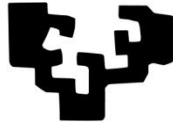


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

**Ikasleen Parte-hartzea Eskola
Testuinguruan: Eguneroko Praktikaz
Hausnartzeko Orientabideak**

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Anduaga Aguirregabiria, Jon.

ZUZENDARIA: Basasoro Ziganda, Maitane.

2021/2022

Laburpena

Adostasun nabarmen bat egon arren haurren parte-hartzearen onura eta beharraren inguruan, ikastetxeetan parte-hartzeari garrantzi gutxi eman ohi zaio. Termino hau modu zabalean ulertu litekeela jakinda, ezinbestekoa da lehenik bilatu beharreko parte-hartzea ulertzea, behin hori abiapuntu izanik errealitatea hobetzen saiatzeko. Hori horrela, idazki honen abiapuntua aditu ezberdinen hitzak gogora ekartzea da; behin bilatu beharreko ideiak esku artean izan ostean, lan honen ardatz edo xede nagusia betetzea ahalbidetuko da, hau da, adostasun teoriko eta eguneroko praxiaren arteko arrakala desagertaraztea. Horretarako, errubrika, erkatze-zerrenda eta bestelako tresnez osaturiko gida eskainiko da. Gida honek, hiru helburu ditu: batetik, parte-hartzea zer den ulerker bihurtzea, honen osagaiak hezkuntzako profesionalengana gerturatuz; bigarrenik, autoebaluazioa edo autokritika erraztea, norberaren praktika zalantzan jartzeko irizpideak emanez; eta hirugarrenik, bidea erakustea, norberak hobetzeko konkretuki zer puntutan jarri beharko lukeen fokua ikusaraziz. Gida hau etengabeen berrikusi beharko litzateke, ebaluazio jarraitu, formatibo eta kualitatibo bat bilatze aldera, hau da, etengabeko hobekuntza bat bilatze aldera. Beraz, lan honekin gaiari funtzionaltasun erreal bat bilatzea nahi zaio, apologia hutsal baten gelditzetik haratago joanez, erabilgarria litekeen tresna bat eskaini eta ikasleak protagonismoa eta inplikazio duten pertsona gisa ikustea lortzeko, hau da, eragile aktibo gisa ikusteko.

Hitz gakoak: Ikasleen parte-hartzea; Protagonismoa; Hausnarketa; Aktibo; Ebaluazioa; Hezkuntza demokratikoa.

Resumen

A pesar de existir un notable consenso sobre el beneficio y necesidad de la participación de los niños y niñas, en los centros escolares se suele dar poca importancia a dicha participación. Consciente de que este término se podría entender de una manera amplia, es imprescindible entender primero la participación que se busca, para partiendo de ella intentar mejorar la realidad. Así, el punto de partida de este escrito es la evocación de las palabras de los diferentes expertos; una vez que se tengan entre manos los aspectos a buscar, se permitirá cubrir el eje o objetivo central de este trabajo, es decir, hacer desaparecer la brecha entre el consenso teórico y la praxis cotidiana. Para ello se ofrecerá una guía con rúbricas, listas de cotejo y otros instrumentos. Esta guía tiene tres objetivos: por un lado, hacer comprensiva lo que es la participación, acercando sus componentes a los profesionales de la educación; en segundo lugar, facilitar la autoevaluación o autocrítica, aportando criterios para cuestionar la propia práctica; y en tercer lugar, mostrar el camino, haciendo ver en qué

punto concreto debería uno poner el foco para mejorar. Esta guía debería estar constantemente revisada por los profesionales, buscando una evaluación continua, formativa y cualitativa, es decir, una mejora permanente. Por lo tanto, con este trabajo se pretende buscar una funcionalidad real al tema, yendo más allá del estancamiento de una apología banal, para ofrecer una herramienta que pueda ser útil y conseguir que los alumnos sean vistos como personas con protagonismo e implicación, es decir, como agentes activos.

Palabras clave: Participación infantil; Protagonismo; Reflexión; Activo; Evaluación; Educación democrática.

Summary

Despite the existence of a notable consensus on the benefit and necessity of the participation of boys and girls in schools, little importance is usually given to that participation. Aware that this term could be understood in a broad way, it is essential to first understand what participation could mean, in order to improve reality. Thus, the starting point of this writing is the evocation of the words of different experts; once the aspects to be sought are in hand, it will be possible to cover the central objective of this work, that is, to make the gap between the theoretical consensus and daily praxis disappear. For this, a guide with rubrics, checklists and other instruments will be offered. This guide has three objectives: on the one hand, to understand what participation is, bringing its components closer to education professionals; second, to facilitate self-assessment or self-criticism, providing criteria to question the practice itself; and thirdly, to show the way, showing what specific point one should focus on in order to improve. This guide should be permanently reviewed by professionals, seeking continuous, formative and qualitative evaluation, that is, permanent improvement. Therefore, with this work it is intended to find a real functionality to the subject, going beyond the stagnation of a banal apology, to offer a tool that can be useful and get students to be seen as people with protagonism and involvement, that is, as active agents.

Keywords: Student participation; Protagonism; Reflection; Active; Evaluation; Democratic education.

AURKIBIDEA

1	SARRERA	5
2	JUSTIFIKAZIOA	6
3	MARKO TEORIKOA	7
3.1	Zer da parte hartzea?	7
3.2	Parte-hartzearen zergatian sakontzen	8
3.3	Parte-hartzearen ikuspegi anitzak.....	12
3.3.1	Mailak-Graduak	13
3.3.2	Formak-Formatuak	15
3.3.3	Esparruak	16
3.4	Irakaslearen rola	16
3.5	Parte-hartzearen egungo egoerari begirada	17
4	GRADU AMAIERAKO LANAREN HELBURUA	21
4.1	Gidaren oinarriak	21
4.2	Ebaluazioa.....	22
5	IKASLEEN PARTE-HARTZEA BALORATZEKO PROPOSAMENA	24
6	ONDORIOAK	33
7	MUGAK ETA HOBEEKUNTZA PROPOSAMENAK	35
8	BIBLIOGRAFIA	37

1 SARRERA

Egungo gizartean, non hezkuntzaren berrikuntzarako edota ikuspegi aldaketarako ahotsak berebiziko garrantzia hartu duten, eztabaida ugari azalerazi dira; eskola instituzio zaharkitua den, berrikuntzak soilik dibertsio hutsala bilatzen duen, edukiak lehenengo edo bigarren plano batean egon beharko liratekeen, eta abar luze bat. Hezkuntza testuinguru konplexu honetan, ikasleekiko dagoen pertzepzioa guztiaren erdigunean kokatu daiteke, hau da, haurrak/ikasleak nola ulertzen ditugun eta zer protagonismo edo inplikazio maila eskatzen diegun.

Hori horrela, guzti horretatik abiatu, lan honetako ardatzera iristen gara: ikasleen parte-hartzera. Idazki honetan zehar, hezkuntzak denboran zehar ikasleei emandako rola aztertuko da, hau da, ikasleen parte-hartzea nolako izan den eta izaten ari den nabarmenduko da (autore ezberdinek egindako ikerketak hizpide izanik).

Hau soilik abiapuntua izango da, testuinguraketa bat hain zuzen, agerian gelditzen den arazo baten identifikazioa lortzeko. Behin hori kontuan izanik, lan honen mamira pasako gara, hau da, erdigunera. Honekin, ikasleen parte-hartze urria agerian uztetik haratago joan nahi da, hau da, ikastetxetara eta irakasleengana iritsi litekeen proposamen bat gauzatu nahi da.

Hori horrela, gida bat eskainiko da. Gida honekin ahalbidetu nahi dena zera da: parte-hartzea ulerkorra egitea irakasleentzat; irakasleek beren praktika ebaluatzeko tresnak eta irizpideak edukitzea; eta hobekuntzak zein aspektutan egin behar dituzten identifikatzeko erraztasunak ematea.

Gida hau ebaluazio tresna ezberdinez osatuta egongo da; konkretuki erkatze-zerrenda, errubrika eta galderekin. Honen bidez, irakasle bakoitzak bere jardunaren ebaluazio jarraitu bat egiteaz gain, erraz identifikatu ahalko ditu hobetzeko dituen parte-hartzearen aspektuak.

Ondorioz, teoria bizkarrean izanda, praktikara eta egunerokotasunera iristea izango du helburu lan honek. Pragmatismoa eta funtzionaltasuna baliaturik, hezkuntza kondentzen duten ikasleen rol pasiboetatik aldendu eta haurtzaroaren garrantzia kontuan izanik haurrak eragile aktibo (parte-hartzaile) bihurtzearen ezinbestekotasunean murgilduko gara.

Ohartu behar gara Russell-ek (2013) dioen bezala, hezkuntza mundu berriaren giltza dela eta hezkuntzarenganako interesa gizadiarenganako interes modu bat dela (Compayre, 2005). Ondorioz, Comenius-en (2012) hitzetan, aukera bakarra gelditzen zaigu, ahal dugun guztia egitea gure ondorengo mesedetan, hau da, gure irakasleen ahulguneak ezagututa, hori saihesteko modua aurkitzea eta buelta ematea. Eta hori izango da orri hauen xede nagusia.

2 JUSTIFIKAZIOA

Bi ataletan banatuko dut ikasleen parte-hartzea gaia aukeratzearen justifikazioa. Batetik, alor akademikoaz mintzatuko gara; bestetik, alor pertsonala azalduko da.

Akademikoari dagokionez, gai honen balio soziala aipatzen hasi nahiko nuke. Ezinbestekoa da ulertzea ikastetxeetan ikasleek duten parte-hartzea hezkuntza eta haurtzaroa ulertzeko moduarekin lotuta dagoela; hori horrela, gizarte ikuspegi zaharkitu honek haurrengan duen eraginaren garrantzia kontuan hartuta, gai honi garrantzi gehiago ematea eta egoeran hobekuntzak egitea ezinbesteko lirateke pertsona kritiko, hausnartzaile, aske eta aktiboak lortze aldera.

Ildotik jarraitzeko, lan honek balio teoriko bat daukala ere azpimarratzea garrantzitsua da, hau da, lanak azterlan ezberdinen alderdi teorikoak alderatuz gaiaren inguruko sintesi bat aurkezten du. Puntu hau baliagarri izango litzateke gaiaren ulermen maila handiago bat lortze aldera eta ikerketa edo azterlan ezberdinek zer behar ikusten dituzten ulertze aldera. Soilik arlo teoriko hau menderaturik izango da posible errealitatearen eraldaketa, hau da, praxiarena.

Eta praxiarekin jarraiki, lan honek balio praktikiko sakon bat duela ere agerikoa da. Hurrengo lerroetan zehar aurkeztutakoak aplikagarritasun erreal bat du, hau da, baliagarria edo funtzionala da praktika profesionala hobetzeko. Konkretuki irakasle eta ikastetxeentzako gida proposamen bat aurkezten da, parte-hartzearen ebaluazio prozesu kritiko eta jarraitu bat aurrera eramateko, eta norberak hobetu beharreko aspektuak identifikatu eta horietan eragiteko.

Ondorioz, hiru ardatz banatuko nituzke; ezinbestekoa den teoria, praktika hobetzeko saiakera eta gizartearen hobekuntzarekin lotura zuzena.

Justifikazio pertsonalari dagokionez, gai honen sakontasunak ezinbestean nire arreta bereganatu zuela baieztatuko nuke; azken finean, ikasleen parte-hartzeak, jada aipatua izan den gisa, hezkuntzaren ikuspegiarekin lotura zuzena du, baina baita hezkuntzaren historiarekin, pedagogiarekin, edo eskola demokratikoekin; eta pertsonalki, egun ikastetxeetan gauzatzen dena ulertzeko balio didan orok izugarri erakartzen nau.

Bestalde, konnotazio praktikiko bat daukala agerikoa da, eta horrek ere nire arreta bereganatu zuen, ez nuelako ikerketa lan batean gelditu nahi, hau da, etorkizunerako niretzat baliagarri izango litzatekeen zerbait bilatzen nuen.

Guzti hori esanda, gaiaren sakontasun eta garrantzia direla medio, bikain moldatzen zen nik nahi nuenarekin, nire desioekin eta nire interesekin; beraz, zalantza gutxi azaldu ziren aukeraketan.

