzen zaie.

Antzuola Herri Eskolak behin eta berriz helarazi duenez, beraien lehen helburua haurren ongizatea da. Horregatik, garrantzi handia dute ikaskuntza prozesu honetan parte-hartzen duten pertsonen artean sortzen diren erlazioek. Erlazio hauetan, kideen artean sortzen den adeitasunak, errespetuak eta enpatiak garrantzi handia du. Ezagutza elkarrizketa bidez sortzeak eta ikasgelari dagozkion erabakiak taldean hartzeak gatazkak sortu ohi dituen arren, Antzuola Herri Eskolan gatazka hauek positibotzat jotzen dituzte. Arazo hauen konponbidearen bila, ikasleek, gauzak esaten, eskatzen, arrazoitzen eta gainontzekoekin enpatizatzen ikasten dute (Dok_A5).

Hezkuntza komunitate honek, partaide guztien hazkuntza intelektualarekin eta sozialarekin batera, proiektuaren jarraikortasuna bermatu nahi du erosotasunez eta errespetuz beteriko giro batean. Horretarako, esperientzia kolektiboaren bidez eta ongizate partekatuaren bidez pertsona guztien ideiak, sentipenak eta erlazionatzeko modu ezberdinak elkarrekintzan jarduteko marko sozial abegikor bat eratu dute (Dok_A6). Elkarlan eta elkarrizketa hauetatik sortzen den jakintza poliedrikoak, gehiago elkartzeko duten ikas esperientziak sortzen ditu, ezagutzara bideratutako komunitate inklusibo bat garatuz.

Bonafé-k (2012) etorkizuneko ikastetxeei esleitzen dizkien ezaugarriak aipatzen ditu. Lehen urratsean aztertu diren hiru ikastetxeak ideia hauetara asko gerturaten diren arren, hauek irakurtzean oso zail egiten da Antzuola Herri Eskolako kasuarekin ez erlazionatzea. Antzuolak, etorkizuneko ikastetxe idilikoek ezaugarriekin gordetzen dituen antzekotasunak nabariak dira.

Hauek dira etorkizuneko ikastetxeak izan beharko lituzkeen ezaugarriak Bonafé-ren (2012, 105-106.or) aburuz:

1. Etorkizuneko eskola esperientziak aintzakotzat hartzen dituzten eskola izango da. Jakintzak eta jakintzagaiak errepikatetik aldenitu eta ikasleen esperientzia konkretuetara gerturatu den eskola izango da. Ikasleen eguneroko arazoei erreparatuz sortuko ditu ikerketarako, hausnarketarako eta ezagutzak sortzeko aukerak.
2. Etorkizuneko eskolak eduki curricularrak laburtuko ditu jakintzen eta ezagutza ezberdinen arteko erlazio esanguratsuak bilatzeko denbora gehiago izateko. Proiektu Bidezko Lanketak hausnarketa bidezko barneratzea erraztuko du eta ikasleak fenomenoak, gertaerak edo jazoerak hautemateko prestatuko ditu. Horretarako, ikasleak parte-hartzaile aktibo moduan ikusiko ditu.
3. Etorkizuneko eskolak irakurtzen eta idazten azken lau mila urteetan bezala erakutsiko du baina alfabetizazio honek, ikasleak irakurketa kritikorako eta intersubjetibidadetik idazten jakiteko prestatuko ditu. Etorkizuneko eskolak alfabeto berriak kritikoki irakurtzen erakutsiko du momentuan momentuko baliabide eta baliabide teknologikoak erabiliz.
4. Etorkizuneko eskolak akademiak legez ezarritako edukiak erakutsiko ditu, baina bide horretan diskurtsoen analisia egiten erakutsiko du, diskurtso bakoitzak bere barnean gordetzen dituen interesak edo filosofia atzemateko prestatuko ditu eta ikasle bakoitzari erabakitzeke aukera emango dio.
5. Etorkizuneko eskola hautatua izan den curriculum diseinua aurrera eramateko arkitektonikoki prestatuak egongo da. Etorkizuneko eskolan, denborak eta espazioak ez dira ikastetxeko lau paretetara eta eskola ordutegira mugatuko. Lanketa didaktikoa, ingurura edo hirira zabalduko da.
6. Etorkizuneko eskolan, giza gorputzeko zentzumen batzuk ez zaizkio beste zentzumenei gailenduko.
7. Etorkizuneko eskolan, gramatika eta erretorika berreskuratuko dira eta esan nahi izateari errekonozimendua emango zaio.
8. Etorkizuneko eskolan, ez dira sariak banatuko. Hierarkizatutako konparazioak ekidin egingo dira, ebaluazioa norberaren ikaste prozesuaz pentsatzeko eta hausnartzeko aukera bat izanik. Dialogo kritiko bat izateko aukera sustatzen duen prozesu moduan ulertuko da ebaluazioa.
9. Etorkizuneko eskolan, irakasleak testuinguru desberdinetan parte-hartzen duten pertsonak izango dira. Beraien formazioa, erakundeek ematen duten formazio gorena izango da eta hezitzaileek errekonozimendu sozial altuena izango dute.
10. Etorkizuneko eskola publikoa eta laikoa izango da. Ez dira ezberdintasun sozialen, gaitasunen edo sinesmen eta kulturen arabera botere harremanak egongo.

Datozen paragrafoetan, Bonafé-ren gakoak Antzuola Herri Eskolako praktikarekin nola erlazionatzen diren hausnartuko da.

Proiektu Bidezko Lanketak, ikasketa prozesua hauren esperientzietatik abiatzera derrigortzen du. Proiektu hauetan lantzen diren gaiak eta edukiak ez dira curriculumari begira eraikitzen, ikasleen interesei begira baizik. Eduki hauek eskuratzeko, ikasleek beraien hipotesiak eta bilaketak egiten dituzte eta hausnarketaren eta esperimentazioaren bidez beraien ezagutzak sortzera iristen dira.

Egiten dituzten irakurketak ulertu nahian, jarrera kritiko eta begirada ikertzaile batetik egiten dituzte. Ez dira irakurritako gauzak zilegitzat hartzen, ahal direnak frogatu egiten dituzte beraien ezagutza propioak sortzeko.

Antzuola Herri Eskolak 70. hamarkadako arkitektura duen arren honen erabilera eraldatu dute. Korridoreak ikasteko gune moduan baliatzen dira, baita herriko pilotalekua edota parkea ere. Egin behar den jarduerarako egokien iritzi duten espaziora jotzen dute hau burutzeko. Landutako proiektuari estuki lotutako mendi ibilaldiak eta irteerak oso ohikoak dira ikastetxean.

Ikastetxeko sarrerara sartu orduko bertan egiten diren erakusketetako aztarnak aurkitu daitezke (ikus VII. eranskina, [251.or](#)). Beraien lanaren errekonozimendu publikoaren erakusgarri da ikastetxeko sarrera hau. Honez gain, sarrerako erakusketak egiten den lanaren oroigarri dira. Bertan egiten dituzte familia eta herritarrentzako aurkezpenak; ikastetxeetan horren ahaztua izan den erretorikaren lanketa burutzeko momentuetako bat da herritarrei egiten zaien aurkezpena. Baina ez da gune bakarra, ikasgelako egunerokotasunean ikasleek hitz egiteko eta azaltzeko uneak eskuragarri dituzte etengabe.

Antzuola Herri Eskolan ez dago ideia okerrik, desberdin pentsatzeko aukera baizik. Ikasle batek mila ehun eta hamabi zenbakiz 100010012 idazten duenean, zenbakia irudikatzen beste era bat dela onartzen da, eta gure kulturari 1112 idazten den arren, MCXII ere idatzi daitekeela erakusten zaie, era zuzena zein den beraiek erabaki dezaten. Gaizki edo ondo dagoenaren balorazioa ez dago irakasleen esku. Guztien gaitasunak eta zailtasunak onartzen dituen ikastetxe bat eraiki dute.

Ikastetxe honetan, ikasgelara edo ikasleen ingurura gerturatzen diren guztiak irakasleak dira. Esaterako goitibera bat eraiki behar badute herriko ingeniariak ikasleak laguntzen du eta naturako behien behaketan, herriko baserritarrak hartzen du azalpenak emateko

erantzukizuna. Edonoren ezagutzak beti dira ongietorriak eta ezagutza horiek dituenaren ahalduntzea, ikastetxe honen ezaugarrietako bat da.

Antzuola Herri Eskola, puntu guzti hauek betetzen dituen eskola publikoa eta laikoa da.

Hezkuntza Proiektua hausnarketa bidez eraiki duen komunitate baten aurrean aurkitu gara; kanpo estamentu askorekin lan egin duen ikastetxe batekin hain zuzen. Ondorioz, Antzuola Herri Eskolan egiten den lanaren inguruko artikulua ugari aurkitu daitezke, bai eta doktoretza tesi bat ere. Lan guzti hauetan, ikasgeletan egiten den lan zentzuduna eta gogotsua deskribatzen da, ez ordea, berrikuntza horretara iristeko eginiko ibilbidea.

Ikastetxearen inguruan idatzita dagoen bibliografia guztiak, alderdi askotan ezerezetik ez hasteko aukera ematen du. Adibidez, ikastetxeak erabiltzen duen proiektu global bidezko ikasketa aski idatzia izan denez honek proiektua ezagutzea errazten du (Antzuola Herri Eskola, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2006, 2008, 2013, 2015). Honez gain, proiektuak 40 urteko eskarmentua izateak, beste bide bat zabaltzen du ikerketan. Nola lortu da berrikuntza prozesu hau denboran zehar mantentzea?

Azkenik, lehen urrats honetarako egindako elkarrizketetan izan duten eskuzabaltasunari esker, Antzuola Herri Eskolak bizi duen errealitate soziala eta honek izan duen bilakaera ezagutzen hasteko aukera izan dugu. Bolívar-ek (2001) dioen moduan, eskolak, ikasten diharduten erakundeak dira eta Antzuola Herri Eskolak bizi izan duen eta gaur egun bizi duen ikaste prozesua nolakoa izan den aztertzea baliagarria izan daiteke hiru maila ezberdinetan.

- Erakundeentzako: Ikerketa honek Antzuolako berrikuntzak aurrera egin izanaren arrazoiak plazaratuko ditu. Ondorioz, etorkizunean erakundeetatik zabalduko diren berrikuntza prozesuetan hobekuntza proposamenak txertatzeko balio dezake. Osatuko den azken informea kalitatezko hezkuntza publikoaren indartze prozesuan baliabide baliagarria izan daiteke.
- Ikastetxeentzako: Lan honek denbora luzez berrikuntza prozesu bat bizi izan duen ikastetxe baten esperientzia bilduko du. Horrelako esperientzia bat ikusgarri bilakatzea hainbat arrazoirengatik garrantzitsua izan daitekeela uste da. Azken txostenak ikastetxeak identifikatutako arazoak plazaratuko dituzenez, arazoan iturburuak azalduko dituzenez eta arazoak gainditzeko burututako ekimenak jasoko dituzenez, arazoak aurreikusteko, hauek ekiditeko edo hauen aurrean erabili

daitezkeen estrategiak ezagutzeko baliagarria izan daiteke. Berrikuntza prozesu batean murgildu nahi duten edo murgilduta dauden ikastetxeentzako baliagarria izan daitezkeen esperientzia eredugarri bat bilakatu daiteke.

- Antzuola Herri Eskolarentzako: Antzuola Herri Eskola osatzen duten eragile ezberdinekin batera egindako solasaldiek bertan jorratutako lanaren ideia partekatu bat sortuko du. Honek, egindako lanaz kontzientzia hartzeko balio diezaieke, baita etorkizunerako itxaropena sortzeko ere. Aldi berean, beraiek eskatutakoari erantzunez, berrikuntza hauek zein marko metodologikori erantzuten dioten zehazteko aukera sortuko da eta honek garrantzia handia izango du eskolako eragile guztientzat, beraiek egindako lanean konfiantza izateko baliagarria izango baita.

Erreferentzia bibliografikoak

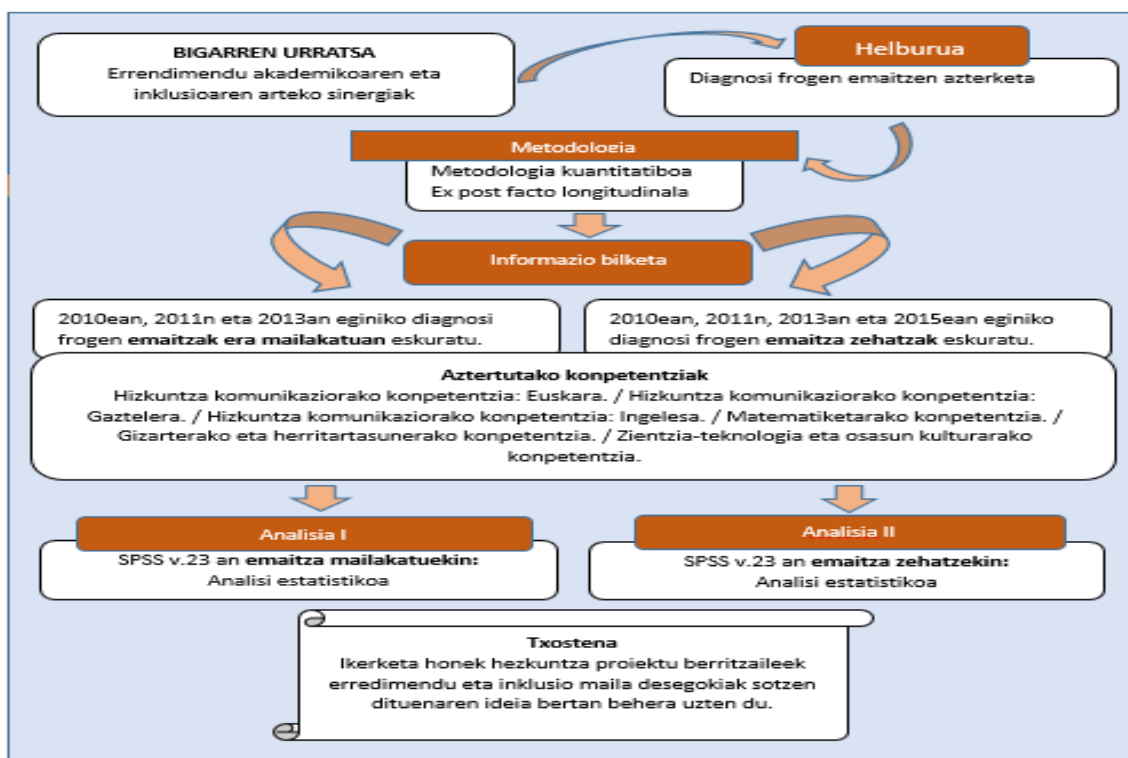
- Anaut, L. (2004). *Sobre el Sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Berreskuratua: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/Iniciativas%20educativas/Amara%20Berri/Castellano.pdf.
- Anaut, L. (2015). Amara Berri Eskolak. *Hik Hasi*. Berreskuratua: <http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20150601/amara-berri-eskola>.
- Antzuola Herri Eskola. (1999). Infantil y primaria ¿dos mundos independientes?. *Cuadernos De Pedagogía*, (282), 40-44.
- Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del currículum y concepciones del alumnado. *Cuadernos De Pedagogía*, 290, 70-73.
- Antzuola Herri Eskola. (2001a). Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos? *Aula De Infantil*, (1), 7-14.
- Antzuola Herri Eskola. (2001b). El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas. *Aula De Innovación Educativa*, 10(103-104), 20-24.
- Antzuola Herri Eskola. (2003). La cantidad y... ¡cantidad de significados! *Aula De Infantil*, (13), 6-8.
- Antzuola Herri Eskola. (2004a). El Bienestar. "en la escuela lo que yo digo también es importante. *Aula de innovación educativa*. (132), 18-21.
- Antzuola Herri Eskola. (2004b). Una comunidad que acaba. *Aula de innovación educativa*. (132), 40-46.
- Antzuola Herri Eskola. (2006). El viaje a marte. *Cuadernos de Pedagogía*. (355), 55-58.
- Antzuola Herri Eskola. (2008). Tiempo para compartir. VIII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil. Colecció Jornades. (61)
- Antzuola Herri Eskola. (2013). Libertad y equidad como garantía de libertad. Hobest. 2016ko Otsailaren 15ean berreskuratua: <http://www.hobest.es/blog/libertad-y-equidad-como-garantia-de-calidad>.
- Antzuola Herri Eskola. (2015) Antzuola Herri Eskola. Auto elikatzen den eredu bizi bat. *Hik HAsi* (201) 2016ko Otsailaren 15ean berreskuratua:

[http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20151001/antzuolako-herri-eskola-autoelikatzen-den-eredu-bizi-bat";](http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20151001/antzuolako-herri-eskola-autoelikatzen-den-eredu-bizi-bat)"<http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/201>.

- Apple, M. W., eta Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madril, Espainia: Morata.
- Arregi, X. (2015). *El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola*. Doktoretza tesia. Mondragon Unibertsitatea. Espainia.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3, (18).
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bonafé, J. M. (2012). 6. En la escuela, el futuro ya no es el pasado, o sí. Nuevos currículos, nuevos materiales. Non: B. Jarauta eta F. Ibernón (ed.). *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*.(101-112). Bartzelona, Espainia: Graó.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Equipo de Durango. (1979). *La escuela que pudo ser*. Madril, Espainia: Zero
- Gorosmendi, M., eta Martin, E. (2016). Quiero hacerlo, sé hacerlo, puedo hacerlo. Pero, ¿debo?. *Reimagina el trabajo*. Berreskuratua: <https://www.reimaginaeltrabajo.com/entrevista.aspx?Num=84>.
- Jauregui Elizondo, M. L. (2014). *Haur hezkuntzako gelen antolaketa espazialaren eta erabilearen deskribapena eta azterketa* (Doktoretza tesia). Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Karrera-Xuarros, I. eta Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: organización escolar y currículum emergentes y flexibles. perspectivas y desafíos. Non: H. Arancibia, P. Castillo eta J. Saldaña (ed.). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*, (139-174). Txile: Universidad de Valparaíso.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción: Conocer y cambiar la practica educativa*. Bartzelona, Espainia: Graó.
- Melero, M. L., Mancila, I., & García, C. S. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 49-56.
- Sasieta, E. M., eta Etxaniz, P. (2015). He estado pensando y mi cabeza me dice que... *Aula de innovación educativa*, (238), 24-28.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Bartzelona, Espainia: Grao.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. *Revista de Investigación en la Escuela*, (68), 11-24.
- Tonucci, F. (2012). La escuela que queremos. Amei kongresu internazionala. konferentzia. Berreskuratua: <https://www.youtube.com/watch?v=ntHWXXvxOtk>.

5.2. Bigarren Urratsa. Konpetentzien, errendimendu akademikoaren eta inklusioaren arteko sinergiak

Lehenengo urratsari hasiera eman haurretik honen laburpen grafiko bat azaltzea erabaki da irakurleari irakurketa errazteko asmoz (ikus 9.irudia, 123.or).



10.irudia: Bigarren urratsaren laburpen grafiko.

5.2.1. Helburua

Bigarren urrats honetan, berrikuntza prozesuetan zehar jasotzen diren gertakarien inguruko galderari erantzuten hasi aurretik, beste helburu bati eusten zaio.

Antzuola Herri Eskolako ikasgeletan ez da azterketarik burutzen. Euskal curriculumari erantzuteko, irakasleek ez dute urtea hasi baino lehen programa didaktiko bat egiten. Ikasgela bakoitzeko curriculum haurren interesari erantzunez eraikitzen da. Irakasleak ez ditu ezagutzak irakats lan tradizionalari dagokion moduan igortzen. Ezagutza, ikasleek sortzen dute beraien arteko prozesu dialogikoen eta eskola komunitateak eskaintzen dizkien baliabideen bidez. Inklusioa egunerokotasunean lantzen da programa zehatzik gabe.

Beraz, ezohiko ezaugarriak dituen ikastetxe honek, zer nolako emaitzak lortuko ditu hezkuntzaren ebaluaziorako erabiltzen diren diagnosi frogetan? Horrelako Hezkuntza Proiektu batek, inklusioaren printzipioak betetzea lortzen al du? Ikastetxeko Hezkuntza

Proiektuak, sistema tradizionalak ezartzen dituen froga estandarizatupei erantzun egokia eman ahal izateko prestatzen ditu haurrak?

Antzuola Herri Eskolako ikasleak, Lehen Hezkuntzan zehar bakarrik eserita egotera edo azterketak bakarrik egitera ohituta ez daudenez, haur hauen ezagutzak, abileziak eta gaitasunak DBHko ikastetxean neurtuko dira. Horretarako ISEI-IVEIk eginiko diagnosi frogren emaitzak erabiliko dira.

5.2.2. Justifikazioa

Urrats honetan, Antzuola Herri Eskolako ikasleek DBHko bigarren mailan egiten dituzten diagnosi frogren emaitzak, EAEko beste ikastetxe eta hizkuntza ereduak emaitzekin alderatuko dira. Antzuolako ikasleen emaitzak egokiak izanez gero, metodologia honek haurrak ebaluazio sistemak ezartzen dituen froga estandarizatupei aurre egiteko prestatzen dituenaren froga enpiriko bat izango da.

Marcelo-García-k, Mayor-Ruiz-ek eta Gallego-Noche-k (2010) diotenez, berrikuntza prozesu orok aurkitzen duen zailtasun handienetako bat, berrikuntza hauek egun indarrean dauden frogei (PISA, ISEI-IVEI, Errebalida, Selektibitatea) erantzuteko duten gaitasunari dagokion beldurra da. Froga hauek, familietan, irakasle taldeetan eta hauen artean sortzen diren erlazioetan beldur ezberdinak eragiten ditu eta beldur hauen ondorioz berrikuntza asko bertan behera gelditzen dira.

Ondorego atalean, diagnosi frogren emaitzen analisiarekin hasi baino lehen, ikastetxeen errendimendua hobetzen duten jardueren eta politiken inguruko errebisio bibliografiko bat egiten da. Ikastetxearen errendimendua hobetzen duten jardura eta politika gehiago aurkitu diren arren, bertan, Antzuolan atzeman direnekin zuzenean erlazionatzen direnak besterik ez dira azaltzen. Hau, emaitzen eta ikastetxearen jardunaren arteko erlazioak bilatzeko asmoz egin da.

Antzuola Herri Eskolak hamaika artikulua idatzi eta argitaratu ditu beraien sistema pedagogikoaren inguruan (Antzuola Herri Eskola, 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; 2006; 2008; 2013; 2015). Artikulu hauetan Antzuolako ikasgelak gidatzen dituzten gako metodologikoak eta ikasgeletan burutu diren ikas-irakas esperientziak deskribatzen dira.

Irakurketa hauei esker, ikasleak beraien buruei galderak egiten dizkieten ikertzaile moduan tratatzen dituztela erraz atzeman daiteke. Arazoen aurrean hipotesiak planteatu eta hauei erantzuna bilatzen dieten ikertzaileak prestatzen dituzte ikastexe honetan eta bide horretan, irakaslearen lana, ikerketa hauetan laguntzea da. Freire-k (1994) hezkuntza bankario moduan deskribatzen duen pedagogiaren kontrako aldean agertzen den pedagogia bat garatzen dela ondorioztatzea ez da lan zaila.

Ikastetxeko metodologiak garapen pertsonalari eta talde izaerari garrantzia handia ematen dio, ikasleen ahalduntzea ikusmiran, hauen autoestimua eta ongizatea zaintzea baitu helburu. Ikastetxeak behin eta berriro aldarrikatu du ahalduntze hau ikasgelatik harago doala eta komunitate guztiaren ahalduntzea bilatzen duela. Ahalduntze hau garatzeko elkarrizketez eta elkarlanaz baliatzen dira. Torres-ek (2009) eginiko ahalduntzearen definizioarekin bat eginez, hezkuntzan, ahalduntzea, norberaren gaitasunetan eta potentzialtasunean aldaketa bat sortzea helburu duen prozesua da, honetarako ingurugiroarekin erlazionatuz, honen inguruan hausnartuz, kritika eginez, kontzientzia hartuz eta asmoak akziora eramanez.

Antzuola Herri Eskolak duen izaeraren parte handi bat, Proiektu Bidezko Lanketatik dator. PBL metodologiarekin alderatuz ezberdintasun batzuk badituen arren, praktika honek Antzuolako lanketa curricularrarekin dituen antzekotasunak ugariak dira. Ezberdintasun nabariena Antzuolak PBLei gehitzen dien disziplinar-teko izaera da. Horregatik, zilegi da Proiektu Bidezko Lanketari atxikitzen zaizkion onurak Antzuolako proiektuari luzatzea.

Johari-ren eta Bradshaw-ren (2008) esanetan, Proiektu Bidezko Lanketak ikasleen egitekoa atsegin bihurtzen du eta Blumenfeld-en, Soloway-ren, Marx-en, Krajcik-en, Guzdial-en eta Palincsar-en (1991) esanetan, ikasleek eginiko azken produktua hobetzen du beraiantzako hartzen duen esanguratsutasuna dela eta.

Thomas-ek (2000) erabakiak hartzerako garaian ikasleen inplikazioa areagotzen dela azaltzen du. Inplikazio honek ezagutzaren sorrera kolektiboa bultzatzen du eta honek aldi berean ikasleen artean lanarekiko ardura garatzeaz gain, lanak ebaluatzen ikasteko prestatzen ditu.

Aski ezaguna den moduan, etengabeko ebaluazioa lanaren autorregulaziorako ezinbesteko jarduera da eta Liu-k, Wong-ek, Koh-ek eta Ee-k (2009) eginiko ikerketak

ikasketarekiko hautematea beste metodologietan baino askoz ere positiboagoa dela adierazten du. Willard-ek eta Dufin-ek (2013) eginiko ikerketak bat egiten du ideia honekin eta honez gain PBLak ikasleen artean asebetetze maila handiagoa sorrarazten duela gehitzen dute. Era berean, taldean lan egiteko duten gaitasuna hobetzen duela, inplikazioan, interesean, ikasteko motibazioan eta ezagutzan gehiago sakontzeko gogoia pizten duela azaltzen dute. Honez gain, estres gutxiago sortzen duela, zeharkako gaiak lantzeko aukera gehiago ematen dituela eta ikasleen arteko zein ikasle eta irakasleen arteko erlazioak hobetzen dituela defendatzen dute Willard-ek eta Dufin-ek (2013).

Metodologia honek duen izaera komunikatiboari esker, haurrek adierazpen gaitasuna hobetzen dute eta hau guztia gutxi balitz, haurren pentsamendu kritikoa, metakognizioa eta arazoak ebazteko gaitasuna garatzeko eredu bikaina dela azalarazi da (Mioduser eta Betzer, 2008).

Ezaugarri guzti hauengatik, Rodríguez-Sandobal-ek, Vargas-Solano-k eta Luna-Cortés-ek (2010) PBLaren bidez ikasleen errendimendua %30 eta %60 bitartean hobetu daitekeela aldarrikatzen dute.

Antzuola Herri Eskolan egiten den moduan ikasleei ahotsa ematea, hauen ikasketa prozesua hobetzen duen jarduera bailitzan deskribatzen da literatura zientifikoan. Sánchez-ek (1999) eginiko ikerketak, parte-hartzea sustatzean, ikasleen interesa pizten dela eta hauen inplikazioa eta jarrera hobetzen dela frogatu du.

Aróstegui-k, Beloki-k, eta Darretxe-k (2013, 188.or) azaltzen duten moduan “dialogo bidez hezkuntza komunitateko eragileak aktibatzen badira, gizartean aurkitu daitezkeen ezberdintasunak desagerrarazi daitezkeenaren ebidentziak daude”.

Komunitateko eragileen parte-hartzeari esker lortu daitezkeen onurak ekitatea baina harago doaz, Flecha-ren, García-ren, Gómez-en eta Latorre-ren (2009), Herrero-ren eta Brown-en, (2010) edo García-ren, Lastikka-ren eta Petreñas-en (2013) esanetan, komunitateko partaideek dauzkaten ezagutzak eta ideiak ikasgelan erabiltzeak ikastetxeen emaitzak hobetzen baititu.

Gizartean dagoen aniztasuna ikastetxera gerturatzean, ezberdintasunen ondorioz egon izan diren talkak gainditu daitezke (Arnaiz, Giménez eta López, 2017; Moliner, Travera, Ruiz eta Segarra, 2016) bai eta ikastetxearen emaitzak hobetu ere (Aróstegui, Darretxe

eta Beloki, 2013; Bemak eta Cornely, 2002; Includ-ed, 2011; Santa Cruz, Siles eta Vreecer, 2011).

Includ-ed proiektuak adierazten duenez (2011) familiei erabakietan, ebaluazioan eta hezkuntzan parte-hartzen uztea, ikasleen ikasketa prozesuan positiboki eragiten duen neurririk garrantzitsuena da (Includ-ed, 2011, 88.or).

Azaldu bezala, familien ezagutzak eskolara eramateak guztientzako onurak sortzen ditu. Best Evidence Synthesis (BES) erakundearentzako Robinson-ek, Hohepa-k, eta Lloyd-ek (2009) egindako ikerketak ideia hau berresten du, komunitateko partaideek dituzten gaitasunak ikastetxean ematen den ikasketa prozesuaren mesederako erabiltzeak ikastetxearen eta ikasleen ikasketa maila hobetzen duela adieraziz.

Ekimen hau eta beste batzuk ikastetxe mailan martxan jartzearen ardura, ikastetxeko zuzendaritza taldeak dauka eta ondorioz, Fullam-en (2011) eta Robinson et al.,-en (2009) ustez lidergoak beste edozein aldagaik baino garrantzia handiagoa du ikastexeen hobekuntza prozesuetan, hauen kolaboraziorik gabe, edozein inizatiba martxan jartzea ezinezkoa baita.

Lidergoa erabakiak hartzea eta pertsona baten ardura denaren ideia geroz eta alboratuagoa dago. Geroz eta ohikoago da komunitatearen ardura baten moduan ulertzea.

Azken urteetan, ezaugarri hauek betetzen dituen lidergo partekatuaren ideiak indar handia hartu du eta Murillo-k (2006) jasotzen duenari men eginez, berrikuntzara bideratu nahi duten ikastetxeek lidergo mota honen beharra daukate.

Bolívar-en (2011) esanetan, ikuspuntu berri honetan, zuzendariaren lana, eragile bakoitzak dituen gaitasunen eta interesen arabera lidergo horretan parte-hartzera motibatzea da.

Lidergo partekatuak elkarri laguntzera eta ardurak partekatzera bideratzen ditu hezkuntza eragileak. Ezaugarri honi esker, eskola antolakuntza eredu hobetzeko martxan jartzen den estrategia honek, komunitate guztiaren ongizatea babesten laguntzen duela esan liteke (Basasoro, Arguiñano eta Karrera, 2018).

Lidergo mota honek eskola ekitatiboagoak, inklusiboagoak eta ondorioz kalitate handiagokoak lortzen dituela argudiatzen du Bolívar-ek (2011). Hezkuntza komunitateko

eragile guztiak eremu bateko edo besteko lider bilakatu behar dira ikastetxearen hobe beharrez (Elmore, 2000).

Komunitatea kontuan izateak, ikas-irakas prozesuan familiak eta ikasleak ahalduntzeak, eragile orori erabakietan ahotsa emateak, hezkuntza komunitateko partaideei egiteko gai direnaren ideia helarazteak eta hauek arazoak gainditzeko dituzten gaitasunetan sinesteak, ikastetxea Apple eta Beane-k (1997) azaldutako eskola demokratikoetako planteamendura gerturatu du.

Racionero-ren eta Padrós-en (2010) esanetan, filosofia honetara gerturatzean, ikastetxeko erlazioak, ikastetxeko testuinguru sozio-kulturalak, ikasketa prozesuak eta emaitzak hobetzen dira.

Apple-k eta Beane-k (1997) oso hurreratze interesgarria egiten dute demokratizazioaren inguruan eta honen lehen helburua eskola ongizatearen inguruan kokatzen dute. Racionero-k eta Padrós-ek (2010), eskola demokratikoek sorrarazten dituzten onurak jasotzeko, Apple eta Beane-ek (1997, 21.or) proposaturiko honako ardatz hauek jarraitzea ezinbestekotzat jotzen dute:

- Ideien zirkulazio librea. Ideien hedapenari edo ospeari erreparatu gabe, pertsona guztiak informatuak egotea ahalbidetu behar da.
- Norbanakoak eta taldeak arazoak ekiditeko eta hauek gainditzeko dauzkaten gaitasunean fedea izan behar da.
- Ideiak, arazoak eta politikak aztertu eta baloratu egin behar dira. Hausnarketa kritikoa egunerokotasunean txertatu behar da.
- Guztien ongizatearen eta hobe beharraz arduratzea partaide ororen lana izan behar da.
- Norbanakoaren eskubideengatik, gutxiagotuen eskubideengatik eta guztion dignitatearengatik arduratzea ikastetxearen lehentasunen artean egon behar da.
- Demokrazia, ideal bat baino, bizi eta jarraitu behar den balore idealizatuen multzo moduan ulertu behar da. Herriaren ibilbidea gidatu behar duen balore multzoa da.
- Gizarte erakundearen antolaketa eredua eraldatzeko, eskolan, bizitza demokratikoa baliabide moduan erabili behar da.

Brown-ek (2004) eskolako kultura honek kalitatezko hezkuntza eskaintzeko betekizun batzuk bete behar dituela azaltzen du. Atal honetan Brown-en betebeharrei jarraiki Elias-ek (2015) eginiko jarribideen zerrenda azaltzen da (Elías, 2015, 290-291.or):

- Lana gidatzen duen perspektiba, argia, zehatza eta handinahi handikoa izatea.
- Ikasleen nahietara beharretara eta erabakitako hezkuntza ereduraren bideratutako curriculumak, irakats metodoak, ebaluazioa eta ikas-irakas aukerak eskaintzea.
- Irakasleek eta ikasleek lan egiteko nahikoa denbora izatea.
- Irakasleen eta ikasleen ikasketan zentratzen den begirada bat izatea.

- Irakasleen eta ikasleen garapena sustatzeko, hauen arteko gertuko elkarkidetzaren erlazioa egotea.
- Kultura sortzeko, funtsezko gaiak eztabaidatzeko, ardurak hartzeko eta taldeko zein bakarkako lorpenak ospatzeko abaguneak sortzea.
- Arriskuak hartzera bultzatzen duen zuzendaritza taldearen babesa izatea.
- Erabakiak, egindako aurrerapenen inguruko hausnarketetatik hartzea.
- Familien babesa izatea.
- Erakundeek malgutasunez jokatzeko berritzen diharduten ikastetxeekin.

Literatura zientifikoak ikastetxearen emaitzen hobekuntzarako proposatzen dituen lehen pausu hauek jarraituko lituzkeen ikastetxeak, lehen baino emaitza hobekiak eta ondorioz inklusio emaitza hobekiak lortu beharko lituzkeela ulertzen da.

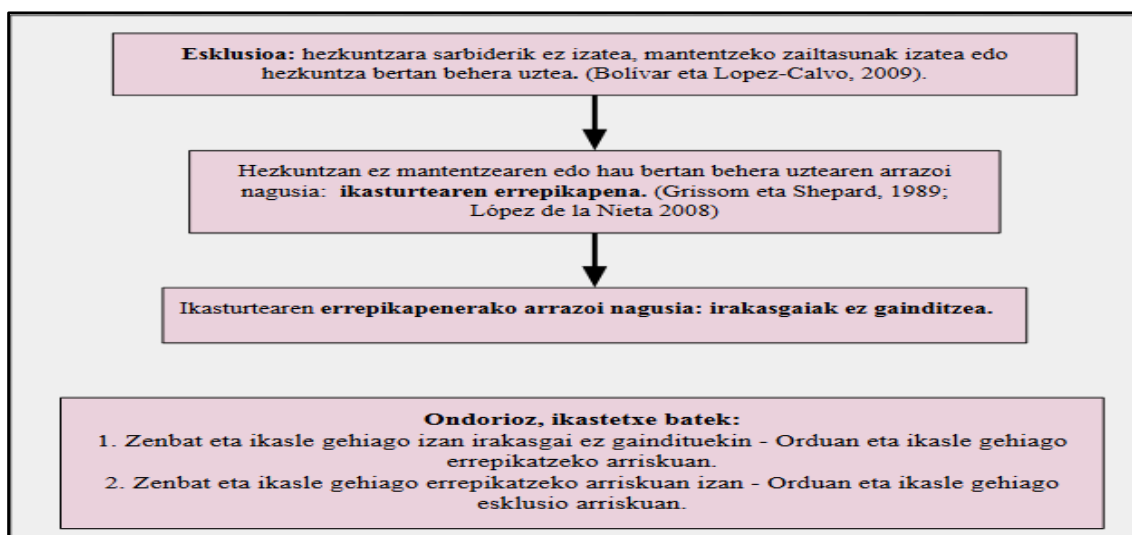
Burututako ikerketari hasiera eman aurretik, ikerketa honen bidez emaitzen eta inklusioaren arteko erlazioa ulertzeko, derrigorrezko egiten da hezkuntza eskulioaren esanahia ezagutzea.

Bolívar-ek eta López-Calvo-k (2009, 53.or) emandako definizioarekin bat eginez, hezkuntza eskulioa “hezkuntza ofizialean sarbidea izateko aukerarik ez izatea, bertan mantentzeko zailtasuna izatea eta hezkuntza sistema egokitzen zaiena baino lehen uztea da”.

López de la Nieta-k (2008) adierazi duen moduan, hezkuntza alde aurretik uzten duten ikasleak, ikasturtea errepikatu duten ikasleak izan ohi dira. Ikasturte errepikapenaren eta eskola uztearen arteko erlazioa oso sendoa da (Grissom eta Shepard, 1989. Lozano Diaz-ek, 2003 argitaratua). Era berean, errepikatzen duten ikasleak emaitza txarrak ateratzen dituztenak izan ohi dira.

Beraz, pentsa genezake ikasle gutxiak suspenditzen duten ikastetxeetan, ikasle gutxiak errepikatuko dutela. Honen ondorioz, ikasle gutxiagok utziko dituzte ikasketak egokitzen zaiena baino arinago eta ikastetxe hauen inklusio maila handiagoa dela suposa daitezke (ikus 11. irudia, 130.or). Arrazoibide honi jarraiki, errendimenduaren ikerketak, ikastetxearen inklusio maila aurreikusteko aukera zabaltzen du.

Eskolako errendimendu akademikoak eskola porrota iragarri dezakeenaren ideia aurretik ere ikertua izan da (Dyson, Farrel, Polat, Hutcheson eta Gallanaugh, 2004; Loreman, 2014).



II. irudia: Ikastetxe baten emaitza akademikoak inklusioarekin erlazionatzeko erabilitako arrazoibidea.

Ikerketa gehienek, ikasturte errepikatzearen neurriak ondorio latzak sortzen dituela ondorioztatu dute. Jimerson-ek (2001) egindako ikerketak, gizarteratzean arazoak sortzen dituen neurri bat dela ondorioztatzen du.

Errepikapena momentuko eskusioa bada ere, baditu eskolaz kanpoko eraginak ere. Errepikatzaileak diren ikasleek, arazo sozial eta pertsonal gehiago izaten dituzte (Benito Martín, 1984; Holmes, 1989; Jimerson, 2001), ikasgeletan eta hauetatik kanpo arazo gehiago sortzen dituzte (Anderson, Peterson, Gómez-Laverde, 2002; Jimerson 1999; 2001) eta lan mundura begira ere, perspektiba okerragoak izaten dituzte.

Ikerketa enpiriko asko egin dira errendimenduaren aldagai esplikatzaileak aztertzeko. Aipaturiko ikerketak bi aldagairi erreparatuz egin izan ohi dira: eskola aldagaiak eta eskolaz kanpoko aldagaiak.

Eskola aldagaien artean gehien aztertu direnak, taldearen tamainaren, ikasle-irakasle arteko harremanaren eta ikastetxearen tamainaren araberakoak izan dira. Eskolaz kanpoko aldagaien artean gehien aztertu direnak, familien ekonomiari, gurasoen ikasketa mailari, ikasleen sexuari eta familiaren inputari erreparatu diotenak izan dira.

