

HEZKUNTZAKO IKERKUNTZA PARTAIDETZAREN IKUSPEGITIK: ERREALITATEA PENTSATUZ ETA ERAIKIZ

Idoia Fernandez
Maite Arandia

Udako Euskal **Unibertsitatea**
Bilbo, 2003



HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

«Liburu hau Hezkuntza, Unibertsitate eta
Ikerketa Sailaren laguntzaz argitaratu da»

© Udako Euskal Unibertsitatea

© Idoia Fernandez, Maite Arandia

ISBN: 84-8438-043-2

Lege-gordailua: BI-2508-03

Inprimategia: RGM, Bilbo

Azalaren diseinua: Iñigo Aranburu

Hizkuntza-zuzenketen arduraduna: Leire Calle Arrinda eta Jose Ramon Etxebarria Bilbao

Banatzailleak: UEU. Erribera 14, 1. D BILBO telf. 946790546 Faxa. 944793039

Helbide elektronikoa: argitalpenak@ueu.org

www.ueu.org

Zabaltzen: Igerabide, 88 DONOSTIA

Aurkibidea

SARRERA	7
----------------------	---

I. ATALA

NOLA GAUZATU IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO PROZESUAK IKASTETXEETAN	13
---	----

1. OINARRI TEORIKOAK: ARGI LABUR ETA LUZEAK BIDAIARAKO	15
1.1. Ekonomiaren mundializazioa eta globalizazioa: kontzeptu urrunak errealitate gordinetik	15
1.2. Hezkuntza, gutizia guztien jomugan?	20
1.3. Partaidetasuna eta ikerkuntza, nolako zura halako ezpala.	24
1.3.1. Parte-hartzetik partaidetasunera: gogoeta txiki bat	26
1.3.2. Hezkuntza-eragileak eta ikerketa: errealitateari buruzko ezagutza ekoizteko ezinbesteko bikotea.	30
2. PARTAIDETASUNA OINARRI DUEN IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO PROZESUEN DISEINUA: HEZKUNTZA-ERAKUNDEETAN MUGIMENDU DIALOGIKOA BULTZATUZ	35
2.1. Ikerkuntza-prestakuntzako prozesua bere testuinguruan: abiapuntua argituz	36
2.2. Ikerketa-lana sustatzen duen ikuspegia: pedagogia kritikoa bereganatuz	42
2.3. Ikergaiaren definizioa: arazoa zehaztuz.	50
2.4. Ikerkuntza-prestakuntzako prozesuaren helburuak	57
2.5. Engaiatutako ikastetxeak: errealitatearekiko konpromisoa	60
2.6. Komunikatzeko eta sarea eraikitzeako espazioak: funtzioak eta eginbeharrak.	62
2.7. Informazioa jasotzeko tresnak	67
2.8. Ikerkuntza-prestakuntzako prozesuko une ezberdinak	72
2.9. Prozesu honen egiaztapen-irizpideak.	80
2.10. Errealitateak partaidetasunetik aztertu eta interpretatu.	84

II. ATALA**NOLA BULTZA DAITEKE IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO
PROZESUA PARTAIDEEN TALDEETAN 91**

3. BIDERATZE-PROZESUAK IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAREN ESPARRUAN DUEN ZENTZURANTZ GERTURATZEA.....	93
3.1. Zertarako sortu bideratze-prozesua ikastxeetan?.....	93
3.2. Bideratze-lana talde-bizitzaren sustatzaile.....	98
3.3. Bideratze-taldeak erabiltzen duen lan-segida orokorra: “lehenago”, “bitartean” eta “ondoren”.....	122
3.3.1. Bideratu baino lehenagoko unera hurbiltzen: nola hurbildu errealitatera eta nola zehaztu horretarako prestakuntza- -ekintzak?.....	122
3.3.2. Zer esan dezakegu bideratze-ekintzaren bitartean gauzatzen den elkarrekintzazko eta komunikazioko egoeraren gainean? Taldearen dinamizazioa eta landa-oharrak hartzea.....	126
3.3.3. Nola heltzen gara prozesuaren interpretaziora? Ekintzaren berreraikuntzak.....	130
4. “BESTEEKIN” TOPO EGITEKO HEZKUNTZARA IRATZARTZEN ..	147

III. ATALA**ERANSKINAK..... 169**

1. LANDA-OHARRAK.....	171
2. “LEHENALDIAREN” UNERAKO PRESTAKUNTZA-TRESNA.....	181
3. “BITARTEAREN” UNERAKO PRESTAKUNTZA-TRESNA.....	183
4. IKERGAIAREN DISEINUAK ERKATZEKO TRESNA.....	185
5. BIDERATZE-TALDEAN PERTSONA BERRIEN SARRERA LANTZEKO TRESNA.....	187
6. BERRERAIKUNTZEN AZTERKETARAKO TRESNA, BERE IKASKUNTZARI ETA ERABILERARI BEGIRA.....	189

BIBLIOGRAFIA 191

Sarrera

“Nik inoiz ez dut hitz egiten lehenago nekienaz, orain *jakiten ari naizenaz* baino”
Jorge Oteiza.

Egunorokoak asaldatu egiten gaitu. Bi mila eta hiruko apirilaren hamaika. Madril. VII. Musika Sarien banaketa. “Gerrarik ez” dioen leloa hainbaten paparrean josita. Euskarazko abestirik onenarentzako saria Fermin Muguruzarentzat dela iragartzen dute. Kantaria oholtzara igo eta “Egunkaria aurrera” dioen elastiko urdinaz jantzita, armez itxitako egunkariarekiko elkartasuna adierazteko hitzak lotzen hasi da, baina berehalaxe txistuak eta zalapartak nagusitu dira, gerra-hotsak. Saritutako kantaren izena: *In-komunikazioa*.

Horrelako egunerokotasunarekin esnatzen gara goizero, goizero esnatzeko indarra metatzen saiatzen garen osteko unean. Eta horrelako egunerokotasunekin, eta zergatik ez esan, horrelako egunerokotasunengatik, hezteko zeregina are premiazkoagoa bilakatzen zaigu. Hezkuntzak, neurri handi batean bederen, giza komunikazioarekin harreman zuzena duelako. Guk horrela sentitzen dugu orain, hitz hauek bata bestearen atzean ipini beharrean gauden honetan. Hezte, hezkuntzan eta prestakuntzan aritzea eta hezkuntzan ikertzea hain funtsezko iruditzen zaigun une honetan¹.

Hori esatean, gure hezkuntza-lana *nonbait* eta *noizbait* gertatzen ari dela nabarmentzen ari gara. Ez da era abstraktuan egiten den zerbait —Muguruzaren elastikoak dioena ez da abstrakzio hutsa— mundu txiki honetan eta uneotan egiten ari dena baizik. Hezkuntza-ekintza orok badu bere inguru soziohistorikoa, eta inguru horretako eraikuntzan, denok gara subjektu, nahiz eta objektu bagarela ere onartzen dugun. Euskararen herrian euskaraz hezten duen jendea gara gu, euskaraz irakasten eta ikertzen duena, euskara eta honi lotutako identitatea bere lurraldean eta munduan duintasunez bizi daitezen lanean diharduen jendea. Horretarako bidean dauden oztopoez, zailtasunez, ezintasunez eta frustrazioez ez dizuegu berba egingo, edozein irakurlek, euskalduna den une beretik, ondo ulertuko ditu eta. Bidea ez da erraza, ez. Kanpoan egon badaude menpean ez ditugun aldagaiak, eta

1. Liburu honetan aztertuko dugun prozesuak lotura zuzena izan du azken bi urteetan UPV/EHUK diruz lagundutako *Diseño, implantación y análisis de un modelo de cambio en la cultura de líderes educativos* izeneko ikerketa-proiektuarekin: UPV/EHU 00096.382-H-13962/2001.

interesak ere badaude egon, baina horrek ez du esan nahi etsi behar dugunik; horrek ez du esan nahi gertakariak datozen bezala ezinbestez onartu behar ditugunik. Gure ustez, beti dago bestelako bide bat, eta ikusten ez badugu, asmatu egin beharko dugu, guk geuk ere eraikitzaileak garelako benetan sinetsiz. *Bagarelako izan...*

“Buruan mundua
Makina jendea
Pentsatu globalki eta
Ekin lokalki, ez al da?
Eskualdunak gara
Eta mundukideak
Uniformetasunetik at
Gizakiak”

F. Muguruza

Bi mila eta bateko Korrika 12an honako kanta hau entzuten zen zoko guztietan: “bizirik mugaegunik ez baitu euskarak”. Lokalizazioa eta globalizazioa: uztartu eta ezarri, elkarrekin trukatu eta ezarri; mundu bat euskarara bildu. Eta bideak asmatzen goaz, globalizatu beharrean, *macdonalizatzen* ari den mundu honetan. Hanburgesak jatea, eredu nagusikoiaren kultura-balioa den neurrian, ongi ikusita dagoela eta mundutasun-ikurra dela dirudi; hain da ospetsua! Baina hanburgesak jateak ematen digun ziurtasun eta mundu-homologazio moduko horretatik landa, horretan horren ondo eta ziur zergatik sentitzen garen galdetu beharko genioke geure buruari: zergatik ote da?

Hezkuntzan ere badago macdonalizazio-tankerakorik. Estandarrak gero eta indartsuagoak dira, merkantilizazioa ere nabarmena. Ikastetxeek zerbitzuak eskaintzen dituzte, kalitatea saltzen dute, merkatuan lehiatzen dira, kudeatzaile on eta profesional ezin hobeak kontratatzen dituzte, gela barruko jardueran motrizitatea, hizkuntzak, teknologia berrietako trebakuntza; zein produktu bilatu, han izango duzu supermerkatuko apalean. Bezeroak agintzen du. Barra-kodea eta labela. Nola sentitzen gara? Hori al da hezkuntzarekin lortzen duguna? Zer lortzen dugu horrekin guztiarekin? Izan ere, deskribatutako hori hezkuntza-eredu nagusia dela argi dagoen arren, galdetu egin beharko baikenuke zeren alde egiten duen. Azken batean, hezkuntza-planteamendu honen guztiaren atzean, zer dago eta zer datza? Paulo Freirek sarritan galdetzen zuen bezala, noren alde eta noren kontra, zeren alde eta zeren kontra ari gara hezitzaile-lana burutzen? Ez baitago horrelako galderei erantzun gabe hezkuntza egiterik. Hezkuntza ez da neutroa; izaera politikoa du. Gizarte eta mundu-ikuskera bat biltzen du bere barnean, eta asmo jakin batez eragiten du. Beraz, hezkuntza-lanak nonbait kokatzea eskatzen digu, nahiz eta batzuetan nonbait kokatzeak, politikoki kokatzeak ezinegonaz sorrarazten digun. Zergatik ote da?

Eta hezkuntza ere politikoa dela baieztatzea are larritasun handiagoz bizi dugu Euskal Herrian. Espainiar Estatuaren aldetik, euskal eskolak politizatuta egotea gaitzesten dute, politizazioaren estigma euskal hezkuntzara zabaldu eta susmopean jartzen gaituzte gu guztiok. Haien kezka ez da eskola gizarte-proiektu baten alde egotea, hau da, politikarekin lotuta egotea, baizik eta haien proiektu politikoarekin bat ez etortzea. Beraz, bieran dago politikarekiko lotura, baina zentzu ezberdinetan. Arazo honen alderdirik kezkagarriena, alabaina, ez dago horrenbeste euskal eskolaren politizazioaren salaketan bertan, salaketapean dauden sektoreek horren aurrean ematen duten erantzunean baino. Izan ere, honelako argudioen aurrean, eskolaren eginkizuna pertsonaren garapena bultzatzea dela diote hainbatek, hezkuntza-erakundearen eginkizun politikoa eta soziala baztertuz, eta areago, desagerraraziz. Eskola banakoen hezkuntzaren zerbitzuan, handik kanpoko definitu gabe. Zergatik ote da?

Beraz, galdera baino ez airean. Gure hezkuntza-praktikek zein proiektu soziali eta politikori erantzuten diote? Eta gure hezkuntza-praktikek zein proiektu soziali eta politikori erantzutea nahi dugu? Galdera korapilatsu horiek hurrengo orriotan kontatuko dugun esperientziaren oinarrian egon dira, gaur egun ere badaude eta etorkizunean ere egongo dira. Errealitatearen eraldakuntzarako tenkagailu modukoak ditugu; kontraesanetatik aurrera ateratzeko eta ideologia nagusiaren anestesiatik libratzeko baliabideak dira. Ezin dugu gutxietsi pentsamendu bakarraren indar zentripetua, bolanta-sare gisa gizartearen diskurtso gehienak arrastatu egiten dituen. Zorionez, itsasoa zabala da eta sareak pasatzen den tokitik ia dena harapatzen duen arren, ez dago oraindik itsasoa bera arrasta dezakeen sarerik.

“Orduan pentsatzen du noraezean galduko dela eta hari bat
 behar duela labyrinthoan. Baina zein lokarritan
 eutsi haria?

Orduan pentsatzen du oroitzapena bederen sostengatu behar duela
 Eta bitakora kaier bat eskribatzen du ilunabarrero”

J. Sarriónandia

Galderak buruan ekin genion bidaiari. Bost ikastola, hainbat guraso, irakasle, hainbat ikasle eta langile. Bide berriak asmatu behar direlakoan, euskal eskolak bere bidea berrasmatu behar duelakoan. Aldatzea gabe eraldatzea zela gakoa, eta bidea bidaia dela eta bidaia helbidea, ikastetxeetako errealitatea aztertzeari ekin genion, tinko. Eta bitakora-kaiera idatzi genuen, bidean aurkitutakoa eta geure buruak ere hobeto ulertzeko, eta ulergarriago egitean, bestelako bideak asmatzen joateko.

Ekintzatik bertatik abiatu ginen, baina egiten genuen guztia eztabaidatuz eta hausnartuz. Geure buruen jabe izan nahi izan dugu, subjektuak garelako ozenki esan ahal izan dugun arte; baina baieztapen sinplea den horri praktikatik heltzean, jarraibidearen zailaz ohartu gara. Izatez, ezaguna da bertikaltasuna eta hierarkia bizi garen gizartearen ezaugarriak direla, baina bertikaltasun eta hierarkia hori eskolako bizitzan noraino mamitu ditugun ikusi behar izan dugu, besteak objektu gisa irudikatu bakoitzean, besteekin horizontaltasunez aritu bakoitzean. Denak subjektu garen partaidetasunaren ideiatik eraiki nahi izan dugun guztietan, bertikaltasun eta hierarkiazko jarrera, portaera eta prozedurak erantzi eta biluztu behar izan ditugu, izakioi dagokigun komunikazio-ahalmenaz baliaturik. Hortik, dialogoari emaniko berebiziko garrantzia.

Paulo Freirek aldarrikatzen duen “elkar-hizketatik” elkarrekikoa abiatu eta garatu dugu. “Elkar-hizketak” besteekiko trukaketa, elkarren ezagutzea eta elkarren aitortza ekartzen baitizkigu. Elkartasun horretan, munduarekin ere jarri gara hizketan, eta horri esker, geure buruak eta geure hezkuntza-praktikak argi berri batez berrirudikatu ahal izan ditugu. Iratzartzeak izan dira, eskailera luzeko mailak, ttipi-ttapa.

Lau urteko lanean jasotako bitakora-kaiera duzu, irakurle, esku artean. Bidaia ez da amaitu, baina eginikoaz irakurketa oso bat egin beharrean sentitu dugu geure burua. Bide honek ez dakigu noraino eramango gaituen —aileto hemendik euskal eskolaren beste garai bat ernari!—, baina zer eman duen eta batez ere nola egin dugun, horrek badu, gure uste apalean, berritasun nahikoa. Horrexegatik ipini dugu metodologian halako arreta handia.

Baiki, gure aburuz, ez gaude hemen hezkuntzari atxikitzen dizkiogun ezaugarri orokorren egarritz. Guztiok nahi dugu eskola euskalduna, parte-hartzailea, integratzailea, pertsona guztiak garatzen dituen, euskal kultura hezuramaitzen duena... Printzipioetan ez du ematen eztabaida handirik egon daitekeenik, ez, behintzat, era abstraktuan. Itxura batean, zailtasunak eguneroko praktikan taxutzen dira. Horrexegatik abiatu gara praktikatik: praktika burutzean teoriarekiko sortzen zaizkigun jauzi maldatsu horiek interpretatu nahirik, eta interpretazio horretatik teoria eta praktika bateratasun handiagoz uztartu nahirik. Kontua hau da: nola egiten da hori guztia? Nola gauzatzen dira praktikan hainbeste desiratzen ditugun ideia eta amets teorikoak? Nola edertzen ditugu amets sozial alternatiboak?

Testu honetan geure bidaiako gogoetak eta behin-behineko ziurtasunak berre-raiki ditugu, bi atal nagusitan banatutako lau kapitulutan. Lehenengo kapituluan, prozesuan izan ditugun kezkak eta gidatu gaituzten ideia teorikoak laburbildu ditugu. Testuak inposatzen digun lerro artifizial horrek behartuta, hasierako toki honetan jarri ditugu, baina kokapen hori nahiko gezurrezkoa dela aitortu behar dugu; zeren guretzat ideia teorikoa odola zainetan bezalakoa baita, berak banatzen eta bultzatzen baitu gorputz orok bizigarri duen oxigenoa. Ideia teorikoa

hasieran, erdian eta bukaeran dagoen iparrorratza da, hari bat labirintoan ez gal-tzeko.

Bigarren kapituluan, burutu dugun ikerkuntza-prestakuntzako prozesuaren ikastetxe mailako diseinua duzue. Bertan eman diren urratsak edozein ikerkuntzatakoak dira; beraz, hor ez dago bestelako berritasunik. Ekarpena, agian, prozesuaren taxuketan bertan aurkituko duzue: nola egin zaion aurre honi guztiari ikastetxe batean, bertako partaideak eragile zuzenak eta ardurakideak direnean. Zentzu horretan, gure esperientziaren kontakizunak testuaren toki nagusia bereganatzen duela konturatuko zarete, praktikari nola aurre egin diogun ikusiz, zailtasunak aztertuz, beraiek gainditzeko gogoetak eta prozedurak azalduz eta galdera berrietarako tokia ere zainduz. Horrela eraiki dugu praktikari buruzko teorizazioa eta ezagutza. Berriro ere zailtasun handiak izan ditugu bizi izandakoa eta gure ikerketako erregistro eta berreraikuntzetan jasotakoa testu ordenatu batean jartzeko: berez dialektiko eta konplexua dena lerroetako linealtasunean jartzeko erronka. Susmatzen dugu ezen, behin baino gehiagotan, irakurleak aurrera eta atzera egin beharko duela testuan, mezua osotasunean ulertu eta bereganatu ahal izateko; baina honela gertatzen bada, errealtatea bere mugimendu dialektikoan murgilduko dela iruditzen zaigu.

Hirugarren kapituluan, ikerkuntza-prestakuntzako prozesuaren unitate nagusia den eztabaida-talde komunikatiboan zer gertatzen den, nola aritzen den eta zein tresneriarekin jokatzeko den jaso nahi izan dugu. Ez baita edonola lan egiten, ez baita edonola solas egiten... Eraldakuntzan laguntzen digun tokian tokiko ezagutza zientifikoa —zientifikoa diogu hortaz, zorrotza, sistematikoa, egituratua, erkatua— ekoiztea da gure kezka, eta horrek metodoa ondo menperatu eta erabiltzera behartzen gaitu. Bigarren eta hirugarren kapituluetan deskribatutako tresna zehatzak, bestetik, eranskinetan bildu ditugu, lan egiteko erak ahalik eta argien gera daitezkeen.

Laugarren kapituluan, taldekideok orain arte buruturiko prozesuan izan ditugun iratzartzeak jaso ditugu. Iratzarri, esnatu... Axularrek 1643an argitaratu zuen *Geron* “akhordu” hitza adimenaren, zentzuaren eta senaren baliokide gisa erabiltzen du, eta “akhorduan egon” aditza adi egon eta ezagutu aditzen esanahi bertsukoa da (Villasante. 1973:42). Lekeition *umeak akorde dagoz* esaten da, esnatuta daudela adierazteko. Duela gutxi Eduardo Gleanoren testu batean Ameriketako zenbait landa-aldetan “esnatu” esateko “gogoratu” esaten zela irakurri genuen. Hitzon parekotasun hori hagitz metaforikoa iruditu zaigu, eta liburu honen laugarren atalari sarrera emateko guztiz baliagarria. Izatez, atal horretan prozesuari hitza eta ahotsa eman nahi izan dizkiogu, eta bidean suertatu diren iratzartzeek aritu gara. “Elkar-hizketaren” elkartasunean egiazkiago ezagutu dugu, zentzua aurkitu dugu, jabetuago gara, adimentsuago gaude. Ez dira izan alde zaureratik programatutako helburuak lorpen gisara aurkeztekoak, ez horixe! Bidea elkarrekin eginez bati eta besteari suertatu zaizkion gertaerak dira, adimenaren argiztapenak, senera etortzea nonbait. Ez dakigu beste toki eta denbora batean honelako prozesua burutuz gero,

iratzartze hauek edo beste batzuk gertatuko liratekeen, baina testuari prozesuak dituen bizitasuna eta sinesgarritasuna emateko egokia zela uste izan dugu, metodologiaren arkitekturan hainbeste orrialdetako ibilaldi lehorrean ur bustia.

Ez dugu gehiegi luzatu nahi, honi guztiari izen-abizenak ere jarri behar zaizkiola uste dugu eta. La Puebla de Labarka, Urretxu-Zumarraga, Lazkao, Zarautz eta Armentiaiko ikastoletako partaideen lana eta ilusioa aipatuko ditugu lehenik eta behin, eurak izan baitira testu honen atzean dagoen esperientziaren egileak eta isileko protagonistak. Ikastola horietatik etorri eta gurekin zuzenean lanean ibilitakoak ere gogoratu nahi ditugu: M. Carmen Burgoa, Agurtzane Hurtado, Jaione, Amaia, Belen Maiza, Jose Luis Etxezarreta, Aitor Urkiza, Joseba, Aitor Zubizarreta, Karmele Martiarena, Josepo Teres... guztiekin lan egitea, askotan esan dugun bezala, benetako luxua delako. Talde horretako kide diren Luzia Medrano eta Mertxe Sernari esker bereziak eman nahi dizkiegu, Sao Paoloko aireportuko itxaronaldi luze batean euren *iratzartzeak* gurekin partekatu zituztelako. Pilar Ruiz de Gauna lankidea aipatu nahi dugu, bidaide eta gogaide izan dugulako. Eta azkenik, lantaldetik, Agurtzane Elordirekin ere zorretan gaude, landa-oharren ikaskuntzari buruzko berreraikuntza argitaratzen utzi digulako.

Gure ikerkuntza-prestakuntzako prozesua goitik beherako abentura bada, ez da ausardia txikiagokoa izan testua idaztea. Horretan zuzentzen eta iruzkintzen ikusezinak baina funtsezkoak izan diren pertsona batzuk ere gogoan ditugu: Lutxi Larrazabal, Esther Zarandona, Izaskun Etxebarria, Josebe Alonso, Angel Arcos, Jose Luis Marañon, Beatriz Fernandez, Leire Calle eta Jose Ramon Etxebarria. Azken txanpa nekagarri honetan inurri-lana egiten jardun dute.

Azkenik, eta ez horregatik garrantzi txikikoak, gure inguruan pazientziaz baina maitasun handiz izan ditugun Jabier, Olatz, Xabier Paul, Josu, Iñaut, Jon eta Eneko gogoratu nahi ditugu, lan honi emandako ordu luze ugari beraiei lapurtutakoak izan dira eta. Espero dezagun ahalegin horiek guztiak alferrekoak ez izatea.

“Atzerantz idazten dut. Aurrera begiratzen dut baina atzera eginez noa,
atzerantz ibiliz”

Jorge Oteiza berriro.

Algortan eta Galdakaon, 2003ko apirilaren 14an.

I. ATALA

NOLA GAUZATU IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO PROZESUAK IKASTETXEETAN?

Hezkuntza-zientzien arloan, eta zehazkiago irakasleen prestakuntzan, nabaria da azken urteetan partaidetzazko Ikerketa-Ekintza (Research-Action) kontzeptuak bereganatu duen garrantzia (Carr & Kemmis, 1988; Carr, 1990 eta 1996; Elliott, 1993; Kemmis, 1990; Salazar, 1990; Selener, 1996). Hautu teorikoak eta eguneroko praktikak nagusiki eredu teknikoen eta igortzaileen inguruan bildu ohi diren arren, gaur egun nabariak dira sorrarazi duten eraginkortasunik eza eta, areago, nahigabea hezkuntzan parte hartzen dutenengan. Egoera honen aurrean irtenbide berriak bilatzea ezinbesteko bilakatu zaie hezkuntzako profesionalei; eta gune interesgarri horietako bat, atal honetan aztertu nahi dugun prozesuan aurki dezakegu.

Partaidetzazko Ikerkuntza-Ekintza izenak baditu bere hurbileko balioki-deak, besteak beste, ikastetxeetan ardazturiko prestakuntza, lankidetzazko ikerkuntza, ikerkuntza-prestakuntza, eskolaren autoebaluazioa... eta ezberdintasunak gorabehera, horiek guztiek nolabaiteko mamizko joera erkidea azaltzen dutela esan genezake. Adiera hauetan dautzan oinarritzko kontzeptu teorikoak nahiko zehazturik dauden arren (Freire, 1990, 1993, 1994; Habermas, 1997, 1998; Contreras, 1999), ikastetxeetan praktika eta lanbide-kultura berri hau sustatzeko esperientziak eta, areago, metodo, metodologia, prozedura eta lanabes kontrastatuak ez dira oraindik oso ugariak, eta egoera horri, hain zuzen ere, aurre egin nahi dio gure gaurko asmoak.

Atal honetan izenburuko galderari erantzun nahi zaio, hots, nola gauzatu prestakuntza-ikerkuntzako prozesua ikastetxean. Honetarako bide nagusi bi hartuko ditugu: alde batetik, prozesu osoari argia emango dion oinarri teorikoen inguruko gogoeta (1. kapitulua), eta, bestetik, prozesua diseinatzeko urratsen analisia (2. kapitulua).

1. Oinarri teorikoak: argi labur eta luzeak bidaiarako

Gure lan honen ardatza ikastola batzuek egin duten partaidetzazko ikerkuntza-prestakuntzako prozesu bat da. Horretan buru-belarri sartuta ibili dira azken lau urteotan, eta alde horretatik praktikatik sortutako zerbaiten aurrean gaudela baieztatu behar dugu. Dena den, egia den aipamen horrek ezin du ezkutatu prozesuak duen esanahi teoriko sakona: hezkuntzaren alderdi soziala arretaz zaintzen duen pedagogia kritikoaren irizpideak eta proposamenak izan dira gure asmoen gidari, neurri handi batean. Haiek gabe ezin zitekeen egin egin duguna.

Hori dela eta, pedagogia kritikoaren oinarritzko ideia horiek zein izan diren aztertzeari ekingo diogu segituan. Gure lehenengo begirada inguratzen gaituen munduari zuzendu diogu, hor aurkitu behar baititugu, gure uste apalean, hezkuntzan jokatzeko gako nagusiak. Ondoren, eraiki nahi den gizarterako egokien jotzen dugun hezkuntzaren kontzeptua arakatu dugu, esparru teorikoa finkatzeari begira. Azkenik, partaidetasuna eta ikerkuntza biltzen dituen proposamen honen zergatiak aztertu ditugu, hurrenez hurren planteatuko dugun diseinua eta gainerako atalak zentzuz hornitzeko.

1.1. EKONOMIAREN MUNDIALIZAZIOA ETA GLOBALIZAZIOA: KONTZEPTU URRUNAK ERREALITATE GORDINETIK

Globalizazioak eta teknologia berrien iraultzak ba al dute eraginik gure eguneroko hezkuntza-lanean? Ekonomiaren mundializazioak ba al du zerikusirik hezkuntzarekin? Gu baiezkoan gaude, baina argi dugu bitxia suerta dakiokeela edonori hezkuntza, ikerkuntza eta parte-hartzea ardatz dituen honelako lan batean munduaren egoeraz galdetzen hastea. Izan ere, azken hamarkadetan gero eta gehiago urrundu dira gizarte-gertakarien azterketak eta hezkuntza-zientziaren barneko gogoetak, eta hain da handia urruntze hori ezen hezkuntzari buruz mintzatzean pertsonak, garapena, adimena, ahalmenak, portaerak, edukiak, metodologiak eta abar baino ez baititugu ikusten, horiek guztiak gaur egun dugun munduarekiko harremanean txertatuta daudela ohartu gabe. Bai, egia da gizartearen aipamen bat edo beste egiten dela, eta esan ere esaten dela gizabanakoak gizarte-izaera biltzen duela bere barnean; baina gizartean eta munduan gertatzen denari hartzen al diogu benetako zentzua? Egunerokoan gure hezitzaile-lanetan egiten dugunaren eta

gizartearen eta ekonomiaren arteko loturak ikusten al ditugu, mamitzen al ditugu, dialektikoki harremanetan jartzen al ditugu... sentitzen al ditugu?

Unibertsitateko ikasgeletan, ikasleei galdera hori egiten diegunean, oinarrizko analisirik nekez eraikitzen dela aitortu behar dugu, eta, oro har, hezkuntza eta gizartearen bakarturik dabilten mundu ezberdin biren antzera irudikatuta agertzen zaizkigula: batetik hezkuntzari buruzko diskurtso oso bat biribiltzen dugu, eta bestetik gaur egungo gizarte-egoerari buruzkoa, baina bata eta bestearen artean zubirik ez dago, lotura “sentiturik” ez, ohiko esaldi trokelatu eta estandarizatuetatik landa. Hori guztia, gure aburuz, kezkarria da, zeren ez baitago hezkuntzaren “irakurketa” posiblerik, lehenago munduaren irakurketarik egin ezeari; hau da, munduan gertatzen denaz ondo jabeturik bakarrik jabetu ahal izango gara hezkuntzaren praktikaz eta ikerkuntzaz, esanguraz eta zentzuaz, behintzat.

Aurrekoa esan ondoren, argi dago zertara datorren gizarte-azterketa gure lerroetara. Ez dugu metodologia-irakaspenik eman nahi, baizik eta inguru sozial eta historiko honetan hezkuntza eta ikerkuntza nola irudikatzen dugun eta nola gauzatzen dugun azaldu nahi dugu, hain zuzen ere bizi garen mundua eraldatu nahi dugulako. Gure hezkuntza-lanaren asmo eta intentzio hau, gainera, ez da hornidura edo apaingarria, gure hezkuntza-jarduerari zentzua ematen diona baizik; mundua eraldatzeko nahi garbia izan gabe, hemen aipatuko diren estrategiek, tresnek eta gomendioek hezurdura gabeko gorputza osatuko lukete: atalak egon bai, baleudeke, baina mugimendurako ahalmenik ez, itxura gabeko gorpuzkina baino ez bailitzateke.

Gaiari lotuz, esan dezagun lehenik eta behin leku guztietan globalizazioaz, ekonomiaren mundializazioaz, ezagutzaren gizarteaz, neoliberalismoaz, teknologia berrien azkartzeaz, Internetez eta sare-gizarteaz hitz egiten entzuten dugula. Egia da XIX. eta XX. mendeetan munduan zehar eratuz joan ziren estatu-nazioen mugen barnean aritzen ziren merkatu nazionalak txiki geratu zaizkiola kapitalismoari; bi mende hauetan estatuak elkarrekin lehian ibili izan dira, bakoitzak bere mugen barruan ekoizten, saltzen eta erosten; eta jarduera orokor horren emaitza hobeak edo ahulagoak beste merkatu nazionalakiko nagusitasunak edota mendekotasunak markatzen zituzten. Joera eta portaera orokor hori, alabaina, aldatu egin da informazioaren teknologien iraultzarekin, gaurko tresna indartsu batzuek (hala nola Internetek) unean uneko nolanahiko informazioak bidaltzeko ematen diguten aukera aparta aprobetxatzearen ondorioz. Lehenengo ondorioa finantza-merkatuen mundializazioa izan da; hau da, estatu-nazioaren logika estuegitik harago kapitalismoak bere irabaziak handitzeko beste esparru zabalago bat eratu ahal izan du munduan, sare informatiboek ahalbidetzen dioten informazioaren joan-etorri azkarrari esker. Gauzak horrela, merkatuaren “askatasunak”, estatuen mugez gaindi, planeta bera du mugarri, eta irabazien metaketa eragiketa ororen oinarri.

Azken bi hamarkadetan nagusitu den eredu ekonomiko neoliberalaren eraginak mota askotakoak dira. Eduardo Galeanok egiten duen azterketa zorrotzari jarraiki, bi eragin nagusi azpimarratuko genituzke: kultura-berdinketa eta ezberdinketa ekonomikoa.

Ingurura begiratu besterik ez dugu, gizateriaren ezaugarriak nabarmenena kultura-aniztasuna dela bete-betean ikusteko. Milaka hizkuntza, kultura, pentsaera, ohitura... *ehunka mundu, bakar baten barruan*. Alta, kultura-aniztasun eta askotarikotasun horren kontra, masa-hedabideek eredu bakar baten ezaugarriak zabaltzen dizkigute behin eta berri, nolakoak izan behar dugun gupida gabe zabalduz. Eta marka komertzial ospetsuen inperioa nagusitzen den bitartean, identitatea galduz goaz, hondarrean halako sentipen hutsala utziz. MacDonalsek eta Coca Colak eragindako identitate mediatikoak eta kontsumozkoak tokian tokiko identitateak ordezkatzeko saiatzen dira.

Uniformatu eta tontotzen gaituen berdinketa ezin da neurtu. Masa-kulturaren industriak giza ostadarraren kontra eta identitatearen giza eskubidearen kontra egiten dituen eguneroko bidegabekeriak jasotzen dituen ordenagailurik ez dago. Baina bere aurrerapen ikaragarriek gure begiak urratzen dituzte. Denbora historiaz husten doa eta espazioak ez du jada ezagutzen bere atalen aniztasun ikusgarria. Masa-hedabideen bitartez, munduko jauntxoek kontsumo-kulturaren balioak islatzen dituen ispilu bakar batean begiratzeko dugun betebeharra jakinarazi digute (Galeano:1999, 26).

Kontsumoaren kulturak izatea edukitzea dela aldarrikatzen digu, zenbat eta gehiago eduki hainbat eta hobe zarela. *Ez duena ez omen da* izan liteke beraren esararik esanguratsuen. Kalitatea kantitatearekin lurruntzen da, eta hezkuntza-mundura joaz ezinbestean datorkigu gainera edukiei ematen zaien gehiegizko garrantzia, noiz eta eduki horiek etengabe itxuraldatzen eta zaharkitzen ari direnean. Zertarako eman, beraz, hainbesteko garrantzia bihar zaharkituta geldituko den edukiari?

Kultura-berdinketa —ala berdinkeria deitu beharko ote genioke?— ez dator, baina, bakarrik, are larriagoa den ezberdintasun ekonomikoarekin estuki lotuta baizik, zeren itxuraz denok gero eta berdina garen honetan, aberatsen eta pobreen artean zabaldutako amildegia gero eta beldurgarriagoa baita. Horratx ezberdinketa ekonomikoa.

Le Monde Diplomatique aldizkariak eginiko azterketetako datuen arabera, sekula ez da izan hain jauzi handia aberastasunari dagokionez: munduko populazioaren %1ek (50 milioi pertsonak baino gutxiagok) bildu dituen irabaziak munduko txiroenek (2.700 milioi pertsonak) dituztenen parekoak dira. Datu ekonomikoak joerak, gainera, ez dio etorkizunari esperantzarako zirrikiturik uzten: munduko populazioaren %20ren, aberatsenen, ondasunek hazteko joera duten bitartean, %50en, pobreenen, ondasunak, kopuru errealean, jaitsi egiten dira. Aberastasunaren banaketa horrek, gainera, geografikoki ere badu bere berezitasuna: Alemaniak,

Japoniak eta AEBek munduko aberastasunaren %50 metatu dute, eta gaur egungo munduko ekonomia kontrolatzen duten finantza-guneak herrialde garatuetako hogei eta bat hiritan daude kokatuta. Moskuko unibertsitateko Vladimir Tikhunov geografoak, Nazio Produktu Gordinaren datuak oinarri hartuta, anamorfosian¹ egindako mundu-maparen irudia ezin adierazkorragoa da: Ipar Amerikak, Mendebaldeko Europak, Japoniak, Hego Koreak eta Taiwanek azalera gehiena estaltzen duten bitartean, Afrika, ia azalerarik ez duela, ez da kasik ikusten (Achcar, 2003: 50-51, 46-47).

Hezkuntzari dagozkion datuak ere aipagarriak dira. XX. mendearen bukaeran zegoen helduen alfabetatze-tasa (%72) 1970ekoarekin (%48) alderatuz gero, nabari da egon den aurrerapena. Baina bilakaera honek ezin ditu ezkutatu hazkunde demografikoaren ondorioz gaur egun dauden alfabetatugabeen kopuru izugarriak. Izan ere, 1950. eta 2000. urteen bitartean %24 igo da, 705 milioitik 875era. Datu gordinetan ematen dugun kopurua geografikoki ere esanguratsua da, zeren Hego Asian orduan baino 124 milioi alfabetatugabe gehiago baitaude, eta Afrikan 74 milioi gehiago. Alfabetatze eta ezalfabetatzaren arteko inflexio horiek areagotu egiten dira genero, gizarte-klase, hizkuntza, etnia, hiri eta nekazari-aldearen arabera. Datu adierazgarria honako hau izan daiteke: alfabetatugabeak ugaritzen doaz populazioaren tarterik ahulenetan, eta AEBetan, Erresuma Batuan eta Irlandan bost heldutatik bat da alfabetatugabea (ibidem: 68-69)².

Honekin batera nazioarteko gertakariak tropelean agertzen zaizkigu teleberrietan, bakoitzaren arrazoiak eta ondorioak zein diren hautemateko astirik eman gabe. Gertakarien uholdeak dira, eta gu olatuaren azpian gaudela ematen du, ezinbestean, bizirauteko beharrezko dugun arnasa hartzeko uretatik burua ozta-ozta ateratzeko eginahaletan. Mundu hori, sarritan, gustatzen ez zaigula onartzen dugu, baina horren aurrean ezer egiterik ez dugula-eta, etsipena nagusitzen zaigu. Ez dugu ezer ulertzen, edota ulertzen dugu hau edo bestea, baina ez dugu irakurketa osoagoa, globalagoa, lortzen; bitartean kontsumismoa eta indibidualismoa gure bizipenen, sentsazioen, pentsamenduen eta sentimenduen erraietaraino sartzen zaizkigu, kode genetikoan ezarriak izan balira bezala.

Pedagogia kritikotik gogor salatu dira neoliberalismoak eta postmodernismoak gizakiengan eta hezitzaileengan duten eragina. Ikuskera fatalistak dira, mundua horrelakoa dela besterik gabe onartzera eramaten gaituzten pentsaera deformatzaileak dira, gizakiaren izaeraren guztiz kontrakoak. Etsipenak esperantza itotzen duen heinean, mundua ezin dela aldatu iragartzen digu, konformatu behar dugula; eta gizabanako bakoitzak bere buruaren alde ahal duen guztia egitearekin nahikoa dela esaten duen zurrumurru mekanikoa sartzen zaigu muinetaraino. Nolako mezu

1. Anamorfosia herrialde bakoitzak duen aberastasun-maila lur-azalean adieraztean datza. Horrela, herri aberatsak azalez puztuta agertzen zaizkigu, eta pobreak mehetuta.

2. Honi buruzko zenbait datu: <http://www.argia.com/nethurbil>

gezurtia den ikusteko, gizateriaren iraganari begiratu besterik ez dugu. Nolakoa izango zatekeen gure gaurko mundua esklabotzaren aurka matxinatu zirenek mundua alda zitekeela sinetsi izan ez balute? Nolakoa Europako emakumeena, gizonezkoen eskubide berberak aldarrikatu eta lortu behar zirela pentsatu izan ez balute? Nolakoa langileena, zapalkuntzaren aurrean beren bizi- eta lan-baldintzak aldatu behar zirelako ideiarekin amets egin izan ez balute? Nolakoa haurrena, eskola guztiontzako eskubide izan behar zela erabaki duten milioika pertsonen errealitatea horrelakoa izateko zerbait egin izan ez balute?... Zerrenda amaigabea da, dudarik gabe, baina gizateriaren esperientziak hori argi erakusten duen arren, gaurko ideologia nagusiak, postmodernismoak, historia ukatuz, ezer egiterik ez dagoela eta etorkizuna eginkizun gabe dekretuz itxita dagoela iragartzen digu.

Gutako bakoitzak, hau irakurtzean, munduan gertatzen ari denaz sentitzen duguna aztertzen hasiz gero, ideologia fatalista horren zantzuak aurkituko ditu erraz. Utopiak susmopean daude, eta mundua aldatzeko edozein mezu eta keinu, anakronismo eta jarrera zaharkitutzat hartzen da. Baina jarrera hori onargarria al da? Ez al da ideologia nagusiaren eraginpean sortu dugun pentsamendu irrazionala? Ez al gara konturatzen bizi garen aro historiko hau, ekonomiaren mundializazioarena, garapen kapitalistaren beste epe bat baino ez dela, eta aurrekoak bezalaxe, boterea menperatzen duten interes batzuen arabera historikoki eta sozialki eraiki dela? Eraikia bada, berreraikigarria ere izango da; kontua da noren eta zeren alde eraiki behar den. Paulo Freirek argi zioen:

Munduko langabezia ez da halabeharra. Areago da ekonomiaren globalizazioaren eta aurrerapen teknologikoen emaitza, zeini falta baitzaio gizakiaren zerbitzuan benetan egongo den etika baten izan beharra eta ez munduan agintzen duen gutxiengoaren gutizia hesigabearen eta lukroarena (Freire: 1999,64).

Azken urteotan esperantza eta gizarte-utopiak lozorroan egon direla esan genezake. Sozialismo errealearen gainbeherak utopien akaberaren azken taularatzea ekarri zuen, iraultza teknologikoak mundua merkatu bihurtzea ahalbidetzen zuen une bertsuan. Pentsamendu bakarraren agindupean igaro dira zenbait urte, baina esan beharra dago argi txiki batzuk pizten hasi direla. Globalizazio ekonomikoari aurre egiten dion mugimendua ere eratu da munduan. Askotariko arraza, erlijio, sexu, gizarte-klase, hizkuntza eta kulturetako jendearen kezkak eta beharrak historian beste aukera bat sortzekotan daude. Seattle-n, teknologia berrien habia den Silicon Valley-ren ondoan, 1999an Munduko Merkataritza Erakundea mundializazioan beste urrats bat egiteko biltzera zihoan hartan, kaleetan mugimendu erraldoia agertu zen, paradoxikoki, sare informatikoen laguntzaz eratuta. Ordutik hona eredu neoliberalak munduko jendearentzat eta herrirentzat dituen eragin negatiboak aztertu eta kaleetan behin baino gehiagotan salatu ondoren, globalizazio solidarioa eraikitzeko beste eredu baten bila ari dira lanean, «ingurumena zein giza eskubide unibertsalak nazio guztietan aintzat hartuko dituen, eta nazioarteko sistema eta erakunde

demokratikoetan oinarrituta, justizia soziala, berdintasuna eta herrien burujabetza bermatuko dituen» (Euskaldunon Egunkaria, 2003-I-23; 25).

2003ko urtarrilean Porto Alegre-n Munduko Gizarte Foroa biltzen zen une berean, Davos-en (Suitza) Munduko Foro Ekonomikoa bildu zen, munduko enpresabururik boteretsuenen inguruan. Brasilgo presidente Luiz Inacio Lula da Silvak laburbildu zuen bilera horien esanahia: «Davosko Foroan aberastasun gehiago nola pilatu eztabaida daiteke; aitzitik, Porto Alegrekoan dagoen aberastasuna nola banatu eztabaidatzen da» (Euskaldunon Egunkaria, 2003-I-24). Izan ere, *Beste mundu bat posible da* lelopean, mundializazioaren aurkako mugimenduak munduan antolatu eta aldaketarako estrategiak aztertzen darrai, neoliberalismoaren abiada gelditzeko eta alternatiba gizatiarragoak gauzatzeko.

Honetatik guztitik, zer ondoriozta dezakegu? Lehenik, agian etsipena ideologia nagusiaren eragina den aldetik, esperantzaren bidean jarri beharrean gaudela, geure buruak historiako subjektutzat hartuz, horren objektuak ere garen arren, esperantza eta ametsik gabe ez baitago ez gizarterik ezta hezkuntzarik ere. Bigarrenik, aldaketa horiek guztiak egia bihurtuko dituzten bideak eraiki behar ditugula, eta eginkizun hori guztion eginkizuna dela. Zentzu horretan ez du balio aldaketaren zain itxaropenez etxean gelditzeak; bidea posiblea da, baina latza da eta guztion engaiamendua eskatzen du ezinbestean. Hirugarren eta azkenik, hezitzaileak eta pedagogoak garen heinean, hezkuntza bera errealitate sozial horren argitan aztertu eta argitzeko eginkizuna dugu, hori egin ezean ezinezkoa baita hezkuntza-alternatibak eraikitzea.

Hurrengo orrialdeetan azalduko dugun eredu teorikoa eta metodologikoa arestian aipatu dugun gizarte-analisitik sorturikoa da, gauden egoeratik atera eta mundu berriaren eraikuntzari ekarpena egitera datorren talde-lan pedagogikoa. Etengabe bilatzen dabilena, utopiari so eginez.

Historia erdimenez dago, eta dakarren globalizazioa elkartasunezkoa izatea nire, zure eta gu guztion esku dago.

1.2. HEZKUNTZA, GUTIZIA GUZTIEN JOMUGAN?

Aurreko atalean bezala, bidegurutze honetan zenbait norabide agertzen zaizkigu aurrean, eta bakoitzak bere esangurak eta ondorioak dakartza. Baina zer egin daiteke hezkuntza-mundutik eta hezitzaile eta pedagogoak garen aldetik honen guztiaren aurrean? Ba al dago ezer egiterik? Ba al dago harremanik gure eguneroko lanaren eta hain urrun sentitzen ditugun prozesu makroekonomikoen eta sozio-politikoen artean?

Geure inguruari begiratzen badiogu, erraz hautemango dugu mundu globalizatu honetan hezkuntzarekiko kezka badagoela. Hezkuntza-sistemek munduan oso egoera eta ezaugarri ezberdinak dituzten arren, herri-klaseetan, gobernuetan zein enpresa-elkarteetan badago haiekiko kezka. Nola liteke gertakari berarekiko interes kontrajarriak dituzten eragileek bat egitea? Nola liteke eredu neoliberalaren alde dagoen enpresa-gizon batek eta globalizazioaren eredu sozialaren alde dabilen beste batek, biek hezkuntza bultzatu nahi izatea, hezkuntza beharrezkoa dela aldarrikatzea? Gizartearen azterketa sozialean, ekonomikoan eta politikoan jarrera kontrajarriak dituzten arren, hezkuntzari dagokionean bat eginda? Galdera horri erantzuteko, lehenik eta behin hezkuntza hitzaren atzean zer aterpetzen den definitu beharko genuke; zeren, *hezkuntza* esatean, biak ote daude gauza bera ulertzen? Bistan da ezetz. *Hezkuntza* hitzak esanahi eta adiera ezberdinak biltzen ditu, eta komeni da kontzeptu hori ondo aztertzea, bakoitzaren asmoa ondo argitzeko.

Ekonomiaren mundializazioak ezarri digun munduaz mintzatzean, bizi dugun egoera ekonomiko, sozial eta politiko hau aldaezina dela sinetsarazi nahi zaigula esaten genuen, zenbait ideologiaren lana dela medio. Egoera halakoa da eta kito, ez dago ezer egiterik, egoera horretara moldatu baino. Hezigiak gaur egun dagoen egoerari ahalik eta hobekien egokitzen ikastea izango da ekonomiaren mundializazioa sostengatzen duten botere-taldeei gehien interesatzen zaien hezkuntza-eredua. Freirek gardenki adierazi du: «Ideologia horren ikuspuntutik, irtenbide bakarra dauka hezkuntza-jarduerak: aldaezina den errealtate horretara hezigiak moldatzea. Horregatik, behar dena trebakuntza teknikoa da, hezigiak molda dadin eta biziraun dezan ezinbestekoa dena» (1999: 17). Ikuspuntu horren arabera, mundua gidatzen duten indarren gainean inongo eraginik ez dugula barne-barnean sinetsirik, dagoen horretan ahalik eta ondoen, ahalik eta arrakastatsuen moldatzea izango da xedea. Ikuspegi horren arabera, hezkuntzak ikasleek lan-merkatuan lehiatzeko beharrezkoa duten prestakuntza teknikoa beregana dezaten lan egin beharko luke, besterik gabe.

W. Carr-ek hezkuntza ulertzeko era horri erabiltzailea³ deitzen dio. Hezkuntza-kontzeptu honi jarraituz, «gizabanakoak beren hasierako desioak eta betebeharrak asetzeko modua ikasiz hezten dira», eta aurreikusten duen kulturean, hezkuntza-erakundeek zeregin nagusia «gizabanakoak bizimodu sozial jakin batekin bat datozen jakintza, jarrera eta trebetasunez hornitzea» izango litzateke (Carr, 1990: 148). Ikusten denez, adiera erabiltzaile honetatik ondorioztatzen den hezkuntza-jarduera, gizabanakoari gizarte-modu jakin batean moldatzeko eta egokitze behar duen guztia ematean datza, eta gizarte-modu jakin hori, noski, arestian aipatu dugun globalizazioa da, sortzen dituen kultura-berdinketa eta mailaketa sozio-ekonomiko izugarriak zalantzan jarri gabe.

3. “Erabiltzailea” hitza gaztelaniazko “utilitarista” hitzaren baliokide modura hartuko dugu testu honetan.

Baina nora eramaten gaitu honek guztiak? Gizadiaren norabidea eta hezkuntzaren eginkizuna aipatutako horiek direla onartze hutsa beldurgarria da, gurpil zoro moduko batera eramaten baikaitu. C. Wright Mills-ek gaur egungo *kultura arrazoi gabeko arrazoitasunak* menperatzen duela esan du, eta bat egiten du Habermas eta beste filosofo handiekin gaur egungo kultura nagusiak giza arrazoiaren etorkizunerako dakarren mehatxuaz ohartarazten digutenean. Carrek, hezkuntzaren filosofiatik eskaintzen digun analisisan, egoera honetaz jakitun-urratsak ematen ditu, hain zuzen ere, hezkuntzaren adiera erabiltzailea gaudituz adiera klasikoa⁴ deiturikoa berreskuratuz. Azken honen arabera, «gizakiak beren hasierako desioak eta betebeharrak nola eraldatu ikasiz hezten dira, beren autohausnarketa arrazionala oinarri hartuta», eta aurreikusten duen kulturean, hezkuntza-erakundeen egin-kizun nagusia «gizabanakoei bizimodu sozial benetakoagoak eta arrazionalagoak garatzeko beharrezkoa den kontzientzia kritikoa sustatzeko aukerak eta baliabideak ematean datza» (1990: 147-148). Azken definizio hauek aurrekoekin erkatuz gero, bien arteko distantzia erraz hauteman daiteke, zeren oraingo honetan hezkuntzaren asmo nagusia ez baita ardazten gizarte-bizimodu jakin batean moldatzean eta bat egitean, baizik eta arrazionalagoak eta gizatiarragoak diren gizarte-bizimoduen bilaketan. Ezberdintasun hori funtsezkoa egiten zaigu, zeren gizakiaren bizitzarekiko eta munduarekiko jarrerak erabat baldintzatzen baititu. Sakon dezagun esanahi horretan, apur bat bada ere.

Carrek adiera klasikoan azaltzen duen hezkuntzan, autonomia arrazionalak berebiziko garrantzia du. Gizakiari dagokiona autohausnarketa kritikorako ahalmena da; hau da, «bere buruaz eta gizarteaz dituen ikuskerak berriro ebaluatu eta berreraiki ditzake, deliberamendu eta hausnarketa arrazionalen bitartez». Autonomia arrazionalaren garapena hezkuntzaren eginbeharra izango da, eta, horretarako, gizabanakoari bere burua mundu sozialaren eta historiaren subjektu eta objektu gisa (ekoizlea eta ekoizkina) ikusten lagundu behar dio, baita pentsamenduaren forma arrazionaletan trebatzen lagundu ere. Bide hori ez da erraza gizakiarentzat, noski, berau menpeko den irrazionaltasunetik askatu behar delako urratsez urrats. Peters-ek honela laburbiltzen du:

Gizabanakoak bere esperientziari sinesmenen, jarreraren eta esperantzen metatzea dakarkio. Horretatik gehiena autoritatean datza... Hortik gehiena erratua, sinplea eta aurreiritziz betea da, bereziki politikaren eremuan, non iritziak, hein handi batean, leialtasun tradizionalen eta irrazionalen menpean dauden. Hezkuntzaren xedeetako bat horren menpean ez egotea da. Gizabanakoak bere ulerkerak hobetu eta bere sinesmenak garbi ditzake, erratuetatik, sineskerietatik eta aurreiritzietatik askatuz. Eta ulermenaren garapenaz, gizatasuna oso bestelakoa den argi baten pean ikustera hel

4. Carrek erabiltzen duen hezkuntzaren adiera klasikoa, nagusiki Petersengandik hartua, hezkuntzaren ikuskera kritikoarekin identifikatuko dugu geure lan honetan, kontzeptu bera adierazten duten izendapen ezberdinak baitira. Beraz, hezkuntzaren adiera erabiltzaileari kontrajartzen zaiona hezkuntzaren adiera kritikoa (klasikoa) da.

daiteke. Ekintzarako aukera berriak zabal dakizkioke gizabanakoari pertsona, gizarte eta mundu naturalaren ikuskera aldatzen doan heinean... eta bere mundu sozialean mugiezinak iruditzen zitzaizkion erakundeetan parte hartzeko ideiak bera ere erakar dezake (Carrek aipatua, op.cit. 150)

Zein elementu berri berreskuratzen dugu hezkuntza-kontzeptu klasiko hone-tatik? Gure aburuz, azpimarragarrienak honako hauek lirateke:

- Gizabanakoaren eta gizartearen arteko harremana argitzen digu: gizabana-koak badu zer egin globalizazioak ezarri digun gizarte-antolamendu honen aurrean, historiako subjektua ere badelako. Subjektua izatea bere ahalmen arrazionalari dagokiona izanik, sozialki eraiki diren egoerak aztertu eta hortik harago joateko ahalmena garatu beharko du.
- Gizabanakoak autonomia arrazionala eraikiz joateko, hezkuntzak ardura berezia hartu behar du.
- Autonomia arrazionalaren garapenak ekarriko lukeen munduaren eta bere buruaren irakurketa berriak, zernahi gisaz, ideologiak, sinesmenak eta aurreiritziek ezarri dizkioten mugetatik askatzea eskatzen du. Irakurketa berri horrek egoeraren ulertze berri bat ekarri beharko lioke, eta harekin batera ekintzarako eta aldaketarako joera.

Puntu bakoitzak baditu bere zailtasunak. Esate baterako, subjektu-rolaren bereganatzeak gizaki oro esperientzia eta jakintzaren jabe garela onartzera eramaten gaitu, hau da, beste pertsonengandik ikasteko asko dugula onartzera eta horren arabera jokatzera. Inguruan arreta jartzen badugu, une batez, aise konturatuko gara zenbat aurreiritzik, zenbat jarrerak eta zenbat ideiak mugatzen duten subjektu-rolaren esanahia: klase-aurreiritziak, arrazazkoak, generokoak... Batzuk beste batzuk baino hobeak, trebeagoak, abilagoak, gaituagoak direla pentsatzera eramaten gaituzte, eta, erkaketarekin jarraituz, zenbait txarragoak, dorpeagoak, ezjakina-goak... direla. Bertikaltasun hau ia “naturalizat” hartzen dugu, gizartean ere nagusia baita. Kontua da ezberdintasun hauen guztien atzean nagusiki ezberdintasun baka-rra dagoela, eta horrek diruaren kolorea du. Sakon aztertu beharreko aurreiritziak dira, gizarte-bizimodu berrien agerpena oztopatu eta dagoena mantentzen laguntzen dutenak.

Autonomia arrazionalaren printzipioa gurea eginez gero, edozein pertsonari autohausnarketarako ahalmena (edo eskubidea?) onartu beharko litzaioke, pertsona hori edozein delarik (zuria, beltza, emakumea, pobrea, amerikarra, afrikarra, musulmana, kristaua, gaztea, zaharra...). Printzipio hori oso konplexua da bere sinple-tasunean, batez ere gizartearen eremura eramaten dugunean. Hezitzaile eta peda-gogo garen neurrian, pertsona guztiak subjektu gisa ikusten ote ditugu? Besteen aurrean jarrera horizontalean jartzen ote gara? Besteengandik asko ikasi behar dugula barneratu ote dugu? Horren ondorioz, besteek esaten dutena adi eta errespe-

tuz entzunez jokatzeko ote dugu? Norberak bere buruari galdera horiek egitean, behin baino gehiagotan besteak objektutzat hartu dituela konturatuko da, baita batzuetan guk geuk ere objektu-rola hartu dugula.

Hala ere, pertsonak subjektuak direla esatearekin ez da nahikoa. Bide baten hasiera baino ez dela iruditzen zaigu; eta esan dezagun bidea ez dela erraza, ez horixe! Hezkuntza-prozesuen bidez, subjektutasun hori edo autonomia arrazional hori berreraiki beharko dugu, hain zuzen ere, objektu-rola hartzearen benetako arrazoiak aztertuz goazen neurrian. Noiz jokatzeko dut objektu gisa? Zerk bultzatzen nau horretara? Zein izan daitezke nire objektu-portaera hori sostengatzen eta elikatzen ari diren arrazoi sozialak, ideologikoak, kulturalak? Noren edo zeren aldekoak dira? Noren eta zeren kontrakoak? Azterketa hori besteekiko komunikazioan egin beharra dago, zeren besteekikoan hartzen baitaio zentzua elkarrekin egin behar denari. Hezkuntzan, komunitateko kideen artean honelako gogoetak sistematikoki egiteak eguneroko ekintzen arrazoiak hobeto ulertzera eraman behar gaitu, baita arrazoiok gizarte-egoerekin duten harremana argitzera ere. Aldaketa ez da nolanahikoa, gu geu garenera, geure buruekiko eta besteekiko ditugun harremanen izaeraren muineraino luzatzen da eta. Ez da harritzekoa Michel Fullan-ek zentzu horretan ondokoa esatea: «Lanean hobetzeko, bizitzan ere hobetu beharra dago. Batak ezin du luze jo bestea gabe».