3 MARKO TEORIKOA

3.1 Zer da parte hartzea?

Parte-hartzea hizpide izango den honetan, ezinbestekoa da lehenik eta behin termino horrek zeri egiten dion erreferentzia ulertzea. Honen inguruan hitz egiten duten autoreak ugari direnez, hurrengo lerroetan hauetako batzuek emandako parte-hartzearen definizioak aurkeztuko dira.

Batetik, Hartek (1993) honela definitzen du parte-hartzea: norberaren bizitzari eta norbera bizi den komunitatearen bizitzari eragiten dioten erabakiak partekatzeko prozesua. Demokrazia eraikitzeke bitartekoa da, eta demokrazietarako balio behar duen eredua.

Are gehiago, Gaitanen (1998) hitzetan, parte-hartzeak esan nahi du haurrak eskubidedun gizarte-kolektibo gisa ikustea eraginkorki, eta horrek berekin dakar rola birdefinitzea gizarteko kide guztietan, eta, zehazki, hurrek eta helduek eskola-testuinguruan betetzen dituzten roletan (Osoro eta Castrok aipatua, 2017).

Ikasleen parte-hartzea prozesu multzo gisa definitzen dute García-Pérez eta Monterok (2017), ikasleek bizi duten errealitatearen protagonista izan daitezen, ikastetxeetako bizitzan parte hartuz. Konkrétuki, prozesu multzo horren barruan 3 atal azpimarratzen dituzte: elkarriketa, erabakiak hartzea eta ekintza.

Emilson eta Folkensonon (2007) ustez, hurren parte-hartzea eskolaren eskubide pedagogiko gisa ulertu behar da, demokraziarako hezkuntzaren oinarri gisa, talde bateko kide izatearen sentimendua, autonomia, pertsonen zentzu kritiko eta dialogikoa esperimendatzen lagunduko duena. Honek esan nahi du ezinezkoa dela ikasleen benetako parte-hartzea eragitea ikasleak erabaki garrantzitsuak hartu gabe eta alde aurretik entzuna, baloratua eta errespetatua sentitzea esperimendatu gabe.

Eta ia iritzi berdinekoa da García-Pérez (2014), esanez partaidetzak bizi dugun errealitatearen protagonista izatera bideratutako ekintzekin duela zerikusia. Ikasleek protagonista izan beharko lukete, ikastetxeko bizitza eraikitzen eta ikastetxearen barruan bizitza propioa eraikitzen lagundu beharko lukete eta, horrekin bat etorriz, ikastetxeko kide direla sentitu beharko lukete.

Ildotik, eskolan parte hartzeak konpromisoa hartzea, iritzia ematea, lankidetzan aritzea, kritiko izatea, erabakitzea eta exijitzea esan nahi badu protagonista gisa, eta ez soilik ikusle gisa, onartu behar dugu ikastetxeetan parte hartzea erabatekoa izango dela hezkuntza-komunitateetako kideek beren ekarpenen ahalmenei buruzko konbentzimenduan oinarritutako protagonismoa hartzen dutenean. Horrela, jarrera pasiboa atzean utzi nahi da, ahalduntzera eramango duen rol aktiboa hartzeko (Moliner et al., 2016).

Bestalde, Muñozen (2011) ustez, prozesu parte-hartzaile batek elkarriketa eta hausnarketa kritikorako espazioak sortu behar ditu, errotuta dauden esanahiak deseraiki ahal izateko (Moliner et al.-ek aipatua, 2016).

Urrunago joanez, jakintzari buruzko ikuspegi dialogiko baten alde argudiatzen da; parte hartzea hiru adarretatik ulertu behar delarik: esanahia eraikitzea, ezagutzaren eraikuntza eta elkarrekiko borondatea (Helgevold, 2016).

Parte-hartzearen definizioekin amaitzeko, Oraisónek eta Pérezek (2006) uste dute parte-hartze sozialki aktibo batek funtsezko hiru arlo edo dimentsio izan behar dituela: parte izatea, identitatea eta pertenezia bilatzea. Norberaren betebeharrak eta eskubideen edo galera eta irabazien kontzientziari dagokion arloa eta ekintza jakin batzuk egiteak dakarren parte hartzea beharrezkoak dira (Osoro eta Castrok aipatua, 2017).

Autore eta definizio guzti hauen artean, antzekotasun asko nabari dira. Hitz edo esapide ezberdinak ateratzen baditugu, erabakiak partekatzea, haurrak eskubidedun kolektibo gisa onartzea, hauei protagonismoa ematea, egoera dialogikoa sortzea, haurrak kide direla sentitzea, lankidetzeta, ahalduntzea edota eragile aktibo gisa aitortzea irakurri dezakegu. Beraz, honetatik ondoriozta liteke autoreek bat egiten dutela hurrengoan: parte-hartzea egoteko, haurren rola ez da bigarren plano batean gelditu behar, hartzaile gisa soilik, baizik eta erabakietan, elkarriketetan eta inguruan eragingo duen orotan barne egon behar dira. Eta guzti hori kontuan izanez, Vergara et al.-ek (2011) ondorioztatzen dute definizio guzti hauekin eraikiriko kontzeptua ezin dela inposizio edo lege baten emaitza izan.

3.2 Parte-hartzearen zergatian sakontzen

Atal honetan parte-hartzearen arrazoietan sakonduko da, hiru adarretan banaturik: batetik, eskubide bat delako; bigarrenik, demokraziarako bidea delako; azkenik, onuragarria delako parte hartzen duen norbanakoarentzako eta baita partaidetzeta prozesua ematen den testuinguruarentzako ere.

Azpimarratu beharra dago azken hamarkadetan, ikasleen parte-hartzeak garrantzi handia lortu duela nazioarteko hezkuntza-eztabaidan.

Batetik, haurren parte-hartzearen erreferente nagusia Haurren Eskubideen Konbentzioa da (1989). Konbentzio horretan, haurrak entzuna izateko, parte hartzeko eta bere bizitzan eragina duten alderdietan kontuan hartzeko duen eskubidea jorratzen da. Are gehiago, Konbentzio hau onartu zutenean, haurrak gizarteko kide aktibo gisa hartzearen aldeko mugimendua bultzatu zen (Coiduras et al., 2016).

Gainera, Europar Batasunean gomendatu da herritarren hezkuntzarako lehentasunezko bide bat ikastetxeetako gobernu demokratikoa eta eskola-bizitzan

inplikaturako eragile guztien parte-hartzea dela. Are gehiago, Europako herrialde guztietan honen aldeko legeriaren bat dago, eta gomendatzen da ikasleak animatzea beren interesak modu antolatuan ordezkatzera, eta ikastetxeetako kontsulta- edo erabaki-organoetan parte hartzera (García Pérez, 2014).

Gehiago sakonduz, García-Perez eta Monterok (2017) diote nabaritasun hau funtsezko hiru arlotan izandako bultzadaren ondorio dela. Lehenik eta behin, ikusi dugun gisa, nazioz gaindiko hainbat erakundek espazio demokratikoak sortzearen eta eskolan parte hartzearen garrantzia defendatu dute. Bigarrenik, eskola-mugimendu ugari, hala nola ikaskuntza-komunitateek, eskola inklusiboaren ereduak, ikasleen ahotsaren mugimenduek edo eskola demokratikoen mugimenduek, demokrazia eta parte-hartzea beren ekintza-muinean kokatzen duten eskola-antolaketaerako moduak aldarrikatzen dituzte eta praktikara eraman dituzte. Azkenik, Paulo Freire, John Dewey edo Célestin Freinet bezalako autoreen lanak oinarri pedagogikoa eman diote eskolan parte hartzeari.

Gure hezkuntza-legeriatik eratorritako parte-hartzearen esperientziak aldaketa nabarmena ekarri zuen 1985-eko Hezkuntzarako Eskubidea Arautzen duen Lege Organikoarekin, ikasleak eskola-kontseiluetako kide gisa, familien, udalerrriaren eta administrazio eta zerbitzuetako langileen ordezkariekin batera, edo komunitateko kide gisa, bizitza eta ikastetxeko proiektuak arautzean kontsulta egin ahal izateko. Erakundeen garapenerako, beraz, parte hartzea, ezin da modu isolatuan ikusi; beharrezkoa dirudi ikasleen hezkuntza-esperientzien hobekuntzarekin (curriculumaren garapena), prestakuntza-komunitate bateko lanbide-trebakuntzarekin (garapen profesionala) eta komunitatearekiko inplikazioarekin lotzea (Coiduras Rodriguez et al., 2016).

Gertuko hezkuntza legeriekin jarraiki, bi dokumentutan jarriko dugu fokua: batetik, 2022ko martxoan etorkizuneko euskal hezkuntza-sistemari buruzko hitzarmenaren oinarriak zehaztu eta adosturiko dokumentua (Eusko Legebiltzarra, 2022); bestetik, Heziberri, euskal curriculum (Eusko Jaurlaritza, 2015). Ohartu gaitezke, bietan, behin baino gehiagotan azpimarratzen dela elkarrizketan eta elkarrekintzan jardutea, demokraziarako hezkuntza, parte-hartze demokratikoa edo ikasleen parte-hartze aktiboa.

Bigarren puntura pasaz, hurrengo lerroetan ikusiko den gisa, eskubide bat izateaz gain, hainbat autorek harreman zuzena egiten dute parte-hartze eta demokraziaren artean, esanez parte-hartzea demokraziarako bidea dela.

Parte-hartzearen eta demokraziaren harreman hau García Peréz-ek (2014) oso modu argian ikus eta azaltzen du, esanez eskolan, oro har, parte hartzea, eta

ikasleena bereziki, demokrazia osatzeko berebiziko osagai direla. Eta ildotik, demokraziaren tradizio parte-hartzailea eskoletan egiten dugun guztiaren muinean jartzeko beharra dagoela dio McLaughlin-ek (2015).

Osoro eta Castroren (2017) aburuz, demokrazia eta parte-hartzea eskolan izan beharko lirateke, eguneroko esperientziak, ikaskuntza-sortzaileak eta herritartasun etiko, arduratsu eta kritikoaren eraikuntza erraztuko luketenak.

Moliner García eta kideak (2016) bide horretatik doaz, hau da, eskolak demokratikoki antolatuta egon behar duela diote, parte-hartzea, erabakiak hartzea, konpromisoa eta balio demokratikoak martxan jartzea ahalbidetzeko moduan. Beraien arabera, abiapuntutzat hartzen den tesia da hezkuntza-komunitatearen parte-hartze demokratikoak bultzatzen duela aldaketa, eta hori ezin dela gauzatu herritartasun kritikoa osatu gabe. Prozesu demokratiko bat lortzeko pertsona guztiek parte hartu behar dutelarik, ez da inor baztertu behar, guztiek izan behar dute hitza eta botoa kultura sortzean eta birsortzean, eta, beraz, kultura esplizitatzen duen curriculumean.

Bestalde, Hart-en (1993) hitzetan nazio bat demokratikoa da, bertako herritarrek parte hartzen duten neurrian. Horregatik, gero eta aukera gehiago egon behar dira hurrek demokratikoa izan nahi duen edozein sistematan parte har dezaten, eta bereziki dagoeneko demokratikoak direla uste duten nazioetan.

Jarraiki, eskolen demokratizazioaren bide hau sakon markatu duen obra Apple eta Beane-en (2002) «eskola demokratikoak» izan da. Eskola demokratikoaren definizioari dagokionez, bi osagai nagusi dituela uste dute. Lehenengoa egitura eta prozesu demokratikoak dira, hezkuntza-komunitateak eskolan eraginkortasunez parte hartzeari, lankidetzara eta guztien ongizatea bilatzeari eta inklusioari buruzkoak. Bigarrena curriculum demokratikoa da, batez ere ahots desberdinen presentzian eta ikasleek ezagutzaren interprete kritikoak izateko kezkan adierazten dena.

Horrela, eskola demokratikoan, eskolan zuzenean inplikaturik dauden guztiek dute erabakiak hartzeko prozesuan parte hartzeko eskubidea, baita gazteek ere. Hori dela eta, eskola demokratikoek gobernuaren eta politika egitearen inguruko gaietan duten parte-hartze orokorra dute ezaugarri. Eskola-batzordeetan, kontseiluetan eta erabakiak hartzeko beste talde batzuetan, hezitzaileak ez ezik, gazteak, haien gurasoak eta komunitateko beste kide batzuk ere sartzen dira. Ikasgeletan, gazteek eta irakasleek plangintzan laguntzen dute, eta bien kezka, asmo eta interesei erantzuten dieten erabakiak hartzen dituzte. Plangintza demokratiko mota hori ez da alde zuzenetik ezarritako baimenean oinarritzen, baizik eta pertsonen beren bizitzan eragina duten erabakietan parte hartzeko duten eskubidea errespetatzeko benetako ahalegina da (Apple eta Beane, 2002).