Ikerketa honetan, ez zaie Recart-Herrera-k, Mathinesen-ek eta Herrera-Gabirain-ek (2018) edo de Miguel-ek (2001) jasotako aldagaiei garrantziarik ematen, hala ere, irakurleak ikastetxearen irudi fidagarriago bat egin dezan, ondorengo paragrafoetan de Miguel-ek (2001) aipaturiko lau aldagaiek Antzuolan duten eragin maila azaltzen da:

- Ikastaldearen tamaina: Taldearen tamaina beste ikastetxeen parekoa da, 20-22 ikasle talde bakoitzeko.
- Familien ikasketa maila: Familien ikasketak ez dira neurtu, baina EUSTATEko (2016) web gunean aurkitu daitekeen moduan, Antzuolako herritarren artean goi mailako ikasketak egin dituzten pertsonen ehunekoaren bilakaera inguruko herrikoena baina handiagoa izan da. 1996an Antzuolako biztanleriaren %3ak besterik ez zituen ikasketa unibertsitarioak. Inguruko herrietako batezbestekoa %9koa zelarik. 2011an ordea, Antzuolako biztanleriaren %22ak zituen ikasketa unibertsitarioak eginak, inguruko herrietako batezbestekoa %19koa zenean. Familiaren ikasketa mailak garrantzia handia duela frogatu duten ikerketa asko daude (Gissom eta Shepard 1989; Matute-Villaseñor, Sanz-Martin, Gumá-Diaz, Rosselli eta Ardilla, 2009), baina Antzuola Herri Eskolan, gurasoen ikasketa maila beste herrialdeetan baino baxuago izanik ere, bizi izan duen gorakada inguruko herrikoen gorakada baina %10 altuagoa izan da. Beraz, gorakada hau, ikerketek eta estatistikek markatzen duten joeraren kontra joan da. Interesgarria izango litzateke etorkizunari begira honen arrazoibidea topatzea.
- Familien maila ekonomikoa: Familien ekonomiak ez du inguruko herrikoen ekonomiarekin alde handirik gordetzen. Antzuolako biztanleen urteko errenta inguruko herrikoena baina 60€ altuagoa da eta Ormaiztegikoa baina 20€ baxuagoa (EUSTAT, 2017).
- Ikastetxeko etorkin kopurua: Etorkin kopuruen datuak ere ez dira gainontzeko herrietako datuetatik aldentzen. Antzuolako etorkin kopurua %4koa da, inguruko etorkin ehuneko baxuena. Baina inguruko herrietako ehunekoak ez dira askoz ere altuagoak, Zumarragako etorkin kopurua %6koa izanik eta Bergarakoa %7koa (EUSTAT, 2017). Ikastetxean matrikulatuta dagoen etorkinen ehuneko kopuru altuena aldakorra izan da ISEI-IVEIko txosten exekutiboan arabera (ISEI-IVEI, 2010, 2011, 2013) Antzuolako herriak etorkin kopuruaren ehuneko baxuena izan arren, ikasle etorkinen ehunekoa ez da baxuena. Egoera honen aldagai esplikatzailerik etorkinen seme alaben kopuruaren eta hauen adinen baitan egon daitekeela uste da.

Honez gain, ikastetxe bakarra izanik, nahita ez herriko aniztasun guztia bere barne biltzen duen ikastetxea da. Ikerketa honen helburua, ikastetxeak ikasleen beharrei eta ohiko ebaluazio metodoari erantzuteko gaitasuna bermatzen duen edo ez behatzea izango da.

5.2.3. Metodologia

Antzuolako sistemak gaur egungo ebaluazio sistemari aurre egiteko gaitasuna duen edo ez frogatzeko, metodologia kuantitatibo longitudinala erabili da. Metodologia honek, ikerketa objektua sakontasunean aztertzeke aukera eman du. Horretarako ISEI-IVEIen diagnosi frogetan ikasleek azken bost urteetan ateratako emaitzak behatu dira.

Ikerketa longitudinala izateak azterketaren isuria txikitzen du, ez baitira urte bateko edo bi urtetako emaitza kasualak. Antzuolako ikasle kopurua txikiena izan arren, kopuru hori Antzuolako unibertsoa da. Hau da, Antzuola Herri Eskolan froga egin duten ikasle guztien batura erabili da analisi estatistikorako.

Beraz, ikerketa metodo hipotetiko deduktiboa erabiliz egin da, Fox-ek eta López-ek (1981) eta Bunge-ek (1981) proposatzen dituzten faseak jarraitu direlarik. Ikerketak 2010, 2011, 2013 eta 2015 urteetako datuak jasotzen ditu, beraz Antzuolako lagina, urte horietan diagnosi froga egin zuten ikasle guztiak dira. Ikasleen emaitzen jarraipena egiten denez, ikerketa longitudinal bat planteatzen dela esan daiteke (Fox eta López, 1981, 491-494.or)

Ikerketa “Ex Post Facto” bat dela ere esan daiteke non “A”-k “B”-n eragiten duen (Kerlinger, 1985, 269.or). Kasu honetan zehazki, Antzuolako emaitzak onak izanez gero, gaurkotasunean dagoen ebaluazio sistemari aurre egiteko gainontzeko metodologiak bezain egokia dela iritziko da, ikerketa mnemoteknikoak defendatzen duen moduan (Bisquerra 2000).

a) Informazioa jasotzeko teknikak

Errendimendu akademikoaren analisisia egin ahal izateko, laginean azaldutako ikasleen diagnosi frogetako emaitzak jaso dira. Alderaketak egiteko SPSS v.23a erabili da.

ISEI-IVEI hezkuntza sistemaren euskarrietako bat da eta Hezkuntza Saileko kontseilariordearentzako lan egiten du (Eusko Jaurilaritza, 2001). Bere gain hartzen du EAEko ebaluazio proiektuak eratu eta diseinatzeko erantzukizuna.

Diagnosi frogak, ikastetxeen eta Euskal Hezkuntza Sistema hobetzeko balio duten ebaluazio prozesuak dira. Lehen Hezkuntzako 4. mailako eta DBHko 2. mailako ikasle guztiek oinarritzko konpetentziak noraino garatu dituzten baloratzen du. Helburu bikoitza

du: alde batetik, eskolak bizitzarako zein mailatan prestatzen dituen baloratzea eta herritar bezala duten eginkizuna betetzeko ikasleak zein punturaino dauden prestaturik ezagutzea; eta bestetik, ikastetxeei irakaslan hobetzen laguntzea eta administrazioari hezkuntza-politikak bideratzeko informazio baliagarria eskaintzea.

Ebaluazio diagnostikoa, ikasleek oinarrizko konpetentzietan lortu duten garapen-maila neurtzea helburu duen ikerlana da. Oinarrizko konpetentzia horiek 2/2006 maiatzaren 3ko Hezkuntzaren Lege Organikoan (LOE) eta Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumak ezartzen duen 175/2006 urriaren 16ko Dekretuan definitutakoak dira. Konpetentziak banako guztiek, gizarteko kide aktibo gisa bizitza asebeta eduki ahal izateko behar diren ezagupenen trebezien eta jarrerren multzo gisa ulertzeko adostasuna dago. Ikuspegi horren arabera, esparru edo jarduera jakin batean trebea izateak ezagupen egokiak aktibatze eta erabiltzeko gai izatea esan nahi du, esparru horrekin lotutako egoera eta arazo jakin batzuei aurre egin ahal izateko. Ezagupenez gain, testuinguru ezberdinetako arazoei irtenbidea eman ahal izateko eskuratutako ikaskuntzak egoki aukeratzeko eta erabiltzeko gaitasuna izango litzateke.

Ebaluazio diagnostikoaren xede nagusia ikastetxeen eta ikasleen hobekuntzarako esku hartzea da. Xede hori helburu orokor eta espezifikoko batzuetan zehazten da (ISEI-IVEI, 2009, 11-12.or):

Helburu Orokorrak:

- Eskolak bizitzarako noraino prestatzen duen baloratzea eta ikasleek gizarte modernoko biztanle gisa duten betebeharra beren gain hartzeko noraino dauden prestaturik baloratzea.
- Ikastetxeei hezkuntza-jarduna hobetzen laguntzea.
- Administrazioari hezkuntza-politikak bideratzeko informazio baliagarria ematea.
- Euskadiko gizarteari hezkuntza sistemaren egoerari eta garapenari buruzko kontuak ematea.

Helburu espezifikokoak:

- Oinarrizko gaitasunen ebaluazioaren bidez, Lehen Hezkuntzako 4. mailako eta DBHko 2. mailako ikasleek hezkuntza-helburuak noraino betetzen dituzten ezagutzea eta baloratzea.
- Oinarrizko gaitasunak lortzeari eta garatzeari eragiten dieten faktoreak eta aldagaiak, testuingurukoak eta hezkuntza-prozesuetakoak, aztertzea.
- Ikastetxeei informazio nahikoa eta garrantzitsua eskaintzea, ikasleen hezkuntza hobetzeko eta oinarrizko konpetentziak lortzea bermatzeko behar diren neurriak eta programak antola ditzaten. Informazio hori, hala behar denean, aurreko ikasturteetako jarduerak baloratzeko eta birbideratzeko ere baliagarria izan daiteke.
- Ikastetxeetan gogoeta-prozesuak sustatzea, antolamenduaren, funtzionamenduaren eta emaitzen hobekuntza baloratu ahal izateko eta erantzukizunak beren gain har ditzaten.

- Euskadiko hezkuntza-administrazioari informazio nahikoa, objektiboa eta garrantzitsua eskaintzea hezkuntza-sistemaren kalitatea hobetzearen aldeko erabakiak hartu ahal izateko.
- Familiei seme/alabak gaitasunak noraino eskuratu dituen jakinaraztea, motibatze eta hobekuntza errazteko.
- Hezkuntza-komunitateko kide guztien eta Euskadiko ikasleen errendimendua hobetzeko Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren laguntza-zerbitzuen lankidetzeta eta ahaleginen integrazioa bultzatzea.

Frogak egin diren urte guztietan, ISEI-IVEIk eginiko diagnosi frogak Euskarako, Gaztelaniako eta Matematikako kompetentziak neurtu dituzte. Haez gain, Zientziak-Teknologia eta Osasuna, Ingelesa eta Gizarteratzeko Hezkuntzako kompetentziak hiru urte ezberdinetan neurtu dira.

Ikastetxearen errendimendua eta honek izan dezakeen eskusio maila neurtzeko ISEI-IVEIk eginiko diagnosi frogak erabiltzea erabaki da ondorengo arrazoiak medio:

- EAEak balidatutako erakunde bat izateagatik.
- Diagnosi frogen bidez ikasleek ikaste prozesuan zehar jasotako ezagutzak eta abileziak neurtzeko:
 - Haurren gertuko esperientziak erabiltzen dituztelako.
 - Errealitatean oinarritutako testuinguru eta egoera teorikoen bidez neurtzen dituztelako haurrek ezagutzak aplikatzeko dituzten gaitasunak.
- Haurren emaitzak era objektiboa eta interesik gabean neurtzen dituztelako.
- Ebaluatzaile ezberdinek egindako frogak sortuko lituzkeen isuririk ez duen froga delako.

Kompetentzia hauetan lortutako emaitzak bi era ezberdinetan aztertu dira. Lehena ISEI-IVEIk antolatu moduan, bigarrena ikasleek frogetan lortutako emaitza zehatzak erabiliz. Emaitza mailakatuak eskusio arriskuan dauden ehunekoak azalarazi dute eta emaitza zehatzek errendimenduaren beste neurketa perspektiba bat eman dute. Bi era ezberdinetan neurtzea erabaki da bi neurketen arteko alderaketak ondorio ezberdinak ateratzeko aukera sortu dezakeela uste delako.

a.1) Lehen analisia. Emaitza mailakatuak

Emaitzak ISEI-IVEIk txosten exekutiboan antolatzen dituen moduan antolatu dira eta hiru gaitasun mailatan banaturik aurkezten dira: hasierako maila, erdi-maila eta maila aurreratua.

Ikasle bat maila jakin batean dagoenean, maila horretako trebetasunetan eta beheragoko mailetakoean gai dela esan daiteke. Maila horietako bakoitzak ikasleak zer egiten dakien deskribatzen du eta probetako puntuazio-tarteei loturik dago. Puntuazio-tarteak ezberdinak dira ebaluatutako oinarrizko konpetentzietan.

Konpetentzia bakoitzeko errendimendu maila finkatzeko, nazioarteko beste ebaluazio batzuetan xede berarekin erabiltzen den prozedura estandarizatua erabili da, “ebakidura-puntuen identifikazioa” izenekoak. Prozesuan dagokion irakasmilako hainbat irakaslek hartu dute parte, ikuskaritzako eta laguntza-zerbitzuetako (Berritzegune) teknikariek batera.

Analisian agertzen diren bi ikastetxeen emaitzak ISEI-IVEIk erraztu ditu bi ikastetxeetako zuzendaritza taldeen onspena jaso ostean.

a.2) Bigarren analisia. Emaitza zehatzak

Emaitza zehatzen analisia egiteko ikastetxeetako eta hizkuntza eredu ezberdinetako ikasleek eskuratutako emaitza zehatzen batezbestekoa erabili da. Antzuola Herri Eskolako ikasleen emaitzak Eusko Autonomi Erkidegoko gainontzeko ikastetxe eta hizkuntza estratu ezberdinen ikasleek ateratako emaitzekin alderatu dira.

Ikastetxe guztiek lortutako emaitzak ISEI-IVEIk erraztu ditu bi ikastetxeetako zuzendaritza taldeen onspena jaso ostean.

b) Jasotako datu kuantitatiboen lagina

b.1) Emaitza mailakatuaren antolaketa eta laginaren urteak

Lehen analisiko partaideak 2010, 2011 eta 2013 urteetan zehar DBHko bigarren mailan diagnosi froga egindako ikasle guztiak izango dira. Jasotako datuak 81.440 ikasleen emaitzak biltzen ditu. Partaide hauen emaitzak ISEI-IVEIk ³antolatzen dituen moduan

³ Ikasleen errendimendua zehazteko Itemarekiko erantzunaren teoria (IET) erabili da. Ikasle bakoitzaren errendimendua ordenatzeko eskala bat sortu da, 250eko batezbestekoa eta 50eko desbiderapen tipikoa dituen. Eskala horretan erreferentzia puntu batzuk finkatzen dira (gaitasun mailak izenekoak). Eskalari zentzua emateko eta oinarrizko konpetentziekin erlazionatzeko, ebakidura-puntu edo gaitasun-maila bakoitzari puntuazio hori edo handiagoa lortu duen ikasleak eskuratuta dituen eduki, trebetasun eta

azaltzen dira. Hasierako maila, erdi-maila eta maila aurreratua bezala sailkatuz, ikasleak ateratako emaitza zehatzaren baitan.

b.1.1) Emaitza mailakatuaren analisirako lagina

Analisi estatistikoak, 2010, 2011 eta 2013 urteetan DBHko bigarren mailan diagnosi froga egin zuten ikasle guztien emaitzak batzen ditu.

4. taula

Emaitza mailakatuetao analisisian parte-hartu duten ikasleak

Ikastetxea edo hizkuntza eredia	Froga egin duen ikasle kopurua 2010	Froga egin duen ikasle kopurua 2011	Froga egin duen ikasle kopurua 2013	Ikasle kopurua guztira
Antzuola Herri Eskolako ikasleek DBH ikasten duten institutua	80	82	98	260
Hezkuntza publikoan "D" eredia	6.361	6.580	7.227	20.168
Hezkuntza publikoan "B" eredia	1.009	914	962	2.885
Hezkuntza publikoan "A" eredia	779	969	770	2518
Hezkuntza publikoan, itunpekoan naiz pribatuan azterketa egin zuten ikasle guztiak	18.021	18.279	19.241	55.541

b.2) Emaitza zehatzen analisirako antolaketa eta laginaren urteak

Bigarren analisiko partaideak 2010, 2011, 2013 eta 2015 urteetan zehar DBHko bigarren mailan diagnosi froga egin zuten 111.238 ikasleak dira. Emaitzak lortutako puntuazio zehatzaren arabera antolatu dira eta horretarako emaitza mailakatuarekin egin den moduan Antzuola herri eskolako ikasleek lortutako emaitzak beste ikastetxeetakoengandik bereiztu dira. .

eragiketa kognitibo multzo bat lotu zaio. Adibidez, 325 puntu dagoen ikasle batek puntuazio horri lotutako gaitasunak eta beheragoko mailei lotutakoak eskuratuak ditu.

b.2.1) Emaidza zehatzen analisirako lagina

Lehen analisi estatistikoan erabilitako 81.440 partaideei, 2015ean diagnosi frogak egin zituzten ikasleak batzen zaizkio.

5. taula
2010eko, 2011ko eta 2013ko laginari 2015ean batzen zaizkion ikasleak

Ikastetxea	2015ean laginari batutako ikasle kopurua
Antzuola Herri Eskola	15
Antzuola Herri Eskolako ikasleek DBH ikasten duten institutua	58
Hezkuntza publikoan “D” ereduan	8.129
Hezkuntza publikoan “B” ereduan	829
Hezkuntza publikoan “A” ereduan	546
Hezkuntza publikoan, itunpekoan naiz pribatuan azterketa egin zuten ikasle guztiak	20.221

c) Emaidzak sortzeko datuen prozesamenduan eragin duten aldagaiak

Atal honeta, emaitza mailakatuen eta emaitza zehatzen analisisian gurutzatu diren aldagaiak azaltzen dira.

6. taula

Egindako bi analisi estatistikoetan datuen prozesamenduan erabili diren aldagaiak

Analisi Mota	Urteak	Emitzen Antolaketa	Ebaluatuak izan diren sei kompetentziak	Diagnosi frogetan parte-hartu duten ikastetxeak eta hizkuntza ereduak
Ikasleen emaitzak, ISEI-IVEIk antolatu moduan egindako analisisian eragin duten aldagaiak	2010 2011 2013	Hasierako maila Erdi-maila Maila aurreratua	1.Hizkuntza komunikaziorako kompetentzia: Euskara . 2.Hizkuntza komunikaziorako kompetentzia: Gaztelera . 3. Matematikarako kompetentzia. 4. Gizarterako eta herritartasunerako kompetentzia. 5.Hizkuntza komunikaziorako kompetentzia: Ingelesa . 6. Zientziak-Teknologia eta Osasun kulturarako kompetentzia.	1.“ Antzuola ” Antzuola Herri Eskolako ikasleek DBHko ikastetxean lortu dituzten emaitzen bateratzea egitean sortu den ikastetxe birtuala da. Eusko Autonomi Erkidegoan “B” ereduak kokatzen da. 2.“ DBH ” Antzuola Herri Eskolako ikasleak DBH ikasten duten ikastetxea da, ikastetxe honen emaitzetatik Antzuola Herri Eskolako ikasleek lortutako emaitzak kendu zaizkio, ikastetxe honek “B” eta “D” ereduak ditu. 3.“ A, Eredua ” Eusko Autonomi Erkidegoan azterturiko urteetan diagnosi froga egindako “A” ereduko ikastetxe publiko guztiak. 4.“ B, Eredua ” Eusko Autonomi Erkidegoan azterturiko urteetan diagnosi froga egindako “B” ereduko ikastetxe publiko guztiak. 5.“ D, Eredua ” Eusko Autonomi Erkidegoan azterturiko urteetan diagnosi froga egindako “D” ereduko ikastetxe publiko guztiak. 6.“ EAE ” Eusko Autonomi Erkidegoan, azterturiko urteetan, diagnosi froga egin zuten ikastetxe publiko zein pribatu guztien batez bestekoa da.
Ikasleen emaitza zehatzekin egindako analisisian eragin duten aldagaiak	2010 2011 2013 2015	Emitza zehatzak		

d) Osatutako bi datu baseetan eginiko analisi estatistikoaren deskribapena

d.1) Lortutako emaitza mailakatuarekin SPSS v.23an eginiko analisi estatistikoa

Mailakatutako emaitzen analisia taula gurutzatu baten bidez egin da. Taula horretan ikastetxeak “zutabe” moduan, emaitzak “ilara” moduan eta kompetentziak “kapa” moduan jarri dira. Taula honi (t) froga pasa zaio alfa 0.05ean, datu ugariko analisisien egokitzapenerako Bonferroni metodoa erabili da eta (z) froga bat erabili da proportzioak alderatzeko alfa 0.05ean jarritz. Analisi hauekin batera, independentzia froga egin da Chikarratua erabiliz, hau ere 0.05ean.

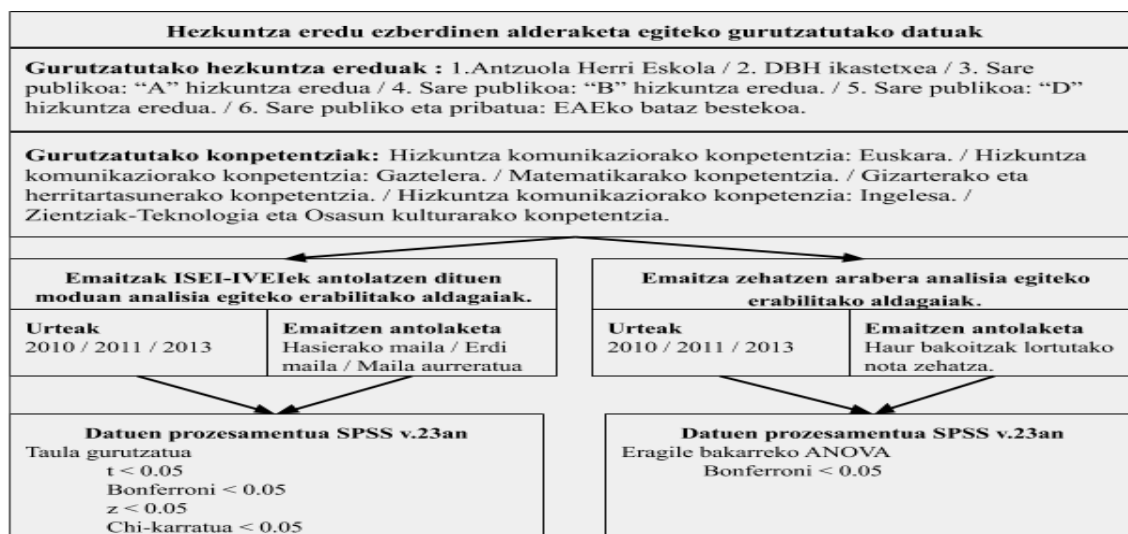
Atal honetan, ikasleen emaitza zehatzak alderatzeko garaian SPSS v.23ean gurutzatu diren aldagaiak eta egindako analisi zehatza deskribatzen dira.

d.2) Lortutako emaitza zehatzekin SPSS v.23an eginiko analisi estatistikoa

Ikastetxeen emaitzen arteko alderaketak egiteko faktore bakarreko ANOVAk erabili dira. Froga hauetan, alderaketa anitzen egokitzapenerako Bonferroniren testa erabili da esanguratsutasuna 0,05ean jarritz. Analisi hauetan independentzia froga egin da Chi-karratua erabiliz, hau ere 0.05ean.

e) Jasotako datu kualitatiboen interpretazioa

Froga hauetan lorturiko emaitzak bi era ezberdinetan tratatu dira. Heziketa mota honek lortzen duen inklusio mailari erreparatzeko ISEI-IVEIk datuak jasotzeko erabiltzen duen sistema berbera erabili da. Lehenengoan, ikasleek lortu dituzten emaitzen arabera hiru estratu hauetako batean sailkatu dira. Emaitzetan batezbestekoaren azpitik geratu diren ikasleak, emaitzen batezbestekoan sailkatutako ikasleak eta batezbestekoaren gainetik geratu diren ikasleak. Bigarrenean, ikasleen puntuazio zehatza erabili da alderaketarako. Jasotako emaitzak SPSS v.23an sortutako datu basean aztertu dira.



12. irudia: 5.2. atalaren metodologia. Jasotako informazioa eta datuekin burututako analisiaren laburpen grafikoa.

5.2.4. Emaitzak

Emaitza mailakatuak datu basean SPSS v.23ean sartu eta hauek prozesatzean, hauek dira lortu diren emaitzak.

a) Emaitzen laburpena

7. taula

Emaitza mailakatuen datu prozesamenduaren analisiaren laburpena

Baliotsuak		Kasuak			
		Galduak		Guztira	
Baliagarriak	Ehunekoa	N	Ehunekoa	N	Ehunekoa
317.497	97,4%	8332	2,6%	325.829	100%

Oin oharra: 6.taulan ikusi daitekeen moduan, hiru emaitzen, sei konpetentzien eta zazpi ikastetxeen arabera egindako analisiak 325.829 kasu sortzen ditu.

b) Konpetentzia guztien emaitzen alderaketa

Ondorengo taulak, konpetentzia guztietan ikastetxe bakoitzak lorturiko emaitzak alderatzen dira.

8. taula

Ikastetxeek konpetentzia guztien batz bestekoan lorturiko emaitzak mailakatutako analisiaren arabera

	<i>Antzuola (a)</i>	<i>DBH (b)</i>	<i>A"eredua (c)</i>	<i>"B"eredua (d)</i>	<i>"D"eredua (e)</i>	<i>EAEko (f)</i>
<i>Hasierako Maila</i>	17,9% <i>a,b</i>	20,1% <i>b</i>	53,6% <i>c</i>	34% <i>d</i>	19,8% <i>b,e</i>	20,1% <i>b,f</i>
<i>Erdi Maila</i>	57,9% <i>a,d,e,f</i>	58,7% <i>a,b,f</i>	34,6% <i>c</i>	52,9% <i>d</i>	56,4% <i>b,e</i>	55,5% <i>f</i>
<i>Maila aurreratua</i>	24,3%	21,2% <i>b</i>	11,8% <i>b</i>	13,1% <i>b</i>	23,8% <i>a</i>	24,3% <i>a</i>

Oin oharra: ehunekoaren ostean azaltzen den azpi-letrak, emaitza hori zein ikastetxerekin duen korrelazioa adierazten du $p < .05$ batean bi noranzko proportzionaltasun berdintasunean.

Hasierako mailan kokatzen diren Antzuolako ikasleen ehunekoa ez da beste ikastetxeko ehunekoekin erlazionatzen. Antzuola ostean hasierako mailan ikasle gutxien dituen eredu "D" eredu da

Antzuola hasierako mailan ikasle kopuruaren ehuneko txikiena duen ikastetxea izateaz gain, EAEko ehunekoarekin batera maila aurreratuan ehuneko altuena duen ikastetxea da, nahiz eta maila aurreratuan "D" ereduarekin eta EAEko batezbestekorekin ez dagoen alderatasun esanguratsurik. Hiru eredu hauen eta "A" eta "B" ereduaren artean ordea badago alderatasun esanguratsua.

ISEI-IVEIk ikastetxe bakoitzak lorturiko emaitzez osaturiko datu basea erraztu duenez, ezin izan da nota zehatzekin datuen prozesamendu hau egin.

c) Konpetentzien araberako emaitzen alderaketak

Azpi atal honetan konpetentziaz konpetentzia ikastetxeetako ikasleek lorturiko emaitzak aztertzen dira. Lehenik puntuazio zehatzekin egindako analisiak azaltzen dira eta ondoren emaitza mailakatuekin egindako analisiak.

c.1) Hizkuntza komunikaziorako konpetentzia: Euskara

Euskarazko hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzia. Hitzezko eta idatzizko testuak egokiro erabiltzea, bizitzako hainbat alorretako egoeratan, eraginkortasunez eta hizkuntza-aniztasuna errespetatuz, literatura-hezkuntza garatzea, nor bere burua eta inguruko mundua hobeto ezagutzeko moduan definitzen da (Eusko Jaurlaritzak, 2016, 13.or). Euskarako konpetentzia ISEI-IVEIk eginiko diagnosi froga guztietan neurtu da.

9. taula

Ikastetxeek euskarako konpetentzian lorturiko emaitza zehatzen arteko alderaketa

Ikastetxea	Batezbestekoa	Desbideratzea	F	Signif.
Antzuola	260	21.307	21.209	0.000
D.B.H	264	14.457	(5/18)	
“A” eredua	182	12.312		
“B” eredua	234	16.135		
“D” eredua	262	6.076		
E.A.E	254	3.948		

Bariantza analisiaren emaitzak, euskarazko konpetentzian ezberdintasun esanguratsuak daudela adierazten du. DBH ikastetxeko, “D” ereduko eta Antzuolako emaitzak batezbestekoaren gaineratik kokatzen dira. “A” ereduaren emaitzak dira emaitzarik baxuenak. Bonferroni testaren arabera, “A” ereduko emaitza da modu esanguratsuan gainontzeko emaitzetatik aldentzen den emaitza bakarra, hau da, esanguratsuki okerragoa da. Gainontzeko ikastetxeen artean ez da ezberdintasun esanguratsurik azaltzen. Hortaz, gainontzeko ikastetxeen arteko emaitzak zoriz direla ezberdinak esan daiteke.

10. taula

Ikastetxeek euskarako kompetentzia lorturiko emaitza mailakatuen arteko alderaketa

	<i>Antzuola</i> (a)	<i>DBH</i> (b)	<i>“A” eredua</i> (c)	<i>“B” eredua</i> (d)	<i>“D” eredua</i> (e)	<i>EAE</i> (f)	<i>P</i>	<i>V</i>
<i>Hasierako maila</i>	25,7% <i>a, b</i>	21,% <i>b</i>	95,% <i>c</i>	56% <i>d</i>	26,% <i>b</i>	33,8% <i>a</i>	0.00	.182
<i>Erdi-maila</i>	42,9% <i>a, b, c, d, e</i>	52,% <i>d, e</i>	3,7% <i>f</i>	34,% <i>c</i>	47,% <i>b, e</i>	42,4% <i>a, d</i>		
<i>Maila aurreratua</i>	31,4% <i>a, b</i>	26,% <i>a, b</i>	0,7% <i>c</i>	9,4% <i>d</i>	25,% <i>b</i>	23,8% <i>a</i>		

Oin oharra: ehunekoaren ostean azaltzen den azpi-letrak, emaitza hori zein ikastetxerekin duen korrelazioa adierazten du $p < .05$ batean bi noranzko proportzionaltasun berdintasunean.

Hasierako mailan aurkitzen den ikasleen ehuneko kopuru txikiena DBHkoa da eta jarraian Antzuolakoa. Bien arteko alderaketan ezberdintasun esanguratsurik ez dagoela azalarazi da. Bi ikastetxe hauek, gainontzekoek baina emaitza hobek azaltzen dituzte hasierako mailan. Maila aurreratuan, Antzuola da ikasle ehuneko altuena agertzen duena. Maila honetan DBHko emaitzekin bakarrik gordetzen du erlazio esaguratsua.

c.2) Hizkuntza komunikaziorako kompetentziarako kompetentzia: Gaztelera

Gaztelarako hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentzia. Hitzeko eta idatzizko testuak egokiro erabiltzea, bizitzako hainbat alorretako egoeratan, eraginkortasunez eta hizkuntza-aniztasuna errespetatuz, literatura-hezkuntza garatzea, nork bere burua eta inguruko mundua hobeto ezagutzeko moduan definitzen da (ISEI-IVEI, 2010, 2011, 2103, 2015). Gaztelarako kompetentzia ISEI-IVEIk eginiko diagnosi froga guztietan neurtu da.

11. taula

Ikastetxeek, gaztelarako kompetentzia lorturiko emaitza zehatzen alderaketa

Ikastetxea	batez bestekoa	Desbideratzea	F	Sig
Antzuola	231	9.323	23.527	.000
D.B.H	248	4.830	(5/18)	
“A” eredua	222	1.826		
“B” eredua	237	5.679		
“D” eredua	249	.577		
EAE	253	.816		

Bariantza analisiaren emaitzak gaztelarako kompetentzia ezberdintasun esanguratsuk daudela adierazten du. Bonferroni testak adierazten duenez, Antzuolako emaitzak, “B” ereduko “D” ereduko, DBHko eta EAeko emaitzekin korrelazioa gordetzen du. Beraz, “A” ereduko emaitza da esanguratsuki okerragoa den bakarra.

12. taula

Gaztelarako kompetentzia lorturiko emaitza mailakatuen arteko alderaketa

	Antzuola (a)	DBH (b)	“A” eredua (c)	“B” eredua (d)	“D” eredua (e)	EAE (f)	P	V
Hasierako Maila	17,1% a,b,c	23,2% ^c	44% ^d	20% ^c	14,% ^b	12,2% ^a	.000	.116
Erdi Maila	68,6% a,b,c	55,9% ^{a,b}	43,2% ^c	58,3% ^b	59,8% b	63,8% ^a		
Maila Aurreratua	14,3% a,b,c,d,e,f,g	21% ^{e,f,g}	12,7% ^d	21,7% c,g	25,9% b,f	24% a,c,d,e,g		

Oin oharra: *Ehunekoaren ostean azaltzen den azpi-letrak, emaitza hori zein ikastetxerekin duen korrelazioa adierazten du $p < .05$ batean bi noranzko proportzionaltasun berdintasunean.*

12.taulako emaitzetan ikusi daitekeenez, Antzuola Herri Eskolak hasierako mailan dituen ikasleen ehuneko EAEko ehunekoarekin bakarrik gordetzen du erlazioa. “B” ereduak gainontzeko ikastetxeekin erlazio esanguratsurik gordetzen ez duen ikastetxe bakarra.

Maila aurreratuan, Antzuolako emaitzak “A” ereduarenak baino hobekak dira eta gainontzekoena baino okerragoak. Hala ere ez dago ezberdintasun esanguratsurik gainontzeko ikastetxeekin.

c.3) Matematikarako kompetentzia

Matematikarako kompetentziak, ezagutza matematikoa aplikatzea bizitzako premiekin zerikusia duten arazoak interpretatzeko, deskribatzeko, azaltzeko eta haiei erantzuteko, arloaren berezko pentsamendu- eta adierazpen-moduak eta tresnak erabiltzeko gaitasunaren moduan definitzen da (Eusko Jaurlaritza, 2016, 13.or).

13. taula

Ikastetxeek matematikako kompetentzia lortutako emaitza zehatzen alderaketa

Ikastetxea	batezbestekoa	Desbideratzea	F	Sig
Antzuola	244	9.866	36.757	.000
DBH	249	5.252	(5/18)	
“A” ereduak	204	2.872		
“B” ereduak	229	6.898		
“D” ereduak	246	4.349		
EAE	250	2.944		

Bariantza analisiaren emaitzak, matematikako kompetentzia ikastetxeen arteko ezberdintasun esanguratsuak daudela adierazten du. Bonferroni testak “A” ereduaren eta “B” ereduaren emaitzak esanguratsuki okerragoak direla adierazten du, bai eta “A” ereduko emaitzak, “B” ereduko emaitzekin alderatuta esanguratsuki okerragoak direla ere.

14. taula

Matematikako kompetentzian lorturiko emaitza mailakatuen arteko alderaketa

	Antzuola (a)	DBH (b)	“A” eredua (c)	“B” eredua (d)	“D” eredua (e)	EAE (f)	P	V
Hasierako Maila	17,1% ^{a,b,c}	16% ^{a,b}	41,8% ^c	26,8% ^b	15,6% ^a	15,7% ^a	.000	.100
Erdi Maila	57,1% ^{a,b,c,d,e,f,g}	64,8% ^{e,f,g}	42,4% ^d	58,3% ^{c,g}	62,1% ^{b,f}	58,1% ^{a,c,e,g}		
Maila Aurreratua	25,7% ^{a,b,c}	19,1% ^{a,b,c}	15,7% ^c	14,9% ^c	22,3% ^b	26% ^a		

Oin oharra: *Ehunekoaren ostean azaltzen den azpi-letrak, emaitza hori zein ikastetxerekin duen korrelazioa adierazten du $p < .05$ batean bi noranzko proportzionaltasun berdintasunean.*

Matematiketako kompetentzian, Antzuolaren, DBHren, “D” ereduaren eta EAEren artean ez dago ia ezberdintasunik, ez hasierako mailan ezta maila aurreratuan ere. Kasu honetan “A”ereduarekin eta “B” ereduarekin bakarrik gordetzen dituzte ezberdintasun esanguratsuak. Honez gain, “A” ereduko emaitzak “B” ereduko emaitzekin alderatuz gero esanguratsuki okerragoak direla ere atzeman da.

c.4) Hizkuntza komunikaziorako kompetentzia: Ingelesa

Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentzia. Hitzezko eta idatzizko testuak egoki erabiltzea atzerriko hizkuntza batean gutxienez–, bizitzako hainbat alorretako egoeratan, eraginkortasunez eta hizkuntza-aniztasuna errespetatuz. Literatura-hezkuntza garatzea ere bai, nork bere burua eta inguruko mundua hobeto ezagutzeko gaitasunari deritza (Eusko Jaurlaritza, 2016, 13.or). Kompetentzia hau frogak aztertu diren lau urteetatik hirutan aztertu da.

15. taula

Ikastetxeek Atzerriko Hizkuntzako kompetentzian lorturiko emaitzen alderaketa

Ikastetxea	batez bestekoa	Desbideratzea	F	Sig
Antzuola	265	10.607	17.41	.003
DBH	239	12.021	(5/5)	
“A” eredua	200	3.536		
“B” eredua	223	3.536		
“D” eredua	243	.707		
EAE	251			

ANOVA frogaren emaitzek ikastetxeen artean ezberdintasun esanguratsuak daudela adierazten du. Bonferroni frogak ez du utzi alderaketa egiten Antzuola ikastetxean hasierako mailan agertzen diren ikasleak hiru baina gutxiago direlako. Hala ere, goraiatzekoa da Antzuolako emaitzak beste bi ikastetxe onenak baina 12 eta 22 puntu altuagoak direla. “A”eredukoak baino 65 puntu altuagoak.

16. taula

Atzerriko hizkuntzako kompetentzia lorturiko emaitza mailakatuaren arteko alderaketa

	Antzuola (a)	DBH (b)	“A” eredua (c)	“B” eredua (d)	“D” eredua (e)	E.A.E (f)	P	V
Hasierako maila	6,7% ^{a,b}	22,1% ^{a,b}	24,1% ^b	40,4%		16,9% ^a	.000	.042
Erdi maila	53,3% ^a	63,2% ^a	59,9% ^a	53,4%		58,5% ^a		
Maila aurreratua	40% ^{a,b}	14,7% ^{a,b}	16% ^b	6,2%		24,6% ^a		

Oin oharra: *Ehunekoaren ostean azaltzen den azpi-letrak, emaitza hori zein ikastetxerekin duen korrelazioa adierazten du $p < .05$ batean bi noranzko proportzionaltasun berdintasunean.*

Ingeleseko kompetentzia ateratako emaitzek beraien artean gordetzen duten esanguratsutasun distantzia oso handia da. Hasierako mailako emaitzetan, Antzuolako emaitzak gainontzekoak baino hobeak direla adierazten da. Honez gain, Antzuolaren %6tik EAEn %16.9ra (hurrengo ehuneko txikiena) %10.6ko ezberdintasuna dago.

Maila aurreratuan ere, ingeleseko emaitzetan, Antzuolako emaitzak bere buruarekin baino ez du gordetzen erlazioa, ikastetxeko %40a maila honetan kokatzen delarik. Bigarren ehuneko altuena EAEk lortutakoa da %24.6arekin.

c.5) Zientzia-Teknologia eta Osasuna kulturarako kompetentzia

ISEI-IVEIk Zientzia-Teknologia eta Osasun kompetentzia neurtzen duen arren, 236/2015 Dekretuan (Eusko Jaurlaritzak, 2016, 13.or) Zientzia eta Teknologia kompetentziaren esanahia bakarrik zehazten du.

Zientziarako kompetentzia. Ezagutza eta metodologia zientifikoa modu koherentean, egokian eta zuzenean erabiltzea sistema eta fenomeno naturalak interpretatzeko, eta aplikazio zientifiko-teknologikorik esanguratsuenak erabiltzea hainbat testuingurutan, errealitatea ebidentzia zientifikoaren ikuspegitik ulertzeko, eta bizitzako alor eta egoera guztietan erabakiak arduraz hartzeko gaitasunari deritzo, Teknologiarako kompetentzia. Produktu eta sistema teknologikoak zentzuz garatzea eta erabiltzea, jakintza teknikoak eta beste adar batzuetakoak metodikoki eta eraginkortasunez aplikatuta, egoera interesgarriak ulertzeko eta konpontzeko eta produktu eta zerbitzu berriak eskaintzeko, eta emaitzen berri ematea, hobetzeko edo erabakiak arduraz hartzeko prozesuekin jarraitzeko gaitasunari deritzo (ISEI-IVEI, 2010, 2011, 2103, 2015).

17. taula

Ikastetxeek Zientzia-Teknologia eta Osasun kompetentzian lorturiko emaitza zehatzen alderaketa

Ikastetxea	batez bestekoa	Desbideratzea	F	Sig
Antzuola	228	13.435	6.636	.020
DBH	239	2.121	(5/6)	
“A” eredia	219	2.121		
“B” eredia	215	2.828		
“D” eredia	236	.707		
EAE	239	2.121		

ANOVA frogaren emaitzek ikastetxeen artean ezberdintasun esanguratsuak daudela adierazten dute. Bonferroni frogak ez du utzi alderaketa egiten kompetentzia hau bi urtetan bakarrik izan delako neurtua.

18. taula

Zientzia-Teknologia eta Osasun kompetentzian lorturiko emaitza mailakatuen arteko alderaketa

	Antzuola (a)	D.B.H (b)	“A” eredia (c)	“B” eredia (d)	“D” eredia (e)	EAE (f)	F	V
Hasierako Maila	10% a,b,c,d,e	20,4% d,e		40,4%	25,7% ^{b,e}	22% ^{a,d}	.000	.070
Erdiko Maila	80% a,b	65,6% a		53,4%	56,8% ^b	63,1% ^a		
Maila aurreratua	10% a,b,c	14% a,b,d		6,2%	17,4% ^b	14,9% ^a		

Oin oharra: Ehunekoaren ostean azaltzen den azpi-letrak, emaitza hori zein ikastetxerekin duen korrelazioa adierazten du $p < .05$ batean bi noranzko proportzionaltasun berdintasunean.

Zientzia-Teknologia eta Osasun kompetentzian, Antzuola da ikasleen ehuneko txikiena hasierako mailan kokatuta duen ikastetxea, nahiz eta emaitza hauek ez izan esanguratsuak.