1.3. PARTAIDETASUNA ETA IKERKUNTZA, NOLAKO ZURA HALAKO EZPALA

Hezkuntza eta heziketa aipatu ditugu gorago, eta gehiago zehaztu nahi genuke orain irakasleen prestakuntzari dagokionez. Zalantzarik ez dugu orain arte azaldutakoak baduela balioa heziketa-egoera ezberdinetarako, baina liburu honen egin beharra hezkuntza-eragileen prestakuntzari eta, horren barruan, irakasleen prestakuntzan arreta ipintzea da. Beste mundu bat posible dela diote mundializazioaren aurkako mugimenduko kideek, eta horretan badugu denok zer egin, baita irakasleek berek ere. Guztion eginkizuna da, baina irakasleena ere bai. Kontua da nola egin, nola bultzatu, nola gauzatu eraldakuntza ahalbidera dezakeen prestakuntza, hau da, autonomia arrazionala eta subjektu-rola bereganatzea funtsezkoak dituen prestakuntza.

Geure esperientziari jarraiki, eta honelako prozesuak konplexutasun handikoak direla esan ondoren, bi kontzeptu nagusi ekarri nahi ditugu irakurlearen gogora: partaidetasuna eta ikerkuntza. Gure ustez, ikastetxeei begiratu bat emanez gero, gauza batzuk ikusiko ditugu:

- Bultzatzen den pedagogia-prestakuntza irakasleei zuzenduta egoten da.
- Prestakuntza horrek nagusiki gela barruko jardueran ipintzen du arreta, eta kezkarik handiena ikasleen ikaste-prozesuarekikoa da: didaktikak eta metodologia ezberdinak. Bere osotasunean hartuta, hezkuntza-sistema ez-uni-

bertsitarioak, irakasleei zuzentzen dien prestakuntza alderdi instruktiboiari begira eratzen dela esango genuke.

Lerro honi jarraituz, ez dugu ukatuko edozein eskolatan ikasleen ikaskuntza funtsezkoa dela, ez horixe; baina galdera batzuk egin beharrean gaude. Hezkuntza-jarduera irakaslearen eta ikaslearen artean soilik ematen ote da? Hezkuntza-proiektu bat ikasgelaz ikasgela gertatzen den irakasleen eta ikasleen arteko harremanen batuketa soil ote da? Ba ote dago irakasleez gain bestelako hezkuntza-eragilerik? Nortzuk? Zein eginkizun dute hezkuntza proiektuan? Eta ikastetxearen eguneroko bizitzan? Eta ikasleen ikaskuntza-prozesuetan? Zein esangura praktiko eta erreala du ahoz aho darabilgun hezkuntza-komunitateak? Nola uztartzen dira ikastetxea eta bere ingurua? Nola ikastetxea eta bere eginkizun soziala, kulturala eta politikoa? Bizi garen errealitateetan hezkuntzaren zein kontzeptutatik gaude hurbilen: erabiltzailetik ala kritikotik?

Gure esperientzian galdera hauei erantzun positiboak ematen hasteko, lehenengo eta behin ikastetxea bera unitate gisa hartu behar dugula ikusi dugu, hezkuntza-proiektu komun bakarra gordetzen duen neurrian. Eta unitate horrek bere eguneroko jardunean hezi egiten du, hezi egiten gaitu: ikasgelan, jolastokian, jantokian, zikloko bileretan, klaustroan, eskola-kontseiluetan, eskolaz kanpoko jardueretan, idazkaritzan, auzoko/herriko elkarteekiko harremanetan. Gune horietako bakoitza edukiz beteta egoten da uneoro: jarrerak, balioak, ezagupenak, sentimenduak, portaerak. Ikaslea den horrek, irakaslea denak bezalaxe, hor dagoen horretatik guztitik ikasten du etengabe; beraz, heziketa-espazioak dira. Eta heziketa-espazioak diren neurrian, hezkuntza-zentzuak nagusia izan beharko duelakoan gaude, hots, hezkuntza-intentzioa nagusitu beharko dela hor ere bai.

Azken hamarkadetan eskolak konplexutu egin dira, eta hezkuntza-lana ere bai. Ikasgelen, mailen, ikasgaien eta han hemen dabilen jendearen kopuruak ugaritu egin dira, eta gaur egun ez dago ukatzerik oso erakunde konplexuak direla. Baina konplexutasun horrekin batera antolakuntza eta kudeaketaren arloak ere gero eta handiago bihurtu diren heinean, hezkuntza-zentzua bera galdu ez ote dugun galdeztzen diogu behin eta berriz geure buruari.

Kalitatea, produktua, eraginkortasuna, zerbitzuak, eskaintza, eskariak, bezeroak eta beraien ahetasuna, egitasmo estrategikoak... Merkatuaren logika sartu da ikastetxeetako ateetatik, eta eguneroko jarduna blaitzen du, zirimiria bezalaxe, konaturatu gabe eta hezkuntza ikasgelara zokoratuz. Ikasgeletan irakasleak hezkuntzak bere barnean hartzen duen asmo moral edota eraldakuntzaren gogo bultzatu nahirik ibiltzen diren bitartean, korridoreetan zehar neoliberalismoaren zioa zabaltzen da. Antonio Bolivarrek diosku ezen, Espainiar Estatuan 1997tik aurrera bultzatu den EFQM (*European Foundation for Quality Management*) izenarekin batera, ikastetxeetan logika ekonomikoa nagusitu zaiola hezkuntza-politikari.

Espainian eskuin “berriaren” logika neoliberalak kalitatearen nozioa —era limurtzailean— birdefinitzen du, bezeroa (modu zabalean ulertuta) kontzeptuaren erdigunean ezartzeko. Kontsumismoaren ideologiaren barruan, hezkuntzan ere berrezarri dena, hezkuntza-jardueraren kalitateak barne-irizpideak izateari uzten dio, bezeroaren iguripenak asetzen dituen ala ez makurtzeko. “Kalitatearen” nozioa —merkatuaren orientabidean— bezeroen assetasunaren oharpen modura birdefiniturik geratzen da, kalitatea duenaren azken epaile gisa, bata ala bestea nahiago izatearen arabera (Bolívar, 1999:80)

Kontua da honelako ereduetatik datorrena zer ote den argitzea, ea hezkuntza-ren zein kontzeptutara hurbiltzen ote gaituen, ea dagoenari moldatzeko ala beste mundu berri bat erdiesteko baliagarria ote den. Eredu neoliberalak hezkuntzari ezarri dion beste mekanismo baten aurrean gaude, gizarte- edo hezkuntza-eraldakuntza ekarri beharrean⁵ eredu ekonomiko horren sostengua bultzatu nahi duena.

Kalitatea ezinbestekoa balitz bezala sartu da gure ikastetxeetan, hezkuntzak gaur gaurkoa izateko berezko izan beharko balu bezala. Mezu nagusikoia da, eta hortik aldentzerik ez dugula ematen du; aldenduz gero, gainera, garaiaren norabidearekin bat ez gatozelako susmopean gera gaitezke, eta inori ez zaio gustatzen pentsamendu bakarraren erreinu honetan ezberdina izatea. Zoritxarra hezkuntzak gaur egun pairatu behar duena! Pedagogia kritikotik argi azaltzen zaigu ideologia nagusiak gudan duen eragina, baita eraldakuntzarako beronen eraginaren azterketatik igaro behar dugula ere.

Gure ikastetxeek hezkuntza-zentzua galdu dute, ikasgelatik kanpo bederen, eta guk, hezitzaileok, autonomia arrazionala eraiki eta subjektu-rola berreskuratu nahi dugu. Horretarako ezinbestekoak dira aipatu ditugun partaidetasuna eta ikerkuntza.

1.3.1 Parte-hartzetik partaidetasunera: gogoeta txiki bat

Autonomia arrazionalak gizabanakoaren autohausnarketa kritikoan aurkitzen du bere indarririk handiena, hain zuzen ere, dagoen egoera sozialari izaera dinamiko eta historikoa aitortu eta hortik harago ahalmenak ditugula azpimarratzen duena. Beraz, asmo moralak eta sozialak (munduaren eraldakuntza) dituen autohausnarketa arrazional horretatik ezagutza mota bat, bederen, ekoitziko litzateke. Pertsonak, hezkuntza-komunitate bateko edozein lagunek, badu hausnarketa kritiko honetarako ahalmena. Ahalmen hori geldiarazita edo lozorroan egon daiteke, pentsatzeko

5. Datu bat emateagatik, esan dezagun Kanadan 1998an Fullan, Hargreaves, Hopkins eta Liebermanek argitaratutako *Handbook of educational change* izeneko lanean aurkezten diren hezkuntza-aldaketako hirurogeita hamar esperientzietatik bat ere ez dagoela lotuta TQMrekin (*Total Quality Management*, hain zuzen ere EFQM europar bertsioaren sorburua). Hezkuntza-aldaketan munduan adituen dugun taldearen eskutik, falta hori ez da gauerdiko ahuntzaren eztula!

ahalmena galtzeraino; baina horrela bada, iratzarri egin beharko da. Iratzartze horretarako, funtsezkoa da besteekin bat eginez parte-hartzea bultzatzea.

Aitorpen hau egitea erraza da; zailtasunak, ordea, printzipio hori maila praktikora ekartzen dugunean sortzen dira, ohi bezala. Pertsona guztiok ahalmen hori baldin badugu, pertsona guztiok subjektu baldin bagara, nola liteke bertikaltasuna hain nabaria izatea? Nola da posible parte-hartzea hain gai zaila izatea? Nola da posible erabakiguneak gehienen eskuetan egon beharrean gutxi batzuen eskuetan egotea? Nola da posible gutako gehienok hainbat egoeratan ekarpenak egiteko eta erabakiak hartzeko ezgai sentitzea? Zalantzarik gabe, parte-hartzea gogoetarako gai garrantzitsua da pedagogogo eta hezitzaileontzat. Gure ustez, hezkuntza kritikoa bultzatzeko lehenengo gogoetagusia da, hain zuzen ere horren barnean hartzen baitira eraldakuntzarako lehengaiak.

Hezkuntza-munduari begiratuz gero, lehenengo eta behin, hezkuntzan parte-hartzea, oro har, etengabe bilatzen den zerbait dela esan beharko genuke, halako *desideratum* moduko bat, zerumuga edo horizontea. Baina hala izanda ere, gure gaurko eskoletan behintzat, gurasoek ez dute parte hartzen, ikasleek ez dute parte hartzen, eta irakasleek berek ere ez, zenbait kasutan. Baina zer da guretzat parte-hartzea? Parte-hartzea baieztatzen soila al da? Beste batzuek eginiko proposamena bozkatzeko? Beste pertsona batzuek erabaki duten gai baten inguruan lan egitea? Beste pertsona batzuek pentsatutako espazio edota jardueretan sartzea? Hezkuntza-bizitzako gai jakin batzuei buruz bakarrik pentsatzea?

Hezkuntza-erakundeen kolektikoen ikuspegitik/kokapenetik behatuz gero, galdegaiak are asaldagarriagoak dira, zeren zein da ikasleen parte-hartzearen espazio erreala? Eta gurasoena, eta langileena, eta zenbaitetan irakasleena berena ere, zein da? Oro har, guk ikusten duguna, behintzat, hau da: parte-hartzea gure eguneroko gizartean eta lanbide-bizitzan erabiltzen dugun leloa da, klixer moduko bat. Barra-barra erabiltzen dugun hitza, baina gehienetan ekarpenak egiteko edota iritzia emateko, komunikatzeko eta besteekin erabakitzeke ahalmenarekin zerikusi gutxi duena. Arazoa honetan datza: nola izan gaitezke subjektu, hori guztia izan ezean? Nola gara dezakegu autonomia arrazionala hezkuntzan, bertan komunikaziorako eta erabakirako benetako baldintzak ez badaude?

Esandakoa esanda, argi geratzen da, gure ustez, parte-hartzea diskurtsoetan egon badagoela, baina praktikaren eremuetan ezta hurrik ere, ezta gauzatzeko aukera handirik ere⁶. Hizkuntzak berak ere lagundu ahal digu kontzeptu honen argiketa-lanetan, zeren orain arte, intentzio osoz gainera, parte-hartze hitza erabili

6. Eta diogun, bidenabar, ezen lehen gutxi bazegoen, Hego Euskal Herriko hezkuntza-sistema arautu berri duen Kalitate Legearekin (LOCE), are gutxiago. Adibidez, LOGSErekin zuzendariaren aukeraketa Eskola-Kontseiluari bazegokion ere, araudi berrian hautaketa hori komunitatearen eskumenetatik kanpo gelditzen da. Ez da kasualitatea, parte-hartzea murrizten duen legea kalitatearen izenpean ematea. Arras argigarria.

baitugu, badagoelako beste hitz bat gure asmoa hobeto asebetetzen duena: *partaidetasuna*. Izan ere, parte hartu eta esku hartu aditzak hurbil samarrak dira, eta kanpoan dagoen zerbait/norbait parte edo esku hartzera beste norabait datorrela ematen du. Gogora datorkigu hauteskundeen bidezko parte-hartze politikoa: politikagintzatik kanpo gauden herritarrok noiz edo noiz politikaren agertokian agertu eta alderdi bati botoa ematen diogu. Boto-emaileen agerpena erabat puntuala da, eta alderdi bat edo beste botoek “zigortu” dezaketen arren, aukera hori nahiko urruna dela aitortu behar da. Honelako prozeduretan, herritarrek ordezkariak aukeratzen dituzte, baina horrek ez du esan nahi herritarrek berek erabakiak har ditzaketarik. Areago, pentsa dezagun une batez, ukitzen gaituzten gaiei buruzko erreferendumak egin nahi izaten direnean, zer-nolako zalapartak sortzen diren!

Guretzat, parte-hartze kontzeptu hori gabe, partaidetasuna hobetsi nahi genuke, hau da, partaide izateko tasuna, zerbaiten parte/kide sentitu; gure kasuan, pertsona-multzo bat sartuta dagoen hezkuntza-egitasmoaren parte izatea. Zentzu horretan, partaide bazara, ez da gai jakin batzuetan soilik izango, guztietan baizik, eta partaide bazara, erabakitze ahalmena ere zure esku egongo da; beste era batez esanda, partaidetasunak proiektu baten parte izatea eta, horri dagokionez, parte hartzeko eta erabakitze ahalmena edukitzea esan nahi du. Gure esperientzia zehatzean, erabakiaz gain, partaidetasuna, konpromisoarekin eta ardurakidetasunarekin ere lotu dugu, eta, oro har, horizontaltasuna deritzogu. Mahai gainean jartzen ari garen kontzeptuak gizarte- eta hezkuntza-prozesuen eraikuntzako berdintasunezko ikuskera izatera behartzen gaitu, bertikaltasun edota gidaritzaren piramidalen ideiei kontrajarriz⁷. Zentzu horretan, ez gaude bezeroen nahiak asebetetzeko lehiakortasunez gidatu behar den erakunde batean pentsatzen, baizik eta herritar guztien berdintasunezko hezkuntza bermatzen duen erakunde demokratikoan.

Zeren partaidetasuna demokraziarekin lotuta irudikatzen baitugu: «partaidetasunaren xedea prozesuen demokratizazioa da, erabaki justuago eta berdintasunezkoagoak hartzeko hezkuntza-eragileak bertaratuz» (Alonso *et al*: 2002). Demokrazia kontzeptuari, gainera, izaera sustatu nahi genioke, jakitun baikara gaur egungo politikak bere esanahia nahiko lausotua duela, munduko erabilera zitala dela medio. Modu batean edo bestean, herritarren borondatearekin loturik, bizitza sozialaren inguruko erabakiak hartzeari deritzo demokrazia. Hori litzateke definizio ohikoena eta zurrunena, zeren hortik aurrera bereizketa asko egin behar baitira.

7. Aipatutako kalitate-ereduetan, berebiziko garrantzia ematen zaio gidaritzari (honek, noski, bat egiten du LOCEn zuzendaritzaren hautaketa Eskola-Kontseiluaren eskuetatik kanpo gelditzearekin), pertsona batek edota talde txiki batek erakunde oso bat aurrera eramateko beste inork ez daukan argitasuna izango balu bezala. Espainiako Hezkuntza eta Kultura Ministerioko lehenengo Hobe-kuntza-Planak honela zioen: «kalitatea goitik behera hedatzen da, zelan eta zuzendariaren inplikazio hori gabe, hobekuntza kualitatiboa ez baitago inolaz ere bermatuta» (BOE, 1996-9-20) (BOLIVAR, 1999: 80)

Lehenik eta behin, erabakitze-prozesuei buruz honako hau esan dezakegu: erabakiak *negoziazioz* —proposamenek atzean duten boterearen arabera— edo *deliberamenduz* —proposamenek berek dituzten arrazoen kalitateen arabera— har daitezke. Bigarrenik, erabakietan parte hartzen duten pertsonen buruz honako hau: erabakitzen denaren gainean herritarrek duten kontrol-mailari dagokionez, *demokrazia ordezkatzailerak* eta *demokrazia parte-hartzaileak* bereizi beharko genituzke (Alonso, *op. cit.* 5-6). Gure aburuz, partaidetasunak erabakitzeke ahalmena eta erantzukizuna guztion esku egotearen alde egiten duen neurrian, deliberamenduz funtzionatzen duen demokrazia parte-hartzaileak bilatzen du, bide bakarra baita horizontaltasuna gauzatzeko eta guztiok subjektuak izateko.

Aipatu ditugun demokraziaren irakurketa horietaz gain, badaude hezkuntzari dagozkion zenbait ulerkerak, partaidetasunaren eraikuntza hori zailtzen edo oztopatzen dutenak. Nolabait izendatzeko, hezkuntza kontzeptuaren irakurketa “murriztaileak” deituko genituzke:

- a) Pisu guztia gizabanakoarengan jartzen duen hezkuntzaren kontzeptua. Batzuetan hezkuntzak zenbait adiera psikologisten gehiegizko eragina pairatzen du, pertsonaren ikaskuntza, garapen edota ikasteko zailtasunetan bilduz eta horien trataera pedagogikorik emankorrenari arreta guztia zuzenduz. Horrelakoetan, gizakiaren izari soziala integratzen den arren, gizarteak bera eta honi dagokion azterketa metodikoa albo batera uzteko joera agertu ohi da.
- b) Gizarte-izaera hezkuntzaren kontzeptutik kanpo uzten duten kontzeptuak. Izatez, inork ez du ukatu hezkuntza gizarte-egoerarekin eta antolamendu sozialarekin eta politikoekin harremanetan dagoela; baina badaude egon, eskolak gizartearekin izan behar duen engaiamendua desagerrarazten duten adierak, zeinetan hezkuntzaren izari politikoa eta soziala ukatzen diren. Gainera, adiera hau posmodernitatearen ideologia nagusi den garai honetan interpretatu beharra dugu: utopiaren heriotza, determinismoa, indibidualismoa, kontsumoaren kultura, merkatuaren logika, ekonomizismoa, pentsamendu bakarra. Zer esanik ez, irakurketa murriztaile hauek Carrek aipatzen duen hezkuntza erabiltzaileen kontzeptutik gertu daude, eta hezkuntza-erakundeei moldatze-funtzioaren zeregina ezartzen diote nagusiki.

Demokraziaren eta hezkuntzaren kontzeptuen barruko bereizketa horiek eginda, argi dago partaidetasuna, guk ulertzen dugun bezala ulertuta, ez dela berez gertatzen; are gutxiago, gizartean dagoen eredu oso bestelakoa dela aintzat hartzen badugu. Partaidetasun hori eraikitzeke urratsak ematen laguntzen digun ideia honako hau da: partaidetasuna ez da pertsonen eskubidea soilik; aitzitik, ikaskuntza ere bada, inork ez baitaki berez parte hartzen edo partaide izaten. Izan ere, ez da berezko portaera bat, besteekin elkarrekintzan ikasten diren jarreraren eta portaera sozialen multzoa baizik. Horrekin ez dugu esan nahi, geure bizitzan parte-hartze

esperientziarik izan ez dugunik; ez horixe. Horiekin harremanetan izaten gara, baina, oro har, partaidetasunetik urrun dagoen parte-hartzean sozializatu garena gaineratuko genuke.

Partaidetasuna zer den ikasi behar dugu, eta ikastetxea, unitate gisa hartuta, gune aproposa da horretarako; are gehiago, hor gizakion autonomia arrazionala garatu behar dela aitortzen dugunean. Partaidetasuna zer den ikastea, baina, ez da ikasleei soilik zuzendu behar zaien zerbait, bertako kolektibo guztien ikaskuntza baizik, eta horretarako ezinbestekoa dugu hezkuntza-egileen prestakuntza aztertutako mugetatik askatzea eta beste era batez planteatzea. Fullanek dio: «Ezin da lortu ikasleek etengabe ikas dezaten eta elkarlanean eraginkorrak izan daitezen, irakasleek ere ezaugarri horiek ez badauzkate» (Fullan,1993:61). Guk irakasle hitza erabili ordez hezkuntza-komunitate hitza erabili nahiko genuke, bertan hezkuntza--eragile guztiak inplikaturik baitaude.

Beraz, ikastetxeetan hezkuntza-eragileak protagonista diren prestakuntza-prozesuak eskatzen ditu partaidetasunak, partaide izaten ikasteko eta besteekin kideztan jotzeko ikasteko.

1.3.2. Hezkuntza-eragileak eta ikerketa: errealitateari buruzko ezagutza ekoizteko ezinbesteko bikotea.

Esana dugu, partaidetasuna ikasi egiten dela eta horretarako, prestakuntza-prozesuak behar ditugula. Partaidetasunaren baitan berdintasuneko planteamendua (beraz, demokratikoa) ernaltzeko asmoa agertu dugu: denok, hezkuntza-eragile guztiok, hezkuntza-egitasmoarekin engaiatu eta ardurakidetasunez jotzeko ikasi behar dugu, eta hori dena prestakuntza-prozesu batean taxutu beharra dago.

Hori esanda, argi dago aurrepausoren bat eman dugula; baina hitzok besterik gabe esanda, apur bat abstraktuak ez ote diren pentsatuko du batek baino gehiagok, hau da, betikotik gehiago. Zeren, askotan, hitz politak erabili arren errealitatea horren ederra ez dela ikustea ez baita samurra izaten. Eta ez hori bakarrik, posmodernitatearen garai honen, ezaugarrietako bat *denak balio du* lelopean gordetzen da; hots, denak balio du zertarako eta zergatik hausnartu gabe, eta horrek hizkuntzaren erabilera zitalak ekartzen dizkigu. Izan ere, politikan kontserbadorerik kontserbadoreenak ere askatasunaren defendatzaile sutsuak omen dira, erradikalik erradikalenak bezalaxe; hezkuntzan gauza bera, hezitzaile kontserbadorearen eta kritikoaren hizkuntzak oso gertu egon daitezke, oso antzekoak izan daitezke. Baina berba berak izan arren, asmoak berberak ote dira? Argi dago ezetz, baldin eta hasieran egin dugun munduaren analisiari so egiten badiogu. Ez baitira gauza bera asmo askatzaileak edo asmo baztertzatzaileak; eta interes ekonomiko eta politiko handiak bitartean daudenean, komeni da hitza hartzen dutenen benetako asmoak zein diren azaleratzea, erabiltzen dituzten berbei gehiegi erreparatu gabe.

Partaidetasuna praktikara eraman nahi dugu, eta pertsona guztiak partaide diren topaketa horretan denek izango dute hitza; eraldakuntzaren bilaketa horretan denak egongo dira konprometituta eta denek izango dute zer esan. Hitzaren eta elkarrizketaren bitartez inguratzen duten mundua aztertu beharko dute, eta mundu hori beste modu batez ulertzen saiatuko dira. Eta ulerkera berri horretan, subjektuak direla ikusi beharko dute, eta ekintza eraldatzailea gauzatu.

Besteekin elkartzean, pertsonak esnatu egiten gara eta neurri horretan ezagutzen dugu elkar. Ezagutzean, ekintzarako argitasuna pizten zaigu eta ekiten diogu, oraingoan zentzu berri batekin: eraldakuntzako subjektuak garelako konbentzimenduarekin. Zein izaera du, baina, besteekin elkarrekintzan eraikitzen duen ezagutza horrek? Ezagutza zientifikoa al da? Autohausnarketa-prozesu kritiko batetik ondorioztatutako ezagutza zientifikotzat jo ote dezakegu? Hauxe da gaur egun hainbat pentsalari eta gizarte-zientzialariren artean dabilen eztabaida, zeinak Habermasen gizarte-zientzia kritikoaren proposamenean balizko erantzun bat aurkitzen duen. Edozein pertsonaren autohausnarketarako ahalmena ezagutu eta bizi-tza sozialean giza arrazoiaren rola bultzatu eta sustatzeaz arduratuko da gizarte-zientzia kritikoa (Carr, 1990:151). Gizarte-zientzia kritiko horrek pertsonen autohausnarketa-ahalmen hori nola gauzatu, nola garatu, nola sustatu ikertu beharko du, bere paradigma zientifikoa zilegitasunez betetzeko eta balioztatzeko.

Hori ontzat jo eta pedagogiaren eremura ekartzen badugu, pedagogia kritikoaren printzipioekin topo egingo dugu, eta berriro ere pedagogian nagusi den ezagutzaren ekoizpenerako eredu jakin batekin, hau da, zientziaren ulerkera jakin batekin (*bat* eta ez bakarra dela azpimarratu nahi dugu) tupust egingo dugu. Izan ere, bizi garen munduan badago hezkuntza-zientziaren adiera enpirista, zeinak ikertzeko —hau da, ezagutza sortzeko— natura-zientziaren printzipioak bereganatzen dituen eta ezagutza objektikoa bilatzen duen; eta, hezkuntza-zientzia kritikoa, zeinak, hezkuntzak bere baitan dituen balioak eta asmo moralak aintzat hartuta, izaera sozial horretatik bertatik ezagutza sortu nahi baitu, gizarte justuagoa eta gizatiarragoa eraikitzeko. Zientzia kritiko horrek ezagutza ekoizteko (ikerkuntza) paradigma kualitatiboaren prozedurak erabiliko lituzke, nagusiki, betiere eraldakuntza soziala bere xede nagusia izanik.

Hezkuntza-zientzia enpirikoak eta hezkuntza-zientzia kritikoak oso ikuskera ezberdinak dituzte ezagutzaren izaeraz, ezagutza sortzeko printzipioez, ikerkuntza-metodologiez eta abarrez; baina eztabaida epistemologiko sakon hauetan sartu gabe, teoriaren eta praktikaren arteko uztarketaren gaia ekarri nahi gogoea honetara, arras argigarria baita hezitzaileentzat eta pedagogoentzat.

Nola ulertzen dute enpiristek eta kritikoek teoriaren eta praktikaren arteko harremana? Positibismoak teoria eta praktika bereizten ditu, barreiatzen ditu. Bereizketa horren arabera ikerkuntza (hau da, ezagutza zientifikoaren ekoizpena zuzendutako ekintza) adituen ardurapean dagoen jardura da, zeinean mekanismo

tekniko ezberdinen eraginez hezkuntza-errealitatea azal dezaketen legeak formulatuko diren eta praktikan aritzeko modurik egokienak eta eraginkorrenak postulatu-ko diren. Beraz, zientzialariek osatzen duten elite horrek bere ezagutza sortu duenean, hezkuntza-praktikatzailerak (irakasleak, hezitzaileak, zenbait profesional...) prestatzeko tenorea izango da, hain zuzen ere, sortu duten ezagutza zientifiko "teoriko" hori aplikatzeko trebatuz eta prestatuz. Une horretan, teorikoki eraiki den zerbait praktikara eramatea da gakoa, eta horretarako gakoa prestakuntza da. Hauteman daitekeen legez, teoriaren eta praktikaren artean jauzi handia dago, distantzia hierarkikoa, zeinean, zientzialariak estatusaz gain ezagutza sortzeko "boterea" (metodologikoa, instituzionala eta ekonomikoa) biltzen dituen bitartean, hezitzaileari lanik menpekoena (aplikatzea) egitea egokitzen baitzaio. Beraz, zientzialariak lan sortzailea egiten du, ezagutzaren subjektua da, hezitzailea objektua den bitartean. Non geratzen da hezitzaileen autonomia arrazionala? Non autohausnarketarako duten ahalmena? Non aldarrikatu diegun subjektu-rola?

Pedagogia kritikoaren aburuz, teoria eta praktika banaezinak eta elkarren osagarriak dira, eta ez dago horien arteko banaketa hierarkikorik, harreman dialektikoa baizik. Hezkuntzari buruzko ezagutzak izaera soziala du, eta sortzen direneko testuinguru historiko bakar eta errepikaezin horretan bertan eraiki behar dira, benetan baliagarriak izateko. Ikuspegi honetan, hezkuntza-praktikatzailerak beren egoera praktikoei buruzko ezagutza esanguratsuen sortzaileak eta ekoizleak izan behar dira:

...hezkuntzaren zientzia kritikoak, argudiatzearen eta kritikaren bitartez, beren praktikaren garapen arrazionalan diharduten hezkuntza-praktikatzaileretako komunitate teorikoak sortuko lituzke (...) Hala, partaide guztiak berdintasunez tratatuko lituzkeen komunitatea litzateke, komunikazio librerako eta zabalerako mugarik ez lukeena, eta arrazionaltasuna, gutxiengo zientifikoaren eskuetan egon beharrean, inoren ondasuna izango ez litzatekeenekoa (Carr, 1990:158)

Gauzak horrela, praktikatzailerak, komunitate teorikoetan antolatuta, beren errealitate eta praktika aztertu, problematizatu, erkatu eta interpretatu beharko lukete, eraldakuntza sozialarekiko ahalik eta ekintza osagarrienak eta konprometituenak gauzatzeari begira.

Alabaina, horrek guztiak ez du esan nahi edozein gogoeta edo hausnarketa nahikoa denik aipatutako ezagutza eraikitzeko. Hezitzaileen artean, gogoeta eta eztabaida ohikoa dugu, batez ere kultura pedagogiko handiagoa dagoen mailetan edota esparruetan (haur eta lehen hezkuntzan, helduen hezkuntzan, gizarte-hezkuntzan...), eta beren lanbidean sinesten dutenen artean, mundua hobetzeko asmo moral argia ere agertzen da. Baina hori nahikoa ote da? Horrela definituko ote litzateke pedagogia kritikoak erdietsi nahi duen hezkuntza-ezagutza? Guztiok geure lantokietan esperimentatu eta praktikatu dugun gogoeta ezagutza kritikoaren sinonimoa ote da? Bistan da zerbait gehiago dagoela, batez ere egileen hitzak ongi aztertzen baditugu.

Paulo Freirek ezagutzaren auzia nola aztertzen eta interpretatzen duen arras ulergarria delakoan gaude. Pedagogo horrek ezagutza zientifikoaren eraikuntza azaltzeko jakin-min xalo eta jakin-min epistemologiko kontzeptuak erabiltzen ditu. Izan ere, pertsonak berezko duguna bukatugabekotasuna da, zeren gizakiak garen heinean, etengabe ikastera derrigortuta baikaude. Horixe da geure derrigorrezko baldintza, gure jite naturala. Ikasteko grinak jakin-minaren bitartez jokatzeko du, jakin-mina da umea jaiotzen denetik hazten eta hezten laguntzen diona, eta berezkoa dugun jakin-min horren ondorioz zenbait jakite eraikitzen goaz. Berez sortu eta gure esperientziaren ondorio den jakiteari zentzu komuna deritzogu eta Freireren hitzetan xaloea da, armarik gabea. Hezitzaileen zeregina esperientzia hutsezko jakin-min xalotik jakin-min epistemologikora igarotzean datza, eta bien bitartean hausturarik ez dagoen arren, epistemologikoak xaloaren gainditze moduko bat dakarrela dio egileak. Xalotasunetik ezagutza epistemologikora iristeko, zorrotasun metodikoa behar dugu.

Hezitzaile demokratikoak ezin dio uko egin, bere irakas-jardueran, hezigaiaren gaitasun kritikoa, jakin-mina eta intsumisioa errebortxatzeko eginbeharrari. Bere eginkizun nagusietakoa du hezigaiaren zorrotasun metodikoa lantzea, zeinarekin “hurbildu” egiten baitu objektu ezaugarrietara (*ibidem*: 20).

Hala ere, hurbiltze hori ez da burutzen hezitzaileak hezigaiari objektuari buruzko ezagutza transferituz, objektuaren inguruko ezagutza sortzeko baldintzak ahalbidetuz baizik.

Baldintza horiek hezitzaile eta hezigai-sortzaile, zirikatzaile, egonezin, zorrozki jakinzale, umil eta iraunkorrek inplikatzeko eta eskatzen dituzte ...egiazko ikaskuntza-baldintzetan hezigaiak jakite irakatsia eraiki eta berreraikitzearen subjektu erreal bihurtuz doaz, hezitzailearen eta, era berean, prozesuaren subjektu den horren ondoan (*ibidem*: 20).

Ezagutza sozialki eraikitzen bada eta jakin-min xaloaren eta epistemologikoaren arteko bidea metodikoki zorrotza egitean badatza, arrazonamendu bera hezkuntza-komunitatearen esparrura edota irakasleen etengabeko prestakuntzara ekar genezake. Izan ere, arestian aipatu ditugun irakasleen arteko gogoetak sarri askotan ez doaz jakite xalotik baino harago, zeren benetan ez baitakite ezagutzaren subjektuak izan behar dutenik eta horretarako baldintzak sortu behar direnik.

...funtsezkoa da irakas-prestakuntzaren praktikan, hezitzailegaiak bere baitan ezinbestekotzat hartzea ziur pentsatzea ez dela jainkoen emaria, eta boterearen erdigunetik intelektual argiztatuek idazten dituzten gida-liburuetan ere ez dela aurkitzen, aitzitik, xaloea gainditzeko duen ziur pentsatzea aprendizajeak berak sortu behar duela irakasle hezitzailearekin elkartzunean (*ibidem*: 25).

Zentzu horretan, irakasleen etengabeko prestakuntzaren barruan ezinbestekoa da praktikari buruzko gogoeta kritikoa, eta horretarako subjektu-izaeratik objektuaren benetako arrazoiak desestaltzeko ariketa tinkoari ekin behar zaio, bilaketa

sortzailea izatea eta erne egotea eskatzen dituen: «...zenbat eta gehiago onartu neure burua izaten ari naizen bezala edo horrelakoa izateko arrazoiak edo arrazoiak hautematen ditudan, hainbat eta gaiago izango naiz neure burua sustatzeko, hala behar izanez gero, jakin-min xalozko egoeratik jakin-min epistemologikora» (*ibidem*: 25-26).

Horrek guztiak, noski, ezagutza eraikitzeo prozesu hauek zorroztasun metodikoaren menpean egin behar direla baieztatzea eramaten gaitu; edo beste era batera esanda, ikerketaren hezkuntza-erakundeetara ekarri eta hezkuntza-eragileek ikertzaile-rola bereganatzera behartzen gaitu. Arrotza zaigu funtzioa, egia da. Duela pare bat hilabete Donostiako Pedagogia Fakultateko hirugarren mailako ikasleei ea beren buruak ikertzailezat ote zituzten galdetu nien, eta erantzuna ezezkoa izan zen, ia aho batez. Bitxia da, eta zer pentsatua sortu beharko liguke irakasleak eta pedagogoak hezten ditugun irakasleoi. Hezkuntza eta heziketa ikerketatik urrun ikusten ditugu, eta zergatik galdetu beharko dugu, baita horren arrazoiak bizi gareneko gizartearen analisisian txertatu ere. Ezagutzaren ekoizpenaren banaketa soziala eta politikoa desestaltze-hausnarketa baten jomugan jarri beharko genuke, azpian dautzan gai eztabaidatu gabeak problematizatzeko eta berreraikitzeo.

Baina autoirudikapenaren arazo soila ez da hezitzaileok geure buruak ikertzaile modura ez ikustea, zeren ikertzea eta irakastea/ikastea banaezinak baitira. Benetan eta esanguraz ikasteko, ikertu beharra dago, jarrera ikertzailea behar dugu.

Gaur egun, behin eta berriz hitz egiten da irakasle-ikertzaileaz. Nire aburuz irakasleengan dagoen ikertzailetasuna ez da kualitate bat edo izan edo jarduteko era bat irakasteari gehitzen zaiona. Ikerketa, bilaketa, miaketa, irakaskuntza-jardueraren izaeraren parte da. Behar dena da, irakaslea bere etengabeko prestakuntzan konturatzeko irakasle delako ikertzaile dela (*ibidem*: 21).

Liburu honetako hurrengo orrialdeetan ikastetxeetan ikerkuntza-prestakuntzako prozesuak nola burutu diren azalduko da. Kapitulu honetan prozesu horiek gidatu dituzten gakoak azaltzen saiatu gara: errealitatearen azterketatik ondorioztatzen dugun alternatiba pedagogikoa, zeinean partaidetasuna eta ikerketa funtsezkoak izan diren. Metodologia azaldu ahala, bestelako kontzeptu teorikoak ere agertuko zaizkizu: denak izan dira gure gogoeta eta hausnarketarako gaiak, eraldakuntza-erekiko konpromisoa ezartzen digun eguneroko tentsio eta erronka horretan.

2. Partaidetasuna oinarri duen ikerkuntza- -prestakuntzako prozesuen diseinua: hezkuntza- -erakundeetan mugimendu dialogikoa bultzatuz

Orain arte, gure asmo teorikoak laburbildu ditugu. Asmo horiek ez ditugu liburu batetik atera erakargarriak iruditu zaizkigulako; ez da aukera intelektual hutsa izan, ez horixe. Abiapuntua gizartea izan dugu, gu geu murgilduta gauden, eragiten gaituen, kezkatzen gaituen, batzuetan ulertzen ez dugun baina ezinbestean eraikitzen laguntzen dugun gizartea. Eta gizartea esatean, gizartearen parte ere baden hezkuntza-mundua aipatzen dugu.

Arestian azaldu ditugu guretzat bereziki esanguratsuak diren kontzeptuak: partaidetasuna, ikerketa, subjektu-izaera, eraldakuntza, horizontaltasuna, demokrazia... Kontzeptu horiek guztiak praktikatik eraiki ditugu; hau da, hezkuntza-errealitatean murgildu eta egiten dugun guztia, ikastetxean “bizi” eta “gorpuzten” ditugun jarduerak, gogoak eta ekintzak gizartearen ispiluan jarri ditugu, zeren uste baitugu gure jarduera horiek guztiek badutela zerikusia gizartean gaur egun nagusia den eredu ekonomikoarekin, sozialarekin eta kulturalarekin. Hezkuntza-sistema ez baita burbuila baten barruan bizi den fenomeno, baizik eta gizarte-sistemeekin oso harreman zuzenak dituen antolamendua. Zentzu horretan, eredu nagusikoiaren eraginak sozialki eraiki eta berreraikitzen dira etengabe, beren lana oso ondo betetzen duten agentziak gure eguneroko bizitzan guztiz txertatuta dauzkagu eta. Publizitateak, masa-hedabideek (irratia, telebista) eta kontsumoan sozializatzeko tresnek (gune komertzialak...) gu limurtzeko duten gaitasuna ez da txikia, eta kasik konturatu gabe, eredu hori geure egiten dugula esango genuke. Hori esanda, ez dezala inork pentsa planteamendu mekanizistan jaustear gaudela, ez; pertsonak eta giza taldeak ez gara boterearen hartzaile pasibo soilak, panpinen antzera erabil daitezkeenak, ez. Gure ustez, harremanetan gaude botere-mekanismo horiekin, eta zenbait balio, portaera eta ideia bereganatzen ditugun arren, beste batzuen aurrean gure erresistentzia-estrategiak ere garatzen eta praktikatzen ditugu.

Eredu nagusikoiaren aurkako erresistentzia edota alternatiba eraikitzean datza gure esperientziaren kontakizun hau; gainera, praktikatik bertatik sortua da eta sortu den inguruetako errailetan bertan hausnarketa eta gogoeta sistematiko eta arazo-tsua eskatu digu. Ez da molde perfektua edo unibertsala. Ez da automatikoki aplikatzeko eredu edo “errezeta” bat. Tokian tokiko esperientzia aberasgarria da, amaitu

gabea, gure ustez ahalatasuna duena. Irakurleak urrun eta hurbiletik hartu beharrekoa. Izan ere, hezkuntza-egoera eta inguru bakoitza bakana da (soziala eta historikoa), eta alde horretatik, bertatik bertara pentsatu eta sortu beharrekoa; baina, era berean, hemen egindako gizarte-analisia eta onarturiko printzipio teorikoak bere egiten dituen edozeinentzat, badago besteen esperientziatik —edo, kasu honetan, guretik— zer ikasi.

Idea horretatik abiatu idatziko dugu prozesuaren diseinua. Ikusiko dugunez, aurkezten ditugun atalak edozein ikerketa zientifikotan eman beharreko urratsak dira; baina, noski, geure burua hautaketa kritikoan kokatu dugun heinean, paradigma kualitatiboaren printzipio epistemologikoez eta teknikoez baliatuko gara.

2.1. IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO PROZESUA BERE TESTUINGURUAN: ABIAPUNTUA ARGITUZ

Edozein ikerketaren zentzua zein den ulertu ahal izateko, sortu den ingurura hurbildu behar dugu ezinbestean. Argi dago ezer ez dela sortzen arrazoirik gabe, eta, kasu honetan ere, ikerketaren “atzealdean” egon diren pertsonen eta erakundeen kezkak edota jakingurak ezagutu behar ditugula. Horraino bertaratu beharko dugu, ikergaiaren inguruan dauden bizipenak, esperientziak eta harremanak ulertu ahal izateko, hor egongo baitira ikerkuntza-prozesuaren zergatiak ulertzeko gakoak.

Zein izan da abiapuntua gure ikerketan? Galdera planteatzeak eta erantzuteko saioak errealitatearen beraren prozesu-izaera azaleratzen digute, zeren ez baita posiblea oraina ulertzea iraganaz ondo jabetu ezean, gertaeren izari historikoa saihesturik. Beraz, ezinbestekoa deritzogu sorrerari so egiteari, lehenik eta behin.

Gure esperientzia zehatza ikastolen munduan kokatzen da. 1999ean prestakuntza-beharren hautemate-prozesu bat burutu zen bost ikastolarekin. Orduko diseinuak ikastoletako partaideek hezkuntza-eragile gisa kontzientzia hartzeko baldintzak sortu zituen, mobilizazio eta dinamika jakinen bidez. Ez gara orduko zehaztapenetan sartuko, baina nabaria izan zen prozesu metodologiko hartan partaide izan zirenen artean arrastoa utzi zuela. Berrehun pertsona baino gehiago —irakasleak, ez-irakasleak, gurasoak, ikasleak eta zuzendaritza taldekoak— taldeetan antolatuta ikastolari buruzko gogoeta zabala eta sistematikoa egiten jartzeak haietako bakoitzari *besteekin* egoteko eta pentsatzeko aukera eskaini zion; baina batez ere, pertsona guztiek, behar diren prozesuak eratuz gero, hezkuntzari buruz eta ikastolaren hezkuntza-arazoei eta desioei buruz argudiatzeko gaitasuna dutela ikusteko parada eskaini zuen. Batez beste partaide guztiak eztabaidan egondako zortzi orduak beren emaitzak izan zituzten, eta prestakuntza-beharrak zehaztu ziren, handik aurrera horizonte edo zerumuga bat eta harako hezkuntza-bidea irudikatzea ahalbidetuz.

Beharren hautematearen prozesu metodologikoan, gainera, hautu teoriko batzuk egin genituela azpimarratu behar dugu. Alde batetik, arazoetako azterketa dinamiketan engaiatutako pertsona edota kolektibo guztiak bertaratzea eta parte-hartzea; bestetik, hezkuntzari buruzko ezagutza eraikuntza-prozesu kolektikoetan taxutzen delako printzipioa, eta, azkenik, partaide guztiek hitz egin, elkar ezagutu eta ezagutzaren ekoizle gisa duten balioaz kontura daitezten komunikazio-egoerak eratu eta gauzatu behar zirela onartzea. Izan ere, aintzat hartu behar dugu hezkuntza engaiatutako pertsona eta kolektibo guztien «oso parte-hartze modu aktiboa eskatzen duen jarduera kulturala eta soziala» dela, eta pertsona eta kolektibo horien «interesak hezkuntzan bertan eta pairatzen duten arazoen azterketan ere hartu behar direla kontuan» (Kemmis, in Salazar, 1992: 178).

Beraz, segituan azalduko dugun prozesuaren sorreran prestakuntza-beharren hautemateko beste prozesu hau dugu; bertatik jaiotzen dira beraren zentzua, asmoa eta gogoia. Horretan ere bazegoen hasierako kapital bat, metatutako esperientzia eta potentzialtasuna. Hala ere, beti ote da nahitaezkoa aurreko urrats hori? Bizi garen hezkuntza-errealitatearen diagnostiko zorrotz eta sistematiko batetik abiatu beharra ote dago? Horixe da asaldatzen gaituen lehenengo galdera. Gure kasuan, beharren hautemate-prozesua ikasturte bateko lana izan zen; eta ondoren azalduko dugun gure esperientziarako oso urrats garrantzitsua izan zen; baina jakitun gara ezen tan-kera horretako lanak burutzea ez dela beti erraza izaten. Gure ustez, prestakuntza-beharren diagnostiko sakona egitea desiragarria da, baina ez da nahitaezkoa. Dena den, haren ordezkoa izan daitekeen *inguruaren gutxieneko azterketatik* abiatu beharra azpimarratu nahi genuke.

Beraz, prozesu metodologikoaren lehenengo une horretan inguruaren azterketa behar-beharrezkoa dela uste dugu, eta ingurua esatean, ikastetxeaz edota hezkuntza-erakundeaz ari gara. Hori entzutean, batek baino gehiagok pentsa dezake begi-bistakoa aipatzen dugula, eta egia da; baina ez da egia txikiagoa, halaber, ikastetxeetan egoten den aktibismoak¹ sarri askotan hausnarketarako uneak irensten dituela eta ez duela uzten ikastetxea bere osotasunean, bere zentzu historikoan eta bere proiektzio edo egin-nahi pedagogikoan ikuskatzeko tarterik. Gogoeta galarazten duten oztopo horiek gainditu behar dira, halabeharrez, prozesuaren hastapen hauetan, zeren inguruaren azterketa egitean ikastetxe edota hezkuntza-komunitate horrek une historiko horretan dituen arazoak eta beharrak definitzeko ahalmena garatu behar baitu diseinuak, baita egoera horretan dituen giza zein erakunde mailako potentzialtasunak —formal eta informalak— hauteman ere.

Historian zer izan garen, nondik abiatzen garen, zein arazo ditugun, non gauden eta nora joan nahi dugun, eta zergatik joan nahi dugun galderei erantzun

1. Ikastolen errealitatean aktibismoarako joera gardenki agertu zitzaigun, zerbaitean aritzeko grina modura ulertuta, baina, zoritxarrez, lehentasunak jarri gabe eta ekintzak testuinguru orokorrean duen zentzu orokorra nahiko lausoturik (ARANDIA, Maite et al. 2002:79-80).

beharko die hezkuntza-komunitateak, besteak beste, errealitatea ulertzen eta bertan hartu behar den bideaz kontzientzia hartzen hasteko. Galdetze-jarrera horrek, era berean, errealitatean hautematen dugun gai arazotsu, tirabiratsu edota kezkarri komun hori zehazten laguntzen digu, noraino eta guztion artean gai hori ikertzeko prest egotearaino ere bai. Errealitatearen azterketa hori, noski, ahalik eta modu zabalenean, partaide guztien artean egin beharko da, zeren hortik aterako baita aurre-rantzean ardurakidetasunez ikertuko/eraikiko duguna. Beraz, arazoaren definizioa ez da kanpotik egin behar; aitzitik, hezkuntza-errealitate horretan egunero lotuta dauden pertsonak (irakasle, ez-irakasle, guraso, ikasleek) gauzatu behar dute, nahiz eta batzuetan gogoeta-ekintza motako prozesu hori aurrera eramateko kanpo-eragilean laguntza onuragarria den.

Horrengatik guztiarengatik, errealitatearen azterketa egin ahal izateko, diseinuak estrategia parte-hartzaile eta komunikatiboren bat aurreikusi beharko du ikas-tetxean, non dauden eta elkarrekin zer egin nahi duten erabakitzen laguntzeko. Une hori garrantzitsua izango da, gainera, gerora egin beharko denaren hazia bertan ereingo da eta.

Zein dira talde-gogoetan abiapuntua argitzen lagunduko liguketen galdegaia eta jokabidea?

Egia da inguruaren azterketa hori nola egin, zergatik eta zertarako pentsatu behar dugula lehenik eta behin. Esate baterako, ikastetxeak ezagutzen dituen edo-zeinek badaki ezen, partaideei zein prestakuntza-beharra duten galdetuz gero, bakoitzak bereak botako lituzkeela, eta zaila izango litzatekeela horri izaera komun eta sentitua ezartzea. Zergatik diogun hori? Gure ustez, badagoelako joera handia zerbait jakin nahi denean jendearengana jotzeko, norbanakoaren iritziak jasotzeko (inkestak, galdetegiak...), eta horren arabera, kalkulu estatistiko sinple edo konple-xuen bitartez, ehunekoek erabakitzeko. Honako gogoeta bide hauek proposatzen dizkizuegu ohiko portaera horren aurrean:

- Pertsona bakoitzari iritzia eskatzen zaionean, iritzi hori “eginda” dagoen zerbait modura, behin betikotzat eta egiazkotzat hartzen da. Ematen du pertsona bakoitzak baduela erantzun horretarako alde zurretiko analisi oso bat; nolabait esateko, badituela gako guztiak barneratuta, eta aldekoak eta kontrakoak aztertu ondoren, iritzi biribilera heldu dela. Guk badakigu hori posiblea dela, baina baita jakin ere, gutxitan suertatzen dela horrela.

Pedagogia kritikoak hauxe esango luke horren aurrean: egia da pertsona guztiek badugula, esperientziaren bidez, edozein galderari erantzuteko be-zainbesteko jakituria; baina ezagutza hori komuna, osatuagoa eta egiazkoa izateko, taldean eraiki behar da. Zentzu horretan, bidea egin beharra dago, bakoitzak bere artean galderari erantzutetik taldean erantzunak eraikitsera; ildo horretan, dinamika komunikatiboak aipatu ditugu lehen.

Bistan dago horretarako gogoeta kolektibo horiek “antolatu” beharko liratekeela (espazioa eta denbora emanaz, lan horren arduradunak aukeratuz eta prestatuz...), eta gero talde bakoitzaren barruan gogoeta eta eztabaidan lagundu beharko lukeela norbaitek, baita han esaten dena jaso eta ondoren idatzi ere. Baina partaidetasuna bultzatu behar bada eta dauden galderei erantzunak ematea auzolana bada, partaideak elkartu eta hitz egingo duten uneak aurreikusi eta antolatu behar dira.

- Inguruaren azterketa hori bideratu ahal izateko, gainera, beste ideia hau hartu behar dugu kontuan: ardatzak ikastetxea bera izan behar du bere osotasunean. Izan ere, gizarte postmodernoetan indibidualismoa nagusia bada —kontsumitzailea ere bakarra eta indibiduala baita—, horixe elikatzen duten mekanismoak ere askotarikoak dira eta oharkabean erabiltzen ditugu. Sarri askotan ikastetxeetan horren zantzurik ez ote dagoen bururatzen zaigu. Zergatik diogun hau? Bada, hezkuntza ikasgelan irakasleen eta ikasleen artean gertatzen den horretara murrizten ez ote dugun bururatu zaigulako sarritan, gela barruan bakarrik gertatuko balitz bezala. Handik kanpo, noski, gauza asko egiten dira; baina, ez ote ditugu ikusten hezkuntzazkoak izango ez balira bezala?

Gure ustez, ikastetxea hezkuntza-proiektu bat aurrera eramateko existitzen den erakundea da, eta ikuspegi horrek nagusitu behar du erakunde barruko beste atalen gainean. Inguruaren azterketa egitean, komunitate horrek hezkuntza-eginkizunaz dituen asmoak, gogoak eta kezkak aztertu beharko lituzke, eta haietatik bat edo batzuk lehenetsi, betiere ikastetxea bere osotasunean hartuz.

Ikusten denez, aurreko bi puntuetan badaude partaidetasuna eta ikerkuntza bertatik bertara egiteko haziak, eta, noski, hezkuntza-erakundeak irudikatzeko modu jakin bat ekartzen digute.

Ikastolekin bizi izandako esperientziara itzuliz, partaideek amets bat taxutu zuten beren hausnarketa kolektiboan. Bidea eginez, eta ez bidea egin aurretik, pausoz pauso zer izan nahi duten definitzen joan ziren. Eta “izena duen guztia omen da” dioen euskal pentsamendu zaharrari jarraituz, izena ere jarri zioten: *Hezkuntza-Komunitate Dialogikoak* (HKD). Ikastoletako gurasoak, irakasleak, langileak eta ikasleak, komunitate gisa duten eginkizun sozial eta hezkuntzazkoaz hausnartzean, ikastolen barruan komunikazio-forma berrien bila abiatu behar zirela konturatu ziren, pertsona eta egituren horizontaltasunaren bila, prestakuntzaren autogestioaren bila, erabakitze-ardurakideen bila, eragile dialogikoak izatearen bila... Hori dena eta gehiago da HKD bat. Atzamar-puntekin ukitzen den amets bat, infinitura luzatzen den utopia, baina utopia izanagatik, lortezina ez dena. Freirek askotan aipatu zuen zelako rol garrantzitsua jokatzen duten ametsak eta esperantzak hezkuntzan; errealtatearen gordintasun krudelera ezin gara makurtu. Amets hau kultura-ametsa

da, dialogikotasuna² sustraitu nahi duena, eta, horren ondorioz, elkarlana, elkartasuna eta ikastolako zenbait kulturaren elkar-ulertzea.

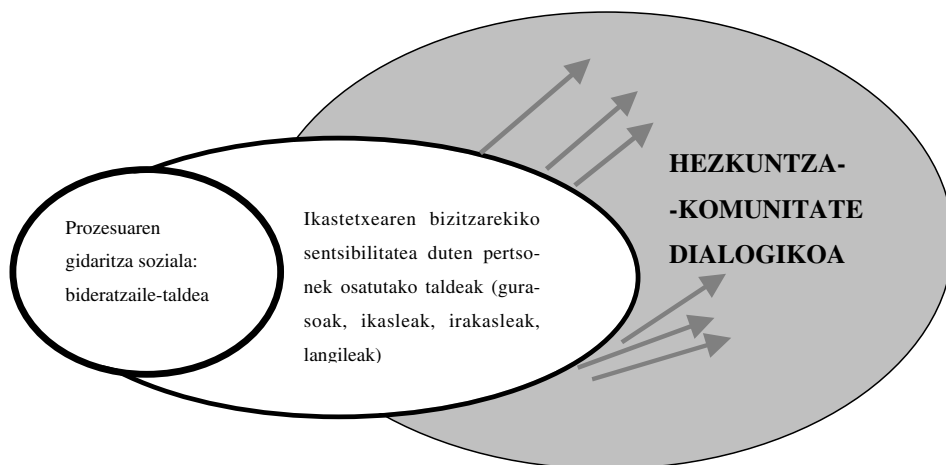
Hezkuntza-Komunitate Dialogikoak ikastolen hezkuntza-identitatea berreskuratzen laguntzen du dialogoaren bitartez. Hori ez da izan hasierako helburua, baina prozesuak aurrera egin ahala, horrela sentitu dute partaideek. Euskal Herrian bere hastapenetan sortu zen mugimenduak izan zituen giza, gizarte- eta hezkuntza-balioak gardentasunez eta zentzu berri batez ikusteko aukera zabaldu zaie. Dialogoaren bitartez, hezkuntza gauzatu eta antolatzeke formetan, partaidetasuna, horizontaltasuna, elkartasuna, demokrazia, justizia eta berdintasuna bezalakoak berreskuratzea da erronka. Hori ez da gertatzen gogo ona erakutsita, fede kontua balitz bezala. Gogoaz eta erabakiaz gain, lan egiteko erak ere aldatu behar dira, eta zentzu horretan metodo dialogikoa —partaidetasuna eta ikerketa eraldakuntzaren aginduetara jartzen dituen neurrian— bide posible eta egingarritzat jotzen dute esperientzian parte hartzen duten ikastolek.

Horrek guztiak aldaketa-prozesu handia dakarkigu bere baitan, eta hasteko honelako baldintzak eskatzen dizkigu:

- a. HKDen eraikuntza-proiektua aurrera eramateko, gidaritza soziala bere gain hartuko duten pertsonen prestakuntza-prozesua bultzatzea. Pertsona horiek, zer esanik ez, ikastetxeakoak bertakoak izango dira, hau da, komunitateko kideak. Beraiek osatuko dituzte bideratzaile-taldeak deituko ditugunak.
- b. Kolektibo guztietako zenbait partaide ikastetxearen barruko bizitzarekiko sentsibilitatea izan eta lanerako prest egotea. Lan hori horizontala eta dialogoaren gakoen menpean eratuko litzateke, ikastolari buruz —bere osotasun eta konplexutasunean ulertuta— ezagutza berriak eraikitzeari begira.
- c. Baina ezagutza berriak eraikiz eta metodo dialogikoa bereganatuz doazen taldeak ezin dira maila horretan geratu, ezin dira talde bakartuak izatera mugatu. Eragin biderkatzaileaz jokatu behar dute eta zentzu horretan ikastetxeke maila guztietan kultura-aldaketa hori orokortzeko intentzioaz lan egin behar dute, zeren helmugan dialogikoki lan egiten duen komunitate osoa irudikatzen baitugu³.