Jada aurreko lerroetatik uler daitekeen gisa, iritziak eta sentimenduak adierazteko eskubideak tinko finkatuta egon behar du haurraren eguneroko bizitzan, esparru publiko eta sozialerantz pixkanaka hedatuko den parte-hartzea progresiboki gauzatzeko aukerak sortzen lagunduko dutenak. Testuinguru horietako bat, eskola-testuingurua, parte-hartze pribilegiatu eta erabakigarriako gune bihurtzen da, ez bakarrik eskubideak ikasteko, baita haurren rol aktiboa bultzatzeko ere, haurrek erantzukizun kolektiboaz kontzientzia har dezaten, protagonistak diren testuinguruan gertatzen den horretan. Horrela, txikitatik hezkuntzan haurren parte hartzea demokraziarako hezkuntzaren oinarri gisa ulertu behar dela baieztatzen dute Castro et al.-ek (2016).

Hau guztia aipatuta, eta parte-hartzeak ezinbestean demokraziarekin duen harremana agerian utzita, ohartu gintezke autoreen hitzetatik horizontaltasuna, aktibotasuna eta erabakiak batera hartzeko gaitasuna bezalako ideiak ateratzen direla. Hori argi gelditu arren, garrantzitsua da onartzea Barber-ek (2009) aipatu bezala, argi ibili beharra dagoela, kontua baita parte hartzeko modu guztiak ez direla demokratikoak. Hau da, parte-hartze modu guztiak ez dutela nahitaezean demokraziara eramaten.

Demokraziaren atalarekin amaitzeko, beraz, azpimarragarria da parte-hartzea ez dela modu isolatuan ulertu behar, gizarte eta eguneroko demokratiko bat eraikitzeko ezinbesteko baldintza gisa baizik.

Ildoz aldatuz, hirugarren atalera pasako gara, hau da, onuretara. Hurrengo lerroetan autore ezberdinek parte-hartzean indarra jartzeak suposatutako onuretan sakondu dute.

McLaughlin-en (2015) iritziz, hezitzaileek, haurren eta gazteen benetako parte-hartzetik onura aterako dute eskola-bizitzaren alderdi guztietan, haurrek eta helduek eskolan dituzten harremanen kalitatean eragina izango dutelarik, eskola-komunitateetan ongizatea eta erresilientzia hobetuko delarik, eta haurrak eskolan zehar egindako bidaiak bizitzarako benetan prestatzen dituztela ohartuko direlarik.

Ildo beretik jarraituz, nesken eta mutilen parte-hartzea handitzeak harremanak hobetzea eta larderiako portaerak murriztea dakar; aniztasunarekiko jarrera positiboak garatzea eta aurreiritziak gutxitzea; eta ikastetxearekiko inplikazioa eta identifikazioa areagotzea (Coiduras et al., 2016). Eta horren antzeko puntu bat aipatzen du Barber-ek (2009), esanez parte hartzearen, herritartasunaren eta gazteen ongizatearen arteko lotura handia aurkitu dela.

Begirada honekin jarraiki, ikasleen parte-hartzearen onuretako bat harreman sozialei, bizikidetzari eta ikastetxeetako zentzu komunitarioaren prestakuntzari

buruzkoa dela dio García Pérez-ek (2014). Aipatzen du aurkitu izan dela eskola-praktika demokratikoen, hala nola ikasleek arauak egiten eta ekitaldiak antolatzen parte hartzeak, adierazpen-askatasunak eta araei eta irakaskuntzari buruzko justizia-pertzepzioak, eragin nabarmena dutela eskolan komunitate-zentzua izatean.

Antzeko zerbait aurkitu zuten Roiste et al.-ek (2012) beren inkestan; arauen lanketan parte hartzea pertzepzio positiboekin eta eskolarekiko gustu sentimenduekin lotuta zegoela hain zuzen. Eskolako bizikidetzaren hobetzeko eta, bereziki, ikasgelako giro ona eta irakasleen eta ikasleen arteko harreman ona lortzeko tresna da. Ildotik, Richter eta Tjosvoldek (1980) aurkitu zuten zereginaren erabakietan parte hartu zuen taldeak jarrera positiboagoak garatu zituela eskolarekiko eta irakasgaiarekiko, modu positiboagoan jarduten zuela parekoekin, modu sendoagoan lan egiten zuela ikuskapenik gabe, eta erabakiak beren kabuz hartu zituzten irakasleek baino gehiago ikasi zutela (García Pérez-ek aipatua, 2014). Ikasleek ikastetxean parte hartzen badute, errazagoa da ikastetxeak direla sentitzea eta beren helburuekin konprometitzea.

Harremanetatik at, begirada introspektiboa gauzatuz, Hart-ek (1993) dio gazteek proiektuaren helburuen diseinuan parte hartzen ez badute, ziurrenik ez dutela frogatuko gaitasun handia dutela. Partaidetzak motibazioa areagotzen du, eta horrek gaitasuna handitzea dakar, proiektu berrietarako motibazioa handituz.

Ez soilik motibazioa. García Pérez-ek (2014) autonomia ere aipatzen du. Dioenez, haurrak garatzen, heltzen, ikasten eta parte hartzen trebatzen doazen heinean, haien erantzukizuna gero eta handiagoa izango da, parte hartzen duten eta beren parte-hartzea modu autonomoan zuzentzen duten puntu batera iritsi arte.

Beraz, onura guzti horiek irakurri ostean esan daiteke adoltozentrismoa bertan behera uzteak eta haurrak entzuteko eta parte hartzeko prozesuak sustatzeak, gizabanakoaren dimentsio pertsonala eta soziala irmoki garatzea ahalbidetzen duela. Laburpen gisa, gaitasun edo kompetentzia ugariaren hobespena bultzaturik, Castro eta kideek (2016) onura nagusi hauek aipatzen dituzte: autonomia, sormena eta zentzu kritiko eta dialogikoa areagotzea; are gehiago, pertsona horien garapenak, adin goiztiarrenetatik, gizarte demokratikoagoa eraikitzen eta indartzen lagunduko du.

3.3 Parte-hartzearen ikuspegi anitzak

Dagoeneko parte-hartze kontzeptua bera kokatu arren, parte-hartzeak begirada anitzak hartzen dituela ohartu beharra dago, eta horiek hasieratik aipatutako parte hartzetik aldentzen dira hein batean; hori horrela, komeni da ekintza multzoei errepasso bat ematea. Ondorioz, atal honetan hiru ikuspegi izango dira mintzagai: parte-hartze mailak edo graduak, parte-hartze formak edo formatuak eta parte-hartze esparruak.

3.3.1 Mailak-Graduak

Autore ezberdinak parte-hartze mailez arduratu dira. Atal honetan, maila edo gradu hitzekin izenpeturiko autore ezberdinen sailkapenak agertuko dira, protagonismoan, erantzukizunean, konpromisoan, benetako parte-hartze mailan eta ikasleek erabakiak hartzean, ikastetxearen antolaketan eta jardueren garapenean duten inplikazioan oinarrituta.

Esanguratsutasun handiena duena izanik, Hart-en (1993) Partaidetza Eskaileraren Diagrama gogora ekarri behar da lehenik. Honek zortzi mailako eskailera baten bidez parte-hartze errealera iristeak zer suposatzen duen plazaratzen du. Beheko mailetara joanik, manipulazioa eskaileraren mailarik baxuena da; horren adibide dira pankarta politikoak daramatzaten eskolaurreko haurrak esaterako. Dekorazioa, eskaileraren bigarren maila, haurra helduen intereserako erabiltzean datza, aurpegia emanez, modu dekoratiboan, baina haurrak bertan presente egotearen helburua jakin gabe; adibide bat jartzearren, hurrei arrazoiren batekin lotutako kamisetak ematen zaizkien eta haien ekitaldi batean abesteko edo dantzatzeko erabiltzen dituzten ohiko egoerei dagokie, zer den jakin gabe. Sinbolismoaren terminoa erabiltzen da hurrei itxuraz adierazteko aukera ematen zaienean baina benetan gaien edo komunikatzeko estiloan eragin gutxi duten eta beren iritzia emateko aukera gutxi edo bat ere ez duten kasuak deskribatzeko. Eta horrela jarraitzen du eskailerak parte hartzearen maila errealera iritsiz. Badira berarentzat baldintza garrantzitsu batzuk proiektu bat benetan parte-hartzaitzat jo ahal izateko, hau da, eskailerako goikaldean kokatzeko, irizpide batzuk bete beharra dago: hurrek proiektuaren asmoak ulertzen dituzte, badakite nork hartu zituen beren parte-hartzeari buruzko erabakiak eta zergatik, zeregin esanguratsua dute eta proiekturako boluntario gisa eskaintzen dira proiektua azaldu ondoren. Hona hemen argazki bat diagramarena (Ikus 1. irudia).



1. Irudia: La escalera de la participación infantil
Iturria: Olgaberrios (2014)

Bestalde, Von Wrighten (2006) dikotomizazioa esanguratsua da ildo honetan, parte hartze soilaren eta berak parte hartze erreal gisa deskribatzen duenaren artean bereizten duelarik (Helgevold-ek aipatua, 2016). Benetako parte hartzea, mantentzen du, ez litzatekeela presentzia edo jarduera soilera mugatu behar, baizik eta parte hartze konplexura. Inplikazio konplexuak esan nahi du norbera jarduteko eta hitz egiteko lekua ematen zaion egoera batean sartuta egotea, eta parte hartzea esanahiaren, ezagutzaren eraikuntzaren eta elkarrekiko borondatearen formazioan ulertzea. Deliberazio eta erabakietan parte hartzeko prerrogatiba bilatzen da, parte hartzaileei hitz egiteko eta jarduteko espazioak irekiz. Ikasgelako elkarriketa baten bidez ikasleei laguntza eta erantzukizuna ematen zaienean, argudiatu daiteke horrelako egoeretan benetako parte-hartzaile eta beren ikaskuntza-prozesuetako subjektu gisa aurkitzen direla.

Zentzu berdinean, Susinos eta Ceballosek (2012) laburpen bat egitea proposatu dute, mutur batean parte-hartzerik eza eta, bestean, parte-hartze handiena egonez, belaunaldien arteko ikaskuntza gisa. Lehen maila ez da partaidetza-mailatzat hartzen edo, besterik gabe, parte-hartze sinbolikotzat hartzen da, eta horren atzetik beste hiru maila datoz: (1) ikasleak informazio-iturri gisa, (2) ikasleak ikertzaile gisa eta, parte-hartze maila handiago gisa, (3) belaunaldien arteko ikaskuntza.

1. Ikasleek alderdi jakin batzuei buruz duten iritzia kontuan hartzen den heinean, parte-hartze biziagoa lortzeko ekintzak zehaztu daitezke, haien esanahia eta inplikazio-modu gisa duten ikuspuntua bereganatuz.
2. Ikasleek proiektuen diseinuan eta garapenean duten protagonismoa handitzen dutenean, irakaskuntza-laguntza handiagoa edo txikiagoa izanik, eta horrek zuzenean eragiten dienean antolaketan edo curriculumean, bigarren partaidetza-maila bat aitortzen dugu. Orduan, ikasleak jakintzaren sortzailatzat eta ikertzailatzat hartzen dira.
3. Azken eta hirugarren mailan, partaidetza-maila gorenean, belaunaldien arteko ikaskuntza demokrazia bizitzat hartzen da, hau da, ikastetxea kudeatzeko ohiko modua, ikasleen eta helduen elkarrekiko ikaskuntzarekin, non prozesuek aukera ematen duten antolamendu- eta curriculum-dimentsioekin lotutako erabakiak hartzeko.

Hiru maila horietako bakoitzak berezko garrantzia du, eta, aldi berean, ondorengoaren barruan sartzen da, ikasleen inplikazio, protagonismo eta botere maila handiagoa delako.

Autore ezberdinen mailaketa guzti hauek puntu bat babesten dute: helburua ez dela edozein modutako parte-hartzea, hau da, edozein parte-hartze ez dela egokia;

parte-hartzeko modu ugari aurkeztu dira eta agerian gelditu da maila batzuetan haurrak ez direla eragile aktibo edo protagonista prozesuan zehar (horien artean Hartek (1993) deritzon manipulazioa esaterako, non haurrak ez diren ohartzen aldarrikatzen ari diren horretaz). Ondorioz, maila gorenak dira xede gisa eduki beharrekoak.