5.2.5. Emaitzen eztabaida

Bigarren urrats honen hasieran, ikasleen errendimendu maila ikastetxeak eskaintzen duen inklusio mailaren adierazgarri moduan azaldu daitekeela ondorioztatu da. Arrazoibide horri jarraiki, hasierako mailan zenbat eta ikasle gehiago izan ikastetxeak eskusio maila handiagoa izan dezakeela argudiatu daiteke.

Antzuola Herri Eskolaren emaitzen irakurketa egiterakoan, “B” eredian kokatzen den ikastetxe publiko batez mintzo garelako gogoratzea aholkatu beharko litzatekeen arren, ez dago beharrik. Ikastetxeak kompetentzia bakoitzean lortutako emaitzak behatu ostean, ezbairik gabe esan baitaiteke:

- Bederatzigarren taulan ikusi daitekeen moduan, hasierako mailan ikasle gutxien dituen ikastetxea Antzuola da. Honez gain, Antzuolak lortu du ikasleen ehuneko altuena maila aurreratuan kokatzea. Hau ikastetxe baten inklusio maila hobetzean, ikastetxeko emaitzak hobetzen direla azaltzen duten teoriekin bat dator.
- Euskara konpetentzian, ikasle hauek lorturiko emaitzak “D” ereduiko ikasleek lortzen dituzten emaitzekin elkarlotzen dira. Antzuolako ikasle ohiek lorturiko emaitzak “A” eta “B” ereduikoek lortutako emaitzak baino esanguratsuki hobeak dira. Honez gain, mailakatutako emaitzen analisiak, Antzuola Herri Eskola eta DBH ikastetxea hasierako mailan ikasle kopuru baxuena duten bi ikastetxeak direla dio. Gainera maila aurreratuan ikasle kopuru altuena duen ikastetxea Antzuola Herri Eskola da.
- Gaztelerako konpetentzian, Antzuola Herri Eskolako ikastetxeak lortzen dituen emaitzak DBHko, “D” ereduiko eta EAEko emaitzak baino okerragoak dira. Hala ere, mailakatutako emaitzen irakurketak ezberdintasun hauek ez direla esanguratsuak adierazten du.
- Matematikako konpetentzian Antzuola Herri Eskolako, DBH-ko, “D” ereduiko eta EAEko batezbestekoek erlazio estua azaltzen dute. Mailakatutako emaitzetan gauza berbera gertatzen da, hasierako mailan lau ikastetxe hauek dituzten emaitzek ez dute ezberdintasun esanguratsurik azaltzen. Maila aurreratuan aldiz, Antzuolak, DBHko ikastetxeak baino ikasle gehiago kokatu ditu maila honetan (%5), “D” ereduak baino %11 gehiago eta EAEko batez bestekoak baino %0,3 gutxiago. Maila aurreratu honetan erlazio estua gordetzen duten hezkuntza ereduak Antzuola Herri Eskola, DBH eta EAEkoa izanik.
- Ingeleseko konpetentziari dagokionez ezin izan da frogen alderatzea egin Antzuola Herri Eskolako nota zehatzekin, baina oso deigarria da Antzuolak gainontzeko ikastetxeei ateratzen dien puntu kopurua. Mailakatutako emaitzetan Antzuolako ikasleen %6,7a bakarrik kokatu da hasierako mailan, inongo ikastetxerekin korrelaziorik gorde gabe. Bigarren emaitza onenak lortu dituen EAEko ereduari %10eko aldea atera dio. Honez gain, maila aurreratuan ikasleen %40a kokatzen da. Gainontzeko ikastetxeetako batez bestekoa baino askoz ere altuago izanik eta korrelaziorik gorde gabe.
- Zientzia-Teknologia eta Osasun konpetentzian ikastetxe guztien nota zehatzak oso antzekoak dira. Mailakatutako emaitzetan berriz, Antzuolako ikastetxea da

hasierako mailan ikasle gutxien kokatu dituen ikastetxea (%10). Ikastetxeen artean ezberdintasun handiak egon arren, mailakatutako analisiek zein nota zehatzekin egindako analisiek ikastetxeen artean ezberdintasun esanguratsurik ez dagoela azalarazten du.

Honez gain, gainontzeko ikastetxe eta hizkuntza erduetan ez bezala, Antzuola Herri Eskolako Maila Sozio Ekonomiko eta Kulturala (aurrerantzean MSEK) ez dela zuzendua izan gogoratzea komeni da. Analisi hauen asmoa errendimendua eta inklusio maila neurtzea izan da, ikastetxeko ikasleen berezitasunei erreparatu gabe. MSEKa zuzendu gabe ere ikastetxeko emaitzak gainontzeko ikastetxeenak bezain onak direla frogatu da.

Nota zehatzen azterketan ikusi daitekeen moduan, Antzuola Herri Eskolak, DBHko ikastetxeak eta “D” ereduko ikastetxeek lortutako emaitzak berdintzeko eta zenbaitetan hobetzeko gaitasuna du. Gainera, “B” eta “A” ereduan dauden ikastetxeek baino emaitza esanguratsuki hobeak lortzen ditu konpetentzia guztietan.

Laburbilduz, Antzuola Herri Eskolako ikasleek euskarako eta ingeleseko konpetentzietan emaitza bereziki bikainak lortzen dituzte eta gainontzeko konpetentzietan lortzen dituzten emaitzak ere onak dira.

5.2.6. Ondorioak

Urrats honen hasieran egindako galdera berreskuratzea interesgarria izango da ondorioei hasiera emateko. Ezohiko ezaugarriak dituen ikastetxe honek, zer nolako emaitzak lortuko ditu hezkuntzaren ebaluaziorako erabiltzen diren diagnosi froga estandarizatueta? Horrelako Hezkuntza Proiektu batek, inklusioaren printzipioak betetzea lortzen al du? Ikastetxeko Hezkuntza Proiektuak, sistema tradizionalak ezartzen dituen froga estandarizatuetaarako prestatzen al ditu haurrak?

Justifikazioan azaldu den moduan, Bolívar-en (2009) esanetan, ikasturte errepikapena jasaten duten ikasleak dira ikasketetan baztertuak izateko aukera gehien dituztenak. Gainera, haur hauek izaten dira etorkizunean oparotasun gutxien eta arazo sozial gehien izaten dituztenak (Jimerson, 2001; Holmes, 1989). López de la Nieta-k (2008) eta Loreman-ek (2013) nota txarrak ateratzen dituzten ikasleak gehien errepikatzen dutenak direla jasotzen du bere ikerketan.

Beraz, froga hauetan Antzuola Herri Eskolak izan duenez ehuneko baxuena hasierako mailan, errepikatzeko arriskuan dauden ikasleen ehuneko baxuena izango du. Ondorioz ehuneko baxuago batek utziko ditu ikasketak dagokiona baino lehenago eta ehuneko txikiago batek izango ditu arazo sozialak pairatzeko arriskua. Emaidza hauei erreparatuz, Antzuolako Hezkuntza Proiektuak gogobeteko inklusio maila sustatzen duela argudiatu daiteke. Hau gutxi balitz, Antzuolako ereduak ikasleen ehuneko handia maila aurreratuan kokatzea lortu du.

Emaidza hauek galdera berri bat sortzera eraman gaitu. Hasierako mailan aurkitzen diren ikasleen ehunekoak etorkizunean azaldu daitezkeen trabak irudikatzeko balio badezake, maila aurreratuan aurkitzen diren ikasleen ehunekoak oparotasuna aurreikusteko balio dezakeela suposa dezakegu.

Hala eta guztiz ere, ezin da baieztatu ikastetxeak erabiltzen dituen politika demokratikoak ikastetxe honek lortu dituen emaitzetan erabakigarriak izan direnik, ezta Proiektu Bidezko Lanketak ikastetxe honek lortutako mailan hobekuntzak eman dituenik ere.

Hala ere, justifikazioan azaldutako politikek edo ikastetxearen eredu metodologikoak emaitzetan eragin zuzena izan dutela baieztatzea ez litzateke zorakeri bat izango. Ezin izango da jakin zein mailarainoko eragina izan duten ezarritako politikek edo eredu metodologikoak, bai ordea eragina izan dutela.

Izandako eragin maila ezagutzeko edo neurtzeko, prozesuarekin hasi baino lehenagoko emaitzak ezagutu beharko genituzke eta gaur egungoekin alderatu. Tamalez 1970 urtean ez zen horrelako frogarik egiten.

Ikerketaren justifikazioan, herriak ikasketekiko bizi izan duen interesaren gorakada aipatu den arren eta goi mailako ikasketak egin dituzten populazioaren ehunekoa interes honen froga enpiriko bat izan daitezkeen arren

Antzuolako biztanleriaren %3ak besterik ez zituen ikasketa unibertsitarioak 1996ean, inguruko herrietako batez bestekoa %9ingurokoa zenean. 2011an ordea, Antzuolako biztanleriaren %22ak zituen ikasketa unibertsitarioak eginak, inguruko herrietako batez bestekoa %19koa zenean (EUSTAT, 2016)”. Beraz, ikasleen emaitzak zuzenean hobetu direnaren frogarik ez dagoen arren, goi-mailako ikasketen inguruan herriak bizi izan diren gorakada hobekuntza honen erreflexu bat izan daitezkeela argudiatu daiteke.

Herriko biztanleriak goi mailako ikasketekiko garatu duen interesa politika hauei esleitzea ez da zilegi. Hala ere politika horiek eta ikastetxeko jardunak eraginen bat izan

dutela argudio eztaba daezina da. Hasierako mailan aurkitzen diren ikasleek ikasketekiko interesa galtzeko arriskua adierazten duen moduan, maila aurreratuen ehunekoak ikasketekiko interesa izango dutenak adierazi ditzake. Maila honetan Antzuolak kokatua duen ehuneko handiak, interes honen zergatia argitzen lagun dezake.

Emaitza hauek, berrikuntzek errendimendu akademikorako izan ditzakeen ondorio txarren usteak baztertzeko baliagarriak izan beharko luke. Era berean, PBLen emaitzak eta eskola demokratikoen politikek sorrarazten dituzten dudak desagerrarazteko balio beharko luke.

Ikerketa honen emaitzak indartzeko interesgarria izango litzateke ISEI-IVEIk etorkizunean egingo dituen frogen emaitzak jasotzea, hauek bere horretan jarraitzen duten jakiteko.

Honez gain, azterketa honetan, Hezkuntza Proiektu zehatz batean kokatzen den ikastetxe bat metodologia ezberdinak erabiltzen dituzten ereduekin alderatu da. Etorkizunean, metodologia berdina erabiltzen duten ikastetxeen arteko alderaketak egitea interesgarria izango litzateke. Era honetan, metodologia ezberdina erabiltzen duten ikastetxeek lortzen duten errendimendu eta inklusio maila neurtzeko aukera sortuko litzateke.

Neurtu ez diren aldagaiei erreparatuz, Antzuolak inklusioaren bidean egiten duen lana, demokratizazioaren, lidergo banatuaren, Proiektu Bidezko Lanketaren edota komunitatearen elkarlanaren bidez elikatzen da. Indarrean dauden froga estandarizatuak beraien eguneroko jardun berritzaileekin erantzuteko gai direla eta beraien ikasleak hezkuntza tradizionalera arazorik gabe moldatzen direla frogatu da.

Beraz, ikastetxe hau azken azterketarako ikastetxe aproposa dela iritzi da. Lehen urratsean, beraien Hezkuntza Proiektua ezagutarazi da. Eskola inklusiboaren ideia garatzeko jorratutako lanketak atzeman ziren eta bertan burutzen dituzten jarduerak pedagogiko interesgarri ugari aurkitu genituen. Garatutako marko metodologikora moldatzeko eskola antolaketa eta curriculum malguak sortu zituztela atzeman zen eta familien partaidetzak garrantzia berezia duela ezagutu genuen.

Bigarren urrats honetan, ikasgelan azterketarik burutu gabe, programaketa didaktiko zorrotzik gabe, dozentzia tradizionalik gabe eta elkarlan dialogiko baten bidez, haurraren

ongizatea zaintzea eta egungo diagnosi frogei ongi erantzutea lortzeko gai direla bermatu da.

Guzti honengatik, berrikuntzaren hastapen prozesua eta honen mantentzea arakatzeko ikastetxe interesgarria dela iritzi da eta ondorioz, azken urratserako finkatutako helburuei erantzuteko ikastetxe aproposa dela erabaki da.

Erreferentzia bibliografikoak

- Anderson, R. P., Peterson, A. T., eta Gómez-Laverde, M. (2002). Using niche-based GIS modeling to test geographic predictions of competitive exclusion and competitive release in South American pocket mice. *Oikos*, 98(1), 3-16.
- Antzuola Herri Eskola. (1999). Infantil y primaria, ¿dos mundos independientes?. *Cuadernos De Pedagogía*, (282), 40-44.
- Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del currículum y concepciones del alumnado. *Cuadernos De Pedagogía*, 290, 70-73.
- Antzuola Herri Eskola. (2001a). Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos?. *Aula De Infantil*,(1), 7-14.
- Antzuola Herri Eskola. (2001b). El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas. *Aula De Innovación Educativa*, 10(103-104), 20-24.
- Antzuola Herri Eskola. (2003). La cantidad y... ¡cantidad de significados!. *Aula De Infantil*,(13), 6-8.
- Antzuola Herri Eskola. (2004a). El Bienestar. "en la escuela lo que yo digo también es importante. *Aula de innovación educativa*. (132), 18-21.
- Antzuola Herri Eskola. (2004b). Una comunidad que acaba. *Aula de innovación educativa*. (132), 40-46.
- Antzuola Herri Eskola. (2006). El viaje a Marte. *Cuadernos de Pedagogía*. (355), 55-58.
- Antzuola Herri Eskola. (2008). Tiempo para compartir. VIII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil. Col·lecció Jornades. (61)
- Antzuola Herri Eskola. (2013). Libertad y equidad como garantía de libertad. Hobest. 2016ko Otsailaren 15ean berreskuratua: <http://www.hobest.es/blog/libertad-y-equidad-como-garantia-de-calidad>.
- Antzuola Herri Eskola. (2015) Antzuola Herri Eskola. Auto elikatzen den eredu bizi bat. *Hik Hasi*, (201). Eskuragarri: "<http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20151001/antzuolako-herri-eskola-autoelikatzten-den-eredu-bizi-bat>"; "<http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/201>")
- Apple, M. W., eta Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madril, España: Morata.
- Arnaiz, P. eta Escarbajal, A. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arostegui, I., Beloki, N., eta Darretxe, L. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Bemak, F., eta Cornely, L. (2002). The SAFI model as a critical link between marginalized families and schools: A literature review and strategies for school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 322-331.

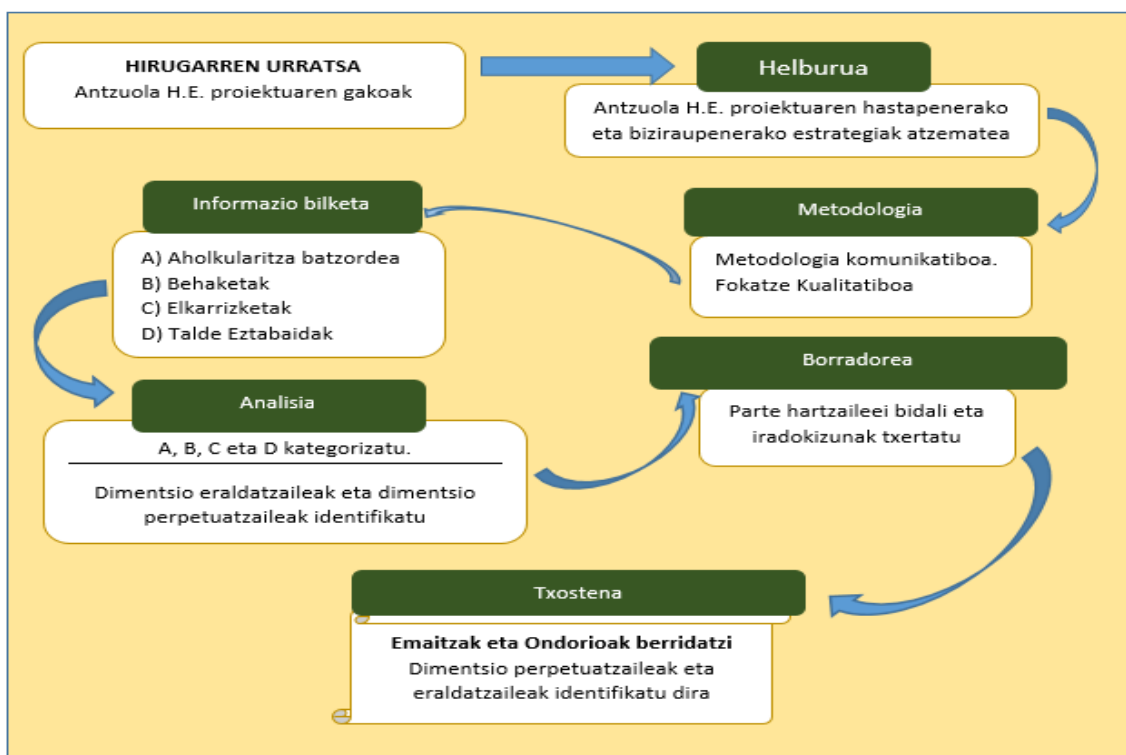
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona, España: CEAC Educación Manuales.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., eta Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (1), 1-4.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A., eta López-Calvo, L. L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), 51-78.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York, AEB: Allyn & Bacon.
- Bunge, M. A. (1981). *Materialismo y ciencia*. Barcelona, España: Ariel.
- de Miguel, C. R. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., eta Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Londres, Inglaterra: Department for Education and Skills.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert, AEB: Shanker Institute.
- Eusko Jaurlaritzak. (2016). 236/2015 dekratuak. Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Berreskuratua: <http://www.euskadi.eus/eusko-jaurlaritzak/-/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/eus/html/>.
- EUSTAT. (2016). Euskal Estatistika Erakundetik berreskuratua. 2016ko Otsailaren 10ean. Non: <http://www.eustat.eus/indice.html>.
- EUSTAT. (2017). Euskal Estatistika Erakundetik berreskuratua. 2017ko Urtarrilaren 21ean. Non: <http://www.eustat.eus/indice.html>.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., eta Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Fox, D. J., eta López, E. L. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Iruña, España: Rustica.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y futuro. *Revista Digital De Investigación Lasaliana*, (3), 31-35.
- García, C., Lastikka, A. L., eta Petrenas, C. (2013). Learning communities. *Scripta Nova-Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales*, 17, (427).
- Grissom, J. B., eta Shepard, L. A. (1989). *Structural Equation Modeling of Retention and Overage Effects on Dropping Out of School*. Annual Meeting of the American Educational Research Association en aurkeztutako komunikazioa. San Frantzisko, AEB. Eskuragarri: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307684.pdf>.
- Herrero, C., eta Brown, M. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Journal of Psychodidactics*, 15, (2).
- Holmes, C. (1989). Grade retention effects: a meta-analysis of research studies, Non: L. Shepard eta M. Lee Smith (ed.). *Flunking grades: Research and policies on retention* (16-31). Londres, Inglaterra: The Falmer Press.

- Includ-ed. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madril, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- ISEI-IVEI. (2009). La el funcionamiento y organización del instituto vasco de evaluación e investigación educativa no universitaria (IVEI). Decreto 21/2001U.S.C. Boletín Oficial País Vasco (2001, 5 de abril).
- ISEI-IVEI. (2010). Ebaluazio Diagnostikoa. 2010. Txosten exekutiboa. DBH 2. <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/evaluacion-diagnostica>.
- ISEI-IVEI. (2011). Ebaluazio Diagnostikoa. 2011. Txosten exekutiboa. DBH 2. <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/evaluacion-diagnostica>.
- ISEI-IVEI. (2013). Ebaluazio Diagnostikoa. 2013. Txosten exekutiboa. DBH 2. <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/evaluacion-diagnostica>.
- ISEI-IVEI. (2015). Ebaluazio Diagnostikoa. 2015. Txosten exekutiboa. DBH 2. <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/evaluacion-diagnostica>.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of school psychology, 37*,(3), 243-272.
- Jimerson, S.R. (2001): Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st Century. *School Psychology Review, 30*,(3), 420-437.
- Johari, A., eta Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development, 56*,(3), 329-359.
- Kerlinger (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Mexico hiria, México: Nueva editorial Interamericana.
- Liu, W. C., Wang, C. J., Tan, O. S., Koh, C., eta Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 139-145.
- López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad: Un estudio sobre los logros educativos de la población y algunos aspectos del fracaso escolar. Políticas y Bienes Sociales: Procesos De Vulnerabilidad y Exclusión Social, kongresuan aurkezturkiko komunikazioa. 321-408.
- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 459-483. doi:10.1080/13603116.2013.788223
- Loreman, T. (2013). Canadian pre-service teachers and exclusion: Views and origins. Non: P. Jones (ed.). *Bringing Insider Perspectives into Inclusive Teacher Learning* (88-101). New York, AEB: Roudledge.
- Lozano-Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology, 1*(1), 43-66.
- Marcelo-García, C., Mayor-Ruíz, C. eta Gallego-Noche, B. (2010). Innovacion educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14*, (1) 111-134.
- Matute-Villaseñor, E., Sanz-Martín, A., Guzman-Díaz, E., Rosselli, M., eta Ardila, A. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista latinoamericana de psicología. 41*(2), 257-276.2016ko Urtarrilaren 18an berreskuratua: <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/viewFile/380/279>.

- Mioduser, D., eta Betzer, N. (2008). The contribution of project-based-learning to high-achievers' acquisition of technological knowledge and skills. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 59-77.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. eta Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>.
- Racionero, S., eta Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 143-162.
- Recart Herrera, M., Mathiesen De Gregori, M., eta Herrera Garbarini, M. (2018). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 105-123. Consultado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48182/50813>.
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. New York, AEB: Penguin.
- Robinson, V., Hohepa, M., eta Lloyd C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, Zelanda Berria: Ministry of Education. Berreskuratua 2011ko abuztuaren 29an. Eskuragarri <http://educationcounts.govt.nz/goto/BE>
- Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortés, J., eta Vargas-Solano, É. M. (2010). Evaluación de la estrategia. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Sánchez, M. (1999). Voices inside schools-la verneda-sant martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-336.
- Santa Cruz, I., Siles, G., eta Vrečer, N. (2011). Invest for the long term or attend to immediate needs? schools and the employment of less educated youths and adults. *European Journal of Education*, 46(2), 197-208.
- Torres de Márquez, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 10(1), 89-108.
- Willard, A. K., eta Duffrin, M. W. (2003). Utilizing Project-Based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73.

5.3. Hirugarren urratsa. Antzuola Herri Eskolako aholketan proiektuaren hastapenerako eta honen biziraupenerako gakoak

Hirugarren urratsari hasiera eman haurretik honen laburpen grafiko bat azaltzea erabaki da irakurleari irakurketa errazteko asmoz (ikus 13.irudia, 157.or).



13.irudia: Hirugarren urratsaren laburpen grafikoa.

5.3.1. Helburua

Hirugarren urrats honetan, berrikuntza proiektua nola gauzatu den, gauzatze horretan zein arazo aurkitu diren eta horiei aurre egiteko zein estrategia erabili diren ezagutu nahi da. Berrikuntza prozesuaren gauzapena ahalbidetu duten estrategiak eta bidean gainditu dituzten oztipoak atzematea izanik urrats honen azken helburua.

5.3.2. Justifikazioa

Azken urte hauetan, egungo gizarteari erantzuten dioten eskolak eraikitzeko asmoz, hauek hobetzeko plan ugari garatu dira. Plan hauen azken xedea ikasleen ikasketa prozesua hobetzea den arren, Krichesky-k eta Murillo-k (2011) Hopkins-ek (2007) edo Fullam-ek (2002) azaldu bezala, arrazoi bat edo beste medio, plan hauetariko askok ez dute beraien helburua betetzea lortzen eta ondorioz ez dute ikastetxeko kalitatean hobekuntza nabarmenik lortzen. Autore hauek, beste askok bezala (Guskey, 1986; Clarke eta Hollingsworth, 2002) hobekuntza planak eraginkorrak izan daitezzen, gela edo irakasle

batzuen hobekuntza plan bat izatetik, ikastetxeak eta eskola komunitateak bere gain hartzen duen berrikuntza plan bat izatera pasa behar duela argudiatzen dute.

Azken urteetako ikerketa askok, lotura zuzena aurkitu dute benetako hobekuntzak lortzen dituzten hezkuntza berrikuntzen eta ikastetxeko kulturaren eraldaketan eragiten duten esperientzien artean (Bolívar, 2000; Stoll et al., 2006; Hopkins, 2007). Milner-ek (2005) argudiatzen duen moduan, arrazoi hau medio, ikastetxeetan “*reculturing*” edo kultura berri bat sortzearen beharra, derrigorrezko jarduna izango da ikastetxeen hobekuntza lortu nahi bada.

Eskola kultura berri bat eraikiz, eskolari esanahi berri bat eman eta benetan egungo beharrei erantzuten dieten eskolak sortzeko asmoz egin diren proposamenen artean, *Professional Learning Community*-ak edo Ikas Komunitate Profesionalak (IKP) aurkitu ditzakegu. IKP-ek ikastetxearen erantzukizunak ikas komunitatearekin partekatzen dituzte eta berrikuntza planak, komunitate horretako partaideek bizitako esperientzietan oinarritzen dira, ikasleen ikasketa delarik hausnarketarako eta berrikuntzen hasierarako abiapuntua.

Ikas Komunitate Profesionalen eredua, ikasleen hazkuntza osoa eta komunitate guztiaren bizi kalitatea hobetzeko estrategia moduan aztertu da (Hergravesen, 2008). Mitchell-en eta Sackney-en (2000) esanetan, ikastetxeak hausnarketarako, ikerketarako, elkarlanerako eta kolegialitaterako antolatzeke aukera zabaltzen duen hezkuntza estrategia bat da. Honez gain, Dumont-ek, Instance-k, eta Benavides-ek (2010) IKP-ak ikasleei, irakasleei eta eskolari ikasketa berriak egiteko aukerak zabaltzen dizkion antolaketa estrategia moduan deskribatzen dituzte.

IKPak zer diren definitzea ez da batere erraza, IKPak ez baitira sistema itxi bat edo gauza berdinak egiten dituzten eskola ezberdinen elkarte bat. IKPak, hezkuntza ulertzeko, bizitzeko eta eraldatzeko, haien funtzionamenduan, sinesmenetan eta filosofian hainbat ezaugarri partekatzen dituzten komunitateak dira. Krichesky-k eta Murillo-k (2011, 70.or) berrikuspen bibliografiko bat egin ostean, ikastetxe batek bere burua IKP moduan aintzakotzat hartzea nahiko balu, bere izaeran ondorengo ezaugarriak izan beharko lituzkeela argudiatzen dute:

- Balio eta ikusmolde partekatua. IKP batean hezkuntza komunitate guztiak balio eta ikuspuntu partekatuak izan behar ditu, hauek partekatuak ez badira, ez baitago komunitaterik.
- Lidergo partekatua. IKP batean, profesional guztiek esparru ezberdinetan liderrak izateko aukera izan behar dute norberaren ezagutzak ahalik eta hobekien erabiltzeko.
- Talde ikasketa eta norbanakoaren ikasketa. IKP batek, norbanako zein taldeko ikasketa ahalbidetu behar du.
- Irakaslan partekatua. IKP batean, irakats lana pribatua izatetik publikoa izatera pasatzen da eta horretarako lan praktikak partekatu egiten dira. IKPen aburuz, irakats lana hobetzeko baliabiderik eraginkorrena norberaren eta kideen praktikaz hausnartzea baita.
- Konfiantza, errespetua eta elkarlaguntza. IKP batean konfiantza, errespetua eta elkar babesa zaintzen da, jarrera hauen bidez lortzen baita lanerako konpromisoa. Jarrera hau norbanakoaren eta taldekoaren arteko dikotomiarekin hausteko estrategia egokiena da.
- Barne eta kanpo laguntza. IKP batean, erlazio sareak zabaltzen dira komunitate guztiaren ikasketa eremua zabaltzeko. Profesionalen arteko tratua honek, denak profesionalago bilakatzen ditu.
- Ardura kolektiboa. IKP batean, guztiek hartzen dute ikasleen ikas prozesuaren ardura. Talde izaera honek erabakiak hartzen eta hobekuntzaren alde arriskatzen animatzen laguntzen du.
- Elkarlanerako baldintzak. IKP batean, ikastetxeak elkarlanerako baliabide materialak zein funtzionalak eskaini behar dizkio komunitateari elkarlanerako baldintzak egokiak izan daitezen. Ikaskuntza kolektiboa bermatzeko beharrezko diren elementu guztiak eskaini behar ditu.

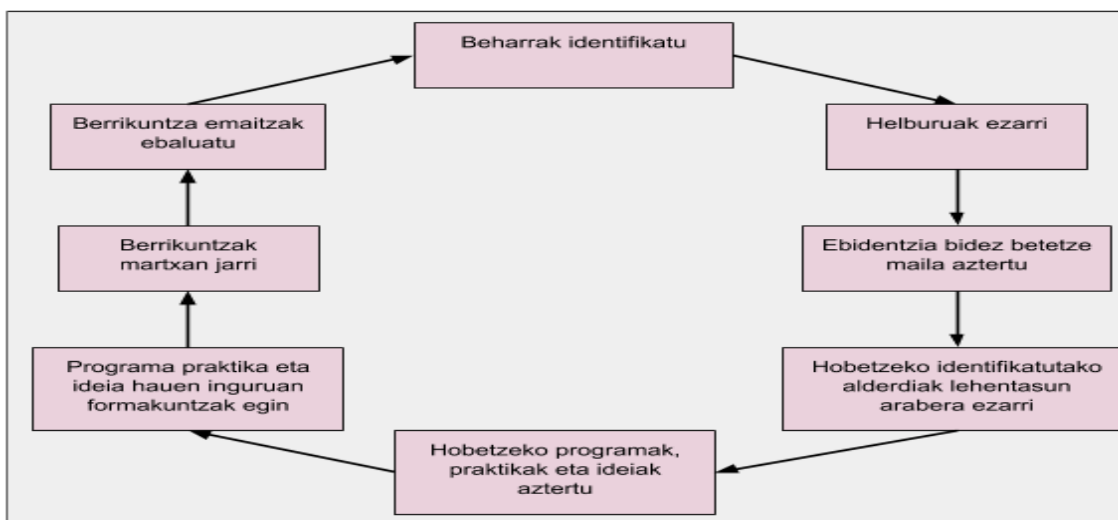
Ezaugarri hauetan atzeman daitekeen moduan, IKPetan, ikastetxearen antolaketari berebiziko garrantzia ematen diote. Antolaketa horretan, garrantzia nabarmena ematen zaio irakasle profesionalaren irudiari eta hauek beraien nortasuna garatzeko beharrezkoak dituzten espazioak sortzeari.

Cook-en, Smith-en eta Tankersley-en (2012) esanetan, irakasle profesionala izatea, hezkuntza ebidentzietan oinarritutako ikerketetatik irakaste praktikak diseinatzen eta

ebaluatzen jakitea da. “Research-based-practice” edo ikerketan oinarritutako praktikak burutzea da irakasle profesional hori izatera iristeko bidea.

Vescio-ren, Ross-en eta Adams-en (2008) esanetan, IKPek eskaintzen duen antolaketa ereduaren ezaugarri nagusietako bat irakasleak profesionalizatzeko ematen dituen aukerak dira, ikerketan oinarritutako praktikak garatzeko erraztasunak eta baliabideak eskaintzen dituelako. Mitchell-ek eta Sackney-ek (2000) azaltzen duten moduan, eskolak, irakasleek beraien ikasleei kalitatezko hezkuntza bat eman ahal izateko eta mailen arteko artikulazioa ahalbidetzeko bereziki bi baldintza eskaini beharko ditu formakuntzarako eta koordinaziorako; espazioa eta denbora.

Hord-ek eta Hiris-ek (2008), IKPek ikerketan oinarritutako praktika bidez irakasten ikasteko gida azaltzen dute (ikus 14.irudia, [161.or](#)): Ikasleen beharrak identifikatu eta definitzen dira, hauen betetze maila ezagutzeko helburuak ezartzen direlarik. Helburuen betetze maila, ebidentzia bidez aztertzen da eta hobetzeko gelditu diren esparruak aztertzen dira hauek lehentasunaren arabera sailkatuz. Irakasle taldeak betetzeke gelditu diren helburu hauek hobetzeko eta doitzeko praktika edo programak aztertzen dituzte. Praktika eta programa hauek bete ahal izateko behar dituzten formazioak zeintzuk diren erabakitzen da eta ondoren formakuntza hauek egiten dira. Berrikuntzak martxan jartzen dira eta martxan jarritako berrikuntza hauen ondorioz ikasleen emaitzak ebaluatzen dira. Emaitza hauetatik abiatuz, berriz ere prozesu guztia martxan jartzen da. Ezin da ahaztu ebidentzian oinarritutako helburuen asebetetze maila aztertzeaz hitz egiten denean, ez zaiola soilik ikasleen emaitza akademikoei erreparatu behar, eskola klimak edo ikasleen parte-hartzeak eskola lanak balio edo balio ez izanaren ebidentziak baitira (Mitchell eta Sackney, 2000).



14. irudia: Hord-ek eta Hiris-ek (2008) IKPetan oinarritutako praktika jorrazteko garatu beharreko ibilbidearen azalpena

Irakaslearen formakuntza, hausnarketa prozesuak eraikitzean oinarritzen da. Komunitatean atzemandako arazoei erantzuteko bideratutako hausnarketa prozesuetan, hain zuzen. Antolaketa mota honek, norberaren esperientziak edota beste ikastetxe edo hezkuntza eragileen esperientziak partekatze denbora eta espazioak zabaltzen dituen, irakaslearen ikerketa bidezko ikaskuntza ahalbidetzen du. Munthe-k eta Rogne-k (2015) azaldu bezala, irakaslearen ikerketa bidezko ikaskuntza da irakaslearen lana hobetzeko eta profesionaltasuna garatzeko gai denaren ebidentzia gehien eman dituen praktika.

Honenbestez, hausnarketa eta ikerketa, irakaslearen identitatearen parte izatera pasako da (Carretero, Liesa, Mayoral eta Mollà, 2008). Lan egiteko modu honek, irakaslearen dozentzia hobetzen du eta ondorioz geroz eta ikasle gehiagoren beharrei erantzuteko gaitasuna handitzen du. IKPa beraz, ikasleek kalitatezko hezkuntza bat jaso dezaten, irakasleagoari eta komunitateari hobetzeko eta ikasteko aukerak zabaltzen dizkion sistema dela argudiatu daiteke.

Komunitatearen partehartzea, irakaslearen autoformakuntza eta elkarrenarteko formakuntza bultzatzen duen eskola ereduak eraiki ahal izateko, eskolaren diskurtso autoritarioa, mailakatua, eta hierarkikoa desagerrarazi egiten da. Horretarako, Tyack-ek eta Cuban-ek (2001) proposatu bezala, zilegiztat hartzen diren eta sekula zalantzan jarri ez diren aurreiritziak eta ohiturak zalantzan jartzetik hasten da.

Jarrera eta politika hauek ahalbidetzeko, ezinbesteko aldagaia da erabakiak hartzen dituen eta ikastetxearen nondik norakoak erabakitzen dituen liderraren ideia alboratzea guztien ahotsekin eraikitzen den komunitate baten ideia garatu ahal izateko.

IKP-ek, goreneko liderraren ideiarekin amaitzeko “liderazgo distribuido”aren (aurrerantzean lidergo banatua) ideia proposatzen dute (Bolívar, 2000, 2011; Murillo, 2006). Lidergo banatua, eskola antolakuntza aurrera eramateko eta bertan egiten den lana aztertzeko eta pentsatzeko era berri baten marko kontzeptuala dela azaltzen dute Harris-ek eta Chapman-ek (2002).

Lidergoaren rola ulertzeko ikuspuntu berri honetan, historikoki liderraren rola bete izan duen zuzendariaren lana, eragile eta norbanako bakoitzaren gaitasun eta interesen arabera antolatzen da. Hezkuntza komunitateko eragile guztiak eremu bateko edo besteko lider bilakatuz. Esate baterako, irakasleriak lidergo funtzioak bere gain hartu behar ditu berari dagozkion esparruetan (Elmore, 2000). Lidergo mota honek, ekitatiboagoak, inklusiboagoak eta ondorioz kalitate handiagokoak diren eskolak lortzen dituela frogatu da (Murillo, 2011). IKPetan horrelako lidergo bat sustatzea, ezinbestekotzat jotzen da.

Ikastetxearen berrantolaketarekin batera, ikastetxeen hobekuntzarako gako pedagogiko batzuk ere errespetatzea eskatzen da. Gako hauen artean garrantzia berezia hartzen dute ikaskuntza-irakaskuntza teoriak birpentsatzearen eta berreraikitzearen ideiak (Badia eta Becerril, 2016). IKP-etan irakaslanean errespetatu beharreko gako pedagogiko garrantzitsuena, ikasleei beraien ikas bizitzarekin edo eguneroko bizitzarekin lotura duten ingurugiro errealak eskaintzea da (Badia, Alvarez, Carretero, Liesa eta Becerril, 2012). Ezagutzak ingurugiro erreal hauetatik eraiki behar dira, ikasleak ikertzaile bilakatu behar dira bidean aurkituko dituzten arazoei eta zailtasunei erantzuteko gaitasuna garatu ditzaten. Era honetan, ikaskuntza kompetentzien garapenarekin lotzen da eta ezagutzak, kompetentziak betetzeko derrigorrezko jardun bilakatzen dira.

Orain artean IKP-ek izan beharreko ezaugarriak aipatu dira, hauen artean ikas komunitate profesionaleko partaide guztien etengabeko ikasketa, lidergoaren lanaren garrantzia, elkarrekin eta bakarka eraikitzeko gaitasunaren garrantzia eta “jakintsuen” formakuntzatik aldenduz esperientzietatik ikastearen garrantzia azpimarratuz. Ezaugarri guzti hauek bat egiten dute Fullam-ek (2008) berrikuntzen iraunkortasunerako

identifikatutako aldagaiekin, honengatik, IKP-a aldaketarako eta aldaketak mantentzeko sistema egokia izan daitekeela ondorioztatu daiteke.

Ikerketaren garapenean, 5.1 atalean behatutako hiru hezkuntza ereduak erreparatzen badiugu, hiruek ezaugarri hauek betetzen dituztela argudiatzea ez da lan zaila. Idei hauek, Tonucciren proposamenarekin bat datozen ideiak dira (Tonucci, 1990, 2015). Amara Berri sistemaren jaiotzari erreparatzen badiogu, Durangoko bileretan, irakasle talde bat ikerketa bidez hezkuntza irudikatzen atzeman dezakegu eta Antzuolaren kasuan ere bete-betean ematen du Antzuola Herri Eskolaren inguruan egindako deskribapenarekin.

Hiru sistema hauek ekarritako onurak aski frogatuak izan dira eta Amara Berri eta Antzuolaren kasuan, proiektuen iraunkortasuna errealitate bat da. Bi hezkuntza proiektu hauek 70. hamarkadan sortu ziren, 1990 urtean DuFour-en eta Robert-en eskutik “Professional Learning Community” hitza azaldu baino 20 urte lehenago.

Honek aukera paregabea zabaltzen du. Antzuola Herri Eskolako edo Amara Berriko proiektuek 70. hamarkadan bete betean eman zuten beranduago, 90. hamarkadan, IKPeK proposatutako estrategiekin.

Hirugarren urrats honetan, Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektu berritzailearen eraketa prozesuan sakontzen da Antzuola Herri Eskola eratu zuten pertsonen hitza emanez. Beraien ahotsen eta oroitzapenen bidez, horrelako proiektu bat nola sortu daitekeen ezagutu ahal izango da. Honek ikas komunitate osoa norabide berdinean zerk jarri zuen ezagutzeko aukera emango du, bide horretan sortutako zailtasunak ezagutzen lagunduko du, baita zailtasun horiek gainditzeko eraikitako estrategiak ezagutzen ere. Guzti honek, zerotik hasitako berrikuntza prozesu bat 40 urtez irautearen arrazoiak azalaraziko ditu eta bide batez, beharbada, ikastetxeen berezko nortasun ezaugarriak garatzeko aztarnak sortu ditzake.

Ondorengo atalean, ibilbide hau jorratzeko eta ahots hauek jasotzeko erabilitako metodologia azaltzen da.

5.3.3. Metodologia

Hezkuntza proiektu berritzailearen sorreraren eta honen mantentzearen inguruan Antzuolan gertatutako esperientzia arakatzeko, hauek ikastetxeko zein alorretan sortzen

dituzten eraldaketak behatzeko eta gauzatze prozesuan garrantzizkoak izan diren dimentsioak identifikatzeko, metodologia komunikatiboa erabili da (Gómez, Latorre, Sánchez eta Flecha, 2006). Metodologia honek, herriak eratu duen kultura atzematzen, ezagutzen eta honi balioa ematen lagunduko du.