2. Testu honetan dialogoa aipatzen dugunean, Paulo Freirek ematen dion zentzuan erabiltzen dugu. Dialogoa ez da solas edo berriketa soila, baizik eta zentzua eta xedea dituen elkarriketa (“elkar-hizketa”): munduari eta errealitateari buruz elkarren arteko ezagutza erkatu eta argudiatua sortzea, hain zuzen ere, errealitate arazotsua hobeto ulertzeko eta ulertuz gainditu eta eraldatzeko. Dialogoa, gainera, gaurko gizarte-baldintzak mudatzeko metodoa da, duinagoak, orekatuagoak eta berdintasunezkoagoak diren beste batzuen alde, hain justu. (Freire 1992: 101-245; 1997b: 100-111).

3. Ikastolen mugimenduaren nortasun sozialak eta historikoak, gainera, HKDaren eraikuntzari izaera berezia ezartzen dio, zeren asmoa ez baita mugatzen ikastetxe baten eginkizunetara. Hezkuntza-Komunitate Dialogikoa ikastolentzako xedea ez ezik, mugimenduarentzakoa ere izan behar dela uste dute, eta hortik datoz bera bultzatzeko intentzioak eta ekintzak.



2.1. irudia. HKDen prozesua eratzeko oinarrizko baldintzak.

Honaino prozesu honetan proposatzen dugun abiapuntuari buruzko argitu beharrekoa. Garapen metodologikoaren kontakizunarekin aitzinatu baino lehen, ikerkuntza-prestakuntzako prozesu bat diseinatzeko orduan kontuan hartu behar dugun zenbait ideia gogoraraztea komeni da. Izan ere, diseinatzea proiektatzea da, prozesu bat aldeztu aurretik eraikitzea eta irudikatzea. Erabakitze-prozesua da, eta bertan erabakitakoa guk geuk hartzen dugun hautu epistemologikoaren arabera izango da; edo beste modu batez esanda, ikerketa-prozesua bera gizartearen, subjektuen, ezagutzaren eraikuntzaren eta inplikaturik dauden pertsonen irudi jakin batetik —hots, guk geuk aukeratzen dugun irudi batetik— abiatuta erabakiko da.

Esana dugu gure ikertzeko ikuspegia kualitatiboa dela, eta gure asmoa prozesuak hezkuntza-zentzua bereganatzea dela, hots, hezkuntzazkoa goitik beherakoa izan dadin. Beste modu batez esanda, errealitateaz eta geure buruaz ikastera eramaten gaituen prozesua irudikatu behar dugu. Zertan pentsatu behar dugu orduan?

Lehenik eta behin, ikertu nahi dugun arazoaren zehaztapenari ekin behar diogu ahalik eta modu argienean. Aurrerago ikusiko dugunez, ez da lan makala izaten. Errealitate konplexuetan bizi gara eta ikergaiak zehaztea analisi sakona eta zorroztasun handia eskatzen dizkigu, arestian aipatu dugun elkarlanaz gain. Iker-gaia zehazteak hizkuntzaren erabilera komuna eta esplizitua erabiltzera behartuko gaitu, hain zuzen ere partaideen arteko komunikazioa eraginkorra dela bermatu ahal izateko. Behin ikergaia ondo definitu ondoren, gure prozesuaren iparrorratzen antzera funtzionatuko du, eta helburuak zein izan behar duten argiztatzea ahalbidetuko digu. Ikerketaren bi urrats hauek ZER galdegaiari erantzuteko izango dira, eta zer horren arrazoiak inguruaren azterketatik bertatik sortuak dira, noski.

Hurrengo urratsek NOLA galdegaiari erantzun beharko diote, hau da, nola lortuko dugun *zer* horri buruzko ezagutza ekoiztea. *Nola* hori, baina, ez da edonolakoa. Nola bakoitzak bere zergatia izan behar duelako. Izan ere, prozesu zientifiko orotan irizpide komunik eta argirik badago, egiten den guztia esplizituki eta arrazoirik egin eta azaldu behar izateari buruzkoa da. Ordua litzateke, bada, metodologia proposatzeko eta ikertu behar dugunarekiko egokitasuna argudiatzeko: informazioa jasotzeko tresnak eta teknikak, ikertzaileen/partaideen funtzioak eta jarrerak, komunitatearekiko komunikazio-espazioak edota eszenatokiak, hartu beharreko konpromisoak.... Era berean, informazioa aztertzeko prozedurez eta haren ondorioak egiaztatzeko bermeez ere pentsatu beharko da.

Urrats horiek guztiak egingo ditugu, baina, lehenik, garrantzitsua deritzogu egiten dugun hautu kritikoaren zenbait alderdiri sakontasun handiagoz erreparatzeari, irakurleak kokatzen gareneko eremu teoriakoaren esanahia ondo mami dezan.

2.2. IKERKETA-LANA SUSTATZEN DUEN IKUSPEGIA: PEDAGOGIA KRITIKOA BEREKANATUZ

Aurreko kapituluan, lehenengo hurbilketa egin diogu hezitzaile eta pedagogo izateak eskatzen digun kokapen teorikoari. Bertan gizartea eta hezkuntza nola ulertzen ditugun azaldu dugu, eta mundu globalizatu honen aurrean mundu berri bat erdiestea beharrezkotzat jo dugu, gure eguneroko praktikatik bertatik hasita.

Erronka eder bezain zail horren aurrean, partaidetasunaz eta ikerkuntzaz teorizatu dugu, eta osagai horiek biak ikastetxeen eta hezkuntza-erakundeen eguneroko bizitzan ohikoak izan behar direla ere esan dugu. Ikastolekin burutzen ari garen esperientzia praktikoan ideia horiek eta errealitate zehatzak hezkuntza-komunitate horientzako ametsa irudikatzea eta gauzatzen joatea ahalbidetu digute: hezkuntza-komunitate dialogikoak.

Esandakoa argi samar egon daiteke honez gero, baina ematen duena baino konplexuagoa da, eta maila praktikoan ideia horiek gauzatzea bukaerarik gabeko bilaketa tinkoa baina liluragarria bihurtzen zaigula aipatu behar dugu. Hori guztia elikatzen duen teoria Pedagogia Kritikoaren izenpean gordetzen da: hautu teoriko bat, zeinean gizartea eta pertsonen arteko harremana arazo bihurtzen den eta eraldatzeko asmoa eta erabakia nagusitzen den. Zeren hezkuntzak ezin baitio uko egin gizarte berdintasunezkoago, orekatuago, justuago eta solidarioago bati. Eta hitz horiei zentzua eman nahi diegu, esanahi zehatza, zeren oso kontziente baikara edozeinek esan ditzakeela oso asmo ezberdinekin. Freirek honelaxe dio:

Nire erradikaltasunak gizonarekiko eta emakumearekiko erabateko leialtasuna izatera behartzen nau. Izakien beharren arabera programatu ezin duen ekonomiak, dena ukatzen zaien milioika pertsonaren gosearekin axolagabe bizi denak, ez du nire hezitzaile-errespetua merezi eta, batez ere, ezta nire pertsona-errespetua ere (Freire 1997b: 25).

Hautu kritikoa definitzean “gizartearen eta pertsonen arteko harremana arazo bihurtzen dela” idatzi dugu, eta hori paradigma honetan egiten den eragiketa metodologiko garrantzitsuenetako bat den neurrian, horri buruzko hizkuntza komuna sortzen saiatuko gara.

Zer da arazo bihurtzea?

Arazo bihurtzea⁴ prozesu dialogikoaren funtsezko urratsa da. Ondokoak dira beraren ezaugarriak:

- a. Errealitatea arazo bihurtzeak aztertu nahi dugun gaia sortu eta bilakatu deneko testuinguru soziohistorikoen bila eramaten gaitu, hau da, denboran zehar izan dituen esangurak, aldaketak, kontraesanak eta abar arakatzera, gai hori orainean hobeto ulertu ahal izateko eta hortik gainditzeko bideak eraikitzen hasteko.
- b. Gainditze hori, gainera, ez da “hobekuntza” soil bat, arazoa sortu den sistema soziala “ukitzen” eta eragiten ez duena, ez da sistema sozialaren birsorkuntza edota erreprodukzioa laguntzen duen barruko aldaketatxoa, baizik eta sistema bera zalantzan jarri eta eraldatu nahi duena. Bereizketa honetan indar handia egin nahi dugu, bereizketa horrek pedagogia kritikoaren ezaugarri nagusia biltzen baitu.

Zentzu honetan, esan genezake ezen edozein ikuspegi teorikok —positibistak, interpretaziozkoak edo kritikoak— zerbait aldatzea bilatzen dutela; baina bakoitzak planteatzen duen aldaketaren sakonera oso ezberdina da. Lehenengo bietan hezkuntzaren baitako aldaketak proposatzen diren bitartean, ikuspegi kritikoak hezkuntzan dagoen arazo hori gizarte-arazoeekin ere harremanetan dagoela aurreikusten du, eta benetan aldatu beharra, eraldatu beharra aldarrikatzen du. Horregatik mintzatu gara beste mundu posible bati buruz. Horregatik jarri diogu izena bizi garen mundu honen maltzurkeria nagusiaren gertakari ekonomikoari: kapitalismoa. Horregatik markatu dugu eraldaketaren iparra: mundu justuagoa, solidarioagoa, askotarikoagoa. Zentzu horretan, eraldakuntzak etika sozial berria eraiki behar du, orain munduan agintzen duten interes partikularrak albo batera utzita.

4. Hitz hau Freirek sortutako *conscientização* kontzeptuarekin lotuta dator. Horren arabera hezkuntza ezagutze-ekintza bat da, baina ez edukiak jasotzearen zentzu soilean, baizik eta errealitate objektiboaren azpian dauden arrazoi ekonomikoen, sozialen, politikoen eta historikoen desestaltzearen zentzuan. Desestaltze hori (*desvelamento*) hezkuntzaren funtsezko eragiketa da, eta gizakiaren eta munduaren arteko harremanak “arazo bihurtuz” bultzatzen da. Gaztelaniaz *problematización* hitza erabiltzen da. Portugesez ikusi dugun beste hitz baliokidea *tematização* da.

Arazo bihurtzea hezkuntzaren eta gizartearen arteko harremanak argiztatzeko eta desestaltzen saiatzen den ariketa da; harreman horiek “arazo bihurtzen” dira, bakoitzaren jatorriaz eta asmoaz galdetuz, atzean izan litzaizketen interes eta botere-borrokei mozorroak kenduz eta pertsona bakoitzak hartu duen jarrera zalantzan jarriz, azpian dituen benetako arrazoiak azaleraziz.

- c. Arazo bihurtzea gertakarien zergatiak eta zertarakoak argitzean datza, eta, gure errealtateari buruzko ezagutza sortzeko funtsezko lanabesa da. Dia-logoaren ardatza da, gizakion eta munduaren arteko harremanen zentzua ikusten eta bizitzen laguntzen duelako.

Baina arazo bihurtzeaz gain, zer gehiago dakar ikerketaren barruan ikuspegi kritikoa bereganatzeak?

Galdera horri ekiteko, aurretik landu ditugun ezagutzaren eraikuntza kolektiboaren garrantzia partaidetasunarekin eta demokratizazioarekin lotuta teorizatuko dugu, eta gaur egun nagusia den eredu positibistak bultzatzen duen “aditua”ren irudia arazo bihurtu eta gainditzeko bidea azaltzen saiatuko gara.

Hezkuntza-ezagutza zientifikoaren ekoizpenean subjektua ni? Bai, noski

Zientzia gure bizipenetatik eta jardueretatik urrun dagoen paradisu gisa aurkezten zaigu. Urteak behar dira unibertsitatean irakasle edota pedagogia titulua ateratzeko; urte gehiago, lan profesionalean bestelako prestakuntza ere jasotzeko (masterrak, ikastaroak han eta hemen, graduondokoak...). Milaka ordu, milaka egun, milaka gogoeta hezkuntzan lanean, baina hezkuntzazko ezagutza zientifikoa hor dago nonbait, behar dugunean ekar diezaguten eta eman diezaguten. Paradisuak beti paradisu, eta oinezko hilkorrek horretarako sarrerarik ez.

Pedagogia kritikoak zalantzan jartzen du egoera hori. Zientzia ere gertakari soziala eta historikoa da, ez da halako abstraktu bat munduko miserietatik kanpo sortua eta kutsatugabea, ez. Zientzia gizartearen produktua da, mendealdeko kulturen dei genezakeen horretan lehenagotik ere baina nagusiki azken mendean eraiki den antolamendu soziala. Zein da beraren eginkizuna? Gai (ikergai zientifiko) ezberdinei buruzko ezagutza sortzea, ikerkuntza deitzen dugun prozedura metodikoaren bidez.

Galderarik zailena honako hau da: hezkuntza-zientzian nork ekoizten du ezagutza zientifikoa? Nork ikertzen du? Nori uzten zaio paradisu sartzen? Eta hau galdetzean tupust egiten dugu, nola ez, antolamendu jakin batekin, bere balioak eta boterearekiko loturak eta interesak dituen antolamenduarekin. Zeren ikertzeko ahalmena batzuei bakarrik —zientzialariei bakarrik— aitortzen baitzaie. Beraien esku daude ikerkuntzaren giltza eta aurrekontuak, eta horietaz baliatuz ekoizten dute gerora hezitzaileek eta pedagogoez bereganatzen duten ezagutza.

Hau kasik egoera naturalizat jotzen dugu. Azpian bertikaltasuna eta hierarkia dagoela bistan dagoen arren, ez da gehiegi eztabaidatzen kontua bestela izan daitekeela. Haatik, ikerkuntzako prozesuak lehenengo pertsonan bizi ditugunean, *guk geuk* geure errealitatea eta jarduera aztertzen dugunean, geure buruarekiko sentipen zirraratsuari aukerak ematen dizkiogu, eta historiako subjektuak garela sentitzen dugu, historia handia ala txikia izan, baina subjektuak azken batean.

Hezkuntza-errealitateaz ikertzeko ardurak ikastoletan bertan zeudela eta eginkizun hori bertako pertsona batzuek —eta ez kanpoko eragileek— beren gain hartu behar zutela erabaki genuen geure prozesuan. Erabaki horrek irizpide teorikoei erantzuten die eta ondorio zuzenak ditu ikerketaren planteamendu metodologikoan. Hezkuntzako ikerkuntzaren metodologiari buruzko literaturan, ikertzailearen eta ikertutakoaren arteko harremana eztabaidagune garrantzitsua izan da. Harreman horren adiera ezberdinek metodo positibistez, hermeneutikoez eta kritikoez mintzatzea eramaten gaituzte. Kemmisek dioen bezala (in Salazar, 1992), hiru ikerkuntza mota horien arteko ezberdintasuna hauxe da: ikuspegi positibistak ikerkuntzaz hirugarren pertsonan hitz egiten du (hura/haiek) eta, horren ondorioz, pertsonak ikergaitzat hartzen dira; ikuspegi hermeneutiko edo interpretaziozkoan, ikerkuntza bigarren pertsonan (hi/zu/zuek) planteatzen da, inguratzen duen gertakarien mundua interpretatzen ahaleginduz; eta azkenik, ikerkuntza lehenengo pertsonan egitea dugu (kritikoa), testu honetan azaldu nahi duguna hain justu. Ikuspegi kritiko honetan ez gaude *zu* eta *ni* banandurik, bata bestearengandik aparte, baizik eta pentsatzen, erabakitzen, kontraesanak argitzen eta aldaketarako ekintzak irudikatzen ditugun *gu* gaude.

Aurrekotik ondoriozta daitekeenez, subjektua aintzakotzat hartze horrek, edo esan bezala, lehenengo pertsonan aritze horrek jauzi kualitatiboa dakar ikerketaren planteamenduan, zeren pertsonak jokatu beharreko rola eta jarduerak birdefinitu eta birpentsatu beharko baitira ideia berri honen argitan. Arestian esandako ezagutzaren eraikuntzaren ikuskera parte-hartzaile eta demokratiko batetik abiatu bagara, ikerketan inplikaturako pertsona guztiak komunikatzeko eta aztertu nahi dugun errealitatea lantzeko eta interpretatzeko gai garela ontzat ematen dugu, sortzaileak garela onesten dugu. Beraz, ikerketa, bere ikuspegi metodologikotik, pertsonak ez erabiltzeko eta pertsonen ez baliatzeko eratuko da, hain zuzen ere aurrez aurreko harremanean, inork beste inork baino gehiago balio ez duen harremanean⁵, denok prozesuaren une guztietan ekarpenak egiteko potentzialtasuna dugulako sinesmen irmoan.

5. Habermasi jarraiki, (Habermas, 1998), botere-nahiek gabe, baliotasun-nahiek gidatuko dute gure prozesua. Honekin hauxe esan nahi dugu: komunikazio-egoera guztietan argudiorik onenak hobetsiko direla eta berdinduta zeinek aldeztu dituen. Ez du axola argudioa guraso batek, kanpoko ikertzaile batek edota ikasle batek defendatzea, baizik eta argudio hori edukiz, egokitasunaz eta argudiatze-logikari dagokionez hoberena izatea.

Zentzu honetan mintzatzen zaizkigu Apple eta Beane (1991:38): «Ezagutza ez dator eskolaz kanpo dauden ikertzaile akademikoak izeneko elitezko iturrietatik soilik. Areago, tokiz tokiko dialogo eta Ikerkuntza-Ekintza motako prozesuen bitartez irakasleek beren erabilerarako sortzen dituzten ezagutzek interes handiagoa dute. Honek ez du esan nahi lanbide-ezagutzarako bestelako iturriak baliogabeak edo erabilezinak direnik; merezi duten ideia-iturri bakarrak ez direla esan nahi dugu, besterik ez».

Nola bilakatzen da komunitatea ikertzaile?

Orain arte, Carren hitzak gogoratzuz, pertsona guztiei autohausnarketa arrazionalerako gaitasuna ezagutu diegu; edo, beste era batez esanda, ezagutza sortzeko ahalmena dutela eta eraikuntza hori besteeikiko komunikazioan egiten dela aurreratu dugu. Hori baieztatuta ere, bistan da ikerkuntza-prozesuan bertan kanpoko ikertzaile/eragileen eta ikastetxeetan dauden pertsonen artean egon daitekeen desoreka metodologikoa gainditzeko estrategiak eta tresnak sortu behar direla, zeren honela bakarrik gaindi baitaiteke prozesuen hastapenetan komunitatearen eta kanpoko eragileen artean dagoen menpekotasun-harremana. Ideia hori azpimarratzeari garrantzitsua deritzogu. Ez da nahikoa ideia teorikoarekin bat egitea; horrez gain, hautu horrek eguneroko jardueran duen eragina birpentsatu eta birdefinitu behar da. Ezagutzaren eraikuntza engaiatutako pertsona guztien lana bada, eta pertsona horiek guztiek horretarako ahalmena badute, *ikerketa-prozesuak berak pertsona horien guztien ahalatasun hori nola bertaratu aurreikusi beharko du, hain zuzen ere gaur egun dagoen bertikaltasuna gaindituz*.

Ezin dugu esan denak garela ezagutzaren subjektu eta, esate baterako, ikerketaren prozedurak, teknikak eta erabakiak gai horiek guztiak menperatzen dituztenen esku utzi, geure buruari galderarik egin gabe. Egia da hasieran distantzia eta trebakuntza ezberdinak daudela prozedura metodologikoen erabileran; baina prozesuak berak eraman beharko gaitu hori dena gainditzera. Gure ustez, partaidetasuna eta horizontaltasuna giltzarri dituen prozesu bat arrakastatsua izango da baldin eta prozesu horren bukaeran, partaideek kezkatzen dituen gaiak aparte, gai hori nola ikertu ikasi badute. Horrek guztiak, besteak beste, honelakoak eskatzen dizkio prozesuaren hasierako gidaritzaren duen taldeari: ikertzeko gaiak negoziatzeko testuingururik eta prozedurarik egokienak zein diren planteatzea eta galdekatzea, baita ikertzaile eta praktikatzaileen arteko elkarlanaz eta teoria eta praktikaren arteko uztarketaz galderak egitea ere (Imbernón, 2002; Escudero, 1990a, 1990b; eta 1987; Escudero eta López, 1991).

Arrazoi eta kezka horiek buruan, ikastoletan jarraitu dugun prozesuan arreta handia ezarri zaie prestakuntzari eta ikastoletan bertan erabil zitezkeen estrategia eta tresna metodologikoen sorkuntzari. Aurrera dezagun ikastola bakoitzaren prozesua bertako bi pertsonaz osatutako bideratze-talde baten esku egon dela; per-

tsona horiek ikerketa guztiaren ardura hartu dute beren gain, eta kanpotik, beste ikastolekin batera, ikerkuntza-prozesuaren sorkuntza eta erabakiak hartu dituzte⁶. Funtzionatzeko modu horrek ikastolak eta pertsonak urratsez urrats autonomia erreala lor dezaten ahalbidetzen du. Geroago ikusiko dugun bezala, horrek ez du esan nahi pertsona guztiek gauza berberak egin behar ditugunik, baina bai guztiok partaide sentitzen garen prozesukideak izan behar dugula, nahiz eta funtzio ezberdinak izango ditugun. Horrek haize bolada freskoaz betetzen du ikastola barrua, zeren hastapenetatik denak ardurakideak gareneko bizipena nagusitzen baita: ez gaude bakarrik eginbeharraren aurrean. Bizipenak ez dira neurgarriak, baina partaideen hitzak hagitz adierazgarriak dira batzuetan:

Guraso asko ez gara hezkuntza-gaietan adituak eta kostatu egiten zaigu horrelako bileretara joatea. Nik uste dut horrelako bilerak, modu serioagoan, jende intelektualarekin egin daitezkeela, baina guk egindako bileretatik ateratako adina gauza ez lirakeke aterako agian. Hau da, helburua ez zen jende adituarekin biltzea, gurekin baizik. (Hik Hasi, 2003:15)

Kasu honetan, hitzak ikastolako guraso batenak izan dira, eta aipatzen dituen bilerak, prozesuko teknika nagusia. Bizipenak hor daude, eta jarreretan islatzen dira: dinamika dialogikoetan jendeak *sinetsi egiten du* egiten duen horretan. Taldeetan prozesu dialogikoen oinarrietan dauden printzipioak ere badoaz orokortzen: dialogoa, horizontaltasuna, inplikaturako ahotsak bertaratzeara, argudioaren balioa botere-posizioen gainetik... HKDko irakasle batek argiro laburbiltzen zuen:

Bestalde, denon arteko berdintasunean oinarritzen gara eta hori oso garrantzitsua da. Beste zenbait lekutan, karguak edo adinak pisua eduki dezakete, baina hemen mundu guztiaren hitza entzuten da, eta alde horretatik, pertsonalki baloratuago senti zaitezke. Memento batzuetan zerbait esateko beldur baldin bazara, gaindiarazi egiten duzu. “Nire hitza kontuan hartzen da” pentsatzen duzu eta horrek hitz egitea errazten du. Denok maila berekoak gara eta denen iritziek garrantzi bera dute.

Lasaitasunez hitz egitea asko baloratzen da. Askotan, irakasle izan arren, klaustroetan partaidetza eskasa izaten da eta ez dute denek hitz egiten; batzuetan besteek esan dutenarekin identifikatuta sentitzen zarelako eta beste ezer esan beharrik ez duzulako sentitzen, eta beste batzuetan ausartzen ez zarelako. Bilera hauetan ez da halakorik gertatzen. Eta gainera, gauza interesgarriak entzuten dira, normalean hitz egingo ez luketenek esaten dutena ere interesgarria izanik”. (Hik Hasi, 2003:15)

Honelako prozesu batek ikerketaren demokratizaziora eramaten gaitu, eta, ondorioz, bere forma eta egitura guztietara ere. Hau da, ez zen taldeen barruko eztabaida soilik demokratizatzen, baizik eta ikerketaren egitura bera ere demokratizatzeko irizpide horretatik pentsatu zen. Gure kasuan egitura metodologikoaren

6. Antolamendu hau hobeto ulertzeko, ikus: 2.6. atala.

demokratizazioari *zirkulu zentrokideen*⁷ zentzua eman genion, zeren elkarlanean eta elkarrekin harremanetan egoteko parada eskaini baitzigun, ikastolaren errealtatea eta prozesuaren osotasun-ikuspegia galdu gabe.

Hori guztia zergatik? Bultzatzen ari den prozesuak beste prozesu ugariaren sortzaile izan behar duela uste dugulako. Une batez prozesu hitza zenbat aldiz aipatzen dugun zenbatuko bagenu, harritu egingo ginateke. Ikerkuntza-modu hauek, partaidetasunean oinarritutakoak, dinamikoak dira, prozesuzkoak, baina era berean hedakorrak ere bai. Ikerkuntza-prestakuntzako prozesuetan gai bati buruzko ezagutza sortzeaz gain, metodo jakin batekin lan egiten den heinean, pertsonen eta taldeen izaerak aldatu egiten dira, baita bestelako tokietan jokatzeko duten era ere. Ikerkuntza da, baina baita ikaskuntza ere. Eta ikaskuntza hori ez da leku jakin horretara mugatzen; aitzitik, gu geu garena eragiten du, eta bestelako esparruetan dugun jokaera zalantzan jartzen du, sarritan aldatzera ere jotzen dena. Horregatik diogu prozesu hori beste prozesuen sortzailea dela, denboran jarraitutasuna duelako, bai uneei dagokienez bai esperientziei dagokienez; eta horrela, zentzu globala sortzen joaten da. Honetan guztian, ikergaiaren inguruko lana eta bertaratutako pertsonen engaiamendua garrantzitsua badira, ez dira atzera gelditzen lan gogoetsua eta argudiatua, teorizazioa, lan galdetzailea eta metodoaren printzipio nagusiekiko bateragarritasuna.

Zergatik erabiltzen dugu ikerkuntza-prestakuntza kontzeptua eta ez ikerkuntzarena soilik?

Honezkero, irakurlea konturatuko zen hitzetik hortzera darabilgun kontzeptuaz, nahiz eta oraindino argitu ez dugun. Ikerkuntza-prestakuntza bikotea apropos erabiltzen dugu, diseinatu nahi dugun prozesuak bi auzi horiek modu uztartuan bildu behar baititu. Alde batetik, aztertu nahi dugun arazo baten inguruan ezagutza eraiki nahi dugulako, modu komunikatiboan eta elkarlanean, gainera; eta bestetik, bertaratutako partaide guztiak hezi nahi ditugulako, errealitatearen ulertze-modu berrietara gidatuz. Ulertze berri hauek, era berean, ez dira ulertze soil batera murrizten: hezkuntza-praktikaren eta praktika sozialaren zentzuari eragin beharko diote, eraldatzeari begira. Beraz, prozesua planteatzeko orduan, gauden unea edo zelakoa izanik, bi asmoek modu esplizituan egon beharko dute presente: ikerkuntzazkoa eta prestakuntzazkoa, eta bien arabera erabakiko dira landa-lana, analisisa, interpretazioa eta komunikazioaren ikerketa-uneak.

7. Zirkulu zentrokideak ikerkuntza-prestakuntzako gune zehatzak dira, zeinetan ikerkuntza-prestakuntzaren maila jakin baten itxuratzea gertatzen baita; maila horiek elkarri lotzen zaizkio prozesuan aurrera joan ahala... Zirkuluek, gainera, irudi bikoitza ematen digute: irudi finko bat, une bakoitzean burutzen diren ekintza guztiak islatzen dituen, eta, aldi berean, mugimenduan dagoen irudi bat, ekintzak, uneak eta pertsonak elkarri lotzetik prozesu orokorra ulertzen joateko aukera ematen diguna. (Arandia et al. 2002: 34) (Ikus 2.4. irudia).

Gako bi horien arabera jokatzek duen indarra utzi du agerian esperientziak, zeren hasieratik partaideen eta kanpoko eragileen artean dagoen sinbiosia apurtzera zuzentzen den prestakuntza-prozesuaz arduratuko baita. Horretarako beharrezkoa izango da prozesuaren kontzientzia hartzea eta pertsonen autonomoki aritzea ahalbidetuko dieten metodoen eta tresnerien erabilera ikastea, beste egoera batean beharrezkoak dituzten prozesuak beren kabuz eratu ahal izateko. “Ikasten duen komunitatearen” ideia azken muturretara eramatean datza gakoa, eta barnean biltzen dituen indar eta kapital guztiak amets baten gidaritzapean jarriko ditu, hots, hezkuntza-komunitate dialogikoaren eraikuntzan. Freireri jarraiki, komunitate hori zorrotza izango litzateke lan egiteko eran, eta zorroztasun metodikoz jokatu beharko luke ezagutza modu sistematikoan eta arazotsuan sortzearen zentzuan (1999:20).

Eta “ikasten duen komunitatea” aipatu dugunean, irakasle ikertzaile kontzeptu teorikoa motz gelditu eta mugaz bestaldera joateko beharra areagotu egiten zaigu. Izan ere, ezin zaio ikerkuntza-funtzioa kolektibo jakin bati soilik atxiki; aitzitik, komunitatea bera ere ikertzailea izango da. Eta ikerkuntza horrek, hautu kritikoan bederen, eraldakuntzaren norabidea aukeratzen duen neurrian, irakasle ikertzailearen ideia baino harago eragile dialogikoaren ideia taxutzen hasi behar dugu.

Zer da eragile dialogikoa? Ikastolan dauden pertsona guztiak, hezkuntza-eragileak izan, eta hezkuntza- eta kultura-proiektua bultzatzeaz gain, elkarrizketaren bitartez hezkuntza gauzatzen duten eragileak izatea eta erakunde hori osatzen duten kolektibo eta pertsona guztiekin batera etengabeko gogoeta-ekintza motako prozesuetako partaide izatea. Pertsona guztiak eragile dialogikoak izatea izango da HKDaren xede nagusietako bat, eta horretan prestakuntzaren ikuspegia, ikerkuntzaren ikuspegiarekin batera, mantendu eta etengabe arazo bihurtu beharko da: non daude partaideak, zein premia edo behar dituzte, nola egin aurre behar horiei, nola uste dute aurre egin behar dietela, non dago kontraesana egin nahi dugunaren eta egin behar dugunaren artean? Galdera horiek, besteak beste, prozesuan zehar agertuko zaizkigu, eta partaideekin batera gogoeta egin eta sistematikoki analizatu beharko dira, bidea asmatzen joateko, prozesua prozesuaren errailetatik bertatik erdiesten baita. Prestakuntza ez da, kasu honetan, aldeztatik gertatzen den zerbait gerora aplikatua izateko; ez da aldeztatik ikastaro bat egiten ikerkuntza nola burutu behar den ikasteko, ez horixe. Ikerkuntza-prestakuntzako prozesua bera egin ahala, asmoz eta modu sistematikoan eraikiz joaten da, ikastolan hartu duten iker- gaia lan-proiektua garatu ahala sortzen den gogoeta-ekintzarekin batera uztartuta.

Hori guztia egiteko, ikastola bakoitzean gidaritzat soziala garatzen duten bideratze-taldeak eratu behar dira. Bideratze-talde bakoitzak ikastola barruko taldearen/en gogoeta bideratzen laguntzen du, eta horregatik ikastetxeko mobilizatzaileak ere badirela esaten dugu. Horiek dira HKD-eko motorrak, partaide taldeak gogoeta-ekintzan murgildu eta beraietako bakoitzarengana eragile dialogikoak sortzea bultzatzen dutenak, eta azken batez partaideak kultura-aldaketa, aldaketa dialogikora proiektatuko dituztenak. Bideratzaile-funtzio hori, alabaina, hastapenetan

ikastolako bi pertsonen esku egongo den arren, beste partaideei zabaltzen joan beharko da, betiere ikerkuntza-prestakuntzaren sostengua azpian egonik. Era honetan gure esperientzian jadanik bideratze-funtzioaren deszentralizatzea nola egin behar den hausnartzen ari gara, deszentralizatzen ari garen bitartean, noski. Horiexek dira eragile dialogikoak prestatzeko egin beharrekoak.

2.3. IKERGAIAREN DEFINIZIOA: ARAZOA ZEHAZTUZ

Ikertzera abiatzen garen bakoitzean, zerbaitek kezkatzen gaituelako izaten da, gairen batek modu arazotsuan asaldatzen gaituelako, zerbait egin beharrak edo zenbaiten aurrera egin beharrak larritzen gaituelako. Denok sentitu dugu artegasun hori, bai hezkuntzan, baita ekintza sozialeko bestelako arloetan ere. Honelako egoeretan murgilduta gaudenean, sarri askotan, bero-berotan gauzak egiteari edota ekintzak antolatzeari ekiten diogu, badirudielako horretan gure egonezina baretzen dela edo. Ez da horrela izaten. Ekintzari gogoeta lotzen ez bazaio, jai dugu; gogoetari ekintza lotzen ez zaionean bezalaxe. Zerbaitek kezkatzen gaituenean zerbait egin beharra dago, bai, baina egoeraz gogoeta sakona egin ondoren.

Diseinu honen lehenengo atalean ikerkuntza-prestakuntzako prozesuaren hasieran inguruaren gutxieneko azterketa egin behar dela aipatzen genuen. Segur aski honelako dinamika egitera sartzen den edozein ikastetxek badu kezka bat, badu beharren bat, prozesua bera martxan jartzera bultzatzen duena (bestela ez luke ezer egingo). Baina zein motatako kezkaz ari gara berba egiten? Zein izaera izan ohi dute horrelako beharrek?

- a. Lehenengo eta behin, kezka hori ikastetxekoa dela edo izan behar duela esango dugu; ez da izango, sarritan gertatu ohi bezala, kanpoko ikertzaile batzuek ikertu nahi duten gai bat, baizik eta ikastetxearen eguneroko bizitzan hautematen den gai korapilatsua, kezkagarria nolabait.
- b. Ikastetxe batera joanez gero, kezka bat baino gehiago, kezkak daudela esango genuke. Kezka edo arazo horiek, prozesu komunikatiboetan landuta, talde-prozesu baten eztabaidagaiak izan behar dira, azkenik bat edo haietako batzuk lehenestea lortzen den arte. Lehenengo atalean aipatu dugu honi buruzkoa, eta ez diogu berriro helduko, baina bai azpimarratu, ikerkuntza-prestakuntzako prozesurako hartzen den gaia ezin dela izan ikastetxeko zuzendariari ezta kolektibo jakin bati bururatu zaiona, besteekin erkatu gabe. Oso bestela: *hartzen den gaiak, edozein izanik ere, ikastetxea bera unitate gisa aztertzearen eta hezkuntza-komunitatearen ahalik eta kide gehienen parte-hartzearen ondorioa izan behar du.*

Hori esanda, gaiaren aukeratze-prozesuan bertan ikastetxea oso modu ezberdinez bizi duten pertsonen eta kolektiboen partaidetasuna eraiki behar dela esango genuke, zeren hori izango baita prozesuari berari bermea jartzeko modurik

egokiena. Bidaia luzea dago aurretik, eta ez da txikia izango bertan sartuko direnek arazoa argitzeko, hobeto ulertzeko, arazoarekin duten harreman sozio-historiakoa mamitzeko, berau eraldatzeko baldintzak irudikatzeko eta egiten hasteko izango duten lana.

Honelako eginbeharra aurretik daukagunean, komenigarria da urratsak —ikuspegi teknikitik, bederen— ahalik eta zehatzen egitea, eta arazoa egokiro definitzea eta zehaztea geroko prozesua bezain inportantea dela esatera ausartuko gara. Kolektiboki ekin behar diogun lehenengo lana, beraz, arazoaren (hemendik aurrera *ikergaia* deituko diogu) definizio argia eta partekatua lortzean datza.

Ikergaia ikerkuntza-prestakuntzako prozesuaren iparrorratza da. Batzuetan badugu buruan kezka bat, arazotsu bizi dugun zerbaitekin, baina intuizioan baino ez daukagu. Besteekin partekatzen dugunean, ondoko lagunak arazoa beste modu batez ulertzen duela konturatzen gara, edo guk aintzakotzat hartzen ez dugun arazoaren atal bati berebiziko garrantzia ematen diola. Holakoetan, izakiok dugun ahalmenik eta zailtasunik handienarekin tupust egiten dugu: komunikazio-ahalmena eta komunikatzeko zailtasunak. Zeren, paradoxikoa den arren, gure abantailarik “gizatiarrena” gure kontra bihurtzen baitzaigu: zenbat hitz jaurtitzen diren inolako ulermenik eragin gabe! Ikastetxean besteekin lanean jarduten dugunean eta gure lehentasunezko gaia definitzen ahalegintzen garenean, eztabaidarako gunea eratu ondoren, *hizkuntza komuna* eraikitzeari ekin behar diogu, horixe izango baita, hain zuzen ere, elkar ulertzea bermatuko digun jarduera.

Bideratzaileek eta prestatzaileek ederto dakite zein garrantzitsua den ariketa hori: Zer esan nahi duzu horrekin? Zer da zuretzat kontzeptu hau edo beste hori? Esaldi batean nola laburbilduko zenuke esan nahi duzuna? Aurrerantzean zer izango da guretzat X kontzeptua? Hizkuntza komuna eraikiz eta estimulatzeko lortuko dugu ikergaiaren definizioa, partaide guztientzat esangura bera duen eta zalantzarik sortzen ez duen formulazio komuna. Ikergaiaren formulazioko atalak ere argi definitu behar direla gaineratuko dugu, eta prozesuan zehar segur aski definitu eta argitzeko ariketa hori metodoaren ildo nagusietako bat izango da. Laburbilduz, *dena esplizitatu behar da, eta esplizitatu ez dena ez da aintzat hartuko*.

Ikergaiaren definiziorako lan horietan partaide-taldea eta prozesua bultzatzen eta laguntzen dabilten bideratzaileak irudikatu behar ditugu. Euren lana ahozko elkarrekintza izango da; baina urrats horiek guztiak egitean, idaztea zein garrantzitsua den azpimarratu behar dugu. Idazkuntza eta alfabetatzearen barneko lanabesak (ordena, hierarkiak, ideien arteko lotura-modu logikoak...) hizkuntza eta pentsamendu zientifikoaren tresna nagusiak dira, ahozkotasanaren oso bestelakoak, baina. Ahozko hizkuntza pintura inpresionistaren tankerakoa dela entzun nuen behin: urrunetik ikusita osotasun-ikuspegi ederra eskaintzen digu, baina mihisera hurbiltzean trazuak lodiak eta zehaztugabeak direla konturatzen gara; idatzizko hizkuntzak, berriz, zehaztasun eta zorrotzasun handiagoa eskatzen du, erabiltzen

diren hitzak horiexek dira eta ez beste batzuk, eta esangurak, oro har, mugatuago daude, nondik norakoak diren eta zer ez diren adierazteraino. Ikergaia esaldi batean edo bitan adierazi eta itxi behar da, eta partaideek adierazi nahi dutena esateko zein hitz erabiltzen duten erabaki behar dute. Horrela esanda erraza ematen du, baina egiten hasita zein zaila den esperimintatu dugu behin baino gehiagotan. Hala ere, ez da etsi behar. Ikergaiaren definizio on batek denbora eskatzen dio taldeari, baina ez da alferrik izaten emandako denbora, ez alajaina. Han “inbertitzen” den guztiak bere fruitua ematen badu, prozesua gidatzeko iparorratza eskuratu dugula esan nahi izango du. Definizio horretan eremu jakin bat mugatuko baita, eta sarri askotan pizten zaizkigun zalantzak eta noraezak iparrari so eginez baretuko baititugu.

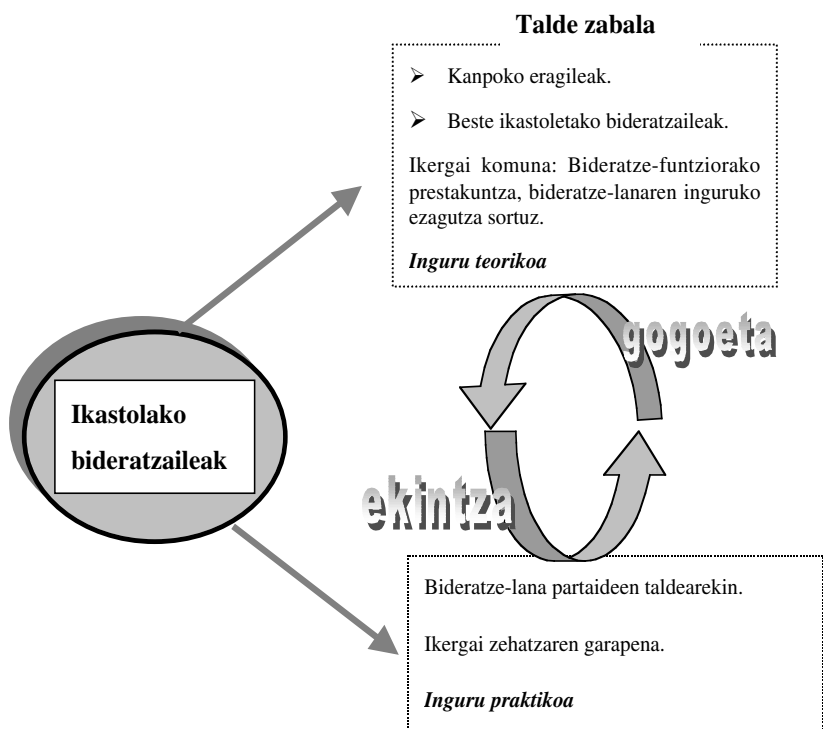
Hezkuntza-Komunitate Dialogikoetan, ikergaien definizioak prestakuntza-beharren hautematek ondorioztatu eta lehenetsitako gaietatik eratorri ziren. Bost ikastola haietako bakoitzak ikertuko dituen gaiak dira, denak ezberdinak eta denak berez-berezkoak, sentituak, premiazkoak. Ikergai zehatz horiei guztiei *ikergai zehatzak* deitu diegu, eta inguru jakin bati eta une historiko honetan dagoen egoerari erantzun nahi diote. Honako hauek, hain zuzen:

- a. Eskola-espazioa aztertzea, ikastola hezkuntza-irizpideetatik berrantolatzeari begira. Espazioaren azterketa kolektiboa hezkuntza-proiektutik eta horretatik ondorioztaturiko beharren arabera egiten da.
- b. Balioen azterketa, ikastola barruko elkarbizitzaren zehar-lerro gisa. Ikergai hau barne-araudia berrirakurtzean eta ondorengo lanketan datza, komunitateko kideak ados jar daitezen eta ikergaia parteka dezaten.
- c. Ikastetxeko Hezkuntza-Proiektua dialogikoki eraikitzea. Ikergai hau ikastola bik hartu dute beren gain, eta bietan ikastolako kolektibo guztietako ahotsak (guraso, irakasle, ikasle, ez-irakasle) bertaratu dira horri buruzko ezagutza komuna sortzeko.
- d. Zuzendaritza-taldearen funtzioak aztertzea, barne-araudiaren berrirakurtze bati begira.

Baina hori ote da dena, hots, bost ikergaiaren garapena beste horrenbeste ikerkuntza-prestakuntzako prozesutan? Ez, zeren, esan bezala, ikastola horiek badute amets komun bat, guztiak lotzen dituen gizarte-egoeraren irakurketa eta berau aldatu nahia: hezkuntza-komunitate dialogikoak sortzea. Badago, beraz, bakoitzak berezkoa duen *ikergai zehatzaz* gain denak lotzen dituen *ikergai komuna* ere. Ikergai komuna ikastola guztiak elkarrekin harremanetan eta elkarrekintzan jartzen dituen gai-ardatza da, eta zerikusia du HKDak sortu eta garatzeko bideratzaile-taldeak prestatzea eta heztearekin. Ikergai komunak HKDen oinarriak ulertzen/eraikitzen joateko eta garapena bultzatzeko ahalbideak eskaintzen ditu. Honelakoa dugu ikergai komuna:

«Hezkuntza-komunitate dialogikoen garapenerako prestakuntza-prozesua sustatzea, ikastolen barruan eta ikastolen artean (inter eta intra) sortzen den hezkuntza-ekintzaren gaineko gogoeta eta kontrastegunetzat hartuz».

Beraz, ikergai zehatzak garatzeko ikerkuntza-prestakuntzako prozesuak gertatzen diren modu eta une berean, prozesuotako bideratzaileen prestakuntza ikergaitzat hartzen duen beste ikerkuntza-prestakuntzako prozesu bat ere eratzen da. Ikastetxeko ikergai zehatzen eta elkarren arteko ikergai komunaren uztarketa horretan, bideratzaileen kasuan *inguru teorikoaren eta praktikoaren*⁸ arteko uztarketa ere birsortzen ari da, edo beste era batez esanda, gogoeta-ekintza motako zikloa etengabe gauzatzen ari da. Izan ere, arestian esan dugun bezala, Pedagogia Kritikoak modu dialektikoan ulertzen ditu teoria eta praktika, eta alde horretatik, bien artean mugagabeko joan-etorria egon behar dela baieztatzen da. Ikergai komunaren eta zehatzaren uztarketa dela medio, ikastola bakoitzeko bideratzaile-taldeak ekintza praktikorako espazio, proiektu eta ardura zehatzak hartzen zituen bere gain, baina baita horren inguruan gogoeta egiteko eta ezagutza sortzeko ardura ere (ikastolen arteko taldean hain zuzen).



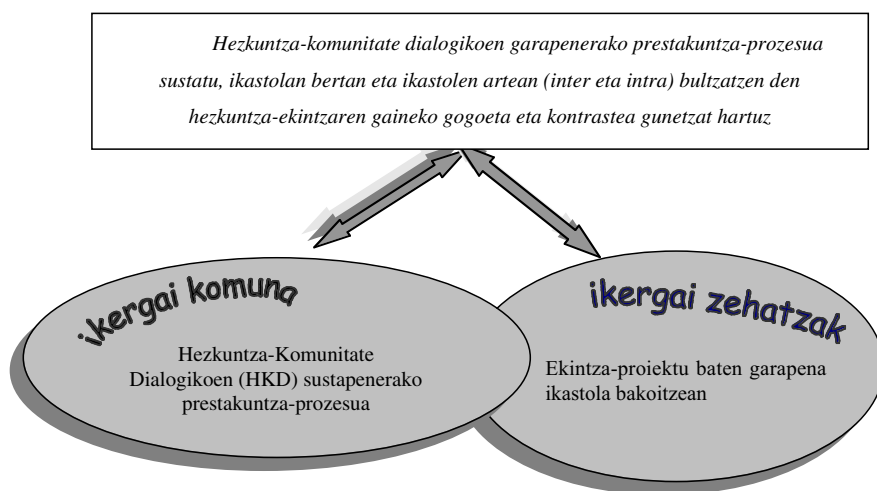
2.2. irudia. Inguru teorikoaren eta inguru praktikokoaren arteko uztarketa, bideratzaileen kasuan.

8. Inguru teorikoaren eta praktikokoaren gaineko definizioak eta zehaztapenak 3.1. atalean dituzue.

Gaur egun, gure esperientzia zehatzean, ikergai komun en eta zehatzen arteko uztarketa gure prozesuaren arrakastaren gakoetako bat izan dela esan behar dugu. Hiru urte hauetan ikastolen arteko taldean (*talde zabala* izenekoan) behin-behineko partaideak izan ditugu, eta azkenean denek bertan behera utzi dute. Zergatik? Al-dagai komun batengatik: haietako inork ez zeukan inguru praktikoko konprometitirik. Argitu dezagun puntu hori. Bistan da hezitzaileak eta pedagogoak garen heinean, denak hezkuntza-praktikatzailerak garelak: batzuk prestatzaile-eginkizunetan, besteak ikasleekin gelan, besteak ikastetxe barruko diseinatze-, antolatze-, kudeatze- edota ikertze-eginkizunetan. Talde zabalean, partaide batzuk prestakuntza-beharren hautemate-prozesu batetik lehenetsitako ikergaiak zituzten esku artean, baita ikergai hori aitzinatzeko konpromisoa zuten pertsona talde bat ere; beste batzuk, ordea, zenbait arrazoi direla medio, ez zuten beren inguruetan konpromiso praktikorik hartu: talde zabalera etortzen ziren eta han “ikasten” zutenetik gauza batzuk birmoldatu eta “aplikatzen” saiatzen ziren beren inguru praktikotetan, baina prozesu orokorrek in praktikarekiko ardura zehatzik hartu gabe. Kasu hauetan, prozesuak porrot egin du, eta badakigu zergatik... Gaur egun gure behin-behineko ustea⁹ honako hau da: norberak bere inguru praktikotan bideratzaile-lana burutu beharrak eta horretarako konpromisoak benetako zentzua ematen diote bideratzen ikasteko eratzen den taldean egiten den lanari. Inguru praktikoko horretan itxuratzen da gogoetaren zentzua, ekintza praktikotako martxan dagoelako, hain zuzen ere. Baina ekintzatik gogoetarako norabidea funtsezkoa den bezalaxe, gogoetatik ekintzara doana ere halakoxea da, zeren bideratzaile-eginkizunetan daudenak, inguru teoritikoan eraikitzen duten gogoetatik ekintzan zein urrats egin eta zergatik egin argitzen joaten baitira, etengabeko zikloa osatuz (ikus 2.2. irudia).

Azaltzen ari garen adibidean, inguru teoritiko ikastola arteko mailan gertatzen da; baina proiektua zabaldu ahala, gauza bera esango dugulakoan gaude ikastetxe barruko mailari dagokionez ere. Zeren ikastetxearen barruan ere egon baitaitezke ikergai komuna eta ikergai zehatzak, batzuen eta besteen bitartez hezkuntza-komunitate dialogiko gero eta egiazkoagoak sortzen.

9. Behin-behineko ustea, ezagutzaren eraikuntza-prozesuan une batean egiazkotzat jotzen den ideia edo pentsamendua da. Taldeak bere praktikan eta horri buruzko gogoetan, eduki hori ziurtzat jotzen du, prozesuak gezurtatu edo itxuraldatzen ez duen bitartean. Behin-behinekotasuna ezagutzari dagokion ezaugarria da, mugagabeko dinamika batean murgilduta dagoelako. Behin-behineko usteak ezagutzan galdegai berriak eta erantzun berriak sostengatzeko oinarriak dira, eta oso baliagarriak izaten dira taldearen diskurtsoa eta pentsamendua artikulatzeko.



2.3. irudia. Ikergai komunaren eta ikergai zehatzen arteko uztarketa.

Behin ikergai komuna definitu ondoren, zein euskarri edota laguntzak behar dira ikergaiaren eraikuntzari ekiteko?

Galdegai hau planteatzen dugu, agian esandakoa oraindik ere abstraktu samarra iruditu dakiokeelako irakurleari. Hastapenetan, behin ikergaia zer den argitu ondoren, prozesuak ahul dirudien garaian gaude: prozesua ez dago martxan eta partaideek ez dute honelako esperientziarik inoiz izan. Kanpoko eragileek, bestalde, ideia ezberdinak eta esperientzia gehiago izan dezakete, baina prozesu bakoitza bakarra da, eta zentzu horretan guztiontzat da berria. Hasierako une horietan, ziurtasunik eza eta ezbaia nagusitzen dira, eta partaide bakoitzak horrek sorrarazten dion larritasunari eutsi eta irteera bilatzeko konpromisoa hartu behar du. Niri horrelakoek erditze aurreko unea ekarri didate beti gogora: badakizu erdituko zarela, badakizu ziur aski dena ondo aterako dela, badakizu milaka urtetan emakumeak erditu egin izan direla eta horretan jarraituko dutela; baina horrek ez dizu kentzen erdiminik, ezta hortik igaro beharrak sorrarazten dizun beldurrik eta larririk ere. Ezin da ekidin eta ezin da saihestu: igaro behar da eta kito.

Hastapen horietan, baina, dena ez da beltza. Badaude argi txikiak eta horietatik tiraka eraiki behar da gainerako guztia. Taldea behar zehatzak hautematen hasten da eta ikergai komunari heltzeko beharrezkotzat jotzen dituen euskarriak edo laguntzak sumatzen doa. Intuizioz jokatzeko du, baina elkarren arteko eztaba-dan eta komunikazioan, intuizioak zehazten eta profilatzen joaten dira. Gure kasuan, honako hauek izan ziren hasieran hauteman genituenak eta ibiltzen hasteko seinlatu genituenak:

- Hezkuntza-komunitate dialogikoa zer den definitzea eta ikastolako hezkuntza-ekintzan komunitate dialogiko gisa lan egiteak dakarrena argitzea.
- Ikastolako hezkuntza-ekintzaren berrikusketa bat egitea, dialogoaren gakoak gidatuta.
- Guztien arteko lan kolektiboaren ideiatik hezkuntza-komunitate dialogikoa nola eraiki argitzea; ideian nola sakondu eta praktikan nola burutu pentsatzea.
- Azkenik, atzera begiratzea eta ikastolako hezkuntzan eta HKDen proiektuan norbera zergatik dagoen bere buruari galdetzea, eta horren garrantziaz hausnartu dela ikustea.

Nola islatzen da prestakuntza-ikerkuntzako prozesuaren asmo bikoitza iker-gaia definitzeko orduan?

Ikergaiaren definizioa edozein ikerketa-prozesutan egin beharreko urratsa dela esan dugu, eta orain arte urrats hori nola egin azaltzen ahalegindu gara. Baina prestakuntza-asmoa, gure esperientzia honetan dugun bigarren zigilua, non dago, nola gauzatzen da? Hezteko asmoa bideratze-funtzioan sekula galtzen ez den haria da: iker-gaia definitzean *zer* bat hartzen dugula esango genuke, eduki bat; baina eduki hori nola landu geure buruari galdetzen hasten garen une beretik, prestatzaile- eta hezitzaile-eginkizunetan jartzen gara. Ikerkuntza-prestakuntzako prozesuetan *zer* eta *nola* galderak banaezinak dira, eta erronka birekin batera jokatu behar du bideratzaile-taldeak. Eta *nola* aipatzen dugunean, metodoaz ari gara, hots, metodo dialogikoaz.

Engiten ikasten dugu nola egin; baina egiteko modu asko daudenez, engiten ari garen moduaz ere gogoeta egin behar dugu, eta gure filosofiarekin ondoen doan modua aukeratu. Ikergaiaren definizioa goitik behera egin zitekeen, hots, adituek azaldu zertan datzan eta “diktatu” zein izan behar den. Hori bideratze bertikala izango litzateke, partaideen ahalmen arrazionala eta jakintzak barnean hartzen ez dituen. Guk iragarria dugu hori ez dela geure hautua, eta zentzu horretan partaideen jakin-mina kilikatu behar dugu, beraien ezagutzei desafio egin, guztien artean erantzunak, behin-behineko usteak, eraikitze.

Partaideei pentsatzeko eta hausnartzeko desafioa egitean, guztien artean eraikitzen den erantzuna erantzunik onena izango dela sinesten du irmoki bideratzaile-taldeak, hain zuzen ere, taldeak berak egin duelako, mailegatutako erantzuna izango ez delako. Taldean duen sinesmen irmo horretaz gain, sinesmen hori ongi islatzen duen jarrera mantentzea ere funtsezkoa delakoan jokatu du, eta zentzu horretan, entzute aktibo eta zabalaz arituko da, ahots guztiak entzunaraziz, iritziak argudio sendo bihur daitezzen lagunduz, horizontaltasunaren eta ardurakidetasunaren erreinuan daudela sentiaraziz. Azken ñabardura gisa, bere jokaera, erantzunarekin lotuta egon ordez, galderarekin lotuta dagoela esango genuke, Freirek aldarrikatzen duen galderaren pedagogia —eta ez erantzunaren pedagogia— tinkotuz.

Beraz, ikergaia formulatzeaz batera, beste hainbat alderdi metodiko ere jar-tzen dira elkarren arteko jokoan. Eta ikergaia sortu bitartean, nola sortu ere ikasten dugu, hain zuzen ere modu jakin batean sortzen ari garelako (egiten ikasten de-lako). Bideratzaile-taldearen lanari aipatu dugun hori guztia gaineratu behar zaio, eta horregatik prestatzaile-rola bereganatzea zein beharrezkoa den baieztatuko dugu behin eta berriro. Ikertzea eta hezteza batera doazelako, banaezinak direlako.

Hezteko eta prestatzeko, horrelako beste ikaskuntza-egoeretan bezalaxe, bide-ratze-taldeak partaideei “dauden tokitik”, dauzkaten beharretatik, abiatzen lagundu behar die. Bidea besteekin batera egin behar dugulako eta ez besteen gainetik. Eta besteak ikergai zehatzetan daude, hor biltzen direlako beren kezka, berek defini-tutako beharrak eta amesten dituzten aldaketak eta eraldakuntza. Beraz, ikergai ko-muna eta ikergai zehatzak dialektikoki eraikiko dira, egoera errealetatik abiatuz eta handik harago bideratuz.

Ikergai komunaren eta ikergai zehatzen arteko uztarketa egiteko, HKDen inguruko hizkuntza komuna landu behar da taldean, denek komunikazioa bermatzen duten erreferente eta esangura teoriko bertsuekin mintzatzeko eta pentsatzeko. Inguru justuagoak zerumugan eta metodo dialogikoaren printzipioak jardunean, ikastoletako hezkuntza-praktiken atzean dauden balioak eta arrazoiak argitzen joan behar da, eta harrapatzen dituzten kontraesanak ulertuz gainditzeko egoeretarako baldintzak sortzen.

Zenbait galderez baliatu ginen ikergai zehatzetatik ikergai komuna definitze-ko: Prestakuntza-beharren diagnostikoaren ondorioak nola sozializatu ziren ikasto-lan? Nola itxi zen fase hori? Hastera goazen prozesu honetatik zer espero duzue? (fase berrira dakartzaten asmoak argitzeko). Zein gaik kezkatzen zaituzte bereziki? Galdegai hauen inguruko gogoetekin bi alderdi osatu nahi dira: lehenik, aurreko prozesuarekiko jarraitutasuna, eta bigarrenik, ikerkuntza-prestakuntzako prozesua-ren barruan beren buruak eragile aktibo gisa irudikatzeko baldintzak sortzea. Galdegai horiei buruz hausnartuz, kezka komunak profilatzen joan ziren, goian adierazi dugun definiziora heldu arte, hain justu.

2.4. IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO PROZESUAREN HELBURUAK

Helburuak prozesuaren eramaleak dira. Ikergaiak gidaritza nagusia bere barnean hartzen badu, helburuak xede komun horretara hurbiltzen gaituzten bideak dira; beraz, lana bideratzen eta orientatzen dutela esan genezake. Horretaz aparte, helbu-ruak batzuk edo besteak izateak, neurri batean, landa-lana eta honi dagozkion tek-nikei buruzko erabakiak baldintzatuko ditu. Beraz, urrats garrantzitsu baten aurrean gaude, prozesuaren korapilo moduko baten aurrean, eta horrexegatik helburuen zentzuaz, eraikitzeo irizpideaz eta moduz galdetu beharko diogu geure buruari.