3.3.2 Formak-Formatuak

Behin mailak ikusirik, parte-hartzeak forma ezberdinak ere har ditzakeela ohartu beharra dago. Eta aipatu behar da ez dagoela sailkapen soil bat honen barnean.

Hasteko, García Pérez-ek (2014) esan bezala, bi modutara gerta daiteke parte-hartzea: zuzenean edo ordezkartza bidez. Autore honek, galdera hau planteatzen zuen: "Ikasleek parte har dezaten, beharrezkoa al da ikasle guztiak ikastetxe batean lantzen diren gai guztiei buruzko elkarrizketa-, erabaki- eta ekintza-prozesuetan inplikatzeko?" Eta bere burua erantzuten zuen esanez galdera horretarako ez dagoela erantzun itxirik. Erabaki beharreko kontua da ea zuzeneko partaidetza-sistema bat edo ordezkarien bidezko partaidetza-sistema bat lehenetsi behar den.

Iritzietan murgilduz, ordezkartza-aren eta parte-hartze zuzenaren arteko erabaki honi dagokionez, ikuspegi demokratikoarekin bat etorriz, García-Pérez eta Monterok (2017) uste dute beharrezkoa dela ikasle guztiak zuzenean parte hartzeko mekanismoak sustatzea. Hala ere, aitortzen dute balantze bat egon behar dela parte-hartze zuzeneko mekanismoen eta ordezkartza-mekanismoen artean, ordezkarien bidezko parte-hartzeak ere funtzio garrantzitsuak betetzen baititu. Beraz, amaitzen dute esanez ikasle guztiak ez luketela une guztietan parte hartu beharko gai guztietan, parte-hartze eraginkorra dagoela pentsatzeko. Aitzitik, zuzenean parte hartzeko mekanismoak sortu beharko liriateke, ikasleak banaka parte har dezaten, eta ikasleak kolektibo gisa parte hartzea bermatuko duten ordezkartza-prozedurekin konbinatu beharko liriateke.

Hori azalduta, orain formatuaren sailkapenera pasatuko gara, parte-hartzeari dagokionez aztertutako beste dimentsioetako bat partaidetzak hartzen duen formatua delako.

Ohikoena ahozkoa izaten dela diote Coiduras Rodriguez eta kideek (2016), idatzizkoa neurri txikiagoan, eta horiei irudikapen bisuala edo plastikoa gehitu beharko litzaieke, askotan isilik egoten diren ahotsak sartzeko. Beraien ustez, interesgarria da ekintza- edo enaktibo-formatu bat kontuan hartzea, Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako etapetan gustukoen duten formatua baita. Eta adierazteko, komunikatzeko, lankidetzan aritzeko eta eraikitzeko

hainbat modu integratzen dituen formatu digital edo multilenguaia batek parte-hartzea hezkuntza-helburu bihurtzen du.

Ondorioz, atal honetan barne harturiko autoreen ideiak kontuan izanez, ohartu gintezke formen zein formatuen atalean eklektikotasuna bilatzen dutela, hau da, forma edo formatu batean soilik zentratu eta besteak ezabatu beharrean, guztien erabilera eraginkorra eragiten saiatzea proposatzen dute.

3.3.3 Esparruak

Ikuspegi anitzekin amaitzeko, esparruei buruz ere hitz egiten da idazki ezberdinetan. Atal honetan bi sailkapen plazaratuko dira, elkar lotuak daudenak, ezberdin izenpetuta egon daitezkeen arren.

Partaidetza-testuinguruei dagokienez, Gil Villaren (1993) proposamena jarraituz, hiru testuingurutan parte har daiteke: politikoa, akademikoa eta komunitarioa.

- Testuinguru politikoak ikastetxearen kudeaketarekin eta kontrolarekin zerikusia duen guztiari egiten dio erreferentzia (adibidez, baliabideak eta espazioak administratzea).
- Testuinguru akademikoa ikasgelako harreman pedagogikoei dagokie (edukiak, metodologia, jarduerak...).
- Azkenik, testuinguru komunitarioan kokatzen da eskolaz kanpoko jardueretan parte hartzea.

Ildotik, xumeagoa izan arren, haurrek ikastetxeetan duten parte-hartzeak bi elementu izan ohi dituela diote Coiduras Rodriguez eta kideek (2016): curriculumean parte hartzea eta antolakuntza-bizitzan parte hartzea.

Horrela, guzti horren bidetik, Susinosek eta Ceballosek (2012), parte hartzeko bost helburu nagusi proposatzen dituzte: hezkuntzaren antolaketa eta kudeaketa hobetzea, eskola-curriculumaren negoziazioa, eskolaren ingurune fisikoan eta sozialean izandako aldaketak, irakaskuntza hobetzea eta komunitatean esku hartzea (Coiduras Rodriguez et al.-ek aipatua, 2016).

Ondorioz, esparruen atal honetatik somatu daiteke sarritan pentsa daitezkeen ikasgela eremu soiletik askoz haratago joan beharra dagoela ikasleen parte-hartzea eraginkorra eta errealki aktiboa izan dadin.

3.4 **Irakaslearen rola**

Parte-hartzea funtsezko osagaia duen eskola demokratiko baten barruan, irakasleek zeregin erabakigarria eta konplexua dute, parte hartzen duten aldi berean, parte hartzen irakatsi behar baitute, baita parte-hartzeko espazioak sortu ere.

Beraz, jada aipatu da, zalantzarik gabe, beharrezkoa dela irakasleek duten rola birplanteatzea. Gainera, ezin da ukatu, ezta saihestu ere, irakaslearen figura erakunde-

boterez beteta dagoela. Are gehiago, García Pérez-ek (2014) dioten gisa, irakasleek eginkizun konplexua dute, hauen funtsezko zeregina demokraziaren eta ikasleen parte-hartzearen ikaskuntza gidatzea izanik. Konkretuki irakasleak eskolan ikasleen entzumenaren eta parte-hartzearen sustatzailea izan behar du. Erronka horretarako, beharrezkoa da helduak entzuteko gai izatea, ikuspuntuak trukatzeko, errespetatzen eta esanahi partekatuak eraikitzen lagunduz (Osoro eta Castro, 2017).

Puig et al.-ek (2000) adierazi duten bezala, eskola demokratikoez ez dute ukatzen hezitzaileen erantzukizuna eta eginkizuna; ikasleen parte-hartze autonomoa azken helburua da, baina, horretarako, alde aurretik ikaskuntza gidatuko prozesu bat egon behar da.

Hori horrela, Helgevold-entzat (2016) galdera zentrala da nola ezarri eta mantendu dezakeen irakasleak komunitate bat ikasgelan, hau da, ikasleak parte-hartzaile gisa onartzen diren toki bat, eta ez hartzaile soil gisa ikusten direna. Irakasleentzako etengabeko erronka handia da ikasle desberdinak parte-hartzaile gisa ikustea, ez bakarrik zenbait irizpideren arabera ebaluatu beharreko eduki akademikoen hartzaile gisa.

Helduek, ondorioz, Pearce eta kideek (2019) dioten gisa, beren zeregina dute gazteen parte-hartzea errazteko, baina horretarako, aitortu behar da gazteek beren iritziak emateko gaitasun handiagoa dutela, eta, halaber, gazteekin lan egin behar dela beren gaitasunei dagokien parte hartze metodo bat aurkitzeko.

Amaitzeko, aldaketa orok suposatzen duen gisa, atal honetan ulertzen da normalizatuta dauden ideia edo jarrera batzuk, ohiko gisa ikustetik haustera pasa beharra dagoela; ikasitako hori desikasten ez badute, zaila izango delako irakasleentzat parte-hartzearen alde egitea.

3.5 Parte-hartzearen egungo egoerari begirada

Aipaturiko guztia oinarri izanda eta haurren parte-hartzearen garrantzia agerian gelditu bada ere, egungo errealitatearen azterketa bat egitea komeni da, hemen proposatzen den atal praktikoaren zergatia ulertzeko baliagarria izango dena.

Batetik, hainbat berrikuspenek eta ikerketek agerian utzi dute parte-hartzearen izenpean biltzen diren eskubideen benetako aplikazio txikia; esaterako, García-Pérez eta Monterok (2017) adierazten dute partaidetza-organoek, bai hezkuntza-komunitateko talde guztiak ordezkatzeko dituztenek, bai ikasleen organo espezifikoek, ez dutela balio izan eskolan parte-hartzea bideratzeko. Izan ere, errealitate ahul eta anekdotikoa aurkitzen da haurtzaroaren inplikazio-esperientzietan erabakiak hartzerakoan, garatzen diren eskola-proposamenetan eta ikastetxeko bizitzan. Baina,

aldi berean, haurren parte-hartzeari laguntzen dioten proiektuak garatzeko hezkuntza-agertoki egokia egon daitekeela egiaztatu da (Coiduras Rodriguez et al., 2016).

Ildo beretik, ikasleen parte-hartzearen egoerari buruzko ikerketen ondorioz, García Pérez-ek (2014) ere aipatzen du eskolako partaidetza-prozesuen gabeziei buruzko ebidentzia argiak daudela. Ikasleek eskolan duten parte-hartzea oso mugatua da praktikan. Kontraesan handia dago herritar aktiboak, kritikoak, konprometituak eta parte-hartzaileak hezteko asmo formalaren eta herritar gazteek beren ikastetxeetan eta ikasgeletan aurkitzen dutenaren artean.

Jada agerian gelditu da haurrak entzuteko eta parte hartzeko prozesuak gauzatzeak esan nahi duela haurrei hitza ukatzen dieten zenbait jarrera heldu gainditzea (haurren gaitasunak gutxiesten dituztenak), haurrak herritar gisa aurkeztea, eta, horrela, beren herritartasuna gauzatzeko aukeraren ukapena gainditzea (Osoro eta Castro, 2017). Baina hau zaila da parte-hartzea helduentzako jarduera gisa ikusten delako. Gazte gutxi hartzen dute parte erabaki politiko, ekonomiko edo sozialetan, kontsultatzen dietenean edo parte hartzera animatzerakoan, testuingurua helduek menderatuz (Barber, 2009).

Batzuek diote gazteek ez luketela gizarte-gaiez arduratu behar, ez daudelako prestatuta inplikaturako alderdien konplexutasuna ulertzeko, edo deprimitu egin daitezkeelako. Jakina, Apple eta Beane-k (2002) dioten bezala, argudio horiek ez dakite gazteak gure gizartean bizi diren benetako pertsona aktiboak direla.

Bestalde, Dewey-k (1995) zioen gisa, hezkuntza prestatzeko edo prest egoteko prozesu bat dela pentsatzen da. Helduen bizitzako erantzukizun eta pribilegioetarako prestatu behar dela hain zuzen. Haurrak ez dira gizarte-kidetzat hartzen egoera oso eta erregular batean.

Tonucci (2019) *“Por Qué la Infancia”* liburuaren hasieran honi buruz aritzen denez, bere hitzak laburtzea ezinbestekoa da une honetan. Berak dio haurtzaroa ulertzeko bi modu daudela:

- Bata, itxarote-aldi gisa hartzen duena, etorkizuneko bizitzarako gauza garrantzitsuetarako prestaketa-aldi gisa, batez ere helduen eta hezitzaileen eskutik (haurra etorkizuneko heldu gisa ikusten da); honetan, hezteak oraindik existitzen ez den zerbait argitara ematea esan nahi du, eta haurraren balioa etorkizunean izango denean dago. Planteamendua da haur guztiak berdinak direla bere ignorantzian (tabula rasa), hau da, beteak izan behar diren edukiontzi estankuak bezala direla. Eta hau Freire-k (2012) kritikatu du izugarri, hezkuntza bankario terminoa erabiliz.

- Bestea, haurrek beren sorkuntzatik barnean daramaten ezagutzaren eta trebetasunen leherketa-aldi gisa estimatzen duena da (gaurko haurra); honetan, bizitzako aldirik garrantzitsuena kontsideratzen da haurtzarora, non pertsonaren nortasuna, kultura eta trebetasunak eraikitzeko oinarriak ezartzen diren. Eta beste metafora bat erabiliz, Plutarco aipatzen da, ziolako gogamenak ez duela, edalontzi bat bezala, betea izan behar, baizik eta egurra bezala erre behar da, txinparta bat behar du berori piztu eta egia jakin eta aurkitzeko beharra ematen diona.