Metodologia komunikatiboaren bidez berrikuntza erraztu eta zaildu dituen dimentsio eraldatzaileak eta dimentsio perpetuatzaileak identifikatzeko egin da. Berrikuntza bidean aldaketa hauek erraztu dituzten dimentsio eraldatzaileak eta aldaketak zailtzen dituzten hesiak identifikatzeak berrikuntza prozesu bat eraiki nahi duten ikastetxeentzako lagungarri izango diren aldagaiak identifikatzeko aukera zabalduko du.

a) Metodologia komunikatiboa

Metodologia komunikatiboa Gómez et al. (2006) esanetan, errealitatea ulertzeko, metodologia positibisten alderdi kontrajarrian jartzen den metodologia da. Autore hauek, errealitate soziala Freirek (1970) azaldutako errealitate dialogikoa dela diote, gizakiok komunikatzen hasteko, beharrezkotzat joaz dialogoa eta intersubjetibitatea.

Ikerketa honen bidez ezagutu eta balioa eman nahi zaien parte-hartzaileek azaldutako ikastetxeko kulturaren ezaugarriei. Horretarako errealitatea bizi eta eraldatu duten parte-hartzaileekin egindako lehen bilera informaletatik eratorritako interpretazio eta hausnarketetatik emango zaio hasiera azterlanari. Metodologia honek, Habermas-ek, (1999) azaldutako prozesua eta zergatia islatzen du; hau da, ikerketa objektua parte-hartzaileek helarazi behar dute, eta ikertzaileek berdinzalea den elkarrizketetatik marko teoriko batez jantzi behar dute, hau errealitatearekin alderatuz.

Gimenez-ek, López-ek eta Manrique-k (2015, 179.or), parte-hartzaileekin arazoa definitzeko eta konpontzeko zergatia, parte-hartzaileen gaitasunetan oinarritzen dela azaltzen dute eta erabaki hau ondorengo iradokizunekin justifikatzen dute:

- Hizkuntza eta akzioaren unibertsaltasun printzipioa. Pertsona guztiek komunikatzeko eta beste pertsonekin elkarrekintzan aritzeko gaitasuna dute.
- Pertsonak gizartea eraldatzeko gai diren izakiak dira. Pertsona guztiek errealitatea interpretatzeko eta beraien ezagutza egiturak eraldatzeko eta ezagutza berriak sortzeko gaitasuna dute.
- Arrazionalidade komunikatiboa. Hizkuntza, dialogo eta elkar ulertze baliabide bat da.
- Zentzuzkotasuna pertsonak egiten dituzten akzioen zergatia ezagutzeko bidea da. Zentzuzkotasuna, izandako bizi esperientzien eta inguru sozio kulturalaren baitan sortzen da, hau ulertzea ezinbestekoa da pertsona bakoitzaren zentzuzkotasuna ulertzeko.

- Hierarkiarik gabeko interpretazioa. Ikertuak diren pertsonen interpretazioak ikertzaileen interpretazioak bezain beste balio dute.
- Maila epistemologiko berdina. Ikertzailea eta ikertua maila epistemologiko berean kokatzen dira. Berdintasunetik bakarrik ulertu eta azaldu daitezke gertaerak.
- Ezagutza dialogikoa. Gizarte errealitatearen eraldaketa komunikazioaren eta dialogoaren bidez eraldatu behar da balio asmoz eginez eta ez botere inposaketa bidez.

Ezagutza, arazoaren definizioa, nahiak eta helburuak, parte-hartzaileekin erabaki direnez, derrigorrezkoa izan da balio asmoz eginiko partaidetza bidez egitea. Baliozko asmoak, Habermas-en (1999) esanetan, argudioetan oinarritutako partaidetza ekarpenak egitea da eta partaideek baliozko arrazoiei kasu eginez elkarrizketatzea izango da. Honek, nork esaten duenaren edo hizlariak betetzen duen posizioaren gainetik, emandako argudioei erreparatzea eskatzen du. Botere harremanak deseginez eta guztiek emandako iritziak aintzakotzat hartuz.

Habermas-en ideia hau errespetatuz (1999), Flecha-k, Vargas-ek eta Davila-k (2004, 27.or) elkarrizketa hauetan aintzat hartu beharreko puntuak eta hizlariak mantenu beharreko jarrerak azaldu dituzte:

- Akzio komunikatiboan oinarritutako elkarrekintza: Honek, elkar ulertzeko beharrezko den dialogoa eraikitzen eta gidatzen du; iritzi edo ikuspuntu guztiak errespetatzen dira bata bestearen gainean jarri gabe.
- Baliozko argudioek gidatutako elkar ulertzea: Argudioek izan behar dute elkar-ulertzerantz iristeko bidea. Koakziorik egongo balitz, argudiodun iritziaren koakzioa izan dadila.
- Ikertzaile eta ikertu arteko jarrera: Ikertzaileek gainontzekoen mailan hartzen dute parte ikerketan, egoera bat ulertu edo helarazi eta ondorioz ezagutza sortzeko helburuarekin.
- Prozesu dialogiko bat hastea: Batak bestearen interpretazioak ulertzea bilatzen duen prozesua elikatzen da, norbanakoaren iritzia birpentsatzea eramaten duten prozesuak sortzeko. Akzio komunikatiboaren bidez eta dialogoaren bidez, gizarte eraldatu daiteke.

Beraz, ikerketa metodo honek, ikerketa metodo tradizionaletatik aldenduz, ikertzailearen eta ikerketa objektuaren arteko distantzia murriztea eskatzen du guztien arteko akzio komunikatiboan oinarrituz informazioa eskuratzeko. Honez gain, ikerketan zehar erabiltzen diren informazioa jasotzeko teknikak ere partaideekin batera diseinatu dira eta aholkularitza batzordearen eraketa, metodologia kritikoko ikerketetan pausu garrantzitsu bat bilakatu da (Flecha, Vargas eta Dávila, 2004).

a.1) Aholkularitza batzordea

Atal honetan, aholkularitza batzordeak ikerketan zehar izan duen garrantzia azaltzen da, metodologia komunikatiboan aholkularitza batzorde baten babesa izatea oso garrantzitsua baita (Aubert, García eta Racionero, 2009). Egungo gizarte, elkarrizketa eta partaidetza

beharra ezaugarritzat dituen gizarte da (Aubert, García y Racionero, 2009). Horregatik, ikerketa honek, berdintasunetik eta guztion partaidetzatik edaten duen antolaketa bat proposatu du. Partaidetza berdinzale bat bermatzeko, gainontzeko metodologietan eskaintzen diren aukera ezberdinez gain, hauen osagarri den aholkularitza batzordea osatu da. Gómez-ek et al. (2006, 48.or) adierazten duten moduan “aholkularitza batzordea eragile ezberdinetako partaideez osatuta egongo da (...) errealitatea ulertzeko eta eraldatzeko egiten dituzten ekarpenak jasotzeko gune bat da”.

Ikerketako antolaketa eredu honek, bilkuretan jaso den informazioaren bidez ezagutzak azalarazteko garaian garrantzia handia izan du. Honek, prozesuaren aurrerapausoak behatzen lagundu du, ateratzen diren emaitzen ebaluazioa eginez eta ebaluazio honen inguruan parte-hartzaileekin hitz eginez, guztion artean helburua fintzea eta doitzea lortu da. Community of research on excellence for all ikerketa taldeak (CREA, 2001, 2004, 2005) abian jarritako ikerketetan, ezinbestekotzat jotzen dute aholkularitza batzordea eta aurretik aipaturiko onurak lortzen dituen praktika dela frogatu dute Partaideekin elkarlanean, ikerketak hasiera batean zituen isuriak edo errealitatetik aldendutako ideiak zuzentzeko aukerak sortzen dituela frogatu dute.

Beraz, ikerketako partaide bakoitzak, bere ezagutzetatik eta esperientzietatik abiatuta elkarriketen aberastasuna handitzea lortu du, ikertzaileei urrunago duten errealitatera gerturatzeko aukera emanez. Onura hauek ikerketa honi batzeko, metodologia komunikatiboak proposatutako pausuak errespetatzea beharrezkoa izan da.

Aurrekari hauek kontuan izanda, aholkularitza batzordean ere metodologia komunikatiboa burutzerako garaian honako jarraibideak errespetatzea oso garrantzitsua izan da eta ondorioz uneoro kontuan hartu dira (Flecha, Vargas eta Davila, 2004, 27.or).

- Akzio komunikatiboan oinarritutako elkarrekintza.
- Baliozko argudioek gidatutako elkar ulertzea.
- Ikertzailearen eta ikertuaren arteko jarrera berdinzalea.
- Prozesu dialogiko bat hastea.

Flecha et al. (2012) esanetan, aholkularitza batzordearen zeregin nagusiak ezagutza ekarpenak egitea, dokumentuen berrikuspina egitea, ikerketaren garapenean orientabideak ematea, ikerketak guztien ahotsak jasoko dituela bermatzea, prozesu guztiaren balorazioa egitea eta ikerketaren emaitzek errealitaterako ekarpenak egitea dira.

Azterketa honetarako osatutako batzordeari puntu hauek ezagutzera eman zaizkio burututako lehen bilera informaletan.

Batzordeko parte-hartzaileak zeintzuk izango diren erabakitzeko irizpideak, eskarmentu handiko ikertzaile batekin, doktoretza programako beste ikasle batekin eta ikastetxeko proiektuen aholkularia zenarekin batera ezarri dira. Aholkularitza taldea osatuko dutenek bete beharreko irizpideak honako hauek dira:

1. Ikastetxean urte kopuru luzez ibili den pertsona bat.
 - a. Ikastetxearen eraldaketan bere argudio gaitasuna eta formakuntzengatik pisu handia izan duen norbait.
2. Ikastetxean “berria” edo urte gutxi pasa duen irakasle bat.
 - b. Egokitzea berriki bizi izan duen norbait.
3. Aurreko irizpideak ahaztu gabe parte-hartzeko denbora, gogoia eta konpromisoa azaldu duen edonor.

Irizpide hauei jarraiki, aholkularitza talde barnean, erretiroa hartu duen eta ikerketa taldeari ikastetxera sarbidea zabaldu zizkion irakaslea talde honetarako partaide izatea eskatzen da. Bera prest azaltzen delako eta aurretik partaide izateko ezarritako irizpideak betetzen dituelako. Aholkularitza taldera erretiroa hartu duen beste irakasle bat batzen da, gaur egun ikastetxeko irakaslea den beste bat eta Antzuolako ikaslea izandako eta gaur egungo Antzuola Herri Eskolako irakasle-guraso den beste partaide batekin batera.

Beraz aholkularitza batzordea ondorengo partaideek osatu dute:

- E.S. Urte askotan zehar Antzuola Herri Eskolako proiektuen aholkulari figura bete duen pertsona. Gaur egun erretiroa hartuta dagoena (Gizonezkoa).
- P.E. Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektu berritzailearen prozesua hasieratik bizi izan duen irakaslea. Gaur egun erretiroa hartuta dagoena (Emakumezkoa).
- J.A. Antzuola Herri Eskolak beste ikastetxeei ematen dizkien formakuntzak direla eta, Eusko Jaurlaritzak ordainetan zerbitzu eginkizunetan duela 6 urte jarritako irakaslea. (Gizonezkoa).

- G.F. Antzuolako ikaslea izandako, gaur egun bertako bi ikasleren ama den Antzuola Herri Eskolako irakaslea (Emakumezkoa).

a.1.2) Batzordearen osaera

Zuzendaritza taldeak eta proiektuetako aholkulariak norekin lan egingo den erabaki ostean, lehen bilera egin da. Bertan aurretik zuzendaritza taldekoekin eta aholkulariarekin adostutako interesen baitan, ikerketaren lehen asmoak azaldu dira eta partaide berrien interesengatik galdetu da. Ikerketaren helburua doitzea eta beraien interesak helaraztea izan da batzorde honen lehen lana.

Bilerak ideiak partekatzeko asmoz burutu dira eta egunak haien ordutegien baitan zehaztu dira. Proiektuaren eskakizunen baitan edo aurkikuntzen inguruan bilerak adosteko telefonoak partekatu dira.

Batzorde honen bigarren lana, lehen talde eztabaidan parte-hartzeko norbanako interesgarrienak zeintzuk izan daitezkeen adostu da. Horretarako 5.1 atalean lortutako emaitzen inguruan mahai inguru bat antolatu da. Talde eztabaida komunikatiboak beraz, 5.1 atalean azalarazitako gaien eta beraien interesguneen inguruan hitz-egiteko izango direla azaltzen zaie. Aurreikusi daitezkeen kategoria batzuk ezagututa, parte-hartzaileek bete beharreko ezaugarriak guztion artean erabaki dira.

Aholkularitza batzordeari datu bilketarako proposamena luzatzean, elkarrizketen nondik norakoak aipatu zaizkie, hauetako bakoitzak izango duen helburua nagusiak adieraziz. Bigarren, hirugarren eta laugarren talde eztabaidak, aurretiko talde eztabaidan partaideek emandako informaziotik sorturiko kategoria berrien inguruan ezagutza sortzeko antolatu dira. Partaideak aukeratzeko, ondoren azaltzen diren argudioei kasu eginez, errealitatea ondoen azaldu dezaketen partaideak bilatzeko eskatu zaie aholkularitza taldeko partaideei:

- Aukeratutako parte-hartzaileak helburuari erantzuteko gaitasuna izatea (adibidez, marko metodologikoaren sorreraz hitz egiteko, sorreran parte-hartu zuten pertsonak izatea).
- Komunitateko eragile bakoitzetik hainbat parte-hartzaile egotea (adibidez, sorrera horretan parte-hartu zuten guraso, kanpo aholkulari, zuzendaritza, irakasle eta ikasle taldeetako eragileak egotea).

- Ahal den heinean sexu parekidetasuna mantentzea.
- Lan honekin eta lan honetan parte-hartzeko izandako aurretiko jarrera positiboa eta proposatutako lanaren aurrean jarrera parte-hartzailea azaltzea.

b) Informazioa jasotzeko teknikak

Atal honetan, alde batetik, 5.1 atalean jasotako informazioa berrerabili da emaitzen eztabaidan baliatzeko. Beraz 5.1 atalean informazioa jasotzeko erabilitako teknikari berriz ere aipamena egiten zaie atal honetan. Berririo azaltzen diren teknikak, dokumentuen azterketak, behaketak eta elkarrizketak dira. Teknika hauek erabili izanaren zergatiaren inguruko informazio gehiago ezagutzeko jo 4. ataleko 4.1.2. azpiatalera (52.or) eta teknika hauen aplikazioaren inguruan gehiago jakiteko jo 5.1 ataleko 5.1.2. azpiatalera (91.or).

Beste alde, 5.3 atalean metodologia komunikatiboa burutzeko egin diren talde eztabaida komunikatiboak azaltzen dira.

b.1) Dokumentuen azterketa

Antzuolako ibilbidea ikertzeko eta aurretik aipatutako froga guztiekin alderatzeko, 5.1 atalean erabilitako dokumentuetatik jasotako informazioa berrerabili da. 5.1 atalean erabilitako dokumentuez gain, ikastetxeko lehen urteetako hainbat programaketa eta bilera akta eskuratu dira, baita bi ikus entzunezko ere.

- Dokumentu hauen kodeak 5.1 atalean, 5.1.2.puntuan a) azpiatalean aurkitu daitezke (91.or).
- Erabilitako dokumentu grafikoaren artean, urte askotan Antzuolako proiektuetako aholkularia izan denak Euskal Herriko Unibertsitatean 2015 urtean emandako hitzaldia erabili da, Dokumentu honetatik ateratako informazioa “Eug.2015” moduan kodifikatu da.
- Honez gain, 2018an Goiena telebistak Antzuola Herri Eskolako 3 irakasle historikori eta guraso bati eginiko elkarrizketetatik sortutako informazioa erabili da. Dokumentu honetatik ateratako informazioa Goi_TV moduan kodifikatu da.

Erabili den informazio guztia NVivo v.11.4.0 programarekin kategorizatu da informazioa ordenatzeko.

b.2) Behaketa parte-hartzea

5.1. atalean eginiko behaketetan jasotako informazioari 2017ko martxoaren 3tik 2017ko ekainaren 23era bitartean eginiko behaketetan jasotako datuak batu zaizkio. Behaketak astean 4 egunez egin dira ikastetxeko goizeko jardunean zehar, 3.mailako eta 6.mailako ikasgeletan. Guztira egun osoko 85 behaketa saio egin dira.

Lortu den informazio guztia NVivo v.11.4.0 programarekin kategorizatu da informazioa ordenatzeko.

- Bigarren behaketa hauetan jasotako informazioa kodifikatzeko “LO2” kodea erabili da (landa ohar hauen adibide batzuk IX. eranskinean atxiki dira (247.or).

b.3) Elkarrizketak

Lehenengo urratsean egin bezala, hirugarren urrats honetan ere, elkarrizketak burutu dira. Urrats honetan egindako elkarrizketak lehen urratsekoak ez bezala elkarrizketa sakonak direnez, hauek egitearen zergatia ondorengo ataletan justifikatzen da.

Elkarrizketak erabiltzea erabaki da, ikerketaren interesak finkatzeko balio dutelako. Ikertzaile eta ikertuaren arteko bilerak egiteko denbora tarte mugatuak daudenean erabiltzen dira, denbora tarte labur batean informazio asko jasotzeko balio dutelako eta pertsona baten ideia subjektiboak ulertzeko balio dutelako (Karrera, 2008, 144.or).

b.3.1) Elkarrizketa sakonak

Elkarrizketa sakonak, Bogdan-ek eta Taylor-ek (1986, 101.or) azaldu bezala, aurrez-aurreko elkarrizketa dira. Informatzaileen hitzekin, beraien bizipenekiko, esperientziekiko edo egoerekiko duten perspektibak edo dituzten perspektibak ulertzera bideratuak daude. Elkarrizketak moldagarriak dira, dinamikoak, ez zuzenduak, ez-egituratuak, ez estandarizatuak eta irekiak. Berdinen arteko elkarrizketa izan behar du eta ez galdera erantzun formalez egituratutakoa.

b.3.2) Elkarrizketa ez-egituratuak

Elkarrizketa ez-egituratuak, Denzin-en (1978) esanetan, aterako diren gaiak aldeztu aurretik prestatzen dituen baina ateratzen den informazio guztiari irekia dagoen

elkarrizketa mota da. Era ez informalean burutzen da eta elkarrizketatzailearen galderek ez dute alde zuretik orden bat.

Elkarrizketa sakonak erabiltzea erabaki da -ek, Arnal-ek, Latorre-k eta Sans-ek (1995) elkarrizketei atxikitzen dizkien abantailak ikerketa honekin bilatu nahi diren helburuei egokitzen zaizkiolako. Abantailak honako hauek dira:

- Elkarrizketan erabiltzen den erlazio pertsonala.
- Elkarrizketan zehar ematen den retroalimentazioari esker, elkarrizketatzaileak informatzailearen ezaugarrietara moldatzeko aukera du.
- Informatzailearen ahozko komunikazioa aztertzei aukera emateaz gain, ahozkoa ez den komunikazioa aztertzei aukera ematen du.
- Informazio subjektibo naiz biografiko kopuru handiak erregistratzeko aukera ematen du.

b.3.3) Burututako elkarrizketa sakonak

Informatzaileen perfila ahalik eta heterogeneoena eta ezberdina izan da, parte-hartzaile hauengandik espero diren ezagutzen irizpideak ahaztu gabe. Elkarrizketa sakonetako partaideak honako hauek izan dira:

1. Ikastetxeko zuzendari ohia.
2. Herrian haurrak zaintzen lan egiten duen neska bat, ikastetxean ikasitakoa eta irakasle-eskolan ikasketak egindakoa.
3. Ikastetxeko bi ikasle (5 eta 8 urtekoak).

Elkarrizketa gidoiak 2015ean MALerako erabili zen txantiloietik eratorri dira (248.or IV.eranskina) eta informatzaile bakoitzarentzat doitu da. Elkarrizketak 2016ko azaroaren 14tik 2016ko abenduaren bitartean burutu dira.

- Ikastetxeko zuzendariari eginiko elkarrizketa sakonak 2 orduko iraupena izan du.
- Ikastetxeko bi ikasleekin izandako elkarrizketak ordu bete eta 35 minutuko iraupena izan du.

- Haurrak zaintzen dituen herritarrarekin egindako elkarrizketak ordu bete eta 45 minutuko iraupena izan du.

Egindako elkarrizketa guztiak transkribatu egin dira eta jasotako informazioa kategorizatu egin da NVivo v.11.4.0 programan.

- Ikastetxeko zuzendari ohiari eginiko elkarrizketatik eratorritako informazioa “Elk_zoh” laburduraz kodifikatzen da.
- Ikastetxeko bi ikasleren zaintzailearekin egindako elkarrizketetako informazioa “Elk_zain” laburduraz kodifikatzen da.
- Herriko haurrekin egindako elkarrizketetako informazioa “Elk_Haur” laburduraz kodifikatzen da.

b.4) Talde eztabaida komunikatiboak

Talde eztabaida komunikatiboa guztion artean, kontsentsu bidez, errealitate soziala aldatzeko informazioa sortzean datza. Honetarako, solasaldi parekideen bidez, argumentuen balioari erreparatuz, partaideen ezagutzak teorietan eta ikerketekin alderatu dira. Helburua eraldaketa izan da eta horretarako informazioa jaso eta partekatu egin da iritzien balioa berresteko. Elkarrizketen interpretazioa ikertzaile eta partaideen artean egin da Gómez-ek, Latorre-k, Sánchez-ek eta Flecha-k (2006) proposatzen duten moduan.

Talde eztabaida komunikatiboak egin dira Gómez-ek et al. (2006) proposatutako moduan, hauetan bakoitzak izan dituen pertzepzio subjektiboak taldeak izandako pertzepzioekin alderatzeko aukera jasotzen delako. Modu honetara, elkarrizketa bidez, guztion arteko interpretazio bateratu bat sortu da. Komunikatiboa izateko, autore hauek diotenez, hizlariak elkar ezagutu behar dute. Partaide guztiak eskola berdinean murgilduak egon direnez, baldintza hau ere bete da.

Talde eztabaidetan jasotako informazioaren adierazgarritasuna ziurtatzeko, Borg-ek eta Gall-ek (1983, 251-255.or) emandako irizpideak jarraitu dira. Informatzaileen aukeraketa ez probabilistikoa izan da eta talde guztietako ordezkariak egotea izan da ardura nagusia. parte-hartzaileak aukeratzeko, aholkularitza batzordearekin hitz egin da informazioa pilatzeko parte-hartzaile egokienak zeintzuk diren hautatzeko, beraiek guk baino hobe

baitakite ikerketa objektuaren inguruan informazio gehien ezagutzen duten partaideak zeintzuk diren.

b.4.1) Talde eztabaida komunikatiboetako gidioia

Talde eztabaidetan 4.1.2. ataleko a.3) puntuan azaldutako elkarrizketak prestatzeko gakoak jarraitu dira (57.or). Honez gain, talde eztabaidak prestatzeko gidioiak egin dira. Gidoi hauetan, eztabaidatu nahi diren gai ezberdinen zerrenda egin da. Horrez gain, lehen talde eztabaida Antzuola Herri Eskolan proiektu berritzailea garatzen hasi zen garaiko argazki batzuekin hasten da. argazki hauen adibide bat V.eranskinean ikusi daiteke (249.or).

b.4.2) Talde eztabaida komunikatiboetarako parte hartzaileak

Talde eztabaida komunikatiboak Antzuolako Udalak bileretarako duen gelan burutu dira.

Talde eztabaida komunikatiboetan parte-hartu duten pertsonak zuzendaritzarekin eta aholkularitza taldearekin batera aukeratu dira. Horretarako, egingo den talde eztabaidan ezagutu nahi diren gaiak aztertu dira hauen inguruan hitz egiteko parte-hartzaile interesgarrienak izan daitezkeenak aukeratzeko.

Talde eztabaida guztietan ikertzaile berdinek hartu dute parte.

1. Magisteritza eskolako irakasle titular bat. 20 urteko eskarmentua duena ikerketa alorrean eta ikerketa kualitatiboetan (Gizonezkoa).
2. Parte-hartze dinamiken inguruan ikertzen ari den taldeko kidea (Emakumezkoa).
3. Tesi hau idatzi eta defendatuko duen ikertzailea (Gizonezkoa).

Informatzaileen perfila ahalik eta heterogeneoena eta ezberdinena izan da, ezagutzen irizpidea kontuan izanda eta genero berdintasuna bermatuta, hurrengo lerroetan talde eztabaida bakoitzeko partaideak azalduko dira.

b.4.3) Lehenengo eta bigarren talde eztabaida komunikatiboak

5.1 atalean egindako etnografia kritikoan, Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektuaren hainbat ezaugarri ezagutu ziren. Talde eztabaida komunikatiboen bidez, ezaugarri hauek eraikitzea ahalbidetu zuten eta eraikuntza zaildu zituzten dimentsioak atzematea bilatzen da, partaideekin batera honen inguruko ezagutza sortuz.

Antzuola Herri Eskolako metodologia aldatzen hasi zen garaiko zazpi pertsonak hartu dute parte.

1. Bi irakasle (emakumezko bat eta gizonezko bat).
2. Gaur egun irakasle diren baina hasiera horretan ere egon ziren 2 irakasle (bi emakumezko).
3. Prozesuan parte-hartu zuten 2 guraso (gizonezkoak).
4. Kanpo formatzailea izan zen aholkulari pedagogikoa (gizonezkoa).

Talde eztabaidak bideoz grabatu dira, ondoren informazioa transkribatu egin da eta azkenik kategorizatu egin da NVivo v.11.4.0 programa erabiliz, (egindako transkribapen eta kategorizazioaren adibide bat aurkitu daiteke [250](#).orrialdean VIII.eranskinean).

- Lehen talde eztabaida komunikatiboan eskuratutako informazioa kodifikatzeko “TE-1” kodea erabili da.
 - 2017ko Otsailaren 17an burutu da eta talde eztabaidak ordubete eta hogeita hamaika minutuko iraupena izan du.
- Bigarren talde eztabaida komunikatiboan eskuratutako informazioa kodifikatzeko “TE-2” kodea erabili da.
 - 2017ko Martxoaren 21ean burutu da eta talde eztabaidak bi ordu eta hamasei minutuko iraupena izan du.

b.4.4) Hirugarren talde eztabaida komunikatiboa

Hirugarren talde eztabaida aurreko bi talde eztabaidetan sortutako ezagutzan sakontzeko eta hauek sortutako interesen arabera jarraikortasun bat emateko burutzen da.

Gaur egun lanean diharduten honako zazpi partaide hauek hartu dute parte:

1. Hiru irakasle (hiru emakumezko).
2. Zuzendaritza taldeko bi partaide (emakumezko bat eta gizonezko bat).
3. Ikastetxean urte askotan proiektuetako aholkularitza bere gain izan duen irakaslea (gizonezkoa).
4. Kanpo formatzailea izan zen aholkulari pedagogikoa (gizonezkoa).

Talde eztabaidak bidez grabatu dira, ondoren informazioa transkribatu da eta azkenik kategorizatu egin da NVivo v.11.4.0 programa erabiliz (egindako transkribapen eta kategorizazioaren adibide bat aurkitu daiteke [250](#).orrialdean).

- Hirugarren talde eztabaida komunikatiboan jasotako informazioa kodifikatzeko “TE-3” kodea erabili da.
 - 2017ko Maiatzaren 14ean burutu da eta talde eztabaidak ordu eta erdiko iraupena izan du.

b.4.5) Laugarren talde eztabaida komunikatiboa

Hirugarren talde eztabaida komunikatiboan ateratako kategori berri batzuk direla eta laugarren talde eztabaida komunikatiboa antolatu da. Ikastetxeko bost irakasle gazterekin egin da. Zehazki, sistema ondo ezagutzeko gutxienez hiru urtez ikastetxean lan egin dutenak baina hasierako beldurrak eta dudak ahaztuak ez dituzten irakasleekin egin da. Gainera, bertan seme-alabak matrikulatuak dituztenak edo bertako ikasleak izatetik pasa izana baloratu da. Talde eztabaida komunikatibo bakarra izan arren, talde eztabaida honek izandako luzapena dela eta bi grabaketa ezberdin egin dira erdian atsedean batekin. Parte hartzaileak honako hauek izan dira:

1. Bertako ikasle izandako bi irakasle (neskak).
2. Seme-alabak Antzuolan matrikulatuta dituzten bi irakasle (neskak).
3. 2010ean irakasle lanetan hasi zen irakasle bat (mutila).

Talde eztabaidak grabatu egin dira, ondoren informazioa transkribatu eta azkenik kategorizatu egin da NVivo v.11.4.0 programa erabiliz.

- Laugarren talde eztabaida komunikatiboko informazioa kodifikatzeko “TE-4-1” eta “TE-4-2” kodeak erabili dira.
 - 2017ko Ekainaren 29an burutu da eta talde eztabaidak ordu eta berrogei minutuko iraupena izan du.

b.4.6) Aholkularitza batzordearekin egindako bilerak

Aholkularitza batzordean izandako elkarrizketak ere baliagarriak izan dira Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektu berritzailearen eraketan gertaturiko errelatoa osatzeko.

Bost bilera burutu dira azterlanean zehar batzorde honetako kide ezberdinekin. Bertan lortutako informazioa landa oharren bidez jaso da eta ondoren kategorizatu egin da NVivo v.11.4.0 programa erabiliz (aholkularitza batzordearekin egindako bileretan jasotako landa oharren adibide batzuk III. eranskinean aurkitu daitezke (250.or).

- Aholkularitza batzordean jasotako informazioa kodifikatzeko “Aholk_Ba” kodea erabili da.

c) Datuak sortzeko teknika

Jasotako datu guztiak NVivo v.11.4.0 programa bidez kategorizatu dira. Honek aurrerago datuen azterketan jasotako informazio kopuru handia maneiatzen lagundu du, era guztietako triangelaketak ahalbidetuz.

d) Informazioa aztertzeko teknika

d.1) Datuen analisisia

Alderaketa guztiak elkarrekin egin dira NVivo v.11.4.0 programaren bidez. Elkarrizketa zein talde elkarrizketen transkribapenen kategorizazioak dokumentu, idatzi, artikulua, elkarrizketa zein talde eztabaidetako datuen pilaketa erraztu du. Honez gain, lehen faseko transkripzioak ere NVivo v.11.4.0-n kategorizatuak sartu dira datu guztiak momentuoro ikusgai izateko.

Informazioaren triangelaketa jasotako informazio guztiaren artean lanean esanguratsuenan izan daitekeena aukeratzeko egiten da eta ez informazioa balidatzeko.

19. taula

Egindako triangelaketa motak eta adibideak

Triangelaketa mota	Triangelaketa adibideak
Datuena	Denborazkoa: Urte ezberdinetan pertsona ezberdinek esandakoa behatzean. Espaziala: Espazio berdina partekatzen duten pertsonen esandakoa behatzean. Pertsonala: Pertsona ezberdinek, prozesua ulertzeko moduak alderatzean.
Ikerlari artekoa	Ikertzaileek talde eztabaidetan eratorritako informazioa partekatzerakoan.
Teorikoa	Ikastetxeko dokumentuen eta publikazioetan aurkituriko informazioaren arteko alderaketa.
Metodologikoa	Talde eztabaidetako informazioaren, behaketetako informazioaren elkarriketetako informazioaren eta bibliografian aurkitutako informazioaren arteko alderaketa.
Anitza	2015ean eginiko behaketen, 2017an egindako behaketen eta talde eztabaiden arteko alderaketa.

Iturria: Arias (2000)

Datuak hainbat urteetan hartu izana, elkarriketetan pertsona ezberdinek parte hartu izana, ikertzaile ezberdinen artean egin izana eta informazioa metodologia ezberdinen bidez jaso izana, Ariasek (2000) adierazitako triangelaketa mota guztiak egitea ahalbidetu du. “Multiplea” edo anitza oso garrantzitsutzat izan delarik datuen errealismoa ulertzeko garaian. Kategoria batean 2003. urteko dokumentuek esaten dutena, 2015ean zuzendariak elkarriketa sakonean esandakoarekin eta 2016ean talde eztabaida komunikatiboan zuzendariaren aurrean guraso batek esandakoak gurutzatzeko aukerak, oso esanguratsu bilakatu bai du informazioa.

Triangelaketak, jasotako informazio kopuru handiaren artean informazio aukeratzeko egin da, ez da informazioa triangelaketa bidez balidatzea bilatzen, ikerketa komunikatiboan iritzi guztiek garrantzi berbera dutelako. Hala ere azken txostenean jasoko den informazioa aukeratzeko tresna baliagarri moduan aurkeztu da. Honi esker azken txostenean era ezberdinean baino behin baino gehiagotan azaldu den informazioa aukeratzeko baliagarria izan da.

Hurrengo atalean, metodologia komunikatiboaren bidez, bertako partaideekin talde eztabaidak egin ostean berrikuntzak eraikitzeke garaian aurkitu dituzten dimentsio perpetuatzaileak eta hauek gaintzeko sortutako dimentsio eraldatzaileak azaltzen dira.

d.2) Aholkularitza batzordearen iradokizunak

5.3.3 atalaren barnean aurkitzen den a.1) azpiatalean aipatu den moduan, aholkularitza batzordearekin eginiko bilerak oso lagungarriak izan dira. Gómez-ek, Latorre-ek, Sánchez-ek eta Flecha-k (2006) aipatu bezala, bilerek jasotako informazioa balidatzeko balio izan dute.

5.3.4. Emaitzak

Ondorengo atalen azaltzen diren emaitzak parte-hartzaileekin egindako elkarrizketetan lortutako datu guztiak azertu eta hauek parte-hartzaileekin partekatu ostean helarazten dira. Gómez-ek, Latorre-ek, Sánchez-ek eta Flecha-k (2006, 95.or) azaldu moduan, metodologia komunikatiboa kritikoa, azterturiko esparruetan berrikuntza ahalbidetu duten zubiak eta berrikuntza oztopatu duten hesiak identifikatzeko baliagarria izan da. Honez gain, 5.1. ataleko etnografia kritikoa aurkitutako emaitzetan sakontzeko eta hauen zergatia arakatzeko aukera zabaldu du. Honek Antzuola Herri Eskolak gaintu dituen dimentsio perpetuatzaileak eta eraiki dituen dimentsio eraldatzaileak aurkitzea ahalbidetu du, hezkuntzaren berrikuntzarako beharrezkoak izan daitezkeen aldagaiak plazaratzeko aukera emanez.

Metodologia honen bidez aurkitzen diren dimentsio perpetuatzaileak, berrikuntza hasi eta hau mantentzea zaildu duten hesiak dira. Dimentsio eraldatzaileak aldiz, Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektua hasi eta denboran zehar hezkuntza proiektu berritzailea doitu eta mantentzea ahalbidetu duten zubiak dira.

a) Dimentsio perpetuatzaileak

Metodologia komunikatiboaren bidez aurkitu diren dimentsio perpetuatzaileak lau dira. Lehen dimentsio perpetuatzaileak (DP1), esperientzien eta bizi istorioaren ondorioz, norberak bere motxilan daraman zamari men egiten dio. Bigarren, hirugarren eta laugarren dimentsio perpetuatzaileak (DP2, DP3, DP4) dimentsio ezberdinak izan arren,

dimentsio bakar baten barnean aurkitzen dira, hezkuntza sistemak kontrolerako ezarritako baldintzen barnean (Bolívar, 2016).

Dimensio perpetuatzailerak azaltzen hasi aurretik, derrigorrezko lana da hauek berez negatiboak izan gabe Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektuari negatiboki eragiten dioten dimensio perpetuatzailerak direla azaltzea. Esaterako, bigarren, hirugarren eta laugarren dimensio perpetuatzailerak, “kontrolerako ezarritako baldintzak”, ez dira berez negatiboak, are gehiago, eragin positibo bat izan dezaten jarri dira martxan, hezkuntzaren hobe beharrari begira eraiki diren neurriak baitira. Atal honetan, Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektuaren eraikuntzan eta mantentzean dimensio perpetuatzailerak izatearen arrazoiak deskribatuko dira.

a.1) DP1. Irakasleen kultura didaktikoa. Irakasleen formakuntzak, hezkuntza formalek kanpo egindako formakuntzak eta batez ere beraien ikasle bizitzan jasotako hezkuntza ereduak, Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektuan zailtasunak eragiten ditu

Etengabe ikasten ikasteko gaitasuna lantzea ez da soilik hurrei bideratutako konpetentzia bat. Pertsona orok izan beharreko konpetentzia bat da. Antzuolako eskolara urtero etortzen diren irakasleetako askok hezkuntza tradizionalera bideratutako heziketa jaso dute unibertsitatean. Beraien formakuntzan zehar sistema berritzaileak aztertu dituztenak, teorikoki ikasi dituztela azaltzen dute, sistema hauen aplikagarritasuna beraien ikaskuntza prozesuan bizi izan gabe. Beraz, irakasle gehienek ez dute sistemaren funtzionamendua ikusi edo beraien gelan bizi izan eta ondorioz jarduera askoren funtsa ulertzea oso zaila egiten zaiela azaltzen dute.

Eskolara iristen diren irakasle askok, emaitzak, edukiak barneratzeko gaitasunarekin lotzen dituzte eta ongizatean zentratutako metodologia honek, ezagutzak sortu eta bereganatzeko eskaintzen duen aukera zalantzetan jartzen dute. “*Irakasle askorekin iskanbilak izan ditugu metodologiaren harira, ikasketak ondo amaitu dituztela argudiatzen dute eta jakintzak lortzeko errepikapena eta irakaslearen esplikazioa derrigorrezkoa dela argudiatzen dute*” (Aholk_Ba 3_1.ref).

Honek, irakasle hauekin etengabeko formakuntza batean aritzea eskatzen die Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektua ongi ezagutzen duten irakasleei. Alde batetik, irakasle berriei, Hezkuntza Proiektuaren printzipioak ulertzen lagundu behar zaie eta

beste aldetik, proiektu integral bidezko hezkuntzan liburu gabe funtzionatzen eta ikas metodoarekin eroso sentitzen lagundu behar zaie. Jada ez doaz klasera ikasleek egingo dutena jakinda eta honek ezinegona sortzen du irakasle berriengan. *“Datoz ohitura batetik, ideia batekin eta konturatzen direla hemen ez dela horrela, eta denbora faltarekin aurkitzen dira moldatzeko”* (TE-4-2_2.ref)

Honez gain ikasgelako funtzionamenduarekin ohitzea lan nekeza dela azaltzen dute. Irakasle gehienak, beraien ikas bizitza guztian eserita eta isilik egotera ohitu dira, ezagutza jaso eta hau memorizatzen. Antzuolan aldiz ezagutzak eta lanak ikasleen interesetatik abiatzen dira eta ikasleei era autonomoenean lan egiten utzi behar zaie. Antzuola Herri Eskolan ezinbestekoa da ikasleak etengabeko mugimenduan eta solasaldian egotea ezagutza beraiei sortzen uzteko. Antzuolara datozen irakasle askoren ohitura, klase ematea eta ezagutzak transmititzea denez, jokaera naturala bilakatzen da haurrak etengabe zuzentzea, bideratzea eta akatsak egiten dituztenean gaizki egiten dutela adieraztea.

Oso ohikoa da beste ikastetxeetatik etorritako irakasleak klaustroan ikasleek gaizki esaka edo gaizki egindakoaz hitz-egitea. Antzuolako ohitura, klaustroan ikasleengandik ikasitakoaz eta klasean sortutako ideia politez hitz-egitea da. Honek beste aurretiko jarrera bat eratzen du irakasleengan. *“Zenbat disfrutau dogun ta nik oaindik e asko disfrutatzen dot e? produkzioak ikusten, ta burua kargatzen”* (TE-3_ metodo_11.ref).

Haurraren ikasketa prozesua ulertzeko kultura dela eta, egiten den errorearen trataera oso berezia da. Akats baten aurrean arazo bat dagoela aintzat hartu partez, erantzunaren atzean dagoen arrazonomendua bilatzen da haurraren arrazoibideak ulertzeko. Errorearen trataera hau irakasle berriengan zabaltzea asko kostatzen zaie *“Antzuolan errorea ez da erre bezala tratatzen, erantzuna bilatzeko beste arrazoi bide bat bailitzan baizik (...) errorearen trataera hau barneratzen erakusteak sekulako denbora darama. (...) erroreak beste ezagutza batzuk sortzera eraman gaitzakeen aukera bezala ulertzeak...”* (Aholk_Ba1_1.ref).

Arrazoi guzti hauek medio, erabat meritokratikoa den esleipen sistemak Antzuolari ez diola onurarik egiten azaltzen dute. Esleipen honek ez du kontuan hartzen irakasleek hezkuntzarekiko duten ikusmira eta honek Hezkuntza Proiektuan izan dezakeen eragina. Arazo hauek ekiditeko, Antzuola Herriko Eskolako irakasleek irakasle perfil zehatzen aldeko esleipena defendatzen dute.

a.2) DP2. Hezkuntza sistemak erabiltzen duen irakasle esleipen politika, Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektu berritzailearen mantentzea zailtzen du eta antzeko berrikuntza prozesu baten hastapena eta mantentzea zailduko lukeela ere ulertu daiteke

Irakasleen esleipena egiteko puntu bidezko meritokrazia erabiltzen da. Erabaki hau ez da hezkuntza sailaren erabaki hierarkiko bat, sindikatuek eta irakasle askok babesten duten sistema da. Sistema hau kalitatezko irakasleak izan eta formatzeko ezartzen da. Unibertsitateko ikasketetan zehar lortutako notak, unibertsitate kanpotik lortutako merituak eta irakaskuntzan izandako esperientziak baloratuz, puntu gehien dituzten irakasleak babesteko hartutako neurria da, guztientzako aukera berdintasuna bermatzeko asmoz eginiko ekimena.