Hasierako helburuak ikergaiaren definiziotik bertatik isurtzen dira. Hezkuntza-komunitate dialogikoen kasuan, ikergai zehatzen eta ikergai komunaren definizioek kasik automatikoki helburu batzuk jarri zituzten mahai gainean. Hori abiapuntua da, noski, baina horrek ez du esan nahi hasierako helburu horiek prozesu guztian zehar mantenduko direnik (baliteke prozesuan gainditzea edo lortzea), ezta beste berri batzuk azal ezin daitezkeenik ere. Haatik, ikerkuntza kualitatiboa induktiboa da, eta horrek diseinuan eta helburuak taxutzerakoan, malgutasuna eskatzen du. Taylor-ek eta Bogdan-ek (1992:20) honela laburbiltzen zuten:

Ikerkuntza kualitatiboa induktiboa da. Ikertzaileek kontzeptu, intelektzio eta ulerkerak datuen jarraibideetatik bertatik garatzen dituzte, eta ez aldez aurretik pentsatutako eredu, hipotesi edota teoria ebaluatzeko datuak jasoz. Ikaskuntza kualitatiboetan ikertzaileek ikerketaren diseinu malgua jarraitzen dute. Beren ikerlanak ahul formulatutako galderekin bakarrik hasten dituzte.

Beraz, arestian esan dugun bezala, prozesuak agintzen du, bere erraietatik “diktatzen” dira eginbeharrekoak, ez aldez aurretik modu itxian, baizik eta prozesu osoan zehar modu sortzaile eta dinamikoan. Planteamendu zabal horrek, alabaina, ez du esan nahi helburuak alde batera utzi behar ditugunik. Aitzitik, etengabe ikuskatu eta berrikuskatu behar ditugu prozesuaren bilakaerari begiratzen diogun bitartean; zeren helburuak markatzean erabakiak hartzen baikau, eta erabaki bakoitzeko, geure buruari galdetu behar baitiogu zergatik ari garen erabakiak honela edo bestela hartzen.

HKDan, gainera, helburuak ikerkuntza-prestakuntzako prozesuan txertatzen dira eta bi atalei erantzun behar diete. Izan ere, ikergaiari buruzko ezagutzak sortzeko helburuak dauden bezalaxe, ez dira gutxiago izango prozesuan parte hartzen duten pertsonak heztera eta prestatzera abiatzen direnak eta, beraz, jendearen ikaskuntza bilatzen dutenak. Talde zabalean —ikastoletako bideratzaileek eta unibertsitateko kanpoko eragileek osatutakoan— ezarritako helburuen adibide batzuk emango ditugu:

- Ikastola bakoitzean aurtengo ikasturteko lan-proposamenean dautzan prestatuntza, komunitate dialogiko, hezkuntza-eragile, elkarrietzeta eta hezkuntza-ekintza kontzeptuak argitu eta eraikitzea.
- HKDaren garapenak behar dituen euskarri teoriko-praktikoak hautematea¹⁰, proiektuari bateratasun teorikoa eta zentzu praktikoa emateari begira.

10. Euskarri teoriko-praktikoak dira ikastola bakoitzak eginkizun duena aurrera eramateko behar dituenak. Normalean talde zabalean objektu espezifikokoak aztertzen direnean, “zer egin duten, zergatik, zer egingo duten, zergatik, eta hori egiteko zer behar duten” gisako gogoeta-sekuentzia bultzatzen da bideratze-taldetik. Euskarri teoriko-praktikoak azken galderari erantzuten diotenak izan ohi dira.

- “Besteekin” batera ikasten doan komunitate kritikoaren osaeran aurrera egitea.
- Prozesu dialogikoak arautzen dituzten printzipio orokorrak elkarrekin erakitzeari, HKD bakoitzak daraman berariazko proiektua modu bateratsuan, arrazoituan eta argudiatuan finkatzeko.
- Ikastola bakoitzean martxan jarri diren komunikazio-prozesuak aztertzea.
- Ikergai zehatzen diseinua egitea, taldean erkatzea eta arazo bihurtzea.
- Ikerkuntza-prestakuntzako prozesuko bideratze-mekanismoak ulertzea.
- Ikerkuntza-prestakuntzako prozesuan zehar gertatzen diren partaideen esnatze ezberdinak aztertzea, aldaketaren kontzientzia hobeto hartzeko.
- Ikastoletako eztabaida-taldeetako partaideek eragile dialogikoaren rola beregana dezaten lan egitea.
- Ikastoletako bideratze-taldekideek prestatzaile-rola har dezaten lan egitea.
- Ikastoletan bideratze-taldek bultzatzen duten aldaketa-prozesuez hausnartzea eta prestakuntzaren ikuspegitik lantzea, prestatzaile-eginkizuna sustatzen joateko.

Esan dugun bezala, helburu hauek ez ziren lehenengo unetik jarri; aitzitik, prozesuan zehar sortutako adibideak dira, handik eta hemendik hartutakoak (beraz, inork ez ditzala sekuentzia gisa har), eta beti talde zabalean ezarritakoak.

Helburuek beren atzean galderak dituzte, eta galderek helburu berriak sorrarazten dituzte. Dinamika hori bizi-bizia da, errealitateari itsatsita dago eta. Talde zabalak, helburuak gidari, lanaren proiektioari ekiten dio ikergai zehatzen diseinutik abiatuta. Galdegaiak dantzan, guztien artekoari ulerkuntza eta zentzua emateko: Zer prestakuntza-beharrak ditugu ikergai zehatzak martxan jartzeko? Zein da gure prestakuntza-plana? Nola prestatuko dugu ikastoletako taldea? Nola sartu kide berriak ikastoletako eztabaida-taldean eta bideratze-taldean? Nola sustatzen dugu eztabaida-taldekideen artean partaide soila izatetik eragile dialogikoa izaterako urratsa? Nola orokortu liteke eztabaida-taldean gertatzen ari den aldaketa ikastola mailan? Nolakoak izan behar dira prestakuntzarako ekintzak urrats horiek bermatzeko? Galdera horietako bakoitzari ekiteak talde zabalaren eta ikastolako eragileen prestakuntza gauzatzea ahalbidetuko du.

Ikastolan egiten ari den ikergai zehatzaren garapenaz batera eginez doan talde zabalaren gogoeta sistematikoak, ikerkuntza-prestakuntzaren urrats metodologikoez gain, errealitatea eta hezkuntza-prozesuak beste modu batez ulertzeko bidea zabalduko die partaideei, baita hezkuntza-aldaketa beste izari berri batzuetan sartu ere. Ildo horretan, jarraitutasuna duen prozesua bizitzen eta ulertzen ari delako

esangura nagusituz doa partaideen artean, haietako batek zioen bezala: “Izari berri batean sartzen ari gara. Proiektua badoa, eta ibili ahala, bidea eginez goaz”. Metodo dialogikoa lehenengo mailara ekartzen da, eta bide horretatik ikastola guztiak joateak astindu ederra ekarriko lukeela uste dute haietako batzuk. Ahots batek hala dio: “metodo hau ikastoletan oso aldaketa garrantzitsua izan daiteke. Egiten dugun horretan sinesten dugu, eta egoera berri baten aurrean jartzen gaitu; arazoak banan-banan konpontzea, rol berriak sortzea... guri dagokigu. Urte bakoitzean erronka berriari ekiten diogu, agian, ikastoletarako eredua sortzeari eta eragiteari begira”.

2.5. ENGAIATUTAKO IKASTETXEA: ERREALITATEAREKIKO KONPROMISOA

Ikuspegi kritikotik lan egitea eta hemen deskribatzen ari garen ikerkuntza-prestakuntzako prozesua bultzatzea ez da arinki erabaki daitekeen zerbait. Ez dago alde zuretik ondo xehatutako ibilbide bat, ez da lerroetan argi eta garbi zehatz daitekeen ekintza-zerrenda bat. McLaughlin-en esanetan (Fullan,1993:36), aldakuntzaren helburu konplexuak aitzinatzekeo jarrerak, pentsamendu-sortzailea eta ekintza konprometitua dira benetan inporta dutenak. Iritzi hori ontzat emanez gero, aipatutakoak pertsonen eta taldeen dagozkien ezaugarriak dira, ez nonbait alde zuretik programatutako jardura xeheak eta finkatuak.

Honelako bideak egitea ez da erraza, zeren ez baitugu ez egia biribilik ezta erabateko ziurtasunik ere, baizik eta ekintzetan gauzatu behar ditugun orientabide eta printzipio teorikoak. Honelako prozesuak bultzatu eta suspertzea lan konplexua izaten da, batez ere, jaso ditugun lanbide-sozializazioak eta lan egiten dugun inguruak nagusiki enpirizistak direlako. Pragmatismoak eta eraginkortasunak betetako lan-moduak alde batera utzi eta modu dialogikoetan barneratzea giza abentura batean sartzea bezalakoa da, zeren maila pertsonalean, lanbidezkoan eta harremanetakoan erakundearen erak eta ikuskerak mudatzea baitakar guretzat. Beti ez gaude horretarako prest, baina hala bada, argi izan behar dugu ekintzarekin, gogetarekin eta prestakuntzarekin konpromisoa eta erantzukizunak hartu behar ditugula.

HKDan beti egon dira agerian erantzukizuna eta, nolabait esateko, zama hori. Lan honen barruan ikastoletako bideratze-taldeek berebiziko garrantzia dute, ezagutzaren ekoizpenaren eta prozesua sostengatzearen ardurak horien barnean hartzen baitira. Motor horrek ondo funtziona dezan, ezinbestekoa da lanarekiko konpromiso zehatza hartzea, zentzu bikoitzean:

- a. Ikastetxean ikergai zehatzaren garapenarekiko konpromisoa (inguru praktikoa). Zentzu honetan, ikergaiaren definizioaren ostean, ikerkuntza-prestakuntzako prozesu oso baten diseinua martxan jarri eta ebaluatzearen arduradunak dira bideratzaileak. Beraz, ikastetxean bertan ikertzen eta hezten ari dira partaideekin.

- b. Talde zabalean ikergai komunaren eraikuntzarekiko konpromisoa (inguru teorikoa), ikastetxean egiten den lanketa dela medio. Aurreko lan praktikoa besteei aurkeztu, auzian jarri eta teorizatzeke eta, horren ondorioz, erabaki praktikoa taldean hartzeko ardura ere bere egiten dute, betiere HKDaren printzipioekin batera.

Beste nonbait aurreratu dugu gure esperientzian zeinen funtsezkoa izan den bi mailekikoa, bata bestea gabe ez baitira posibleak.

Gainera, lehenengo konpromiso honek, gainera, denboran zehar iraun behar du, eta zentzu horretan, *proiektuaren eta lan-taldearen jarraitutasunaz* mintzatu beharrean gaude. Izan ere, ohituta gaude ikastetxeetan berrikuntzak sartzen ikusten, baina baita irteten ere, haize-boladak ekarri eta eramango balitu bezala. Izaera honetako proiektuak ez dira bideragarriak denbora epe, ertain eta luzean kokatzen ez baditugu, azpian datzan eskola barruko kultura-aldaketa itxuraldaketa hutsa ez delako, oso sustraituta dauden lan-moduen eta ikuskeren aldaketa sakona baizik.

Proiektua hasi aurretik, proiektuak duen esanahiaz ondo hausnartzea eta ahalik eta eragile gehienekin bultzatzeko erabakia hartzea proiektuaren bermatzaile garrantzitsuak dira; baina ez da inoiz ahaztu behar denbora-epeak luzeak izango direla. Zuzendaritza-aldaketa batek edota bestelako gertaera batek ezin ditu honelako prozesuak kolokan jarri. Zer esanik ez, proiektuak denboran jarraitutasuna izateko konpromisoa hartzeak bideratzaile-taldea bera egonkortzea eskatzen digu, nola edo hala. Eta egonkortzea diogu, sarri askotan ikastetxeetan egoten den arazo larrienetako bat profesionalen mugikortasuna izaten baita: eginkizunez aldatzea edota ikastetxez aldatzea.

Bestalde, funtsezkoa izan da HKDan bideratzaile-talde finkoekin lan egin ahal izatea, ikastola barrura begira ez eze, talde zabalaren funtzionamendurako ere. Gaur egun badakigu, jakin, bideratzaile-talde batek talde zabalean huts egiteak kalte egin diola zinez ikastola barrukoari, zeren, azken hori erkaketarako, eraikuntzarako eta eraldakuntzarako komunikaziogunea den neurrian, ekintzari nahitaez lotuta joan behar duen gogoetarako espaziorik gabe geratzen delako. Ez gara nekatuko errepikatzen ekintza/gogoeta, praktika/teoria eta inguru praktikoa/inguru teorikoa bikoteak banaezinak direla, eta hortxe dugula honelako prozesuen arrakastaren gakoetako bat.

Talde zabalean hartutako konpromisoak eta ardurak honako hauek izan direla esango genuke: lan-erritmoa mantentzea, lanbidezko ezagutza sortzea, ikastola bakoitzean proiektua eraikitzea eta besteekin egiten duguna erkatu eta teorizatzea. Ikastolarekiko erantzukizuna bertan ematen den erantzunaren bidez zehazten da, noski, eta horrek, besteak beste, lan-proiektuarekiko bateratasuna zaintzea, jardueran zein pentsamenduan/diskurtsoan azaleratzen zaizkigun kontraesanak argitzea eta batera zaintzea eskatzen dizkigu. Horretaz aparte, prozesuan ekoizitako eza-

gutza foro publiko ezberdinetan azaltzeko konpromisoa hartzen da, dela ikastolen mugimenduan bertan, dela zabalkunderako esparru edo espazio zientifikoetan (biltzar zientifikoak, aldizkariak, hitzaldiak...).

Bestalde, aldaketa-prozesu honetan sartutako ikastolen errealitateari erreparatu behar diogu. Une honetan, argi dugu munta honetako proiektua bultzatzeko *zuzendaritza-taldeen konpromiso zuzena eta aktiboa* behar dela. Talde horien laguntza izan ezean, bazterkerian galtzeko eta aurrera ezin egiteko arriskua izango luke proiektuak. Beraz, egindako bideari begiratzuz gero, zuzendaritza bertan zuzenean inplikatzeari abantaila da, oztopo baino gehiago, nahiz eta paradoxikoki beharrezkoak eta ia funtsezkoak diren zuzendaritzako kideak ikastetxeetan ordezkatzea eta beste eginkizun batzuetatik askatzea ia ezina den neurrian, beraientzat inplikazio hau gehiegizko zama bihur daitekeen. Kontraesan hori oraindik konponezina egin zaigu, eta egia da ezen, une batzuetan aurrera egin ahal izateko, pertsonen borondatea eta jarrera zabala eta malgua zailtasun asko gainditzeko giltza izan dela.

Hala ere, konponbide hori behin-behinekoa baino ez da, eta taldeetan HKDaren garapenean lagun dezaketen antolakuntza-planteamendu berriei hausnartzen hasiak dira dagoeneko. Kezka horiek noraino eramango ote gaituzten ez dakigu, baina gaur egun argiro ikusten da egiturak berrikusi eta birpentsatu beharra.

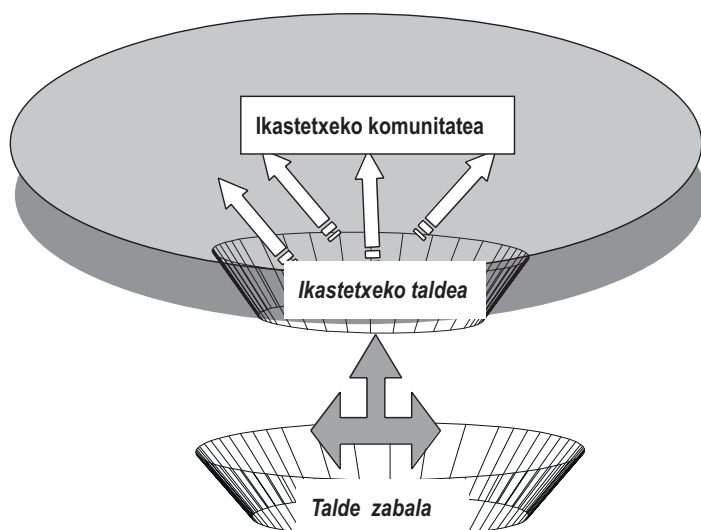
2.6. KOMUNIKATZEKO ETA SAREA ERAIKITZEKO ESPAZIOAK: FUNTZIOAK ETA EGINBEHARRAK

Bistan da galdetu egin behar diogula geure buruari, ea nola isla daitezkeen egituraren partaidetasun- eta horizontaltasun-printzipioak, besteak beste. Ezin dugu partaidetasuna aldarrikatu eta xede gisa mantendu, komunitatea ahalik eta modu zabalenean prozesuan nola integra daitekeen ondo aztertu gabe, pertsonen arteko eztabaida eta parte-hartzea zaintzen eta elikatzen dituen egitura egokia eratzeko erronka kontuan hartu gabe. Gure kasuan, sarea izan da indarra hartuz joan den irudikapena; hain zuzen ere, komunitate dialogikoa bere zerumugan hezkuntza-ezagutza eraikitzen duten eta elkarrekin lotuta dauden hainbat gune gisa ulertzen dugulako. Zentzu horretan, komunikazioa eta sarea eraikitzeke espazioez mintzatzen gara.

Komunikatzeko eta sarea eraikitzeke espazioak prozesua zabaltzeko eta demokratizatzeke eta partaidetasun kolektiboko eremuak dira. Hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntza sustatzen laguntzen diguten espazioak dira, prozesuaren izaerarekin berarekin etengabe harremanetan egoten ahalbidetzen digutenak. Zergatik diogun hau? Espazio hauen bitartez, elkarriketa eta talde-izaera mugagabe eraiki eta berreraikitzeke baldintzak bermatzen ditugulako. Eta zergatik aipatzen dugu talde-lana? Erabakiak egoera “mugatu” batetik egoera deszentralizatu eta partekatura eramaten ahalegintzen garelako. Komunikazio-espazioaren kontzeptu honek giza harremanak gertatzen diren lan eta une formal eta ez-formalez pentsa-

tzera eramaten gaitu, hezkuntza-erakundeetan ohikoak diren harreman horiez hausnartzera, hain zuzen ere. Era berean, egoera horietan harremanek nola funtzionatzten duten eta nola funtziona lezaketzen eztabaidatzera bultzatzen gaitu; zeren gure planteamenduarekin bat etorritz gero, izaera dialogiko, horizontalak eta zabalak apurka-apurka —modu sistematikoagoan eta eratuagoan edo modu informala-goan— erakundearen dinamika osoan nagusitzen joan behar baitu. Prozesua sare moduan eraikitzen joaten da, zeinean lotune- eta elkarlotune-puntuetatik etengabeko joan-etorriko isuria baitago, komunikazio-iturri egonkorra eratzen eta elikatzen. Komunikazio-espazio eta sare-eraikuntzaren bidez, komunitatearen elkargarritasuna eta lan partekatua tinkotzeko asmoa bideratzen da, hain justu ikastolen kolektiboan proiektu komun ahalik eta sendoena oinarritu eta garatu ahal izateko.

Komunikazio-espazioak zirkulu zentrokideen irudiarekin gauzatu ditugu prozesuaren lehenengo garaietan, hau da, ikerkuntza-prestakuntzako prozesua aurrera daramaten talde ezberdinak elkarrekin loturik. Gure kasu zehatzean, talde zabala (kanpoko eragileek eta zenbait ikastolak parte hartzen dutena), ikastola bakoitzeko taldea eta ikastolako komunitatea (ikus 2.4. irudia). Taldeen arteko harremana menpekotasunezkoa da hasieran, noski, baina denboraz taldeek autonomia hartuz joan behar dute, eta era berean, sarea zabalduz eta biderkatuz.



2.4. irudia. Zirkulu zentrokideak: komunikazioa eratze proposamena.

Zein dira komunikatzeko eta sarea sortzeko espazioen ezaugarriak?

Zein dira komunikazio-espazio ezberdinetako partaideak, hau da, lan-taldeetako kideak? Nola garatzen da, oro har, horien lana? Zer motatako zailtasunak dituzte lana egiterakoan? Horrelako galderei erantzuten saiatuko gara segidan, komunikazio-espazio bakoitzean arreta ipiniz.

a) Talde zabala

Talde zabala unibertsitateko taldeaz (hiru pertsona) eta ikastola bakoitzeko bideratzaileez¹¹ dago osatuta. Talde zabal horretan garatzen diren ekintzak bi eratakoak dira: batzuek izaera teorikoa dute, beste batzuek izaera metodologikoa. Honako hauek dira:

- Talde zabalaren ikergaia zehaztea. Ikergai honen inguruan talde osoaren lana arduatuko da, oinarrian ikastola bakoitzak aurrera daraman prozesua baitago.
- Ikastola bakoitzak HKDa eraikitzeke bere taldean garatzen duen prozesuarekiko erkaketa bideratzea, hau da, ikergai zehatzak garatzeko tokian tokiko prozesuak eztabaidatu eta aberastea.
- Talde zabalaren bileretako landa-oharrak hartu eta ikerkuntza-prestakuntza prozesuaren berreraikuntzak egitea, taldearen prozesuaren inguruko eza-gutza sistematiko eta teorizatua ekoizteko.
- Talde barrurako zein ikastetxeko dinamikarako estrategia eta tresna metodologikoak sortzea, ikastolen mugimenduko berezko kulturarekin eta hezkuntza-lan prozesu kritikoekin batera.
- Ikastetxe bakoitzari begira, elkarriketa eta partaidetasunean oinarritutako ikerkuntza-prestakuntzako prozesu metodologiko sistematikoak diseinatu eta martxan jartzea.
- Ikastetxe bakoitzean kultura-aldaketak sozializatu eta ezartzeko diseinuak egitea.
- HKDaren garapenetik eratortzen diren ondorioak ikastolen mugimendura eta esparru zientifikora zabaltzea.
- Izaera honetako kultur aldaketak oinarritzen direneko printzipio teorikoetan sakontzea, beren eraikuntza globalaren soslai zehaztuz joateko.

11. Esan bezala, ikastola bakoitzeko bideratze-taldean pertsona bi ditugu, oro har, zuzendaritza-koak edo irakasleen eta langileen kolektibokoak direnak. Osaera hori ikastola bakoitzak erabaki zuen modu librean, baina kasu guztietan kideetako bat zuzendaritzakoa da.

- Bideratze-taldeen prestakuntzaren ezagutza sakontzea, partaideak prestatzailearen rola bereganatzen joan daitezen.
- HKDaren garapenak behar dituen euskarri teoriko-praktikoak kontzeptualki eraikitzea.

Gure kasuan, bi izan dira talde zabalak orain arte izan dituen ikergaiak. Lehenik eta behin, talde honen kezka nagusia bideratze-funtzioaren azterketan zehaztu zen. Horren arrazoiak ulerterrazak dira. Prozesua abiatu zenean, ikastola bakoitzak ikergai bat definitu eta gero, talde zabalean zeuden ikastoleako partaideek prozesu hori nola garatu izan zuten kezka nagusia. Beraien kasuan, hastapenetik ikastolako taldea eratu eta haiekin batera ikerkuntza-prestakuntzako prozesua aurrera eraman behar zuten neurrian, argi ikusi zuten ezen talde zabalaren eginkizun nagusia bideratzaile-taldearen eginkizunak aztertzea izan behar zela¹². Ikergaia bi urtez mantendu ondoren, partaideen artean bigarren kezka nagusitu da, hain zuzen ere elkarriketaren kultura ikastetxean nola orokortu; bestela esanda, nola igaro talde dialogiko mugatu batetik bere osotasunean dialogikoki lan egiten duen komunitatera. Ildo horretan, bigarren ikergai komuna ikastola bakoitzean kultura dialogikoaren orokortze-prozesuaren eraikuntza teorikoa eta praktikoa egitea izan da.

Bai batean eta bai bestean, taldeak eztabaidatu, arazo bihurtu eta eraikitzen dituen behin-behineko ezagutzak landa-oharren bidez jaso eta berreraiki dira, lanketa sistematikoa burutuz. Horretaz aparte, tresna metodologiko zehatzez gain, une jakinetan dokumentu teorikoak ere sortu dira, egoerak hala eskatuta. Dokumentu horiekin guztiekin partaide guztiok eskura eduki ahal izan ditugu ekintzarako eta gogoetarako gakoak, ikerkuntza-prestakuntzako prozesuek eskatzen duten sistematizazio eta zorroztasun metodologikoa bermatzeaz batera.

b) Ikastolako taldea

Arestian esan dugun bezala, ikastola bakoitzean gogoetarako taldea sortu da. Talde horren eginkizun nagusia ikergai zehatzaren ikerkuntzatik abiatu da, nahiz eta hezkuntza-komunitate dialogikoa prozesu guztien zehar-lerro modukoa den. Ikastolako taldean, talde zabalean ikastola horretatik parte hartzen duten pertsonak daude (bideratzaile-taldeak), beste kolektiboetako partaideekin batera. Taldearen osaketa ikastola bakoitzaren esku egon da beti, eta ikastolako talde guztiek badiutuzte zenbait gauza komun: denek dute ikergai errealitatearen azterketatik atera eta lehenetsi duten behar edo gai sentitu bat; behar edo gai horretan inplikaturako kolektibo guztiak bertaratu dira taldean, beraz, komunitateko kolektibo ezberdinen partaideak ditugu (gurasoak, ikasleak, irakasleak, langileak eta zuzendaritzakoak); talde hauetako bideratzaileak ikastola barrukoak dira eta talde zabalaren prozesuan ere partaide ditugu beti.

12. Lan honen hurrengo atalean bideratze-funtzioa nola ulertu eta burutu dugun azaltzen da modu sakonean. Nahi duenak hortxe ditu horri buruzko zehaztapenak.

Aurrekoan bezalaxe, ikastolako taldean zenbait eginkizun daude, teorikoak eta metodologikoak. Honako hauek:

- Ikergai zehatzaren inguruan eta ikastolan ekiteari begirako gogoeta-ekintza motako dinamika bat eraikitzea.
- Ikastolari dagokion ikergai zehatzaren inguruan ezagutza eraikitzea, modu sistematikoan eta ikerkuntza-prozesu baten irizpideen arabera talde zabalean hartutako ikergai komunak gidatuta.
- Ikergai zehatz hori eta HKDaren xedea hezkuntza-komunitate osoari zabaltzea.
- Komunikazioa bultzatzen duen prozesu dinamikoa eta zabala eratzea.
- Prozesuari buruzko landa-oharrak hartu, interpretatu eta berreraikitzea.
- Prozesuan zehar eraiki den ezagutza jasotzen duten dokumentu biziak lantzea.
- Taldeko partaideek HKDko eragile-rola bereganatzeko baldintzak sortzea.
- Ikastolan bideratzaile eta mobilizatzaile gisa duten eginkizuna burutzeko prestatzea.
- Ikastolari, bere osotasunean, eraikitako ezagutza komunikatzea, kontzientzia piztea eta ekintzarekiko konpromisoa sorrarazten dituzten estrategia zehatzak diseinatzea.
- Azkenean HKDaren ideiatik prestakuntzaren autogestioa martxan jartzen duen ikerkuntza-prestakuntzako talde gisa jardutea.

Talde honetan burutu den jarduna nagusiki ikergai eta proiektu zehatzei buruzko gogoeta-ekintza bultzatzea izan da, inoiz ahaztu gabe horiek guztiek azken amets dialogikoan bereganatzen dutela benetako zentzua. Horregatik, entzute aktiboa, horizontaltasuna, dialogotasuna, bateratasuna, ekintzen ondorioen azterketa, eragindako ahotsen bertaratzea, kontraesanen argitzea eta abar izan dira lanaren ildo metodologiko nagusiak. Horretaz aparte, talde honek beste osagai garrantzitsu batekin ere jokatu behar izan du: taldean sortutako ezagutza beste espazio batzuetan partekatu behar izan dute komunitatearekin, eta horretarako, ezinbestean, urratsez urrats barneratzen joan behar izan dute eragile aktiboaren eta mobilizatzailearen rola, hots, eragile dialogikoarena.

c) Ikastola bere osotasunean

Azken zirkulua edota komunikazio-espazioa da, komunitateko kide guztiak bere barnean hartzen dituen: gurasoak, ikasleak, irakasleak, langileak eta zuzendaritza. Zirkulurik zabalena eta osoena da; baina, horrexegatik ere, lausoena. Ko-

munikazio-espazio honi buruz idazten ari garen unean, hastapenetan dagoela esan behar dugu. HKDa amets bat bada, jarduerak, egiturak eta, oro har, harreman guztiek dialogikoak izan behar dutela amesten dugu; eta guztiak esatean, hezkuntza-komunitatean partaide diren pertsonen ari gara, inongo salbuespenik gabe. Errealitate horretatik urrun gaude, baina urrun egonagatik ere, ez dugu geure ikusmiratik kenduko. Espazio horri dagozkion eginkizunak honako hauek dira:

- Ikastetxeko jardun guztiak betetzea, HKDaren xedearekin bat egin dezaten.
- Ikastolako taldean sortu den ezagutzatik abiatuz, konparatu eta zentzua eraikitzea.
- Elkarrizketa bidezko ekintzak zehaztea.
- Ikerkuntza-tresnak (berreraikuntzak...) ahalik eta egoera gehienetan erabiltzea, lan-modu berriak sustraituz joateko.

2.7. INFORMAZIOA JASOTZEKO TRESNAK

Ikerketa guztiek ikertzeko teknika eta tresna ezberdinak erabiltzen dituzte, eta guri horretarako ordua iritsi zaigu idazki honetan. Informazioa jasotzeko teknikak eta datuak lortzeko tresnak eta erremintak eskuratu baino lehen, geure buruari galdera batzuk egin behar dizkiogu, hain zuzen ere, hartuko ditugun teknikak eta tresnak guk bultzatu nahi dugun ikerkuntza-prestakuntzako prozesuan noraino laguntzen/oztopatzen diguten argitzeko. Edozein tresnak balio ote du? Zein irizpidetatik aukeratu edota ekoitziko ditugu tresnak? Zein alderdi bultzatu behar ote da prozesuaren barruan? Zein ezaugarri izan behar dituzte erabiliko ditugun tresnek? Zein alderdi zaindu behar dugu datuak jasotzeko erremintetan pentsatzean? Horiexek dira erantzun beharreko itaunak, eta irakurleak sumatuko duen bezala, tresnak neutroak ez direla argi azaltzen digute.

Izan ere, izaera honetako ikerkuntzan, tresnak ez dira prozesuan ezarritako helburuei erantzunez errealitatea aztertu eta interpretatzeko datuak lortzera soilik mugatzen; aitzitik, tresnak gauzatzeko modua eta sorrarazi behar duten prozesua prestakuntza-asmoek gidatuta egon behar dira. Esan dugu behin eta berriro ezen gure proposamenean, ikerkuntzaz gain, ikertu bitartean pertsonak hezi daitezen nahi dugula; zentzu horretan, informazioa jasotzeko tresnek eta estrategiek honako emaitza hauek ere lortu behar dituzte:

- a. Baliagarriak izan behar dute partaideek komunikazio-bizipen berri batekin bat egin dezaten.
- b. Partaideak prozesuaren esanahiaz jabetu daitezen lagundu behar dute, HKDaren eraikuntzan bateratasunez jokatu ahal izateko.

- c. Tresnek bilatzen ari garen partaidetasuna eta ardurakidetasuna lortzen lagundu behar dute, eta horretarako elkarriketa, horizontaltasuna eta eragindako pertsona guztien presentzia aurreikusi eta bermatu behar dituzte.

Beraz, aztertu nahi dugun errealitatetik datuak jasotzeko tresnez hitz egitekotan, lehenik eta behin aintzat hartu behar dugu ikerkuntzarako eta prestakuntzarako asmo bikoitzetik hitz egin behar dugula. Ez gaude ikertzen bakarrik, ezta prestatzen bakarrik, gauza biak era eta une berean egiten baizik; beraz, prozesuaren edozein ataletan, asmo bikoitz horrek agindu behar du.

Zein motatako teknikaz eta tresnaz ari gara mintzatzen, ikerkuntza-prestakuntzako prozesuan zein funtzio eta betebeharrak dituzten argitu nahian.

Landa-oharrak. Aurrerago azalduko dugun bezala, HKDetan erabili den teknika nagusia eztabaida-talde komunikatiboa izan da. Landa-oharrak parte hartzen ari garen eztabaida-taldeetan jasotzen diren ohar idatziak dira, aberatsak eta xehetasunezkoak. Ohar horietan, gertatzen eta esaten dena jasotzeaz gain, behatzaileari eztabaidaren ildotik bururatzen zaizkion ideiak eta galderak ere idazten dira. Landa-oharrek eginkizun bikoitza dute honelako ikerketa-prozesuetan: alde batetik, bideratze-prozesuari buruzko informazioa biltzea, beroni buruzko ulermen sakonagoa lortzeko, eta bestetik, lan-saioan ikergaia ikertzean sortzen den gogoetaren ingurukoa biltzea (Ikus 1. eraskina).

Gure prozesuan, landa-oharrak talde zabalean eta ikastolako taldean jasotzen dira, eta gure ustez, teknika interesgarria ez ezik beharrezkoa ere bada, bai ikerkuntza-lanari begira, bai pertsonen prestakuntzari begira ere. Jaso ondoren, landa-oharrak kategorizazio eta interpretazio sistematiko baten eraginpean jartzen ditugu, berreraikuntza deitu ohi dugun dokumentu teorizatua sorraraziz.

Talde zabalean eta ikastolako taldean burututako eztabaida-talde komunikatiboen jardueraren berreraikuntzak. Berreraikuntza deritzoguna, erabiltzen dugun interpretaziozko tresna da, eta, esan bezala, eztabaida-talde komunikatiboetan jasotako landa-oharretatik abiatzen da. Hurrengo atalean xehetasunez aztertuko denez, aurrera daramagun prozesuaren isla da berreraikuntza, zeinean bizi izandako errealitatea eta jasotako datuak bi begiraden arabera aztertzen diren. Alde batetik, *atzera begirakoa*. Hau da, gertatu den eztabaidan sortutako datuak eskuratu eta ondoko galderak egiten dizkiogu geure buruari: Zer gertatu da eta gertatutakoak zer esangura du alde aurretik ezarri den saioaren egitasmoekiko? Nola teorizatzen dugu horri buruz? Zer gai eta alderdi agertzen zaizkigu aurrerabide eta sakontzeko bide gisa, ikerkuntza-prestakuntzako prozesua bere orokortasunean hartuta? Eta bestetik, *aurrera begirakoa*. Hots, izenak dioten bezala, aurrerantzean jarraitu beharrekoa adierazten digu, dela hurrengo saiorako urratsak, dela prozesuan azaleratzen doazen gai teorikoak edo praktikoak, ikergaia eraikitzeko inoiz heldu beharrekoak izango direnak.

Baina, aldi berean, prestakuntza- eta heziketa-tresna da berreraikuntza, iker-tzen dugun errealitateaz iratzartze berriak egiten laguntzen diguna, egoeren kon-plexutasunaz ulertzeko moduak ahalbidetzen dizkiguna. Azkenik, ebaluazio-tresna ere bada, zeren prozesuaren gorabeherak aztertu ahala, taldeari eta bideratzaileei norabiderik egokienak etengabe ikuskatzeko eta berrezartzeko aukera aparta ematen baitie.

Gure esperientzian, talde zabalean egiten diren berreraikuntzetan ikergai ko-munaren garapena interpretatzen da, zeren horretan bilduta baitaude ikergai zeha-tzen garapenak planteatzen dizkigun arazo eta irtenbide teoriko-praktiko guztiak, betiere HKDak eraikitzen jarraitzeko. Baina, aldi berean, bideratze-prozesua bera ere islatzen da, eta horrela, saioan planteatzen diren prestakuntza-dinamiken esan-gura ulertzeko aukera dute taldekideek: bideratze-taldearen asmoak, arazo nagu-siak, irtenbide posibleak, taldetik sortzen diren prestakuntza-beharrak, hauentzako pentsatzen diren irtenbide arrazoituak... Hortik, hurrengoetan landu daitezkeen gai sortzaileak ere ager daitezke, prozesua dinamika eta bizitasun handiz gorpuztuz.

Eztabaida-talde komunikatiboak. Kontzeptu hau Bartzelonako Unibertsita-tekoa den CREA¹³ ikerkuntza-institutuak sortua da. Eztabaida-talde komuni-katiboetan, elkarrizketa bitartekari nagusia da eta errealitatearen lankidetzazko interpretazio prozesuetara bideratzen da. Eztabaida-talde komunikatiboak pertson ezaturiko talde naturalak dira, hau da, alderdiren batetik edota batengatik lotuta dauden pertsonak (gure kasuan, ikastolako hezkuntza-proiektuan lotuta dauden kolektibo ezberdinetakoak). Taldean giro lasai eta bateratsua sortuz doa, eta horren baitan buru egiten zaio arazoaren azterketari, inongo jazarpenik gabe. Gainera, erai-kitzen den barne-harremana horizontala da, berdinen arteko harremana, zeinean bideratzaileek eta partaideek erdiesten ari diren prozesuan protagonismo bera du-ten. Izatez, CREAk dioen legez, bideratze-taldeek *ezin dute gainerako taldeekiko pribilegio egoera eragiten duen inongo estrategiarik erabili* (1998). Teknika honen bitartez taldekideen artean ikergaiaren gaiei buruz ados jartzeko asmoa dago; ho-rrengatik, testuinguruaren barruan pertsonen arteko eztabaidak piztu nahi dira, planteamendu libre eta zabal batetik (ez aldezturik lotuta) eta partaideen adie-razpen askea mugatu gabe.

CREAk eztabaida-talde komunikatiboak oinarritzko ideia batzuen gainean eratu behar direla azaltzen du (1998: 38-43):

13. CREAk “Centro de investigación educativa y social” esan nahi du. Institutu horretan, ikus-gegi teoriko-praktiko batetik ikerkuntza kualitatibo kritikoaren barruan metodologia komunikatiboa deitu ohi dutena garatzen eta eraikitzen ari dira. Burutu duten lanaren bidez, metodologia honen esangura —beraren betebeharra— harekin lotutako pertsonen jokatzeko rola eta datuak jasotze-ko tekniketara hurbildu ahal dugu.

1. Eguneroko bizitzaren azterketa partaideen gogoetan oinarritzen da.
2. Partaideek beren interpretazioen arabera jarduten eta bideratzen dituzte ekin-tzak, eta interpretazio horiek “besteekiko” elkarrekintzan eraikitzen dira.
3. Partaideek etengabe interpretatzen eta definitzen dute egunean eguneko egoera, murgilduta dauden inguruekiko eta harremanetan dauden pertsonen-
kiko.

Elkarrizketa-modu hauetan oinarrituriko lan-taldeek prozesuan ikasi dutena komunitate osoarekin partekatzeke gai izaten amaitzen dute, eta horrek, zalantza-rik gabe, kultura berri baten adierazlea den hezkuntza-lana egiteko modu berri baten agerpena iragartzen du.

Ikastola bakoitzaren kasu-azterketa zehatzak. Gorago aipatu dugu ikergai komunen eta ikergai zehatzen arteko uztarketa zein garrantzitsua den diseinu meto-dologiko honetan. Kasu-azterketa tresna-multzo bat sortu eta erabiltzean datza, gure esperientzian ikergai komuna eraikitzeke; baina kasu-azterketa honek bere barnean biltzen ditu ikastoletako bakoitzak sakondu, ikertu eta eraldatu nahi dituen gaiak. Kasu-azterketa¹⁴ deitu ohi den ikerkuntza-modalitateak, ikergaitzat hartu dugun kasuan sartu, deskribatu eta interpretatzeko parada eskaintzen digu, eta soziologia, antropologia, ekonomia eta politika izeneko gizarte-zientzietan erabiltzen da, bes-teak beste.

Macdonald-ek eta Walter-ek (in Sancho, 1990: 156) kasu-azterketa “ekintzan dagoen adibide baten azterketa” gisa definitzen dute. Bere xede nagusia ikerkuntza sakona eta unitate baten bizi-zikloa osatzen duten askotariko gertakarien azterketa tinkoa egitea da. Stake-k (1998:11), bere aldetik, honelaxe definitzen du kasu-azterketa: «kasu jakin baten berezitasun eta konplexutasunaren azterketa da, bere ekintza egoera garrantzitsuetan ulertu ahal izateko».

Begi-bistakoa dena da, kasu-azterketa fenomeno bere osotasunean aztertzen uzten digun ikerbidea dela —eta fenomeno ez eze, egoera, pertsona, gertaera, egi-tasmoa, formakuntza-ikastaroa, giza taldea, lan-prozesua edota erakundea ere—, deskribapen ugari eta aberatsak emanez, oro har kualitatiboak, berari buruz eta tes-tuinguruarekin dituen harremanei buruz. Deskribapen eta interpretazio horiek iker-tzen den egoeraren irudi argia marrazten laguntzen digute, eta oinarrizkoak dira iragankortasun-iritziak ziurtatzeko. Beraz, ikertutako gertakari konplexuak ulertzen laguntzen dute eta egoeraren eraldakuntzan aurrera egitea erraz dezakete.

14. Marcelok dioenez (1991:11), kasu-azterketa ikerkuntza-estrategiatzat hartzeaz gain, irakasleen prestakuntza-eremuko metodologia gisa ere erabiltzen da, kasuak edo suposizioak aurkezten direnean eta askotariko ikuspuntuetatik aztertzen direnean sortzen diren gogoetarako jarrearen garapenerako egokia izanik.

Dokumentuen bilketa eta analisisia. Edozein hezkuntza-ingurutan gordeta eta artxibatuta egon daitezkeen material idatziak interesgarriak izan daitezke ikerkuntzarako. Dokumentuak hainbat izaeratakoak izan daitezke: formalak, ofizialak, eskuizkribuak... horiek guztiak eduki-analisiaren bitartez aztertu ahal dira, ezagutu nahi dugun errealitatea hobeto ulertzeko.

Gure esperientzian bi motatako dokumentu idatziak erabili ditugu. Alde bate-tik, ikastolako partaideek idatzitako dokumentuak eta bestetik, talde zabalean ekoiztitakoak: berreraikuntzak, galderetatik eta dilemetatik sortutako dokumentu teorikoak... Material horiek guztiek, behin landu, aztertu eta interpretatu ondoren, errealitateari buruzko azterketa sistematikoa egiten laguntzen digute, prozesua denbora-tarte luzeagotan eta bere garapen historikoan berreskuratzeko aukera ematen diguten neurrian.

Zentzu horretan, dokumentu horien edukia ez da liburuetan datorrena edota beste batzuek pentsatu dutena, baizik eta inguru jakin batean talde batek eraikitzen duen eta besteekin partekatzen duen ezagutza; beraz, testuinguruko ezagutza. Honi buruzko sorkuntza idatzia funtsezkoa dela eta berau gabe eskola barruko aldakuntza nekez gerta daitekeela uste dugu, zeren bide horretatik bakarrik eraiki baitaitezke ideia komunak eta komunitatearekiko erkaketa.

Lan-jardun guztien balorazioa. Ahozko baliabide sinplea da eta galdegai birekin bultzatzen da: Zer eramaten dut lan-saio honetatik? Zer ikasi dut saio honetan? Partaideek galdegai hauei erantzunez esaten duten guztia landa-oharretan jaso eta berreraikuntzetan interpretatzen da. Modu zuzen eta xehe batez, prozesua nola bizi duten azaleratzeko baliagarria da, asmatu den ala ez ikusteko; baina, batez ere, funtsezko bihurtu zaigu kontzientziaren iratzartzeak hautemateko.

Ibilbide honetan, haxe ikasi dugu: ikaskuntza esanguratsurako eta ekintza gertatzeko, kontzientziaren iratzartzeak nahitaezko baldintzak dira. Tresna honek norberak barruan duena kanporatzen laguntzen du, ikasitakoa hitzez ahoskatuz.

“Lehenaldiaren” unerako prestakuntza-tresna (2. eranskina). Eztabaida-talde komunikatiboekiko lana prestatzeko tresna da, eta horretarako egingo diren urratsak seinalatzea du helburu. Urrats horien bitartez, HKDekiko koherentzia eta elkargarrikotasuna zaindu nahi dira, prestakuntzaren eta ikerkuntzaren bideak barnean hartuz eta asmoa mantenduz.

“Bitartearen” unerako prestakuntza-tresna (3. eranskina). Baliagarria da prozesuaren barruan sortzen ditugun galderek izan ditzaketen asmo edota helburu bereziak ikusteko, bai kolektiboekin lan egin behar dugunean, baita komunikazioa eta sarea sortzeko espazioetan edozein egoera dialogiko bultzatzen denean ere.

Ikergaien diseinuak erkatzeko tresna (4. eranskina). Ikastola bakoitzak bere ikergai zehatzerako ikerkuntza-prestakuntzako prozesuaren diseinuaren eraikuntzan

laguntzeko eta oinarritzeko tresna analitikoa da. Taldean erabili izan dugu, egiten diren diseinuen hausnarketa, talde-erkaketa eta berrorientazioa bideratu ahal izateko. Tresna honekin, zorrotasun-, sistematizazio- eta bateratasun-mailak ziurtatu nahi dira ikastolen barruan izaera dialogikoko aldaketak pentsatzean.

Bideratze-funtzioan pertsona berrien txertaketa lantzeko tresna (5. eranskin-a). Bideratzaile berriak bideratze-lanetan sartzen laguntzeko kontuan hartu behar ditugun alderdi nagusiak jasotzen dira tresna honetan, baita alderdi bakoitzarekin era daitekeen estrategia hezitzailea gauzatzeko kontuan hartu behar direnak ere. Pertsona berriek proiektuarekin eta bere osotasuneko zentzuarekin bat egiten, oinarritze teorikoaz jabetzen eta lanean darabiltzagun tresnak ezagutzen eta erabiltzen ikas dezaten sortu dugu tresna hau. Beraz, pertsona berrien prestakuntza-proposamena irudikatzeorakoan, ikastolako bideratzaileen lana gidatzea bilatzen du.

Berreraikuntzen azterketa-tresna, bere ikaskuntza eta erabilerari begira. Tresna hau asmo birekin sortua da. Batetik, landa-oharren berreraikuntzari aurre egiteko unean gidari izan dezagun, eta bestetik, prozesuan zehar idazten goazen berreraikuntzak aztertze orduan adierazle gisa erabil dezagun. Gorago esan dugu berreraikuntzak narrazio-izaera duela eta zentzu eta asmo jakina duela murgilduta gauden hezkuntza-egoerak ulertzeko eta eraldatzeko; tresnaren eginkizuna zentzu horren azterketa hezitzailea egitean datza. Honetarako, testua aztertu eta egituratzeko adierazle-segida bat eta narratioak bereganatu behar duen forma taxutzeko irizpideak jartzen dizkigu eskura.

2.8. IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO PROZESUKO UNE EZBERDINAK

Aurreko urratsak eta horien garapena barnean biltzen dituen prozesu batean, zer esanik ez, gauza asko gertatzen dira. Une bakoitzean, ekintzak aurreikusi, gauzatu, hausnartu, birdefinitu eta *birsortu* egiten dira etengabe; dinamika bizi eta tinko horretan murgilduta zauden bitartean, gogoeta-ekintzaren zikloa eta horizontean duzun HKDa ikerkuntza eta prestakuntza egiteko dituzun argi laburren eta luzeen antzekoa da: unean duguna, gogoeta-ekintzaren izpi laburraz sortzen da; eta gerorako nahi duguna, eraldakuntzaren izpi luzeaz argitzen da. Honelako prozesuen hastapenak sorkuntzazkoak direla aipatu dugu honezkero, eta horrexegatik, ziurtasunik gabekoak. Gero, ibiliaren ibiliz, ideia batzuk eta prozedura batzuk finkatuz joaten dira, edo bestela esanda, hasieran pertsonen multzo bat baino ez den abiapuntu lokabe horretan hasi behar da eraikitzen, eta gero, prozesuak aurrera joan ahala, taldeak eraiki duenaren gainean eraikiz goazela ikusten dugu. Egoera hagitz ezberdinak dira.

Orain, HKDaren prozesua hasi denetik hona denborak ematen digun ikuspegiari esker, argi ikusten dugu bide honetan zenbait une egon direla. Hasi ginenean ez genituen diseinatu, ez baikenekien nolako norabidea hartuko zuen bidaia, ez baikenekien zer emango zuen edo zer ez. Gaur, bidearen zati bat bederen eginda

dugunean, sekuentziak ikusten ditugu, zenbait une edo epe, prozesuaren mugarri modukoak. Zergatik edo zeren arabera diogun zenbait epe hautematen direla? Par-
taide diren pertsonentzat esanguratsuak izan diren pasarte batzuk bereizi direlako
eta haietako zenbaitetan pertsonak bat egin dutelako. Hortaz, pasarte batzuek esan-
gura berezia bereganatu dute taldearentzat, prozesuari izaera sistematiko, gogoeta-
tsu eta dialogikoa emateko eta, horrekin batera, ikastolan, bere osotasunean hartu-
ta, hezkuntza-komunitate dialogikoaren zentzua bereganatzen duen lan-modua
orokortzeko baliagarriak izan direlako.

Orain arteko bidean, bi une nagusi bereizten ditugu, jarraian aztertuko dugun
legez.

- *LEHENENGO UNEA: KULTURA-ALDAKETAREN ZENTZUA ETA PROIEKZIOA ARGITUZ*

Esana dugu prozesua ikastoletako zenbait kolektiboren prestakuntza-beharren
diagnostikotik abiatu zela. Hautemate-prozesu horretan, errealitatearen azterketa
sakona egiteaz gain, eta nagusiki sostengatu zuen eredu teorikoa eta metodologi-
koa dela medio, ikastola bakoitzak *hezkuntza-erakunde modura duen zentzuan*
barneratu eta benetako *elkarlanean* aritzeko aukera burutu zuen. Talde-gogoeta eta
analisi zabal horretan, *beharren korapilo konplexuak* bereizi genituen; baina, era
berean, ikastola bakoitzak historian zehar metatu dituen *ahaltasunez* ere ohartu
ziren partaideak, eta azken hau, gure ustez, beharrei eta etorkizunari aurre egiteko
funtsezko osagaia da.

Aurreko atalean era ezberdinez adierazi dugu hasierako prozesu horrek ikas-
tola partaideen mobilizazioari oso ekarpen handia egin ziola: hezkuntza-komunitate
dialogikoaren kontzeptuaren formulazioa, zenbait kolektiboren aurrez aurrekoa,
horizontaltasunak gidatutako topaketa eta elkar ezagutze berria, komunikazio
zabala. Orain, ahotsa duten subjektu gisa ikusten dute beren burua.

Kultura-aldaketa ote da aurrean dugun hori? Gure ustez, ikastolek sorreran
izan zuten esangura eta izan zuten identitatea berreskuratzen lagun dezake, eta hala
gertatzen ari dela uste dugu. Aldaketa baten aurrean gaude. Eta berreskurapenaz
mintzatzen gara, zeren zenbait arrazoi direla medio jatorrizko identitate horretatik
urrundu direla sentitzen baitute. Hortaz, kasik kultura-berreskurapen batez ari gara,
horrek bere baitan dakarren guztiarekin: egindako ibilbidearen analisia, hartu diren
zenbait erabaki politikoren atzean egon diren arrazoien azterketa, eta neurri batean,
horien arabera sistemak nola arrastatu dituen ere ikustea. Puntu honetan, hain zuzen,
uler dezakegu erraz zergatik egiten duten bat proiektu eta metodologia honekin.

Hori esandakoan, galde dezakegu ea non ipini genuen arreta prozesuaren
lehenengo unean.

Lehenengo unea ikastola bakoitzak lehenetsi duen ikergaiaren lanketatik abiatzen da. Talde zabalean bilbatu zen kezka nagusia, ikastola bakoitzean ikergai zehatz horiek garatu ahal izateko bideratze-lana argitzea izan zen: horra hor ikergai komuna. Ikergai zehatzen eta ikergai komunaren arteko joan-etorriak, talde zabalek ikastolako talderako joan-etorriak, praktika eta teoriaren mugimendu dialektikoa —hots, ekintza eta gogoeta— uztartzen uzten digute, eta harreman horretan sortzen da ezagutza, bai ikergai komunaz bai ikergai zehatzez ere. Izan ere, ikastola bakoitzean eztabaida-talde komunikatiboak bere kezketako bati buruz gogoeta sistematikoa eginez analisia egiten zuen bitartean, talde zabalean, ikastolako prozesu horiek nola bideratu, nola bultzatu eta nola lan egin behar zuten diseinatzeko, martxan jartzen, teorizatzen eta sistematizatzen joaten zen. Nolabait esateko, bideratze-lanak ikuspuntu metodologiko batetik duen zentzua argitzen ere ahalbidetzen zigun. Ildo horretan, bideratze-lanaren une nagusiak taxutu genituen: eztabaida-saio komunikatiboa izan baino LEHENAGOKOA, izan BITARTEKOA eta izan ONDORENGOA, eta une bakoitzari dagozkion estrategia eta tresna metodologikoak sortzen eta sakontzen ere joan ginen, prozesu dialogikoetan laguntzen diguten galdekatzea eta berreraikuntza, besteak beste.

Une honetan, kezka nagusia ikergai zehatz baten hautaketa, zehaztapena eta garapena ikerkuntza-prestakuntzako prozesu baten diseinuan jartzea izan zen, betiere ezinbesteko erreferentzia genituen printzipio arau-emailek —komunitateak eta elkarriketak— dena betez. Honako hauek dira aipatutako printzipioak:

- Harreman dialogikoa sortu eta mantentzea. Horretarako ondoko ekintzak etengabe burutu behar dira: aditzea, galdeketa —argitu, teorizatu eta arakatzeko— laburbiltzea, zarataren berbideratzea, teoria eta praktikaren arteko desoreken berbideratzea, gatazkaren berbideratzea, gai batean arreta gehiegi ipintzeagatik berbideratzea, oinarritze teorikoa —ikergaia, prozedura, tresnak—, justifikazioa, kontraesanen bilaketa, aurrerabideen bilaketa, inguratzea eta kokapenen argitzea.
- Ezagutza kolektiboa eraikitzen duen eta xede komuna duen taldekidetasun-sentimendua bultzatzea.
- Taldearen barne-kohesioa lortzea.
- Hizkuntza komuna eraiki eta mantentzea.
- Horizontaltasunez lan egitea eta hori bermatzea.
- Teoria eta praktika dialektikoki artikulatzea.
- Prozesuaren osotasun ikuspegia mantentzea.

- Uneoro eragindako ahots guztiak bertaratzea.
- Komunitatearekin prozesua erkatu eta ezagutza partekatzea.
- Pertsonen parte-hartze librea eta aktiboa bultzatzea (ahotsak jaso, jendea identifika dadin).
- Ikertzen den ikergaiarekiko eta lortu nahi den xedearekiko funtzioen eta eginbeharren garapenean ardurakidetasunez lan egitea.
- Edozein erabaki hartzerakoan, morala (justizia eta zuzentasuna) aurrera eramatea, eragindako pertsonengan beronen eta ekintzen ondorioak aztertuz.
- Lan egiteko moduetan, koherentzia mantentzea.

Zein gaitan ipintzen da berebiziko arreta hasierako une honetan? Ondokoak azpimarratuko genituzke:

- Ikerketako subjektua eta objektua den taldearen prestakuntza eta kohesioa.
- Kultura-aldaketa oinarritzen den gako teorikoen inguruan hizkuntza komuna eraikitzea.
- Errealitatearen ikuskera lineala gainditzea, konplexutasunari atea irekiz.
- Prozesuaren printzipio arau-emaileekiko koherentzia mantentzea.
- Diskurtsoa sorrarazten duten galdegaien eta berreraikuntzen erabilera.

Oro har, komunikazio-espazioetan arreta nagusia bost gai hauetan ipini dela esango genuke. Horiekin lanean, erresistentziak azaleratu dira, jakina, honelakoe-tan gertatu ohi den bezalaxe. Azken batean, edozein aldaketa-prozesutan, benetakoa bada, ikasitako eskema asko zalantzan jarri eta krisian sartzen dira, eta ekintza sostengatzeko beste euskarri batzuen beharra nabarmentzen da. Horien bilaketa eta lanerako prozedurak argi zehaztea erronka handia izan da epe honetan. Liburu honetan aurkezten diren erreminta gehienek ahalegin horri erantzun nahi diote.

Egia bada ere aurreko guztiak ahalegin handia eskatzen digula, ez da egia txikiagoa kolektiboetan bultzatu den dinamika oso eragin positiboa izan duela proiektuarekin zerikusia dugun guztiongan. Laugarren atalean, partaideek izan dituzten iratzartzeak aztertuko ditugu, hain zuzen ere prozesuak pertsonengan izan dituen eragin pertsonal, profesional eta erakunde mailakoak hobeto ikusi ahal izateko, baina, oro har, prestakuntza-mota hori kolektiboen beharrei aurre egiteko oso egokitzat jotzen da, baita parte-hartze zabalago eta partaidetasuna irizpide demokratikoagoetatik sustatzeko eta ikastola horietan indarrean dagoen lan-estiloa

aldatzeko ere. Beraz, kultura-aldaketa norabide dialogikoan finkatzen laguntzen dien modua da, hezkuntzazko izaera galdu ez duena.

Prozesuak dakarren pisuaren eta erantzukizunaren kontzientzia argia ere badago, zeren ikastetxearen mobilizazioa konplexua baita, batez ere proiektu honen azpian dauden printzipioetan oinarrituta ez dauden kulturekin lan egin behar dugunean. Beti bezala, tupust egiten dugu arestian aztertu dugun arazoarekin: parte-hartzea hezkuntza-erakunde guztien diskurtsoaren funtsezko osagaia izan arren, praktikak bertikalak dira, oro har. Horren guztiaren ondorioz, taldeetan hainbat kezka sortzen joan dira (haietako batzuei hurrengo epean ekin zaie), hala nola sakontze teorikoa izateko kezka, bideratze-taldeetan partaide berriak sartu eta nola prestatu jakiteko kezka, edota printzipio teoriko guztiak ekintzan islatzeko kezka.

Laburbilduz, ikergai zehatzak garatzeko martxan jartzen joan diren dinamika dialogikoak eta parte-hartzaileak apurka-apurka beren hondarra uzten joan dira, eta hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikitze bidean jarraitutasuna are modu aktiboagoan elikatze aukera sortu dute.