Hau esanda, nahiko argi gelditzen da egungo egoera zein den, hau da, haurra bere horretan ez dela baloratzen, inperfektu gisa ikusirik; eta horrela pentsatzen duen gizarte batek, nola ez du boterearekin jokatu, haurrengan izugarrizko dependentzia sortuz, etorkizunerako bere autonomia eta parte-hartzean min ikaragarria eginez? (Tonucci, 2019).

Honekin oso ados daude Coiduras et al. (2016), aipatzen dutelako haurtzarora subjektuek beren bizitzei eragiten dien horri buruzko erabakiak hartzeko gaitasunik ez duten etapa gisa irudikatzen dela.

Ildo beretik jarraituz, arazo honen azalpen-argudio gisa aurki dezakegu: partaidetza-kulturarik eza eta haurtzarora babestu eta hornitu beharreko etapa gisa ulertzea, baina gizartearen subjektu aktibo gisa benetan aitortu gabe (Coiduras Rodriguez et al., 2016). Baina horretaz gain, hainbat autorek beste puntu batzuetan ere jartzen dute arazoaren fokua.

Hala, ikastetxeetan parte-hartzea mugatzen duten bi faktore azpimarratzen dituzte Moliner García et al. (2016). Horietako bat denbora falta da eta bestea gizarte-eragile bakoitzak izan ohi dituen estereotipoak eta rola hausteko zailtasuna.

Ildo beretik, Coiduras Rodriguez et al.-ek (2016) plazaratu zuten emaitzen gainean dagoen presioa beste justifikazio bat dela parte-hartzearen inguruko ekimen ezari buruz hitz egiten denean. Are gehiago, hauen esanetan, administrazioaren eskakizunak ere oztopo izango lirake. Eskakizun horiek, neutraltasun teknikoaren itxurapean, ia beti bateraezinak baitira parte-hartzerako eta herritartasunerako hezkuntza-planteamendurako. Azkenik, aipatzen dute pedagogia-izaerako gabeziak ere badirela honen kausa; metodologia, estrategia, zein ohiturek ez baitute bultzatzen haurren parte-hartze edo aktibotasunaren ideia.

Bestalde, García-Pérez eta Monteroren ustez (2017), eskolan parte hartzeko gabezia horiek, hein batean, eskolara eramandako eredu liberalak demokraziari buruz eskaintzen duen ikuspegi hain murrizari erantzuten diote; emaitzen estandarizazioa eta zuzendaritza-eredu pribilegiatuak lehenesten diren hezkuntza-eredu batetik goaz.

Horrek ondorio nabarmen samar batera garamatza: San Fabiánen (1997) arabera, parte-hartzea arautzea ez da, berez, partaidetza-prozesuak egoteko bermea (García Pérez-ek aipatua, 2014).

Eskola, hezkuntza, eta helduen eta haurren arteko harremana ulertzeko modu horrek aurretik esandakora garamatza, hau da, ikasleen parte-hartzea gaur egun eskolan urriegia izatera. Eta ondorio hori hainbat idatzitan aurki dezakegula ikusi da. Hart-ek (1992) esaterako dio parte-hartzearen kontzeptua bera era askotara agertzen dela, eta erakutsi daitekeen maila desberdinekin lotzen dela, baina, funtsean, benetako parte-hartzea ez, baizik eta dekoraziozkoa edo sinbolikoa den ekintzetan zentratzen da.

Kontua da ohartzekoa dela gizarte-sektore asko ados daudela ikasleen parte-hartzea garrantzitsua dela esatean, baina, termino horren azpian ideia oso heterogeneoak eta kontraesankorrak ezkututzen direla diote García-Pérez eta Monterok (2017).

Ondorioz, ekimen gehienek goitik behera jarraitzen dute norabidea; hau da, ikasgelan sortutako praktika gutxi daude behetik gora. Horrek agerian uzten du haurren parte-hartzea irakasleen ikuspuntu batetik jorratzen dela, non pertsona helduak erabakitzen duen nola eta noiz gauzatu eskolako egunerokoa (Coiduras et al., 2016).

Beraz, amaitzeko, azken atal honetan eta aurreko ataletan aipatu dena kontuan hartuz, argi gelditzen da parte-hartzearen edo haurren protagonismo (aktibo) eta hitzaren alde egin duten ideiak asko direla; hitzarmenak, instituzioen hitzak, autore ezberdinen ideiak... daude haurren inplikazio erreal baten bila. Horregatik hausnartu beharko lukete ikastetxeek parte-hartzearen praxiaren inguruan. Aldiz, azaldu gisa, badirudi ez dela gizartean hori aurrera eramaten.

4 GRADU AMAIERAKO LANAREN HELBURUA

Dagoeneko azaldu den bezala, baieztatu daiteke parte-hartzearen arloan, teoria eta praktika arteko arrakala izugarria dela. Maila teorikoan adostasun handia dagoela dirudien arren, zergatik ez da aurrera eramaten parte-hartze erreal hori?

Engainagarria edo, gutxienez, eraginkortasun gutxikoa da irakasleak hezkuntza-ikuspegi jakin bat edo metodologia bat bere egin dezan saiaterzea, gaur egun jokatzen den moduarekin. Stenhousek (1984) dioenez, ideia pedagogikoak maizago aurkezten dira irakaslearen identitate pertsonal eta profesionalerako garrantzitsutzat, bere jardura praktikorako baliagarritzat baino. Hau da, ideia horiek eslogan bihurtzeko arriskua dute, printzipio operatibo bihurtzeko arriskua baino gehiago. Eta hemen datza bere aburuz, teoria eta praktikaren, edo ikerketa eta ekintzaren arteko bereizketa edo arrakala azaltzen duen kausa bat.

Hori hizpide izanda abiatu naiz bidaia honetan, bizkarrean teoria bilduz, Stenhousek (1984) faltan somatzen duen pragmatismoaren bila. Arrakala horri bira bat ematen saiaterakoan praktika bilatu behar dela dirudenez, ikastetxeentzat (ikastetxe mailan), zein irakasleentzat (ikasgela mailan) baliagarri izan daitekeen gida bat proposatuko da lan honetan.

Hori dela eta, teoria guztia praktikara eraman ahal izateko irizpideak batu eta aukeratu dira. Irizpide horiekin osaturiko gida ikastetxe eta irakasle bakoitzak ikuspegi kritikoak bete ostean, parte-hartzean nola dabilzan hausnartu ahal izango dute, eta baita zertan hobetu dezaketen ondorioztatu ere.

4.1 Gidaren oinarriak

Labur bada ere, gida osatzeko kontuan izandako irizpide eta oinarriak aurkeztea komeni da, gida bera ulertzeko eta erabilera praktikoa bat ematerakoan modu egokian aplikatzeko.

Gil Vilaren (1993) esparruen sailkapena azaldu da aurreko atalean eta 3 esparru ezberdintzen dituela gogoraraztea garrantzitsua da (politikoa, akademikoa eta komunitarioa); hori oinarri izandako ebaluazioak gauzatzea proposatuko da hurrengo lerroetan. Gida honetan alor akademikoari garrantzi gehien emango zaion arren, atal bateratu bat eskainiko zaio politiko eta komunitarioari ere.

Alor politikoari eta komunitarioari dagokionez, atal honetan ikastetxe mailan hartutako erabakiak, politikak... eta hezkuntza-komunitatea izango dira mintzagai, hau da, ikastetxeko organo ezberdinek bultzaturiko eta honen inguruan existitzen den kultura hain zuzen.

Aspektu batzuk zuzenki ikasleengan oinarrituko diren arren, ez da gehiengo izango; aldiz, honek ez du esan nahi ikaslearen parte-hartzearekin lotuta ez dagoenik.

Hezkuntza-komunitate parte-hartzaile sendo bat edukitzea, hau da, kultura parte-hartzailea izatea guztiz loturik dago haurren parte-hartzearekin eta demokraziarekin; esaterako, familien partaidetzak haurrena guztiz baldintzatzen du. Puntu hau barne-hartzea ezinbestekoa da, ikastetxe mailako politika parte-hartzaileak bultzatzen ez badira, irakasle bakoitzak ikasgela mailan parte-hartzea indartzen badu ere, hutsune nabarmena egongo delako. Are gehiago, ikasleek kontraesan nabarmenak nabarrituko dituzte demokraziaren eta demokrazia-ezaren artean (horizontaltasun eta bertikaltasun edo hierarkizazioaren artean). Eta onurak ez dira guztiz lortuko. Moliner et al.-ek (2016) dioten gisa, onartu beharra dago ikastetxeetan parte-hartzea erabatekoa izango dela hezkuntza-komunitateko kideek beren ekarpenen ahalmenei buruzko konbentzimenduan oinarritutako protagonismoa hartzen dutenean. Hau da, osotasun baten inguruan hitz egiten ari gara.

Bestetik, alor akademikoa dago; honetan, ikasgelako metodoetan eta eguneroko praktikan murgilduko gara, hau da, irakasle bakoitzaren jarduna ebaluatzeko balioko du. Haurren ahotsa, edukietan eta planifikazio edo programazioan ahots horrek duen eragina, hitz egiteko aukerak... kontuan hartuko dira.

Atalak azalduta, gida honetan sakonago barneratuko gara, funtzionaltasuna azalduz, hau da, eragin nahi duen ebaluazioan sakonduz.

4.2 Ebaluazioa

Gida hau ebaluaziorako gida dela azpimarratu beharra dago, eta ez kalifikaziorako gida; sarritan bi termino hauek sinonimotzat hartzen diren edo nahasten diren arren, ezberdintasunak nabarmenak dira.

Kontuan izan beharrekoa da ebaluazio eraginkor orok (ez kalifikazioak) ikasteko balioko duela, akatsak errepikatzea saihestuz eta praktika hobetzen lagunduz. Aldiz, neurtzeko edo sailkatzeko balio ohi du kalifikazioak, inongo hausnarketa kritikorik bultzatu gabe; hori bidetzat hartuz, akatsak modu saihestezinean errepikatuko dira.

Santos Guerra-k (2021) dioen gisa: ebaluazioak gure ikusmolde, printzipio eta jarrera guztiak agerian uzten ditu. Esan liteke: esaidazu nola ebaluatzen duzun eta esango dizut zer profesional eta pertsona mota zaren.

Beraz, gida honekin ez da nahi irakaslea edo ikastetxea zenbaki bat bihurtzea, ezta ikastetxe/irakasle on eta txarren dikotomizazioa sortzea ere (kalifikazio baxuenekoak balio ez dutela pentsaraziz); baizik eta norberaren eta ingurukoaren jardunarekiko hausnarketa kritiko eraikitzailea bilatu nahi da, eztabaidarako puntu batzuk irekiz eta beste hainbat ate irekita utziz. Stenhouse-k (1984) eskola baten funtsezko ezaugarria (garapen bat lortzeko behar dena) hausnarketarako gaitasuna dela sinestera jotzen du; norberaren prozesuak eta praktikak modu kritikoa eta

hausnartuan berrikusteko gaitasuna hain zuzen. Eta lan honen bidez, irakasleak ikerketa-jarrerara hurbildu nahi dira (Stenhouse berak esaten dion bezala); hau da, norbere jarduerak praktikoa zentzu kritikoz eta sistematikoki aztertzeko prestasunera.

Jakin behar da gida hauek oinarri izan daitezkeela, baina betetze hutsak *per se* ez duela ezer eragingo. Noizean behin elkartu eta berriz bete/hausnartzeaz gain, aldaketarako eta berritzeko ideia intrinsekua izan behar da.

Ondorioz, guzti hau bidelerro izan daiteke, batez ere pragmatismoa bilatuz irakasle eta ikastetxeei parte-hartzearen kulturaren sartzeko aitzakia bat emanez; eztabaidarako eta aldaketarako aitzakia hain zuzen. Baina ondoren jarraipen edo konstantzia ez badauka, hegemoniara (tradizio bertikalera) bueltatzea soilik lortuko da.