Puntuazio sistema hau publikoak diren gainontzeko estamentuetan erabiltzen da, profesional perfil bat eratuz. Medikuntzan, udaletxetako langile publikoentzako eta gainontzeko lan publiko guztietarako balizko esleipen metodoa da. Orduan, zergatik ulertzen dute dimentsio perpetuatzailer moduan irakasleak esleitzeko metodoa Antzuola Herri Eskolan?

Antzuola Herri Eskolako metodologia barne hausnarketa bidez eratu da, guztion ahotsak jasoz eta guztien nahi eta desireri erantzunez. Guztiek elkarren artean eratutako sistema izanik eta elkarrekin arrazoitutako bide bat izanik, komunitate guztiak hezkuntzari helburu bera egokitzen dio. Ondorioz, Hezkuntza Proiektu honetan eta hezkuntzaren ideia honetan sinesten ez duten irakasle arrotzak sartzeari oso zail egiten da.

Ikastetxean hartzen diren erabakiak hausnarketa sakonak egin ostean hartzen dira, besteak beste, ikastetxera iristen diren irakasle asko ez daude hezkuntza sailak behartzen dituen baina ordu gehiago sartzeko prest, ondorioz, ez dira hausnarketa saioetara gelditzen eta asko kostatzen zaie hartutako erabakiak ulertzea *”Irakasle berri askok ez dute bileretara gelditu nahi. Eta beraien eskubidea da errespetatu egin behar da”*(Aholk_Ba1_2.ref).

Antzuola Herri Eskolara moldatzeko hezkuntza proiektu honetan sinistu behar da, sistema bera eta honen ibilbidea ezagutu behar da, herriak eta ikasleen familiek babesten duten sistema bat dela ulertu behar da eta sistema honek oinarrian dituen printzipioak eta ezagutzak ulertu behar dira. Honez gain, proiektu integral bidezko sistemara ohitu behar da, libururik ez izatearen beldurrak gainditu behar dira, bertan egiten den errorearen trataera berezira ohitu behar da eta haurra ikertzaile moduan ikusteko ohitura hartu behar

da. Berezitasun hauek guztiak ulertu eta barneratzeko, denbora behar da. Egun, irakasleen egoera oso ezegonkorra da. Ezagutzaren lurruntasunak sortzen duen zailtasunez gain, irakasle izateak eskatzen duen itinerantzia dela eta oso denbora tarte laburrak pasatzen dituzte ikastetxeetan eta ez dute denborarik izaten jasotzen dituen sistemara ohitzeko.

Saiatzen gara poliki poliki erakusten eta gurea den sistema hau berea ere egiten, proposatzen uzten, beraiekin elkartzen (...) baina ohitzen direnak, ohitzen direnerako, (beste batzuk ez dira sekula ohitzen), jada kurtsu amaiera da eta beste ikastetxe batetara bidaltzen dituzte. (...) Oso frustrantea da urtebete pertsona bat formatzen pasa ondoren, batzuen kasuan gutxiago, hau badoala ikustea eta prozesu bera beste batekin bete behar dela jakitea. (Aholk_Ba1_3.ref).

Egoera honek, lan zamaren handitzea dakar irakasle berriak formatzera behartzen dituelako. Beraien lehen urteak ondo oroitzen dituzten irakasleek Antzuolan pasa zuten lehen urtea oso gogorra bezala deskribatzen dute “*ta hori nik emen ikasi nula, baina gero ikasitako guztia alboratu behar dozu, motxila albo batean utzi eta hau eta hau eta hau eta hau aldatu... konturatzen zara gauzak ez diala ongi egiten haurrentzako eta profesionalki oso gogorra da*” (TE-4-2. 15.ref). Bertan urteak igaro ostean, beldur eta formazio falta hau gainontzeko irakasleen laguntzaz gainditzen dela azaltzen dute, baina horretarako denbora ezinbesteko aldagaia dela argudiatzen dute.

Beraz, irakasle berriak urtebete formatzen pasa ostean, hauek ikastetxetik joaten direnean formakuntzan jarririko indarra galdutako indar moduan sentitzen dute. Honek, irakasleak atsekabetzen ditu.

Ikastetxean formatutako eta hezitako irakasle kopurua handia den heinean, irakasle berriak formatzea eta irakasle moduan bete behar duten rolaren inguruko adostasunetara iristea lana da, baina egingarria. Aldiz, bertan formatutako irakasleak galtzen diren heinean eta irakasle berrien kopurua handitzen doan heinean lan hau zaildu egiten da.

Zenbat eta general gehiago errazagoa da indioak usatzea, baina geroz eta general gutxiago eta indio gehiago dago” (Aholk_Ba2_1.ref). “Lehen orizentalagoak ginen, gendenian zenbat? 10? zenbat eta gehio gero eta gutxio. Eredua babesteko Horizontaltasun hori aldatzen doia. Guk nahi deu mantendu baina ez da erraza. Ordun zenbait gauza ia erabakita bezala emoten ditugu (TE-3_Proi_1.ref).

Urteak joan ahala eta Antzuola Herri Eskolan urteak egin dituzten irakasleak erretiroa hartzen doazen heinean, geroz eta irakasle formatu gutxiago dago ikastetxean eta geroz eta irakasle berri gehiago. Irakasleen artean Antzuola Herri Eskolako sistema mantentzea egingarria edo ezinezkoa izango ote denaren ideia zabaltzen hasi da.

Plaza egonkorra lortu eta sisteman sinesten duten irakasle berriek beldurra ere azalarazi dute. Hauetako batzuek bertan ikasi zuten, bertan jaso zuten irakasle formakuntzarako praktika eta bertako errealitatea bizi izan dute. Antzuolako bezalako proiektu bat desagertu daitekeela pentsatzeak geroz eta egonezin handiagoa eragiten die *“Nik uztea ere pentsatu neban. Nik hemen ikasi neban eta hemen nagoela metodologia desagertu leikenaren ideiak... buff...”* (TE-4-1_14.ref).

Honez gain, etortzen diren irakasleek Antzuolako lanaren muina ezagutzen ez dutenez, askotan sistemarekin dituzten desadostasunak azaltzen dituzte, ez dute hezkuntzaren inguruko hausnarketetara gelditu nahi eta hausnarketa bidezko formakuntza bidez ikastetik “jakintsu” formakuntza bidez erakustera pasa dira kasu batzuetan. Antzuolako balioen kontrako formakuntza, alegia. Formakuntza mota honek ez du laguntzen irakasleen arteko erlazioan. *“Ez dugu gure sistema galdu nahi. denbora gutxi dugu beraiekin lan egiteko eta ondorioz batzuetan gauzak nola egiten ditugun esplikatzen diegu, ez dugu beraiekin batera arrazoitzen”* (TE- 3_LanOha_ 3.ref).

Irakasleen beldurrak eta ikasgeletako lana gainontzeko irakasleekin elkarlanean hobetzen dela jakinik, erresilienteak diren irakasleekin lan egiteak irakasle egonkorren lana zailtzen duela adierazten dute. *“Batzutan etortzen dira irekiak eta oso ondo eta beste batzutan esaten diezu hau eta hau egietn dugu guk eta itxi iten dia, irakasle berri hauekin lan egiteak zure lanean eragin negatiboa du”* (TE-4-2_2.ref)

Egoera honek, Antzuola Herri Eskolako irakasleen esanetan, finkoak diren irakasleengan estresa sortzen du eta eskolako klima kutsatzen du.

a.3) DP3. Hezkuntza sistemak ezarritako froga estandarizatuak berrikuntzen implementazioa zailtzen dute, irakasleengan presioa eta egonezina sortuz eta familiengan beldurrak eta sinesmen desegokiak sortuz

Diagnosi frogak, ikastetxeen beharrak, zailtasunak, ahulguneak eta indarguneak arakatzeko froga moduan hasi ziren. Ikastetxe guztiek froga estandarizatu berdinak pasatzean, ikastetxeek beraien ikasleak formatzeko duten gaitasuna neurtzea bilatzen du administraritzak. Neurketa honek teorikoki sekulako aukera sortzen du; konpetentzia batzuetan sekulako emaitzak dituzten ikastetxeetako metodologia arakatzea eta horren emaitza onak lortzen ez dituzten ikastetxeetara zabaltzea. Froga hauek, informazioa jaso eta hobekuntza proposamenak egiteko baliabide bezala erabiltzeko jartzen dira martxan.

Baina froga hauen inguruan gizarteak eragindako zurrumbiloa dela eta, Antzuola Herri Eskolaren kasuan estamentu ofizialek ezartzen dituzten ebaluazio irizpide homogeneousak ikastetxearen berrikuntza pedagogikoa zailtzen dute.

Alde batetik, gizartea oso ohituta dago horrela ebaluatua izatera eta familiek froga horietan beraien seme-alabek nota onak ateratzea nahi izaten dute. Horrelako frogetan emaitza onak ateratzeko bide errazena “teach for testing” edo testetarako ikasketa deritzona da. Testetarako ikasketa, ikasgeletako egunerokotasunean froga estandarizatu horietan egiten diren galderei erantzuteko jarduerak behin eta berriz errepikatzean datza. Antzuola Herri Eskolan ez da honen antza hartu dezakeen inongo jarduerarik burutzen eta familiei beraien seme-alabek froga horiek ez dituztela prestatuko esatean, horrez gain ez direla zertan froga horretan neurtzen diren gaitasunak landuko azaltzean eta haurren interesetatik abiatutako gaitasunak landuko direla proposatzean, bertan ikasi ez duten familiek beldur handia izaten dute.

Lehenengo bileretan, metodologia nolakoa izango zen erabaki zenean, ados ez zeuden gurasoek oso erresistentzia handia egin zuten, beldur handia zegoen, selektibitatea eta tankerako frogak gainditzeko aukerarik ez zutela izango uste zuten eta guraso batzuk beraien seme alabak Bergarako eskolara eramane zituzten. Ez ote genituen beraien semeak “conejillo de indias” moduan erabiliko (Goi_TV_05`37”).

Nahiz eta jakina izan autoestimua, autokontzeptuak eta ondorioz ongizateak emaitza onak lortzeko ezinbesteko aldagaiak direla, ongizatean zentratu nahi den metodologia bat eraikitzen duten irakasleentzako ere, froga hauek presio iturri dira. Azken finean eskolatik espero dena, ikasleek ikastea da eta kulturalki ezagunena den ebaluazioa, froga estandarizatuaren emaitzen baitan ulertzen da. Beraz irakasleentzako gizartearen presioa eta azken finean ikasleen familien presioa, froga hauetan emaitza onekin erantzutearen eskakizuna ezkututzen da. Hau gutxi balitz, ikasleen emaitzetan irakaslearen lana erreflexatzen denaren ustea dago, froga hauen emaitzen baitan, beste ikastetxe askotan, familiek beraien seme alabak irakasle honekin edo bestearekin jartzeko eskatzen dute. Ongizatean zentratzeak, froga hauen emaitzetan galerak ekarriko dituenaren ideia oso hedatua dago inguratzen gaituen gizartean. 5.2. ataleko emaitzak lortu aurretik, Antzuolako irakasle batzuen artean ere beldur handia zegoen lehen hezkuntzako frogaren inguruan.

“Ez badute azterketa bat sekula egin, ez badakite zer den bakarrik lan egitea, nola lortuko dute emaitza on bat?”(Elka_zoh_Bg_1.ref). Aldiz, oso argi izan dute haurrek garatzen dituzten

abileziak direla eta etorkizuneko frogetan ez dituztela arazoak izango *“gurasoek jada daukate konfidantza bat eskolarekiko ze ibilbide bat dago, historio bat dago, beraien seme alabak atera direlako eta ikasketa unibertsitarioak egin dituztelako...”* (Elka_zoh_fam_1.ref).

Beraz, naiz eta Antzuolako berrikuntza pedagogikoan parte-hartu duten ikastetxeko langileek froga hauen garrantzia erlatibizatzen jakin, froga hauen emaitzak presio iturri dira. *“Badirudi metodologia tradizionalan lan egiten duzunean ez duzula ezer demostratu behar eta berritzen zabiltzanean dena demostratu behar duzula”* (goi_TV_05`55”) eta (TE-1_GizHel_1.ref).

Metodologia propioa eratzeko familiekin batera irakurri eta barne eta kanpo formakuntzak egin dituzten arren, metodologia berri bat eratzek berria denaren beldurra mantentzen jarraitzen du. Beldur horrekin, familien presioa zein froga hauen presioa izateak irakasleengan egonezin ikaragarria sortzen du, ikastetxeko bi eragile hauen arteko talkak sortuz. Ikasleak ikastetxetik ateratzerainoko talkak izan ziren lehen urteetan.

Honi aurre egiteko, urte askotan zehar froga hauek egiteari uko egin dio ikastetxeak. Eta uko egite hori dela eta ikuskaritzarekin eztabaida asko izan dituzte. Eztabaida hauetan arrazoiak dutela uste duten arren oso egoera desatseginak sortu dira. *“Azkeneko bileran mehatxatu egin gaituzte. Gizarte eginkizunak emango ez digutenarekin frogak egiten ez baditugu. Gure emaitzak txarrak direla”* (Aholk_Ba4_1.ref).

Beraz, argi esan daiteke, edukien memorizaziotik aldentzen den Antzuolak proposatzen duen hezkuntza proiektu berritzailearentzako, froga estandarizatuak hezkuntza sistema tradizionala perpetuatzen duen dimentsioa dela.

a.4) DP4. Egitura burokratikoak, hein batean, irakasleen futzio pedagogikoa baldintzatzen du.

Hezkuntza sistemak hezkuntza bera hobetzeko eta gizarte berriak ezartzen dituen erronkei aurre egiteko plan eta baliabide batzuk ezartzen ditu. Plan guzti hauek ikastetxeen eginkizuna errazteko eta haurren hazkuntza prozesua bermatzeko jartzen dira martxan, etorkizuneko gizartea gaur egungoa baina hobea izan dadin. Baina Antzuolako Hezkuntza Proiektuaren barnean, derrigorrez bete beharreko eskakizun hauek Hezkuntza Proiektuaren funtzionamendua zailtzen duten dimentsio bilakatu dira.

Irakasleen eta zuzendaritzaren esanetan, etengabeko formakuntzatik, sistema doitzeko ekimenetatik eta batez ere ikasleen beharrak asetzetik gehien desbideratzen dituen, hezkuntza sistemak ezarritako lanak betetzea da (programaketa didaktikoak, hezkidetzeta plana, aniztasunaren trataerarako plana...).

Adibide argigarriena programaketa didaktikoen kasua da. Antzuolako irakaslan ikasleen interesetatik abiatzen da eta eguneroko jarduna momentuan momentuko arazoaren ebazpenean ezagutza sortzean datza. Prozesu horretan zehar garatzen dira ikasleek behar dituzten ezagutzak. Beraz, bertan ez da alde zuzeneko ohiko hiruhilabeteko programaketa egiten. Ikasleek egiten dutenaren arabera, proiektuan zehar landutako ezagutzak proiektuaren eraketan bitartean eta honen amaieran aztertzen dira. Aldiz, administrazioaren aldetik programaketa zehatza praktika hasi aurretik jaso behar izanaren eskakizunak irakasleen artean egonezina sortzen du. *“Azkenean ez dogu eiten eta amaieran egindakoan curriculumarekin lotzen dogu, mantalan, baina ikuskaritzaren presinoa hor dago”* (Elk_zoh_metodo_2.ref).

Honez gain, Ikastetxeko Curriculum Proiektua, hezkidetzeta plana, aniztasun trataerarako proiektua eta gainontzeko bete beharrak hurrekin eta hauengan zentratzeko esfortzuan denbora kentzen dietela adierazten dute.

Guk asunitua dugu aniztasuna aberastasuna dela, aniztasun horrek sortzen du jakintza Antzuolan, pentsamendu aniztasun hori gabe, kultura aniztasun hori gabe Antzuolako proiektua askoz ere pobrea litzateke. (...) ikasleak elkarri laguntzen ikasten dute, bestearen ideiak baloratzen, inor ez gutxiesten eta hala ere horrelako planen eraketan denbora tarte izugarria kentzen digu haurren ikasketa proiektua aztertu eta doitzetik. (Aholk_Ba1_4.ref).

“Aniztasunak aberasten du eskola”, guztion pentsaerak garrantzitsuak direlako eta taldearen ezaguera kolektiboa areagotzen duelako. *“Denok guztionandik ikasten dugu”,* ideia horrek aniztasunaren ikuspegi klasiko bat apurtzen du *“gaizki dabilena oztopo bat da ondo dabilenantzat. Gure ustez aniztasunak abstrakzio maila areagotze du”* (Dok 3_Inklusio_3.ref).

Inklusioarekin ikastetxeak izan duen konpromisoa aspalditik dator. Hezkuntza sistemak integrazioaz hitz egiten zuen garaia baino lehenago hasi zen eta honen hainbat frogak argigarri atzeman dira. Hezkuntza sailak, ikasleak, A eta D ereduaren artean sailkatzea eskatzen zuen urteetan, ikasleak hezkuntza aniztasunaren ondorioz ez banatzeko B ereduaren asmatu zuten.

Esan nahi det hori bera nola tratatzen dan eta gu erduekin nahi genuen danak batzea eta hauek asmatu edo desarrolatu zuten modelo de insercion, modelo de integracion administratziotik ezarritako modelo bat baino ez zan orduan ezarrita edo inposatuta baizik eta guk, gure erreflexioen ondoren pentsatzen genuen egon behar zala, B eredu bat. Egin genuena izan zan gauza ximple bat, ez genuen asmatu ezakit zer, orduarte zeuden A gelak eta D gelak eta guk esaten genuen “ez, A edo D haurrak, eta B haurrak baina danak batera gela berdinean” eta hori bai, ba tratu diferentziala, behar zan neurrian. Ideia sinplea zan (...) Klaro, es ke, ematen du uskeri bat dala, baino umeak separatzen badituzu geletan, A gelak eta D gelak, da herriko leku bakarra nun poblazinoa banatzen da (TE-3 1.17.15.ref).

b) Dimentsio eraldatzaileak

Metodologia komunikatiboaren bidez, Antzuolako Hezkuntza Proiektua hastea eta hau denboran zehar mantentzea ahalbidetu duten hiru dimentsio eraldatzaile aurkitu dira. Arestian aipatu bezala, dimentsio hauek Antzuola Herri Eskolan eraldatzaile direla atzeman arren, Antzuolako dinamika eta ideia hauek, berrikuntza prozesu bat garatzen duten gainontzeko ikastetxeetan erabilgarriak izan daitezkeela uste da.

b.1) DE1. Herrian hezkuntza proiektu bakarra sortzeak herri kultura berdinazalea eraikitzea ahalbidetzen du. Herritarrak zatitzen dituen estamenturik gabe, herri sentimendua garatzea eta haurren ongizatean zentratzea ahalbidetzen da

Ikastetxeen arteko konpetentziarik ez izateak herriak bizi duen errealitatea eskola berdinean jasotzera behartzen du. Ikasleak beraien ikastetxean matrikulatzeko proiektua saldu behar ez dutenez, irakasle taldeak ez du denborarik galtzen propaganda ekimenetan. Irakasle eta zuzendaritza taldeak azaldu bezala, honek, haurren eta herriaren interesetan zentratzen den proiektu bat eratzeke aukera eskaini die. Honez gain, herrian hezkuntza proiektu bakarra egoteak eta ondorioz herritar guztiak eskola berdinean biltzeak, bereizketak desagitea lortu du, herria elkartzeke aukera eman ez eta eskola klima soziala eraldatzeko aukera sortuz.

1972an ikastetxeak elkartzean herrian beldur handia sortu zen honek ekar zitzakeen aldaketan inguruan. Haurren artean aurkitzen zen aniztasun guztia eskola bakarrean jasotzeaz gain, herrian aurkitzen ziren ideologia eta hezkuntza ikuspegi guztiak bere gain hartzera behartu zituen.

Ezberdintasun nabariak izan arren, herria batzeko aukera izan zitekeela atzeman zuten eta eskolak eta herriak noranzko berdina hartzeke aukeraren ideia garatzen hasi zen. Bateraketa eman baino lehen, familiek haurrentzako eskola aukeratu behar zuten.

Aukeraketa honek ikastetxearen arabera hesiak sortzen zituen herrian. Hesi honen alde batean, oraindik ere eskola frankisten garaiarekin lotzen zen eskola publikoa hautatutako familiak kokatzen ziren, beste aldean, euskalduntzerako ikastolen aldeko mugimenduan kokatutako familiak. Politika arazo larriak ziren garaian, ideologia ezberdintasun honek herrian banaketa nabarmena sortzen zuen.

Herrian bi ikastetxe zeuden eta hautatutako ikastetxearekin batera bi kultura nabarmentzen ziren herrian, tabernan, plazan... *“Herria batzeko aukera eman soksun, eskolek herriak zatitzen dituzte, denak goiaz mediku bardinera, danak udaletxe bardinera, polikiroldegi bardinera, kalean lagun taldeak ordea eskola arabera. Eskolak separatzen du herria.* (ET-3_herr_4.ref).

Banaketa hau beste hainbat herritan ikusi izan da eta oraindik ere herri askotako koadrilak eta lagun taldeak familiek hartutako erabaki honen arabera sortzen dira. Bestalde, Antzuolan emandako bateraketaren onurak horrelako zantzuetan ikusi daitezke dagoeneko. Herri honetako koadrilak ez dira erabaki honen arabera banatzen eta parkean zein frontoian, kultura eta ideologia ezberdinetan hezitako haurrak elkarrekin jolasean ikusi daitezke.

Egindako ibilbidea ez da xamurra izan eta herriko errealitate guztiak eskola bakarrean biltzeak gatazka ugari sortu zituen hasierako urteetan. Arestian aipatu bezala, ikastetxeak gatazka hau baliatu zuen herriko egoera soziala eraldatzeko. Ikastetxeko lan taldea herrian zeuden ezberdintasun hauek alboratzeko egin zezakeen lanean zentratu ziren. Ezberdintasunetan zentratu partez, ideologia guztiek zituzten helburu komunak finkatzean jarri zituzten indar guztiak.

Hor ematen die eskolen arteko lehia handiak, baina... eh... gezurretan. Ea zeinek daukan gehiago, zeinek daukan eskaparate hobea eta ez benetan aldaketarik. haurrentzako onena dena egiteko aukera sortu zan (...) “nik usteut libre sentitzen ginala. Osea, bilatzen genuen gure artean adostasun bat, eta... ondo sentitzen baginan aurrera. Ez genuen eske.. horkoak egiten du ez dakit zer. (TE-1_2_21.ref).

Antzuolako bi ikastetxeen bateraketak euskal gizartean ohikoa den liskar honekin haustea lortu zuen. Bateraketaren ondorioz, eskolen artean erabaki behar ez izanak, ideologia separazioaren identifikazioa gutxitzen “per se” eragin du.

Gainditua dagoela ez nuke esango, ez da batere ebidentea kanpotik begiratu ezker, baina guk kontu handia izaten dugu hizkuntzaren trataerarekin esaterako. Bileretara deialdia

egiteko eskutitzaren hizkuntza eta bileretan erabiltzen den hizkuntzak oraindik ere kontuan izan beharreko kontuak dira (Aholk_Ba3_2.ref).

Gatazka honek ikasteko aukera bat eman zuen eta apurka apurka, hezkuntza komunitateko eragile guztiakin batera, elkarren arteko negoziaketa bidez, prozesu demokratiko eta parte-hartzaile baten bidez, ikusmolde eta helburu bateratua ezarri zen, Antzuola Herri Eskolako proiektuaren oinarria eraikitzea lortu zen. Haurren eta herriaren ongizatean zentratzen den eskola bat eraikitzeari ekin zioten.

Orduan bakizuen ba ya...ehhh....gauza asko aldatzeko borondatearekin nahiakin eta geunden, eta ni neretzako behintzat hori oso inportantia izan zan m? Eta...hori hain inportantia izan zan, aldaketa nahi hori, ba prozesu osoan, nik uste jarri ginuala e aurretik e...helburu kolektibo hori. Begiratu gabe hainbeste neri komeni zaidan ez zaidan edota ezta? Orduan e...denbora guztian prozesu guztian guk e bidea in ginuan herri bezela e? kolektibo bezela (TE-1_kom_3.ref).

Hezkuntza proiektu honen garapenerako, komunitate guztiaren ahotsak jasotzeaz arduratu ziren guztien artean hartutako erabaki bat izan zedin. *“Guztion artean asanblada bidez proiektu berria eraikitzea pentsatu zen, guztiok ahotsa eta eskumena izan zezaten, ikastetxearen nondik norakoak asanblada bidez adostu ziren”(…) “eskolak eta familiak elkarren beharra daukate” (Aholk_Ba1_5.ref).*

Erabakiak asanblada bidez hartzean, herria eskolara gerturatzea lortu zen, ondorioz eskolarekiko atxikimentua indartuz *“gure eskolarekiko”*(Antz_TE_1_ref19) atxikimendua sortu zen. Ikastetxeak herriarentzako lan egiten duenaren kontzientzia berreskuratzea lortu zuen. *“orokorrian eskola batek daukala responentsabilidade bat bere herrirako. Eskola bezela. Indibidualki ere, baina eskola bezela” (ET-2-2_1.ref).*

Atxikimendu hau oso garrantzitsua izan zen hasiera batetik Antzuolan. Atxikimendu honi esker, gurasoek eskolaren funtzionamendua zailtzen zituzten egoerak ulertu zituzten eta eskolaren bete beharrak bere egin zituzten. *“Proiektuari hasiera emateko oso garrantzitsuak izan ziren gurasoak. Beraien lanak eta proiektuarekiko konpromezuak lortu zuen honek aurrera egitea. Hor klabea guraso borrokalaxiak, garaia momentua zan... giro bat zegoean... denok ginen konprometituak era batera edo bestera” (TE-1_Guraso_3.ref).*

Familien inplikazioa eskolaz kanpoko beharretan murgiltzeraino eraman zituen. Hezkuntza Sailera manifestaldiak egitera joan ziren irakasleen egonkortzea lortzeko.

Orduan e...denbora guztian prozesu guztian guk e bidea in ginuan herri bezela e? kolektibo bezela, ze administrazioa orduan zegoan o missing edo okerragua zegoan ba bere sistema mantendu nahian eta hortik irtetzen zan guztiak ba ez zeukan lekurik ezta? Orduan guk hor

e nik usteot oso kreatibo izan ginela arazo bakoitzean e...proposatzen soluzio bideak. Gero lortuko ginuan edo ez, ez? (TE-1 Zailt Es_1.ref).

Atxikimendu honek, elur bola efektu batera eraman du Antzuolako herria. Familiak entzunak sentitu dira eta ondorioz irakasleek esan beharrekoak gogoz entzuten dituzte. Beraien iritziak kontuan hartu dituztenez, irakasleenak kontuan izan dituzte eta hau herri mailara zabaldu da. *“Guraso bezala, proposatutakoa entzuna dela ikusteak eta ez dela bertan beran gelditzen eskolako parte sentitzen laguntzen dizu. Honek behar duten guztian laguntzera animatzen zaitu”* (TE-1_PartPar_15.ref).

Gelako eguneroko lanean ere familiek badute zer esana, eta irakaslearekin askotan hitz egiten dute gelako lanen inguruan eta proposamenak egitera iristen dira *“gurasoek batzutan esaten dizute, zuk ez baduzu etxeko lanik bidaltzen esaten dizute, aizu (izena) ze iruditzen?”* (TE-4-2_14.ref).

Babes eta elkarlan hau izan da irakasle berriak sistemara egokitzeko erabilitako estrategia, *“egokitu direnak izan da beraien lanagatik eta saiatzen garelako beraiekin hitzegiten, pertsonalki hitzegiten, animatzen, ondo egiten dutela adierazten, normala dela, beraiekin asko biltzen gara”* (TE-4-2_21.ref).

Ondorioz eskolako klima sozialean atxikimendu sentimendua garatu da, “pertenentzia” sentimendu bat, konpromisora bultzatzen duena eta elkar babestera animatzen duena. Ondorengo urteetan, metodologiaren garapenean, babes hau oso garrantzitsua izan da irakasle eta zuzendaritzarentzat, bertan egin den lana babestu baitu herriak.

Herriren babesak neurri neutralizatzailea izan da, eskolak izan dituen zailtasunak txikitzen lagundu du eta irakasleok eginiko lanari konfiantza eman dio. Urte hauetan arazoak egon direnean, irakasle berriak eta gure metodologiarekiko erresilienteak, delegaritzaren oztopoak... familiek eskolari aurreruntz begiratzen lagundu diote (Aho_Ba_4_2.ref).

Ikastetxearen bateraketak ahalbidetutako babes horretatik hasten da eraikitzen Antzuola Herri Eskolak gaur egun duen proiektu berritzailea. Bertan burutzen den lana familien babesa duenez, irakasleek kanpotik datozen betebeharrak batzuk alboratzeko ausardia izan dute.

Irakasleak izan behar du Revolucionario... insumiso..., irakasleak ikasleen hobe beharrez egin beharrekoa egin behar du eta horretarako batzuetan estamentu ofizialetatik etorritako exigentzia batzuk alboratu behar ditu (...) administrazioa dator plantilla batzuekin, orri batekin, hau egiten duzue? en el cuadro. Ta guk, eske guk hola ez beti guk hola ez dugu egiten. Hau daukazue dokumentu hau? ez, guk daukeu esplikatuta hori zergatik egiten dugun... adibidez reglamento de regimne interno hori geneukan idatzia

justifikazio bat zeatik ez dugun..... ba egin behar duzue, ba ez, edo ba ingo dugu paripe bat...(TE-1_PartParek_5.ref).

Familien babes hau era askotan sumatu dute Antzuolako irakasleek. Laguntza hau formakuntzetan laguntzeraino iritsi da. Irakasleak egin beharreko lan berrietan formatu ahal izateko, ikasgeletan zaintzak egin izan baitituzte familiek. *“Irakasleak formakuntzak egiteko gurasoak ostiral goizetan gure klaseak ematera joaten ziren. Hor ere gurasoen partaidetza izan genuen, prest zeudela beraien seme alabak lautardietatik aurrera gelditzeko astean behin . Guretzako zan ikasteko bide bat”* (TE-1_Gura_ref.3).

Arratsaldez egin beharreko formakuntzez gain, eskolatik kanpo, psikologia gabinetekoekin egiten zituzten goizeko formakuntzetarako ere familiei esker liberatu ziren. *“8 etatik 10etara egiten genuen formazioa eta in giñuan montaje bat, nun aplikatu genuen gurasoak aktibitateak, eskulanak, lorategia...”* (TE-1_form_11.ref).

Eskola-familia artean sortutako konfidantzak eta konplizidadeak lanerako konpromisoa indartzen du. Alde batetik, herritarrak eskolan egiten den lana ulertzea eraman dituelako eta beste aldetik, eskolako langileengan herrirako lan egiten denaren kontzientzia berritzea lortzen duelako. Honek eskola klima eraldatu du, elkarren arteko babesa eta elkar zaintza sustatzen duten egoerak eragin ditu.

Eskola klimak langileen ongizatean, hauen motibazioan eta lan egiteko gaitasunean eragiten du. Langileetzako sortzen den lan egoera eroso honek familien ongizatean eta ondorioz hauen inplikazioan eragiten du eta familiaren eta eskolaren arteko erlazio positiboa, haurren ongizatean islatzen da. Irakasleentzat familien babesa izatea hasiera hasieratik izan da eskertzekoa.

Ni oso babestua setitzen nintzen zuen aldetik (TE-3-3_47.ref). Behin ia hartzen dezunian berrikuntzan martxa hori ta gainetik baldinbazaude babestuta,era kolektiboan, ba orduan, etzea planteatzen ordu extrak.. nik fabrika baten enituzke eingo printzipioz, baino esaten dezu eske nik gela ondo eramateko ta gainea pentsatzen dut eskubiadea daukela ikasleak, ba inbidot ta preparatu in bi dot.. da orduan..da ezdakit..bata bestea barik ezin da ulertu, orduan prest zenden baina prest zenden gehiegi pentsatu barik nola izan behar zan (TE-3-3_13.ref).

Herriak bizi duen klima sozialaren eraldaketak eta amankomuna diren ideiak biltzeko espazioak sortzeak, giro positibo batean elkar ezagutzeko aukera sortzen du. Eskola klimak, bibliografia zientifikoak esan bezala oso oreka lurrunkorra du, garatzen eta hobetzen lan handiak ematen dituena eta berehalakoan desegin daitekeena.

Antzuola Herri Eskolan, etengabeko prozesu zirkular baten bidez garatu da eskola klima positiboa. Kontsentsu bidezko erabakiak hartzeak, guztion ideiak aberasgarri moduan tratatzeak, guztien ahotsa entzuteak eta hierarkia desegiteak, eskola klima positiboa ahalbidetu du *“hitza ematen zaie, uste dugulako denek aportatu dezakegula. Irakaskuntza ez da irakasleen doai eskusibo bat (...). Ikastetxe asko pasa ditut eta hemen nor zaren inporta zaie, ez zara inoiz bakarrik sentitzen”* (Aholk_Ba3_3.ref).

Eskola klima egoki honek familien, irakasleen eta oro har langile guztien atxikimendu eta pertenezia sentipenak garatzen lagundu du. Gurasoen hitzetan *“gu eskolako parte sentitzen gara. Bertan hitza dugu eta hitza ematen digute”* (TE-1_fam_4.ref).

Pertenezia eta atxikimendu sentimendu hau hezkuntza komunitateko partaide guztien arteko konplizitatea indartzen du. Ikastetxean egiten diren lanak eta lan hauen zergatia ezagutzeak lan gehiago eta hobea egitera animatzen ditu guraso eta irakasleak. *“Lan gehiago egitera animatzen zaitu horrek”* (Aho_Ba5_2.ref).

Honek, elkar zaintzara bideratzen ditu erlazioak. Izan ere, konplizitatea eta konfiantza dugun pertonekin, atxikimendu sentipen bat garatzen dugulako eta hauek zaintzera jotzen dugulako. Helburu komun batzuen alde elkarlana gartzen den giro honetan inguratzen dituzten pertsona guztiak helburuetara iristen laguntzen dieten pertsona moduan sentitzen dituzte. Honek hezkuntza komunitatearen barnean kokatzen diren familien, irakasleen, zuzendaritzaren, ikasleen eta gizarte eragileen arteko erlazioak indartu eta ongizate sentazio batetara eramaten ditu.

Uste dut gurasoak zaindu behar direla, ez dira haurren arazoez erresponsabilizatu behar eta bileretan horretan saiatzen gara. Arazoa konpontzen, ez erresponsabilizatzen. Gurekin ondo sentitu behar dute haur horren alde guztiek lan egin ahal izateko. Ondo sentitu behar dute eta guk babestu egin behar ditugu. (TE-2_Gur_4.ref).

Esan bezala, herriko klima sozialaren eraldaketa prozesu zirkular bat da, beraz ongizate sentazio hori, berriro ere herriko klima sozialean islatzen da.

Prozesu zirkular honen inguruan ulertu beharreko puntu garrantzitsuenetako bat denbora eta orain artean aipaturiko aldagai guztiek elkarren artean duten behararen garrantzia da. Hauetako aldagai baten faltak, desagertzeak hondatzeak edo gaizkitzeak, berehalako eragina izango baitu gainontzeko aldagaietan. *“Hau natura bezala da, zerbaitek fariatzen badu gainontzeko tokitan notatzen da”* (Aholk_Ba5_3.ref).

b.2) DE2 Ikastetxeko antolaketa demokratizatzea eta curriculum emergente eta malguen bidez lan egitea, ikastetxean berrikuntza hastea eta honek aurrera egitea ahalbidetu duten praktikak dira

Ikastetxeko antolaketa demokratikoak bultzatzen duen lidergo banatuak familien, irakasleen, langileen eta gizarte eragileen ahalduntzea dakarrela adierazten dute. Guztien ahotsak eta ezagutzak eskolara ekartzeak eskolarekiko konpromisoa handitzen laguntzen duela, lanerako grina bultzatzen duela eta rol eraldaketak eragiten dituela azaldu dute. Guztien ezagutzak eta ideiak helburu komun bati bideratzeko aukera sortzen duen antolaketa eredu moduan deskribatzen dute. Eskola demokratizatzeak baditu ere ikasleen ikasketarekin zuzenean erlazionatzen diren beste onura batzuk ere. Esate baterako, komunitateak izan ditzakeen ezagutza guztiak eskolan erabiltzeko sortzen den aukerak, curriculum emergente eta aberats bat garatzea ahalbidetzen du.

Antzuola Herri Eskolako zuzendaritza taldearentzat, gurasoentzat eta irakasleentzat garrantzi handia du eta izan du eskolako erabakietan hezkuntza eragile guztien ahotsak jasotzeak. *“Guztion artean asanblada bidez proiektu berria eraikitzea pentsatu zen, guztiok ahotsa eta eskumena izan zezaten, ikastetxearen nondik norakoak asanblada bidez adostu ziren (...) eskolak eta familiak elkarren beharra daukate”* (Aholk_Ba1_5.ref).

Guztiek elkarrekin eratu beharreko proiektu bat zela ulertuta, ikastetxeako eragile guztien ahotsak jasotzea eskolarentzat aberasgarri izango zenaren burutazioak indarra hartu zuen. Legediak honen inguruan ezer gutxi dioenez, irakasle taldearengandik jaiotzen da guztien ahotsak jasotzeko espazioak zabaltzearen ideia. *“Hori zelan egin da.ez da egin por decreto ley. Hori egin da ikusita eskolan hola sartuta onurak ekartzen ditula”* (ET-1_komOng_33.ref).

Botere banaketa honek, Bennett-ek Wise-k, Woods-ek, eta Harvey-k, (2003) deskribatzen duten lidergo banatuaren ideia jarraitzen du eta informatzaileen esanetan autore hauek azalduko onurak bultzatzen ditu. Lehenik, lidergo banatua taldearen ezaugarri bat da, norbanakoaren interakzioen ondorioz jaiotzen dena. Bigarrenik, lidergoa ez da lider talde baten gainean ezartzen, lidergoa eraikitzen lagundu dezakeen edonori zabaltzean datza lidergo banatuak. Hirugarrenik, lidergo honek, inguru eta pertsonen artean sinergiak kontzienteki sortzen laguntzen du, norbanakoaren ideiak eta pentsaerak gainontzekoen ideiekin nahastuz eta ideia berriak eraikiz. Bennett et al.,-en (2003) esanetan, era honetara, emaitza, baturaren gehiketa baino altuagoa da.

Lidergo banaketa hau Murillo-k (2006) deskribatu bezala, gaitasunen arabera zabaltzen den lidergoa da, norberaren ezagutzak hobekien ezagutzen duen esparruan erabili ditzan.

Karo guk erabakiak hartzen ditugu: guk erabakitzen dugu zuk erabakiko duzula. Ta hori da autoridadea eta poderea ikusteko modua (...) Eta guretzat poderea da poderea emotea. Gaur egun empoderamiento esaten dan ideia hori ez? Orduan guk e poderea ematen diegu (TE-3_2 1.ref).

Guztien erantzunak bilatuz, erabaki zehatzak pertsona zehatzen ardurapean utziz eta bakoitzaren gaitasunei erreparatuz, ikastetxeak zabaldu ditzakeen ezagutzak handitu egiten dira. *Hor be bakoitzak... dazkeu dazkeun dohaiak eta batzuek ba erreztasuna gehiago gauza batzuk iteko... eta beno, nuk uste hor be, elkarlagunduz batzuek modu batera betseek betera egin dogula aurrera (TE-2_Lot_Af_7.ref).*

Era honetan norbanakoak bere burua pertsona baliagarri moduan ulertzen du, erabakiak hartu, ideiak helarazi eta ikasketa prozesuan lagundu dezakeena. Aldi berean, norberak bere burua gai ikusten duen moduan, gainontzekoei gaitasun hauek aitortzen dizkio. *“Aizu nik bakit zu hau iten dakizula ta ba ekarrizu ta egizu ta benetan etorri zaite animau zaite (...). Ta orduan guk e batzutan koordinadorak be halako lanak be iten dituguz (TE-3_Bg_5.ref).*

Honek, eskolaren norabidea erabakitzerakoan guztien ideiak jasotzea ahalbidetzen du “guztion eskola” ideia indartuz. Ikastetxea guztion artean eraikitzean guztion amets bilakatzen da eta ondorioz lan egitea, elkarri laguntzea eta guztion ideiak babestea joera natural bilakatzen da. *“Gai zarela ikusteak, bueno, batzutan ez zea baina sinestarazten dizute, hori... gai sentitzeak lan egitera animatzen zaitu” (Aho_Ba5_4.ref).*

Irakasleetako batek, Antzuola, haizeak mugitzen duen belaontzi baten modura irudikatzen du. Haurrek norabidea markatzen dute eta gainontzeko guztiek beharrei erantzuteko egin beharreko lan guztia egiten dute. Haurren beharrei erantzun ahal izateko laguntza guztiak gutxi dira. Ezaugarri hauek pertsonen ongizatean eragin zuzena dute. Pertsona arteko harremanak gertuko erlazio bilakatzen dira. Arazoak partekatzen dira, elkarri laguntzen diote. Bata bestearen sostengu bilakatzen dira arazoan aurrean, erabakien aurrean baita eguneroko gertakarien aurrean ere. *“Nik e bertiente personal aipatuko nuke, zaindu ginen pertsona bezela adiskide bezela. Batzuekin dakazu adiskidetasun gehiago bestekin baino, baina hori sendotu egin du. Zenbat afari egiten gendun!? Elkarrekin afaldu eta goizeko ordubitan tontoarena egiten” (TE-1-3_11.ref).*

Proiektua bi prisma ezberdinetatik behatu ezkerro, mikro eta makro, begirada mikroan, eguneroko gelan suertatzen diren arazoak gainditzen laguntzen duela eta egiten den lanean konfiantza izateko baliagarri izan zaiela adierazten dute. Elkarren artean konplimentatzeko, akatsetatik ikasteko, haurren ongizatea lehenesten ikasteko eta familien eta ikasgelako munduak elkartzeko izan dira baliagarria gertuko erlazioak.