• *BIGARREN UNEA: METODO DIALOGIKOAREN KONTZIENTZIA HARTUZ ETA ZABALDUZ.*

Lehenengo epearen azterketa egitean konturatu ginenez, ikastoletako eztabaida-taldeek nagusiki ikergai zehatzari buruzko ezagutza sortzean egiten zuten gogoeta. Euren kezka, aurrean “ikusten zutena”, hauxe zen: ikastolan behar/arazo/gai bat zegoela, eta horri erantzuteko, ikastolako kolektiboetako partaideek, bideratzaile-talde batek lagunduta, horri buruz eztabaidatu eta analisi sakonagoa eta konplexuagoa egin behar zutela irtenbideak ateratzeko. Eta halaxe zen, bai, baina gure prozesuan ezin da ahaztu prestakuntzazko asmoa ere nagusitu behar dela, eta asmo hori, metodoan zertzen dela. Izan ere, badakigu kultura-aldaketa sustatzeko eta elkarriketan barneratzeko, ikergai zehatza ikertu eta hausnartu baino zerbait gehiago egin behar dugula. Baieztapen honek partaideek prozesuan daukaten bizipen dialogikoa argitu eta aztertu behar dela erakusten digu, baldin eta ikastola barruan halako izaera dialogikoa duten bestelako prozesuak ugaritu eta orokortu daitezen nahi badugu.

Zer esan nahi dugu honekin guztiarekin? Hara. Partaideak, hasieran, eztabaidan ikergaia ikusten zuten, baina ez zioten erreparatzen eztabaida bera egiteko moduari, ez zioten erreparatzen metodoari. *Erreparatu* esatean, konturatu eta ohartu esan nahi dugu; beraz, arrazionalki aztertzearekin lotuta dagoen ariketaz ari gara. Zentzu honetan, esperientzia bateko partaideak ziren, horren barruan bizipen batzuk zituzten, baina ez ziren konturatzen bertan prozedura osoa eta esparru teoriko osoa gordetzen zirela. Bigarren epe honetan, partaideak metodoaz ohartzeko baldintzak sortu behar zirela konturatu ziren bideratzaile-taldeetan; zeren kontzientzia-hartze horren bitartez bakarrik espero baitzitekeen pertsona horiek beren

inguruetan ere halako prozesuak bultzatzea. Horretan datza ikastetxe barruko zabaltze dialogikoa.

Baina zer esanahi ematen diogu metodo dialogikoaren zabaltzeari?

Ezer baino lehen, ohar gaitezen *zabald*u hitzaren esanahiaz. Itxita zegoena zabaltzen baita, hau da, atea, leihoa, begiak, bihotza. Guk talde txiki baten inguru murritzean zegoena zabaltzen dugu, haize-bolada fresko bat ekarriz, ikastetxea bera eta bertan bizi diren kide guztiak horren partaide bilakatzeko. Irudikapen honetatik, zabaltze dialogikoa bi esangura hauekin ulertzen dugu:

- a) Alde batetik, zabaltzea elkarriketa girotzen eta zipriztintzen doazen eta ikastolen barruko hezkuntza-egoerak eta egiturak eraldatzen laguntzen duten ekintzak dira. Zabaltzeak, besteak beste, ondokoekin du zerikusia: ikastoletan ekintza dialogikoa proiektatzearekin; lan-modu dialogikoa sozializatu, partekatu eta erakundera eramatearekin; ikastetxean talde- eta komunitate-zentzua izatearekin. Azken batean, kolektibo guztiek elkarriketa bere egin eta eraldakuntzara bideratzen den ekintza-gogoeta motako eraikuntza kolektiboan erabiltzen duten prozesu bat da.

Azken adiera horrek aurrerapen handia dakar planteamendu honen esanahia-
ren taxuketan, gizarte-analisia modu tinkoan gaineratzen zaiolako. Kultura-
-erlatibismoaren eta postmodernismoaren inguruko araketak eta horrek
munduaren gure “irakurketan” eta hezitzaile gisa burutzen dugun lanean
duen eraginak ideologia nagusien eragin pisutsua jarri digute agerian, eta
proiektuan aurrera eraman nahi den bestelako interpretazioa zentzu handia-
goz ikusten lagundu digute.

- b) Bestetik, sarean eragiten duen prozesu gisa irudikatzen dugu zabaltzea. Ez da prozesu lineala, ikastetxe guztietarako baliagarriak diren une finkoak ezartzen direnekoa, baizik eta *bustitzearekin, bide ezberdinak ibiltzen diren sare-prozesu batez blaitzearekin* lotzen duguna; hori bai, printzipio arau-emaile berberak eta metodoarekiko koherentzia zainduz. Honela laburbiltzen da: *zabaltzea ez da batengandik bestearengana isurika¹⁵ joatea, girotzea baizik, norberaren bizipenetik bertatik metodo dialogikoa beste esparruetan erabiltzen hastea.*

Areago, sare-zabaltzea ez litzateke ikastola barruko prozesua soilik, baizik eta ikastolen arteko mailara ere iritsi beharko lukeena, eta xede modura mugimendu osoak dialogikoki egin eta eragin beharko duela ikusten dugu.

15. Honetarako gaztelaniaz erabiltzen den hitza “formación en cascada” da. Horren arabera, profesionalak etengabeko prestakuntzan parte hartu, eta ikastetxera bueltatzean ikaskuntza hori besteengana hedatuko delako ustea adierazi nahi da. Gure errealitateak berak eskema horrek eskolaren aldaketarako fruiturik ematen ez duela erakusten digu.

Zabaltzea partekatzea ere bada. Baina, zehazki, zer da partekatu behar dena? Zer da ikastolako beste kolektiboekin eta pertsonekin partekatu behar dena? Lehenik eta behin prozesua eta ikergai zehatzari buruz egin diren lorpenak, eta bestetik, metodo dialogikoa bera. Alta, badirudi ezen, partekatzeaz hitz egiten dugunean, gu guztiok aipatutako guztiaz maila berean jabetu garela ontzat ematen dugula; baina horrek ez du zertan horrela izan. Gorago genioen bezala, gertatzen denari ez diogu denek berdin erreparatzen, eta gogoeta honexek, hain zuzen, behar esplizitu bat formulatzera ere eraman gintuen: prozesuaren eta metodoaren kontzientzia hartu beharra zegoen.

Begira diezaiogun ideia honi. Zabaltzea eta kultura dialogikoaren ezarpena urratsez urrats egiteko, ikastetxean besteei desafio egiteko pertsonak behar dira, hots, egoerak modu arazotsuan eztabaidatu eta azterketa kritikoari bidea irekitzen dioten ekintzak edo prestakuntza-politikak planteatzen dituzten pertsonak behar dira. Hastapenetan lan hau burutzen dutenak bideratzaileak dira, hau da, ikastolan prozesu honetan prestatzaile-rola beren gain hartu duten profesionalak. Horiek ondo ikasi dute prozesua nola bideratu eta metodoarekin nola aritu. Baina zabaltzea egiazkoa izateko, handiagoa behar du izan oihartzunean. Ezin da prozesuaren giltza esku gutxitan utzi. Prozesuari ziurtasuna eta bermea emango diona, zalantzarik gabe, ondare teoriko eta metodologiko hori ahalik eta esku gehienetan egotea da. Arazoa da, nola egin. Eta segituan asaldatzen gaituen kezka honako hau da: zein rol jokatzen dute hezkuntza-eragileek eta berauen prestakuntzak HKDetan eraikitzeko epe berri honetan?

Zer esanik ez, talde zabalean, *eztabaida-talde komunikatiboetan ahaltasun handia* dagoela ikusten da, bai metodoaren bizipena jaso eta bereganatu dutelako, bai ikergai zehatzari buruzko pentsamendu eta ezagutza ere garatu dutelako. Era berean, bideratze-taldeetan, eztabaida-taldeko kideak zabaltze dialogikoa burutzeko zereginetara bultzatu beharra agertzen da inplizituki, baita hori esplizituki lagun lezakeen prestakuntza planteatu beharra ere. Hala ere, azalpen honetan badugu alde zuretikoa eta saihestezina den osagai bat: *konpromiso etikoa*. Izan ere, partaideak ez ziren eztabaida-taldean sartu beren gain funtzio berri hori hartuz; beraz, ezin dira horretara behartu. Une honetan, zabaltze-prozesuak konpontzeke dauka dilema hori, eta praktikak ez digu oraindino horri buruzko argibiderik eman.

Honetaz aparte, zabaltzeak ikastolak martxan dituen ekintzen eta egituren azterketa eta berrezarpena bultzatzea eskatzen du, kolektiboki eraikitzen ari diren printzipio teoriko hauen argitan. Begi-bistakoa da ikastetxean egunero garatzen diren hainbat ekintzak eta funtzionamendu- eta kudeaketa-egiturak sarritan giro dialogikoa eta partaidetasuna indartu beharrean, galarazi egiten dutela. Ardurakidetan, parte-hartze zabalaren, horizontaltasunaren, eta hausnarketaren ideiek sostengua aurkitu behar dute egituraren eta eguneroko ekintzan. Horrek ikastetxearen

demokratizazio handiago batera eraman beharko gaitu, noski, baina horretarako aldaketak behar dira. Apple-k eta Beane-k dioten bezala, ikastetxe demokratikoak, curriculumak bezalaxe, hezkuntza-auzi arazotsuetan arakatzeko, arazoen aurreko erantzunak irudikatzeko eta berauek gidatuak izateko aukerak sortzen dituzte etengabe (1991: 34).

Horrelako kultura-eraikuntzak ikastolan inplikaturako pertsona guztien esku gogoeta egiteko eta ikasteko denbora zehatzak —hau da, prozesuak planifikatzeko eta balioztatzeke une jakinak— aurreikustea eta jartzea eskatzen du. Baita ikastetxera sartzen diren eragile berriei zuzendutako prestakuntzazko ekintzak eratzea ere. Eta azkenik, hautemandako praktika kontraesankorrek aztertzeko eztabaidaguneak antolatzea eta egituraren txertatzea, kontraesan horiek gaingintzeko aukerak ziurtatzeko.

Bistan denez, aurreko ekintzen bitartez, bideratu nahi den hezkuntza-planteamenduari hobekien egokitzen zaion antolakuntza-eredua ondorioztatu ahal izango da. Ikastoletako antolakuntza-ereduen azterketak honelako galderetara eraman du gogoeta: norantz abiatu behar dira ikastolak? Norantz doaz? Zein egiturak erantzuten dio ondoen planteamendu dialogikoari?

Une honetan gogoeta hau beregana daitezkeen ziurgabetasun-mailetatik doala esan genezake. Hori posible egin duten egoerak ondokoak dira:

- Talde zabalean egiten den prestakuntza-lana funtsezkotzat jotzen da HKDen eraikuntzarako, zeren gune horietan lortu baita bideratze-lana finkatzea eta horretan ziurtasuna eskuratzea.
- Zentzu honetan, hobekuntza batzuk hautematen dira honako puntu hauetan: eztabaida saioen alde aurretiko prestaketan, saioak ondo prestatuta eta sistematizatuta eramatean, aditze aktiboagoa praktikatzean, prestakuntzan egonarri eta sosegu handiagoa egotean, pertsonen arteko elkarrekintza bultzatzean eta, oro har, elkarrekiko hezkuntza-egoerak sortzean.
- Eraman den prozesuak HKDen esangura teorikoaren eta praktikoaren ikuspegi osoa lortzea ahalbidetu du, baita ikastoletan horrek guztiak duen zentzuarena ere.

Lan honetan, “behin-behineko usteen” bilaketa honetan, iratzartze kolektibo eta ikaskuntza ugari hauetan, gakoak prestakuntza-prozesu kontziente eta intentziozkoan aurkitu ditugu, eta horrek geure ekintzaren bitartez horren oinarriez ikasi eta geure kultura-aldaketaren prozesu propioaz eta bereziaz ezagutza taxutzen lagundu digu.

2.9. PROZESU HONEN EGIAZTAPEN-IRIZPIDEAK

Honelako prozesuak garatzean aurkitzen dugun arazoetako bat, eta, jakina, argudio argiekin aurre egin behar dioguna, subjektutasun-objektutasun bikotearena da. Badago ikerkuntza-prozesu kualitatiboak zalantzan jartzeko joera, eta sarri askotan “hau subjektiboa da” edota “nola dakizu esaten dugun hori egiazkoa ote den” esan eta galdetzen duten pertsonak aurkitzen ditugu. Honelako esaldi/galderek gordetzen duten ziurtasun-faltak, zenbakiak sorrarazten duten liluraren eta ziurtasunaren ondorio baino ez dira. Zenbakietatik harago aritzeko beldurrak ulergarriak dira, zeren gure sozializazioa, oro har, jarrera positibistetatik eratu baita, eta egia planteamendu kuantitatibo eta zenbakizkoetatik sortu behar dela sinesteko joera baitugu: objektibo izatearen itxura du, egiazkoa, inongo zalantzarik gabea. Badirudi zenbaki horiek ez direla beste zerbaiten ondorio, ikertzaile batek/batzuek errealtatearen beren ikuskeratik sortu duten item edo elementuen segida batez osaturiko galdetegi edo inkesta baten ondorio, esate baterako. Nonbait itemei emandako erantzunen ehunekoen distirak itsutu egiten gaitu, atzean pertsona baten edo batzuen ikuskera dagoela ikusi ezinik. Bideratzaile-taldeetan gutako gehienak horrelako tradizio zientifikotik edan dugu, eta itxuraz, harremanetan gaude irizpide horren eraginpean dagoen errealtatearekin.

Behin beldur eta ziurtasunik ezak loratzen zaizkiguneko hasierako unea gainditu eta gero, beste urrats bat egin, eta egin, interpretatu eta bultzatzen ari garena zientifikoki oinarrituta dagoela eta zorrotza dela erakusteko eta argudiatzeko gai gara. Daramagun jokaera zientifikoa eta zorrotza dela erakusteak egiaztapen-prozeduretan pentsatzera behartzen gaitu, bai, oro har, prozesu kualitatiboa diseinatze-ko orduan, bai, zehazki, prozesu kritikoa burutu nahi denean ere. Zientifikotasuna bermatzeko erabili ditugun prozedurak deskribatu baino lehenago, alabaina, gaia gehiago argitzeko metodologia kuantitatiboetan eta kualitatiboetan ikerkuntza-prozesuak egiaztatzeko irizpideak azaltzean dauden harremana eta paralelotasuna batzen dituen taula aurkeztu nahi dizuegu.

Irizpideak	Metodologia enpiriko- -analitikoa/kuantitatiboa	Metodologia kualitatiboa
Egia-balioa Jasotako datuen eta errealitatearen arteko isomorfismoa.	Barne-baliotasuna	Sinesgarritasuna
Aplikagarritasuna Aurkikuntzak beste eremu batzuetan aplikatzeko aukera.	Kanpo-baliotasuna	Iragankortasuna
Konsistentzia Ikerketa erreplikatz gero, ondorioak errepikatzeko gradua.	Fidagarritasuna	Dependentzia
Neutraltasuna Ondorioak alboratuak edo sesgatuak ez daudenekeo ziurtasuna.	Objektibotasuna	Berresgarritasuna

2.1. taula. Metodologia kuantitatibo eta kualitatiboen egiaztapen-irizpide edo egiaztapen-alderdiak (LaTorre, del Rincón eta Arnal 1996: 216).

Hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntza-prozesuaren egiaztapen-prozedura gisa, zenbait egileren analisisetatik eratorri dugun lauki batean oinarritu gara, eta gure ikerketari aplikatu (Arandia, 1998). Ondoren, ikerketa horretan erabilitakoak zerrendatuko ditugu:

Kontzeptu kualitatiboa eta naturalistak	Egiaztapenaren lau alderdiak balioztatzeko prozedurak edo estrategiak.
• <i>Sinesgarritasuna:</i> Uste eta interpretazio ezberdinak datuak jaso direneko iturriekin erkatu Datuak onargarriak izan daitezen	<i>Ikerketa egin bitartean erabilitako prozedurak:</i> • Behaketa trinkoa, landa-ohar aberatsez eta xehetasunez egina. • Toki berean ikerketa-lan luzea, hilero lan-jarduna burutzea, baita ikastoletan eta talde zabalean (hiru urtez) ere. • Ikertzaileen arteko triangeluatzea eta informazioa jasotzeko tekniken triangeluatzea (landa-oharrak, talde zabaleko eta ikastoletako taldeetako berreraikuntza). • Kideen epai kritikoa. • Egokitzapen erreferentzialeko materialen bilketa: ikastolek eta talde zabalak sorturiko dokumentuak. • Partaideekiko egiaztapenak, talde zabalean eta ikastolako taldeetan berre-raikuntzen arteko erkaketa eginez. <i>Ikerketa egin ondoren erabilitako prozedurak:</i> • Egokitzapen erreferentziala: estrategia honekin ikerketako ondorioak egiaztatu eta onargarriak izan daitezen lortu nahi da. Horretarako zenbait prozedura erabil daitezke, adibidez, egoeren, testuinguruen eta gertakarien deskribapen zorrotza; eta ikerketa-prozesuan eginiko interpretazioen eta ondorioen egokitasuna partaideekin erkatzen da, erkaketarako dinamika komunikatiboa bultzatuz. • Partaide ezberdinekin komunikazio-espazioetan egiten diren egiaztapenak.

• <i>Iragankortasuna:</i> Mantendutako lan-hipotesietako baten transferentzia bi ingururen artean, oinarritzko antzekotasun batzuen ondorioz. Ondorioak azterlanerako azpimarragarriak izan daitezke	<i>Ikerketa egin bitartean erabilitako prozedurak:</i> • Sortutako komunikazio-espazio guztietan informazio ugariren bilketa. <i>Ikerketa egin ostean erabilitako prozedurak:</i> • Ikastolaren eta taldeen inguruez deskribapen aberatsen eta landuen ekoizpena.
---	---

• <i>Dependentzia:</i> Erreplikazio kontzeptua arazotsua da. Ikertzaile kualitatiboek badute informazioaren egonkortasunarekiko kezka, baina kontuan hartzen dituzte aukeratutako gertakariaren baldintza aldakorrak eta ikergaia hobeto ulertzeko eragin daitezkeen diseinuaren aldaketak. Konsistentziak, ikertzaile kualitatiboarentzat, ez du hertsiki egonkortasuna adierazten, baizik eta aldakortasun arakagarria. Aldakortasun hori zenbait baldintzaren arabera izan daiteke: errorea, errealitatean suertaturiko aldaketak, trebetasun handiagoa eta tresnen ezagupen hobea. Ondorioek sakontzeko bideak zabal ditzaten	<i>Ikerketa egin bitartean erabilitako prozedurak:</i> • Ikerlanaren eta ikerketan parte hartuko duten ikertzaile guztien funtzioen zehaztapena. <i>Ikerketa egin ostean erabilitako prozedurak:</i> • Erabiliko diren datuak jasotzeko eta informazioa aztertzeko tekniken zehaztapen eta deskribapen zorrotza. • Lan egingo den inguru fisikoaren, sozialaren eta pertsonartekoaren mugaketa.
---	--

• Berresgarritasuna: Informazioa, esanguren interpretazioa eta ondorioen sorkuntza berrestea. Ondorioek sakontzeko bideak zabal ditzaten	<i>Ikerketa egin bitartean erabilitako prozedurak:</i> • Ikertzaileen eta informazioa jasotzeko tekniken triangeluatzea. • Hausnarketa-ariketa, ikertzaile taldearen hautaketa argituz eta azalduz. • Inferentzia txikiko deskribatzaileen erabilera, besteak beste, aztertutako gertaeraren erregistro zehatzak eta jatorrizko ahotsen bertaratzia. • Partaideekin prozesu osoaren egiaztatzeak eta erkaketak. <i>Ikerketa egin ostean erabilitako prozedurak</i> • Partaideen egiaztapenak.
---	--

2.2. taula. Ikerketa honetan erabilitako egiaztapen-irizpideak (Maite Arandiak egokitutako taula ondoko egileen ekarpenetatik: Colás y Buendía (1992: 273 etab.), Latorre, del Rincón y Arnal (1996: 217 etab.), Guba y Lincoln (1985), Guba in Pérez y Gimeno (1983:153 etab.) et Pérez Serrano (1994: 87 etab.).

2.10. ERREALITATEAK PARTAIDETASUNETIK AZTERTU ETA INTERPRETATU

Zer da azterketa-prozesu batean sartzea? Nola hurbildu gara datuen analisira eta interpretaziora? Zein urrats eginez joan gara? Zein zailtasun topatu ditugu bidean? Hauexek dira azken atal honetan erantzuten saiatuko garen galderak, hezkuntza- eta gizarte-errealitatea edozein ikerketa kualitatiboren bidez aztertzerakoan salbuespenik gabe aurkituko ditugunak. Lehenik eta behin, ikerketa kualitatiboetan datuen analisisa eta interpretazioa landa-lana egiten ari den era berean burutzen dela esan behar dugu; hau da, komunikazio-espazioetan eztabaidak (datuen ekoizpena) gertatu ahala interpretatzen joaten gara, eta horrek, noski, prozesuan bertan norabideak berrikusi, aldatu eta bide berriak urratzeko aukera eskaintzen digu. Eta hori guztia, ikergaia inguratzeko asmoz bere esangura sakona berreskura dezagun (Freire, 1997b: 48).

Analisi-prozesuaren hastapenetan aurkitu ohi duguna, agian, narraziozko datuen ugaritasuna da. Esana dugu landa-ohar aberatsak hartzen ditugula, gero berreraikitze; eta aberastasun horrek sarritan datu narratibo ugari eta askotarikoak sorrarazten dizkigu, sarri ikertzaileengan itolarri moduko bat eraginez.

Poliki-poliki eta datuetan sartzen garen heinean, datuei eta euren arteko harremanei zentzua bilatzen hasten zaio; irakurri eta aztertu ahala, puzzle horren zatikiak elkarri lotuago agertzen zaizkigu, lotura logiko eta arrazionalerantz, eta bestelako ezagutzaz (zientifikoaz eta esperientziazkoaz) prozesatzea lortzen goazelako. Honela, datuen artekotasun horretan zentzu handiagoa ikusten diegu, ez datuei bakarrik, baizik eta ikergaiari berari ere bere osotasunean. Ikertaldeak, datuen ugaritasunaz gain, aniztasunaren zailtasunarekin ere egiten du topo, zeren kolektibo, estamentu eta egitura oso ezberdinetatik etortzeaz gain, jasotzeko bide eta teknika ezberdinetatik jasotzen baita informazioa. Kasu honetan, hainbat jatorritatik datozen informazioak triangeluatzeko eta erkatzea prozesu analitiko eta interpretaziozkoaren nahitaezko baldintza da.

Zalantzarik gabe, datuen analisia prozesu erabat dinamikoa, irudimentsua, malgua eta zabala da, baina horrek ez du esan nahi nolanahikoa denik, ezta gutxiago ere. Datuetara egiten dugun hurbilketa sistematikoa ere bada, arautua, zorrotza. Zentzu horretan, datuak aldezturik ezarri dugun ikergaiaren arabera aukeratu, murriztu, kategorizatu, erkatu, laburbildu eta interpretatzen ditugu, aztertu nahi dugun errealitate-“zati” hori hobeto ulertzeko eta, hobeto ulerturik, eraldatzeko baldintzak sortzeko. Subjektuen arteko ulerkuntza-maila geroz eta handiagoak eskuratzeko une/urrats ezberdinak dira. Horretarako, datuak sarri askotan irakurri eta berrirakurri behar ditugu, analisia egiten ari den taldean eztabaidatu eta hausnartu, eta hortik datuak multzokatzeko ideia zabal batzuk hauteman —kategorizazio-prozesua izango litzateke azken hau—. Kategoriatu hauek ez dira, alabaina, hutsetik ateratzen. Batzuek zerikusi zuzena izan ohi dute ikerketaren helburu zehatzekin edota eztabaida-taldeetan landu diren analisiaren izari edota galdegai nagusiekin; beste batzuk, ordea, prozesuan, partaideek espero izan gabe agian, azaleratzen joan diren gaiak izango dira, hasieran modu xumean, baina denboran zehar pisua eta garrantzia bereganatuz joan den ideia.

Kategoriak definitu ditugunean, behin-behinekoak behintzat, narraziozko edukia kodetu behar da. Zer da narraziozko edukia? Gure kasuan, berreraikuntzak dira, hau da, prozesuan zehar eztabaida-talde bakoitzak sortzen joan den ezagutza. Testu horiek hartu eta esaldika edo paragrafok kodetzen joan behar da, hau da, unitate narratibo bakoitzari behar den kategoriaren kodea ezarri. Noski, kategoriekin batera azpikategoriak ere sortzen goaz, harreman-arbola moduko bat osatu arte. Narraziozko testuen unitateak kategorizatzearen dinamika horretan, kategoria batzuk bereziki pisutsuak direla ikusten da, unitate asko biltzen dituztelako, eta beste batzuk eduki gutxi dutela ikusten denean, alboratu egiten dira, azkenik behin-betiko kategoria-sistema finkatuz. Kategorizazio-prozesuak aurrera darrai kategorien arteko loturak hauteman arte, euren artekoari lotura logikoa eta arrazionala topatu arte; une horretan, ariketa deskribatzailatik interpretaziozkora igarotzen da.

Kategorizazio-prozesuan zenbait bide jorra ditzakegu, besteak beste:

1. Aldez aurretik ezarritako kategoria-sistema batetik abiatzea.
2. Aldez aurretik ezarritako kategoria-sistema batetik abiatzea, baina datuak aztertu ahala zabaltzen, ugaritzen eta dibertsifikatzen joan daitekeena.
3. Kategoria-sistema sortzea informazioa aztertu ahala. Ikerketa honetan, hau xe izan da gure bidea. Sistemarik zabalena da, azaleratzeak gehien zaintzen dituen, baina era berean ikertzaileengan ziurgabetasun-maila handiagoak sorrarazten dituen.

Kategoria-sistemaren bilaketa eta behin-betiko zehaztapen honetan, garrantzitsua da oinarritzko bost baldintza kontuan hartzea (López-Aranguren, in Hernández, in Rodríguez-Ballesteros, 1995: 139). Honako hauek dira:

1. Ikerketa gidatzen duten helburuak begiratzea.
2. Zehatza izatea.
3. Elkar baztertzen duten kategoriak definitzea.
4. Bata bestetik independenteak diren kategoriak zehaztea.
5. Kategorien sailkapen-printzipio bakar bati jarraitzea.

Datu kualitatiboen analisia, beraz, bizitasun handiko prozesua dela esan dezakegu, ulerkuntzak erakartzen gaituelako, ulermen-maila geroz eta abstraktuetara eta konplexuagoetara eramaten gaituelako. Horrek onura bikoitza ekartzen digu: alde batetik ikerkuntzan sakontzeko atal berriak argitzen dizkigu, eta bestetik, ikertzen ari garen errealitatean gertatzen omen dena interpretatiboki zehazteko aukera ematen digu.

Baina zein izan dira ulerkuntzaz gain baldintzen eraldakuntza bultzatu nahi duen prozesu hau aztertzen eta interpretatzen lagundu diguten kategoriak?

Ikerkuntza-prestakuntzako prozesuaren ikergaiaren definizioa ekarri nahi dugu berriro ere irakurlearen gogora, erabili ditugun azterketa-kategoriak deskribatzen hasi ahal izateko. Izan ere, prozesuaren ikergai komuna *Hezkuntza-Komunitate Dialogikoen garapenerako prestakuntza-prozesua sustatzea, ikastola barruan eta ikastolen artean (inter eta intra) bultzatzen den hezkuntza-ekintzaren gaineko gogoeta eta kontrastea gunetzat hartuz*. Definizio honetatik, oinarritzko hiru arretagune ondoriozta ditzakegu: prozesuak amesten duen helmuga, hau da, *HKDen eraikuntza*; xede horretarako eratzen dugun *bideratze-prozesuaren* izaera; eta, azkenik, berau egiteko modua *ikergai komuna eta ikergai zehatzak* uztartuz, hau da, ikastola barruan eta ikastola artean sortzen den *hezkuntza-ekintzaren gogoeta*.

Lehenengo arretaguneaz honako hau esan genezake: HKDen eraikuntza ikastoletan aldaketa-prozesu sakon bati ekitean datza, eta bideratze-taldeen lan eta jarduera guztiak horretara zuzentzen dira. Baina nolako aldaketa da hori? Hobe-kuntza soilak ote da? Ez. Aldatu nahi horrek pertsonengana ez ezik erakundeetara eta pertsonak txertatuta dauden inguruetara ere heldu nahi du, eta ildo horretan, laugarren arretagunea agertzen zaigula esango genuke: *inguruaren azterketa* edota *gizarte-azterketa*. Zeren hezkuntza-ekintza ezin baita inguru jakin batera mugatu, ikastoletara zentzu hertsian, hain zuzen ere egoera sozial eta historiko zehatz batzuetan garatzen delako, hots, informazioaren gizartean.

Bestalde, bideratze-prozesuaren arretagunean zentratzen bagara, bideratzailearen irudi bakartia (bideratze-funtzioa pertsona bakar baten ardurapeko lan bezala ulertuta) gainditu eta elkarren osagarri diren funtzioak garatzen dituen talde baten irudi kolektibora igaro garela azpimarratuko genuke. Bideratzaile-taldearen eginkizuna praktikan aurrera eramateaz batera, beraren gogoeta eta teorizazioa egi-teak eta sistematizatzek oso osagai interesgarriak eskaini dizkigute bideratze-lanaren konplexutasunean barneratzeko. Horretaz aparte, bideratze-funtzioa talde batetik ardazteak ikaskuntza tinkoa dakar bere baitan, bideratzaileen artean erkatzea, errealtatea-modu arazotsuan hausnartzea, koherentzia bilatzea, printzipioen bermatzea eta abar lan-dinamikaren ohiko elementu bihurtuz, eta komunikazio-espazio gisa finkatuz.

Esana dugu ezen, prozesuaren beraren izaerari jarraituz, bideratze-taldeen eginkizuna ikerkuntza-nahiari eta prestakuntza-nahiari erantzutea dela, eta horregatik, partaideen prestakuntza ere helburu duen neurrian, pertsonen *iratzartzeak* errazteko eta suertatzeko baldintzak gauzatzea dela. Iratzartze horiek partaideek taldearen barruan eginkizun berriak bereganatzea eta printzipio teorikoak ikastea ahalbidetzen dute. Gutako bakoitzak kolkora begiratzuz gero, aitortu beharko dugu ikastea bat-batean gertatu zaigun zerbait dela, eta sarri askotan kontzeptuak eta ideiak entzun, irakurri eta gure inguruan jira-biraka ibili diren arren, ez garela zentzuz haiez jabetu, arrotzak edota erdi-arrotzak izan zaizkigula une batean supituan geure bihurtu ditugun arte. Horiek dira guretzat iratzartzeak, eta suertatu direnean talde eta banakakoen ezagutzaren eraikuntza bideratzeko ahalmena izan dutela gaineratuko genuke. Iratzartzea zenbait kontzientzia-mailatik igarotzea da, zeren zenbait maila baitaude; baina eskailera-maila bat igotzen dugun bakoitzean, egiteko moduen aldaketaren bilaketa sorrazten dute, baita aldaketa horrek sarritan sorrazten dizkigun beldurraren, erresistentziaren eta gatazken azterketa ere. Ez gara horretan luzatuko, geroko atal batean sakonki aztertuko baititugu, baina prozesu honetan iratzartzeak aldaketaren mugarriak direla esango genuke, zerbait “mugitzen” ari delako seinalea.

Iratzartzeak azken kategoriak esplizitatutako prestakuntza-izariekin du zerikusia, bideratze-prozesua sostengatzen duten prestakuntza-asmoekin, izan ere, horiek pertsonengan eta inguruetan mugimendua sorraztera zuzentzen diren estrate-

giekin daude lotuta. Oro har, ikergaiaren interpretazioan esangura bereganatu duten kategoriak honako hauek dira:

INGURU SOZIALA. Gizarte-azterketari dagokio, hots, bizi garen munduari eta gizarteari. Inguru honetan zentzua hartzen dute hezkuntzak eta ikastolen ekintzak.

AMETSA: HEZKUNTZA-KOMUNITATE DIALOGIKOA. Esanguraz betetako azken xedea da, pertsona guztiek partekatua dena eta ardatz gisa dialogoa mantentzen duena.

BIDERATZE-PROZESUAREN IZAERA. Ikastoletan aldaketa laguntzen ari den prozesuaren ezaugarriak hauexek dira, alegia, dialogikoa eta taldeek bideratua izatea.

BIDERATZE-EKINTZA. Bideratze-ekintzaren hiru uneei dagokie: izan baino lehenago, izan bitartean, izan ostean.

BIDERATZE-PROZESUETARAKO TRESNAK ETA ERREMINTAK. Ezta-baida-talde komunikatiboak bideratzeko erabiltzen diren baliabideak hauexek dira: asmoen zehaztapena, galderak, berreraikuntzak.

IRATZARTZEAK. Ikerkuntza-prestakuntzako prozesuan pertsonak azpimarratu dituzten ikaskuntzak dira.

Hezkuntza-Komunitate Dialogikoen ikergai komuna eraikitzeke erabili diren kategoriak.

Baina behin kategorizazioa burutu ondoren, nola interpretatu?

Interpretazioa eta beronen idazkuntza izaten dira edozein ikerkuntzaren azken urratsa. Ikerkuntza kualitatiboan, informazioaren deskribapen soilean erortzeko tentaldia agertzen da maiz. Datuak aberatsak izaten dira, benetako gutiziak, eta horien kontakizun hutsera mugatzea pentsatu baino sarriagotan suertatzen da. Deskribapenaren maila gainditu beharra dago, noski, eta benetako iparra, kategorien arteko loturak eta harremanak aztertuz, errealtatearen ulerkuntza gero eta sakontasun handiagoz ekoiztea izango litzateke. Hori izan ezean, ez dago eraldatzeko aukerarik. Deskribapenak datuen jostaldiak dira, goza ditzakegu, baina ez digute aldakuntzarako biderik erakusten. Interpretazioaren erronka, datuei zentzua ateratzea da, errealtatea beste modu ezberdin eta berri batez ikusteko, eta beraz, bertan modu berrian aritzeko. Begi-bistakoa den horretatik aurrera joatea, aurreko atalean gainditu nahi genuen munduaren egoera horretatik aitzina. Mugaz bestaldera.

Datuen interpretazioan eta ondorioak ateratzean, laukiak, taulak, irudiak eta abar egitea erabilgarria izan daiteke, prozesuaren bestelako irudiak ematea ahalbidetzen baitigute. Ikerkuntza kualitatiboko literaturan eragiketa honi *datuen aurkezpen eta eraldakuntza* deitzen zaio, eta datuak beste hizkuntza edota adierazpideez agertzean datza, ariketa hori interpretatzeko eta ondorioztatzeke orduan lagungarria delakoan.

Alabaina, interpretazioak ziurgabetasunean, ezbaian eta konplexutasunean murgiltzen gaitu berriro ere. Horri aurre egiteko erreferentziabide batzuetara jo dezakegu (Gil Flores, 1994):

- Datuetan hauteman diren gaigune ezberdinen artean loturak ezartzea.
- Lortu diren emaitzak eta atera diren ondorioak antzeko ikerkuntzetan beste egile ezberdinek lortu dituztenekin erkatzea.
- Ikerketa-lanaren emaitzak hobeto ulertzen lagun diezaguketen informazio osagarriak bilatzea.
- Emaitzak erreferentziazko eremu teorikoan ezartzea, argitutakoa hobeto azaldu ahal izateko.

Alta, orain arte aurkeztu ditugunak edozein analisi- eta interpretazio-prozesu kualitatibori dagozkio, eta guk izenburuan analisi- eta interpretazio-prozesua partaidetasunezkoa dela aurreratu dugu. Aurretik esana dugu guretzat parte-hartzea partaide sentitu eta benetan izatearekin lotuta dagoela, eta hori guztia subjektu gisa, lehenengo pertsonan alegia. Gainera, jakitun gara analisi- eta interpretazio-prozesuetan barneratzean, ulertze-mailak areagotu eta tinkotu egiten direla, eta horren ondorioz, errealitatearekiko iratzartzeak ere gertatzen direla. Kontua litzateke nola hurbildu partaide guztiak analisi-eragiketa horretara. Gure aldetik, lekuz kanpoko betenahia litzateke komunikaziogune guztietan parte hartzen duten kide guztiek datuen analisia eta interpretazioa modu berean landu nahi izatea. Inozoa litzateke hori planteatu eta gauzatzen ahalegintzea. Baina uste dugu, pertsona guztiek, modu ezberdinean bada ere, analisi-prozesu horretara hurbildu behar dutela. Zentzu honetan, talde zabalean eta ikastolako beste komunikazio-espazioetan burutzen diren jarduera analitikoak bereizi ditugu. Izan ere, ikerketa-prozesu osoan espazio ezberdinetan egiten diren berreraikuntzen bidez errealitatearen esparru analitiko ezberdinak eraiki ditugu, zeren tresna honek interpretazioari ekiten baitio nagusiki. Interpretazioa ez da prozesuaren bukaeran egiten den zerbait, baizik eta unean uneko berreraikuntzak direla medio, etengabe eginez joan den eragiketa. Gainera, eragiketa hori taldearen barruan modu kolektiboan eta partekatuan burutu da; beraz, konparatua da eta partaide guztien eskubide eta ardura izan da. Hori izan ezean, ezin baitzitekeen ekoitz ekingia eta gogoeta berriei atea zabaltzen dien ulerkuntza. Beraz, prozesu osoa interpretazioko zehar-lerro modukoa da; interpretazioak bete egiten ditu prozesuaren gorabehera guztiak.

Aurreko guztia egia bada ere, ez dugu ahaztu behar atalkako interpretazioak direla. Gure kasuan, atalkako interpretazio horietatik interpretazio orokorrerako jauzia talde zabalean baino ez da suertatu oraingoz. Une honetan, talde honek “dokumentu bizien” ekoizpenaren erantzukizuna hartu du bere gain, gainerako komunikazio-espazioetan dauden partaideek interpretazioa partekatu, erkatu eta aberastu ahal izateko. Saio honek noraino emango duen ez dakigu oraindino, baina

demokratizazioaren ideiak une analitiko eta interpretaziozkoa ere bere barnean bildu behar dituela argi ikusten dugu, hor ere ulerkuntza- eta sorkuntza-une tinkoa eta bizia suertatzen delako. Horretan ere ikerkuntza kritikoaren balioen bizipena bermatu behar da.

Freirek zioenak (1994:101) zinez laguntzen digu irtenbide berriak urratzen: «Demokrazia egitea benetan zaila da. Zeren demokrazia, edozein amets bezalaxe, ez baita egiten hitz gordinez, bai, ordea, gogoetaz eta praktikaz. *Diodanak* ez du demokrata naizela edo ez naizela adierazten, *egiten dudanak* baizik. Horregatik, beharrezkoa da *egiten dudana esaten dudanarekin kontraesanean ez egotea*».

II. ATALA

NOLA BULTZA DAITEKE IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO PROZESUA PARTAIDEEN TALDEETAN?

Liburuaren bigarren atalari ekiteko, goiko galdera gogoan edukitzea komeni zaigu, galdera horri eman dizkiogun zenbait erantzun eskaintzen saiatuko baikara. Erantzun horiekin ikerketa nola bideratu dugun argitu nahi dugu, ikastetxeen barruko prozesua nola dinamizatu dugun, jadanik aipatu dugun zerumuga horretara pixkanaka hurbildu ahal izateko: ikastolen errealitatean hezkuntza-komunitate dialogikoak eraiki eta sendotzea, eguneroko jardunean eginkizun dialogikoa finkatzeko asmoa gehituz. Ahalegin horretan —hau da, bideratze dialogikoaren prozesua sortzen eta garatzen— ari gara indar guztia hartzen, eta orrialde hauetan zehar prozesu horren esanahia eta jardunbidea azalduz joango gara. Esperientzia honetan inplikaturako ikastolen hezkuntza-errealitatea eraldatzeko asmoz, komunikaziogune desberdinetan kokatzen diren partaideen taldeen gogoeta-ekintza bultzatu du prozesu horrek.

Partaidetzazko ikerkuntza-prestakuntzako planteamendu honen barruan, elkartasun, elkarrikerketa (Freire, 1990, 1997), ardurakidetasun, demokratizazio, eraldakuntza eta horizontaltasun kontzeptuek garrantzi berezia hartzen dute. Bigarren atal honetan printzipio horiek partaideen taldean (eztabaida-talde komunikatiboetan) nola gauzatu ditugun azalduko da. Azalpen horretan bideratzeak hartzen duen garrantzia hauteman dezake irakurleak, baita bideratze-funtzio horren esanahia eta estrategia metodologikoak partaideen esku egon daitezen egin dugun bidea ere. Horixe izango da, nagusiki, 3. atalean hizpide izango duguna. 4. atalean, berriz, partaideen ahotsak eta esperientziak komunikatu nahi ditugu, hain zuzen ere prozesuan zehar iratzartze gisa interpretatu ditugunak.

3. Bideratze-prozesuak ikerkuntza-prestakuntzaren esparruan duen zentzurantz gerturatzea

*Gizarte-kontzientzia, “konpromisodun” herritar gisa
galdetzeko borondateaz eta gizartearen ordena zabalagoaren
egiturazko oinarriak eta izaera aurrez aurre jarriz jokatu ahal
izateko lehenengo urratsa da ... Horregatik, gatazkak eta
kontraesanak arazo modura planteatu litezkeen gai gisa aztertu eta
ikertu behar dira, eta eztabaidagai modura eta hezkuntzako
praktikak gai politiko zabalagoekin lotzeko bitarteko modura erabili
(Giroux, 1992: 253)*

Atal honek bideratze-ekintzaren ehundura zehatzean sartzen gaitu. Gure hezkuntza-praktiketan dauzkagun kontraesanak “jabetzera”, zalantzan jartzera eta kontraesan horiek daukaten zentzua aztertzerako garrantzian prozesuarekin oso estu lotuta dagoen ekintza da bideratzea. Hori agerian utzi behar da, geroago ikusiko dugunez, itotzen gaituzten alderdiak gaingintzeko eta eraldaketazko koordenaden pean jarduteko.

3.1. ZERTARAKO SORTU BIDERATZE-PROZESUA IKASTXEETAN?

Ezaugarritzen ari garen prozesuetan, non ikerkuntzaren eta prestakuntzaren osagaiak apropos integratzen diren, bideratzearen izaera nolakoa den sakontzen saiatu baino lehen, bideratze hitza bera argitzetik hasi beharko genuke. Prozesu honetan bideratzea deritzoguna, taldearen¹ arazo den gai baten inguruko gogoeta-ekintza motako prozesua sortzera begira talde baten barruan pertsona batek edo gehiagok,

1. Bigarren atal honetan, talde hitza erabiltzen dugunean (lan-taldea, partaide-taldea, arduradun-taldea, azterlan-taldea, ikastolako taldea...), gogoan izan behar dugu, beti, aurreko atalean azaldu dugun eztabaida-talde komunikatiboa deritzona. Gogoan izan dezagun ezen, eztabaida-talde komunikatiboak, harreman horizontalaren eta elkarriketaren bidez, errealitatearen analisia eta interpretazioa taldean ekoizteaz gain, horri buruzko komunikazio sistematikoa ere burutzen duten taldeak direla, gure kasuan, ikastolako kide diren beste pertsonekin ezagutza partekatzeke. Beraz, hizpide ditugun talde horien baitan gertatzen den ekintza orok aztertzen duen hezkuntza-errealitate hori interpretatu eta eraldatzeko asmoari eusten dio.

burutzen duten prestakuntza- edo dinamizazio-ekintza da, arazoa hobetu ulertu ez eze, arazo hori gainditzeko edo eraldakuntzako prozesuetan sartzen laguntzeko ere, hain zuzen. Tradizioz, bideratzea norbanakoaren eginkizuna izan da, talde bat kohesionatzea lortzeko potentzialtasun ugari hedatzen zituen pertsona batek egiten zuena, eta taldeari pentsaraztea eta taldeko ekimenean jardunaraztea helburu zuena. Gure kasuan, bideratzea ahozko zein idatzizko izariak sistematikoki integratzen dituen ekintzat hartu dugu, bere konplexutasunarengatik pertsona multzo batek bultzatu behar duen ekintzat. Hain zuzen, komunikazio-eszenatokietan, bideratze-talde horiek zenbait eginkizun hartzen dituzte beren gain, hezkuntza-zen-troetan elkarrikketa-prozesua garatzeko eta, batez ere, aldakuntza bideratzeko beharrezkoak diren eginkizunak betetzeko. Talde horien bideratze-ekintzari esker prozesuaren globaltasunean sakonago iristea lortzen da.

Bideratze-talde horiek erantzukizunak edo ardurak partekatzeko eta horizontalki lan egiteko behar diren baldintzak sortzen saiatzen dira, hezkuntza-errealitatearen analisira modu kritikoan eta arazotsuan gerturatzeko, emandakoaz harago joanez, hezkuntza-praktikak interpretatuz eta, batez ere, praktika horiek eraldatzeko ekintzak sorraraziz. Gure asmoa, azken batean, aldakuntza sakona lortzea da, Sánchezek (1996) dioten bidean: ikastetxeetan horizontaltasunean, ikerketan, argudioetan eta eraikuntza kolektiboan oinarritutako gogoetazko lan-moduak finkatuz.

Esandakoa begi-bistakoa den arren, ez da batere ohikoa normalean gako horietatik lan egitea. Hezkuntzaren errealitatean, berdinen arteko harremanean eta gogoeta kritikoan oinarritzen diren zenbait adibide zehatz aurki ditzakegu. Baina presaka bizi garenez, biltzen gaituen eraginkortasunaren balioak hatsarre horiek traizionatzera eta pentsatzen dugunaren eta egiten dugunaren arteko gure koherentzia traizionatzera eramaten gaitu, nahi baino sarriago.

Ikerkuntza-prestakuntzako prozesu honen alderdietako bat, parte hartzen duten pertsona guztientzat metodoarekin eta bideratze-prozesuarekin berarekin zerikusia duten prestakuntza-egoerak sortzea da, komunikazio-espazio desberdinetatik lantzen ari diren ikergaien (komuna eta zehatza) gainean ulertze eta aditze handiagoa sortuz doan aldi berean. Horregatik daude hain presente *prestakuntza-asmoak*. Horrek prestakuntzaren alderdiari eta, horren ondorioz, prozesua bultzatzen duen bideratze-prozesuari bereziki aditzea eskatzen du. Ez dugu ahaztu behar zirkuluetan parte hartuz goazen pertsonok geure erantzukizuna hartuz goazela, hezkuntza-komunitate dialogikoaren finkapenaren zerumugan batuz doazen beste prozesu batzuk bideratzeko. Hartara, pertsonok, azkenean, beste prozesu batzuen bideratzaile bihurtzen gara, hau da, batuz doazen eragile dialogikoen bideratzaile.

Zergatik azpimarratu dugu bideratze-prozesua kontzienteki sortzea eta, gainera, prozesu horren inguruan teorizatzea? Zer zentzu dauka horrek guztiak ikastetxeentzat eta prozesu hauetan parte hartzen duten pertsonentzat?

Arian-arian erantzun eta azalduko ditugun galderak dira. Baina orain esan dezakeguna da, guretzat ikerkuntzak esanahi bereziki hezitzailea izan behar duela. Horregatik, ikerkuntzan parte hartzen dugun pertsonok prestatuko gaituen modura lan egitea aukeratu dugu, ikergaia eta berarekin batera datorren prestakuntza-prozesua ezagutzera heltzeko. Bi plano horiek jorratzeak ikastoletan etengabeko prestakuntzako barne-prozesuak eta ikerketa modura pentsatutako garapen-prozesuak bultzatzen dituzten prestatzaile-taldeak egotea ahalbidetzen du.

Hori kontuan izanik, komunikazio-espazio desberdinetan aritzen diren taldeen barruko lan-mekanikak hartzen duen garrantzia are nabarmenago ageri zaigu. Dena den, aipatutako hiru zirkuluen artean, baliteke talde zabalaren zirkulua izatea interesgarriena, zeren beste zirkuluetan sustatzen eta gauzatzen ari diren ekintzaren eta gogoetaren baliabide teoriko-praktikoen ekoizle modura funtzionatzen baitu. Gogora dezagun eszenatoki honek duen xedea hauxe dela: *“hezkuntza-komunitate dialogikoen garapenerako prestakuntza sustatzea, ikastolen barruan eta ikastolen artean (intra eta inter) sortzen den hezkuntza-ekintzaren gaineko gogoeta eta kontrastea gunetzat hartuz”*². Ezaugarri komuna, beraz, ikastola bakoitzaren barruan eta kolektibo bakoitzaren barruan (gurasoak, zuzendaritza-taldea, irakasleak eta irakasle ez diren langileak) prestakuntzako eragileen taldea sortzeko prestakuntzaren alorra lantzea da, hezkuntza-komunitate dialogikoak sortzen eta garatzen laguntzeko; azken batean, hezkuntza kultura-mota bat da, elkarriketan errotutakoa, ikastetxe horien historiatik ezertarako urruntzen ez den kultura mota finkatzen laguntzeko. Gogora dezagun ezen elkarriketa puntu batera eramaten gaituen ala eramaten ez gaituen zerbait baino gehiago dela guretzat; hau da, pertsonen elkar-gune gisa ulertzen da, non murgilduta daudeneko hezkuntza-errealitatea kritikoki ezagutzeko, aztertzeko eta interpretatzeko asmoz biltzen diren, edo Freirek dioen bezala (1997a: 39), “praktika kritiko bat sorrarazteko... egitearen eta egitearen gainean pentsatzearen arteko mugimendu dinamikoak eta dialektikoak dakarren praktika kritikoa”. Honelako aldaketa sakona sorrarazteko zailtasunaz jabetzeko gai gara, zeren denbora ez eze, ekintza, gogoeta eta, batez ere, prestakuntza ere behar baitira, ikerketa eta lan dialektikozko prozesuak abian jarrarazteko, teoria eta ekintza artikulatuz.

Gero, prozesu honetan parte hartzen ari diren pertsonen prestakuntza ere funtsezko eta beharreko muina izaten ari da, forma soilik aldatu barik mamia ere aldatzea ziurtatzeko (Sánchez 1996). Hori esanda, baietsi behar dugu, halaber, edozein prestakuntza formulak ez duela balio, baizik eta balio dutenak egiten ditugun praktiken gogoeta kritikoa bultzatzen dutenak direla, zeren «gaurko edo atzoko praktikaren gainean kritikoki pentsatuz hobetu ahalko baita hurrengo» (Freire, 1997a: 40).

2. Hain zuzen, 2.3. azpiatalean honi buruzko zehaztasun guztiak aurki ditzake irakurleak.

Beraz, beste urrats bat egin behar dugu, zeren, ametsen aurrera egiteko, kontzepzioan eta bilakaera praktikoa errotik zeharo desberdina den prestakuntza-sistema bultzatu eta finkatu behar baita ikastetxeen barruan. Irakasleria ez eze, kolektibo guztiak hartuko dituen prestakuntza-sistema, utopia honen eraikuntzan partaide eta ardurakide diren hezkuntza-eragileak izatez baitira. Ikerkuntza eta prestakuntza batera daudeneko eta elkarrekin lotuta daudeneko kontzepzioaren barruan sartzen den prestakuntza-sistema.

Baina zer zentzu izan dezake bideratze-prozesu dialogikoak ikastetxeen eguneroko errealitatean?

Ezin da hezkuntzaren eta prestakuntzaren beraren kultura desberdin bat ikuspegi berrekoizle, igorle edo “bankaria” duten prestakuntza-proposamenetatik finkatzen lagundu, proposamen kritiko eta dialogikoetatik baizik; zeren azken hauek hezkuntza-praktikaren barruko eta inguruko berrikuspene eta gogoeta ahalbidetuko baitute eta testuinguru horietarako hezkuntza-ezagutza esanguratsua sortzea eta ekoiztea sustatuko baitute (Shön, 1992, Freire, 1997a eta 1997b). Baina praktiken berrikuste eta birplanteamendu hori praktikekin zuzenean zein zeharka inplikaturik dauden eragile guztien ardura da, eta modu kolektiboan eta zerumugara iristeko konpromisotik egin behar da, eta, batez ere, hezkuntzako eragile modura; alegia, eragile dialogiko gisa hartzen diren konpromisoarekin eta erantzukizunarekin. Prestakuntzari praktikaren analisi gisa begiratzen diogunean, teoriaren eta praktikaren arteko artikulazio iraunkorra azpimarratzen dugu, eta egiten ditugun aukeren eta hartzen ditugun erabakien ondorioak aztertzea behartzen gaitu horrek. Beraz, prestakuntza ez da teoria eta praktika banatzen dituen metodologia batetik bideratu behar, batzuetan teoria mesprezatuz eta duen garrantzia ukatuz (praktikaren balioa azpimarratuz, beraz) eta, bestetan, teoriari balio eskusiboa emanez eta, horren ondorioz, praktikaren balioa ukatuz. Horregatik, “partaideak lehenengo unetik, teoriaren eta praktikaren artean dagoen kontraesanezko harremana (tentsio dialektikoa) bizitzera” eramango dituen prestakuntza-prozesua sustatu behar da (Freire, 1994: 33).

Horrelako prestakuntza-prozesu batek pertsonen, lanbideen eta erakundeen garapenean eragiten du. Garapen hori hezkuntza-eragileen, antolakundeen eta lurraldeen hazkunde-prozesu gisa ulertzen dugu: hazteko prestatzen gara, “gehiago izateko”, Freireren hitzetan; hau da, kritikoagoak, dialogikoagoak, solidarioagoak, aldatzaileagoak eta, azken finean, gizatiarragoak izateko. Zeren, errealitatean murgiltzen, errealitatearen zentzua aurkitzen eta ulertzen laguntzen diguten galderek gidatutako gogoetatik —norbanakoarengandik eta kolektibotik— ahalbidetzen den garapenaren ideia, besteekin teoriaren eta praktikaren arteko elkarriketa etengabea ezartzera zuzentzen baikaitu (Postman eta Weingartner, 1981; Freire, 1990, 1993a, 1993b, 1994, 1997a, 1997b).

Prestakuntza-talde batek emaitzak izan ditzan eta ulermena eta ekintza-eraldatzailea sor ditzan, bideratze-prozesu demokratikoa eta zientifikoki aditua behar du. Halako prozesu-bideratzailerik gabe prestakuntza-taldeek ezin dute beren hezkuntza-praktika azaleratu eta aztertu, eta, horren ondorioz, ezin dute beren burua hezkuntza-praktika horren arrazoia ulertzen uzten dien benetako testuinguru teoriko modura garatu. Horren ildotik, Freirek dio ezen, prestakuntza-taldeek testuinguru teorikoan, praktikaren ulermenean eta kontraesanen aurkikuntzan aurrera goazen heinean, *ezagutza zientifikoaren zerumuga* ere hedatuz goazela, ezagutu gabe ez baitauek kontrasean horiek gaintzeko *armarik*... Horixe da praktika pentsatzearen dinamika. Horregatik, hain zuzen, praktika pentsatzeak hobeto pentsatzen irakasten du, hobeto praktikatzen irakasten duen bezalaxe (Freire, 1994: 125, 126). Hartara, testuinguru teorikoan errealtatea arazo bihurtzeko, eta kultura-testuinguruak gudan, gure jokabidean, gure balioetan eta gure ikasteko ahalmenean eragiten dituen baldintzen gaineko gogoeta kritikoa piztu ahal dugu (Freire, 1994: 116). Horrek guztiak gure jakin-min epistemologikoaren erabilpen sistematikoagoa egiten laguntzen digu (gure ekintzak mugiarazten dituzten arrazoiez jabetzea, egitateen izatearen arrazoia, egiten dugunaren zergatia eta helburua), eta jokamolde zehatzera, metododunera eta zorrotzera eramaten gaitu, gure *praktika* urrutetik begiratzera, bere izatearen arrazoian ulertzeko.

Ez dezagun pentsa testuinguru teoriko bat bultzatzea beti espazio fisiko bategin batera doanik. Espazio bat baino gehiago, buruaren jarrera bat gogorarazten digu: ukitzen ditugun errealtateei begiratu eta aztertzeko modu bat, zeren errealtateetara gogoetaren bidez hurbiltzen baikara, horrela zergatik ari diren gauzatzen azaltzen saiatuz, zergatik sortzen diren, zer ondorio izan dezakeen horrela jarraitzeak edo errealtate horretan modu batera edo bestera jokatzek, nori eragiten ari zaion hori,... Alegia, jarrera-galdetzailea, errealtatearen aurrean galderak egiten eta erantzunak etengabe bilatzen dabilen buruaren jarrera. Gero, bideratze-taldeek testuinguru teorikoak sortu behar dituzte, eta pertsonengan gogo-jarrera hori sorrarazteko lan egin behar dute. Hartara, ukitzen digun egitatearen baten gainean galdetzen digutenean, ikusten duguna deskribatzea baino gehiago da erantzuna ematea. Errealitate hori gaur horrelakoa zergatik den pentsarazten digu, nola sortu den, zerk eragin dion, zein pertsonak zer errealtateri ukitzen dien,... Beraz, errealtatean sartzea da kontua, errealtatea ulertzea, errealtate horren historian galduta geratu diren esanahiak berreskuratzu, gaurkoan beste zentzu bat emateko.

Bestalde, prestakuntza-taldeek aurrera egingo badute, beren burua oso ondo ezagutu behar dute, beren nortasunaz jabetu behar dute. Hori gabe, nekez eratuko dira sendo, benetako testuinguru teoriko gisa. Ezagutza hori lortzea garrantzitsua da, zer nahi duten argi eta garbi jakiteko, *nahi dutena lortzen saiatzeko* aurrera nola egin behar duten jakiteko, “zer dakarren, zertarako, zeren aurka, zeren alde, noren alde konprometitzen diren beren jakintza bera hobetzeko” (Freire, 1994: 125).