Hala, laburtuz, ebaluazioan kontuan hartuko ditugun oinarriak hurrengoak dira:

1. Batetik, helburuaren arabera sailkatzen badugu ebaluazioa, abizen bat jarri behar zaio gure ebaluatze moduari: **ebaluazio formatiboa**. Azken finean, prozesu iraunkor eta sistematiko bat bilatzen delako, informazioa bildu eta aztertzeko, ikaskuntza-prozesuak eta gaitasunen garapenerako aurrerapenak ezagutu eta baloratzea lortzeko.
2. Bigarrenik, momentuari dagokionez **ebaluazio jarraitua** bultzatzen da, aurretik esan bezala etengabeko hobekuntza bilatzen delako, hau da, hobekuntza prozesu bat. Hori horrela, denbora jakin batero ebaluatzea beharrezkoa da, unean uneko egoera aztertu eta erositasunean erori gabe hobetzeko.
3. Hirugarrenik, eragileari begiratuz gero, **autoebaluazioa eta koebaluazioa** bilatuko dira. Autoebaluazioa, irakasle bakoitzak bere jardun propioa ebaluatu eta horren inguruan hausnartzeko duelarik; eta koebaluazioa, irakasleak elkartu eta elkar aberastuko direlarik, batak bestearen jarduna ebaluatuz.
4. Amaitzeko, enfoke metodologikoari dagokionez, **ebaluazio kualitatiboa** bultzatuko da, zenbakietatik eta kalifikaziotik aldentuta, batez ere aurretik azaldutakoagatik (lehiaketak, gutxiespenak eta alderaketak alde batean utziz prozeuan eta hobetzean zentratu ahal izateko).

Ebaluazioari abizen guzti horiek jarrita, ebaluazio bat teknika eta tresna ezberdinekin aurrera eramanez behar dela ohartu beharra dago. Hori horrela, gida honetan erabiliko den teknika nagusia zuzeneko behaketa dela azpimarratu beharra dago. Are gehiago, ebaluazio tresnei dagokienez, erkatze zerrondak eta behaketa-eskalak edo errubrikak gauzatuko dira. Tresna hauek pragmatismoa eta erraztasuna emateko erabiltzen dira, batez ere irizpide finkatu batzuekin haste aldera. Ondoren, irakasle bakoitza edo ikastetxe bakoitza bere tresnak prestatzen eta moldatzen has daiteke, beti ere eskola parte-hartzaile eta demokratikoaren urratsak jarraitzen baditu.

5 IKASLEEN PARTE-HARTZEA BALORATZEKO PROPOSAMENA

Atal honetan, beraz, lan honetako ardatza edo proposamena aurkeztuko da, aurretik azaldu bezala bi ataletan banatuta (lehena ikuspegi politiko eta komunitarioarekin; bigarrena ikuspegi akademikoarekin).

Baina gida plazaratu aurretik, garrantzitsua da aipatzea marko teorikoko autoreen ideien bilketa egin dela hori burutzeko, hau da, ideia ezberdinak kontuan izan dira, berdintsuak zirenak batu eta ahalik eta aspektu gehien ebaluazio irizpide bihurtu dira. Bide honetatik ahalik eta ikuspegi orokor, holistiko eta eklektikoena lortu nahi izan da.

Hori horrela, gida hau eskura edukita eta denbora epe konkretu batero beteten joanda, irakasle orok erraztasunak lortuko ditu jakiteko zein irizpide edo aspektu konkretutan hobetu behar duen bere praktika. Eta modu pertsonalean burututa egon arren, ikerketa eta lan ezberdinetan oinarrituta dago irizpide oro, esanguratasuna lortuz. Beraz, hau bete ostean, irakasle bakoitzaren esku dago aldaketa prozesuak gauzatzea, eta gida hau are pertsonalizatu eta eraginkorragoa egitea, testuinguru bakoitza mundu bat izan daitekeelako.

Puntu honetan, Stenhouse-n (1984) bi ideia plazaratu nahiko nituzke. Batetik, hezkuntza-berrikuntzan desiragarriena ez da gure kausa aurrera eramateko taktikak hobetzea, baizik eta gure praktika kritikatzeko gaitasuna hobetzea. Bestetik, gaitasun profesionalaren hobekuntza, oro har, norbere akatsen ezabatze mailakatuaren bidez lortzen dela dio; norberaren lanaren azterketa sistematikoaren bidez, hain zuzen.

Eta jada aipatu bezala, hori da hurrengo orrietan aurkitzen den gidaren ildoak, hau da, gaitasun kritikoa (autokritika) garatzen laguntzea eta norbere hobekuntza aspektuak identifikatzea aldatzen joate aldera.

Hori guztia esanda, hona hemen gida edo ebaluazio tresnak:

TESTUINGURU POLITIKOA/KOMUNITARIOA:

IKASTETXE MAILAKO PARTE-HARTZEAREN ERRUBRIKA				
ADIERAZLEAK	GUZTIZKO LORPEN MAILA	LORPEN MAILA ALTUA	LORPEN MAILA ERTAINA	LORPEN MAILA BAXUA EDO NULUA
Ikastetxeko erabakiak	Inplikaturako pertsonak (ikasleak azpimarratuz) ikastetxean erabakitzen denaren gainean guztizko eragina dute.	Inplikaturako pertsonak (ikasleak azpimarratuz) ikastetxean erabakitzen denaren gainean eragina dute.	Inplikaturako pertsonak (ikasleak azpimarratuz) ikastetxean erabakitzen denaren gainean soilik entzunak dira.	Inplikaturako pertsonak (ikasleak azpimarratuz) ikastetxean erabakitzen denaren gainean ez dira entzunak.
Elementu intergenerazionala	Belaunaldi ezberdinen elkartrukea dago edozein erabaki hartzean.	Belaunaldi ezberdinen trukea bultzatzen da ia edozein erabaki hartzean.	Belaunaldi ezberdinen elkartrukea erabaki batzuk hartzean soilik bultzatzen da.	Belaunaldi ezberdinen trukea ez da ia inoiz bultzatzen erabakiak hartzean.
Parte hartzeko guneak	Eztabaidarako, iritziak alderatzeko eta erabakiak hartzeko gune ugari daude.	Eztabaidarako, iritziak alderatzeko eta erabakiak hartzeko guneren bat izatearen alde egin da.	Eztabaidarako, iritziak alderatzeko eta erabakiak hartzeko guneren bat dago.	Eztabaidarako, iritziak alderatzeko eta erabakiak hartzeko gunerik ez dago.
Hartutako erabakien aplikazioa	Hartutako erabakiak aplikatzen direla ziurtatzeko mekanismoak guztiz ezarrita daude (erantzukizunak esleitu, egutegiak ezarri, etab.).	Hartutako erabakiak aplikatzen direla ziurtatzeko mekanismo batzuk daude (erantzukizunak esleitzea, egutegiak ezartzea, etab.).	Hartutako erabakiak aplikatzen direla ziurtatzeko mekanismo gutxi daude (erantzukizunak esleitzea, egutegiak ezartzea, etab.).	Hartutako erabakiak aplikatzen direla ziurtatzeko mekanismorik ez dago (erantzukizunak esleitu, egutegiak ezarri, etab.).
Ikastetxeko ekitaldiak	Ikastetxeak plan, proposamen edo protokolo finko bat du, ekitaldietara familia eta kanpo-eragileak bertaratzen laguntzeko.	Ikastetxeak finkatu gabeko protokolo bat du, ekitaldietara familia eta kanpo-eragileak bertaratzen laguntzeko.	Ikastetxeak ekitaldietara familia eta kanpo-eragileak bertaratzen laguntzeko joera gutxi du.	Ikastetxeak ez du ekitaldietara familia eta kanpo-eragileak bertaratzen laguntzen.

Goi- organoetatik erraztasunak eskaintzea	Goi-organoetatik irakasleen ordutegian denbora soberan eskaintzen da parte-hartze eremuak egon daitezen.	Goi-organoetatik irakasleen ordutegian denbora nahikoa eskaintzen da parte-hartze eremuak egon daitezen.	Goi-organoetatik irakasleen ordutegian denbora justuegia eskaintzen da parte-hartze eremuak egon daitezen.	Goi-organoetatik irakasleen ordutegian ez dago denbora eskaintzarik parte-hartze eremuak egon daitezen.
--	--	--	--	---

IKASTETXE MAILAKO PARTE-HARTZEAREN ERKATZE ZERRENDA			
ADIERAZLEAK	BAI	EZ	BEHAKETAK
FAMILIAK			
Familiek eskolako organoetan parte har dezaten sustatzen da.			
Profesionalen laguntzarekin gurasoentzako prestakuntza-ikastaroak proposatzen dira.			
Familiatzako elkarrekiko laguntza- eta harreman-sareak sortuta daude.			
Familiak ikasgeletan barne-hartzeko erraztasunak eskaintzen dira.			
IKASLEAK			
Ikasleek parte har dezakete ikastetxeko bizitzan, oro har (ikastetxeko araudiari buruzko erabakietan, garraioan, uniformeetan edo eskola-menuetan).			
Ikasleek parte har dezakete ikastetxeko curriculumua egiten, honen helburuei, edukiei eta eskakizunei buruz dituzten iritzia adieraziz.			
Ikasleek parte har dezakete ikastetxeak gainbegiratutako kultur proiektuak, hezkuntza- eta kirol-jarduerak antolatzen.			
HEZKUNTZA-KOMUNITATEA			
Hezkuntza-komunitateko kide guztiek (zuzendaritza-taldea, irakasleak, administrazio eta zerbitzuetako langileak, ikasleak, gurasoak, eta ikastetxetik kanpoko eragileak) parte har dezakete (adierazi, proposatu, eztabaidatu, bozkatu edo eztabaidatu) egokitzen jotzen			

dituzten ahalik eta gai gehienei buruz.			
Hezkuntza-komunitateak onarturiko erabakiak hartzeko prozedurak erabiltzen dira (botoa edo adostasuna).			
Parte-hartze guneak berrikusi eta eztabaidatu egiten dituzte hezkuntza-komunitateko kideek.			
Gune eta denbora nahikoa dago hezkuntza-komunitateko sektoreek eztabaida-praxia ohiko dinamika gisa integratzeko.			
Beharrezko neurriak hartzen dira informazioa, oro har, eta hartutako erabakiak hezkuntza-komunitateko kide guztiengana iristeko.			
Hezkuntza-komunitateko kide gehienek adierazi dute pozik daudela ikastetxean dauden parte-hartze guneekin eta erabakiak hartzeko prozesuekin.			
Hezkuntza-komunitateko kide gehienek parte hartu ohi dute erabakiak hartzeko espazioetan eta prozesuetan.			
Eskola-komunitateko kideen artean eztabaidatu da eta akordio orokor bat dago ikastetxeen bizitza arautuko duten eta sustatuko diren balioei buruz.			
MODUAK			
Maila anitzeko gobernu-modu horizontalen aldeko apustua egiten da.			
Balantze bat dago zuzeneko parte-hartze mekanismo eta ordezkaritza mekanismoen artean.			