Makro begiradan aldiz, konfiantzazko erlazioek ikastetxeak urte guzti hauetan zehar izandako arazoei aurre egiteko balio izan diela azaltzen dute. Naiz eta administraritzatik beraien lanean ez sinetsi beraiek eraikitako proiektuari eusteko indarra eman diela alegia. Herri guztiak garatutako proiektua izanagatik posible izan dela uste dute. *“Gurasoek ez balute onartu ezinezkoa izango litzateke proiektua eraikitzea. Ikasleen formakuntza ezagutzen dugunak eta beraien arduradunak (gurasoak) ez bagina batuko ezinezkoa izango litzateke proiektuak aurrera egitea”*(TE1_Kom_12).

Formakuntza horiek berrikuntza prozesua familiekin elkarlanean eraikitzeko ausardia emateaz gain beraien lanean sinistu eta berrikuntza prozesuaren sostengurako berebiziko garrantzia izan du. Barne formakuntzak berrikuntza “beraiena” bezala ulertzeko balio izan die. Esperientzian eta ikaskuntza teorietan oinarritu denez, honetan sinesteko balio izateaz gain arazoak egon izan direnean honen alde borrokatzen jarraitzeko indarrak eman dizkie. *“Ez da moda bat edo norbaitek inposatutako metodologia bat, oso ondo ulertzen duzu zer egiten duzun eta zergatik egiten duzun,. Zure semea bezala sentitzen duzu (proiektua) eta honen aldemenean jarraitu nahi duzu”* (TE4-2_Bab_2.ref).

Barne hausnarketa bidezko formakuntzaren ezaugarrietako bat, dakienaren ezagutzak baliatzean datza. Askotan irakasleek beste proiektu batzuetan jasotako eta bizitako esperientzietan oinarrituta egoten da. Beste batzuetan, gaia ezagutu dezakeen famili edo herriko partaide baten bila jotzen da guztien artean ezagutza bat eraikitzeko. Urteen poderioz, ikerkuntza ekintzak eragindako “ensayo-error” edo “ikerkuntza-ekintza” bidez, barne hausnarketa bidezko formakuntzetan eginiko hausnarketen ondorioz eta esperientzien eta ezagutzen partekatzearen bidez, Antzuola Herri Eskolaren proiektuak gaur egun duen itxura hartu du.

Familiek ekarpen interesgarriak egin zituzten hezkuntza proiektuaren norantza definitzeko. Beraien esanetan, bazen herrian sentipen bat. Gizarteak aurrera egiten zuen eta eskolak bere horretan jarraitzen zuen. Ikasleak, gainontzeko eskoletan bezalaxe, ez

ziren pozik joaten eskolara eta horrek aldaketa baten beharraren kontzientzia zabaldu zuen; eskola haurraren ongizatea bermatu behar zuen estamentu bilakatu zen. “*Goizero jaikitzen denean eskolara joateak merezi duela pentsatzea*” (ET-2_ong_17.ref).

Hezkuntza komunitateko partaide guztiak haurren ikaskuntza prozesuan eta honen ongizatean inplikatzeko hezkuntza komunitateko rola berregitea eskatzen du eta herriko harakina egun batzuetan irakasle rola betetzeko gaitzen du. Horrelako elkarlanek, rola berregiteaz gain, pertenezkoa sentimendua indartzen dute. Eskola, lagundu dezakeen edonoren ezagutzak aprobetxatu behar dituen estamentu bezala ulertzen dute.

Bizikleta proiektuan herriko txirrindularia dator plater eta piñoiaren funtzionamendua esplikatzen. Honez gain gimnasiako klaseetan txirrindularien elikaduraz hitzegiten dute eta helikadura hau proiektuan liseri aparatuen funtzionamenduaz hitzegiteko erabiltzen dute (LO2_31.ref).

Bide honetan, familiek ohiko eskoletan duten rola baztertzen dute eskolako agente aktibo bilakatzeko, irakasleak dena dakienaren irakasle rola baztertzen du eta haurren beharrei erantzuteko, komunitatean aurkitu daitezkeen ezagutzen koordinatzaile rola hartzen du. “*Ta orduan guk e batzutan koordinadorak be halako lanak be iten dituguz*” (TE-3_Bg_5.ref).

Ikastetxeko antolaketa demokratikoak eta lidergo banatuak ibilbide berritzailea mantentzen lagundu izanaren beste adibide bat proiektuen aholkularitzarako ikastetxe mailan emandako aldaketan antzeman daiteke. Zuzendaritzak proiektuen nondik norakoak irakaslearen menpe uzten ditu eta irakasleak proiektu hauen aurrean bakarrik geratu ez daitezkeen irakasle bat liberatzen dute proiektuen koordinaziorako. Honek, proiektuen eraketan eta proiektuan sortutako ezagutzak curriculumarekin bateratzeko abilezia handia izan ohi duen pertsona izaten da eta bere lana ikasleen interesetatik abiatutako proiektuetan ezagutzak sortzeko burutu daitezkeen jarduerak prestatzen laguntzea da.

Proiektuetako koordinatzailearen figurak hainbat arrazoi medio lagundu du proiektuaren iraunkortasunean. Garrantzitsuena ezagutzen partekatzerako betetzen duen koordinatzaile lana da. Irakasleen eta proiektuen koordinatzailearen arteko bilera guztiak etengabeko formakuntzak dira, aholkulariak izandako esperientzietatik eta gainontzeko irakasleek berarekin partekatutako esperientzietatik abiatuz, funtzionatu dezaketen jarduerak eta ideiak proposatzen bai dizkio irakasleari. Lana errazteko balio duen ekimena izateaz gain, irakasleek izandako esperientziak partekatzera bideratzen ditu eta

antolaketa berri honek eragile guztiak elkarrekin lan egitera animatzen ditu aurretik aipaturiko elkarzaintza eta babesa sustatuz. Elkarlanerako espazio hauek konplizitatea indartzeko erreminta bilakatu dira.

Formakuntzarako eta elkar ezagutzarako espazioak ez dira aholkulariarekin egindako bileretara mugatzen eta ikastetxeko korridoreak formakuntzarako espazio moduan oso ongi funtzionatzen dutela azaltzen dute. *“Elkar formakuntzetarako eta elkarren esperientzia eraginkorrak partekatzeke hemen pasilloek oso ondo funtzionatzen dute jajajaja”* (LO2_4.ref).

Aldagai guzti hauek, hezkuntza ulertzeko ideia tradizionalarekin haustea ahalbidetzen dutela azalarazi dute, komunitatean aurkitu daitezkeen ezagutza guztiak partekatuz, hezkuntza curriculum emergente baten bidez garatzeko aukera zabaltzen dela frogatuz.

b.3) DE3. Haurrak herriko etorkizuna diren izaki moduan ulertzeak, ikas-irakas prozesuaren erdigunean kokatzen dituen hezkuntza proiektu berritzailea eraikitzea ahalbidetzen du

Antzuola Herri Eskolako metodologia ez zen bat-bateko inspirazioz sortu. Lehenik helburu bat finkatu zen eta ondoren hau garatzeko aproposa zen Hezkuntza Proiektua irudikatu eta eraiki zen. Komunitate guztiaren ongizatearen bila hasi zen Hezkuntza Proiektuaren berrikuntza.

Hezkuntza komunitateak haurrak subjektu aktibo moduan tratatu behar zituela erabaki zen, gizartea birmoldatu eta beraien desira eta nahiei jarraiki hau eraldatzeko gaitasuna izango zuen generazio berriak sortzeko. Helburu horrekin, komunitateak haurren etorkizuna irudikatu zuen eta etorkizun horretan izango zuten paperean ze nolako behar izango zituztenaren hausnarketa prozesua hasi zuten. *“Gure helburua ez zan ea bigarren hezkuntzan nola ibiliko ziren ez?, zan euren bizitzari begira”* (Elk_zoh_IrakRol_3.ref).

Haurrak erabakiak hartzeko, jarrera kritikoa izateko eta arrazoituz pentsatzeko gaitasuna izateko prestatu behar zituztela erabaki zuten. Aldi berean, gizartean erabakiak ez direnez bakarka hartzen, erabakiak elkarlanean eta era demokratiko batean adosteko gaitasuna izan behar zutela adostu zuten. Honez gain, erabaki hauek guztien hobe beharrez hartu ahal izateko, erabaki hauek arrazoietan oinarrituz hartzeko gaitasuna ezinbesteko ezaugarritzat jo zuten. Azkenik, gaitasun hauek eskuratzeko, eguneroko praktikak gidatzen dituen metodologiak, ezaugarri hauek garatzera bideratutako jarduerak

proposatu behar zituela adostu zuten. *“Gauza asko ezin dira erakutsi teorikoki. Egin behar da praktikatu eta bizi (...) Irakasleak arrazonamendu prozesuetan eragiten saiatuko da eta bere boterea modu konstruktiboan erabiliz, balioak eta portaerak, arauak ikasleak berak eraiki ditzan bultzatuko du”* (Dok4_IraRol_16.ref).

Bide horren eraikuntzan ongizatearen ideiak berehala hartu zuen garrantzia eta horren inguruaz luze hausnartu du Antzuolako hezkuntza komunitateak. Honen adierazpen argia da Antzuola Herri Eskolak 2004ean “Aula de innovación educativa” aldizkarian argitaratutako “El bienestar. En la escuela lo que yo digo también es importante” argitalpenean azaldutako ideia.

Zergatik eman behar zaio garrantzia ikaslearen ongizateari? Horretarako arrazoi bat, lehen aipatu dugun bezala, zera da: ikaslea dela heziketaren erdigunea edo muina eta, beraz, berari gertatzen zaiona garrantzitsua dela. Bigarren arrazoia da ikaslea bere osotasunean ikusten dugula eta bere premia guztiak hartzen ditugulako kontuan; hots, eskolak ikaslearen izaeraren alderdi guztiez arduratu behar duela. Hirugarrena, bere garapen integrala bermatzeak baldintza batzuk ezartzen dizkigula: ikasketari ekiteko ikasleak ondo sentitu behar du bere buruarekin, bere burua estimatzen duen neurrian estimatuko baitu hurkoa. Bere buruarekiko konfiantza baldin badu, ausardiaz jokatu du errealitatearen aurrean. Entzuten diotela sentituko badu, besteei entzuteko gaitasuna eta jarrera azalduko du.

Nola lotu eskolako edukiak ikaslearen ongizatearekin? Ezagupenak ongi egoteko balio behar du, ikasleari ondo sentiaraziko dion zerbait izan behar du. Gure kulturaren eskolatzea derrigorrezkoa da eta, beraz, ezin daiteke esan ikasleek eskolara etortzeko aukera librean egiten dutenik, beste hainbat gauzetan gertatzen zaien bezala. Honen inguruan gizartean badago iritzi bat: derrigorrezkoa den zerbait ezin da atsegina izan, beraz, susmagarria bihurtzen da eskolara gustura etortzen dena edo eskolako lanak egiten ondo pasatu duela aitortzen duena. Dena den, uste dugu eskola beste zerbait ere badela, zeren bertan sortzen dira haurren arteko harremanak, sozializatzeko aukera anitz eskaintzen ditu eta, haur batzuentzat, gune konpentsatzailea ere suerta daiteke. Guk eraiki nahi dugun eskola ereduak horrelakoa izan nahi du, benetan askatzailea, berdintzailea eta konpentsatzailea. Eta... gainera, leku atsegina, abegikorra eta plazerezkoa. Eskolan, gehiegitan, edukiak haurrak sailkatzeko erabiltzen dira, edo haurrei euren “gabeziak” zein diren garbiki adierazteko. Gure ustez alderantziz izan behar du: ikasleari harmonikoki garatzen lagunduko dioten tresnak izan behar dute edukiak; ikasteko plazera esperimintatu behar du ikasleak; horretarako gaitasuna duela esperimintatu behar du, bere pentsamendua zilegi dela eskolan, baliotsua eta onartua. Horretarako, eskolak giro konkretu eta berezia eskaini behar dio, pentsatzeko askatasuna egongo den tokia; guztien pentsamenduak garrantzia dutela ikusiko den lekua; denok bestengadik zer ikasia daukagula eta besteei zer irakatsia daukagula ikusiko den lekua; ezagupenean hierarkiarik ez dagoen lekua, iritzi bat besteen gainetik ez dagoen tokia, denak baitira hipotesi edo posibilitateak; zientzia erlatiboa, mugatua eta aldakorra dela sinesten den lekua; ikasleak bere pentsamenduaren arabera ez dela epaitua eta sailkatua sentitu behar du (Dok_A.11_Glob_7.ref).

Haurren ongizatea babestea ikastetxearen lehen ardura moduan jartzearen ondorioz beraien praktikaren inguruan etengabe hausnartu behar zutenaren ideia eraman zituen. Oso ohikoa izaten da deseroso egiten diren hezkuntza egoeren aurrean (desmotibazioa,

interes falta, ikasketa ez ematea) arazoa ikasleen zailtasunei esleitzea. Antzuolan ordea, arazo hauen aurrean haurren ongizatea babesteko, komunitateak eta batez ere irakasleek egin beharreko aldaketez hausnartu behar zutela erabaki zuten.

Ze ikusten genuan, imaginan, deskubritzen dugula umeak zelan ikasten duten, baina gero esaten duzu, umeak dare alaire motibatzen ez direnak, ez dutenak aurrera egiten.... eta horrei zer gertatzen zaie? zer egin behar da? Argi dakazu ez dala bere errua, baizik eta hor zerbait gertatzen dela eta deskubritu behar duzu (TE-1-1_IraRol_1.ref).

Antzuolako haurren beharizan hauen baitan jorratzen hasiko zen metodologia nolakoa izango zenaren erabakia, irakasleen esku utzi zuen hezkuntza komunitateak.

Haurra erdigunean zuen eredu bat eraiki nahi zuten, demokrazian, pentsamendu kritikoa eta arrazoibidean egunerokotasunean murgilduko zituena. Bide horretan haurren ongizatea babestuko zuen metodologia izan behar zuen eta horretarako haurren interesetatik abiatu behar zuen. Ezaugarri hauek bete nahian hasi zen garatzen gaur egun proiektuetan oinarritutako lanketa moduan ezagutzen dugun Antzuola Herri Eskolako metodologia.

Haurrak erdigunean kokatzearen ondorio nagusiak metodologian eta honek jariatzen dituen zuzeneko ondorioetan nabari dira. Haurrak hezkuntzan bete izan duen ohiko roletik aldentu eta agente aktibo bilakatzeko, lehenik irakasleek beren rola eraldatu behar izan zuten eta ezagutza helarazten duten jakintsuak izatetik, ikasleei espazioak eta denbora eskaintzen dizkien gidariak izatera pasa behar izan zuten. *“Ezaguera barne prozesu baten ondorioz eraikitzen da. Prozesu hori dinamikoa da eta ikasleak inguruarekin duen harremanean gauzatzen da. Guk lagundu egiten diegu, eskaini material (...) eeee.. eskaini gauzak, kontaktuan jarri gauza batekin, eskaini acceso ez? ezaguerara beste pentsakeretara” (Dok4_Rol_9.ref).*

Ikasleen beharrak asetzeko eta hezkuntza komunitatearekin hartutako konpromisoekin betetzeko, irakasleek formakuntza sakonak egin zituzten eskura zituzten baliabideak erabiliz. Garaian garaiko hezkuntza teoriak aztertu zituzten, hezkuntzaren teoria ezberdinak lantzen zituzten profesionalekin kontaktatu zuten eta beste lurralde batzuetako hezkuntza ereduak aztertu zituzten. *“Aukeratu genuen Piaget eta konstruktibismoa baina ala ta guztia, beste profesionaletan pentsatuz. (...) Helburua ongizatea zan eta igual zeren 6-7 edo 7 marko teoriko bata bestea bezain baliagarriak” (TE-3-3_48.ref).*

Ezari zituzten helburuak ohiko praktiketarik, ohiko eruedetatik eta beraiek hezkuntzan izandako esperientzietatik asko aldentzen zirenez, bibliografia zientifikoan oinarritutako

hausnarketa prozesu bat hasi behar izan zuten beraien nahietara gerturatzen zen hezkuntza eredu bat eraikitzeko.

Hausnarketa prozesu honetan zehar, ikastetxez kanpoko hainbat elkarterekin kontaktua izaten hasi ziren, Bergarako gabinete psikopedagogikoa, Euskal Herriko Unibertsitatea, Mondragon Unibertsitatea, Katalunian hezkuntza berrikuntzan ari ziren hainbat ikastetxe...

(...) gure identitatea sortzen hasi ginenean, ba komunitate moduan ere sortzen hasi ginen. komunitate moduan eraiki behar ginen eta erlazioak mantendu, hitzein, gauzak planteatu, gauzak kuestionatu.... Erlazio horretan irakasleek erabakiak hartu behar genituen, ze gea irakaslek ikertzen duenak, pentsatzen dutenak, diskutitzen dutenak eta rol eraldaketa horretan pues proposizioak aztertu genituen, lanaren nondik norakoaz eztabaidatu eta psikologo batzuekin eta gabinete psikologikoarekin erlazioa egin ginuan eta daukagu erlazioak unibertsitateekin ez, laguntzen digutenak eta animatzen gaituztenak horrelako dinamiketan sartzen... (Elk_zoh_Irak.Rol_3.ref).

Beraz, haurrak erdigunean jartzen zituen hezkuntza proiektu berritzaile baten eraketak barne hausnarketa bidezko formakuntzak egitera bultzatu zituela esan daiteke. Aldi berean, formakuntza eredu honek elkarlan parekide bat sustatu zuen lankideen artean.

Ezezaguna zen lan baten aurrean guztien ideiak sakonki aztertzen hasi ziren. Elkarlan honetan hasten dira irakasleen arteko erlazioak sendotzen eta elkar zaintzaren lehen sustraiak ereiten. *“Nik e bertiente pertsonal aipatuko nuke, zaindu ginen pertsona bezela adiskide bezela. Batzuekin dakazu adiskidetasun gehiago bestekin baino, baina hori sendotu egin du. Zenbat afari egiten gendun!? Elkarrekin afaldu eta goizeko ordubitan tontoarena egiten”* (TE-1-3_11.ref). Erlazio hauetan, beraien helburuak betetzeko lehen gakoak aurkitu zituzten.

Hezkuntza komunitatearen beharrei erantzuten dioen Hezkuntza Proiektua eratzeak, familiekin eta herriarekin zituzten loturak are gehiago sendotu zituen. Herrian hezkuntza proiektu bakarra sortzeak herri kultura berdinzalea eraikitzea ahalbidetzen duela azaldu den dimentsioan (DE-1) azaldu bezala, prozesu honetan sortutako formakuntza beharrak betetzeko familiek eskolarekin bat egin baizuten, *“Gurasoen harremana nik usteot e guretako beti izan dala inportantia ez? hori harraman on bat eukitzea gurasoekin, pentsatzen dogulako denak hobeto eongo gala, umiak, eurak gu, danak (...) Neurri neutralizatzailea izan da”* (TE-3-1_KomOng_9.ref).

Beraz, haurrak herriko etorkizuna diren izaki moduan tratatzen dituen ereduaren bilaketan bizi izandako prozesuak, baloreak eta hezkuntzarekiko duten ikusmoldea elkarrekin eraikitzen bideratu ditu. Hezkuntza Proiektua mantentzeko garrantzia berezia izan duen aldagaia izan da.

5.3.5. Emaitzen eztabaida

Ikerketa honek, berrikuntza plan bat ezartzeko eta honek urteetan zehar irauteko, ikastetxe honek burutu dituen ekimenak eta estrategiak topatzen lagundu du. Atal honetan, ikastetxean burututako lan hauek zeintzuk izan diren aztertuko da baieta hauek hezkuntza teoriarekin gordetzen duten erlazioa.

a) Antzuola Herri Eskolako eredu pedagogikoa sortzen eta babesten lagundu duten dimentsio eraldatzaileak

Ezaguna da hezkuntza komunitatearen parte-hartzeak eragin positiboak sortzen dituela ikastetxeetan (Arnaiz et al., 2017; Elboj, Puigdelívol, Soler eta Valls, 2002; García-Carmona, 2018). Antzuolan ere, Hezkuntza Proiektua familiarekin batera eraikitzeak hainbat onura izan ditu. Onura gehienak ikastetxearen barne antolamenduan eragin duten arren (eskola kliman, irakasleen eta familien arteko konplizitatean, eskolako lanetan garatutako elkarlanean), onura nagusia Antzuola Herri Eskolako hezkuntza komunitateak ikastetxearen balioak eta hezkuntza ulertzeko ikusmoldea partekatzea izan da.

Eskolak egun hezkuntzari esleitzen dion helburua, emaitzetan azaldu bezala, familien eta eskolako gainerako eragileen arteko elkarreragin dialogiko baten bidez adostu zen. Hezkuntza komunitatearen parte-hartzeak ikusmolde partekatuak eta helburu bateratuak adosteko izan dezakeen garrantzia hainbat ikerketek azaldu dute (Bolívar, 2001; Sammons, Hilman eta Mortimore, 2002; Correa, 2003; Murillo eta Krichesky, 2012; Murillo, 2011) eta beraz, elkarlan honetatik ateratako etekinak ez dira Antzuolan isolatutako gertakari bat. Lan honetan, bertako komunitateak esandakoari erreparatu, helburu bateratu hauek guztien artean adosteko estrategia batzuk aurkitu dira, bai eta hauek denboran mantentzeko baliagarriak izan diren jarduerak ere.

Antzuola Herri Eskolako helburu bateratua eragile guztiak biltzen zituen asanbladen bidez sortu zen. Elkarlan dialogiko hartatik eraikitzen hasi zen Hezkuntza Proiektuak

izango zituen helburuak. Hasiera batean guztien parte-hartzea bermatzen zuten asanbladen bidez egin zen lana, eta gaur egun, eragile guztien ahotsak jasotzen dituzten bileretan beraien nahiak eta kezkek plazaratzeko aukera emanez eman zaio jarraikortasuna.

Balio, ikusmolde eta helburu bateratu hauek irakasleen artean mantentzea, barne hausnarketa bidezko formakuntzen bidez kontsolidatu dela esan daiteke.

Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektua bizirik dagoela azalarazi da, hau da, etengabeko mugimenduan dagoen hezkuntza proiektu bat da. Pertsoez osatua egotean, hauek aldatu, hazi eta ikasi ahala, proiektu bera moldatzen doaz. Esperientziak eta bizipenak medio, etengabe moldatzen eta birmoldatzen den eredu bat da. Hala ere, herriarekin hartutako konpromisoa ez hausteko, finkatutako helburuak mantentzeko, Hezkuntza Proiektua hobetzeko eta doitzeko, barne hausnarketa bidezko formakuntzak sekulako garrantzia izan du hainbat arrazoi medio.

a.1) Hausnarketa bidezko formakuntza, denbora gehien daramaten irakasleen ezagutzak eta esperientziak transmititzeko baliabide bat izan da.

Urteetan zehar jaso diren esperientziak hausnarketa bidezko formakuntzetan partekatzea, urte hauetan sortutako ezagutzak eta hezkuntzari atxikitako helburuak mantentzeko jarduera baliagarria izan da. Guztien artean, ikastetxeak gorde beharreko balioak eta ikusmoldeak mantentzea lortu duen jarduera dela azalarazi da. Alde batetik, bilkuretan guztien hausnarketak entzunez eta urteak daramaten irakasleek pisua bere gain hartuz, irakasle berriek proiektuaren doaiak barneratu dituzte. Honek, ikastetxeak herriarekin eratu duen ondare kulturalari jarraikortasuna ematea ahalbidetu du. “*Ni funtzionario tokearekin iritsi nintzen eta hemen eraldatu zen nire irakaskuntza pertzepzioa, ikusi nuen, entzun nuen, ilusioa sortu zidan, konpromezua*” (TE-4-ref 14).

Hausnarketa bidezko formakuntza hauen eraginkortasuna aski ikertua izan da ikastetxeen kalitatea hobetzeko estrategia eraginkor moduan (Cook, Smith eta Tankersley, 2012) eta Antzuolako irakasleek sortutako praktikari jarraikortasuna eman eta hau hobetzeko estrategia moduan deskribatzen dute.

a.2) Barne hausnarketa bidezko formakuntzak irakasleak Hezkuntza Proiektuarekin jarraitzea animatzen ditu eta beraien jardunean motibatzen ditu

Justifikazioan azaldu bezala, hausnarketa bidezko formakuntzak guztiek guztien esperientzietatik ikastea ahalbidetzen du. Aldi berean, esperientziak emandako ebidentzietan oinarritutako formakuntza irakasle profesionalak eratzeko estrategia eraginkor moduan azaldu da bibliografia zientifikoan (Imbernon, 1994).

5.3 atal honetako justifikazioan azaldu bezala, irakasleen hausnarketa bidezko ikasketak irakasle profesionalak eraten ditu eta hauek ikastetxeko praktika hobetzen dute esperientziak emandako ebidentziei esker. Ereduaren etengabeko hobetze honek irakasleak lanean jarraitzea motibatzen ditu eta ikasleen ikasketa prozesua kalitatezko bilakatzen dute. “*Beste eskoletan bilerak ziren hola pues ikusteko zer egin behar zenuen eta....ez zan nere hausnarketarako ez zan zure hausnarketarako ez zan taldian hausnartzeko eta adosteko (...)* asko ikasten da eta zuk sortu dezakezula asko motibatzen du” (TE-4-2_5.ref).

Irakasleentzako agerikoa bilakatzen den hobekuntza hau motibazio iturri da eta proiektuetan gehiago sakontzera eta lan karga gehiago hartzera animatzen ditu.

a.3) Barne hausnarketa bidezko formakuntzak Antzuolan finkatu diren irakasle berriei beraien ideiak, iritziak eta hezkuntza teoriak hezkuntza proiektu honetan txertatzeko aukera eman die

Barne hausnarketa bidezko formakuntzetan ikas-irakas teoriaren inguruko artikuluak irakurtzeaz eta hauen inguruan hausnartzeaz gain, irakasleek geletan bizi izandako egoerez hitz egiteko tarteak izaten dituzte. Bi atal hauek oso garrantzitsuak dira Antzuola Herri Eskolan, esperientzia eta teoria hauen inguruan hausnartuz Hezkuntza Proiektua hobetzeko proposamenak egiten baitituzte. Honi esker, irakasle hauek ikastetxearekiko pertenezia sentimendu bat garatu ahal izan dute eta sentipen honek, ikastetxeak herriarekiko duen konpromisoa beraien konpromiso moduan ulertzea eraman ditu. Honek ahalbidetu du proiektua urteetan zehar mantentzea eta irakasle berriek hezkuntzarekiko, hurrekiko eta herriarekiko ikastetxeak hartutako konpromisoa berritzea. Ikastetxeko ardurak batzuen menpe egoteari utzi diote eta guztien artean partekatzeke ardurak garatu da.

Irakasleek konfiantzaren, errespetuaren eta elkarlaguntzaren ondorioz garatzen duten konpromisoa, Ikas Komunitate Profesionaletan derrigorrezko baldintza moduan azaltzen da ikastetxeen hobekuntza prozesuak ahalbidetzeko (Krichesky eta Murillo, 2016). Hausnarketa bidezko formakuntza espazioak, korridoreak edota patioa, elkarbizitzan garrantzitsuak diren errespetua, konfiantza, elkarlana eta elkarzaintza garatzeko espazioak dira Antzuola Herri Eskolan.

Honez gain, elkarlan osasuntsu honek hezkuntzaren inguruko begirada partekatu bat adostea ahalbidetzen du ? *Eta...hori hain inportantia izan zan, aldaketa nahi hori, ba prozesu osoan, nik uste jarri ginuala e aurretik e...helburu kolektibo hori. Begiratu gabe hainbeste neri komeni zaidan ez zaidan edota ezta? Orduan e...denbora guztian prozesu guztian guk e bidea in ginuan herri bezela e? kolektibo bezela* (TE-1_kom_ 3.ref). Irakasle identitatea taldean eraikitzen da eta begirada partekatu bat izatearen onurak aski ikertuak izan dira (Bolívar, 2001; Correa, 2003; Murillo eta Krichesky, 2015; Murillo, 2016; Sammons, Hilman y Mortimore, 2002)

a.4) Antolaketa eredu berriak hezkuntza proiektuaren mantentzea ahalbidetu du

Ikastetxeak proiektu pedagogikoaren berrikuntza prozesua barne hausnarketa bidez eraiki ahal izateko, ikastetxeako antolaketa ereduak eraldatu behar izan du eta ondorengo paragrafoetan azaltzen den moduan, antolaketa ereduaren eraldaketa honek sorturiko egoera berriek, Hezkuntza Proiektua denboran zehar mantentzea ahalbidetu dute.

Adibide moduan, ikastetxe honetara iristen diren irakasle berriak formatzeko, proiektuen lanketan bakarrik ez sentitzeko eta egin beharko duten lan berriarekin lasaiago sentitzeko, proiektuen aholkulari figura sortu da. Proiektuen lanketan esperientzia handia duen pertsona honen lana, irakasleekin biltzea eta hauekin batera ikasleek ahalik eta ezagutza gehien sortzeko ideiak eta estrategiak eskaintzea da. Praktika honi esker, ikasgela ezberdinetan sorturiko ezagutzak partekatzea lortu da.

Figura honek irakasleekin biltzeko ahalik eta denbora gehien izan dezan ikastetxeko antolaketa eraldatu da. Batetik, irakasle bakoitzaren funtzioak berrantolatu dira. Adibidez, ikasgeletako egoerak baimendu izan duenean eta PTrik behar izan ez denean, PTA proiektuetako aholkulariaren ikasgelan tutore moduan jarri izan da azken hau liberatzeko.

Bestetik, ikasgela guztien ordutegiak berrantolatu dira. Proiektu lanketan, hainbat alditan errepikatu den moduan, tutoreak erabakitzen du zein “irakasgai” behar duen proiektuak momentu bakoitzean. Beraz, finkatzen diren irakasgai bakarrak gorputz-hezkuntza eta atzerriko hizkuntza dira. Bi irakasgai hauek irakasle “espezialistekin” ematen direnez, elkarren jarraian jartzen dira asteko plangitzan. Ordutegi antolaketa berri honek irakasle tutoreak bi orduz libratzen ditu proiektuetako aholkulariarekin biltzeko.

Antolaketa ereduaren eraldaketa honek irakasle berriei proiektu lanketaren inguruko ezagutzak garatzeko, gainerako irakasleek egindako lanak ezagutzeko eta esperientzia jasotzeko balio izaten die. Beraien lan berriarekin erosoago sentitzen laguntzen die eta honen ondorioz Hezkuntza Proiektua ulertzen eta honekin bat egiten laguntzen duen estrategia moduan deskribatzen da irakasle aholkulariaren sorrera.

Tarte hauek elkarlanerako eta elkarzaintzarako espazio bezala deskribatu dira, irakasle profesionalak eratzeko derrigorrezkoa den irakaslan partekatua bermatzen dela azalaraziz.

“Nik hezkuntzan pasa dozten ikastetxek %90a da bakarkako lana da. Ailegatzeko za beste ikastetxe batera eta hor daukazu zure taldea zeure inbeharrekua.... Eta badaukazu irakasle taldea baina ikusten dot ezberdintasun bat gure eskolan, ikusten dotena da talde lan asko behar dogu, koordinaketa asko, denbora asko horretako, harremana, sintonia berean trebau, formau... gogua, probau, besteakin kontau, gurasoak integratu horretarako dago taldea eta” (TE-4-2_3.ref).

Justifikazioan deskribatu den moduan, irakasle profesionalak formatzeko derrigorrezkoa da bi baldintza betetzea. Lehena, ikastetxeak formakuntzarako espazioak eta denbora eskaintzea (Dumont, Instance eta Benavides, 2010; Mitchell eta Sackney, 2000; , Munthe eta Rogne, 2015). Bigarrena, irakasleek elkarren artean irakaslana partekatzea (Krichensky eta Murillo, 2015; Tyack eta Cuban, 2001). Antzuolak egindako antolaketa berriari esker bermatzen diren bi baldintza dira hauek.

Ondorioz, ikastetxeak sortutako antolaketa berriak irakasle profesionalak formatzeko denbora eta espazioak eskaintzen dituela, ikastetxeko klima eraldatzeko aukera bermatzen duela eta lidergo partekatua errazten duela argudiatu daiteke. Fullam-ek (2008) proiektuen iraunkortasunerako beharrezkoak diren aldagaiak bermatzen direla azalaraziz.

a.5) Elkarzaintza garatzeko espazioek ereduaren mantentzean garrantzia handia izan dute

Barne hausnarketa bidez formatzeko espazioak esperientziak partekatzeko eta hezkuntza teorien inguruan hausnartzeko zabaldu ziren, guztien hausnarketen bidez hezkuntza proiektu berria eraikitzeko. Hala ere, Antzuola Herri Eskolako irakasleek azaldu bezala, espazio hauek hasiera batean pentsatutakoak baino onura gehiago izan ditu. Esperientziak partekatzea barnean dituzten egonezinak, beldurrak eta dudak elkartrukatzeko eta gainditzeko balio izan diela azaltzen dute *“bilera hauek garrantzitsuak die. Ze iristen zea toki berri batea eta pentsatzen dozu. Nik sentitzeten hau gainontzekok sentitzen dabe?”* (TE-4-1_20.ref).

Formakuntza espazioak sentimenduak partekatzeko, elkar ezagutzeko eta elkar ulertzeko gune bilakatu direla argudiatzen dute. Hezkuntzaz eta praktika eraginkorrez hausnartzeko tarteak izateaz gain, klasean bizitako arazoez, beldurrez eta sentimenduez hitz egiteko tarteak zabaltzen delako. Honek elkarren arazoak ulertu eta beraien arazoak guztion arazo direla konturatzeko balio izan die *“hemen nire zailtasunak guztion zailtasunak dia, zure zailtasunak nire zailtasunak dia emen bizi izan doten talde lana ez dot inon bizi izan”* (TE-4-2_6.ref). Honek elkar ezagutza eta atxikimendu sentipena garatzeko balio izan du. Honi esker garatzen den elkarzaintzak, egunerokotasunean sortutako arazoei irtenbidea bilatzeko eta lana animotsu hartzeko jarrerak sustatzen ditu. Korridoreetan edo patioan irakasleak esperientziak partekatzeko bilatzen dira. Egindako lanaz hausnartzea eta gainerako irakasleen ideiak jasotzea, konfiantzazko giro bat sortzen lagundu du.

Literatura zientifikoak elkarzaintzaren, babesaren eta konfiantzazko giroaren garrantzia azpimarratzen du (de Pablos-Pons eta González-Perez, 2012; Tyack eta Cuban, 2001) eta Antzuola Herri Eskolan, formakuntzarako espazioek lan honen parte handi bat bete dute. Sistemak aurrera egitearen beste arrazoi bat izanik.

Guzti honekin, hausnarketa bidez, beraien herrira, beharretara eta nahietara bideratutako hezkuntza proiektu propioa eratzea lortu dute. Emaitzetan aipatu diren bost arrazoi hauek, berrikuntzak aurrera egin izanaren eta hezkuntza eredu herriko ondare kultural bilakatu izanaren arrazoi nagusiak izan direla esan daiteke.

b) Antzuola Herri Eskolako hezkuntza proiektu pedagogikoaren sorrera eta mantentzea zailtzen duten dimentsio perpetuatzaileak

Antzuolako eredu pedagogikoan zailtasunak sortzen dituzten aldagaiak ulertzeko, lehendabizi honen sorrera eta mantentzea ahalbidetu duten aldagaiei erreparatu zaie.

Eratzen horren nekeza izan den Hezkuntza Proiektua naturako ekosistemen moduan deskribatzen du ikastetxeko irakasle batek, kate trofiko baten moduan. Kate honetako euskarri batek kale egiten duenean ekosistema osoa kaltetzen dela azalduz. *“Hau da natura bezala, zuk errekaaren ibilbidea aldatzen baduzu joaten dira belar jaleak...”* (Aholk_Ba5_3.ref).

Ondorioz, sistemaren eraketarako eta honen mantentzerako deskribatu dituzten zailtasunak funtzionamendu egokiarekin zerikusia dute.

Kate trofiko honetan zailtasunak sortzen dituen lehen aldagaia, talde iraunkor bat izatearen falta dela azaltzen dute. Arestian aipaturiko bost arrazoiak behatzen baditugu, oso azkar atzeman daiteke guzti hauen garapenean denborak duen garrantzia. Konpromisoak hartzeko, elkarzaintzara bultzatzen duen atxikimendu sentimendu bat garatzeko, hezkuntza sistema baten funtzionamenduaren zergatia ulertzeko, zergati honekin bat egiteko, aurretik jasotako irakats eredutik aldentzeko, haurrek hezkuntzan behar duten rol berria barnerratzeko edo sistema berri baten barnean norberak ere baduela zer eskaini ulertzeko, denbora ezinbesteko aldagaia da.

Antzuolako partaideen esanetan, irakasle taldea aldatzen den bakoitzean, konfiantza giro hori, helburu komun horiek eta elkar ulertze hori hautsi eta berregin behar da, eta honek lan karga handia suposatzen du bertan finkatuak dauden irakasleentzako.

Talde iraunkor baten faltaren lehen ondorioa, hausnarketa bidezko formakuntza bileretan hezkuntzari helburu ezberdinak esleitzen dizkieten pentsamenduak elkartzea da. Hau aberasgarria izan daitekeen arren, finkatutako helburu komuna behin eta berriz eztabaidan jartzea eskatzen du eta ondorioz sistemaren hobetzea moteltzen duela azaltzen dute. Batzuetan gauza batzuk inposatu egin behar dira eta jarrera honek eskolaren printzipioen kontra jotzen du *“Demokratikoa izaten jarraitzen du baina tanto nuevo batzutan...”* (Aholk_Ba_5.ref).

Zailtasun hau, urtero irakasle berri asko biltzearen ondorioz gertatzen dela argudiatzen dute. Sistemaren sakontasuna ulertu bitartean, irakasle berri hauetariko asko erresilienteak izaten direlako eta beste ikastetxeetatik hartutako ohiturekin jarraitu nahi dutelako.

Literatura zientifikoak aski arakatu du irakasleen jarrera hau, ikastetxe batean berrikuntzak eraikitzerakoan irakasleen aldetik agertzen den erresilientzia zailtasun nagusizat joaz. Bolívar-en (2011) esanetan, zailtasun hau hiru arrazoi nagusiren ondorioz errepikatzen da berrikuntza prozesuetan; interes falta, egin dezaketenaren konfiantza falta eta formakuntza falta.

Antzuola Herri Eskolako irakasleek, hiru arrazoi nagusi hauei aurre egiteko bi neurri hartu dituzte. Batetik, iritsi berriei Antzuolako Hezkuntza Proiektua azaltzen zaie eta proiektuetako aholkulariarekin egiten diren bileren maiztasuna handitzen zaie. Bigarrena, irakasle finkatuek irakasle berriak begirunez eta errespetuz tratatzea da. *“Egokitu direnak izan da beraien lanagatik eta saiatzen garelako beraiekin hitzegiten, pertsonalki hitzegiten, animatzen, ondo egiten dutela adierazten, normala dela beldurra, sentsazioa, beraiekin asko biltzen gara”* (TE-4-2_21.ref).

Arazo hauek ekiditeko estrategiak garatu dituzten arren eta gehienetan irakasle hauek eredura egokitzea eta hau gustuko izatera iristen diren arren, gainkarga handia suposatzeaz gain, talka handiak sortzen ditu hezkuntza komunitatean. Urteen poderioz, Antzuolako Hezkuntza Proiektua herriko ondare bilakatu da, herriak berea sentitzen duen eredua da eta gaur egungo familia gehienak bertan ikasle bizitza egindakoak dira. Ondorioz, familiek, Antzuolako eredua jarraitzen ez duten irakasleekin talkak izaten dituzte. Bertako langileek arazo hauek ekiditeko lan asko egin behar izaten dute.

Antzuolako komunitatearen esanetan, irakasleen esleipen sistemak ez du irakasleen kultura didaktikoa aintzakotzat hartzen. Antzuolako Hezkuntza Proiektuaren berezitasuna dela eta gutxitan jasotzen dituzte hezkuntza eredu honen inguruan ezagutzak dituzten irakasleak eta horregatik, horren berritzailea den eredu honetan, esleipen sistema eta irakasleen kultura didaktikoa dimentsio perpetuatzaileak bilakatzen dira.