Beraz, ondoriozta dezakegu ikerkuntza-prestakuntzako prozesu baten eta, hortaz, bideratze-talde baten indarra, hain zuzen, testuinguru teorikoa sortzean datzala, non eskolako errealitatearen barruan hezkuntza-eragile diren heinean, subjektu guztiek hitz egiteko, galderak egiteko eta erantzunak emateko duten jarreraren bidez, sartuta gaudeneko praktikei zentzua aurkituz joango garen, eta partaidetza, elkarlan, elkartasun, zuzentasun, berdinen arteko harreman eta elkarrietzak-gakoe-kin lan egitea ahalbidetzen duten baldintzak sortuz joango garen. Gure ametsen biltzen lagunduko diguten baldintzak, gure hezkuntza-errealitatea sakon ezagutzea lortzen dugun aldi berean.

3.2. BIDERATZE-LANA TALDE-BIZITZAREN SUSTATZAILA

Behin baino gehiagotan aipatu dugu gure ikastetxeetan kultura-aldaketatzat jo duguna azpimarratzeko ahalegina. Jabetzen gara hezkuntzan zerbait ondo ez doala. Pentsatzen dugu hezkuntza-zentroek eta hezkuntzak, oro har, agian gaur inoiz baino gehiago, “erabat gelditu” behar dutela, gogoeta egiteko eta beren buruari galdetzeko, lasaitasunez eta premiaren estutasunik eta eraginkortasunaren presiorik gabe, zein den egiten dutenaren zentzua; ea benetan ari diren errealitate horietan demokrazia, partaidetasuna, elkarrietzak eta ideiak errespetutik eta argudioetatik eztabaidatzea laguntzen... Eta gogoeta hori errealitate horietan dauden pertsonen artean egin behar da, denak baitira hezkuntzako eragile, edo gutxienez horrela sentitu beharko lukete, zentroen egunerokotasunean. Halako motako hezkuntza-kultura sustatzeak zenbait gairi buruz galdetzeraz eramatzen gaitu, besteak beste, ikastetxeek pertsonen partaidetza aktiboari ematen dioten zentzuaz, hezkuntza-eragile guztiek ukitzen dieten hezkuntza-gaietan sar daitezen partaidetzan ebakitzen diren ildoez, gaur egungo munduan eta ikastolak izeneko errealitate zehatz baten hezkuntzan dauzkagun erantzukizuna eta konpromisoa geure nola egiten ditugun, ikastolak kultura- eta hezkuntza-proiektu gisa duen gizarte-zentzuaz eta, hezkuntza-erakunde definitu modura gaitasun kritiko eta dialogikodun erakunde izanik, aurre egin behar diegun erronkez.

Horrek guztiak, lehenik eta behin, ikastetxeetan halako proiektu bat aurrera eramateko ahalmen eta ilusiodun pertsonak prestatzea eskatzen du; edo, gauza bera dena, komunitate osoaren jardura bultzatzea, bizitza kolektiboan dauden eta zentroei ukitzen dieten arazoengatik kezkatuta dauden benetako hezkuntza-eragile gisa. Pertsonak, elkarrietzak eta horizontalki lan eginez, beren errealitatearen gaineko ezagutza berria sortzeko prest egon daitezen lortzea; eta hori, ikastetxea erreferentziatzat hartuta, bere osotasun eta konplexutasun osoan. Arian-arian, daukagun ametsa gero eta gehiago hurbilduko gaituzten ekintza zehatzak eginez ekintzari begiratzen dion ezagutza.

Pentsa dezakegunez, aldaketa-prozesu hori bideratze-lanaren muin nagusi bihurtu da, ezin baita berez gertatu, ikastetxeen errealitatearen barruan taldeen gogoeta eta ekintzarako nahitako bulkada baten ondorioz baizik. *Bideratzeko* lana, beraz, *nahitako eta arreta handiz pentsatutako prozesu gisa* ulertu dugu, *dialogoaren bidez taldeei praktikaren gogoeta egiten eta horizontaltasunaren, ardurakidetasunaren eta egoera horien menpe dauden ahotsen integrazioaren gakoak bilduko dituzten ekintzak sustatzen lagundu nahi duen prozesu gisa, hain zuzen*. Bideratzea gaitasun teknikoa eskatzen duen eginkizuna da, batzuetan azaltzen zaila dena, baina taldeetan elkarrikteta gerta dadin funtsezkoa izaten dena.

Esan behar dugu ez dugula begiratzeko eta aplikatzeko prozesu-eredurik izan, ez eta beste esperientzia batzuetan probatutako estrategiarik ere; baina esan behar dugu, halaber, erabiltzen ari garen marko teorikoetatik eratorritako hatsarre teori-koei sendo heldu diegula, besteak beste, aldaketa-prozesuen izaerarekin, pertsona helduekin egindako lanarekin, ikuspegi kritikotik begiratutako etengabeko prestakuntzarekin eta Freirek ordezkutzen duen pedagogia kritikoarekin zerikusia duten marko teorikoetatik, hain zuzen. Iturri teorikoetatik ondorioztatzen diren hatsarre hauek dira taldeekin lan egiteko modu bat moldatu eta eratzen laga digutenak: entzute aktiboa, egiten ditugun praktiketan geure buruari inplikaturako/eragindako pertsonak nor diren galdetzeko eta pertsona horien ahotsak praktiketan txertatzeko ardura, prozesuetan berdinen arteko jarrera mantentzea eta, bereziki, galderak. Hain zuzen, taldea hezkuntza-komunitate dialogikora bideratuko duten ekintza zehatzen abiapuntu izan dadin hezkuntza-eztabaidari ekiten lagunduko dieten galderak pres-tatzen gauzatzen den lan-modua erabili dugu.

Ikastetxeekin lan egiten hasi eta lehenengo uneetan, oinarrizko helburua hori-zontaltasun-bizipena izatea-edo zen, hots, gutariko bakoitzaren hitzaren eta ikastolako kolektibo guztien hitzaren balioa ezagutzea: ikasleen ahotsak gurasoen aldean, irakasleen aldean, irakasle ez direnen aldean eta zuzendaritzako taldeen aldean zuen balioa; azken batean, gure burua ahostun, pentsamendudun, ekintza eta eraldakuntzarako ahalmendun subjektu modura ikustea. Horren ildotik, gure historiako zen-bait pasarte horren adierazgarriak dira benetan, zeren, “besteen ahotsa” garrantzitsua dela esan eta berresten dugun arren, hitz horrek arrazoitik gehiago baitauka zirrarak baino; hain zuzen, horrexegatik ari da zentroekiko prozesu hau sentipe-nera heltzea lortzen, eta sentipenetik arrazoiria eta ekintzara ere bai. Zirrarak bustitako begiez ikasleek ikastola hobetzeko dituzten ideiek “hunkitu dutela” eta “ideien heldutasuna eta ahalatasuna ikusi duela” zioen zuzendari batek, esaterako. Edo gurasoek ikastolako curriculumaz egiten dituzten ekarpenekin miretsita, irakasle baten hitzak: “ez zukeela inoiz pentsatuko hain irakasleen gaia den eta adituen “mundu akademikoarekin” lotuta dagoenaren aurrean, gurasoek edukien, ikuspegi metodologikoen eta abarren gainean hainbeste ideia ekar lezaketenik..., irakasleak curriculumaren gaiez beste ikuspegi batetik gogoeta egitera eraman

dituzten ideiak, hain zuzen”. Pertsona guztiak hezkuntzan lagundu eta ekarpenak egin ditzakegun eragileak garela sentitzea eta onartzea da, azken batean.

Ohartu gara ezen, pertsonen sentipenarekin konektatzera daraman egoera bizi ahal izateko, talde-giro lasaia, irekia, barea eta ideiak, bizipenak eta emozioak adierazteko orduan “trabarik gabekoa” izaten laguntzen duten baldintzak sortzea garrantzitsua dela, non galderak talde horretan gertatzen den gizarte-ekintzaren hari nagusiak diren. Aurrerago ikusiko dugun bezala, hasiera-hasieratik, erantzunaren pedagogiaren ordeztu, galderaren pedagogia aukeratzeak oso eragin bizia izan du taldeetan.

Esan dezakegu, beraz, bideratzea kontzeptuen, jokamoldeen eta jarreraren multzoa dela hasieran, zeinaren gainean pixkanaka ulerkuntza gauzatzen den, eta gero geure eginez goazen eta komunikazio-eszenatokietan beste talde batzuen dinamizazioan abian jarritz goazen multzoa dela. Gainera, alderdi-multzo hori guztia, bere forma tekniko batzuetan (asmoa, galdera, landa-oharrak, berreraikuntza...) ikaskuntza jardura modura planteatuz doa, lehenik eta behin, talde zabalaren barruan eta, ondoren, ikastetxeen errealitatean. Zentroetako arduradunak lanabes teknikoaren inguruko lana eginkizun modura hartuz doazen heinean, lan horri aurre egin ahal diote, eta, ikastola barruan erabiltzeari ekinez, lanabes horiek desmitifikatzen dituzte. Hartara, bideratzea prozesu gisa hartzen da eta beraren “lanabesak” (prestakuntza-asmoak, galderak, landa-oharrak, berreraikuntza,...) *bitartekotzat* hartu eta planteatzen dira (horixe da lan-prozedura egokia talde zabaleko partaideek bere praktikaren gaineko gogoeta egin dezaten eta beste lan-zirkuluetan hezkuntza-komunitate dialogikoa eraiki dezaten), eta *xedetzat* ere bai (talde zabalak prestakuntzan jarduteko modu hori ere “ikas” dezan nahi dugu, beren ikastetxeetan, beraiek beste taldeak “bideratu” eta zuzendu beharko dituzten heinean).

Horren ondorioz, talde zabalean bi ardatz handiren inguruan grabitatzen duen prozesu bat planteatzen du bideratze-taldeak. Aldi berean, ikastoletako arduradunak, bideratze-talde gisa duten eginkizunaz jabetzen dira, eta beste komunikazio-espazioetako lana bultzatzen dute eta, beraz, partaidetzako eta taldearen —modu dialogikoan aritzen den komunitatearen— sentipena finkatzeko prozesua sorrarazten dute. Hona hemen bideratze-taldeak ikerkuntza-prestakuntzako prozesu honetan dituen gogoeta- eta ekintza-ardatz nagusiak:

- a. Batetik, *sustatzen ari den bideratze-dinamika aztertzea*. Bideratze-lana gidatzen duten arrazoiak azaleratzea da, alegia, presente egon diren eta tarte metodologikoak gainditzen laguntzen diguten asmoak argitzea³. Horretarako, taldearen barruan gai teorikoak (talde zabalaren barruan gertatzen diren dinamiken zentzu teorikoa) eta prozedurazkoak (landa-oharrak, berreraikuntza, behaketa parte-hartzailea, galderazko prozedura) partekatuz joan

dira, alderdi kritikoari eta dialogikoari adituko dioten kultura-formak finkatzen aurrera egiten lagun diezaguketen alorretan. Helburu horiek sostengatzeko, egiten genuen bilera edo saio bakoitzeko “landa-oharrak” hartzea erabaki genuen, ondoren aztertu, interpretatu eta berreraikuntza deritzogun kontakizun idatzian islatzeko.

Puntu honetara helduta, esango dugu ezen hemendik aurrera arestian esandako prozedurazko gaiari adituko diogula, eta, zehazkiago, galderak, landa-oharrak eta berreraikuntzaren erabilerak dituen inplikazioei erreparatuko diegula, taldeari errealtatearen interpretazioa deskribapen hutsaren mailatik harago eramatea errazten dioten bitartekoak direlako. Garbi geratzen da, inplizituki bada ere, zentzua bilatzeko lan konplexua dela, mundu guztiak egiten ez dakiena, eta borondate ona eta jarrera irekia baino zerbait gehiago eskatzen dituen. Jarduteko modu bat ikastea eta hezkuntza-errealtatearen aurrean modu eta adierazpide guztietan kokatzen jakitea eskatzen du, baita uneoro errealtate horri dagokionez betetzen dugun egin-kizuna aztertzea ere. Uste dugu, gainera, lanabes horien erabilerak jarraitzen ari diren prozesuarekin etengabe kontaktuan izatea ahalbidetzen diela bideratze-taldeei zein taldeetako partaideei, eta baita prozesua ulertu eta marraztuz joan daitezkeen urrats berriak ikustea ere. Ahozko eta idatzizko tradizioak elkarri lotzea ere funtsezkoa dela uste dugu —guretzat behintzat hala izan da—, soseguzko hausnarketa eginez ahozko hitzaren bat-batekotasuna zereginaren muga estuetara eraman ahal izan dugulako, eta bizitasunaren mundutik datorkigun “bor-bor” hori ordenatu, segidan jarri, eta idazkuntzaren lerrotasunean komunikatzen ikasteko aukera ematen digulako.

- b. Bestalde, *taldearen betekizun komunaren eta ikastola bakoitzaren proiektu zehatzaren gainean teorizatzea*. Zentzu horretan, talde zabalean aritzen den bideratze-taldeak gako teorikoak batera eraikitzea (hezkuntza-komunitate dialogikoen eraketaren inguruan) eta ikastetxe bakoitzeko proiektua zentzuz, arrazoiz eta argudioz finkatuz joan ahal izateko jarduera hatsarre arautzaileak taxutzea bultzatzen ditu, beti hezkuntza-komunitate dialogikoa den zerumugara begira.

Orain arte esandakotik ondorioztatzen denez, arrazoia eta sentipena batera eta agerian mantendu ditugu; bioi irizten diegu bereziki garrantzitsu ikerkuntza-prozesuetan, hezkuntza-prozesuetan eta, oro har, gizakien topaketako prozesu orotan.

3. “Tarte metodologikoa” diogunean, “adituek” ordezkatzen duten kultura akademikoaren eta hezkuntza esparruetan profesionaltzat hartzen ez diren eragileek ordezkatzen duten kultura “ez-akademikoaren” artean izaten den tarte adierazi nahi dugu. Tarte hori gainditzea, hezkuntzaren, ikerkuntzaren eta prestakuntzaren esparruan ardurakidetasunean eta horizontaltasunean oinarritutako prozesuak sortzearen aldeko apustua egitean datza. Denok, desberdinak izan arren, berdintasunez hartu behar dugu parte egoeran.

Horren haritik, Freireren hitz batzuk —geure egiten ditugunak— aipatuko ditugu hemen, beste ñabardura batzuekin, bideratze-taldeek betetzen duten eginkizun orokorra ulertzen laguntzen digutelako. Freirerentzat, bideratze-lan honek «seriotasuna, prestakuntza zientifikoa, zirrarazkoa eta afektiboa eskatzen du. Horretan engaia-tzen denari besteak ondo maitatzeko ez eze, eginkizun horrek dakarren prozesua bera ere ondo nahi izateko gustu berezia eskatzen dio. Ezinezkoa da ondo irakastea ondo nahi izateko kuraiarik gabe, etsi baino lehen milaka bider saiatzen direnen ausardiarik gabe. Ausartu behar da zientifikoki esateko gure gorputz osoarekin ikertu, ikasi, irakatsi eta ezagutzen dugula. Sentipenekin, emozioekin, gurariekin, beldurrekin, zalantzekin, grinarekin eta arrazoi kritikoarekin ere bai. Inoiz ere ez azken horrekin soilik. Ausartu beharra dago, jakintzaren alorra emozioen alorretik inoiz ere ez banatzeko» (1994: 8).

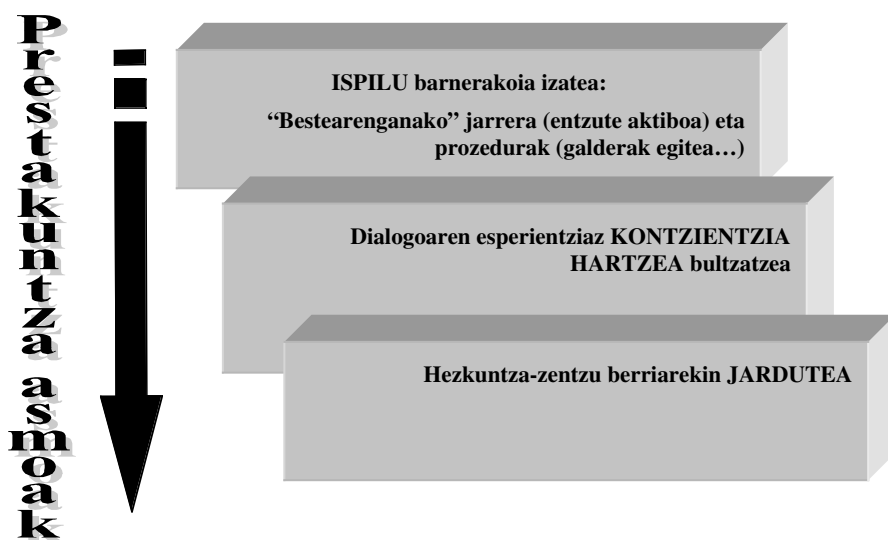
Orduan, nola bultza daiteke dinamika dialogikoa taldeen bizitzan?

Lehenik eta behin, bideratzearen ardura besteekin elkarrizketaren, horizontaltasunaren eta abarren gakoetatik eraikiz goazeneko prestakuntza- eta hezkuntza-prozesua gara dadin ziurtatu eta zaintzean dago. Horretarako, bideratzea ispilua da, prozesuaren irudia aurrerabideen gakoetan itzultzen diguna. Baina ez da botere-jarrera batetik —“adituen boterearen” jarreratik— ezer islatu behar, benetako berdintasunezko eta baterako eraikuntzaren aldeko jarrera batetik baizik. Flecharen gogoeta (1997) interesgarria da. Flechak hezitzaileak nolako motako ispilua garen ohartarazten digu, nolako irudiak jaurtitzen ditugun, “besteengan” eta beren buruaz eraikiz doazen irudietan eragin ikaragarria dutelako. Zehazki esaten digu ezen pertsonak, beren burua txiki-txiki eta hutsune handiz ikusten dutela, “kulturako elite” gisa duten pertsonen ispiluetan islatzen direnean. Halako ispiluek irudi bazter-tzaileak eta bereizgarriak baino ez dituzte proiektatzen, benetan desberdintasunez jositako munduaren eta kulturaren kontzepzioari erantzuten diotenak: batzuk jakitunak eta kulturadunak dira, akademiko edo aditu deritzegunak, eta besteek ez dakite ezer, ez dira espezialistak eta ezin dute ezer berririk ekarri.

Bigarren, bideratzeak, ispilu barneratzailea izateaz gain, bizitzen ari diren elkarrizketaren eta ekintzen eraldaketaren esperientziaz jabetzeko prozesua bultzatu behar du, ezin baitugu ahaztu errealitatearekin konpromiso bat dagoela, besteekin eraikitze konpromisoa. Aipatu dugun ispilu-eginkizun hori laguntza handia da kontzientzia kolektiboa hartzeko, “ohartzeak” bizitzen eta sentitzen dena arrazoituz ulertzea eskatzen baitu, arazo bihurtzea; azken finean, praktika bat ala beste egiten dugunean, edo erabaki desberdinak hartzen ditugunean, zeren edo noren alde jotzen den, zeren edo noren aurka jotzen den argitzen da. Gure erabakien izatea eta jatorria ulertzen dugunean soilik gaude egintza dialogikoa modu kontzientean bereganatuz eta, jakina, arrazoietan oinarrituz areagotzeko ekintzak

marrazteko baldintzetan. Ikusten dugu, beraz, elkarrizketa nagusi den egoera batean parte hartzea eta bizitzea funtsezkoa eta ezinbestekoa dela; zeren, berez, jadanik eraldaketa baita, ukitzen gaituen eginbide zehatz baten aurrean kokatzen gaituelako, besteei nirea bezainbesteko ekoizpen-ahalmena aitortzera naraman eginbidearen aurrean. Baina ezinbesteko baldintza izan arren, ez da nahikoa, aurrerago joan behar baitugu. Aurrerago doan urrats horrek esperientzia hori arrazoiaren ikuspegitik adieraztera bideratzen gaitu, kontzientzia bihurtzeko, dauzkan zentzu eta inplikazio guztien zamarekin jabetu gaitezen: eraldakuntzarako beste urrats bat da, beraz. Baina gehiago ere badago, eta ekintza zuzenerako jauzia da, errealitateari berari eta errealitateari dagokionez geure buruari ematen ari gatzazkien zentzu berriarekin jarduteko. Segida horretan, bideratze-ekintzak eginkizun garrantzitsua dauka, prestakuntzako asmo zehatzek zuzentzen dutelako, oro har, ikastetxeen errealitateetan aldaketak kontzienteki ezarri eta denboran iraun dezaten, eta, desagertu barik, gogoeta-ekintza motako dinamika finka dadin. Ondoko irudi honetan islatzen saiatu gara bideratze-ekintzaren atalen izaera (3.1. ird.).

Bideratze-taldea eta partaideak



3.1. irudia. Taldeetan dinamika dialogikoa bultzatzea.

Orduan, esan dezakegu bideratzeak berak eta bideratzeak bultzatzen duen ekintzak elkarrizketa-prozesu⁴ bat bermatu behar dutela, zeinetatik abiatuz azterketaren ardatz gisa kolektiboki hartu ditugun ikergai komunaren eta ikergai zehatzen gaineko ezagutza sortuz doan, edo berdin dena, berdinen arteko harremana, izatearen eta izan beharraren bateragarritasun edo zentzuzkotasunaren arteko lotura, esaten dugunaren eta egiten dugunaren arteko lotura, bizitzen den prozesuak eragiten dien ahots guztiak eranstea, eta baliotasun-asmoak botere-nahiei nagusitzea; hau da, argudioen indarra hezkuntza-egoeran parte hartzen duten pertsonen *statu quo*aren indarraren aurrez aurre. Bideratzeak prozesu guztian zehar oinarri horiek bete daitezen zaindu behar du, elkarrizketatik beti. Elkarrizketa, beraz, helburu eta bitarteko bihurtzen da. Esan dezakegu elkarrizketa metodo gisa hartzen dugula, baina Freireren teoria sozial dialogikotik ateratzen dugun zentzuan ulertuta.

Zer esan nahi du ikerkuntza-prestakuntzako prozesu honen barruan elkarrizketa helburu eta bitarteko gisa hartzeak?

Elkarrizketa hezkuntza-prozesu baten barruan helburu eta bitarteko modura hartzeak prozesu hori bere ezagutza-egintza modura ulertzen den prestakuntza-egoera batean kokatzen diren ezagutza-subjektuen artean soilik gauzatzen dela onartzea dakar; ez da buruz ikasteko egintza, ez eta transmisiokoa ere, zeren errealtatea bera eta guk errealtatean bertan dugun jarrera zalantzan jartzeak analisisira eta ezagutza eta ekintza birdoitzena baikaramatza (Freire, 1990). Elkarrizketaren adiera honetatik abiatzen bagara, ohartzen gara elkarrizketa guztiek ez dutela harreman dialogikoak lekarkeen benetako ezagutzazko harremanarekin zerikusirik, hau da, Freirek bere garaian emandako zentzuarekin. Harreman dialogikoak, lehenik eta behin, elkarri aztertzen ari diren egoera zehatzerako ideiak emateko ahalmen nahikoa aitortzen dioten pertsonen arteko topaketa esan nahi du; baina, bigarren, ikasteko aukerara zabalik dauden pertsonen arteko komunikazioa eta elkarrekiko komunikazioa da. Azken finean, elkarrizketa Freirerentzat, ikerkuntza kritikorako ekarpena da, ikasteko eta sartuta gaudeneko hezkuntza-praktiken atzean dauden arrazoietan sakontzeko jakin-minarekin zerikusia duelako. Jakin-min horrek geure buruari galderak egin eta dilema horiei erantzunak aurkitzea eskatzen digun bilaketara eramaten gaitu. Aldi berean, jarduera hori nork bere baitan eta besteekin gogoeta egitea da, eta hezkuntza-errealtateko ekintza zehatza da. Freirek dioen bezala:

Elkarrizketa benetako ezagutza-metodo izateko, ezagutza-subjektuek zientifikoki jorratu behar dute errealtatea, errealtate hori azaltzen duten konexio dialektikoak bilatuz; eta horretarako, egoera existentzialak modu arazotsuan ikuskatu behar dira etengabe (1990: 76).

4. Behin eta berriz gogora ekarri nahi dugu ezen elkarrizketa (dialogoa) Freirek ematen dion zentzuan erabiltzen ari garela hemen, hau da, ezagutzeko bide modura. Beraz, jakin-min xalotik epistemologikora igarotzeko pertsonen topaketa gisa hartzen dugu.

Hartara, harreman dialogiko oro jakin-min gnoseologikoak gurutzatuta dago. Jakin-minak zerikusia dauka gizakiok errealitatearen aurrean harritzeko daukagun gaitasunarekin eta ulermenari buruz irekita egon behar izatearekin. Bi alderdi horiek azalpen- eta ulertze-prozesu batean sartzen lagatzen digute, gertaeren izatearen arrazoia aurkitzeko ekiten diogun bilaketaren bidez. Jakin-minak ikertzera eta galdetzera darama, eta sistematikoa da. Gertaera zehatzei urrunetik begira diezaiegun eskatzen digu, kritikoki aztertu ahal izateko. Hori egiten dugunean, eguneroko bizitzan azaleratzen den bat-bateko jakin-min xalotik testuinguru teorikoan bilakatzeko den jakin-min epistemologikorako jauzia gertatzen da.

Bideratzeak daukan erronka, beraz, pertsonen jakin-min xaloari aurre egin eta beraiekin kritika partekatzean dago (Freire, 1997a eta b), horrela ikastetxeen —gure kasuan, ikastolen— errealitatean egintza dialogikoa finkatuz joan dadin.

Gure ustez, prozesu dialogikoen eraikuntzak, azken batean, hezkuntza-testuinguruak demokratizatzearen aldeko lanarekin bat egitea eskatzen digu, eta, azken finean, ikastetxeetan eragileek errealitatearen gaineko erabakiak hartzeko prozesuetako parte izan daitezen finkatzea. Erabaki horiek zuzentasun, elkartasun eta berdintasun hitzetan oinarritu behar da, baina kultura, etnia, genero edo arraza desberdintasunak kontuan izanik, horiek babestuz eta sustatuz. Prozesu dialogikoek prozesu demokratikoarekin eta bizipena bultzatzearekin zerikusia dutela baiesteko moduan gaude. Desberdintasunak mantendu behar dira, ikastetxeetako hezkuntza-errealitateari balioa, aberastasuna eta ahalasuna ematen diotelako.

Baina egin dugun ibilbideari esker, bidean aurkitzen ditugun aukerak eta trabak aztertu ahal izan ditugu; eta azterketa horren ondorioz konturatu gara zeren menpe dagoen elkarriketa-egoerak edo elkarriketaren aurkako egoerak eratzea.

Elkarriketaren aurkako ekintzak —hau da, kultura inbasioko, edo transmisiozko edo informaziozko ekintzak— abian jartzeko beharra justifikatzen saiatzen diren zenbait argudiorik egin dugu topo. Argudiorik aipatuenetako bat “denbora” da, edo hobeto esanda, “denbora-galtzea”, edo “prozesu hauek denbora luzeagoa eskatzen dutela”. Hortik dialogoa bideragarria ez dela esatera heltzen da, lortzen diren emaitzak motelak eta zalantzazkoak direlako. Argi dago aipatzen den moteltasun hori ez dela ondo lotzen produktibitate-beharrarekin, produktuak ateratzeko edo dokumentu batzuk edukitzeko beharrarekin. Nahi baino gehiago dira hezkuntzaren markoaren barruan hezkuntza-lanaren eraginkortasunaren ikuspegi horrek kutsatuta dauden pertsonak, eta —arinago eta eraginkorrago irizten dietenez— elkarriketaren aurkako ekintzen alde egitera jotzen duten pertsonak. Horregatik informazioaren transmisioak edo jakintzen gordailuak protagonismo garrantzitsua hartzen dute. Jarrera horretan daudenek galdera jakin batzuk egitera jotzen dute: Nola gal daiteke hainbeste denbora gure ekintza “besteen” kultura-ezaugarrietara moldatzen saiatzen? Nola gal daiteke hainbeste denbora ikasleekin, familiekin, irakasleekin, irakasle ez diren langileekin, kanpoko beste eragile batzuekin, komunitatearekin

hitz egiten? Nola hitz egingo dugu beste pertsonak ezagutzen ez dituzten gai teknikoez, profesionalak eta espezialistak ez badira?

Erresistentziazko jarrera horrek agerian uzten du, azken batean, pertsonetikiko egoten den mesfidantza, eta pertsonok gogoetarako eta ezagutzaren eraikuntzan benetako subjektu izateko ardura geure gain hartzeko daukagun gaitasunaren eta ahalmenaren ukapenera eramaten du. “Bestearen” deskalkifikazio horren eta ezagutzaren kontzepzioko akatsaren ondorioz, “ez-aditu” eta “ez-gaitzat” jotzen diren “beste horiek” benetako objektu gisa tratatzen dira, pasibotasunaren eta partaidetzarik ezaren mende jarri (Freire, 1973). Zuzentzen duen eta erabaki batzuk har ditzakeen pertsona zuzendaritza-taldekoa, irakaslea, zikloko koordinatzailea ... edo nolabaiteko boterea eman zaion edozein figura da.

Egoera horrek harreman-egitura bertikalaren kontzepzioari erantzuten dio (norabide bakarrekoa edo goitik beherakoa). Halako harreman bertikaletan ez dago elkarriketarako eta partaidetasunerako tokirik, zeren entzuteko, otzanak izateko eta esanak betetzeko lekurik baino ez baitago. Ez dago pentsamendurako edo jakin-min epistemologikorako tokirik. Halako harreman bertikal eta mesfidantzan finkatutakoak bultzatzen ditugunean, “besteek” —beste pertsonak— ere berengana mesfidantza jarrera garatzen dute. Eta, azkenean, hitzik ez egiteko, parterik ez hartzeko, “dakiela dirudienari bakarrik entzuteko” jarrera hartzen dute; “elkarriketa ezinezkoa dela” esateraino. Baina ohartarazpen horiek guztiek argi eta garbi erakusten dute pertsona horiek elkarriketarako eta parte hartzeko daukaten zailtasuna ez dela beren erruz, nahasita dauden gizarte-egituraren ondorio baizik: egitura itxia eta zanpatzailea (Freire, 1973). Freirek, elkarriketaren jarrera aldeztuz, jakina, baieztatzen du ezen «elkarriketan emandako denbora ez dugula alferrik galdutako denboratzat hartu behar, zeren elkarriketak, gauzak arazo bihurtuz eta kritikatu, eraldaketako benetako subjektu gisa txertatzen baikaitu errealitatean» (1973: 48-56). Horren harira, ekoizten dugun elkarrekintza eta pertsonak horren barruan betetzen duten eginkizuna aztertzea garrantzitsua da, prestakuntzari eta hezkuntzari ematen diogun zentzua argitzen laguntzen digulako.

Zer jarduera-mota eskatzen dio bideratzeari, elkarriketa ekintza-ardatz gisa hartzeak? Zer eginkizun dauka bideratze-taldeak eta zer prozesu-mota bultzatzen du?

Modu desberdinetan esan dugu ezen, ikerkuntza-prestakuntzako prozesuan ikastolen errealitatean hezkuntza-komunitate dialogikoak finkatzeko asmoaz sartuta gauden pertsona guztiontzat, ezinbestekoa dela elkarriketan oinarritutako bideratze-funtzioa garatzea.

Baina bideratzearen gainean mintzatu gara, eta ideia hori prozesu gisa kalifikatu aipatu dugu. Era berean iradoki dugu ezen talde batek garatzen duen eta aurreko kapituluan jadanik hizpide izan ditugun zirkuluetako partaideek ere egin dezaketen eginkizuna dela. Bideratzea dialogikoa dela ere esan dugu, eta horrek

ezagutza sorraraztea eta errealtatearen analisisira modu kritikoan hurbiltzea esan nahi duela. Baina oraindik ez dugu argi azaldu nor diren eta nor aritzen diren bideratzaile modura, zer asmori jarraitzen dioten, eta zein gakotatik eraikitzen duten beren jarduera. Hori guztia kontatzeko, eta adieraziko dugunaren zentzua ulertzeko, komeni da prozesu hau mugiarazten ari diren zenbait kontu berriro gogoratzea. Agian lan honen guztiaren oinarrian dagoen giltzarria “partekatu” hitza da, zeren partekatzeak gardentasuna mantentzearekin zerikusia baitauka, “erabiltzen ditugun karta guztiak erakustearekin”, ezagutzak izan dezakeen boterea besteekin landuz deszentralizatzearekin, zerumugan “besteek eskuetan” lanabesak uztearekin eta bi-zipenak izatearekin eta, batez ere, ikastetxeen errealtatean autonomiaren eta “aurrez aurreko” lanaren alde egitearekin. Partekatzearen ideia ikerkuntza-prestakuntzako prozesu baten izari guztien demokratizazioarekin lotzen dugu, horren zentzuan bat gatozelako agertoki guztietan eta prozesuaren orokortasunean, edozein komunikazio-espaziotatik edo zirkulutatik elkarriketaren gakoekin lan egiten amaitzeko. Demokratizazioaren eta gero eta autonomia-maila handiagoez jabetzearen prozesu hau joan-etorriko uhin bidez bultzatzen da, talde zabaletik ikastolaren taldera eta ikastolaren komunitatera, eta alderantziz. Hortaz, hasieran, bultzadaren indarra bigarren zirkuluan gertatzen den ekintzarekin artikulatzen den lehenengo komunikazio-agertokian kokatzen da: talde zabalaren ikergai komuna eta ikastolaren taldearen ikergai zehatza lotzea da, modu dialogikoan lan egiten eta ikastetxeen errealtatean elkarriketa ezartzen lagatzen duen bitarteko edo eginkizunarekin.

Prozesu dinamikoa, konplexua, ahozko eta idatzizko hitzak esanahi berezia hartzen duenekoia izanik, bideratze-lana, *pertsona-talde baten emaitza* gisa ulertu da. Hasieran, bideratze-ekintzaren ardura pertsona gutxiengana dago: zehazki, talde zabalaren barruko hiru pertsonarengana eta beste bizpahiru pertsonarengana, ikastolen arabera, ikastoletako bigarren zirkuluan (guraso, irakasle, ikasle, ez-irakasle eta zuzendariak daudela). Baina ikusiko dugunez, bideratze-ekintza partekatuz doa, eta taldeek bereganatuz doaz ekintza hori.

Talde-idea honetatik begiratuta, gainera, bideratze-prozesuak ahozko planoan (aztertzen ari garenaren gainean esaten duguna) eta idatzizkoa (adierazitakoaren gainean aztertu eta teorizatzen duguna eta kontakizun batean ordenatuta jasotzen duguna) artikulatuz lan egiten du etengabe. Ahozko eta idatzizko dimentsioak lotzeko estrategiak behar izan ditugu, eta desberdinak baina elkarren osagarriak diren tresnak eraiki ditugu. Ahozko komunikazioaren bizitasuna eta idatzizkoaren distantzia eta sosegua edukitzeak talde desberdinen bizitzaren mobilizazioari ez eze ezagutzaren eraikuntzari eta esperimendatzen ari den prozesuaren kontzientzia iraunkorrari ere lagundu die. Ideia horietaz geroago arituko gara sakonago.

Gure ikuspegi apaletik, uste dugu taldeko bideratzearen kontzepzio hau halako prozesuen inguruan bide berriak arakatzeko saiatzen dela, zeren, oro har, bideratze-prozesuak normalean —literatura espezializatuaren barruan— eginbide pertso-

nalaren eta norbanakoaren eginbidearekin lotu izan baitira. Gure kasuan, subjektuaren ideia gainditu egin dugu, eta bideratzea azaleratzen deneko eta talde baten baitan garatzen deneko prozesuaren ideian kokatzen dugu; horretarako argitu, ageriarazi eta teorizatzen saiatzen garen estrategia eta tresna desberdinak behar izan dira. Norbanakoaren bakarkako ikuspegiaren aurrean, errealitatera bideratzen den begiradaren konplexutasunaren, dimentsio-aniztasunaren, kontrastearen eta, horren ondorioz, errealitatearen miaketaren, ikerketaren, informazio-bilketaren, analisiaren eta interpretazioaren aberastasunaren ikuspegia eskaintzen du taldeak.

Hori garrantzitsua denez, azpimarratu nahi dugu ezen, talde zabalean sartutako kanpoko bideratze-taldearen oinarritzko kezketako bat (asmoetan eta, jakina, estrategia metodologikoetan gauzatuta ageri dena) talde zabaleko kide guztiek talde barruan ezagutza eraikitzen *laguntzeko duten erantzukizunaz* jabe daitezen lortzea izan da. Gure iritziz, hori gertatzen denean, bideratze-lana —hasieran pertsona talde txiki batean kontzentratuta zegoena— hedatu, partekatu eta deszentralizatu egiten da, eta talde osoa da jardun, sortu, finkatu eta prozesuaren uhalak bideratzen dituen. Eta hori, agertoki honen barruan benetan “subjektu” modura arituz, eta beste komunikazio-espazioetan aldi berean boterearen deszentralizatzea bilatzen duten prozesuak bultzatuz; hezkuntzako egintza dialogikoan autonomia sortuz, azken finean. Deskontzentratzea edo deszentralizatzea sustatzearen ideia prestatzaile gisa hartzen dugun konpromisoaren ondorio zuzena da, non “arrainak eman beharrean arrantzan egiten irakatsi behar dugun, eta, arrantza egiten irakatsiz, arte hori ikasi eta horretan trebatzen garen”.

Hartara, talde osoa bideratzaile izatea da xedea, besteei beren errealitatea aztertzen laguntzeko lana bere gain har dezan. Hala gertatzen denean, taldea ireki egiten zaie gainerakoei, lan-proiektua eraiki eta finkatzera begira, *ikastolak berezkoa duen eta iraganean eraiki duen esperientzia eskainiz*, honelaxe: zer atera da ondo?, zer ez da ondo atera?, nolako prozesuak sortu ditugu?, nondik hasi zen?, nora eraman ditu?... Elkarrizketa hori guztia ikastolako ikergaiari dagokionez ere izaten da, ikergaia jorratuz joateko balio dezan. Horrela “besteekin” kontrastatzeko aukera dago, eta kontraste horretatik lan-proiektu bakoitza berrirakurri ahalko da, baita berriro definitu eta moldatu ere.

Halaber, bideratze-lanean bitarteko gisa aurretiaz *eraikitako prozesuen gomuta* erabiltzen du taldeak. Taldeko pertsonak eraikuntzari ematen dioten babesa galderak planteatuz ere gauzatzen da, behin eta berriro esan dugunez, horixe baita bideratze-prozesua ezarri duguneko gakorik garrantzitsuenetako bat. Hartara, taldeak ikergai komuna zein ikergai zehatzak eraikitzen laguntzeko ardura hartu eta bere egiten duenean, bideratze-lana —hasieran talde txikian zentratutakoa— hedatu egiten da, eta taldea bera da prozesua sortuz, finkatuz eta zuzenduz doana. Partaideetako batek honela laburbiltzen zuen, zehazki: “*eta partaidetzak prozesua markatzen du, eta taldea bera da forma ematen diona eta taldea bera da hau guztia eginez doana*”. Gai horri geroago ekingo diogun arren, komeni da esatea, hasieran

taldeak bideratze-eginkizuna bat-batean bereganatzen duela, talde zabalaren baitan bizi den kohesio- eta konfiantza-giroak lagunduta. Baina ardurakidetasun-asmo hori lortu ahal izateko, bideratze-taldeak estrategia metodologikoak esplizituki planteatu eta zehaztu behar ditu, taldeak bideratze-lanean gero eta protagonismo handiagoa eta segurtasun-maila handiagoak har ditzan, eta boterea deszentralizatzeko prozesu honi —gure kasuan bideratzea deszentralizatzeko prozesuari— laguntzen dioten tresna eta estrategiak hobeto ezagut ditzan.

Horregatik guztiarengatik, esan dezakegu taldea pixkanaka bideratze-lana bere gain hartzera zabalduz doala ikusten dugula, eta horrek gauzatu egiten duela ardurakidetasunezko lan horizontala. Azken batean, hezkuntzako ezagutzaren eraikuntza kolektiboa.

Zer-nolako gaiak izan behar ditu kontuan honelako bideratze-taldeak talde baten bizitzari eta mugimenduari ekin eta horiek bultzatzeko orduan, taldea handia izan (ikastola osoa) zein txikia izan (talde zabala, ikastoletako taldeak)?

Urte hauetan egindako lanak eman digun esperientziak eta, batez ere, lanaren azterketa zorrotzak egoera egokia jarri gaituzte ikerkuntza-prestakuntzako dinamika batean finkatutako aldaketa-prozesuari ekitean bereziki kontuan hartu behar diren zenbait alderdi aipatzeko. Dinamika horretan taldeen bizitzaren dinamizazioaren ardura komunikazio-espazio desberdinetan (zirkuluetan) mugitzen diren bideratze-taldeek hartzen dute beren gain. Taldeek beti daukate gogoan gertatzen ari den prozesuaren orokortasuna; bestalde, begira dauden horizontea edo zerumuga, behin eta berriro esan dugunez, ikastetxeak dialogikoki funtzionatzen duten komunitateak izan daitezen lortzea da. Guk prozesu dialogikoak finkatzeko bereziki garrantzitsu irizten diegun alderdiak zehaztu nahi ditugu, gure hezkuntzaren eta gizarte-praktiken gaineko gogoeta kritikoan lagunduko digutenak. Ikastetxeen bizitzan alderdi horiek nola gauzatzen diren aztertuz, berdintasuneko, elkartasuneko eta zuzentasuneko hezkuntza-hatsarreekin bateragarriak diren hezkuntzako aurrerabideak ikusi ahalko ditugu. Alderdi horiek azaltzen hasi baino lehen, koadro batean aurkeztuko ditugu, irakurlea ikuspegi orokor batera hurbiltzeko. Ondoren, bakoitzaren esanahia azalduko dugu.

- Prozesuaren orokortasuna eta osotasun-zentzua beti gogoan edukitzea.
- Xede komun bateko taldea garelako sentitzea.
- Konfiantza- eta topaketa-giroa sortzea, komunikazio-espazio desberdinetan dauden taldeen barruan (talde zabalean, ikastoletako taldeetan, ikastola osoan).
- Horizontaltasun-jarrera batetik lan egitea.
- Entzute aktiboa mantentzea.
- Galderak erabiltzea gogoeta kritikoa sustatzeko.
- Harrapatuta gauzkatzen kontraesanak azaleratzea.
- Zarata etetea eta bideratzea.
- Hizkuntza komuna sendotzea.
- Lan teorikoa eta praktikoa sostengatzeko berariazko eginkizuna zehaztea.
- Partaideek bideratze-eginkizuna bere egin dezaten sustatzea: bideratzea deszentralizatzea.
- Prozesuan ekoitiz goazen ezagutza komunikatzea eta partekatzea, eraikuntza kolektiboko egoera berriak sortuz.

Ikuspegi dialogikotik lan egiteko oinarri gisa hartzen ari garen alderdien ikuspegi osora hurbildu ondoren, banan-banan deskribatuko ditugu.

- *Prozesuaren orokortasuna eta osotasun-zentzua beti gogoan edukitzea.* Nahikoa ohikoa dugu eta sarritan gertatzen zaigu, berehalako eginkizunek tiratuta zein zerumugari begiratzen diogun ahaztea. Hala gertatzen denean, helburuen eta eguneroko ekintzen arteko hausturara jotzen dugu, ez bairik gabe. Esaterako, ikastetxeen errealtatean ikasgela baten barruan eta egun jakin batean ekintza zehatzaren argia eta iparrorratza den hezkuntza-proiektua ahaztu egiten zaigu. Orokortasuna begitik ez galtzeko eta ametsarekin bateratuz jokatzeko kezka presente dago beti prozesu honen barruan. Kezka hori gogoan izateko, galderetan, estrategietan edo tresnetan sostengatu gara, egiten dugunaren (gure kasuan ikergai komunaren eta ikergai zehatzen inguruko lanaren) eta begiratzen diogun zerumuga edo xede orokorraren (hau da, *hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntzaren eta finkapenaren*) artean dagoen lotura ez ahazten saiatzeko. Horren harira, bideratzeak beti eduki behar ditu gogoan marko orokorra edo ametsa eta aztergai partikularrak, beste zirkuluetan gertatzen den dinamikarekin batera bi planoak benetan bateragarriak izan daitezkeen, eta gaurko ekintzek zerumugari begiratu diezaioten eta harantz bil daitezkeen. Prozesu baten barruan gaudelako ideia

mantendu behar da beti, eta horretarako, ziurrenik, daukagun lan edo egin-kizun zehatzaren zentzua eta kokatzen deneko tokia azaldu beharko dira.

- *Xede komun bateko talde garela sentitzea.* Talde baten errealitatea talde horretan lan-ibilbideak marraztuz bizitzeko, lehenik eta behin taldeko kideak garela sentitu behar dugu; hain zuzen, batzen gaituzten gauzak daudela eta talde horretan horrexegatik gaudela sentitzea. Talde bat errotu eta bere jokamoldea finkatzeko, “gehiago” den horren beharra dago, “balio erantsia-
ren” beharra: xede komunerantz joatea. Egunez egun mugiaraziko gaituen eta borroka eragingo digun helburu horren definizioak beste urrats bat egin dezagun eskatzen digu; nire norbanakotasunetik edo nire taldearen edo lan-tokiaren norbanakotasunetik lan egitetik komunitate baten baitatik lan egitera igaro gaitezen eskatzen digu; egiten duguna sentitzera eta sinestera igarotzeak aukera ematen du hazten, ikasten, bere praktikak aztertzen, hizkuntza bat mantentzeko lan egiten duen eta, batez ere, egunerokoa pertsona guztientzako hezkuntza-esperientzia izan dadin saiatzeko den komunitate-rantz joateko.

Baina prozesu dialogiko batean oraindik beste urrats bat gehiago ere egin behar dugu: geure burua gizarteko subjektu gisa ikustea eta horrela jokatzeko. Jakina, horrek prozesuan *gizarte-analisiaren* gakoko gogoeta sartzeko eska-tzen digu. Horretarako, lan-prozesuak ikastolen errealitatean zein suposi-ziotatik eta auresuposiziotatik jarduten duen aztertzea, HKD baten atzean dauden oinarritzko elementuak zein diren zehaztea eta egunerokoan ekintza dialogiko horretara nola hurbiltzen garen edo nola urruntzen garen argitzera eramane beharko gaitu. Erabile bideratzaile eta erabile dialogiko modura egunerokotasunean jokatzeko dugun eginkizuna aztertzea ere eramango gaitu. Beraz, gizarte-analisia sartu behar da, analisi horrek praktiken gogoe-tara hurbiltzera eramane baikaitu, geure buruari denboran nola eratu diren galdetuz, zergatik eta zertarako diren, eta zeri erantzuten dioten eta erantzue-n ari zaizkion galdetuz. Esaterako, geure buruari ondokoak bezalako gal-derak eginarazten dizkiogu: gauden ikastetxeetan noiz eta zergatik utziko zioten eraginkortasunaren kontzeptuari sartzen, hezkuntza eta prestakuntza-ko beste bide batzuk alboratuz; zer oihartzun izaten ari den hori eskaintzen ari den hezkuntza- eta kultura-proiektuan; zer gutxituz edo galduz joan garen gure ikastola nortasunetik;... Talde baten bizitza elkarrizketatik fun-tziona dezan finkatzeak, azken finean, denok prozesu orokorraren eta bakoi-tzaren prozesuaren gogoeta egiteko, parte hartzeko eta arduraren kide izateko moduko egoerak sortzea eskatzen du. Prozesu hori hizkuntza komuna eraikiz eta partekatuz doan heinean ziurtatzen da.

- *Konfiantza- eta topaketa-giroa sortzea, komunikazio-espazio desberdinetan dauden taldeen barruan (talde zabalean, ikastoletako taldeetan, ikastola osoan).* Taldearen bizitza bizia eta emankorra izan dadin, giro lasaia, irekia, mugarik gabea, askea, konfiantzazkoa eta elkarren begiramenekoa sortu be-

har da. Ziurrenik, giroa sortzea da bideratzeak duen lehenengo asmoetako bat, eta hori bi arrazoiengatik: batetik, beste pertsonen gaineko irudi berria sortzea elkar ezagutu eta begiramena aitortzeko beste modu bat delako, eta, bestetik, horrek ezagutza elkarrekin produzitzea eta helburu baten alde batera lan egitea ahalbidetzen duelako.

Proiektu honen barruan oso ahots desberdineko taldeak ari gara lanean. Horrek nortasun desberdinak harremanetan jartzen direneko egoera sortzen du. Aniztasun horrek argudio desberdinak entzutea eskatzen digu eta, horrek, ezinbestean, aztertzen ari garen gaien gainean “besteek” azaltzen dituzten eta ziurrenik ordura arte antzeman gabe zeuden izari desberdinak daudela “jabetzera” eta kontzientzia hartzera eramaten gaitu. Prozesu honetan ikusi dugu hori lagungarria dela, benetan, eta horrek “besteak” —guraso, irakasle, ikastetxeko arduradun, federazioko arduradun, ikasle, unibertsitateko pertsona zein irakasle ez diren langileak— norbanako eta kolektibo modura ikustera eramaten gaitu, alegia, beste modu batera ikustera, bestelako sinesgarritasun bat ematera eta bide horretan kide izateko potentzial baliotsu eta sentimendudun gisa hartzera. Horregatik, garrantzitsua da lehenengo lan-bileretan taldeekin konektatzea, eta horregatik, topaketa hori bizipena izatea jartzen dugu helburu. Garatu dugun prozesuaren azterketak erakutsi digunez, pertsona bakoitzak bere esperientziatik eta eskumenetik hitz egiten dueneko lan-egoera bat sorrarazten denean, pertsonen arteko konexioa oso modu desberdinetan sortzen da, egoerak “besteak” giza eta kolore desberdinetako ñabardurez eta gertuagotik ikusten lagatzen baitigu. Giroa sortzeko, beraz, bizipenarekin loturarik handiena duenetik ekin behar diogu: zerk ekarri zaituen taldera; zerk erakarri zaituen proiektutik; zergatik irizten diozun garrantzitsu; zer ekarpen egin dezakezun, zure ustez; beste fororen batean parte hartu duzun, zure esperientziatik zer irudi daukazu horretaz... Gainera, gauzatuz doan elkarriketak aztergaiaren inguruko hizkuntza komuna sortzen laguntzen du (geroago hitz egingo dugu honetaz).

Esan dezakegu garrantzitsua dela norekin gauden, nor garen eta zer xede moralek mugitzen gaituzten jakitea. Non gauden eta zein pentsamoldetatik eta zein jarreretatik esku hartzen dugun zenbat eta hobeto argitu, hainbat eta baldintza hobetan egongo gara taldeari bideratze-prozesutik prestakuntzaren arloan nola lagun diezaiokegun jakiteko. Pertsona guztiak gai garela eta ahalmena daukagula baieztatzen duen funtsezko egitatetik abiatzen gara. Hain ageriko kontua “ahantzura” gordeta egon ohi da. Lehenago ere esan dugunez, jasan ditugun sozializazio-prozesuek berrikusi behar dugun ezagutza ekoiztea eta kultura izatea zer den azaltzen duen ideiaz zipriztindu gaituzte. Horregatik, esplizituki diogu: jakintza aditua zer den eta zer ez den, eta jende guztiak duen zentzu komuna deritzona zer den argitzera jo eta sartu behar du bideratzeak. Ildo horretan bideratzaileak pertsonari, kolektiboari eta bere nortasunari aditu behar die, eta daukaten potentziala ikus dadin saiatu behar du. Hau da, “besteek” subjektuak —protagonistak— direla

senti dezaten; eta hala direla sentitu behar dute. Horretarako, prozesuak ondo argi utzi behar du gai direla, eta horrek gehiago entzun eta gutxiago hitz egitea eskatzen dio bideratze-lanari, pertsonaren, kolektiboaren eta erakundearen munduan sartu ahal izateko. Honekin guztiarekin topaketa, konfiantza, irekitasuna, kohesioa eta eraikuntza duen giroa sortzeko urratsak eginez goaz. Horren harira, garrantzitsua da bideratzeak ondoko galdera hau egin eta erantzuten saiatzea, hortik lan-dinamika zehatza sortzeko: *Nola lan egin behar dugu lehenengo saio hauetan topaketa-giroa sortzeko?*

- *Horizontaltasun-jarrera batetik lan egitea.* Lan horizontalak pentsamoldearen aldaketa eskatzen du, zeren esan nahi baitu ezen, errealtatearen analisisa egitean, prozesuan sartuta dauden pertsona guztiak ekintza-subjektuak direla eta subjektu modura ari direla kontuan hartuz hurbiltzen garela analisisira, eta ez objektu gisa edo ekintzaren zerbitzura dauden pertsona gisa. Horizontaltasunetik lan egiteak zerikusia du partekatzearekin, sistematikotasunarekin, trukerako jarrerarekin eta autokritika egitearekin. Horizontaltasuna edo berdinen arteko harremana funtsezkoa da harreman dialogikoan. “Bestea” (edozein izanik ere) ekarpenak egiteko, prozesua sortzeko, irakatsi eta ikasteko gai dela pentsatzea da horizontaltasuna; prozesuaren barruan balioa duela eta protagonismoan kide dela aitortzea esan nahi du; eta horrek Habermas-ek (1998) baliotasun-asmo deritzenak buru eta arautzaile dituen egoera batean egotea eskatzen du. Horrek esan nahi du argudioen indarra nagusitzen dela: besteen argudioek norberarenak zuzentzera eramanez dezaketen elkarrizketa batean sartzeko prest egotea da, indarraren argudioa aplikatzea dakarten botere-nahiei kontrajarrita; gauza bat argudioen bidez ontzat edo egiazkotzat har dadin nahi izatea da (Flecha, 1999:5). Horizontaltasunak bideratzeari gardentasuna eskatzen dio, bestea gaitasuna duen pertsona gisa ikustea, balizko bazterketa-egoerei adi egotea, eta lanean tresna gisa erabiltzen ari den guztia taldea-rekin partekatzea eta taldeari eskuei jartzea.
- *Entzute aktiboa mantentzea.* Beste uneraren batean esana dugu zein garrantzitsua den testuinguruaren eta talde barruan dauden pertsonen errealtatera zabalik egotea. Irekitze horrek esaten ditugun hitzen zentzuaren ulermen konplexuagora iristeko aukera eskaintzen du, hitzak zabaltasun handiagoko ulermen-eremuan txertatuta geratzen direlako. Beraz, bideratzeak entzutearen maila garatu behar du. *Entzuten* jakitea oinarritzeko betekizuna da bakoi-tza non dagoen ulertzeko eta elkarrizketatik denon artean *hizkuntza berdin bat*, *hizkuntza komun bat* ezartzera heldu ahal izateko. Prozesu dialogiko orok, beraz, “hitzetatik harago joatea” esan nahi duen *entzute aktiboa* mantentzea eskatzen du, “bestea” nondik mintzatzen ari zaigun ezagutu eta, hortik, kontrastatu eta gogoetan lagundu ahal izateko, galderak eginez edo ispilu moduko gogoetaren bidez, edo gogoeta teorikoaren bidez; eta horrela, gure hezkuntza-praktiken eta ekintzaren beraren gaineko ezagutza benetan

eraikitzen laguntzeko. Batzuetan, nahikoa kostatzen zaigu entzutearen maila horretan jartzea, guk esan nahi dugunaz adiago egoten baikara “bestea” esaten ari denaz baino. Baina harreman dialogikoa garatu nahi badugu, esan barik doa ezinbestekoa dela pertsonak erabiltzen dituzten adierazpideak beren esanahien munduarekin lotzea, modu zabalagoan eta osoagoan ulertzeko. Bestearenganako hurbilketa eta ulermen-maila honetarako, ikaskuntza-prozesu are handiagoa behar izaten da.

- *Galderak erabiltzea gogoeta kritikoa sustatzeko.* Erantzunaren pedagogiatik baino galderaren pedagogiatik hurbilago egon behar dugula dioen Freireren maximak bereziki harrapatu gaitu. Horrek errealitatea galdera modura ikus-tera behartzen gaitu, geure buruari eta besteei galdetzeraz, bilaketa-prozesuak sortzeko, bilaketa gizarte-ikuspegitik aztertzeko, eta oraingo egoeretan ikusten ditugun mugak gainditzen lagunduko diguten hezkuntza-egoera berrietara heltzeko.

Oinarrizko ohar horretatik abiatuta, bideratzailea galderarekin lan egiten hasten da, taldeak errealitateaz duen pertzepzioa eta errealitateari dagokio-nez dituen kontraesanak azaleratzera eramateko. Gogoeta honetan sartuta, edozein ekintza eraldatzaileraren aurreko kontzientzia hartzeko prozesua bultzatu ahal dugu.

Gai honetaz eginez joan garen analisiak agerian utzi duenez, bideratzaile modura aurkitzen ditugun lehenengo zailtasunetako bat honako hau da, alegia, gogoeta egiten eta gertaerak egiaztatzen edo deskribapenezko diskurtsoetatik deliberamendura igarotzen benetan lagunduko duten galderak sortzea. Horren adierazgarri da nola kontatzen dituen irakasle batek bideratze-prozesua eta aurkituz doan arazoak. Horren harira, baieztatzen du ezen zailtasunik handienetako bat *pentsatzen, egoerak pertsona-pertsona eta pertsona-mundu motako harremanen ikuspegitik arazo bihurtzen, norberak egin duenaz berriro pentsatzen eta, izatekotan, egoeren ekintza-aldatzaileen bidez eraldatzen lagunduko duen galdera aurkitzea* dela. Baina galdetzeak, aldi berean, esaten digutenari “*entzute aktiboa*” mantentzea ere eskatzen du, gai bat edo beste aipatzen ari direla zergatik ematen duen, zer zerikusi duen esandakoak aztertzen ari garenarekin adi egon gaitezen bermatzen duena. Entzuteak adi egotea esan nahi du, eta adierazten den mezua —iritzia, dilema, gogoeta, zalantza, baieztapena...— inskribatuta geratzen deneko testuinguru orokorrean erabateko arreta jartzea. Beraz, ezinbestekoa da adierazitakoa testuinguruan kokatzea, esaten dena nonbait jarri ahal izateko eta gogoetan eta aztertzen ari den praktikaren gaineko ezagutzaren eraikuntzan aurrera egiten jarraitu ahal izateko galdetu ahal izateko. Hurrengo urrats honek —galdera zehatza egitearenak— beste ariketa mental bat eskatzen du bideratzearen aldetik, zeren galdera egin baino lehen egingo den galderak duen asmoa planteatu behar baita. Hau da, taldea edo taldeko pertsona zehatz bat norantz —zer gogoeta-punturantz— eramán nahi dugun pentsatu behar

dugu, horrek egingo den galdera-mota baldintzatzen baitu. Garbi dago horiek prestakuntzazko asmoak oso argi edukitzea eskatzen duela, asmo horiek baitira talde barruan helburuak eta lan-dinamika zehazten dituztenak. Berriro itzuliko gara puntu honetara bideratze-taldeak pentsatu behar duen “lehenago”, “bitartean” eta “ondoren” motako segida aztertzen dugunean; hau da, zer egiten den taldeekin lan zuzenean jardun baino lehen, taldeekiko elkarrekintzak dirauen bitartean eta taldeekin lan egiten ondoren.