TESTUINGURU AKADEMIKOA:

IKASGELA MAILAKO (IKASLEEN) PARTE-HARTZEAREN ERRUBRIKA				
ADIERAZLEAK	GUZTIZKO LORPEN MAILA	LORPEN MAILA ALTUA	LORPEN MAILA ERTAINA	LORPEN MAILA BAXUA EDO NULUA
Ikasleen eragina	Ikasleek ikasgelan erabakitzen denaren gainean benetako eragina dute.	Ikasleek ikasgelan erabakitzen denaren gainean noizean behin eragina dute.	Ikasleek ikasgelan erabakitzen denaren gainean gutxitan dute eragina.	Ikasleek ikasgelan erabakitzen denaren gainean ez dute eraginik.
Ikasleen protagonismoa	Ikasleak bizi duten errealitatearen protagonista dira, ikastetxeetako bizitzan guztiz parte hartuz.	Ikasleak bizi duten errealitatearen protagonista dira, ikastetxeetako bizitzan hein batean parte hartuz.	Ikasleak bizi duten errealitatean bat gehiago dira, ikastetxeetako bizitzan parte gutxi hartuz.	Ikasleek ez dute ikastetxeko bizitzan parte-hartzen.
Elkarrizketak izan, erabakiak hartu eta ekintzetan parte-hartu	Elkarrizketak izan, erabakiak hartu eta ekintzetan parte-hartzen dute ikasleek.	Elkarrizketetan eta ekintzetan parte-hartzen dute ikasleek, baina ez erabakiak hartzerako orduan.	Ikasleek soilik ekintzetan parte-hartzen dute, aurretiko prozesuan eragin gabe.	Ikasleek ikastetxeko ekintzetan ere ez dute parte-hartzen.
Ikastetxearekiko pertzepzioa	Ikasleak ikastetxeko kide sentitzen dira; beren gisa sentituz ardurak eta betebeharrak hartuz.	Ikasleak ikastetxeko kide sentitzen diren arren, ardura eta betebeharratik alde egiten dute.	Ikasleek ikastetxeari adeitasuna izan arren, ez dute beraiena kontsideratzen.	Ikasleek ikastetxea ahal den gutxien zapaltzeko ideia dute.
Ikasleen parte-hartzeen ekintzak	Eskolan parte hartzerakoan, ikasleek konpromisoa hartu, iritzia eman, lankidetzan aritu, kritikatu, erabaki eta exijitu egiten dute.	Eskolan parte hartzerakoan, ikasleek konpromisoa hartu, iritzia eman, lankidetzan aritu eta kritikatzeko dute, baina erabaki gabe.	Eskolan parte hartzerakoan, ikasleek iritzia ematen duten arren, konpromisoa eta erabakiak ez dituzte hartzen.	Eskolan parte hartzerakoan, ikasleek ez dute konpromisoa hartzen, iritzia ematen, lankidetzan aritzen, kritikatzeko, erabakitzen...
Testuinguru parte-hartzeartzaileak zeinek menderatzen du?	Haurrei kontsultatzerakoan edo parte-hartzera animatzerakoan, testuingurua beraiek menderatzen dute.	Haurrei parte-hartzera animatzerakoan, testuingurua beraiek eta irakasleek menderatzen dute.	Haurrei parte-hartzera animatzerakoan, testuingurua gehienbat irakasleek menderatzen dute.	Haurrei kontsultatzerakoan edo parte-hartzera animatzerakoan, testuingurua irakasleek soilik menderatzen dute.

IKASGELA MAILAKO (IKASLEEN) PARTE-HARTZEAREN ERKATZE ZERRENDA			
ADIERAZLEAK	BAI	EZ	BEHAKETAK
PARTE HARTZEKO UNEAK			
Ikasleek beraien artean eta irakaslearekin iritziak eman eta eztabaidak izateko momentua finkatuta dute eskola-ordutegian, bi asterik behin (esaterako) denbora bat eskainiz horri.			
Eskola-ordutegitik haratago, bestelako eragileekin ordutegi bat adostuta dago haurrekin batera elementu intergenerazionala indartuz bilerak egiteko.			
Hortik at, egunerokotasunean ikasleen iritziak batzeko baliabide bat dago eskuragarri (buzoi bat esaterako).			
Parte-hartzeko eremu finkatuetatik at, egunerokotasuneko saioetan buruturiko jardunak haurrei hitz egiten, iritziak ematen, eztabaidak izaten edota protagonistak izaten ahalbidetzen die.			
PARTE HARTZEKO ESPAZIOAK			
Ikasleek edukiak aukeratzea proiektuen garapenean.			
Curriculumaren dimentsioan ikasleen ahotsa txertatzen duen metodologia .			
Ikasgelako ingurune fisiko eta sozialean aldaketak egiteko aukera dute ikasleek.			
Testuinguruaren eta eguneroko bizitzaren gainean iritzi elkartrukeak gauzatzen dira normaltasun barnean.			
Irakasleen garapen profesionala hobetzen da ikasleekin irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren kalitateari buruzko elkarrizketak izanez.			
PARTE-HARTZE ERREALAREN BILA			
Ikasleek gidaturiko ekintzak aurrera eramaten dira.			
Ikasleei ikastetxeko erabaki ezberdinen inguruko informazioa eskaintzen zaie (esku hartzeko aukera gehituz).			
Ikasleengandik abiatuturiko eta helduekin partekaturiko parte-hartzea ematen da.			
IKASLEEN PAPERAK			

Ekimen gehienek behetik gora jarraitzen dute norabidea.			
Ikasle guztiak dute balio berdineko hitza eta botoa.			
Ikasleen iritzia eta nahiak adierazten dira, gelako deliberazio-prozesuetan, ahozko edo bestelako hizkuntzak erabiliz.			
PARTE-HARTZEARI ERRAZTASUNAK ESKAINI			
Ikasleentzako organo espezifikoak daude, partaidetza eta elkarrizketa indartzeko.			
Ikasgelako denborak eta espazioak birplanteatu dira.			
Parte-hartzearen asmoak eta prozesua azalduak izan zaie haurrei.			
Instrukzioaren ondoriozko emaitzen gaineko presioak ez du bultzatzen parte-hartze eta ekimen partekatu gutxiago egotea.			
Ahozko hizkuntzaz gain, idatzizkoa edo irudikapen bisuala zein plastikoa erabiltzen dira, sarritan isilik egoten diren ahotsak sartzeko.			

Jarraitzeko, azpimarratua izan den gisa, aurreko erkatze zerrenda eta erubrikak autore ezberdinen aportazioak ikusi ostean nire kabuz egindakoak diren bitartean, hurrengo bi taulak Fielding-ek (2001) eginikoak dira. Gida hau sakonagoa, esanguratsuagoa, eraginkorragoa eta praktikoagoa izateko helburuarekin batu dira hurrengo taulak.

Konkretuki lehenengoari dagokionez, ikaslearen ahotsaren baldintzak ebaluatzeko tresna bat da. Ikuspegi kritikoaren ildotik jarraitzea ahalbidetzen du, norberaren jardunaren inguruko hainbat galdera erraztuz. Galdera hauek erantzuten joan ahala, norbera kontziente izango da nolakoa den bere praxia eta zertan hobetu beharra duen, hau da, bere jardunean haurren ahotsak zer paper jokatzen duen eta ea ahots horrek funtzionaltasuna duen.

Bigarrenari dagokionez, ikastetxearen berrikuspenean ikasleen inplikazio maila zer nolakoa den jakitea ahalbidetzen du. Galderez josita egon beharrean, lau zutabe aurkitzen dira, inplikazio maila txikienetik inplikazio maila handienera sailkatuta. Irakasleak taula honekin bere ingurua aztertu eta bere burua kokatu beharko du, ikusi ahal izateko ikasleei zer paperetan egoteko aukera ematen zaien; behin hori eginda, erraztasunak izango ditu eskuineragoko zutabeetako irizpideak hartu eta horietan hobetu behar duela jakin ostean, hainbat aldaketa aurrera eramateko.

Azken batean, bi taula hauek aurreko taulen ildotik jarraitzen dute, hau da, irakasle eta ikastetxeei erraztasunak emateko xedearekin, egoera aztertu eta hobekuntza proposamenak egitea lortu dezaten; are gehiago, teoria ulerkor bihurtu eta errealitate bihurtzen laguntzeko.

IKASLEEN AHOTSAREN BALDINTZAK EBALUATZEA (FIELDING, 2001)
AHOZKOA
<ul style="list-style-type: none"> • Nori uzten zaio hitz egiten? • Norekin hitz egin dezakete? • Zertaz hitz egin dezakete? • Zein hizkuntza onartzen da? • Nork erabakitzen du galderen erantzuna? • Nola hartzen dira erabakiak? • Nola, noiz, non, nori eta zenbat aldiz jakinarazten dira harturiko erabakiak?
ENTZUMENEZKOA
<ul style="list-style-type: none"> • Nor ari da entzuten? • Zergatik entzuten dute? • Nola entzuten dute?
TREBETASUNAK
<ul style="list-style-type: none"> • Elkarrizketarako trebetasunak sustatzen eta mantentzen al dira entrenamenduaren edo beste baliabideren baten bidez? • Balio eta jarrera demokratikoen esparruan ulertzen, garatzen eta praktikatzeko al dira trebetasun horiek?
JARRERA ETA GOGOAK
<ul style="list-style-type: none"> • Nola begiratzen diote haurrek elkarri? • Zein neurritan sentitzen dira berdintasunaren balioak eta elkarrekiko zaintza-joerak eguneroko errealitatean?
SISTEMAK
<ul style="list-style-type: none"> • Zenbat aldiz gertatzen dira elkarrizketa eta topaketak ikaslearen ahotsa erdigune izanez? • Nork erabakitzen ditu elkarrizketa edo topaketak? • Nola lortzen da ikaslearen ahotsaren balioa eta beharra beste antolakuntza-planteamendu batzuekin harremantzea (batez ere helduekin zerikusia dutenak)?
KULTURA ANTOLAMENDUA

<ul style="list-style-type: none"> • Eskolaren irakaspen eta balioek ikasleen ahotsaren zentraltasuna aldarrikatzen dute hezkuntzaren esparruan, erantzukizun eta lorpen partekatu gisa? • Eguneroko ohiturek, tradizioek eta ohiko topaketek ikaslearen ahotsari eusten dioten balioak erakusten dituzte?
ESPAZIOAK
<ul style="list-style-type: none"> • Non daude elkarrizketak edukitzeko edo topaketak egiteko espazioak?

IKASLEEN INPLIKAZIO-MAILAK IKASTETXEEN BERRIKUSPENEAN ETA ESKOLA-HOBEKUNTZAN (FIELDING, 2001)			
Ikasleak DATU-ITURRI gisa	Ikasleak ERANTZUN AKTIBO gisa	Ikasleak IKERTZAILE-KIDE gisa	Ikasleak IKERTZAILE gisa
Oinarria	Oinarria	Oinarria	Oinarria
Irakasleek ikasleen ikaskuntzaren aurreko pertzepzioei buruz jakin behar dute modu eraginkorrean irakasteko.	Irakasleek konpromisoa hartu behar dute irakaskuntza eta ikaskuntza areagotzeko.	Irakasleek konpromisoa hartu behar dute ikasleak ikasteko, ulermenean eta ikaskuntzan sakontzeko.	Ikasleek konpromisoa hartu behar dute irakasleekin eta kideekin ulermenean eta ikaskuntzan sakontzeko.
Zer ezagutza mota erabiltzen den	Zer ezagutza mota erabiltzen den	Zer ezagutza mota erabiltzen den	Zer ezagutza mota erabiltzen den
Ikaslearen errendimenduz eta ikaskuntzarekiko jarrerez jakitea.	Irakasleek nola ikasten duten jakitea.	Jakinik zein ikasleek lagundu dezakeen ulermena sakontzen.	Jakinik zein irakasle eta kideek lagun lezaketan ulermenean sakontzen.
Irakasleek nola konprometitzen dira ikasleekin	Irakasleek nola konprometitzen dira ikasleekin	Irakasleek nola konprometitzen dira ikasleekin	Irakasleek nola konprometitzen dira ikasleekin
Aitortuz/onartuz.	Entzunez.	Entzutenez, ikasteko.	Entzunez, ekarpenak egiteko
Ikasleen papera	Ikasleen papera	Ikasleen papera	Ikasleen papera
Hartzaileak.	Eztabaidagileak.	Ikertzaile-kideak.	Abiarazleak.
Nola eraikitzen da esanahia	Nola eraikitzen da esanahia	Nola eraikitzen da esanahia	Nola eraikitzen da esanahia
Barreiadura.	Eztabaida.	Dialogikoki (irakaslea gidari).	Dialogikoki (ikasleak gidari).

6 ONDORIOAK

Lan edo idazki honen ildotik, ikasleen parte-hartzea oinarri izanez hainbat ondorioetara iritsi gintezke.

Lehenik, jada aipatua izan den arren, agerikoa den aspektu bat adostasun teorikoarena da, hau da, irakasle, pedagogo, zuzendari edota hezkuntzako beste profesionalen artean ikasleak parte-hartu eta protagonistak izan behar direlaren ideia zabalduta dago.

Ondorio hori marko teorikoan agerian gelditu da, zuzenki loturiko beste ideia batekin, hau da, autore ezberdinen azterketak ikusarazi dute praktiak erreparatzerakoan, parte-hartzeari ez zaiola indarririk ematen eta azalekoa edo urria dela.

Eta bi puntu horiek kontuan izanik, batez ere azken horretan fokua jarriaz gero, kausa ezberdinak ere azaleratu dira. Hori horrela, baieztatu daiteke irakasleen artean ezjakintasuna dagoela, terminologiarekiko urruntasuna eta abstrakzioa oinarri izanez; horrek beraien egunerokotasunean ikasle ororen parte hartzea eta hauen inplikazioa lortzea zail bilakatzen du.