Honi aurre egiteko *“lanpostu singularra”* izenez ezautzen den esleipen sistemari hasiera emateko eskatzen dute. Honek, irakasle izateko beste poltsa bat irekiko luke eta zerrenda horretan eredu berritzaileetan lan egiteko prest egongo lirateke irakasleak aurkeztuko lirateke.

Arazo honi aurre egiteko, Catalanian edo Finlandian beste esleipen eredu bat eraiki dute. Katalunian, berritzaileak diren ikastetxeetako zuzendaritza taldeek, irakasleen %50a hautatzeko eskumena daukate. Sindikatuen esanetan (Bergos, 2013), esleipen eredu honek hainbat arazo zortu ditzake gardentasun eta aukera berdintasuneren aldetik baina Antzuolan sortu den arazoari aurre egiteko beste aukeretako bat izan daitekeela uste dugu.

Antzuolako aholtek azaldu duten moduan, sistema honek duen beste zailtasunetako bat froga estandarizatuekin zerikusia du. Aurretik aipaturiko barne hausnarketa bidezko formakuntzak froga hauekiko izaten den beldurra txikitzeo eta hauen emaitzak erlatibizatzen jakiteko baliagarriak izan arren, gaur egun gizarteak zein hedabideek froga hauei esleitzen dieten garrantzia dela eta beste presio iturri bat bilakatu dira.

Dimensio perpetuatzaile honen aurkezpenean azaldu den moduan (ikus [183.or](#)), froga hauek helburu jakin batekin bultzatu ziren, hezkuntzarentzako baliagarria izango zen helburu batekin. Baina berez aseptikoak izan beharko luketen froga hauek, ikastetxeen arteko borrokarako baliabide bilakatu dira. Ikastetxeek beraien ikasleen emaitzak propaganda moduan erabiltzen dituzte eta emaitza onak lortzeko *“teaching for testing”* delako hezkuntza eredu sustatu da. Feito-Alonso-ren (2017) esanetan, froga hauek *“faktikoa”* den hezkuntza bat bultzatzen dute, esperimentazioa eta talde lana bultzatzen duten hezkuntza ereduaren kontra joaz. Honez gain, hezkuntza emaitzak hobetzen laguntzen duenaren teoria baztertzen du eta ikasketen uzte goiztiarrean eragiten duen aldagaia dela argudiatzen du.

Argudio hauek Antzuola Herri Eskolako egunerokotasunean ere izan dute bere eragina. Antzuola Herri Eskolako proiektu pedagogikoa herriko ondare kulturala bilakatu izana, ikastetxeko antolakuntza eraldatu izana eta formakuntzarako denbora eta espazio ugari zabaldu izana froga hauen emaitzak erlatibizatzen jakiteko balio izan duten arren, ez dute lortu arazoa erabat ebaztea.

(...) *beldur handia zegoen, selektibitatea eta tankerako frogak gainditzeko aukerarik ez zutela izango uste zuten eta guraso batzuk beraien seme alabak Bergarako eskolara eramane zituzten. ez ote genituen beraien semeak "conejillo de indias" moduan erabiliko (Goi_TV_05`37").*

Beraz, gaur egun Antzuolara bizitzera joan diren familietako batzuk proiektuarekiko zalantzak agertzen dituzte. Doktoretza tesi honi esker zabaldutako ikerketa lerroak azaltzen diren 7. atalean (ikus 235.or), besteak beste Antzuola Herri Eskolatik ateratako ikasleen hezkuntza istorioen ikerketa lerroaren zabalteaz azaltzen da. Ikerketa horretan, besteak beste, 1980etik aurrera Antzuola Herri Eskolatik ateratako ikasleen hezkuntza istorioak arakutzen dira. Ikerketa hau burutze prozesuan dagoen arren, oso adierazgarria den datu bat azalarazi da, Antzuolako ikasleen %60ak ikasketa unibertsitarioak egin ditu eta %25,4ak unibertsitarioak ez diren goi mailako ikasketak. EAEa, estatuko goi mailako ikasle gehien dituen Komunitate Autonomoa da. Bertako ikasleen %62ak goi mailako ikasketak egin ditu ikasketa unibertsitarioak egindako pertsonen ehunekoak %21,5 izanik (EUSTAT, 2010). Beraz, Antzuola Herri Eskolak, ikasleak ez dituela bizitza akademikorako prestatzen adierazteak ez du pisurik. Hala ere, gizartean gaur egun eztabaida honek puri purian jarraitzen du eta hezkuntza proiektu honetan, beldur hau, hezkuntza eredu tradizionala perpetuatzen duen aldagaia da.

Erreferentzia bibliografikoak

- Antzuola Herri Eskola. (1999). Infantil y primaria ¿dos mundos independientes?. *Cuadernos De Pedagogía*, (282), 40-44.
- Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del currículum y concepciones del alumnado. *Cuadernos De Pedagogía*, 290, 70-73.
- Antzuola Herri Eskola. (2001a). Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos?. *Aula De Infantil*,(1), 7-14.
- Antzuola Herri Eskola. (2001b). El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas. *Aula De Innovación Educativa*, 10(103-104), 20-24.
- Antzuola Herri Eskola. (2003). La cantidad y...¡ cantidad de significados!. *Aula De Infantil*,(13), 6-8.
- Antzuola Herri Eskola. (2004a). El Bienestar. "en la escuela lo que yo digo también es importante. *Aula de innovación educativa*. (132), 18-21.
- Antzuola Herri Eskola. (2004b). Una comunidad que acaba. *Aula de innovación educativa*. (132), 40-46.
- Antzuola Herri Eskola. (2006). El viaje a Marte. *Cuadernos de Pedagogía*. (355), 55-58.
- Antzuola Herri Eskola. (2008). Tiempo para compartir. VIII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil. Col·lecció Jornades. (61)
- Antzuola Herri Eskola . (2013). Libertad y equidad como garantía de libertad. Hobest. 2016ko Otsailaren 15ean berreskuratua: <http://www.hobest.es/blog/libertad-y-equidad-como-garantia-de-calidad>.

- Antzuola Herri Eskola. (2015) Antzuola Herri Eskola. Auto elikatzen den eredu bizi bat. *Hik Hasi*, (201). Eskuragarri: "<http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20151001/antzuolako-herri-eskola-autoelikatzten-den-eredu-bizi-bat>"; "<http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/201>")
- Arias, F. R. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 21-50.
- Arnaiz, P. eta Escarbajal, A. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*. 10(2), 195-2010.
- Aubert, A., García, C., eta Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Badia, A., Álvarez, I., Carretero, R., Liesa, E., eta Becerril, L. (2012). Del aprendizaje estra- tégico al aprendizaje competente. Non: A. Albarez eta A. Badia (eds) *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación* (17-38). Madrid: Editorial Síntesis.
- Badia, A., eta Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238.
- Bogdan, R., eta Taylor, S. J. (1986). Introducción: ir hacia la gente. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, 20, 15-27. Berreskuratua: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>.
- Bolívar, A. (2000). El liderazgo compartido según Peter Senge. Liderazgo y organizaciones que aprenden, Dirección de Centros Educativos III. kongresu internazionala. Bilbo, Deusto. Brreskuratua: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/300170863_El_liderazgo_compartido_segun_Peter_Senge/links/5709da9708aed09e916f9ad3/El-liderazgo-compartido-segun-Peter-Senge.pdf.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3, (18).
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- Borg. W. eta Gall, M.D. (1983). *Educational Research: An introduction*. New York, AEB: Longman.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P., eta Mollà, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1-15.
- Clarke, D., eta Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18,(8), 947-967.
- Cook, B. G., Smith, G. J., Tankersley, M., Harris, K. R., Urdan, T., eta Graham, S. (2012). American Psychological Association Educational Psychology Handbook.
- Correa, L. M. Z. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto educativo*, 28, 1.
- CREA. (2001). The communicative methodology. Informe no publicado del proyecto RTD Workaló. European Commission. DG Research. Bruselas.

- CREA. (2004). Workaló: The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The gypsy case.
- CREA (2005) APADIS: Generación de un entorno virtual para el aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre de las personas mayores. Del Subprograma Nacional de tecnologías de apoyo a personas con discapacidad y personas mayores. Ref: 89/06-54548DH00V.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., eta Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madril, Espainia: Dykinson.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to research methods*. New Brunswick, Kanada: Aldine Transaction.
- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community?”. *Educational Leadership*, 61,(8), 6-11.
- Dumont, H., Instance, D., eta Benavides, F. (2010). The nature of learning: Using research to inspire practice. Paris, Frantzia: OECD Publications.
- Elboj, C., Puigdel·lívól, I., Soler, M. eta Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Bartzelona, Espainia: Graó.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert: Shanker Institute.
- EUSTAT. (2010). *Una de cada cinco personas tenía formación universitaria en 2006 en la C.A. de Euskadi*. Estadística de Población y viviendas. Eskuragarri: http://www.eustat.eus/elementos/ele0005900/Una_de_cada_cinco_personas_tenia_formacion_universitaria_en_2006_en_la_CA/not0005926_c.html.
- Feito Alonso, R. 2017. ¿Qué dice la investigación social sobre las pruebas educativas externas?. *Revista Internacional de Sociología* 75,(1), 53. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.1.15.89>.
- Flecha, J. R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, (265), 44-54.
- Flecha, R., García, R., Ortega, S., eta Racionero, S. (2012). *Aprendiendo contigo*. Bartzelona, Espainia: Hipatia.
- Flecha, R., Vargas, J., eta Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Revista de Relaciones Laborales*, (11).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madril, Espainia: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Berreskuratua <http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543685>.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What leaders the best do to help their organisations survive and thrive*. San Frantzisko, AEB: Jossey Bass.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Bartzelona, Espainia: El Roure.
- Guskey, R. (1986). *Improve student through professional development*. Kalifornia, Espainia: Corwin Press.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madril, Espainia: Taurus.
- Harris, A., eta Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16,(1), 10-13.
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. Non: A. Blankstein, P. Houston, R. Cole (ed.). *Sustaining professional learning communities* (175-197). Thousand Oaks, AEB: Corwin Press.

- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead-Berkshire, Inglaterra: Open University Press.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. Non: A. Blankstein, P. Houston, R, Cole (ed.). *Sustaining Professional Learning Communities* (23-40). Thousand Oaks, AEB: Corwin Press.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Jiménez, J., López, V. eta Manrique, J. (2015). La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: el consejo asesor. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 178-183.
- Krichesky, G. J. Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de mejora para una nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Marcelo-García, C., Mayor-Ruiz, C. eta Gallego-Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1) 111-134.
- Mitchell, C., eta Sackney, L. (2000). *Profound improvement*. Lisse, Herbehereak: Swets & Zeitlinger.
- Munthe, E., eta Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education*, 46, 17-24.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F. J.(2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista iberoamericana de educao*, (55), 49-83.
- Murillo, F. J. (2016). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (1).
- Murillo, F. J., eta Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10(1), 27-43.
- Murillo, F. J., eta Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13, (1).
- Pablos-Pons, J. D., eta González-Pérez, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Fuentes*, 12,(1), 69-92.
- Sammons, P., Hillman, J., eta Mortimore, P. (2002). *Características clave de las escuelas efectivas*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. eta Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-257.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender?: la escuela como investigación quince años después*. Bartzelona, España: Graó.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Bartzelona, España: Grao.
- Tyack, D. B., eta Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Vescio, V., Ross, D., eta Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.

6. Ikerketa lanaren hiru urratsetatik eratorritako ondorioak.

6.1. Doktoretza tesiaren ondorio orokorrak

Atal honetan, doktoretza tesia amaitu ostean, justifikazioan azaldu diren teoriari eta garatutako hiru faseei erreparatuz ateratako ondorioak agertzen dira. Hau da, egungo errealitatea deskribatzen eta aztertzen duten artikuluen informazioa eta hiru urratsetan sortutako ezagutza batzen dituen hausnarketa orokorra.

Atal honek bi azpiatal bereizten ditu. Lehen azpiatalean, Antzuola Herri Eskolan berrikuntza hastapena eta honen mantentzea ahalbidetu duten ezaugarriak teorikoki aztertzen dira. Ezaugarri hauek deskribatzea erabaki da hauek aztertu dituzten autoreen esanetan, berrikuntza prozesu bat bizi duten ikastetxe guztiei eragiten dieten aldagaiak izan daitezkeelako. Bigarren azpiatalean, Antzuolako Herri Eskolak ezaugarri hauen aurrean izandako jokabidea zein izan den aztertzen da. Antzuola Herri Eskolako berrikuntza prozesuan ideia hauek izan duten eraginaz hausnartzen da. Ikastetxe guztiei eragiten dieten errealitate hauei Antzuolan eman zaien trataera azaltzeak, berrikuntza prozesu batean murgildurik dauden edo berrikuntza prozesu bat hasi nahiko luketen ikastetxeentzako adibide argigarri bat izan daiteke, ikastetxeko hobekuntza prozesuetan martxan jarri ditzaketen estrategien adibide batzuk izanik.

6.1.1. Hezkuntza eredu pedagogikoen berrikuntza

a) Hezkuntza ereduaren eraldaketaren garrantzia

2. atalean aurkitu daitekeen justifikazioaren atalean azaldu den moduan (ikus. 17.or), egungo errealitateari erantzuten dioten ikastetxeak eratzeko, derrigorrezko jardun bilakatzen da hezkuntza eredu tradizionalak eraldatzea. Alde batetik sistema tradizionalak ez direlako eraginkorrak inklusioa bermatzeko (Bauman, 2003; Bolívar eta López-Calvo, 2009) eta bestetik egungo eskolak ez dituelako ikasleak ezagutzaren gizartean gizarteratzeko prestatzen (Escudero, González eta Martínez, 2009; Quintanilla, 2013; Sancho eta Correa, 2013).

Honez gain, gaur egun lan munduan murgiltzeko enpresek ezarri dituzten eskakizunen inguruan hausnartu da eta ondorioz etorkizuneko gizartea eratuko duten ikasleak lan autonomoan, lan taldean, arazoan ebazpenean eta ezagutzaren sorreran trebatu behar

direla ondorioztatu da (Mateo, 2006; Hidalgo eta León, 2006; Gómez, Latorre Sánchez eta Flecha, 2006).

Ezagutzaren gizartean, usadioz eskolaren eta familiaren esku egon den baloreen transmisioari, kanpo eragile ugari batu zaizkio (Burtsaert, 2004; Montero, 2006; Pinado, 2006; Medrano eta Ayerbe, 2008) eta hurrei zabaldu nahi zaizkien baloreen inguruan elkarlan bat egin ahal izateko ikastetxearen eta familien arteko lana ezinbestekoa bilakatu da. Etorkizunean hurrek behar izango dituzten ezagutzak asmatzea ezinezkoa den garai honetan (McCulloch, 1999), haurren prestakuntzan igorri beharreko ezagutzen eta abilezien erabakitze prozesuetan ezin dira familiak alde batera utzi. Honez gain, errealitate migratorioari erantzuteko, aniztasunaren erantzun egokirako, ezagutza kolektiboaren sorrerarako eta azken finean hezkuntzaren kalitatearen hobekuntzarako, familien babes berrikuntza prozesuetan ezinbestekoa dela atzeman da (García-Huidrobo, 2005; Heziberri, 2016; Basasoro, Karrera eta Arguiñano, 2018). Familien parte-hartzeak ikastetxeko emaitzak eta inklusio maila hobetzen ditu (Arnaiz, 2012; Flecha, Padrós eta Puigdemívol, 2003; Robinson, Hohepa eta Lloyd, 2009) eta ondorioz familien parte-hartzea sustatzen duten hezkuntza ereduak aldera jo behar dela eztabaida ezina da. Eskola kultura aldaketa hau benetako hobekuntzak lortzeko bidea denaren ideia behin eta berriro agertu da (Bolívar, 2000; Stoll et al., 2006; Hopkins, 2007).

Ezagutzaren gizartean, etorkizuna ezezaguna izanik, etengabe ikasten ikasteko gaitasuna sustatzen duten hezkuntza ereduak bultzatu behar direla argudiatzen dute azken ikerketek (Rucker, 2007; Berliner, 2011; Sancho eta Correa, 2013).

b) Hezkuntza komunitatearen ametsak berrikuntza prozesuen motorea

Berrikuntza prozesu hauetan garrantzia handia izango du kanpotik etorritako berrikuntza ereduak baztertzea eta hezkuntza komunitateak bere herriaren errealitateari erantzuteko prozesu demokratiko bidez prozesu berritzaileak eraikitzea (Bolívar, 2010), barne hausnarketa bidez eraikitako hezkuntza ereduak aurrera egin eta denboran zehar mantentzeko aukera gehiago izango baitute (Fullam, 2008).

Informazioaren gizarte berriak sortzen dituen behar berriei aurre egitea eta hesi pertsonal zein sozialen gainditzea bilatzen duten akzio pedagogikoek, beraien praktikek gizartean zein nolako eragin sortzen dutenaren inguruan hausnartu beharko dute. Helburu honetan

garrantzia handia izango du “inedito viable” edo “sekula egin ez den egingarriaren” ideiak (Freire, 1993). Freirek, egingarriak diren ametsen garrantzia azpimarratzen du, bidean aurkituko diren arazoan edo muturreko egoeren gailentzea, amets hauei esker lortuko direla argudiatzen baitu.

Berrikuntza prozesuetan beraz, beharrezko jotzen da pedagogiaren eta itxaropenaren arteko sinergiak azaltzea. “Hezitzaileek, errealitate sozialaren joan etorriak aztertu beharko genituzke etengabe eskolako poza mantendu ahal izateko. Errealitate sozial horren joan etorriek, esperantzaren ulermen egokiago bat ahalbidetzen dutelako” (Freire, 1997, 119.or).

Honengatik, esperantzaren eta berdinen arteko hezkuntza eredu baten barnean heztearen beharra geroz eta nabariagoa da.

Ikerketa eta hezkuntza teoria hauei kasu eginez argi geratzen da hezkuntza komunitate batek etengabe amestu behar duela, honen kalitatea hobetzeko eta beraien lanaren bitartez egunez egun gizarteak ezartzen dituen erronka berriei erantzun ahal izateko.

c) Amets hauen eraketan irakasleek duten garrantzia eta bidean aurkitzen dituzten zailtasunak

Gaur egungo irakaskuntzak etorkizuneko gizarte inklusiboa, ekitatiboa eta legezkoa izatea bermatu behar du. Famili, irakasle, zein ikasleek izan behar duten rolaen autematea, honek izan duen bizi istorioari elkar lotuta dago eta ondorioz irakasle batek hezkuntza ulertzeko eta batez ere bizitzeko barneratu duen paradigma eraldatzea, ezin da egunetik gauera eman (Sancho eta Correa, 2013).

Gizarte berrira moldatzen den eskola eraikitzeak, partaide guztien pentsamolde eta jokabide eraldaketa eskatzen du. Irakas lana aldatzea eman beharreko lehen pausoetako bat da. Gaur egungo irakasleen egoera, gizartearen egoera bezala, lurrunkorra, ezezaguna, konplexua eta zalantzakorra da. Aurretik aipaturiko puntu guztietan, inklusiorako politiketan, aniztasunaren erantzun egokian, familia eta eskolaren arteko elkarlanean, baloreetan heztearen helburuan edo kultura eskolarren eraldaketan, irakaslearen garrantzia aipatu da.

Teknologia berriek eta ezagutzaren digitalizazioak, ezagutzara iristeko, eta hauek ezagutzera emateko eta zabaltzeko bideak handitu dituzte. Ezaugarri berri hauek ezagutzaren desmonopolizazioa ekarri dute gizartera eta eskolara. Egun

irakaslearengandik espero dena erabat aldatu da. Irakasleen autoritatea eztabaidatu egiten da eta heziketa prozesuetan komunitate guztiaren parte-hartzea ezinbestekoa da XXI. mendean gizarteak planteatzen dituen erronkei erantzuna eman ahal izateko. Jakintzaren desmonopolizazioak eta ezagutzaren dibertsifikazioak, pertsona guztiak potentzial handiko heziketa-agente bilakatu ditu. Ondorioz, irakaslearen figura tradizionala atzerakoi gelditu da (Flecha, Padrós eta Puigdel·lívól, 2003).

Horrelako egoera batean bizitzeak, zalantzasz beteriko eta ezegonkorra den lanaldi bat bizi izatera bideratu ditu irakasleak (Correa, Aberasturi eta Gutierrez-Cabello, 2016). Gainera, ezagutzak iraunkor izateari utzi dio eta jakintzagaiak norantz joko duen jakitea ezinezko bilakatu da. Irakasleentzat, ezinbesteko kondizio bilakatu da disziplinarreko ezagutzak izatea egungo arazoei aurre egin ahal izateko.

Honek irakaskuntza kontzeptua zeharo aldatu du; irakaskuntza jakintza igortzearen kontzeptutik aldendu da eta gaur egun hezkuntza esplorazioarekin eta ezagutzen koordinazioarekin erlazionatzen hasi da (Correa et al., 2016). Aldaketa hau bi arrazoi nagusiren ondorioz gertatu da, alde batetik, irakasleek ezin izango dizkietelako erantzun guztiak eman ikasleei eta, beste aldetik, haurrak aldakorra izango den mundu baterako prestatu behar dituelako, ezezaguna izango den etorkizun baterako. Ikasleak etorkizun ezezagun batean gizarteratzeko, irakasleek eman diezaieketen baliabide bakarra era autonomoan ikasteko gaitasuna da, etorkizun batean suertatuko zaizkien arazoei beraien kabuz erantzuteko gaitasuna garatu dezaten. Jakintzen transmisio hutsa, beste garai bateko hezkuntzako ezaugarri bilakatu da.

Horren dira zabalak ikaskuntzarako ezagutzak, gaur egungo ikastetxeen bete beharrak asko zabaldu direla. Gaur egun hezkuntzak haurren psikomotrizitateaz, alfabetizazio funtzionalaz zein ikasleen emozioez eta etikaz arduratu behar du (Correa eta al., 2016) eta jada badira ikastetxeari lehen sorospenak, hezkuntza juridikoa edo finantza hezkuntza ematea eskatzen dietenak. Ikasketetan zehar materia gehiago sartzeko presioa izateaz gain, “seamless learning” edo ebakirik gabeko irakaskuntza tendentziaren eskakizuna geroz eta ugariagoa da (Gros, 2015). Ikasketa mota honek, inguru ezberdinetan ematen den irakaskuntzaren aldeko apustua egiten du. Edozein inguruetan sorturiko ikasketak ikastetxean jarraikortasuna izan behar duela defendatzen du, bizi guztian zehar ikasteko gaitasuna landu ahal izateko. Esperientzien jarraikortasuna, ikasketa ingurugiro ezberdinetatik esperimentatzen denean ematen dena da eta irakasleak horrelako pedagogia berriei aurre egin behar die.

Mundu mailan ematen diren aldaketek zein migrazioek, aniztasun geografikoa, hizkuntza aniztasuna eta aniztasun erlijioso, identitario, kognitibo eta emozional ezberdinak ekartzen ditu irakasleen errealitatera (Sancho eta Correa, 2013).

Gizarteak jada ez du irakaslea jakintzaren zaindari moduan ulertzen. Innerarty-k (2011) azaltzen duen moduan, gizarteak ezagutzen oinarritzen den arren, ezagutza hau ez da hezkuntza ziurtagiri batean islatzen. “Ezagutza ez da pertsonen jabetza bat. Beraz, ikas prozesuen kudeaketa, ezagutzen administrazioa baino garrantzitsuagoa da” (Innerarity, 2011, 59.or). Arrazoi guzti hauek medio, esan bezala, irakasleak atzean utzi beharko du dena dakienaren autoritatearen perfila, ikasleekin elkarrekintzan diharduen orientatzaile, motibatzaile edo gidari baten papera hartuz, eskola porrotari zein aurretik aipaturiko behar berri guztiei erantzun ahal izateko.

Egin beharreko lan hauek medio eta eskola guztiek hezkuntza eredu ezberdinak izanik, puri-purian aurkitu dezakegu “reality shock” bezalako kontzeptua (aurreratzean “errealitate talka”). Kontzeptu honek, hasi berriak diren irakasleengan esperientzia faltak eta ikastetxeko antolakuntzak sortzen dituen egituren ondorioz pairatzen dituzten beldurrak eta egonezinak aztertzen ditu (Veenman, 1984; Vonk 1983). Irakasleak tradizionalki izan dituen betebeharrei beste batzuk batu zaizkio azken urteetan eta hauei aurre egitea ez da lan makala. Aurretik aipaturiko autoreek irakasle berrien beldurren inguruan ikertzen duten arren, errealitate talka irakasle berriei mugatzen den fenomeno izango ote da? Egungo errealitate aldakorraren ondorioz ez ote da irakasle guztien bizitzara zabalduko?

Irakaslearen identitateak errealitate talkari erantzuteko, egunez egun, etengabeko prozesu batean kritikoki behatu beharko du bere burua. Aurretik aipaturiko zantzu guztiak kontuan izanik, gaur inoiz baino gehiago, irakaslearen identitatearen eraikuntza, etenik gabeko prozesu dinamiko moduan ulertzen da, ikasketari etengabe zentzua ematen diona eta norberaren ezagutzak, baloreak eta esperientziak behin eta berriz doitzen dituen (Flores eta Day 2006, 20.or).

d) Ikastetxearen eta zuzendaritza taldearen ardura berrikuntza prozesuetan

Irakasleen formakuntzan, errealitate talkaren gainditzean, familien elkarlana bultzatzen duten politiken txertatzean, aniztasunaren erantzun egokirako politiken eraketan eta komunitate batua sortzeko antolamendu demokratiko baten inplementazioan, lehen

pausuak, zuzendaritzak eman behar ditu. Ekimen hauek martxan jartzearen ardura ikastetxeko lidergoak dauka eta Fullam-en (2011) eta Robinson-en (2009) ustez, lidergoaren paperak beste edozein aldagaik baino garrantzi handiagoa du eraldaketa prozesuetan.

Lidergoa erabakiak hartzen dituen pertsona baten ardura denaren ideia geroz eta alboratuagoa dago. Geroz eta ohikoagoa da lidergoa komunitatearen ardura baten moduan ulertzea. Ikuspuntu berri honen helburua, interesen araberako parte-hartzea sustatzea da, eragile bakoitzaren gaitasun eta interesen baitan hauek lidergo horren ardura hartzera motibatuz. Lidergo mota honek eskola ekitatiboagoak, inklusiboagoak eta ondorioz kalitate handiagokoak eratzen dituela argudiatzen du Murillo-k (2011). Hezkuntza komunitateko eragile guztiak eremu bateko edo besteko lider bilakatu behar dira eta irakasleagoak lidergo funtzioak bere gain hartu behar ditu berari dagozkion esparruetan (Elmore, 2000).

Racionero-ren eta Padrós-en (2010) esanetan prozesu honek ikastetxearen emaitzak hobetzen ditu, ikastetxeko testuinguru sozio kulturala eta honen barnean garatzen diren erlazioak eraldatzen dituelako.

e) Estamentu ofizialen ardura berrikuntza prozesuetan

Estamentu ofizialak, hezkuntza berrikuntzaren eta kalitatearen hobekuntza bermatzearen arduradunak dira (Ainscow, 2005a,b).

Arnaiz-ek eta Martínez-Rodríguez-ek (2018) edo Bolívar-ek (2007) azaldu moduan, estamentu ofizialen babesak berebiziko garrantzia du berrikuntza proiektuek aurrera egin ahal izateko. Carbonell-ek (2002) aipatzen duenez, estamentu ofizialen sentsibilitaterik gabe eta hauek eskaintzen dituzten baliabideak gabe ere, oso zaila izango litzateke berrikuntza prozesuek aurrera egitea.

López-Melero-k (2011) adierazten duenez, hezkuntza berrikuntzaren lege eta arauen artean ageri diren kontraesanetan aurkitzen da. Ziurrenik, hezkuntza sailaren eta ikastetxe berritzaileen artean den harremana estuagoa balitz, kontraesan hauek gainditzea bideragarriagoa izango litzateke. Eskola berritzaileen bilakaeran eragile ezberdinekin batera erabakiak hartzeak garrantzi handia duela atzeman da. Beraz, suposa dezakegu, lege eta arau hauek guztien artean erabakitzeak onurak izan ditzakeela.

6.1.2. Etorkizunerako eredu pedagogiko berritzaileak egungo errealitate

Doktoretza tesi honek azalarazi duenez, Antzuola Herri Eskolako irakasle taldeak aspaldi sumatu zuen hezkuntza ereduaren berrikuntzaren beharra. Hezkuntzak ez zituela haurrak etorkizunerako prestatzen aspaldi atzeman zuten eta honi irtenbidea emateko Hezkuntza Proiektuaren eraldaketarekin amesten hasi ziren.

Ikasleak talde lanera ohitzeko, kritikoki pentsatzen ikasteko, arazoan ebazpenean trebatzeko, ezagutzak sortzen ikasteko, berdintasunean hezteko, bizitza guztian zehar ikasten ikasteko gaitasuna eta gogoia izateko eta beraien bizitzak ibilbide demokratiko bat izateko, metodologiak ezaugarri hauek beraien egunerokotasunean txertatu behar zituela erabaki zuten. Eguneroko jardunean, helarazi nahi zaizkien balore eta ezaugarriak etengabe lantzea, ikastetxe honen oinarrietako bat bilakatu zen. *“Demokrazian hezi nahi baditugu, demokratikoki erabakitzen erakutsi beharko diegu, baino ez teorikoki. Praktikoki erabaki dezatela egin dezatela”* (TE-3_Part_4.ref).

Jarrera berdina izan zuten hurrek landu behar zituzten ezaugarriekin. Taldean lan egiteko prestatuak egon behar zutenez, bizitza guztian ikasten ikasteko gaitasuna izan behar zutenez, arazoan ebazpenerako trebatuak egon behar zirenez, ezagutzak sortzeko gaitasuna izan behar zutenez eta gizarte parekidea eratu beharko zutenez, ezaugarri hauek egunerokotasunean txertatzen zituen metodologia bat bilatzen-sortzen hasi ziren. Bilaketa-sorketa horretan, egun PBL izenaz ezagutzen den metodologiarekin egin zuten topo. Honen bidez, hurrei arazoak ebazten, hipotesiak egiten, beraien hausnarketa bidez hipotesi hauei erantzuten, lantaldetan lan egiten, berdintasun printzipioak bermatzen, lanera motibatzen eta ondorioz ikasten ikasteko gaitasuna garatzen laguntzen dien metodologia propioa eraikitzen hasi ziren.

Irakats praktika beraien praktika eta hausnarketatik hasi zen garatzen. Hau izan da sistema propioa eratzearen arrazoia. *“Eta nik uste indarra horrela jun dela. Praktikatik hausnartzen eta aldaketak egiten era autonomoan administrazioari eskatu gabe. Praktika konszientea egiten eta nolabait argumentatzen, guk egiten dugu hau, honengatik eta honengatik”* (TE-3 21.ref).

Eraldaketa prozesu horretan familiek sekulako garrantzia izan zuten eta guztien artean Hezkuntza Proiektua eraldatzeko bidea jorratzen hasi ziren. Ikasleen eta komunitate guztiaren ongizatea babestu behar zuen eredu pedagogiko bat eraiki behar zutela erabaki

zuten. Ongizatearen ideia, eredu honen beste oinarrietako bat bilakatu zen. “*Egunero jaikitzean eskolara joateak pena merezi izatea*” (ET-2_00.28.27). Horren berritzailea izan zen ideia hura, gaur egun, beste hitz batzuekin bada ere, ikasleen emaitzak hobetzeko berebiziko garrantzia duen aldagaia dela atzeman da. Haurren autokontzeptuak eta autoestimua emaitzekin erlazio estua gordetzen duela atzeman da (Ferrel-Ortega, Velez, Ferrel-Ballestas, 2014; Peralta-Sánchez eta Sánchez-Roda, 2003; Moreno, 2017) eta ongizatearen bidez haurrek beraien autoestimu eta autokontzeptu positiboak lantzen dituztela argi dago.

Egia da Antzuolako kasuan, berrikuntza prozesuari hasiera emateko herriko bi ikastetxeak bateratzeko aukera izan zutela. Bai eta bateraketa honek “per se” herriko kultura eraldatzen lagundu zuela. Hala ere, Antzuolako eskolen bateratzea burutzeko eraiki zen prozesu demokratiko eta parte-hartzailea, edozein herri, hiri edota auzotan egin daitekeela uste da. Beti ere, kooperatzeko eta proiektu bateratu bat eraikitzeke gogoia badago. Dagoeneko 100 ikastetxe bateratzen dituen sareak aurkitu baditzaiegu, zergatik ez herria, hiria edo auzoa batzen duten sareak?

Proiektu bateratuak izatearen dohai nagusietako bat propaganda egitea alde batera utzi eta haurren behar eta interesetan zentratzen den eredu pedagogiko baten sorreran zentratzea dela azaltzen dute. Argi dago, herri, hiri edo auzo bateko ikastetxeek hezkuntza eredu bateratu bat sortu dezaketela familien eta hezkuntza eragileen arteko prozesu dialogiko baten bidez. Ikastetxeek bertan ikasten duten ikasleekiko konpromiso bat daukate eta konpromiso honek gauza guztien gainetik egon beharko luke.

Ikastetxeen arteko lehia hau desagerrarazteko hainbat zailtasun aurreikusi daitezkeen arren, EAEan zailtasun nagusia itunpeko ikastetxe kopurua izan daiteke. EAEko ikasleen %50a ikastetxe kontzertatuak jasotzen ditu. Ikastetxe hauek, beraien biziraupenerako ikasleen matrikulak behar dituzte eta ondorioz sare publikotik aldentzen dituen ezaugarri bereizgarriak behar dituzte. Honek, ikasleen ikasketa prozesuak hobetzen dituzten eredu bateratuak sortzearen ideia zailtzen du eta ikastetxeen arteko lehia handitzen du.

Gaur egun, matrikulen lehia honetan ikasleak lortzeko, ikastetxeek, besteak beste frogak estandarizatuen emaitzak erabiltzen dituzte beraien ereduaren propaganda egiteko. Administrazioek ikastetxeei ematen dieten sinesgarritasuna, emaitza akademikoekin lotu izan da maiz, Bolívar-ek (2016) “Control y Rendimiento” edo “Autonomia y

Compromiso” moduan azaltzen dituen hezkuntza politikekin alegia. Errendimendu hau neurtzeko EAEan ere froga estandarizatuak erabiltzen dira. Bolívar-en (1994) hitzetan, “benetako emaitzak ematen ez dituzten arren, froga hauek berehalako emaitza ematen dituzte eta gobernuek beraien erabakiak emaitza azkarrekin legitimizatzeko erabiltzen dituzte” (Bolívar, 1994, 2.or).

Froga hauek helburu zintzo batekin erabiltzeko sortu ziren arren, emaitza hauen trataera desegoki eta politizatzailearekin ikasleen kaptaziorako egiten den erabilpen propagandistikoak, hezkuntza tradizionala eta “Teaching for testing” hezkuntza ereduak babesten dituzten frogak bilakatzen hasi dira. Alde batetik eredu hauek emaitza hobekak ematen dituenaren sinesmena oso hedatua dagoelako eta bestetik berrikuntzan diharduten ikastetxeetako familiei eta langileei froga hauek beldur handia eragiten dietelako. Honez gain, froga hauek ikastetxearen barne ebaluazioetarako eta honen hobekuntzarako baliagarriak ote diren eztabaidagarria da oraindik ere (Bolívar, 1994).

Prozesu-produktu ereduan oinarritzen diren hezkuntza eredu hauek (Rosenshine, 1983), hezkuntza tradizionalan ongi moldatzen diren ikasleen alde egiten dute eta atzean gelditzen diren ikasleak baztertzen dituzte. Ahalik eta emaitza onenak lortzeko asmoz, atzeratuak doazen ikasleei froga hauetara ez aurkezteko eskakizunak egiten dietenaren susmoa ere badago (Bolívar, 2006). Beraz, froga hauek, berdintasunaren, ekitatearen eta guztientzako hezkuntzaren alde egindako ekimenen aurka jotzen dute.

Hala ere, doktoretza tesi honen 6.2 fasean azaldu bezala, Antzuola Herri Eskolakoko proiektuak ikasleak etorkizuneko gizarterako prestatzen dituela eta froga hauek gainditzeko baliabideak eskaintzen dituela frogatu da.

Irakasleen esleipen sistemaren eragin perpetuatzailea azaltzea askoz ere konplexuagoa da. Irakasleen esleipenerako erabiltzen den sistemak hezkuntza tradizionalaren perpetuazioa babesten duenaren arrazoibidea ezin baita orokortu. 6.3 fasean azaldu bezala, Antzuola Herri Eskolari atxikitzen zaion baldintza da eta ez dago emaitza hau beste ikastetxeetara zabaltzen denaren ebidentziarik. Hala ere, berrikuntza bidean dauden ikastetxeetan irakasleen esleipen sistemak zailtasunak sortzen dituen ereduentzako, lagungarria izan daitekeen eredu bat atzeman da Antzuolan.

Antzuolako irakasleek “errealitate talka” hitza erabili gabe behin eta berriz azaldu dute beraien bizi izandako beldurra eta irakasle berriekin bizi dituzten zailtasunak. Egungo

errealitateak dituen eskakizunak bete behar izateaz gain, ikastetxe honek erabiltzen duen pedagogia berritzailearen ondorioz, irakasleen zeregina zalantzaz beteriko eginkizuna bilakatzen da. Antzuola Herri Eskolako ikasgeletan sortzen den ezagutza emergentea da. Horregatik, urte asko daramatzaten irakasleak ere ezezaguna suerta dakikeen egoera baten aurrean aurkitu daitezke maiz. Beraz, Antzuola Herri Eskolan errealitate talka irakats bizitza guztian zehar jasotzen den fenomeno da. Ezezaguna izango den hezkuntza proiektu hauetan lan egiteak, zailtasunak gainditzeko eta estrategiak garatzeko aukerak eman dizkie eta ondorioz, errealitate talka hauei ematen dioten esanahia positiboa da. Irakasleak eroso sentitzen diren eremutik ateratzea behartzen dituela baieztatzen duten arren, irakats lana monotonoa izatetik aldentzen duela adierazten dute. Honez gain, haurren interesari jarraiki eratzen diren proiektu malgu bidez lan egiteak eguneroko jarduna ezezagun bilakatzen duten arren ikasleentzako ikasketa benetan esanguratsua bilakatzeko aukera ematen duela argudiatzen dute. Irakasleen lana ezezagun bilakatzen duten ezaugarriak, ikasleen ikasketa prozesuak hobetzen dituzten ezaugarriekin erlazionatzen dituzte.

Beraz, eredu honetara moldatzeko eta irakaslanaren kalitatea bermatzeko, elkarloturik dauden bi norabide ezberdinetan irakasleak prestatzeko estrategiak garatu behar izan dituzte. Alde batetik, arlo emozionala lantzeko estrategiak garatu behar izan dituzte eta beste aldetik, arlo profesionalean irakasleak prestatzeko estrategiak. Ezberdinduak azaltzen diren arren, eztabaida ezina da bi arloek elkarren artean daukaten eragina (Landa, Berrios-Martos, López-Zafra ea Aguilar-Luzón, 2006).

Ikastetxe guztietako irakasleen artean zabaltzen den zalantzazko egoerari erantzuteko (Sancho eta Correa, 2013) Antzuola Herri Eskolan barne hausnarketak egiten dituzte eta haun bidez zalantzak mugatzera iritsi dira. Barne hausnarketa hauen bidez irakasle berriak ikastetxeko eredu pedagogikora egokitze gako garrantzitsu bat topatu dute, hauekin gizalegez jokatzeko. Irakasle berriei gertutasuna erakutsiz eta sentimenduz hitz egiteko esparruak eraikiz, beraien arazoak denon arazoak direla hausnartzeko tarteak ireki dituzte. Talde lanaren garrantzia eta norbanakoaren ideiekiko errespetua derrigorrezko bizi filosofia bilakatu da. Irakasleek egoera berri baten aurrean garatzen dituzten ezintasun, zalantza eta beldur sentimenduak elkarlanaz gainditu daitezkeela frogatu dute. *“Beldurrei frente eginda eta elkar lagunduta egiten diegu frente. Gauza berri bat beti erronka bat da. Erronkak gauza asko mobilizatzen ditu, batzuk gehiago, bestek.. baina zu sentitzen bazara babestua, ba bueno”* (TE-3_elka_4.ref).

Alderdi profesionalean sortzen diren zalantza eta beldurrei erantzuteko, lehenbizi arlo emozionalean eragiten dute, gai direnaren eta ahal dutenaren ideia landuz. Ondoren sistemaren atazak lantzen dituzte.

Irakasleak sistemara prestatzeko garatzen diren bi norabide hauek lantzeko, hausnarketa bidezko formakuntzak ezarri dituzte. Ikas-irakas prozesuaren, ideia ezberdinen, esperientzien eta sentimenduen inguruan hitz egiteko espazio hauek, ikastetxean ematen den hezkuntzaren kalitatea hobetzeko tresna bilakatu dira. Bertan egiten den lanketari esker, balio eta ikusmolde partekatua, lidergo partekatua, irakaslan partekatua, konfiantza, errespetua, elkarlaguntza eta ardura kolektiboa garatzeko elkarlanerako baldintzak bermatzen dira (Krichesky eta Murillo, 2011, 70.or).