Hartara, galderak egin baino lehen, garbi izan behar dugu zer-nolako informazioa jaso nahi dugun, zer-nolako gogoetara bideratu nahi dugun taldea. Horregatik, talde barruan lortu nahi dugun helburuarekin ondoen lotuko diren galderak bilatu behar ditugu. Horren ildotik, taldeekin lan egiteko orduan argitasun-izpirik eman diezaguketen galdera-eredu batzuk lagungarri izan dakizkiguke, eta hurrengo epigrafean aipatuko ditugu.

Esan dezakegu gure kasuan galdera bideratze-prozesuaren funtsezko oinarrietako bat izaten ari dela, eta gure ustez dialogotasunaren (galderaren pedagogiaren) oinarrian dagoela.

Galderen bidez *argitzea, jarrerak azaleratzea, zerumuga zehaztea, aurrera egiteko hausnartzea, kontrastatzea eta talde lanaren-eragina adieraztea* errazten dira. Galderak, azken batean, gizarte-analisia sartzen lagatzen du, esaten denaren atzean dagoena kontzientziara ekartzen eta eraldaketa-prozesu batean sartzen. Bideratzeak, gainera, bultzatzen dituen galderei ez eze taldeak egiten dituen galderei ere aditu behar die, eta galdera horiek prozesuaren barruan duten zentzua identifikatzen saiatu behar du: *beldurretik eta erresistentziaz sortzen den galdera*. Horien aurrean, erantzun bakarra etor daiteke bideratzearen aldetik: analisi honetan sartzen eta ezagutzaren erai-kuntzan aurrera egiten lagako duen galdera berria planteatzea.

- *Harrapatuta gauzkatzen kontraesanak azaleratzea*. Pertsona-talde bat errealitatea aztertzen hasten denean, errealitatearen barruko bilbaduran sartzen lagun diezaion egiten du, gaur egun historiako ibilbidearen eta gizarteko esanahiaren argitan daukan zentzua ulertzeko. Kontua ez da, beraz, errealitateaz termino pedagogikoko hutsetan pentsatzea, baizik eta gaur egun errealitateak hartzen duen forma gizarte- eta historia-koordinatuetatik kanpo ulertzerik ez dagoela pentsatzea; beraz, horiei heltzea funtsezko eragiketa da. Historiako ibilbide horretara hurbiltzeak hezkuntza-errealitate hori adimen kritiko sakonagoaz ulertzen laguntzen digu. Bideratzeak bultzatzen duen gogoetazko bide honetan, sarritan, oharkabean guk izandako kontra-esanak azaltzen dira, eta azaltzerakoan esangura berri batez agertzen zaizkigu, hain zuzen ere, historikoki nola eraiki diren eta horiek eraikitzeke izan diren arrazoiez jabetzen goazen neurrian. Bideratzaileen eginkizuna, hain justu, gure kontraesanezko portaerak sostengatzen dituzten arrazoi historiko eta sozialen argiketa laguntzea da, norbanako bakoitzak bere ekintza zentzu handiagoz uler dezan.

Kontakizunaren uneren batean esan dugu ezen, ikerkuntza-prestakuntzako prozesu honetan zerbait garrantzitsua izaten ari bada, kontzientziarako urratsa dela. Konturatu gara taldeen barruan eragin txikia duela alderdiak azaltzeak eta gogoeta desberdinak adierazteak, pertsonok kontatzen zaiguna erregistratu eta ulertzeko ez eze, batez ere erabat barneratzeko eta, azkenean, gure barru-barruan benetako konbentzimendua sentitzeko ere denboratxoa behar izaten dugulako. Ustekabean argi bat piztu delako sentiazioa sentitzen dugu, eta jakintza gorpuztu eta zentzuz janzten zaigu. Hori izanik, gutxi gorabehera, kontzientzia hartzearen sentazioaren eta esanahiaren gainean kontatzen dena, ikusten dugu ezen, kontraesanak aztertzeako orduan, ez digula askotarako balio pertsonai beren adierazpide batzuk kontraesanezkoak direla esateak. Azalpenak, ikaragarri ona izan daitekeen arren, ez du ezinbestean kontzientzia harrarazten. Horregatik, bideratzeak galderara jotzen du, galderak eragiten duten gogoetatik pertsonak pixkanaka kontraesanaren muinera hurbil daitezen eta kontraesana gainditzeko egin ditzaketen ekintza-ildoak zehazteari ekin diezaioten. Hartara, kontraesanak azaleratzeaz eta horiez jabetzeaz gain, taldeak aurrera egin eta eraldatzeko irtenbideak ere ematen ditu. Bideratzaile izanik, ondoko galdera hau gogoan edukiko dugu beti: *Zer egin dezakegu helburuak lortzea ziurtatzeko eta hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntzaren ideiarekin zintzo izateko, eta abiapuntu ditugun eta lanerako baliatzen ditugun hatsarre teorikoei ganoraz jarraitzeko?*

Beraz, oinarritzko kontraesanak planteatzen direnean, kontraesanok gure begien aurrean benetako erronka edo arazo modura agertzen dira, eta ezin dugu axolagabe geratu, erantzuna eta ekintza eskatzen dizkigutelako. Erronka modura, gogoeta egitea eskatzen zaigu, eta horrek “konturatze” horretan non gauden eta gure hezkuntza-praktiketan non kokatzen garen argitzen laguntzen digu eraldaketa edo berrekoizpeneko ikuspegietatik. Argitzearen lehenengo puntu honekin jada kanporako eta barrurako mugimendu garrantzitsua gertatzen da. Hortik aldaketaren eta eraldaketaren ekintzara igaro gaitezke, hau da, plano intelektualean barik ekintzaren planoan erantzutera (Freire, 1990). Gero, garrantzitsua da, kontraesanak azaleratzeaz gain kontraesanon jatorria ere aztertzea, ulertzeko modu distorsionatuei dagokienez zergatik eta noiz gertatzen diren aztertzea eta gure burua ekintza-subjektu modura ikus dezagun eragozten duten kontu guztiak aztertzea. Horri esker, Freireren hitzetan, benetako kontzientzia hartzea dator, “beste” mendeko objektu modura jokatzaz harrapatuta gauzkatzen egoerek gainditzea ahalbidetzen duen itzartze kritikoa, egoera horiek ekintzaren bidez aldarazteko.

- *Zarata etetea eta bideratzea.* Pertsonak osoturiko talde orotan, batez ere taldeen bizitzaren hasierako uneetan, prozesutik eta gogoeta-lanaren korapilotik ihes egiteko moduko une asko izaten dira. Analisiaren muinetik

urruntzen gaituen ihes horri “zarata” esaten diogu, prozesuan distortsioa sortzen duelako. Giza prozesu batean zarata ateratzeko modu asko daude. Hona hemen batzuk: gai nagusiarekin zerikusia duen baina aztergaiarekin aurrera egitea eragozten digun beste gai bat sartuz; ideia berari bueltak emanez, gogoetan aurrerako urratsik egin nahiko ez bagenu modura; modu irekian aurre egiteko zailtasunak ditugulako langaiarekin bat ere zerikusirik ez duten gaiak sartuz,... Bideratzeak zaratari aditu behar dio, zarata ezagutu eta moztu behar du. Horretarako, elkarrizketa berriro ardatz nagusira eraman behar du. Esan behar dugu, hala ere, prozesu batean zarata sartzeko joera hau taldearen hasierako uneetan ikusten dela gehiago, agian oraindik giro eta kohesio-maila egokirik lortu ez delako. Baina zaratak desagertuz doaz, pixkanaka, taldeen bizitzan aurrera egin eta taldea finkatu ahala.

- *Hizkuntza komuna sendotzea, erreferente teoriko berberen pean lan egiteko.* Hezkuntzaren barruan ohikoa da, kontzeptu berberak erabili arren eta antzeko errealitatez ari garela pentsatu arren, esanahi berberekin ez mintzatzea, termino berberak erabilia ere. Normala da ikastetxeetan kalitateaz, prozesuez, garapen autonomoaz, balioez, gogoetaz, hezkuntza-garapenaz, hobetzeaz, komunikazioaz.... hitz egiten entzutea, horiek guztiak sistemaren maila guztietan hedatuta dagoen hezkuntza-ondasuneko hitzak baitira. Itxuraz, denok gaude “uhinean”, eta “azken berrietan”. Baina berbaldi horien azpian hezkuntzako eta ezagutzaren eraikuntzako interes⁵ desberdinekin jokutzen da. Eta, batez ere, hezkuntza-prozesuetan eta ikerkuntza-prestakuntzako prozesu honetan, subjektuak nor garen edo ez garen zehazteko ideia oso desberdinekin eta kontraesanezkoekin jokutzen da. Horregatik, halako lan-prozesuetan ezinbestekoa da inplizituki baliatzen ari garen kontzeptzioak ilunpetik ateratzea, horiek zehazki aztertzeke eta jarrerak adostuz joateko. Denontzako hizkuntza eraiki eta finkatzera sartzeko da hori. Denok hizkuntza bat edukitzeak asko laguntzen du ikergai zehatzak edo komunikazio-espazio desberdinetan gertatzen diren berariazko kezkak koherentziaz garatzen, eta, halaber laguntzen du pertsona guztien partaidetzarekin hezkuntza-komunitate dialogikoa den zerumuga hori eraikitzea sustatzen. Hori gertatzen den heinean, taldearen bizitza finkatuz joaten da, eta taldea errotuz doa eragile, ekoizle, bideratzaile eta dialogiko modura. Ideia horretan gehiago tematu nahi barik, beste une batzuetan ere aipatu baita, esan nahi dugu ezen denontzat hizkuntza komuna izatea, hots, elkar ulertu ez eze baliatzen ditugun kontzeptuak esanahi berberarekin erabiltzen ere utziko digun hizkuntza

5. Interes kontzeptua Habermas-ek (1982) erabiltzen duen zentzuan erabiltzen dugu guk ere bai. Habermasentzat interesak *gizakien espeziearen jakintza eta arrazionaltasunerako funtsezko orientazioak dira (espeziearen eta gizartearen bizirauteko eta ugaltzeko joera)*. Habermas oinarritzko hiru jakintza-interesez mintzo zaigu: interes teknikoa, ingurunearen kontrolerantz eta kudeaketarantz bideratzen dena funtsean; interes praktikoa, norbanakoa berarekin elkarrekintzan aritzeko gai nola den ulertzera bideratzen dena; eta, azkenik, interes kritikoa, norbanakoak eta taldeak beren bizitzak modu autonomoan eta arduratsuan gida ditzaten ahalmentzera eta gaitzera bideratzen dena oinarrian.

komuna finkatzea, talde orotan aurre egin beharko zaion erronka dela, eta bideratze-taldeentzat prestakuntzaren helburu garrantzitsua dela. Hori egiten ez badugu, prozesuari buztinezko oinarriak jarriko dizkiogu.

- *Lan teorikoa eta praktikoa sostengatzeko berariazko eginkizuna zehaztea.* Prestakuntzako eta kultura-aldaketa eragiteko esperientzia honetan zehar, funtsezko kontu batez ohartu gara: geure eginkizuna eduki behar dugu, horren gainean gogoeta egin eta jardun ahal izateko. Ikastolen kasuan, zentroen barruko prozesua sorrarazi duen xede berezia edo arazo nagusia izan da eginkizun hori. Zergatik diogun hau? Hara. Ezin dugu inoiz hutsean pentsatu, ekintza eta teoria banatzeko arriskuan jartzen garelako. Eta hori bakarrik ez, besteekin egiten dugun lanerako motiboak eta zentzua aurkitzea ere askoz gehiago kostatzen zaigu. Eginkizunik gabe, ez dago inplikatzeko gaituen ezer, ez baitaukagu premiarik sartzen digun eta ulermenik, erantzunik eta ekintzarik bilatzea eskatzen digun eginkizunik. Hori horrela izaten dela hainbestearino ikusi dugu, ezen talde zabalaren dinamikara inolako eginkizun zehatzik gabe eta gainerakoen ekarpenetatik ikasteko asmoz baizik sartu diren pertsonak edo erakundeak, azkenean, besteekin baterako lanari utzita amaitu baitute, beti. Egitekoak erantzukizuna ematen du, behartu egiten du eta engaiatzen du, ikastetxe bakoitzeko arduradunek han errealtate bizia baitute, bilduko diren pertsonekin kontatzen baitute eta, jakina, beraiekin gogoeta egin eta aritu behar baitute. Horrek talde zabalera eramaten diren eta han kontrastatzen diren dilemak, galderak eta zalantzak sortzen ditu. Hortik segurtatuz doaz markoak, ideiak eta ikastetxeen barruko esku-hartzea sostengatzen duten ildoak. Aztergai zehatzetik aztergai komunerako eta aztergai komunetik zehatzerako joan-etorri horrek, gertatzen ari den praktika (kasu honetan egitekoa, ikastetxean esku-hartzeko proiektua) aztertu ez eze, lagundu egiten du praktika hori babesten duten erreferente teorikoetan sakontzen, helmugan dauzkagun hezkuntza-komunitate dialogikoen zermugari dagokionez izan daitezkeen kontraesanetan sakontzen, eta amets horrek, berez, planteamendu teoriko gisa duen esanahian sakontzen. Beraz, garrantzitsua da eginkizun bat izatea, hots, ikastetxeetako eguneroko bizitzako esperientzia zehatzekin lotuta dagoen elementu nagusi bat pentsagai eta jardungai izatea.
- *Taldeak bideratze-eginkizuna bere egin dezan sustatzea: bideratzea deszentralizatzea.* Deszentralizatzearen ideia kanpoko eragileek, ikastetxeko eragileek eta ikasgela barruko profesionalek taldeen barruan izaten duten boterea deskontzentratzearekin lotzen ari gara. Deszentralizatzeak zerikusia dauka taldearen beraren ekintzan ardurak partekatzearekin, eta, gure ikuspegitik, komunikazioko lan-esparru horien barruan dauden pertsonengan autonomia-maila handiagoak lortzearekin. Horretarako, taldeak kideei ekarpenak eginez, galdetuz, gogoeta eginez eta adibideak emanez, sustatu egin behar da kideak non dauden eta kontraesanak non eta zertan dituzten

konturatzea, estrategia metodologiko zehatzez baliatuz, azken batean, bideratze-lana bere gain hartuz. Bideratzea deszentralizatzeko kezka gai garrantzitsua izan da, zeren esku hartzen duguneko hezkuntza-prozesuak demokratizatzearekin lotu baitugu.

Deszentralizatzeak hain hartu du garrantzi handia, non iristeko helburu eta lantzeko xede gisa planteatu dugun esplizituki, eta jakina, ikastoletan hezkuntza-komunitate dialogikoak eraikitzeke prozesuaren orokortasunean eransteko izari modura ere bai. Bistan da ezen, helburu esplizitu bihurtu badugu, horrek helburu hori lortzen lagunduko diguten estrategia metodologikoak planteatzea eskatu digula. Urte hauetan jarraitutako prozesua arretaz berrikusiz, ohartu gara denbora horretan zehar deszentralizatzea bizi izan duguneko une ugari ageri direla, deszentralizatzea gertatzen ari zenik jabetu ez garen arren. Ibilbide horretan zehar egindako berreraikuntzak aztertzean, ikusten dugu taldeko kide desberdinak, bat-batean eta berez bideratze-ekintza bereganatuz doazela: kideei galdetzen diete, interpelatzen dituzte, kontraste modura aritzen dira, beste ideia eta adibide batzuk planteatzen dizkiete, beren prozesua eraikitzen laguntzen diete. Baina beti ez da horrelakorik gertatzen. Dauzkagun dokumentuak arakatur, zenbait unetan kanpoko eragileek (talde zabalaren kasuan) edota ikastetxeetako arduradunek (ikastolen kasuan) ezartzen duten ekintza sostengatzera jotzen dutela ikusten dugu. Azken batean, ardurakidetasuna ez da oraindik hedatu. Horregatik, analisi honek horretaz pentsatzera ez eze esplizituki lantzerara ere eraman gaitu, ardurakidetasun hori barneratzera eramango gaituzten estrategiak asmatuz. Asmozko ekintzara igarotzeak bileretarako lan-estrategia desberdinak pentsarazi dizkigu, eta, horren ondorioz, orain arte talde zabalaren barruan betetzen ari ginen rolak aldatu behar izan ditugu.

Adibide batez argituko dugu aurreko guztia. Esaterako, ikasturte bakoitzaren hasieran ikastetxe bakoitzak ikerkuntza-prestakuntzako bere diseinua zehazteari aurre egin behar dio. Aurtengo urtera arte, diseinuak, oro har, talde zabalean aztertu eta berrikusten zituen kanpoko lan-taldeak. Baina, norantz joaten ari ginen diseinuaren analisia aztertzeke modu horrekin? Nahi genuenaren aurka, jarduera modu horrek bideratze-taldeen edo arduradunen ahalmena eta indarra sendotzen ditu, eta ez du talde barruko analisi-jarduerarik sustatzen. Halako egoera baten aurrean, kanpoko eragileek diotenaren zain egonez erantzuten du taldeak, eginkizun pasiboa hartzen du eta ez du ekimenik hartzen besteekiko lanari dagokionez. Horrek ez du horizontaltasunean laguntzen eta, sakonean, “adituen jakintzaren” eta beste jakiteko modu batzuen arteko tartea sostengatzen du. Horregatik aldatu behar izan dugu, zeren, azkenean, nahi barik, metodoaren oinarritzko hatsarreen aurka jotzen ari baikin. Horregatik, azaltzen ari garen adibide zehatzean, talde zabaleko kide desberdinen artean diseinuak trukatzeko eta aztertzeke estrategia aukeratu genuen. Jarduera horretarako bereziki prestatutako gida

batean oinarritu ginen, non metodo dialogikoaren gakoak jarraituz lanaren diseinua zehazteko kontuan izan behar ditugun urratsak edo izariak adierazten diren. Hortik aurrera, gida hori diseinuen analisia zentratzen da, kontuan izan diren eta izan ez diren gakoak zehaztuz... (ikus 4. eranskina). Beraz, ikusten ari gara, prozesua partekatzekeo ideia sustatuko duen estrategia gauzatzeak deszentralizatzea garatzen laguntzen digula, horren bizipenean eta bideratzean parte hartzen duenarentzat zein ardura duenarentzat esan nahi duenaz benetan jabetuz.

Baina, nolako irudia sortu dugu orain arte bideratzearen deszentralizatzeari buruz?

Badirudi deszentralizatzeak zerikusia duela, batetik, erabiltzen ari garen bitarteko edo lanabesekin (galdera, berreraikuntza, asmoetan pentsatzea...) eta metodo dialogikoarekin ibiltzen ikastearekin. Horiek geureganatzearekin eta esku hartzen duguneko egoera guztietan erabiltzearekin; izan ere, metodoarekin eta lanabesekin aritzen gara. Hau da, taldearen osagai guztiak deszentralizatzekeo, bitarteko edo lanabes horiek erabiltzen ditugu eta, azken batean, metodoa barneratuz eta geure eginez goaz. Lanabesen kasuan, geureganatuz goaz, baina sakontasun-maila desberdinekin. Horrekin esan nahi dugu beti ez dugula berreraikuntza zabal eta izugarri xehaturik zertan egin, hori berez garrantzitsua izan arren beti ezin baita egin. Hara bada, adibide honi dagokionez ulertu behar duguna da, eskematikoki eta errazago bada ere, lan-egoera zehatz batean bizi izan duguna analitikoki islatzeko gai izan behar dugula. Zer esan nahi dugu honekin? Gure ikuspegitik, garrantzitsua da parte hartu dugun egoera batean gertatu denaren segidazko eta lerroko deskribapenetik harago joaten ikasi ahal izatea. Harago joateak esan nahi du, geure buruari egitate horrek duen hezkuntzazko zentzuaz galdetzea, eta egoera horren bidetik zer ondoriotara helduko garen galdetzea. Gertatutakoa hezkuntzaren ikuspegitik interpretatzea esan nahi du. Eta horrek, azkenean, zerikusia dauka prozesuan finkatuz goazen jarrera mental batekin.

Deszentralizatzea lotuta dago, era berean, gauden taldean ardurak besteekin partekatuz hartzearekin eginkizunak banatzearekin, horizontaltasuna sortu eta finkatzearekin. Horren ildotik, hauxe esan nahi dugu: *Zirkulu bakoitzaren barruan ardurakidetasuna inflexio-puntua da; hots, ardurak gure gain ere hartuz goazen heinean, talde bakoitzean autonomia-maila handiagoak sortuz doaz. Agian garrantzitsuena eragile dialogikoak nola eratu behar diren asmatzea da.* Deszentralizatzea, beraz, taldearen barruan sortzen den lan-dinamikan bertan antzemanen joaten da. Taldea, pixkanaka, bideratze-ekintza bereganatuz doa. Esan dezakegu ezen, gaur egun, hori arretagune garrantzitsua dela, gehiago sakondu eta teorizatu behar duguna, giza taldeen barruan autonomiaren garapenaren alde lan egiten lagun diezagun.

- *Prozesuan produzituz goazen ezagutza komunikatzea eta partekatzea, erai-kuntza kolektiboko egoera berriak sortuz.* Esku artean daukagun proiektua-

ren barruan argi eta garbi bereizi ditugu informazio- eta komunikazio-prozesuak. Izan ere, alderdi horiek etengabe eta testuinguru desberdinetan agertu dira prozesu osoan zehar. Horren harira, esan dezakegu informazioa noranzko bakarrekoa dela (toki batetik irteten da beste toki batera edo beste pertsona batzuegana joateko); komunikazioa, ordea, bi noranzkotakoa da (noranzko bikoitza dago: joan-etorrikoa. Topaketa baten aurrean jartzen gaitu). Jakina, hezkuntza-komunitate dialogikoak eraiki nahi baditugu, komunikazio-prozesuen gainean, hau da, bi noranzko dituzten prozesuen gainean eraiki behar ditugu. Horrek informazioaz “harago” joatea esan nahi du, kontrastea, partaidetza eta eraikuntza kolektiboa bilatuz. Beraz, badirudi garbi dagoela informazio eta komunikazio terminoek kontzeptuzko errealitate desberdinak adierazten dituztela eta, horren ondorioz, ekintza desberdinetan gauzatzen direla, non subjektuek asmo eta jarrera desberdinak mantentzen dituzten, informazio-egoera baten ala komunikazio-egoera baten esparruan dauden kontuan hartuta.

Paulo Freirek informazioaren eta komunikazioaren arteko lotura argitzen du. Informazioa norbaiti zerbait hedatzeko ariketarekin identifikatzen du. Berak azaltzen duenez, «hedapenak hezkuntzaren ikuspegi igortzailearekin zerikusia dauka, eta hedapena kultura-inbasioa da, prozesu hori daramatenen munduaren ikuspegia, pasiboki jasotzen dutenen ikuspegiari gainjartzen zaiona islatzen baitu. Inbasio orok, beraz, inbaditzen duen subjektu bat dagoela iradokitzen du; hau da, bere historia eta kulturazko espazioa, munduaren ikuspegia ematen diona, nondik abiatu eta beste historia eta kultura-espazio batera sartzen den, azkeneko espazio horretako norbanakoei bere balio sistema ezarritik. Inbasoreak, azken batean, bere ekintzaren objektu huts bihurtzen ditu inbaditzen duen espazioko gizakiak. Kultura-inbasio orok inbaditzen duenaren konkista eta manipulazioa dakar. Inbasoreak esanahia kentzen dio inbaditutako kulturari, ezaugarriak hausten dizkio, bete egiten du, eta kultura inbasorearen azpiproduktuez bete ere bai» (Freire, 1973: 44- 46).

Logikoa den bezala, hedapenaren kontzeptua —beraz, informazio-ekintza— ez dator bat besteeikiko elkarriketan finkatzen den hezkuntzazko eginkizun askatzailearekin. Zeren dialogikoa izateak ez inbaditzea esan nahi baitu, kontsignarik ez ezartzea. Kontzeptzio hedatzailearen aurrez aurre komunikazioa daukagu. Komunikazioan subjektuak partaide eta kide dira pentsatzeko ekintzan. Aztertzen ari diren errealitateak duen esanahia kritikoki ulertzeko elkartzen diren eta batera parte hartzen duten subjektuak egotea dakar beti komunikazioak.

Horregatik guztiarengatik, helburu garrantzitsua izan da une guztietan zehar prozesua partekatze ekoerak sortzea. Horren atzean subjektuen artean lan egitearen ideia dago, eta, proiektua garatuz doan heinean, produzituz goazen guztiaren jakintzaren eta kontrastearen bidez hezkuntza-komunitate dialogikoa finkatuz joatearen ideia dago.

3.3. **BIDERATZE-TALDEAK ERABILTZEN DUEN LAN-SEGIDA** **OROKORRA: “LEHENAGO”, “BITARTEAN” ETA “ONDOREN”**

Prozesuaren norabidea mantendu eta prozesuaren orokortasuna beti gogoan eduki ahal izateko, sistematikoki eta zorrozki jardun behar dela ikusi dugu. Jokamolde horretarako, ikerkuntza-prestakuntzako prozesuan eta, jakina, bideratze-prozesuan ere laguntzen diguten baliabidez eta lanabesez hornitzen gara. Garatu genuen hasierako prozedura edo baliabidea, elkarrekin lotutako zirkulu edo espazio handietako ikuspena izan zen, lehen ikusi dugun bezala, eguneroko ekintzatik askatu eta hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntzako prozesuaren esparru orokorren barruan kokatzera behartzen gaituena.

Lagunarri izan zaigun beste prozedura bat, “lehenago”, “bitartean” eta “ondoren” segidarena izan da. Segida honek pentsarazten digu ezen bideratze-ekintza hiru une bereizitan gauzatzen dela eta une bakoitzean lanabes desberdinak baliatzen ditugun ekintza desberdinak izaten direla protagonista. Ziklikoki pentsatutako segida da; jarraitua, beraz. Hau da, segida batek bestea elikatzen du, eta horrela behin eta berriro. Segida hau taldeekiko lan-bilerei aurre egiteko eta bilera horien aurretik egoteko modu batekin lotuta dago, hots, pertsonetikiko harreman zuzenari aurre egiteko modu batekin eta hori guztia aztertu eta interpretatzeko modu batekin. Jokabide horrek esan nahi du ikerkuntza-prestakuntzako prozesuak gogoetazkoak direla eta izaera hori desberdin ageri dela lehenagoko, bitarteko eta ondorengo uneetan. Baina segida horrek guztiak lan sakoneko prozesua egiten laguntzen digu, partaide guztientzako ulermen handikoa dena. Pentsa dezakegun bezala, kontzepzio horrek prestakuntzaren lana hiru une horien inguruan esplizituki planteatzea eskatu du, une horietaz jabetzeko eta segida horren barruko urrats bakoitzean berezkozat jo ditugun lanabesez baliatzen ikasteko. Une horietako bakoitzera hurbilduz joango gara.

3.3.1. ***Bideratu baino lehenagoko unera hurbiltzen: nola hurbildu errealitatera eta nola zehaztu horretarako prestakuntza-ekintzak?***

“Lehenagokoa” deritzon unea, bideratze-taldea prozesuaren orokortasunaren aurrean eta aurre egin behar dion egoera zehatzaren aurrean kokatu behar deneko ekintzaren aurreko unea da. Berarekin ekintza dialogikoa sortuko duen taldearen aurrean kokatzera behartzen du, eta mota honetako galderak egitera: *Non dago talde hau, eraikitzen ari garen zerumugari dagokionez? Zer zubi luzatu behar dugu? Beraz, zer prestakuntza-asmo zehaztuko dugu?* Horrek abiapuntuko testuingurua aztertzea eskatzen digu, gure ametsera bideratuko den prozesua sortzen lagunduko diguten lan-asmoak eta estrategiak zehazteko. Bideratzaile moduan, partaideekiko lan zuzena egin aurretik, gai desberdinez hausnartu eta sistematizatu dugu; horren ondorioz lan-egoera bakoitzean ondoko alderdiei erantzun beharko diegu:

- a. PROZESUAREN OROKORTASUNA GOGOAN IZAN: Zein analisi egiten dugu prozesuaz, bere osotasunean, eztabaida-talde komunikatiboarekiko lanari aurre egin eta gure prestakuntzazko asmoa argitu ahal izateko?
- b. ZIRKULU BAKOITZEKO PRESTAKUNTZA-UNEA ARGITU: Zein da komunikazio-espazio edo zirkulu bakoitzak⁶ prestakuntzaren ikuspegitik bizi duen unea (prestakuntzazko unea)?
- c. TALDEEN BEHARRAK ZEHAZTU: Zer beharrian eratortzen da komunikazio-espazio edo zirkulu bakoitzean gaudeneko prestakuntzako unetik?
- d. TALDE BARRUKO EKINTZA-LERROA ZEHAZTU: Nola egin behar diegu aurre beharrian horiei orain eta gero? Galdera honi erantzuteko, gai gertuagoez pentsatu behar dugu: pertsona edo taldeen abiapuntuak arakatu (kezkak, igurikapenak, galderak...), estrategiak zehaztu, dokumentuak erabiliko baditugu nolakoak izango diren eta teoria praktikarekin uztartzeko nola landuko ditugun pentsatu...

“Lehenagoko” lana, beraz, funtsezkoa da prozesurako, argitasun-maila handiagoekin kokatzen baikaitu prozesuan, eta aurrerapen berriak sortzen lagatzen baitigu. Gertatu ohi da, ordea, askotan nekez batzen direla guraria eta guraria gauzatzeko ahalbideak. Denborak, egunoroko lanak,... presionatu eta herrestan garamatzaten indarrak dira. Benetako arazoa da hori: batetik, egunerokoak irentsi egiten gaitu, erantzunak eskatzen dizkigu; bestetik, agian kultura profesionalaren kontuengatik, jarraitzen ari garen prozesuarekin “mintzatzeko” uneak aurkitzea kostatzen zaigu, sortutako dokumentuekin, landa-oharrek, ikergai zehatzaren inguruko lanarekin eta jarraitzen ari den lan-prozesuarekin zerikusia duten bestelako eginkizunekin kontrastatzeko. Eta “lehenagoko” une horretan ezinbestekoa da denboran atzera egitea eta gertatutakoa aztertzea, taldea non dagoen, zerumuga non dagoen eta zerumugarantz nola joan gaitezkeen zehazteko.

6. Irakurlea ohartuko zen, honezkero, zirkulu zentrokide eta komunikazio-espazioez mintzatzen gatzazkiola. Kontzeptu bi hauek hurbilak diren arren, gure arreta exijitzen duten ñabardurak eskatzen dizkigute. Izan ere, HKDen eraikuntzan prozesuaren irudikapen desberdinak izan ditugu. Hasierako bi urteetan zirkulu zentrokideen irudia erabili genuen, eta baliagarria izan zitzaigun lan-talde desberdinetan garatzen zen lana hobeto ulertzeko. HKDaren eraikuntza aurrera joan ahala eta, batez ere, komunitate osoari eragiten zion aldaketa bilatzen genuen neurrian, zirkuluen irudikapena mekanikoen iruditzen hasi zitzaigun, lerro edo segida baten oso menpekoea, zabaltze dialogikoaren irudikapen indartsurako zurrunezia. Kezka horretatik komunikazio-sarearen irudia ekoitzi genuen, eta honexegatik, komunikazio-espazioaren kontzeptua.

Gaur egun, esperientzia horrek eman digun eskarmentutik, diseinuan sarearen irudikapenarekin jokatu behar dela uste dugu. Horrek, ordea, ez du partaideekiko bideratze-lana aldarazten. Zirkuluetan zein komunikazio-espazioetan hemen azaltzen den metodologia bera jarraituko litzateke.

Horregatik, aurretiazko une honen barruan baliteke alderdirik garrantzitsuenetako bat errealitatea ikusteko moduan pertsonen eta taldearen abiapuntua argi eta garbi hautematea izatea. Bideratze-talde batek taldeekiko edozein lan kolektibo egin baino lehen sortzen duen gogoetazko prozesu horrek guztiak erne egoten laguntzen du prozesuaren aurrean, koherentziari eusten dio eta, batez ere, pertsonen, kolektiboen edo erakundeen presentzia eta protagonismoa nahitaez gogoan izatea eskatzen du, norekin lan egingo dugun kontuan hartuta.



3.2. irudia. “Lehenagoko” uneko lana.

Partaideekiko lan-saioak antolatzeko prozesuak taldeak dituen prestakuntzazko beharrizan agerikoak edo ezkutukoak azaleratu eta ikusarazi behar ditu, lortu nahi dugun xedeari —hots, hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntzari— begira artikulatuta beti. “Lehenagoko” honek taldea nola zuzenduko den ere gogoan izan behar du, eta, horrek, lehenago esan dugun bezala, prestakuntzazko hainbat estrategia prestatzea eta esparru horretan lan-tekniketan ez eze egoera dialogiko batean —hau da, jakintza, arazo-bihurtze eta eraikuntza-egoera batean— benetan sartzen laga dezaten galderetan ere pentsatzea eskatzen du. Hori argitzeko asmoz, prozesuaren osotasuna beti gogoan izateko eta komunikazio-espazio edo zirkulu bakoitzaren egoera zehatzera moldatuz joan gaitezen kontuan izan behar diren alderdi guztiak jasotzen ditu aurreko irudiak.

Bestalde, pardaideentzat argigarria da, halaber, “lehenagoko” denbora hori sorrarazi duten arrazoiak ezagutzea, taldean garatzen ari den ekintza (“bitartean”) zentzuz uler dezaten. Garrantzitsua da erabiltzen diren arrazoiak eta mekanismoak eta daukaten zentzua aurkeztea, zeren horrek prozesuari argitasun handiagoa emateko eta prozesuaren orokortasunari dagokionez non gauden jakiteko balio baitu. Lerrotasunean doan pentsamendua gainditzeko eta pentsamendu konplexuagoa —sare erakoa— sartzeko modua ere bada. Azkenik, adierazpen horrek, nolabait, kontakizun honetako une desberdinetan aipatu dugun deszentralizatzeko eta demokratizazio-ideia gauzatzen laguntzen du.

Bideratze-segidaren une hori sostengatu eta sustatzeko asmoz, lanabes bat prestatzen da, non ekintza baten aurreko egoera guztian egin behar ditugun urratsak zehazten diren, prestakuntzazko asmoz ekin nahi badiogu, prozesua oro har bistatik galdu gabe (ikus 2. eranskina). Horretarako, ondoko urratsei jarraituko diegu:

- Dauzkagun zirkuluetan pentsatzea.
- Lan-talde desberdinak prestakuntzaren zein unetan dauden zehaztea.
- Prestakuntzazko une horren beharrizan zehatzak identifikatzea zirkulu edo komunikazio-espazio bakoitzean.
- Prestakuntzazko orientazioa zirriborratzea zirkulu bakoitzean (beharrizanei erantzuten laguntzen duten zenbait galdera egitea, lanaren zentzua argitze-ko beharrizan horren inguruan atzera eta aurrera begiratzeari dagokionez).
- Bai proiektu orokorrari (hezkuntza-komunitate dialogikoa) eta bai praktika baten dinamikaren ondorioz bizitzen ari den une zehatzari (ikergai zehatzen inguruan egiten duten lana) erantzuteko beharrianak lehenestea.
- Prestakuntzazko ekintza taxutzea saio zehatz baterako.

3.3.2. *Zer esan dezakegu bideratze-ekintzaren bitartean gauzatzen den elkarrekintzazko eta komunikazioko egoeraren gainean? Taldearen dinamizazioa eta landa-oharrak hartzea*

Unerik bizien eta ikusgarrienetako baten aurrean jartzen gara, beteenetako batean esatera ere ausartuko ginateke ia. Betetasun hori pertsonen arteko elkarrekintzak, zuzeneko topaketak eta sortzen den egoera dialogikoak pizten dute. Ekin-tzaren “bitarteko” denboran gaude. Tarte horretan (ikus 3. eranskina), jardunbide lagungarriak dira galderak egitea eta landa-oharrak hartzea, batetik ezagutza praktikoa sortzeko eta, bestetik, prozesuaren interpretazio xehaturako ataria direlako.

Une hau gidatzen duten asmo ugari daude. Lehenik eta behin, baliatzen ari garen baina inplizituki dauden alderdi teorikoak eta praktikoak azalera daitezen saiatzea. Argitu behar da, beraz, zein suposiziotatik ari garen jokatzeko, argi eta garbi aipatu gabe daudelako. Horregatik, bideratze-taldeak adi egon behar du ea zer esaten den, eta erreparatu egin behar die arretaz esan ez arren eragina izaten ari dela dirudienari, isiluneei —ezagutzen ez dugun eta ikertu behar dugun zerbaiten adierazgarri diren heinean—, deskribapenetik harago joaten eta gertatzen ari denaren sakoneko esanahian sartzen lagako digun guztiari eta jardueren atzean dauden eta jarduerak zehazten dituzten arazoei. Eta hori errealitatearen irakurketa kritikoan sartzea da. Talde baten eta bere pentsamenduaren aurrean jarri eta, kontrastetik, taldearekin eraikiz joatea ere bada.

Baina eginkizun hori garatzeko, “entzute aktiboa” mantendu behar da, koherentzia eta zentzugabekeria, erresistentziak, kontraesanak, teorizaziorik eza, inplizituak, aurrerapenak, abiapuntuak, “besteen beharrak”... bilatu eta hautemanen joatea ahalbidetuko duen jarrera, alegia. Beharrezkoa da entzute aktiboa izatea, edo bestela esanda, “bestea” nondik, zein jarrera existentzialetatik, mintzo zaigun ezagutze-ko eta, hortik, gogoetan lagundu ahal izan diezaiozun “hitzetatik harago joatea”. Halakorik hautematen den heinean, galdera indartuz doa, galderaren erabilerak talde osoa partaideek esku artean daukaten ikergaiaren analisira barneratzea ahalbidetzen baitu. Era berean, erabiltzen diren hitzen atzean ezkututzen denaz ohartarazten eta eraldakuntza-prozesu batean sartzen lagatzen du. Hara zer esaten den horretaz: “kontraesanaz jabetzen garenean eraldakuntzaren bidean gaudelako”. Baina edozein galderak ez digu halako prozesurik bultzatzen laguntzen, zeren galdera batzuek benetan laguntzen baitute ezagutza eraikitzen eta, gure adierazpenen zentzuan, arrazoieta eta ondorioeta pentsatzen; baina beste batzuek, berriz, ez. Galderek helburuetan (zertarako) pentsatzera eramane behar gaituzte, eta baita ere oinarri teorikoetan, gai etiko eta moraletan, pertsonen prozesua xede komunera bideratu ahal izateko jokatu behar duten roletan, hartzen ditugun erabakien ondorioetan, erabakitze moduan eta kontuan hartzen ari ez garen alderdietan, besteak beste.

Aurre egiten ari gatzaizkion egoeraren analisi zehatzagoan sartzen ere lagunduko digute galderek. Horretarako, mota desberdinetako galdegaia erabili ditugu, gogoetazko ekintza desberdinak ahalbidetuz:

- *Abiapuntua ezagutzea*: Non gaude? Zer kezka dakargu taldera? Non geunden eta non gaude?
- *Argitasunak eskatzea*: Zertaz hitz egiten ari gara? Beharrianen hautemate-prozesua amaitu zenetik, zer gertatu zen ikastolan ondorioekin?
- *Jarrerak erakustea*: Nork ikusten du bere burua komunitate dialogikoekin identifikatuta? Zergatik interesatzen zaigu komunitate dialogikoak IHPari dago-kionez jorratzea? Nondik egiten dugu komunitate dialogikoaren eraikuntza hau?
- *Gaian sakontzea*: Besterik esan al dezakezu horretaz? Zelako usteak dituzu horretaz? Zer gertatuko litzateke horrela balitz?
- *Esperientziekin konektatzea*: Zer ekartzen dizu gogora horrek?
- *Ulermenerako jarrerak identifikatzea*: Zergatik gertatu zela uste duzu?
- *Begiratzen diogun zerumuga edo helburua argitzea*: Zeren bila ari gara? Nola definituko genuke ikergaia lan-talde honetarako?
- *Hausnartzea aurrera egiteko*: Zer laburbilduko genuke puntu honetaz? Nola egin genuen eta nola egiten dugu?
- *Komunikazio-ekintza aztertzea*: Zein ikuspegitatik ari gara esku hartzen? Informaziokotik, komunikaziokotik? Zer zeregin dugu pertsonok egoera horretan? Nola sortu behar dugu komunikazio-egoera?
- *Gizarte-analisan sartzea*: Nola sortu da arazo hau? Zein da guk X gaiaren gainean dugun esperientzia historikoa? Zer esanahi dauka denboran? Eta zer ondorio?
- *Arrazoen bilaketan aurrera egitea (arrazoi historikoak, gizartekoak, ekonomikoak, hezkuntzazkoak...)*: Zergatik gertatu zen fenomeno hau ala prozesu hura...?
- *Gizakiaren, gizartearen, gizarteko harremanen... kontzepzioa arakatzea*: Zer-nolako ideologia dago fenomenoaren atzean, zer-nolako ideologiak gorpuztu zuen fenomeno hau, edo zerk eusten dio?
- *Aztertzen ari garen fenomenoari eusten dion ideologian sakontzea*: Zer gizarte-interes, interes intelektual, etiko eta politiko ordezkatzan dute? Zergatik daude hori sostengatu eta horretan parte hartzen duten pertsonak?

- *Jarduteko modu eraldatzaileak eta berrekoizleak ageri direneko egoerak zehaztea:* Nola ager daiteke antzeko logika bat eguneroko bizitzako gizarte- eta kultura-moduetan...? Zer-nolako inplikazio eta ondorioak dauzka eguneroko ekintzarako?
- *Eraldaketazko ekintzak zehaztea:* Zer behar da fenomeno horri buruz ekintza eraldatzaileak hartzeko? Zertan inplikatzeko gaitu? Zer egin behar dugu? Zer eragozten digu?
- *Aurrerako bidea edo ildoak zehaztea:* Nola egin dezakegu? Pentsatzen has ote gaitezke zein hezkuntza-ekintzatatik hasiko garen?
- *Elkarrekiko lanaren eragina adieraztea:* Zer jaso dugu? Zer ideiarekin gelditu gara? Zer ikasi dugu?

Horrela, lanaren atal desberdinak taldeak berak eraikitzen ditu subjektuen artean. Ikusten dugu, beraz, galderek arazo bihurtzeko eginkizuna betetzen dutela beti, ondoren berreraiki eta eraldatzeko bideak erabakitzeko.

Elkarrekintzazko egoera batek edo halako egoera dialogiko batek horizontaltasun-jarrera batetik lan egitea eskatzen du. “Besteak” garrantzitsuak direla, gai direla eta ekoizleak direla benetan sinets dezagun, eta geure “haragitan” senti dezagun behar du; “ukondo ukondo”, berdintasunean lan egiteko moduko pertsonak direla. Horizontaltasunetik lan egiteak zerikusia dauka partekatzearekin, elkarlanarekin eta, azken batean, “elkarrekikoarekin”⁷.

Elkarrekintza horren barruan, bideratzaile-taldea irudi bat islatzen duen ispilu modura aritzen da. Entzutea abiarazten du eta prozesua entzutetik birbideratzen du, pertsonen erabakiak harraraziz, horrek beraiei eta ikastetxeei edo dauden prestakuntza-egoerei zer ondorio ekarriko dieten jakinda. Irudiaren proiektzio hori galdetarekin ez eze beste baliabide batzuekin ere egiten da, hala nola, aipamen teoriko zehatzekin, gogoetekin, adibideekin, lan-hipotesiekin...

Gainera, elkarrekintza honetan bideratze-taldeak gogoan izan behar ditu taldearekiko bere jokamoldearen eta lan egiteko moduaren gaineko galdera hauek: Mantentzen al dira lan dialogikoaren hatsarreak? Galbideratzen edo okertzen ari dira asmoak? Garrantzitsua da, horren harira, lanaren arrakasta emaitzan barik eraikitzeko gai garen prozesuan dagoela ez ahaztea eta horretan funtsezkoa dela

7. Ohar gaitezen, une batez bederen, gure hizkuntzak horretarako eskaintzen digun lanabesaz: “elkar” aurizkia. Hau da, euskarak “bestea eta biok” elkartzeko eta elkarrekintzan jartzeko berezko egitura ekartzen digu eskura. Mundu-ikuskerara oso bat, zalantzarik gabe.

hatsarre etikoekin jardutea. Horregatik prozesuaren bateratasuna —koherentzia— zaindu behar da, uneoro. Zenbait galdera prozesu osoan zehar gogoan izan behar dira: *Non kokatzen da bideratzailea taldeari dagokionez? Nola doa taldea hitza hartuz? Zerk laguntzen du partaideak jakintza kolektiboaren (buruko eskemak, jakintza subjektiboak) eraikuntzan sartuz joan daitezen? Nola eragiten diote elkarri taldekideek jakintza kolektiboa produzitzeko? Nola eta zeri erantzuten dio jakintza eraikiak?*

Agian, lanaren segidako une honen barruan nabarmendu beharreko alderdi bat dago, lehenago deszentralizatzearen ideia ren harira laburki aipatu duguna; hain zuzen ere, ea nola doazen taldekideak pixkanaka bideratze-eginkizuna bereganatuz, jakintza praktikoaren eraikuntza kolektiboari eta horizontalari begira. Horren ildotik, taldeak baliabide desberdinak erabiltzen ditu, denok esku artean dugun ikergaia sakon dezagun sustatzeko. Horretarako, ikastetxeen berariazko kasuaren eta hori eragiten ari den bizipenaren gaineko gogoeta sistematikoak egiten dira, beste zentroek zentro barruko lanaren norabidea pentsatzeko, aztertzeo, baita birpentsatzeko ere, adibide edo erreferentzia modura hartu ahal dezaten. Hartara, bada, taldea taldean bertan sostengatzen hasten da eraikitzeo; eta horretarako, lanabes kritikoez baliatzen da.

Baina taldeak bideratze-prozesuei buruz sumatzen duen zailtasunetako bat *galdetzearena* da, hain zuzen, *benetan pentsatzen lagunduko duen galdera aurkitzearena, norberak egin duena birpentsatu eta, behar izatekotan, aldaraztearena*. Horregatik landu dugu galderaren gaia esplizituki: nola galdetu behar dugun, baldin jorratzen ari garen errealitatea arazo bihurtzeari garrantzia eman nahi badiogu. Horregatik diogu, hain zuzen, erantzunaren pedagogiatik baino galderaren pedagogiatik gertuago gaudela (Freire, 1990, 1994, 1997).

Taldeak gehiago esku hartzen duen eta inplikatura gaudeneko prozesuaren gaineko jakintza eraikitzeo ardurakidetasuna bereganatzen duen heinean, bideratze-ekintza hedatuz doa; hau da, taldeak adibideak jartzen ditu, ikastetxe bakoitzak ikergai modura dituen arazoez pentsatzen du, kontrastatu, entzute aktiboko jarrera hartzen du, eta hori kasu bakoitzeko arduradunei litezkeen kontraesanak azaleratzen laguntzera, errealitateari zentzua aurkitzera, eta hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntza honetan aurrera egiten lagun diezaguten erabakiak hartzera bideratuta dauden galderetan gauzatzen den jarrera da. Ikusten dugu, beraz, galderak egitea eta taldearen irekitzea edo deszentralizatzea “bitarteko” uneaz bizitakoan gertatzen diren alderdi garrantzitsuak direla prozesu elkarreragile edo dialogikoan.

Une honetan erabiltzen den beste estrategia bat ere aipatu dugu, landa-oharrak, alegia. Landa-oharretan idatziz jasotzen da taldearen prozesuan gertatzen ari dena. Landa-oharrak talde barruko ekintza zuzenean ateratzen diren go-goeten gainean egiten ditugun landa-oharrak dira. Horien gainean esan dezakegu prestakuntza-prozesu jakin batean gertatzen dena jasotzen duen idazpena direla:

eztabaidak, baieztapenak, ezeztapenak, arazoak, auziak, erabakiak hartzeak, jarrerak, zirrarak, elkarrekintzak... Entzuteko eta oharretan jasotzeko gai garen guztia biltzen dute. Ikusten dugunari buruzko datu gordinak eta landugabeak dira.

Landa-oharrak txandaka hartzen dira talde barruan, eta ondoren berreraikuntza deritzogun eta hurrengo atalean hizpide izango dugun kontakizunean interpretatu eta zehazten ditugun datuak dira. Berdin da bilera bakoitzaren barruan nork hartzen dituen, eta landa-oharrek pertsona bakoitzari gauden prozesuan pentsatzen laguntzen digute, zeren duten esanahiarengatik, pertsona bakoitzak prozesuaz jasotzen dituen alderdiak islatzen baitituzte, eta esku artean ditugun gaiak eta agian sartu beharko ditugun aurrerapenak argitzen baitizkigute. Gainera, landa-oharrak deskribatzaileak dira, eta esaten dena ahalik eta zintzoen jasotzen dutenak izateaz gain, entzuten ari garenaz bururatzen zaizkigun hipotesi guztiak eta esaten ari denak iradokitzen digunaren berezko interpretazioa ere gehitzen dituzte. Gu hori guztia erregistratuz goaz, ondoren ikertu eta interpretatuko dugun material guztia-
ren barruan sartzeko. Landa-oharrak hartu ondoren, interpretatzeko sistematikak prozesu osoaren agerpen idatzia edukitzeko aukera eman digu, zeren guretzat ohar horiek gure memoria kolektiboa eta bizi izandako guztia ulertzen, lanerako barruko dokumentu desberdinak eraikitzen eta beste talde batzuekin eta beste foro batzuetan kontrastatzeko jendaurrera ateratzeko idatziak egiten lagundu digun materiala baitira (1. eranskina).

3.3.3. Nola heltzen gara prozesuaren interpretaziora?

Ekintzaren berreraikuntzak.

Bideratze-ekintzari dagokion lehenagoko, bitarteko eta ondorengo segidaren barruan, ekintzaren berreraikuntza da azkeneko maila, argien aztertu eta sakondu duguna eta idatzizko emaitzarik handiena ekarri duena. Beharbada hezkuntza-giroetan idatzizko izaria gutxien arakatu eta garatua delako; horregatik, guk bereziki aditu diogu. Garbi dago ezin dela ondorengorik egon, aurretik ekintza baino lehenagoko tarterik eta ekintzan zeharreko edo bitarteko tarterik izan ez bada. Segida oso baten ostean beste bat dator, eta bigarrenaren ostean hirugarrena; eta horrela, amaierarik gabeko espiralean. Ikusiko dugun bezala, “ondorengoak” deritzogun horrek, kasu honetan berreraikuntzaren lanabesean zehazten dugunak (ikus 6. eranskina), aurreko uneak hobeto ulertzen eta, batez ere, prozesuaren hurrengo ekintzak proiektatzen laguntzen digu. Horrela etengabeko kontaktua mantentzen dugu murgilduta gauden esperientziarekin, eta esperientzia sakonki ulertzen dugu. Gainera, idatzizko agerpena ere badaukagu, zeinetaz hitz egin dezakegun, zeinetara jo dezakegun, zeinetatik jaso dezakegun prozesuan aurrera egiteko eta, batez ere, eztabaida irekia eraikitzeko balioko diguna.

3.3.3.1. *Berreraikuntza, hezkuntza-prozesuen interpretazioan laguntzen digun lanabesa den aldetik*

Literatura espezializatuaren barruan berreraikuntzaren adiera desberdinak ditugu. Idazle batzuen iritziz, gogoetazko zikloaren barruan gailurreko buruko prozesuarekin zerikusia dauka, eta, maila horretan, gogoetagai den gertaeraz kritikoki pentsarazten du. Adiera horren barruan, berreraikuntzaren uea modu desberdinean instrumentalizatu da. Bolivarrek (1995: 238) hauxe dio horretaz hitz egitean: «Berreraikuntza deritzona irakasleek, gogoeta ziklo batean murgilduta, egoeraz duten ikuspegia berregituratzen (berregiten, aldarazten edo eraldatzen) duteneko prozesua da, marko berria hartuz.... ondorengo esperientziak zuzendu eta kontrolatzeko gaitasun gehigarria eranstean duena ... Ekintzetan zuzenean edo ekintzak justifikatzeko emandako argudioetan zentra daiteke berreraikuntza».

Beste egile batzuen iritziz (Fenstermacher eta Richardson, 1993), erabiltzen ari diren argudioen ebaluazio-prozesuan sartzea esan nahi du berreraikuntzak, hatsarre edo arauen eredu batzuen multzoa konparaziorako erreferentzia modura hartuta (eredu moralak, enpirikoak, eraginkortasunezkoak edota koherentziazkoak). Ebaluazio-prozesu honekin praktikaren funts handiagoko ulerpen-mailak lortzen dira, edota praktika zentzu berriarekin eta bere inguruko arrazoiekin jorratzeko bestelako moduak aurkitzen dira.

Gure taldeak erabilpen desberdinak eman dizkio berreraikuntzari interpretaziorako lanabes den aldetik, eta erabilpen horiek zein ikergaitarako erabiltzen ari diren kontuan hartuta bereizten dira. Baina erabilpen guztietan errealitateetik datozen datuak ikertu eta interpretatzen dira, datu horien inguruan arrazoitu, eta prozesuak aurrera egiteko ildoak ebakitzen. Hori guztia gero eta sakontasun eta konplexutasun handiagoz gauzak ulertuz eta elkar ulertuz goazen *continuum* baten barruan ikusten da hezkuntza-errealitatean. Ohartzen gara, beraz, eraikuntzari eta bere prestakuntza-izariari ematen diegun esanahia Fenstermacher-ek eta Richardson-ek emandakotik gertu dagoela. Ulertze hori ondoko irudiaren bidez islatzen dugu:

eta Hezkuntzaren Teoriaren barruan Ikerketa-Ekintza esaten zaionaren barruan sartzeko»⁸.

Horrela ulertuta eta ikastoletako profesionalekin daukagun esperientziaren argitan berreraikuntzak, prestakuntzarako ahalmen handia daukala esan behar dugu, partaideen taldeekin gogoeta bateratua finkatzen, ukigarri bihurtzen eta gauzatzen lagatzen digulako, pertsona horiekin, jadanik idazlanaren ingurune lasaian, lan egi-ten jarraitzeko balizko bideak aurkitzen ari garen aldi berean.

Aurrera jarraitu baino lehen, ohar gaitezen idatzizko jardueraz ari garela mintzatzen; hain zuzen, garrantzitsua deritzogu horri erreparatzeari. Izan ere, taldeekiko dinamikan komunikazio-espazio desberdinetan bideratzaileek planteatutako galderen bidez eraikuntza-lan osoa sorrarazten den arren, esan daiteke, halaber, ahozkoa dela eta, ondorioz, inpresionista eta aldakorra dela. Ezin da ahaztu ezen, ahozko komunikazioari dagokion legez, subjektuen artean bide arrazionaletik ezagutzaren eraikuntza gertatzen ari den une berean talde-harremanaren berotan sortzen diren jarrerez, sentipenez eta sentimenduez (zalantza, ulertzeko ahalegina, lorpenaren aurreko gogobetetasuna, blokeoa, beldurra, erresistentzia, enpatia, artegatasuna...) ondutakoa dela. Ahozko harremana izanik, bideratzeak argitzen saiatu behar duen arren, adierazpen asko esanahi inplizituz eta denok partekatzen ditugula uste dugun eta unean-unean ekarpenen harira konpontzen ahalegintzen garen kontuez beteta daude. Horrek guztiak, sarritan, partaideengan inpresio bat lagatzen du, argi-distira modura⁹. Zer gertatuko litzateke taldearen gogoeta hau, non jakintza profesionala eraikitzen ari den, euskarri bakar modura ahozko elkarrekintza erabiliz antolatuko balitz? Garbi dago ezen egindako analisiaren zenbait “distiraren” ondorio itsugarriak gure memoriari biziki eragingo lioketela, baina eraikitako jakintzarik gehiena itzaletara eta iluntasunik sakonenera baztertuko luketela. Zenbat aldiz ez ote zaigu gertatu geure eguneroko bizitzan lan-saio berean egondako pertsona bi han esandakoaz bat ez etortzea, alegia, bakoitzak modu batera ulertzea? Hori guztiz arrunta da, eta berreraikuntzak hori ekidin dezake, nonbait.

Tresna metodologiko honekin esan genezake, ia, argazki-laborategian gertatzen den gauza bera gertatzen dela; dinamizatutako elkarrekintza argazki-papera errebelatzeko likidoan sartzen denean bezalakoa da bideratzea; elkarri ukitze hutsarekin irudia ahulki agerrarazten da, eta gero eta kontraste eta definizio handiagoa hartzen

8. Esan behar dugu, berreraikuntza ikaskuntza-prestakuntzako talde honen gogoeta-gai izan dela eta, izan ere, lan honetan jasotako ekarpen asko teknika honen ikaskuntzaren inguruan eginez joan diren berreraikuntzen pasarteak direla.

9. Prestakuntza-bileren mamiaren haria, esan dugun bezala, gai desberdinen inguruko galdere-tan oinarrituz antolatzen da. Baina partaideen ekarpenak ugariak dira, eta bide beretik edo desberdinetatik joaten dira. Ahozko dinamika honen mamiaren eta arrazoiaren eskeletoa ez da amaitu arte azaleratzen, eta ezinezkoa da berehalakoan orokorki finkatzea. Ekarpene-uholde honen aurrean, memoria pertsonala ezagutza eraikitzeko esanguratsuen a zai ona hautatuz joaten da.

du... Baina zer gertatzen da ondoren papera finkatzeko likidoan sartzen ez bada? Argazkia galtzen dugula. Gure ustez, adibide horrek gure prozesua irudikatzeko balio du: bere elkarrekintzarekin eta dagoen bideratze-lanaren laguntzarekin, taldeak bere eszena marrazten du; baina erregistratzen ez badugu, eta erabili eta bere denborazko berehalakotasunetik ateratzen lagako digun formarik ematen ez badugu, desagiten da.