Ildo guzti honetatik jarraiki, teoria funtsezko izan arren, praktikarekin lotura egitea sarritan zaila egiten da. Azken finean, sarritan teoria helarazten dutenak beste esfera baten daude, ikertzaileak izanez eta terminologia konplexua erabiliz; eta irakasleentzat, egunero ikasgeletan orduak pasatzen duten horientzat ulergaitza eta zaila izan liteke batetik informatuta egotea eta bestetik informatuta egonda ere, hobekuntza guzti horiek egunerokotasunean nola aurrera eraman asmatzea.

Adimena ekintzatik datorrela oro har, objektuak eta errealitatea eraldatzen dituen heinean, eta ezagutza funtsean asimilazio aktibo eta operatiboa dela zioten Piaget eta Inhelder-ek (2015). "Hitza ekintza gabe ulertezina da" gehitzen zuen Vygotsky-k (2020, 119. or.).

Hori kontuan izanik ondorioztatu dudana beste puntu bat zera da, ikasleen parte-hartzearen aldeko ideiak hamaika direla, baina irakasleentzako baliabideak falta direla. Beraz, beste funtsezko puntu bat zera da, transposizio didaktikoa erabiltzea irakasleengandik haurrengana izan beharrean, teoriagileengandik hezkuntzako profesionalengana. Eraldaketa lortzeko, erraztasunak eman behar direla ondorioztatuko nuke, hitz eta teoria hutsetik haratago joanez.

Guzti honegatik, lan honen xedea ikerketatik haratago joatea izan da, tresnak eskainiz, tresna ezberdin hauen erabilerak eraginkortasuna ematen dioelako lortu nahi dena iristeko. Konkretuki, autokritikarako errubrika eta erkatze zerrenden erabilera egin da, edota galdera sorten erabilera maieutikaren ardatzetik eztabaida indibidual eta

kolektiboak eragiteko. Geroz eta ebaluazio tresna gehiago, orduan eta pertsona edo testuinguru gehiagotara iristeko gai izango dela uler liteke.

Amaitzen joateko, lan honetatik beste ondorio jario bat antzeman liteke; hezkuntzaren ikuspegia, eta honi lotuta, haurrak edo infantzia ulertzeko modua hain zuzen.

Lehenari dagokionez, hezkuntzaren fokua instrukzio hutsetik haratago joan beharra dagoela agerian gelditzen da, hau da, jakintza eta irakaslea erdigune izateari utzi eta hezkuntzan bertan oinarritzeko beharra dago. Magistrozentrismotik paidozentrismorako trantsizio hori lortuz, eta haurrak edukiak bereganatzeak itsutu ez gaitzan lortuaz gero, irakasleek aukera izango dute garapen pertsonal, sozial edo kolektiboak areagotzeko. Azken batean ondorioztatzen da egungo ikastetxeen helburu nagusia hurrei eduki jakin batzuk helaraztea dela (aurretik finkatutako edukiak hain zuzen); eta bide honetatik, zailegia zaie irakasleei denbora eta plangintza arazoengandik aldentzea eta parte-hartzea bezalako aspektuak indartzea.

Honek bigarren puntura garamatza, hau da, ikasleak eragile aktibo gisa ikusi beharrera. Aurreko puntuan aipatu bezala edukietan fokua jarriz gero, harreman bertikalak sortzen dira irakasle eta ikasleen artean, hau da, botere-harremanak, non irakaslea den jakintsua eta ikaslea bete beharreko edukiontzi estankua; Freirek (2012) honi hezkuntza bankarioa deritzo. Harreman horizontal hauek ikasleek ikastetxean duten parte-hartzea guztiz baldintzatzen dute, sortzen duen ikusmoldea hurrengo delako: haurrak ez dira eragile aktibo, baizik eta zerbitzu bat jasotzera datozen pertsonak baizik. Hori horrela, haurrak etorkizuneko gizaki gisa ikuste honek, unean izan dezaketen protagonismoa eta erabakitze gaitasunak zeharo ahaztuta, ezinezko egiten du prozesu parte-hartzaile eraginkorrak bultzatzea.

Hori kontuan izanik, ohartu beharra dago, nahiz eta adostasun teoriko bat egon parte-hartzearen beharren inguruan, gizartearen ikusmoldearen eraginez, hezkuntzako profesional eta ikasleen arteko harremana (inkontzienteki bada ere) finkatua dagoela. Beraz, profesional eta ikastetxeen partetik indarrezko desikaste prozesu bat aurrera eramatea funtsezkoa da; uste arren norberaren barnean ideiak argi daudela, iraganak pisu handia du gudan, gure jarduna baldintzatuz.

Ezin da hezkuntza garapenik egon irakaslearen begirada aldaketarik gabe; eta horretarako biderik onena ez da helburuak argitzea, praktika kritikitzea edo zalantzan jartzea baizik. Beraz, praktikaren hobekuntza diagnostikoan oinarritzen da, ez pronostikoan (Stenhouse, 1984).

Ondorioz, soilik ebaluazio prozesu jarraitu eta kritiko baten bidez iritsiko dira aldaketak.

7 MUGAK ETA HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Bikaintasuna utopia gisa ikusita, ezinbestekoa da lanean zehar edo gidan ardatz izan den autokritika atal honetan ere protagonista izatea. Hori horrela, hurrengo lerroetan idazki honen proposamenaren (emaitzetan aurkeztu den gidaren) mugak edota hobekuntzarako aspektuak aurkeztuko dira.

Batetik, aipatu beharra dago gida hau soilik hasiera dela eta gida hau betetzeak *per se* ez duela ezertara eramaten, hau da, horrekin soilik parte-hartzea hobetzea ezingo da lortu. Profesionalen partetik hausnartzaitetasuna, kritikotasuna eta egoera aldatzeko nahia eskatzen da (beharrezkoa da) gida betetetik at. Laburtzeko, gida hau abiapuntu bat izango litzateke, parte-hartzearen inguruan dagoen teoria batzen duena, irakasleengana iritsi eta modu ulerkor batean jakin dezaten beraien praktika nolako ari den izatean; behin hori jakinda, hobetzeko zein irizpide dituzten ohartuko direnez, norberaren esku geldituko litzateke hobekuntza horiek gauzatzea. Stenhousek (1984) dioen gisa, prozesuari buruzko irizpideak dira irakasleari bere irakaskuntza hobetzen laguntzen diotenak.

Bigarrenik, garrantzitsua da azpimarratzea autore kantitate handi samar batetik abiatu egotean, ahalik eta ideia baliagarri gehien irizpide gisa sartzeko saiatu arren, osotasunera iristea ezinezkoa dela. Ziur irizpideren bat faltan egon litekeela, edo agian baten bat soberan; ikastetxe eta irakasle bakoitzaren esku geldituko da baita gida hau osatzea, aldatzea edo moldatzea, ahalik eta eraginkorrena izatera iristeko. Azken batean objetibotasun eta giltza edo portaera magikorik ez dago bikaintasunera eramango gaituena (edo gutxienez nik ez daukat giltza hori); beraz, hau kontuan izanik, bakoitzaren testuinguru eta praktikaren arabera aldaketak egitea normala izateaz gain, beharrezkoa dela iruditzen zait.

Ildo beretik, egokia izango litzateke gida hau hainbat eskoletan edo hainbat irakasleekin probatzea, eta praktikarekin uztartu ahala, aldaketak egiten joatea. Ohartu beharra dago aurrera eramaterako orduan, aurretik bururatzen ez diren egoerak sortzen direla, eta horrekin batera, ideia berriak sortu daitezke, irizpide edo tresna berriak sartzera eraman ahal diguna. Beraz, lan honen entregaren aurretik ezinezkoa izan denez hau burutzea, aurreko puntuan plazaratutakoa inoiz baino garrantzitsuagoa bilakatzen da, hau da, gida erabiliko lukeen irakasle bakoitzak, praktika gauzatu ahala, aldaketak egitea, zabaltzea, hedatzea... orokorrean, pertsonalizatzea.

Amaitzen joateko, beharbada, aurrera begira jarriz, egokiena izango litzateke gida hau osatzea ikaslegoaren ebaluazio kualitatiboekin beren parte-hartzearen inguruan. Honek, batetik, lehen eskuko informazioa emango liguke, gure praktikak

hobetzeko funtsezkoa izanik; bestetik, lanaren ildoarekin bat egiten du ideia honek, ikasleen parte-hartze aktiboa, protagonismoa eta beste hainbat ideari buruz aritu ostean, gidan edo egunerokotasuneko praktikan ere beraien esku-hartze hori agerian gelditzea beharrezkoa delarik.

Guzti hau esan ostean, atal honi amaiera emateko, azken ideia bat helarazi nahi da: gida eta lan honek ez duela bikaintasun edo zurruntasun mezurik bidali nahi, baizik eta atea zabaltzeko nahi ditu, proposamen xume baten bidez, irakasleek lor dezaten ikasleen parte-hartzearen mundu honetan interesa jartzea, eta aldaketa txiki eta geldoak lortu ahala, eraldaketa sozial bat lortzea.

Hezkuntza pazientziaz eta etengabe gauzatzen denean, berehalako arakastariek bilatzen ez duenean, baizik eta pixkanaka zentzu jakin batean aurrera eramaten denean, aztarna sakonak uzteko behar diren baliabide guztiak ditu (Durkheim, 2013).

8 **BIBLIOGRAFIA**

- Apple, M. eta Beane, M. (2002). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- Barber, T. (2009). Participation, citizenship, and well-being: Engaging with young people, making a difference. *Young*, 17(1), 25-40. <https://doi.org/10.1177/110330880801700103>
- Castro, A., Ezquerro, P., eta Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación xx1*, 19(2), 105-126.
- Coiduras Rodríguez, J. L., Balsells, M., Alsinet, C., Urrea Monclús, A., Guadix García, I., eta Belmonte Castell, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 437-456.
- Comenius, J.A. (2012). *Didáctica Magna*. Akal.
- Compayre, G. (2005). *Herbart: la educación a través de la instrucción*. Trillas.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología*. Península.
- Emilson, A. eta Folkesson, A. M. (2007). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.
- Eusko Jaurlaritza (2015). 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*.
- Eusko Legebiltzarra (2022). Etorkizuneko euskal hezkuntza sistemari buruzko hitzarmenaren oinarriak zehazteko ponentziaren txostena. *Hezkuntza Batzordea*.
- Feu, J., Simó Gil, N., Serra Salamé, C., eta Canimas Brugué, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2(2), 123-141.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gaitán, A. (1998). *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. *Protagonismo infantil* (jardunaldia). UNICEF, Bogotá.
- García Pérez, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria*

(doktoretza-tesia). Universidad Autónoma de Madrid.
<http://hdl.handle.net/10486/664105>

- García-Pérez, D. eta Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela. *Revista Brasileira de Educacao*, 22(71), 2-13. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227175>
- Gil Villa, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria. *Revista de Educación*. (99), 9-150. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=118082&orden=0&info=open_link_libro
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. *De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti*, (4).
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation—establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and teaching*, 22(3), 315-328.
- McLaughlin, C. (2015). *The connected school: A design for well-being—supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve*. Pearson.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P., eta Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116-129.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <http://www.rexe.cl/19/196.htm>
- Neill, A.S. (2018). *Summerhill: Un Punto de Vista Radical Sobre la Educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Olgaberrios. (2014). La escalera de la participación infantil [argazkia]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Escalera_de_la_participaci%C3%B3n_infantil.png
- Oraisón, M. eta Pérez, A.M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Osoro, J. M., eta Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie7522635>
- Pearce, T. C., eta Wood, B. E. (2019). Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130.
- Piaget, J. eta Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Ediciones Morata, S.L.

- Puig, J. M., Martín, X., Escardíbul, S. eta Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Graó.
- Richter, F. D. eta Tjosvold, D. (1980). Effects of student participation in classroom decision making on attitudes, peer interaction, motivation, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 74-80.
- Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. eta Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104.
- Russell, B. (2013). *Sobre educación*. Austral.
- San Fabián, J. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Santos Guerra, M.A. [Xarxa de Competències Bàsiques XCB] (2021/07/02). *XIX Jornada Anual Xarxa de Competències Bàsiques – 02/07/2021* [Bideoa]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HQQ9WA-R07c&t=1090s>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Susinos, T., eta Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24–44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. Editorial planeta, S.A.
- Vergara, E. M., Montañó, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 227-253. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/354/218>
- von Wright, M. (2006). The punctual fallacy of participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 159–170.
- Vygotsky, L. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial planeta, S.A.