Flores-ek eta Day-ek (2006) diotenez, irakasleen identitatearen eraikuntza prozesua era dinamikoan garatzeko, lanari zentzua emateko eta norberaren ezagutzak, baloreak eta esperientziak behin eta berriz doitzeko, ezinbestekoa da irakasleak eguneroko jardueran beraien burua kritikoki behatzea. Ideia honekin bat egiten du Antzuolako filosofiak eta uka ezina da hausnarketarako zabaldu diren espazioek talde izaeraren eta norberaren identitatearen eraikuntzarako baliabide garrantzitsuak izan direla.

Hausnarketarako espazio hauek zabaldu ahal izateko, ikastetxeko giza eta denbora baliabideen antolaketa berregin behar izan dute. Ikastetxearen berrantolaketa honen hainbat eredu atzeman diren arren, argigarriena proiektuen aholkulari figura sortzeko egindako eraldaketa da. Inklusio prozesuan lagungarria den metodologia baten sorrerarekin, PT figurak indarra galdu du. Honek, laguntza irakaslea irakasle generalista gisa aritzeko aukera eskaintzen du, eta bide batez, Proiektu Bidezko Lanketa ongi ezagutzen duen irakaslea, aholkulari gisa aritzeko aukera zabaldu du. Proiektuetako aholkulariari liberatutako orduak, gainontzeko irakasleek libre dituzten orduekin koadratzean, Imbernon-entzat (1994) horren garrantzitsuak diren formakuntzarako tarteak eraikitzen dira.

Formakuntzen antolaketa honek azken 20 urteetan sortutako ezagutzak irakasleen artean zabaltzea ahalbidetu du eta bi onura nagusi izan ditu. Alde batetik, irakasle berrien egokitzapenean onura handiak izan dituen praktika moduan identifikatu da. Bilera hauetan sortzen den erlazio estuari esker eta bertan ematen den ezagutzen transferetziari esker irakasle berriak azkarrago moldatzen direlako ikastetxeko testuingurura. Beste

aldetik, bilera hauek ikasgela guztietan sortutako ezagutzen koordinazioan lagundu du eta honenbestez Antzuolako Hezkuntza Proiektuaren eredia gorpuzten duen praktika dela atzeman da.

Beraz, ikastetxe baten berrikuntza prozesuak hasteko eta hauek denboran zehar mantentzeko, komunitatearen eta irakslariaren inplikazioa lortzeko, lan talderako naiz elkarren arteko aberastasun pertsonalerako, ikastetxeetan horrelako espazioak zabaltzea garrantzitsua dela atzeman da.

Espazio hauek zabaldu ahal izateko, oso garrantzitsua izan da zuzendaritzaren lana. 5.3 atalean azaldu den moduan, lidergo partekatuarekin antzekotasun handiak gordetzen dituen ikastetxe honek garrantzia handia eman dio elkar babeserako eta hausnarketa bidezko formakuntzarako espazioen zabalkuntzari. Hezkuntza komunitateak proiektua berea sentitu du eta ondorioz ikastetxearen bete beharrak eta ardurak bere gain hartu ditu.

Orain artean azalduko ezaugarri guztien baturak ahalbidetu du hezkuntza komunitate osoaren inplikazioa. Honek, era berean, herriko eta eskolako kultura eraldatzea eta sortutako kultura berria herriko ondare bilakatzea ahalbideratu du. Berrikuntza prozesu hauetan, Freire-k (1997) azalduko sekula egin ez den baina egingarria den ametsen garrantziaren ideiak, indarra hartzen du. *“Ametsen garaia zan ere”* (TE-3-2_ 2.ref). Antzuolako eredu berritzailea amets batetik jaiotzen zen, hezkuntza komunitate guztiak elkarrekin eraikitako amets batetik. Familiarekin sortutako amets bat izatea hezkuntza proiektu honek urteetan zehar irautearen arrazoi nagusietako bat izan da. Eskolatik at izandako babesak eta ametsa betetzeko hartutako konpromisoak, ikasgeletan egiten den lana eta eredu pedagogiko berritzailea ahalbidetu duten ezinbesteko aldagaia izan da. Guztien ezagutzak haurren hobe beharrez erabiltzea, guztion alde jo duen praktika izan da, hezkuntza eredia eraldatzen lagundu duena. Ametsen berreskuratzeak, ikas komunitateko partaideen arteko elkarrizketa ahalbidetu du eta mugimendurako, hausnarketarako, behaketarako eta aldarrikapenerako egoerak sortu ditu (Freire, 1997, 119.or).

Bonafé-k (2012), gizartearen etengabeko moldaketei erantzuteko hezkuntzak duen gaitasun faltaz hitz egitean “autismo cabezota” batean sartu eta aldatu nahi ez duen erakundeez ari da, erreprodukzio kulturalaren aurrean egonkor mantentzen diren ikastetxeez. Hala ere, nahiz eta horrelako ikastetxeak oraindik ere asko izan, 5.1. atalean

azaldu den moduan, Bonafé-k (2012) amesturiko eskola berritzaileak errealitate dira gaur egun eta dagoeneko ezagutzen ditugu ikastetxe berritzaile hauek eraikitzeke beharrezkoak izango diren aldagaietako batzuk. Hopkins-ek (2007) eta Fullam-ek (2002) azaldu bezala, egun burutzen diren berrikuntza proiektu asko eta asko, arrazoi bat edo beste medio, ez dute beraien helburua lortzen. Honez gain Fullam-ek (2008) azaldu bezala, lortzen dutenen artean askok ez dute hezkuntza eredua berritzailea denboran zehar mantentzea lortzen. Antzuolako ibilbide historikoa parte hartzaileekin aztertu ostean, berrikuntzak aurrera egin eta denboran zehar mantendu izanaren arrazoi nagusia ideia partekatuen bidez helburu komunak irudikatzea izan dela esan dezakegu. Prozesu honek sorturiko balore partekatuek, proiektuaren mantentzean berebiziko garrantzia izan dute. Guztien ahotsetatik jaio izanaren ondorio zuzena izan da.

Antzuola Herri Eskolako ibilbidea ez da erraza izan, lehen zati honetan, bidean azalduko zailtasunei aurre nola egin dieten azaldu da. 5.3 atalean azaldu den moduan, estamentu ofizialek ezarritako frogak estandarizatuak, irakasleen esleipen sistema edo burokraziak eskatutako lan karga, Antzuola Herri Eskolaren ibilbidea zaildu duten neurriak izan dira, baina ezin dugu ahaztu estamentu hauek hezkuntza sistema bere osotasunean babestearren hartu dituztela neurriak eta besteak beste irakasleen esleipen sistemak irakasleen aukera berdintasuna babesten duela.

Esudero-k (1988) Carbonell-ek (2002) edota Ainscow-ek (2005a, 2005b) azaldu bezala, berrikuntza prozesuak aurrera egiteko estamentu ofizialen babesa beharrezko aldagaietako bat da eta Antzuola Herri Eskolako proiektuak aurrera egin badu, hein txiki batean bada ere, administraritzak honen alde eginiko apustuagatik izan da.

LOEren (2006) garietatik, 10.1 artikuluan azaldu moduan, administraritzaren eginkizunetako bat hezkuntzaren kalitatea hobetzeko esperientzia esanguratsuen zabalkuntzan datza. 5.2 atalean azaldu bezala, ikastetxe honetan egiten duten lanean sinesten dutenez, zerbitzu eginkizunetan hainbat irakasle esleitu dizkiete urte guzti hauetan zehar. Argi geratu da irakasle kopurua ez dela Antzuola Herri Eskolak beharko eta nahiko lukeen kopurua, baina egindako esfortzu ekonomikoa uka ezina da.

Honez gain, nahiz eta ikastetxe guztiek bete beharreko zeregin burokratikoak betearazi, ikastetxeko irakasleek aitortu bezala, eskertzekoa izan da ikuskariek zenbaitetan izandako eskuzabaltasuna. Ondorioz Antzuola Herri Eskolak aurrera egin izanaren merituen parte txiki bat administraritzarena ere badela esan daiteke.

Marcelo-García-k, Mayor Ruíz-ek eta Gallego Noche-k (2010, 9-10.or) estatu mailan egindako ikerketak, ikastetxeetan egiten diren berrikuntza gehienak irakasle baten ekimen indibidualetik, zuzendaritzaren proposamen batetik edo elkarrekin lan egiten duen talde batek atzemandako beharrei erantzuteko ekimenetatik hasten direla azaltzen du. Berrikuntzak hasteko arrazoi hauek ez datoz bat Fullam-ek (2008) proiektuen iraunkortasunerako azaldutako beharrekin eta hau izan liteke Hopkins-ek (2007) azaldutako proiektuen iraunkortasun laburraren arrazoietakoa bat.

Estatu mailan Marcelo-García-k eta al., (2010, 20.or) eginiko ikerketak, berrikuntzen garapenean gainontzeko ikastetxeek ere Antzuolak izan dituen zailtasun berberak izan dituztela azaldu du, “denbora falta, baliabide falta eta burokraziak eskatzen duen lan zamari aurre egitea”. Honez gain, familiekin elkarlanean aritzea, irakats lana antolatzea, zuzendaritzaren lana kudeatzea eta formakuntzen beharra, berrikuntzek beharrezko dituzten aldagai moduan azaldu dira ikerketa bereberan (Marcelo-García et al., 2010).

Antzuola Herri Eskolan egindako ibilbidetik, egoera hauek gainditzeko egin daitezkeen eraldaketan inguruko aztarna zehatzak azaldu dira. Ikastetxeko antolaketa eraldatuz, komunitatearekin elkarlanean jardunez, batak besteak babestuz eta amets kolektiboak errealitate bilakatzeko elkarren artean hausnartuz, denbora faltari, baliabideen faltari eta burokraziaren eskakizunei aurre egitea egingarria den jarduna dela erakutsiz.

Erreferentzia Bibliografikoak

- Ainscow, M. (2005a): “Developing inclusive education systems: what are the levers for change?” *Journal of Educational Change*, 6, 109-12.
- Ainscow, M. (2005b): “La mejora de la escuela inclusiva”. *Cuadernos de Pedagogía*, 349,78-83.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. eta Martínez-Rodríguez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90.
- Basasoro, M., Karrera, I. eta Arguiñano, A. (2018) Herri Eskola. Eskola ongizatearen eraikuntzan kontzeptua mugatuz eta zabalduz. *Tantak*. 30(1) 136-151.
- Bauman, Z. (2003). *Intimations of postmodernity*. Londres, Ingalaterra: Routledge.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., eta Harvey, J. (2003). Distributed leadership: A review of literature. National College for School Leadership. Open Research Online. 2018ko Otsailaren 10ean berreskuratua: <http://oro.open.ac.uk/8534/1/bennett-distributed-leadership-full.pdf>.

- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Bolívar, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias. *Serie pedagógica*. 5, 365-400.
- Bolívar, A. (2000). El liderazgo compartido según Peter Senge. Liderazgo y organizaciones que aprenden. *III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbo, España: 459-471.
- Bolívar, A. B. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. Non: A. Luis-Gómez eta J. M. Escudero (ed) *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas*. Bartzelona, España: Octaedro.
- Bolívar, A. B. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Bartzelona, España: Graó.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2016). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(2).10-33.
- Bolívar, A., eta López, L. L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bonafé, J. M. (2012). 6. En la escuela, el futuro ya no es el pasado, o sí. Nuevos currículos, nuevos materiales. Non: B. Jarauta eta F. Imbernón (ed.). *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (101-112). Bartzelona, España: Graó.
- Brutsaert, H. (2004). Gender organization of schooling and television viewing among early adolescents: A test of two alternative hypotheses. *Educational Studies*, 30(4), 471-483.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. Non: P. Cañal (ed.). *La innovación educativa* (11-26). Madrid, España: Akal.
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., eta Gutierrez-Cabello, A. (2016). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil/Digital citizenship, activism and teacher education of future teachers of early childhood education. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 15(2), 39-54.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, AEB: Albert:Shanker Institute.
- Escudero, J. M., González, M^a T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. 2017ko Abenduaren 5ean berreskuratua: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>.
- Ferrel Ortega, F. R., Vélez, J., eta Ferrel Ballestas, L. F. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(2), 35-47.
- Flecha, R., Padrós, M., eta Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.

- Flores, M. A., eta Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Freire, A.M. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Bartzelona, Espainia: El Roure, S.A.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543685>.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What leaders the best do to help their organisations survive and thrive*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*,(3), 31-35.
- Furter, P. (1996): *Educación y vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- García-Huidobro, J. (2005). *La equidad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Santiago, Txile: Comité Intergubernamental del PREALC.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., eta Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Bartzelona: El Roure.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68.
- Heziberri 2020. (2016). Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa. Hezkuntza Hizkuntza Poitika eta Kultura saila. 2018ko Abenduaren 12an berreskuratua: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_e.pdf.
- Hidalgo, A., eta León, G. (2006). La importancia del conocimiento científico y tecnológico en el proceso innovador. *Revista Madrid*, (39), 1.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead-Berkshire, Ingalaterra: Open University Press.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento: Por una sociedad inteligente*. Espainia: Paidós
- Krichesky, G. J. eta Murillo, F.J. (2011). las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de mejora para una nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Landa, J. M., Berrios-Martos, M. P., López-Zafra, E., eta Aguilar-Luzón, M. (2006). relación entre burnout e inteligencia emocional y su impacto en salud mental, bienestar laboral en profesionales de enfermería. *Ansiedad y estrés*, 12.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 106(4).
- Marcelo-García, C., Mayor-Ruíz, C. eta Gallego-Noche, B. (2010) Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14,(1) 111-134.
- Mateo, J. (2006). *La investigación ex post-facto. Metodología de la investigación educativa*. Madril, Espainia: La Muralla, 195-230.
- McCulloch, G. (2009). Empires and education: the British Empire. Non: R. Cowen eta M. Kazamias (ed.). *International handbook of comparative education* (169-179). Londres, inglaterra: Springer.
- Medrano, C., eta Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 53-68.
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.

- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Moreno, M. C. S. (2017). La influencia de la autoestima, el autoconcepto, el apoyo social percibido y el ajuste escolar en el rendimiento académico de los adolescentes. Doktoretza tesia. Burgoseko Unibertsitatea.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista iberoamericana de educac*o, (55), 49-83.
- Peralta Sánchez, F. J., eta Sánchez Roda, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 95-122.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 11-22.
- Quintanilla, M. L. (2016). Una Docencia Pertinente para la Sociedad del Conocimiento. *Revista UNAH INNOV@*, (2), 4-5.
- Racionero, S., eta Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 143-162.
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. New York: Penguin.
- Robinson, V., Hohepa, M., eta Lloyd C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Berreskuratua 2017ko apirilaren 19an: <http://educationcounts.govt.nz/goto/BES>.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351. doi:10.1086/461321.
- Rucker, Josh (2007): "Fingertip Knowledge. Why memorization is no longer key to learning. *Cuadernos de pedagogía*, 3,(2). Eskuragarri: http://media.centerdigitaled.com/Converge_Mag/pdfs/issues/CON_June07_lorz_PDF.pdf.
- Sancho, J.M., Correa, J.M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía*, (436), 18-21.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. eta Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-257.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. H. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.

**7. Doktoretza Tesia; ikertzaile
ibilbidea hasteko baliabidea,
hobekuntza proposamenak eta
etorkizunerako ikerketak**

Doktoretza tesi honek, ikertzailearen ikertzeko gaitasuna hobetzeko eta garatzeko formakuntza moduan ulertuta, bere betebeharrak burutu duela esango nuke.

Tesi honen eraketak metodologia ezberdinak erabiltzen ikasteko balio izateaz gain, metodologi hauen burutze bidean izandako bizipenek, egindako lanaren inguruan kontzientzia hartu eta hauen zergatia hobeto ulertzeko balio izan didate.

Ikerketa ibilbide luze hau beste bi ikertzaileekin batera egiteak eta batez ere 6.3 fasean ikastetxeko irakasleekin lan egiteak, ikastetxearen eta ikerketaren artean distantziak murrizteko, bi ereduetatik ikasteko eta hezkuntzaren hobekuntzarako egiten diren bi ibilbideen garrantzia hobeto ulertzeko balio izan dit.

Ikerketa objektua parte-hartzaileekin finkatzeak eta hau beraien beharretara gerturatzeak ikerketa giroan eragiten dituen onura guztiak aurrez aurre bizitzeko aukera eman dit. Ezagutza elkarlan dialogiko baten bidez sortzen duen ikerketa eredu honek, etorkizuneko ikerketen aurrean nire burua kokatzeko paradigma topatzen laguntzeaz gain, doktoretza tesitik kanpoko ere, hainbat esparruetan eragin zuzena izan duela konturatu naiz. Nire irakats lanaren perspektiba eta praktika zeharo aldatu da hiru urte hauetan zehar. Ikerketa ibilbidean ikasleentzat onuragarri diren ideia eta praktikak, nahigabeen nireak egin ditudala ohartu naiz.

Honez gain, ikastetxeetan egiten den lan gogorraren inguruan gehiago ikasteko balio izan dit. Unibertsitateak egiten duen ikerketaren eta ikastetxeetan egiten den lanaren artean sinergiak ezagutu eta hauetatik biezako onuragarriak izan daitezkeen ideien inguruan hausnartzen lagundu didalako.

7.1. Hobekuntza proposamenak eta etorkizunerako ikerketak

Azken atal honetan, ikerketa honek izan dituen mugak eta etorkizunera begira ireki dituen ateak aipatzea gustatuko litzaidake.

Doktoretza tesia burutzeko denbora mugatua izanik eta honen aurrean ezer gutxi egiterik dagoenez, denboraren ondorioz egiteke geratu direnak gertuko etorkizunean Auzo Lana Hezkuntzan (ALHE) ikerketa taldearekin batera burutuko dira. Ikerketa lerro honi

jarraikortasun bat emango zaio ikertzeke gelditu diren atalak aztertzeke eta Antzuola Herri Eskolatik jasotako laguntza guztia ikerketa hauen bidez bueltatzeko.

Aipatu bezala, ezinezko egin zaigu ikastetxeko langileek plazaratutako galdera eta jakin-min guztiei erantzutea, beraz erantzuteke gelditu diren hainbat galderari erantzuna bilatu nahian hasi gara lanean.

- Arregi-k (2015), irakasle taldearen ahotsei kasu eginez, ikasleak ikastetxetik atera eta ondorengo urteetan beste ikastetxeetara moldatzeko izango zuten gaitasuna neurtzea interesgarria izango zela azaldu zuen. 6.2 fasearen bidez, bide horri hasiera bat eman zaio eta Antzuolatik irten eta alor akademikoan berehalakoan moldatzeko gaitasuna neurtzeko aukera izan da. Hala ere hasi berri dugun ikerketan, 1980etik aurrera jaiotako antzuolarren bizi istorioak arakatzuz aholkularitza taldeko partaide batzuek sortutako galderari erantzuna bilatzen saiatuko gara. Nolako etorkizuna izan dute Antzuola Herri Eskolatik ateratako ikasleek? Zer nolako oroitzapenak gordetzen dituzte beraien eskola garaiaz? Beste hezkuntza eredu batzuetatik pasa ostean, Antzuolan izandako bizipenak nola atzematen dituzte? Bizitzarako prestatu dituenaren ustea al dute?

Honez gain, baliteke ikerketa Antzuola Herri Eskolan finkatu izanaren arrazoiaren baten erantzuna aurkitzea. Antzuola herrian goi mailako ikasketak egindako populazioaren ehunekoa izugarri hazi da 1990. urtetik aurrera (ikus [207.or.](#)). Baliteke, ikasleen bizi istorioen azterketarekin, ikasketei ematen zaien garrantziaren zergatia topatzea.

Ikastetxearen antolaketan sakontzen genuen heinean, ongizatearen eta parte-hartzearen inguruko hainbat ataza atzeman diren arren, hauetan nahi baino gutxiago sakontzeko aukera izan dugu. Beraz, hauen inguruan gehiago sakontzeko ahalegina egingo da ondorengo urteetan.

Ikastetxeko antolaketa ereduari men eginez, Antzuola Herri Eskolako ereduaren berrikuntza prozesuan eragina izan duten ezaugarriek beraien artean daukaten erlazioan gehiago sakontzea gustatuko litzaiguke, ikerketa interesgarria izango da hezkuntza proiektuen eraldaketa bultzatzeko. Hauen artean, besteak beste, 5.3. atalean mundu aldakor honi erantzuteko irakasleen lan ezezagun eta ezezagun hitz egin da. Paragrafo

horietan zehar Vonk-ek (1983) ezaugarri hau irakasle berrien jardunari esleitzen die, baina Antzuolan azalarazi den moduan guztioi eragiten dien ezaugarri bat da. ¿Posible al da gainontzeko hezkuntza ereduetan ere, irakasle guztiek bizi duten egoera izatea? Interesgarria izango litzateke honen inguruan ikertzea eta Antzuolak eragin hauek txikitzeko sortutako espazioen inguruan eta bertan erabilitako hizkuntza edo ekimenen inguruan arakatzea.

- 6.2 fasean, Antzuola Herri Eskolako Hezkuntza Proiektua EAeko hezkuntza eredu ezberdinak erabiltzen dituzten hizkuntza ereduekin alderatu dira. Ikerketa talde honek ez du hezkuntza eredu ezberdinak elkarren artean konparatzeko asmorik, baina egia da, hezkuntza ereduaren egokitasuna behatzeko, burututako 6.2 fasean egokiago izango litzatekeela ereduaren arteko konparaketak egitea.
- Hiru urte hauetan zehar, Antzuola Herri Eskolak bizi izan dituen zailtasunetako batzuk gertutik ikusi eta bizitzeko aukera izan dugu. Ziurtasun osoz esan dezakegu Hezkuntza Proiektu hau haur guztien ongizatea eta hazkuntza integrala babesteko benetan dela eraginkorra. Ikastetxean pasatako ordu kopurua dela eta, eta irakasleekin, zuzendaritzarekin edota gurasoekin izandako elkarrizketa formal zein informalen ondorioz, hauen beldur nagusia atzemateko aukera izen dugu: Hezkuntza Proiektuaren iraunkortasuna bermatzeko giza baliabiderik ez izatea.

Ikerketa honek oso argi utzi du hezkuntza proiektu honen iraunkortasuna gehien zailtzen duen aldagaia irakasle berrien joan etorria dela. Horregatik, egiteke gelditu den lanetako bat, perfilen arabera hautatutako irakasleen esleipena defendatzen da.

5.1 atalean azaldu bezala, Antzuola Herri Eskolako proiektua sistema bizi bat da, gizartearen behar berriekin batera hauei erantzun egokia bilatzeko mugitzen dena. Antzuolako esperientziak ikasleen ongizatea babestuz diagnosi frogetan emaitza onak bermatzen dituen proiektu bat nola eratu daitekeen erakutsi du. Ikaskuntza prozesua hobetzeko herriaren eta eskolaren arteko erlazioen garrantzia aztertzeke aukera eman du. Ikastetxeen berrikuntza prozesuak hasi eta hauek denboran zehar mantentzeko burutu daitezkeen ekimen, politiken eta jarreraren hainbat adibide eman ditu. XXI. menderako amesten dugun hezkuntza ereduaren eraikuntza nola egin litekeenaren eredu bizi bat da.

Antzuola Herri Eskolaren izenean idatzitako artikuluen bidez (Antzuola Herri Eskola, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2006, 2008, 2013,2015), hezkuntza proiektuaren inguruan idatzi duten autoreen bidez (Arguiñano, Karrera eta Arandia, 2018, Arregi, 2015; Arregui, 2012; Basasoro, Karrera y Arguiñano, 2018; Irazabal eta Mujika, 2019; Jauregui-Elizondo, 2014; Karrera y Arguiñano, 2018, Karrera, Garmendia y Arguiñano, 2019; Sasieta y Etxaniz, 2015) edo doktoretza tesi honek emandako emaitzen bidez, ikastetxeak hezkuntzari eginiko ekarpenak amaigabeak direla argudiatu daiteke. Irakasleen oreka falta dela eta, bertako irakasleek, proiektuaren biziraupena zalantzan jarri dute. Ikastetxean hiru urte pasa ostean badakigu bertako irakasleak arazo hauei eta beste hainbat arazori buelta emateko gai direla, baina hala ere, benetan uste dugu badela garaia hezkuntzaren alde egindako lan guztia itzultzeko, hezkuntza maite dugunok erantzunkizun bat daukagulako eta hezkuntzak Antzuolarekiko zor bat duelako.

Erreferentzia bibliografikoak

- Antzuola Herri Eskola. (1999). Infantil y primaria ¿dos mundos independientes?. *Cuadernos De Pedagogía*, (282), 40-44.
- Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del currículum y concepciones del alumnado. *Cuadernos De Pedagogía*, 290, 70-73.
- Antzuola Herri Eskola. (2001a). Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos?. *Aula De Infantil*,(1), 7-14.
- Antzuola Herri Eskola. (2001b). El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas. *Aula De Innovación Educativa*, 10(103-104), 20-24.
- Antzuola Herri Eskola. (2003). La cantidad y...¡ cantidad de significados!. *Aula De Infantil*,(13), 6-8.
- Antzuola Herri Eskola. (2004a). El Bienestar. "en la escuela lo que yo digo también es importante. *Aula de innovación educativa*. (132), 18-21.
- Antzuola Herri Eskola. (2004b). Una comunidad que acaba. *Aula de innovación educativa*. (132), 40-46.
- Antzuola Herri Eskola. (2006). El viaje a marte. *Cuadernos de Pedagogía*. (355), 55-58.
- Antzuola Herri Eskola. (2008). Tiempo para compartir. VIII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil. Col·lecció Jornades. (61)
- Antzuola Herri Eskola . (2013). Libertad y equidad como garantía de libertad. Hobest. 2016ko Otsailaren 15ean berreskuratua: <http://www.hobest.es/blog/libertad-y-equidad-como-garantia-de-calidad>.
- Antzuola Herri Eskola. (2015) Antzuola Herri Eskola. Auto elikatzen den eredu bizi bat. *Hik Hasi*, (201). Eskuragarri: "<http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20151001/antzuolako-herri-eskola-autoelikatzten-den-eredu-bizi-bat>"; "<http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/201>")
- Arguiñano, A., Karrera, I. eta Arandia, M. (2018). Funcionamiento Democrático del Centro y PBL: Factores Determinantes para la Inclusión y el Rendimiento del Alumnado. *Redie Revista Electrónica de Investigación educativa*. 20(1).

- Arregui, X. (2012). La escuela pública de Antzuola. Un intento por comprenderla. *Investigación y Renovación escolar*. Berreskuratua: <http://www.redires.net/?q=node/1619>.
- Arregi, X. (2015). El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola. Doktoretza tesia. Mondragon Unibertsitatea. Espainia.
- Basasoro, M., Karrera, I. eta Arguiñano, A. (2018) Antzuola Herri Eskola. Eskola ongizatearen eraikuntzan kontzeptua mugatuz eta zabalduz. *Tantak*. 30, (1), 136-151
- Irazabal, M.E., eta Mujika, A. (2019). "Talde-lanean jardunez, aurrera egiten du proiektuak, eta eskola-komunitate osoari gauzak aldatzeko indarra ematen dio horrek" *hik hasi*, 217(1), 18-23.
- Jauregui Elizondo, M. L. (2014). *Haur hezkuntzako gelen antolaketa espazialaren eta erabilearen deskribapena eta azterketa*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Karrera-Xuarros, I. y Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: organización escolar y currículum emergentes y flexibles. perspectivas y desafíos. Non: H. Arancibia, P. Castillo eta J. Saldaña (ed.). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*, (139-174). Valparaíso, Txile: Valparaisoko Unibertsitatea.
- Karrera, I., Garmendia, M. y Arguiñano, A. (2019) Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar. El caso de la escuela pública de Antzuola. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 23, (1).
- Sasieta, E. M., y Etxaniz, P. (2015). He estado pensando y mi cabeza me dice que... *Aula de innovación educativa*, (238), 24-28.
- Vonk, J. H. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.

8. Eranskinak

I. eranskina: Etika ikerketan



NAZIOARTEKO
ERANTZAILEREN
CAMPUSA
CAMPUS DE
INTELLIGENCIA
INTERNACIONAL

IKERKETA SAILEKO ERREKTOREORDETZA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

GIZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN
EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA
BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA

M² Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizaldekín egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA) Balioetsi duela ondoko ikerkuntzaren proposamen hau:

Lidia Caño Pérez andreak, M10_2018_045, honako ikerketa proiektu hau egiteko: "Antzuola pasado, presente y futuro"

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuei esker jakintza areagotu eta gizarteari onura emaniko baita, ikerlanak lekurtzeko eragozpen eta ariskuak arazotzeko izanik.
2. Ikerkuntza taldearen gaitasuna eta erabilgarritasunaren balioak aproposak dira proiektuaren gauzatzeko.
3. Ikerkuntzaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideei jarraituz.
4. Indarrekiko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baimenak, akordioak edo hitzarmenak bane.

Aldero Txostena eman du 2018ko martxoaren 22an egin duen bileran (99/2018akta) alpatutako ikerketa proiektuaren ondoko ikerkuntzarako osatutako taldeak egin dezala:

Lidia Caño Pérez
Ane Izagire
Oihana Barrutia
Andoni Arguiñano
Maitane Basasoro
Iñaki Karrera
José María Sarasua
Garbiñe Bereziartura

GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU

Eta halaxe sinatu du Leioan, 2018ko urtarraren 22an

suslmarcos@ehu.es
www.ehu.es/CEI

INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS
INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS
MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)

M² Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014, Ha evaluado la propuesta de la investigadora: Dña. Lidia Caño Pérez, M10_2018_045, para la realización del proyecto de investigación: "Antzuola pasado, presente y futuro"

Y considerando que,

1. La investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

Ha emitido en la reunión celebrada el 22 de marzo de 2018 (acta 99/2018), INFORME FAVORABLE a que dicho proyecto de investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Lidia Caño Pérez
Ane Izagire
Oihana Barrutia
Andoni Arguiñano
Maitane Basasoro
Iñaki Karrera
José María Sarasua
Garbiñe Bereziartura

Lo que firmo en Leioa, a 22 de octubre de 2018

BIZKAIKO CAMPUSA
CAMPUS DE BIZKAIA
Sanlora Auzoa, 1/g
48940 LEBOA

II. eranskina: ISEI-IVEI datuak jasotzeko baimenak



Dakizuenek Donostiako Irakasleen Unibertsitateko Eskolako Ikertzaile lantalde batek azken hamarkada luzeetan Antzuolako Herri Eskolak eraman duen Proiektu Pedagogiko eta Berritzailearen gaineko interesa adierazi du, berau sakonki ezagutzeko, ikertzeko eta ezagutzera emateko. Honetarako, eremu ezberdinak aztertu nahi ditugu, besteak beste:

- Proiektu pedagogikoaren sorrera eta oinarri teorikoak
- Irakaslearen hasierako beldurrak eta sustenguak
- Urtetan zehar arlo pedagogikoan eginiko garapena eta hobekuntzak
- Egungo praktikak alderdi ezberdinetan (ongizatean, curriculumean, sormenean...)
- Egungo zailtasunak eta oztopoak
- Hobetzeko arloak

Bide honetan ari garela, Antzuolako ikastetxetik ateratzen den ikaslearen emaitza akademikoak ere kontutan hartzea interesgarria iruditzen zaigu. Hau dela eta, ISEI-IVEIko zuzendaritza taldearekin bildu berri izan gara eta prest agertu da ondoko informazioa eskaintzeko gaitasun bakoitzaren eta sexuaren arabera zailkatuak:

- Jasotako ikaslearen kodeen gaineko emaitza zehatzak
- EAEko ikastexeeko eredu ezberdinen batezbesteko emaitzak
- Maila sozioekonomiko eta kultural bereko ikastexeen batezbesteko emaitzak
- Urtetan zehar emaitzek izandako garapena ebaluazio diagnostikoan

Informazioa lortzeko, ISE-IVEItik Antzuolako eta Ipintzako ikastetxeko zuzendaritzaren baimen idatzia eskatu digute. Hau dela eta, zuen sinadura behar dugu. Beti ere jakinik, zuen ikastxearen inguruko informazioen bat inoiz ezagutzera eman beharko bagenu, jada gure konpromezua duzuela, zuek jakinaren gainean izateaz gain, ezagutzera eman aurretik informazio hori zuekin batera adostuta izango dela.

Besterik gabe, 2015ko urtarrilaren 29an agiri hau sinatzen dugu

Antzuolako zuzendaria

Ipintzako zuzendaria

Andoni Argiñano Madrazo

Inaki Karrera

IV. eranskina: MAL txantiloila

**GUIÓN ENTREVISTA A PERSONA DEL EQUIPO DIRECTIVO
DEL CENTRO ESCOLAR**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA Y PREGUNTA CENTRAL	INTERROGANTES (en cartera para ir utilizando en caso de que narrativamente, a través de la pregunta principal, no se aborden)
CONTEXTO ORGANIZATIVO	PROYECTO EDUCATIVO ¿Cuál es el sentido (finalidad y principios en los que se asienta) del proyecto educativo que tenéis y cómo lo habéis construido y/o revisado?	<p>¿En qué filosofía está basada en el proyecto organizacional del centro educativo?</p> <p>¿Cómo se trabajan los valores en el centro educativo? ¿</p> <p>¿Cómo enfoca y trabaja la escuela la equidad de género? ¿Realizáis algún proyecto específico de género, como por ejemplo, alguna actividad o semana sobre el género?</p> <p>¿Tienen programas especiales para inmigrantes?, ¿Cuáles y quiénes los elaboran? ¿Existe un plan de tutorías, para atender correctamente a la diversidad del alumnado?</p> <p>En el caso de necesitarse ¿Qué medidas de apoyo utiliza el centro para dar respuesta a las necesidades educativas especiales?</p> <p>¿Qué medidas de apoyo académico se utilizan para aquellos alumnos más desaventajados económicamente?</p> <p>¿Qué tipo de progresos y actualizaciones se observan en el centro? ¿Qué cambios ha habido en los últimos 10 años?</p>
	PROCESO DE INNOVACIÓN ¿Qué tipo de proyectos de innovación tenéis, cómo se han gestado, de qué modos se han puesto en marcha y quiénes han formado parte en su desarrollo?	<p>¿Cómo se han llevado a cabo los programas y proyectos educativos orientados al cambio y mejora escolar?</p> <p>¿Quiénes han participado de estos programas y proyectos?</p> <p>¿Cuáles son las responsabilidades de los agentes participantes?</p> <p>¿Desde cuándo están implementados los programas y proyectos; y qué dimensiones de la gestión escolar afectan?</p> <p>¿Cómo fomenta la escuela la integración entre el docente, el equipo directivo y la comunidad?</p> <p>¿Cuáles son las iniciativas que como centro educativo se toman para el desarrollo de la democratización?</p>
	PROYECTO CURRICULAR ¿De qué modos – medidas organizativas, estrategias	<p>PROFUNDIDAD ¿Cómo se hace que los conocimientos perduren en el tiempo? ¿Qué tratamientos pedagógicos utiliza para conseguir un aprendizaje no superficial?</p> <p>JUSTICIA En las aulas nos encontramos con alumnos/as con</p>

V. eranskina: Talde eztabaidak hasteko argazkiak



1980. urtean hezkuntza proiektuaren berritze lanetan hasiak zeuden irakasleak eta kanpo erakundeetatik gerturatutako aholkulariak hausnarketa bidezko formakuntza batean

VI. eranskina: Transkribapen ereduak

EUGENIO:	<p>Muy global entones ee...eee.. Entendemos que todo está como relacionau y ahora voy a trabajar esto y ahora voy a trabajar esto voy a trabajar esto ... Osea en la escuela e.... e.... el objetivo es que los niños tengan una educación integral que vayan creciendo en valores en conocimiento en desarrollo personal de conocimiento y e...en recibir o recoger e... la herencia cultural y desde ahí se va planteando la manera de trabajar en la escuela.</p> <p>E...Entonces desde esa dinámica pues el planteamiento es un poco global, hay temas...temáticas...entonces e...se intenta profundizar y conocer esas realidades y esas temáticas y e... el abordaje de esas realidades es desde diferentes ópticas.</p> <p>Y luego ahí viene la convivencia, los valores, etc etc etc... de esa manera manera de vivir</p>
Andoni	Bueno eso sería el proyecto educativo?
Eugenio	Bai,
Andoni	osea es como...
Eugenio	<p>Sería un poco...el objetivo no? Que los niños vayan e... creciendo, creciendo a nivel de conocimiento, que vayan creciendo e.. en relaciones personales, concepto integral de ellos.</p> <p>E...buenon</p>
Andoni	Si
Eugenio	Comento eso e...

VII. eranskina: Ikastetxeko sarrerako argazkiak



VIII. Eranskina: Nvivo kategorizazio eredu

The screenshot displays the NVivo software interface. On the left, a hierarchical tree shows the following categories:

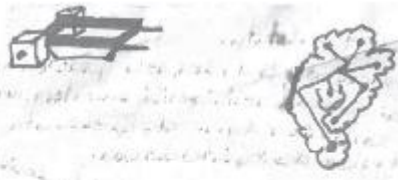
- Informazioaren abstrakzioa (1 reference coded, 2.28% coverage)
- Informazioaren abstrakzioa 2018/10/10 (1 reference coded, 0.94% coverage)
- Informazioaren abstrakzioa 2018/10/10 (1 reference coded, 0.94% coverage)
- Informazioaren abstrakzioa 2018/10/10 (1 reference coded, 0.94% coverage)

The main area on the right shows a list of coded text segments with their respective coverage percentages:

- Informazioaren abstrakzioa (1 reference coded, 2.28% coverage)
- Informazioaren abstrakzioa 2018/10/10 (1 reference coded, 0.94% coverage)
- Informazioaren abstrakzioa 2018/10/10 (1 reference coded, 0.94% coverage)
- Informazioaren abstrakzioa 2018/10/10 (1 reference coded, 0.94% coverage)

The interface also includes a top menu bar with options like File, Edit, Create, Data, Analyze, Query, Explore, Search, View, Window, and Help. A toolbar with various icons is located below the menu. The bottom status bar shows the current project name and the user's name.

IX. eranskina: Landa oharren adibidea



El miedo a la libertad (From) IMPAE
el elogio al error

Si entendemos el currículum como el camino que se va a realizar, las habilidades y conocimientos se van a desarrollar en. Anterior al currículum es algo que va surgiendo de las necesidades ~~de los niños~~ intelectuales que estos muestran.

En este caso los niños deciden que es lo que quieren hacer, ~~ellos~~ ^{veses el la piedra angular de la que comienza} lo ~~financian~~ el currículum. ellos,

Si currículum = habilidades, conocimientos, experiencias y valores que se van a desarrollar. En Antequera habilidades, conocimientos y experiencias ~~se~~ emergen del proceso de enseñanza aprendizaje. Con la llegada de Master chef - Hell Kitchen junior... ~~los niños piden hacer galletas~~, la elaboración de esas galletas trae consigo el interés por las medidas de peso, que son las gramos, los decigramos los kilos, el sistema métrico es una necesidad imperante para la ^{elaboración de esas galletas, que es el sistema} ~~consecución de esas galletas~~. Entender de donde viene el ~~chocolate~~, que ~~se~~ ^{cacao} y los ~~contenedores~~, en los que crece, por ejemplo las galletas y no lo lechuga, como funcionan un horno, lo ~~que~~ ^{es para de saber} ~~este~~ ^{es para de saber} ~~coge~~ ^{es para de saber} ~~que~~ ^{es para de saber} ~~emergen~~ ^{es para de saber} en el aula conforme avanza el proyecto, ~~se~~ ^{multiplicando, exponencialmente el} ~~genera~~ ^{es para de saber} ~~los~~ ^{es para de saber} ~~profesores~~ ^{es para de saber} no están solos "siempre hay alguien en el pueblo o amigo de uno del pueblo que sabe del tema". "Galletas? La abuela sabe hacer" "el polideportivo del pueblo? Hay arquitectos ingenieros" "que hay un incendio en Málaga? vamos a visitar a los bomberos". El currículum se crea desde sus intereses, ^{haciendo cosas...} ~~con~~ ^{del aula} la ayuda de toda la comunidad. Para conocer la realidad ~~complejidad~~ de la realidad la escuela es todo el pueblo. ~~si el sol es un niño en la plaza del mar, la tierra, arena del~~ ^{el parque, la piscina...} ~~el~~ ^{el} ~~parque~~ ^{el} ~~la~~ ^{el} ~~piscina~~ ^{el} ~~...~~ ^{el}

"la escuela son las vivencias de un colectivo".

Lo único fijado son los valores, que ~~mediante el proyecto educativo~~ ^{reforzado y escrito en el proyecto educativo y puesto en práctica} con la metodología por proyectos obliga a los niños a colaborar, aprender a decidir, investigar, escuchar para descubrir... "Tus amigos te ayudan a descubrir".

Las familias. Tras 35 años de experiencia las familias han caído en esta sistema y los padres son los primeros valedores de este sistema, defensores a ultranza de la labor del centro.

Hasta 2018 esta defensa era por los niños eran capaces de decidir, con felices, desarrollan la capacidad, defender, defender escuelas, participar... Hoy día a esas razones se le suma que ~~(Argo, Kuma, Arandibia)~~ ^{vean} ~~capaces~~ ^{vean} ~~entender~~ ^{vean} de verdad lo que aprenden.

Comienza por la participación, pero empieza por la creación de que es capaz.

Como has podido crear y mantener un proyecto que ellos mismos han diseñado durante 25 años?