Hain zuzen, gure talde-gogoetaren irudia “finkatzen” ez eze “birsortzen” ere uzten digun lanabesa da berreraikuntza. Horrela, jorratu beharreko bidea argitzen duen ekarpenen analisi koherente eta arrazoizkoa eskaintzen digu. Ahanzturak ahultzten ez duen prozesua, baizik eta dimentsionatuta eta birproiektatuta dagoen prozesua erregistratu eta eraikitzen uzten digu; gainera, nahi dugunean kontsulta dezakegu, eta behar dugunean, hor edukiko dugu.

Baina zer-nolako forma dauka erabiltzen ari garen berreraikuntzak?

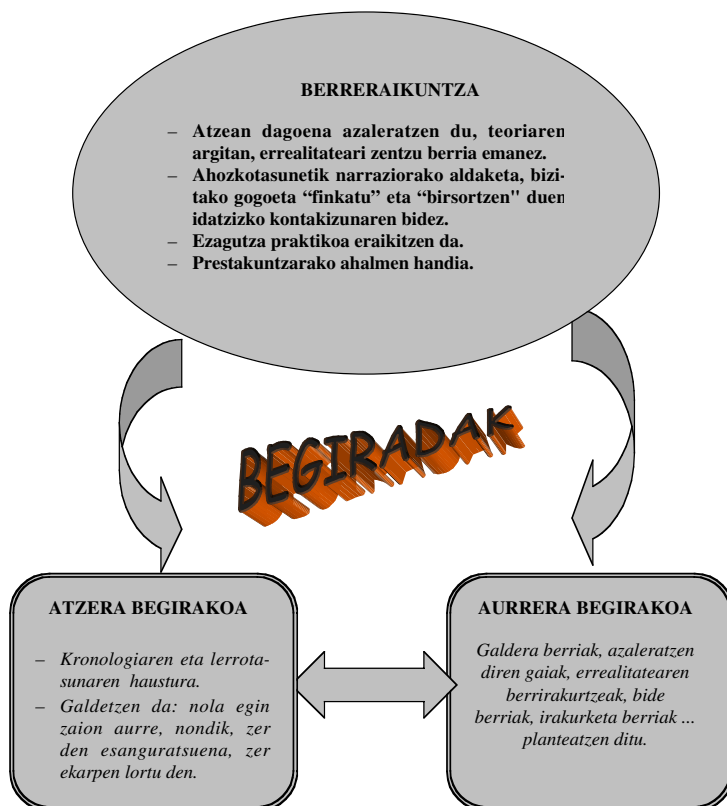
Jarraitutako prozesua eta aurrerako ildoak hobeto eta argiago ikusi ahal izatako, bi giltzarri orokorren inguruan berreraikitze baliabide analitikoari eutsi diogu:

Atzera begirakoa. Berreraikuntza eztabaida-saio bakoitzaren ostean egiten da, landa-oharren analisisan oinarrituz. Atzera begirakoak gertatu dena berreraiki eta interpretatzea esan nahi du, hots, gertaera kronologiko hutsa hausten duen eta gauzatu den ezagutzaren irakurketa arrazoitu eta sistematikoagoa egitea ahalbidetzen duen egitura berria ematea. Prozesu osoaren aurrean jartzea esan nahi du, galdera hauek eginez: nola egin zaion aurre, nondik, zer den esanguratsuen, eta zer ekarpen lortu den.

Aurrera begirakoa. Landa-oharren analisia egiteak eta analisi hori berreraikuntzan argudiatuz eta integratuz islatzeak galdera berriak egitea ahalbidetzen dute; alegia, azaleratzen diren gai berriak planteatzea, errealitate berbera esanahi berriekin berrirakurtzea eta hortik etorkizuneko bideak, bilaketarako galderak, sakontzeko irakurketak eta dilemak argitzea, eta sortzen diren kezak... zehaztea ahalbidetzen dituzte. Gure esperientzian, bileran modu argian eta “distiratsuan” gertatu ez den baina ondorengo analisiaren haritik azaleratuz doan gogoeta hori guztia testuan txertatuz doa, eta hurrengo ekintza nola planteatuko dugun erabakitzeko erreferentzia-puntu bihurtzen zaigu. Horrexegatik esaten diogu “aurrera begirakoa”, hain zuzen. Jakina, behin proiektzio hori saio batean burutzen denean, atzera begirakoa zabaltzen da berriro, eta horrela gertatzen da, behin eta berriz, prozesu osoan zehar.

Berreraikuntzak, beraz, *atzean dagoena* azaleratzen du, eta jorratzen diren alderdien gaineko teorizazioa jasotzen du, jakintza praktikoa sortuz. Berreraikuntzak interpretazioaren aldetik lehenagokoa eta ondorengoa dituen prozesu baten aurrean kokatzen laguntzen du; hots, nondik gatozen eta norantz goazen agerian jartzea dakar. Esan gabe doala dirudien arren, prozesuan parte hartzen duten

pertsonekin jarduera amaitu denean, eta bizi diren egoerako testuinguruan gogoetarako eta gertatutakoaz hausnartzeko asti handirik gabe aurrera begira lan egiten denean, atzera begiratze horri garrantzitsua irizten diotela ikusi ahal izan dugu. Beren esanetan, berreraikuntzaren atzera eta aurrera begirakoak argi-jokoen metaforaz irudika daitezke; hots, gertuko argiak edo “flexoak” zauden tokia eta unea argizatzen dizkizu, baina, aldi berean, goiko argia edo eguneko argia den komunitate dialogikoak aurrera egiten laguntzen dizu. Berreraikuntzak, beraz, letrotasunarekin hausten du, analisisan eta ikuspenean ikuspegi desberdinetik sar-tzeko¹⁰, atzera eta aurrera begiratu. Ondoko irudi honek jokamolde hori grafikoki erakusten du:



3.4. irudia. Berreraikuntzaren lanabesa gure prozesuan.

10. Partaideek prozedurazko ehundura hau guztia nola ikasiz joan diren zehazten duen gaiari dagokionez, esango dugu hasieran oharrak idaztea eta berreraikuntzak egitea bideratzearen arduradunen esku geratu zela; baina prestakuntzaz arduratzeaz gain, aldi berean, horizontaltasuna eraikitzea behartuta gaudenez, partaideak eginkizun horretan txandaka sartuz joatea erabaki genuen, denek eta bakoitzak eginkizun horri aurre egin ziezaioten. Estrategia honen ondorioak ondo agerian geratzen dira lan honen azken atalean jasotako ahotsetan.

Atzera eta aurrera begirako irizpide horretaz gainera, landa-oharretan jasotako informazioa ondoko prozedurari jarraituz lantzen da:

- **DISKURTSOAN ARDATZAK EDO KATEGORIAK AURKITZEA LANDA-OHARREN LEHENENGO IRAKURKETATIK:** Ardatzak edo kategoriak hizpide izan diren gaiak edo topikoak dira, daukagun ikergai komunari eta jarri ditugun helburu bereziei dagokienez garrantzitsuak direla igarri diegunak. Horretarako, landa-oharrak adi-adi irakurri, ordenatu eta duten zentzua zehaztuz joaten gara. Hortik lan-saio kolektiboak izan dituen ardatzetarako lehenengo hurbilketa aterako zaigu.
- **LANDA-OHARRAK KATEGORIATAN SAILKATZEA:** Landa-oharrak bigarrenaz irakurri, berregituratu, sailkatu eta igarritako topiko horiei begira multzokatzen dira. Une honetan hautsi egiten da saio kolektiboan jarraitutako segida kronologikoa, diskurtsoaren antolamendu berria sortuz, ideien artean dauden lotura logiko-arrazoizkoei erantzuteko. Lan-saioari buruzko kontakizun berri horrek argudiozko hari bateratu eta ordenatua sortzeari ekiten dio, adierazi diren ideiak modu hierarkizatu eta sistematikoan ezarriz. Horrela, testuak (landa-oharrak eta, horren ondorioz, oharrok hizpide duten prestakuntza-egoera) beste esanahi bat hartzen du, prestakuntza-prozesuaren interpretazioan eta teorizazioan sartzen hasten garelako.
- **INTERPRETAZIOA (ZENTZUA EMATEA) ETA KONTAKIZUNA:** Testu berriaren hirugarren irakurketa egiten da, eta zentzua —erreferente teorikoei buruz— eta idatzizko forma emanez joaten gara, harik eta kontakizuna lortzen dugun arte. Kontakizuna eraikitzeke orduan, beste pertsona batzuek irakurriko dutela pentsatu behar dugu beti, eta hautemandako alderdi inplizitu guztiak agerian edo esplizituki agertu behar direla.

Esan barik doa ezen, eredu honen arabera, bilera baten aktan agertzen den informazioaz oso bestelakoa dela berreraikuntza. Kulturaz, egoerak aktatan jasotzera ohituta gaude, baina berreraikuntza gogoeta da, ez egoera baten kontaketa. “Buruari bueltak ematea” bezalakoa da. Zer esan den eta zergatik esan den pentsatzea. Hortik zer ondoriozta dezakegun ere pentsatzea. Eta gainera, berreraikuntza bakoitza hurrengo bileraren edo saioaren abiapuntua izango dela ere pentsatu behar da. Berreraikuntzak prozesuen barruan ez dira dokumentu bakartutzat ikusten, batzuek besteekin loturarik ez duten elementu arrotz modura, elkarrekin zerikusia dutenen gisa baizik. Goraino eten eta ustekaberik gabe heldu ahal izateko maila guztiak beharrezko direneko eskailera handiaren moduko zerbait da berreraikuntza.

Baina gogoan izan behar dugu berreraikuntza egitea kostatu egiten dela, eta, horregatik, nola erabili eta berreraikuntza baliatzen den eta lanean ari garen talde bakoitzarekin zer-nolako helburua lortu nahi dugun zuzenean lotuta gaude. Ezin dugu baietsi, beraz, egoera orotarako berdina denik, zeren egoera bakoitzeko helburua ere berreraikuntzaren beraren erabilera bezain garrantzitsua baita prozesua-

ren barruan. Horregatik, ondoko galderak egin behar dizkiogu geure buruari: Zenbateraino erabiltzen da? Zenbateraino sakonduz? Nori dagokio berreraikuntza egitea? Norekin partekatzen da? Nola egiten da lan dokumentu horrekin?

Guk uste dugu helburuaren gaia azpimarratu behar dela, teknikak modu akritikoan erabiltzeko joera nabarmenegia dagoelako, eta berreraikuntza egitea kostatzen denean, kasu honetan bezala, desanimo eta frustrazio-ondoreek motibazioari eragin diezaioketelako. Horregatik, oro har, zenbateraino erabili behar den, nola erabili behar den, zein unetan, eta kontakizunaren sakontasunak nolakoa behar duen izan asmatzearen gainean izaten da talde zabaleko partaideen kezka. Horren harira, berreraikuntzaren egoeraren eta helburuaren arabera, ikastetxeetan lanabes hau erabiliz noraino hel gaitzekoen zehaztu beharko dugu —horri buruzko erabakiak hartuta—, pixkanaka beraren erabilera formalizatuz joateko.

3.3.3.2. Berreraikuntzaren atzean dauden hainbat arrazoi eta irizpide

Gure betiko kezka izan da, bideratze-prozesu bati aurre egitean erabiltzen ditugun mekanismoak azaltzen eta adierazten saiatzea. Hezkuntzan gauzak nola egiten ditugun “xehatzeko” ahalegin honekin, lehenik eta behin, hezkuntza-munduan ikusten ditugun eta *ni ez naiz hori egiteko gai (gure kasuan, kontakizun bat idazteko, egoera hori interpretatu eta idatziz adierazteko gai)* pentsatzera garamatzaten beldur eta zalantzen itsaso batean murgiltzen gaituzten zenbait praktika desmitifikatzea lortu nahi izan dugu. Halako pentsamenduek prestakuntza-prozesuen, lanabesen eta zenbait jokamolderen atzean dauden arrazoiak ez argitzearen ondoriozko bizipen magikoari erantzuten diote, neurri handian. Nolabait esateko, nola egin den ulertzen ez dudanez, nik ezin dut egin, ez naiz gai egiteko; horrek hezkuntzan sorrarazten dizkigun bertikaltasuna eta partaidetasuna bizitzeko oztopo guztiekin noski. Hori guztia desmitifikatzeak (ikaskuntza gerturatu eta ahalbidetzeko) bideratzaileek bideratzean baliatu duten irudia eta barruko makineria adierazteko ariketa egitera eraman gaitu.

Ildo horretatik, berreraikuntzaren barruan izan ditugun torloju eta kable guztiak azaltzen saiatu gara, partaideek nola egiten diren argi ikus dezaten. Horiexek dira jarraian adieraziko ditugun irizpideak, taula batean laburbildurik lehenen, eta azalduta segituan.

A. Berreraikuntzaren analisira eta egituraketara bideratutako estrategiak:

- *Begiraden jokia*: atzera begirakoa eta aurrera begirakoa (prestakuntza-prozesuarena, taldeak ikergai komunari begirako eraikuntza-prozesuarena, alderdi garrantzitsuren batena...).
- *Nola eraikiko ditugu?*
 - a. Lehenagoko aurrera begirakoa eta aztergai den bileran gertatutakoa kontrastatzea.
 - b. Sortzen diren eta aurre egin behar zaien beharrianak zehaztea.
 - c. Aurrera begirakoak hauexek biltzen ditu:
 - c.1. Epe ertain edo luzera jarrita dauzkagun helburuak.
 - c.2. Taldearen gogoetan irteten diren eta hurrengo bilerarako lan-plantzat hartzen diren eginkizunak.
 - c.3. Beharrian modura hautematen diren alderdi teorikoak edo gogoetazkoak.

B. “Formari” buruzko zenbait irizpide:

- a. Komatxo artean jartzea hitzez hitzeko ekarpenak.
- b. Hizkuntza zaindua erabiltzea.
- c. Aurreko berreraikuntzak irakurtzea, beti.

Orain berreraikuntzei aurre egin eta berreraikuntzak egitean erabiltzen ditugun irizpideak xehetasun handiagoz azalduko ditugu.

A. Testuaren analisira eta egituraketara bideratutako estrategiak:

- *Begiraden jokia*. Egin ditugun berreraikuntza guztiek bi atal nagusi dituzte: atzera begirakoa eta aurrera begirakoa. Bi begiradak prozesuaren oinarrian dauden eta lehenago iruzkindu ditugun bi ardatzei buruzkoak dira: batetik bideratze-prozesua¹¹, eta, bestetik, batzen gaituen ikergai komuna eta ikergai zehatzei dagokienez taldeak bultzatzen duen berreraikuntza-prozesua.

11. Bideratze-prozesuaren zenbait alderdi teoriko ondoko artikulua honetan daude jasota: Fernandez, I. eta Arandia, M. (2001): “Bideratze-funtzioa prestatzaileen prestakuntzan: esperientzia baten azterketa”, in *Tantak*, 26.

Eta horrela, zergatik? Gure prestakuntza-esperientzian modu sistematikoan eta argudiatuan eraikitako *prozesu-ikuspegiarekin* funtzionatzen “ikasteari” funtsezko irizten diogulako. Bizi, entzun eta esperimentatu duguna idatziaren mailara iga-rotzen saiatzeak, oro har, irakasleen eta komunitateko beste hezkuntza-eragile batzuen bizitza zipriztintzen duen eguneroko jardueraren gaineko gogoeta egiten deneko nolabaiteko kultura sortzen laguntzen du. Jabetzen gara, sarritan ikaste-txeetan aurrerako bulkadek jota bizi garela, etengabeko eginbehar sutsu batek era-ginda eta, horren ondorioz, egin berri duguna gaindituta edo ahaztuta bezala uzten dugula. Hemen planteatzen ari garena, hain zuzen, egin dugunaren gaineko gogoeta egitea da; eta horrek, idazketa eskatzen digun heinean, aldaketa nabarmena dakar gure lan-ohituretara. Kontakizun arrazoitu eta argudiatua eraikitzeko buru-egin-tzak “jarrera berriaz” kokatzera behartzen gaitu, hau da, begiraden eskema analiti-koaren bidez finkatuta geratzen den norbanako, taldeko edo kolektiboaren pentsa-mendua paperera modu antolatuan eramateko jarreraz, alegia.

Begiraden jokoarekin, denboran eta espazioan atzera egiteak, distantziaren indarraz eta soseguaz, gertatutakoa beste lente batekin behatzeko, ilun dirauten al-derdiak argitzeko eta etorkizunerantz sendotasun eta argitasun handiagoz proiektat-zeko aukera eskaintzen digu. Horri esker, talde zabalaren barruan¹², egin behar ditugun urrats desberdinak begizta ditzakegu. Gure kasuan, batetik, erreferente izateko asmoaz bideratzeko prozesuen atzean ezkutatzen diren arrazoiak (baita eredu bat ere) azaleratu eta argitu ahal izan ditugu, ikastoletako arduradunei beren eztabaida-talde komunikatiboen ekintza dinamizatzen laguntzeko. Bestalde, urtero urte hasieran hartzen dugun ikergai komunaren inguruko gogoetazko lan-bilera desberdinetan gauzatuz joan den eraikuntza- eta teorizazio-prozesuaren berri ema-tea ahalbidetu digu.

- *Nola eraikiko ditugu berreraikuntzak?*

Egin ditugun berreraikuntza guztietan lehenagoko aurrera begirakoa (azkene-ko berreraikuntzan jasotakoa) eta aztergai dugun lan-saioan gertatutakoa kontras-tatuz sartzen gara. Hau da, egitea pentsatuta geneukana jasotzen dugu —saioan egin ahal izan dena ala egiterik izan ez dena— eta benetan egin dugunarekin alderatzen dugu. Berreraikitzen ari garenean jadanik badakigunez benetan zer gertatu den, ba-dakigu, automatikoki, zer elementu jarraitu behar dugun aurrera begirakora jaurti-tzen eta zein jorratu eta finkatu diren jadanik. Gainera, gertatutakoaren gaineko analitik taldeak dituen beharrak azaleratzen dira, eta, horren ondorioz, arreta bere-zia eskatzen duten eta aurre egin behar zaien alderdi berriak ere. Izari berri interes-garriak dira horiek, ordura arte nabarmen agertu gabeak.

12. Gogora dezagun ezen ikastoletan aldaketa-prozesuaren arduradunak direnak eta unibertsit-atekoak diren kanpo-eragileak daudela talde zabalean.

Gero, landa-oharren analisiak ulermenezko haria aurkituz joatea eskatzen du, lan-bileran gertatutakoaren eta atzera begirakoa deritzogunean islatzen denaren gainean. Analisiak, halaber, gauden taldeekin lanerako gai berriak aurkitzen lagatzen digu, bideratzaile huts gisa aurreikusitakotik harago eramaten gaituztenak. Taldearen dinamikak, normalean, aurreikusitakotik “harago” eramaten gaitu beti.

Aurrera begirakoari eta halako ikuspegian islatuta geratzen diren gaiei aditzen badiegu, oso desberdinak direla esan behar dugu. Hartara, ondoko aukerak aurkitu ditugu:

- Batzuek epe ertain edo luzera jarrita dauzkagun helburuei erantzuten diete.
- Beste batzuk taldearen gogoetatik irteten diren egitekoak dira, hurrengo bilerarako lan-plan modura hartzen direnak (esaterako, hiru zirkulu zentrokideetako edo komunikazio-espazioetako diseinu-proposamen bat ekartzea, ikastola bakoitzeko ikergai zehatzetako ekintza kontuan izanik; testu bat irakurtzea...)
- Aurrera begirakoaren edukien azkeneko multzoa osatzen dutenak, berreraiki eta interpretatzean beharrian modura hautemanetz joan garen alderdi teorikoak edo gogoetazkoak dira, eta *aurrerabidea* deritzoguna eratzen dute. Kasu zehatz horretan, aurrerabidea, une jakin batean azaleratzen den gaia da, taldean langaitzat har litekeena, ikuspegi teorikotik eta praktikotik jorratzeko. Aurrera begirako izaera dauka, beraz, gauden prestakuntza-prozesuaren barruan.
- Informazioa ordenatu eta antolatzea, berariazko kasuak aztertzeko orduan: datuak bildu eta aurkeztea, galderak bildu eta aurkeztea, taldearen prozesuaren horien inguruan bideratzea, aurrera egiteko balizko lerroak prestatzea.

Ikastola bakoitzaren kasuaren analisirako prozesuan zehar finkatuz joan garen eskemarekin jarduten dugu:

1. Lehenik eta behin, landa-oharretatik ikastola bakoitzak bere proiekturako pentsatu duenaz, proiektuarekin gertatu denaz, ekintza zehatzaz, arazoez... dioena ateratzen dugu. Berez adierazten diren datuak edo taldeak planteatzen dituen *argitzeko galderen* bidez sortuz doazen datuak dira. Deskribatzaileak dira, ikus daitekeenez.
2. Bigarren, ikergaia *arazo bihurtzeko eta eraikitzeko galderak* planteatzen dira, hau da, kasua aurkezten ari denari egiten zaizkionak. Batez ere, orain arte gureganatuz joan garen hatsarre teorikoak erreferentzia gisa hartuz, proiektua modu koherente eta arrazoituan eraikitzen laguntzeko egiten dira galdera horiek. Batzuetan berreraikuntzaren testua gai berari buruzko zenbait galdera batuz egituratzen da, eta jarraian partaideak azaltzen dituzten ideiak gehitzen dira, hortik abiatuta berriro ere beste galdera-multzo bat planteatzeko.

3. Hirugarren, taldeak egindako ekarpen desberdinak agertzen dira, baita taldea *praktikaren gainean teorizatuz* joan dena ere. Testuaren pasarte honetan kondentsatzen dira taldearen ideiarik sortzaileenak, bertan argitzen dira taldearen hazkunderako garrantzitsuak diren kontraesanak, dilemak edo mami teoriko desberdineko aukerak. Hauxe da gehien ikasten dugun tokia eta gehien ikasten dugun unea; horregatik, ondo prestatzea eskatzen du, “berez” lanerako material baliotsua delako.
4. Azkenik, *begiztatzen diren aurrerabideak aurkez daitezke*, eta hori ona da lantzen ari den ikergai zehatzerako (esaterako, ikastola zehatz horri proposatzen zaion eginkizuna) edo daukagun ikergai komunerako (egile desberdinen testuen bidez jorratzeko interesgarri iruditzen zaizkigun alderdiak, edo gauden prestakuntza-prozesuaren barruan gehiago argitu eta zehazteko arreta eta ahalegin handiagoa eskatzen dutela sumatzen dugunekoak). Atzera begirakoaren barruan kontatuta ageri diren aurrerapen-lerro horietako gehienak berreskuratzen dira, eta aurrera begirakoaren atalean eginkizun dauden lan modura birdefinitzen dira. Horrek taldearekin lan egiteko hurrengo prozesua irudikatu eta prestatzen lagatzen digu.

Zer alderdi jasotzen dugu *aurrerabideen* bidez? Lehen esan dugun bezala, aurrerabideak, taldearen gogoetaren harira etorkizunean landu behar direla igartzen diegun alderdiak dira. Aurrerapen-lerro horien aurrean aukera desberdinak aurkitu ditugu:

- Batetik, aldeak argi eta garbi *behar* modura adierazten dituen *gaiak* izan daitezke. Esaterako, berreraikuntza batean hauxe jaso dugu. Berreraikuntza egiteak dituen zailtasunak aipatzen dira, ideia hau ekarriz: “*erreferentzia teorikoak barneratu gabe daudenean oso lan zaila da*”; horrek esan nahi du garrantzitsutzat jotzen diren zenbait elementu teoriko daudela, oraindik partaideen eskuetan ez daudenak baina hurrengo prestakuntza-saioetan jorratu eta aztertu behar direnak, baita berreraikuntzaren jardueratik jaso ere.
- Bestetik, *bideratze-taldea hautemanez doan gaiak* izan daitezke. Gai hauek prozesuaz egiten den kontrastearen ondorioz azaleratzen dira, edo kontaktuzunean islatutako interpretaziotik bertatik sortzen diren eta galdera edo lan-hipotesi modura egiten diren alderdiak dira. Aipatutako kasuetako edozeinetan, aurrerabidea ez da kontu arbitrarioa, baizik eta norabidea adierazten diguna, eta hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntza gauzatzeko har dezakegun norabidea eta ibili behar dugun bidea erakusten diguna. Azken finean, bideratze-taldearen barruan eta bideratzearen ekintzan bertan aztertu eta berraztertu behar diren alternatiba teorikoen eta praktikoen biltegi moduko bat da.

- Azkenik, *lan-hipotesiak eta azaleratzen diren gaiak*. Talde batean behin eta berriro agertzen diren gaiak, arazoak, alderdiak eta kontuak dira, maiz agertzen direlako edo, duten esanahiarengatik, prozesuan jaramon egin beharreko gai garrantzitsutzat hartzen hasten direnak. Gai hauek erakusten duten ikusgarritasunak bideratze-taldeak aztertze-erakargarriak izaten hastea dakar. Ikergai berri bihurtzen dira, batzuk berehalako aztergai gisa, egiten ari den prozesuari dagokionez, eta beste batzuk etorkizunean abiarazteko ekintzen balizko aurrerapen-lerro gisa.

B. Berreraikuntzaren “formari” buruzko zenbait irizpide.

- Hitzez hitzeko ekarpenak “*komatxo*en” artean jartzea. Partaideen ahotsak jasotzen baditugu, halakotzat jaso eta testuan “*komatxo*en” artean jarriz edo letra etzanaz idatziz eman diezaiekegu forma. Kontua da ahots gisa zer erabiliko dugun eta testu normal zer bihurtuko dugun erabakitzea; baina hori testuinguruaren arabera dago, nolabait. Komatxo en artean jartzearena garrantzitsua da, lehenik eta behin “*esandakoa*” eta horren “*interpretazioa*” banatzen laguntzen duelako. Bigarren, adierazitakoaren zentzua ulertzen lagatzen du, “*txarto ulerturik*” izatea eragotziz.
- *Hizkuntza zaindua erabiltzea*. Idazten dena ñabarduraz jostea komeni da. Hitzez hitzeko aipamena ez bada, arreta handiz pentsatu behar da zein aditz eta zein hitz erabiltzen ari garen... Ez da gauza bera “*partaide guztiek berreraikuntza ikastoletan ezinbesteko baliabidea dela uste dute*”, ala “*ausartzen gara baieztatzen...*”, “*badirudi sentipen orokorra dela...*”, “*esandakotik ondoriozta daiteke...*” esatea. Nolanahi ere, partaideen ekarpen argiak eta bateratuak direnak, agertzen diren modura agerrarazi behar dira, inolako konplexurik eta beldurrik gabe.
- *Aurreko berreraikuntzak* adi-adi irakurri behar dira beti, zeren bilera batean berriak iruditzen ahal zaizkigun ideia asko, harrigarriki, jadanik agertutakoak izan baitaitezke eta, baliteke beste saioaren batean nola edo hala berreraikitzen egotea ere. Berreraikuntza onak berriro laburbiltzen du eta aberasten du lehendik ekarritako joan dena, gero eta testu sakon eta zentratuagoa sortuz.

3.3.3.3. Berreraikuntzaren erabileraren ekarpenak ikerkuntza-prestakuntzako prozesuen barruan

Deskribatzen ari garen prozesuan zehar, berreraikuntzen bidez, partaideei garapen pertsonalean eta profesionalean ekartzen ari zaiena eta jomugan dugun erakunde-aldaketaren prozesuari ekartzen ari zaiona bilduz joan gara. Izan ere, erakundearen esparru horretan eragin argiak ikusten dira, interpretatzeko lanabes honi gizarte eta historia koordinatu esplizitueta kokatutako hezkuntza eta antolamenduzko errealitatearen ulerpenean eta eraldaketan sartzeko balio indartsua aitortzen

zaio eta. Ondoren berreraikuntzak daukan ahalmenaren gainean ateratzen ari garen zenbait ekarpenen berri emango dugu.

Lanabes modura berreraikuntzak duen “berezko” balioa:

- Berreraikuntzak ikerkuntza-prestakuntzako prozesuetan oinarritzko giltzarria den *hizkuntza komuna finkatzen laguntzen* du. Hizkuntza komuna iraunkor-rago, partekatuago eta barneratuago bilakatuz doa. Esaten da, adibidez, “topikoa dirudien hizkuntza komunaren kontu hori oinarritzko giltzarrietako bat dela ikusi dut, berrogeita hamar irakurketa desberdin dituen dokumentua sortzea gerta dakizuke eta”.
- Berreraikuntzak oso dokumentu sakona eta baliagarria sorrarazten du, ze- ren irakurtzeko eta berrirakurtzeko sarritan hartzen den *erreferentziazko do- kumentu bizi* bihurtzen baita. Birkokatzen laguntzen digu eta non gauden eta norantz jo behar dugun jakiteko jarraibideak eskaintzen dizkigu. Doku- mentu garrantzitsua da hezkuntza-prozesuetan, prozesuaren jarraitutasun- irudia bistatik galdu barik sartzeko, ulertzeko eta jarraitzeko. Hauxe esaten da: “Goazeneko ildoak zehazten digu, praktika kokatzen du eta gaudeneko puntura itzultzen laguntzen digu. Oso bitarteko baliotsua da, dokumentua- ren sakontasunarengatik, eta aldi berean behin eta berriro irakurtzeko balio du; erreferentziazko dokumentua da, berrirakurtzekoa”. Honelakoak baies- ten dira: “Lana zentro barruan egiten dugunean, landa-oharrak eta berreraikuntza funtsezkoak direla ohartzen zara”, “Garrantzitsuena egitea da, eta garrantzitsua izan da horretan prestatzea; eta prestakuntzarako lanabesa da. Gainera, ikastola osora heda dadin eta berreraikuntza egin dezagun nahi bada, ikusiko dugu noraino heltzeko gai garen”.

Berreraikuntzak teoriaren eta praktikaren arteko dialektika mantentzen du:

- Berreraikuntzak agerian uzten du zein osagai teorikotatik egin daitekeen. Praktikaren gainean sortzen den elkarriketan egoten lagatzen digu, eta hezkuntza- eta prestakuntza-prozesu batean gertatzen denaren ulerpidea eskaintzen du. Berreraikuntzak *teoria praktikarekin artikulatzen du* eta, uztardura hori egin ahal izateko, errealitatearen berrirakurtze batean oina- rritzen da. Horren haritik, hauexek esaten dira: “Ikusten da teoria landuta eta jorratuta dagoela, hobeto ulertu ahal izateko, eta interpretatuta ere bada- go. Erraz irakurtzen den dokumentua da”. “Berreraikuntzak trebezia bere- zia eskatzen du, eta teoria jakitea ere bai”. “Oso mami teoriko garrantzitsua dauka, eta prozesua aurrera joan ahala egin ahal izango dugu”.

Berreraikuntzak eragina dauka lanbide-aldaketaren prozesuan:

- Pentsatzeko eta lan egiteko modu honek praktikan denbora behar du, *gogoa jarrera desberdinean jarri* behar delako, egunerokotasunari erantzuteak eskatzen duen berehalakotasunetik urrunduz. Distantzia jartzea eskatzen du, eta ezkutuan dagoena baina egunerokoaren azalgarria dena arakatzeko eta desestaltzeko, hurbiltasunean urruntzea eskatzen du. Beraz, berreraikuntzak prozesuaren aurrean modu desberdinean kokatzen gaitu, gertakarien eta gertakarien deskribapenaren lerrotasunarekin apurtzea eskatzen baitugu. Eskatzen digu, halaber, hezkuntza-egoerak linealki adierazteko, gure kultura-moldeak ere gaundi ditzagun. Horren ondorioz, buruaren jarrera horrekin apurtzea eskatzen digu. Bertaratutako ahotsek horren inguruko zenbait gogoeta adierazi dituzte: “Aktibista hutsak gara. Zentroan zuzendaritzako taldearen eginkizunak aztertuko baditugu, zentroa zein funts teorikotan oinarritzen den jakin behar dugu, eta horrek denbora eta jarduna eskatzen du. Apaltasuna eta aldaketa txikiak behar dira. Etengabe mugitzen ari gara”.
- Berreraikuntza egiteak *jokamoldea eta hezkuntza-egoeren barruan kokatzeko modua aldatzen* laguntzen du. Esaten da: “Txipa aldatzea dakar eta galdera batzuk beste modu batera planteatu behar izatera eramaten zaitu”.

Berreraikuntzak eragina dauka erakunde-aldaketaren prozesuan:

- Alor profesionalean pixkanaka gertatu behar den eta errealitatearen irakurketa desberdinaren kulturaren aurrean kokatzen gaituen kultura-aldaketari laguntzen dio. Hauxe esaten da: “Honen guztiaren norainokoa ikusten ari gara, eta kultura-aldaketa moduko bat da, luzea da. Errealitatearen irakurketaren eta idazketaren kulturen murgiltzen ari gara”.
- Berreraikuntza garrantzitsua da “besteentzat” eta “guretzat” ere bai, *prozesuak eta prozesuetan nola kokatzen garen hobeto ulertzen* laguntzen duen aldetik. Hezkuntza-egitateak beste arrazoizkotasun-maila batetik dimentsionatzeko aukera ematen digu. Zehazki, berariazko zenbait egoera aztertzen dira, hauxe esanez: “Iaz landa-oharrak aztertzeko elkartzen ginenean, ondorioak ateratzeko orduan, horrela jasota geneukanez, hurbiltzeko beste modu bat daukazu, beste irakurketa batzuk egiten dituzu. Proiektuaren xedeak dokumentu-mota zehazten digu”.

Berreraikuntzak prestakuntzan duen erabileraren balioa:

- Prestakuntzaren barruan oso lanabes baliagarria da berreraikuntza, *ekintzen ondorioen analisira heltzen* laguntzen digulako. Hezkuntza-egitatearen esanahi sakonean sartzen gaitu. Hauxe esaten da: “Berreraikuntzaren inguruko prestakuntza-lanari esker hezkuntza-komunitate dialogikoen eraikuntzarako hasi eta horri begira bideratutako prozesuan zuen garrantzia ulertu

ahal izan genuen, egiteko modu horiek justiziaren eta berdintasunaren zentzuak gidatzen dituela. Gainera, lan honek gu geu aberastu gaitu”.

- Prozesuetako partaideen *partaidetza aktiboa* errazten du, prozesuen erai-kuntzan parte izanik, bizi den esperientziaren eta esperientzia barruko “norberaren” ikuspegiaren “aitorpenetik” abiatuta, zeren “pertsonak, beren burua prozesuan islatuta ikusten dutenean, aktiboki inplikatzeko baitira”.
- Zaila da berreraikuntza egitea, eta *lanabesaren eta lanabesarekin aritzeko moduaren ikaskuntza esplizitua* behar da, prestakuntzako denbora zehatzekin: “agian aktaren kultura oso errotuta gaudelako, egiteko bitarteko zaila iruditzen zaio”.
- Eztabaida-talde komunikatiboetako eta, horren ondorioz, prestakuntza-prozesuko partaideei begira, jarraitzen ari den *bideratze-prozesuaren zergatia eta helburua* argitzen ditu; alegia, prestakuntza-jardueren atzean dauden arrazoiak, aztertzen diren puntu neuralgikoak edo langaiak, zer-nolako galdarak erabiltzen ari diren.... argitzen ditu. Azken batean, ukitzen gaituen eta ikastolen esparruan hezkuntza-komunitate dialogikoak garatzeko erabiltzea ondo etorriko litzatekeen bideratze-prozesurako hurbilketa teorikoa da.

Berreraikuntzak hezkuntza-praktiken eztabaida irekiari laguntzen dio:

- Dokumentu sistematiko eta antolatua izanik, *lan teorikoa eta praktikoa publikoki hedatzen* laguntzen du. Teoria kritikotik garrantzia ematen zaio praktikan egiten duguna kontatzen duten dokumentuak publiko egiteari. Horren ildotik, profesionaltasunari erantsitako puntua da berreraikuntza, esperientzien berri emateko aukera eskaintzen duelako, egiten ari dena islatuz. Ahalbidetzen du “egiten ari denari publizitatea ematea eta irakas-kuntzako profesionaltasunaren bideetan sartzea. Publikoki eta profesionalki laguntzeko modu bat da, prozesu bat nola eraiki zen azalduz eta beste pertsona batzuentzako erreferentzia izanez”.

Atal honi amaiera emateko, berriro ekarriko dugu Freiren ahotsa honaino (1994: 127). Freirek hezkuntza-prozesu guztietan jokamolde dialektikoa izateak duen garrantzia gogorarazten digu. Honela dio: «Nire praktika da egiten dudana epaitzen duena. Baina teorikoki argiztatutako nire praktika». Gure ustez, lanabes honen erabilerak eta eginbide sistematiko eta arazo-bihurtzaileak egiten, pentsatzen eta bizi dugunaren gaineko ulermen maila handiagoak ekartzen ditu kontzientziara. Horri guztiari zentzua aurkitzeak eraldakuntzaren eta ekintzaren bidean egoten eta kokatzen lagatzen digu.

4. “Besteekin” topo egiteko hezkuntzara iratzartzen

Hezkuntzak zentzua dauka, mundua ez delako, halabeharrez, hau ala bestea, gizakiak proiektuak direlako eta, aldi berean, mundurako proiektuak eduki ditzaketelako. Hezkuntzak zentzua dauka emakumeek eta gizonak haxe ikasi dutelako: ikasiz, egin eta berregiten direla, emakumeak eta gizonak jakiteko gai diren izakiak direla, badakitela jakiteaz, ez dakitela jakiteaz, dakitena baino hobeto jakiteaz, oraindik ez dakitena jakiteaz jabetzeko gai izan direlako. Hezkuntzak zentzua dauka zeren, izateko, emakumeek eta gizonak izaten egon behar baitute. Emakumeak eta gizonak besterik gabe izango balira, ez genuke zertan mintzatu hezkuntzaz (Freire, 2001: 50).

Paulo Freireren pentsamendura behin eta berriro jo arren, bihotzera sartzeko eta hezkuntzan ilusioa eta esperantza galdu ez dituzten pertsonak berezkoak dituzten pentsamenduak eta emozioak xumeki adierazteko pedagogo horrek daukan gaitasunak harritu egiten gaitu oraindik ere. Gaur egun bizi dugun garaia hain zaigu hunkigarria, non erraz erortzen baikara ezkortasunaren eta frustrazioaren zulo beltzean. Inguruan “zereginik ez dagoela” entzuten dugu, “mundua gutxi batzuen eskuetan dagoela, eta pentsamendua ere bai”; eta horien antzeko beste iritzi batzuk ere, beldurrean, fatalitatean eta porrotean hondorazaraztera besterik eramaten ez gaituztenak. Halakoak entzuten ditugunean, Freirerenagana jotzea baino hoberik ez daukagu, berak, gogoeta guztietan zehar, ekintzarako zabalik dauden hiru leiho marraztu baitzituen: itxaropena, “besteengan” konfiantza jartzea eta elkarriketaren bidez elkartzea. Ezertan saiatzekotan, gizakiarengan eta, batez ere, gure eskoletan bizilagun ditugun pertsonengan konfiantza jar dezagun lortu nahi du.

Irakurle batek baino gehiagok bere buruari galdetuko dio ea nola eror daitekeen inor horrelako idealismoan, interes ekonomiko hutsak mugiarazten dituen gerrateak dauzkagunean, pertsonak zanpatzea kasu batzuetan zilegia denean eta beste batzuetan ez, azken batean, gure baitan hainbeste bidegabekeriak eta hainbeste desberdintasunek min ematen digutenean. Gizonengan eta emakumeengan sinesten jarraitzerik izango ote dugu? Are gehiago, eskoletan lantzen diren balioak

kontraesanezko modura biziarazten diguten hainbeste presio mediatikoren aurrean, hezkuntzaren bidez ezer egiterik ote daukagun ere galdetu beharko diogu geure buruari. Sentipen zilegiak dira, bizitzen ari garenak bezalako hutsune eta zentzugabekeria-uneetan. Itzul dezagun begirada, baina unetxo batez besterik ez, atal honen buruan dagoen gogoetara. Gogoeta horrek, mundua bere argi-ilunekin ulertzeko ez eze, *izaten jarraitzeko* ere hezkuntzak duen zentzua adierazten digu. Ezin baikara etsipenean erori, gure zereginarekin, *gure proiektuekin*, gure historiarekin hezkuntzari zentzua emateko bidea jorratu behar baitugu etengabe, gure giza izaera bera zalantzan jarri nahi ez badugu bederen. Hauxe da gure esperientzia, Euskal Herria bezalako testuinguru zehatz baina, beste edozein bezala, konplexu honetako hezkuntzaren historiarako ekarpen txikia egin nahi duen kontakizun laburra.

Oraindik bizirik dirau ikastoletako arduradunek eta Unibertsitateko taldeki-deok izan genuen lehenengo topaketak. Lau urte luze joan dira ordutik. Kultura desberdinak eta elkarren ezezagunak direnen arteko harremaneko edozein lehenengo unetan bezala, distantzia fisikoa eta emozionala hauteman zitekeen, badaezpada egoera baten aurrean adi egonarazten zigun hotsasuna. Gaur egun, emozioz blai gogoratzen dugu denok une hura. Hainbestearino non, pertsona desberdinak espazioan nola kokatuta zeuden irudiak ez eze, abian jarri nahi zen prozesua zela-eta adierazi ziren eta artean zirriborrotsuak ziren ideien inpresioak ere bururatzen zaizkigun. Huraxe izan zen gure ibilbidearen hasiera, eta liburu honetan bide horren zati bat islatzen saiatu gara. Oraindik ez dakigu zer zen hasierako une hartan benetan gertatu zena, baina baieztatu dezakegu oso pentsamendu desberdinen nahasketa izan zela bertan. Bakoitzaren buruak ideia desberdinak zerabiltzan: inpresio onak; ikastoletan jada bazeuzkaten kezkekiko loturak; beldurra eta segurtasunik eza, ekin behar zitzaionaren aurrean; prebentzioa lan-dinamika hark ezar litzakeen denboren aurrean; garatu beharko zen gogoetazko lanaren eskakizuna; eta azkenik, zorabio-sentipena, gure aurrean zabaltzen zen bide luzearengatik. Erronka handiko pentsamenduen mosaikoa.

Prozesu hori hasi zenetik gaur arte, gauza asko gertatu dira. Eragingarri eta oinarritzkoen ganean luze mintzatu gara testu honetan. Baina non geratu dira islatuta izan diren bizipenak, aurrerapenak eta ikasketak? Zer aldaketa piztu dira gudan? Zer izan da gure hezkuntza-lanari zentzu berria emateraino eraman gaituena? Noraino heldu gara geure ekinean? Galdera horietara hurbiltzea taldearen muinean sartzea da, prozesuan barneratzea.

Antzinako istorio batek kontatzen du, pertsona bat, bere bizitzako une batean, murgilduta zegoen etsipenari zentzua eman ziezaioten erantzunen bila ari zela. Hemendik hara zebilen, begira, galdetzen, urduri. Inguruan ekaitza zen nagusi. Artegatasun-egoera hartan errealitatea nahasita, zirriborrotsu ikusten zuen, mantu grisaxka baten azpian estalita balego bezala. Joan-etorri haietan, bilatu eta ilunpean argirik ez aurkitzean, bilaketa birbideratu eta halako batean bere erantzunak lantzen saiatu behar zuela ohartarazi zuen egoera berri batean aurkitu zuen bere burua.

Gure buruak egoera berri batean aurkitzeko, istorio horretako pertsonaiak bezala, erantzun horietarako bidea zabalduko digun galdera topatu behar dugu. Baina tarte batez erne egon behar dugu, aldi berean ezin baita korrika egin eta ikasi. Eta ikasteko ikusi egin behar da, arazo batean harrapatuta noiz gauden igartzeko bezain jakintsu izan behar dugu, konponbideen zain egoten jakinez, behin eta berriro ikasteko prest. Ibilbide honetan zerbait argi geratu bazaigu, zer esan nahi duten edo zertaz ari diren ondo jakin gabe, kontzeptu eta ideia asko erabiltzen ditugula konturatzea izan da. Hori da guretzat ikustearen esangura; eta iratzartzeak, prozesuen gai giltzarriak barneratzeaz gain, prozesuez, erabileraz, ondorioez eta abarrez jabetzea esan nahi du. Ikusi bai baina lausotuta eta erdi-lo bezala geneukan hori bat-batean dimentsio berri batean bizi, sentitu, irudikatu eta marraztea, horixe da iratzartzea, lozorrotik ateratzea eta egunaren argi-izpiez jabetzea. Iratzartzeetan datuak dimentsionatzen ditugu, prozesuari beste zentzu berri bat ezartzen diogu eta pentsamenduan eta ekintzan beste modu batez islatzen ditugu datu horiek.

Kontatu dugun istorio zahar horrek aldaketen errealitatera eramaten gaitu. Taldean gertatuz joan diren eta halakotzat barneratu diren ikaskuntzen zentzua azaltzen saiatzen gara. Iratzartze orok zerbaiten aurrean begiak zabaldu eta modu berrian ikustearen eta adiago begiratzearen irudia iradokitzen digu; errealitatea ñabardura desberdinekin ikustea da; zerbaitez ohartzea edo, taldeko pertsona batek dioen bezala, "bat-batean begizatzea" da; eta guri behin baino gehiagotan gertatu zaigu hori prozesu horretan. Iratzartzeak zerikusia dauka aukera berriekin. Pertsona guztiak ez gara aldi berean itzartzen, batera lanean aritu arren; baina, hala ere, prestakuntza-prozesuak pixkanaka eragingo digu, edozergatik ukitu ditugun suposizio guztiek zentzu integratua hartzen duten uneraino heldu arte bere aztarna utziz. Orduan iratzartze bat azaleratzen da, eta ekintzaren berrinterpretatzea eta aurrerapena bultzatzen ditu.

Oinarrizko aldaketak gauzatu daitezten kontuan izan behar ditugun funtsezko ikasgaiei buruzko Fullan-en ekarpen luze bat (2002: 35-36) parafaseatuz, esango dugu iratzartzeak ez direla ezartzen, azaleratzen baizik. Ezin dugu aurreikusi noiz gertatuko diren ere; zorrozki programatu gabeko bidaiaren ondorioa dira. Beraz, ezustekoz, arazoz eta esperientziaz betetako bidaia da gurea. Eta ibilbide horretan besteengan pentsatu behar dugu, norberarengan bezainbeste, bi kasuetan horrek, urratsez urrats, ulerpenera eta, hortik, iratzartze kritikora emango baikaitu.

Baina zein iratzartzez ari gara berbetan? Zein alderdi bizi dira iratzartze modura?

Lehenengo iratzartzeetako bat *metodo dialogikorakoa* da. Denboran atzera eginez gero, esperientzia honen hastapenetan prestakuntza-beharren diagnostikoa egiten hasi gineneko unea dugu. Prozesu hartan zerbait egon zen, hain sakonki jo zuena, ezen taldea ikastolen beharrak hautematean egindako moduan lan egiten jarraitzera bultzatu zuen. Prozesua une hartan buka zitekeen: gutxi gorabehera

hurrengo lau urterako prestakuntzaren diseinua marrazteko aukera eman zigun diagnostiko xehatua geneukan. Taldearen baitan, ordea, aurrera segitzeko zerbait mugitu zen. Lana egiteko moduari dagokionez, gertutasuna eta lotura sentitzen zen eta, batez ere, ikastolen arduradunen oroimenean metodo honek ikastoletako kolektibo desberdinetan izandako eragina grabatuta geratu zen. Zerbait egon zen, bada, metodoarekin ondo lotzera eraman zuena; eta horrek modu berean lan egiten jarraitzea ekarri zuen, bide horretan segitzea, une hartan eskuetako hatzekin ukitu ere egiten ez zen ametsaren bila.

Aurreko guztiaren jatorria metodoa zen, suposizio jakin batzuen mende lan egitea eskatzen duen eta pertsoneri adiago eta arretatsuago entzutera, burua “besteengana” zabalik edukitzera eta beste pertsonen ekarpenak eranstea planteatzera daraman metodoa. Eta horrek guztiak, protagonistek berek diotenez, pertsonengan eta ikastoletako errealitatean egiteko, lan-saioetara gerturatzeko eta lankide, ikasle, guraso eta irakasle ez diren langileengana zuzentzeko modua aldarazi du. Lan-bileretara aurretiaz prestatutako proposamenekin joan eta, iruzkin edo ohar laburren bat egin ondoren, proposamenak besterik gabe onestea espero zeneko egoeratik, lan-eremuetara jorratu beharreko aztergaiak beste pertsona batzuekin kontrastatzeko zabalik eta ez itxita —lehenago bezala— eramatera igaro da. Horrela, ideiak eta iritziak kontrastatzeko, baita konpondu behar den arazo bati buruz izan daitezkeen iritzi desberdinez galdetzeko eta, azkenean, denon artean erabakitzeak aukera ematen duen komunikazio-egoera sorrarazten da. Metodorako iratzartze hau, azken batean, erabakiak hartzeko prozesuetan pertsonak sartzeari begiak zabaltzea da; azken batez, lehenengo atalean planteatzen genuen partaidetasuna da. Hezkuntzako praktikaren aurrean jartzeko orduan, ezbairik gabe, galdera baten bidez adierazten dugun kezka sartzen du: Nori eragiten dio egoera honek? Zer esan behar dute pertsona horiek horren aurrean? Nola erantsiko ditugu eragindako ahots horiek?

Metodo dialogikoa iratzartze-modura bizitzeak, halaber, metodo horrek hezkuntzaren munduan eta, zehazkiago, ikastolen munduan dituen ahalbideak argi ulertzea ekarri du. Horren harira, ikastola bateko arduradun batek bere esperientziatik hitz egin eta esan du iratzartze horrek bere eguneroko lanean inplikazio sakonak izan dituela. Ondorio horietako baten adibidea emateko, esan du ezen, ikastolako talde desberdinekin lan egiteko aukera izan zuenean, halako topaketak ohi bezala barik beste modu batera planteatu behar izan zituela.

Baina, zertan gauzatzen da hezkuntzako praktikan aritzeko modu desberdin hori? Berak dienez, metodora iratzartzeak lanaren barruan jarrera irekia izatera eraman du. Elkarrizketaren aukera askoz ere pertsona eta kolektibo gehiagotara zabaltzeari esker, ideia eta iritzi gehiago eta aberatsagoak ez eze, pertsonen ikastolaz eta ikastolaren hezkuntza-ekintzaz mintza daitezzen eta ikastolaren errealitatean

parte har dezaten modua ere lortu dute. Abian zegoen prozesuan egoera horrek (segitzen du) beste pertsonengan eta beragan zuen eragina nabaritu zuenean ulertu zuen (jabetu zen) benetan. Une hartan marraztuta geratu zen metodo dialogikoak bere baitan gordetzen zituen aukera guztien irudi argia. Era berean, ikastolako pertsonen ahalmenaren soslai garbia begiztatu zuen. Aberastasun hori harremanaren distantziak eta komunikazioaren norabide bakarreko ikuspegiak sortzen duten zuloan sartuta zegoen. Ikastolen ekintza itxita zegoen hutsarte horretan: urruntasuna adierazten duen eta pertsonen artean —elkarrengandik urrun eta bereizita— ezagumenik eza dakarren hutsarte; kultura eta esperientziatzko kapital guztia helburu komun baten zerbitzura jarritz, “elkar hartuta” lan egitearen ahalbide geometrikoki handiagoak ezagutzea eragozten duen zuloa.

Ikastolen barruan partaidetasun eta lankidetzazko lanean aurrera egiteko moduaren gainean izandako buru-argitasuneko une baten antzekoa da metodora iratzartzea. Orain ate ireki bat daukate aurrez aurre, eta konponbidea denon eskuetan dago. Hortik ametsera urrats bat gutxiago geratzen da jadanik.

Orduan, zer aldaketa gertatu da une horretan? Zer esan nahi du iratzartze horrek? Nola bizi da barruan?

“Bestea” desberdin ikusten denean, hezkuntzaren ekintzan 180º-ko bira ematen da. Ikastolako edozein pertsonak ikastola barruan gertatzen den ekintzaren gainean izan ditzakeen ahalbide guztiak hautematen direnean, gauzak beste modu batez ikusten dira. Botila bati kortxoa kendu eta lurrina kanpora irten dadin lagatzea bezalakoa izaten da. Ikastolako pertsona guztien pentsamenduaren ekarpena horrela zabaltzeak ordura arte “adituen esparru pribatuaren barruan” zeuden hezkuntza-eta antolaketa-gaietara hurbiltzen lagatzen die. Beste kolektiboak hezkuntzaren ekintzan parte hartzera sartzea da, baina ez hori egiteak ondo ematen duelako, sartzeko horrek erabakietan hobeto asmatzen lagatzen duten eta partaidetasuna benetan gauzatzen laguntzen duten ideien uholdea eragingo duelako ziurtasunarengatik baizik. Pertsonengan historia bateko parte direlako eta, bakoitzak berea emateko duen ahalmenarekin, historia hori egiten laguntzen ari direlako sentipenak bizirik iraun behar du beti. Prozesuak kolektiboki eraikitzen ditugula eta gureak direla sinestea da kontua, Freirek dioenez. Honek erabateko balioak desestaltzen dizkigu, batetik, pertsonok edozein espaziotan, edozein egintzatan dugun balioa agerian jarritz eta, bestetik, hezkuntza- eta gizarte-lanerako, zentroetako bizitzarako eta egunerokotasunaren mundurako metodoak duen balioa azaleratuz.

Gizarte-bizitzan oro har, kalean, tabernan, elkarrengandik lanean, ikasgelan bertan, zure familian eta egon zaitezkeen beste testuinguru guztietan, besteak eta zure burua ikusteko modua aldarazten dizun ikuspegi eraginkorra da. Metodoarekin, azken batean, dialogoarekin sortzen den lotura baliteke izatea pertsonen elkarrekin hitz egiteko eta besteekin pentsatzeko erakusten duten premiaren ondorio. Sorgor dagoen eta batzuetan agertu, adierazi eta modu desberdinetan eskatzen den premia.

Horregatik, pertsonak beren hitza esateko, horretarako aukera izateko eta beren pentsamendua kontuan hartzen dela eta subjektu modura tratatzen dituztela benetan sentitzeko duten beharrari erantzuten dio elkarrizketak, besteak beste. Hezkuntzak gurekin guztiokin zerikusia daukalako, gure egintzarekin eta gure teoria esplizituekin edo ez hain esplizituekin eta, azken batean, belaunaldi berriak heztearekin zerikusia daukalako. Beraz, hezkuntzaren kontzepzio horrek neska-mutilek lortu beharreko hezkuntza-helburuak zehaztera ez eze, komunikazio-egoerak sortzera eta parte hartzen dugun guztiok prestakuntzarantz eta garapenerantz eramán gaitzan mantentzera ere bideratzen gaitu, belaunaldi berriak hezten laguntzen duen aldi berean. Azken batean, benetan hezitzailea den eskola baterantz joatea, non ikaskuntza bizitzea bere paisaia naturalaren barruan sartzen den, eta non ikaskuntza elkarrizketan bizi den eta, beraz, jakiteko eta hezkuntzaren gainean ezagutza praktikoa eraikitzeke grina duen komunitatea gauzatzen den.

Pilatutako giza kapitalaren ezagumen horretara heltzeko, “adi-adi entzun” behar da, hots, beste modura batera entzun behar da. “Hitz kateatuak eta zentzu gehiago edo gutxiagoko esaldietan bildutakoak entzutea baino gehiago” da hori. “Bestearen” mezuaren eta munduaren aurrean haren hitzak garrantzitsuak direlako ustearekin eta kontuan eduki eta balioetsi behar ditugulako konbentzimenduarekin jartzea eskatzen du. Azken batean, “gorren arteko elkarrizketa” edo elkar ulertzeko eta eraikitzeke inolako asmorik gabeko bakarrizketa-sorta besterik ez dena gainditzea esan nahi du. Benetan ohikoa da halakoak aurkitzea hezkuntzaren munduan eta gizartean, oro har.

Metodo dialogikora egiaz iratzartzeak hezkuntzaren praktikarako bide berria zabaltzen du. Ikastetxeen barruan besteekin egiten den gogoeta-lana beste modu batera planteatzera eramaten du eta, batez ere, erabakiak hartzeari ardurakidetasunetik aurre egitera. Prozesu horretan berriro azaleratzen dira etengabe ageri diren galderak: Nor inplikutzen du arazo honek? Nola sartuko ditugu pertsonak kezkatzen gaituzten gaiez pentsatzera? Zer-nolako komunikazio- eta partaidetza-egoera sortzen dugu ikastetxeko pertsonekin? Eta zentroetako pertsonak erabat ikusgarri agertzen hasten dira.

Gogoeta hauen harira, zuzendaritzako arduradun batek kontatzen zigun berek ez zizkietela beren buruari halako galderarik egiten. Ziur zeuden ezen zuzendaritzaren ardura proposamenekin joatea, horiek azaltzea eta, balorazio txiki baten ostean, erabakiak hartzea zela. Horixe zen beren eginkizun eta betebeharra. Ez zuten inoiz pentsatu ikastolaren arazoeke eta hezkuntzako gaiek eragiten dieten pertsonak edo kolektiboek —inor baztertu gabe— ideiak eman zitzaikenik gai edo arazo horietako bakoitzaren gainean. “Behin behineko ziurtasun” berri honek ekintzaren proiektzioa irauli du zentroetan; igarri ezin zen modura aldatzea ekarri du. Hainbestera, non bere ikastolan bizi izandako adibide zehatz batekin ilustratu duen partaide batek. Honelaxe dio:

Garrantzitsua da azaltzea, gu bi eraikin desberdinetan gaudela. Gainera, duela bi urte, beharren diagnostikoan irten zitzaigun gaia ere bazen; eraikinen egitura berregitea pentsatu genuen, hezkuntza-mailen kokapena eraikin batetik bestera aldatuz... Gure historiako beste momentu batean, proposamena zuzendaritza-taldean eta arkitektoarekin zuzenean landuko genuen, eta, ia prestatutako proposamena izatean, klaustroari aurkeztuko genion. Baina ez, ez genuen horrela egin; printzipioz antolaketa hutsekoa izan zitekeen gaia hezkuntza-gai bihurtu genuen, non erabaki hura hartzeko pertsona guztiok pentsatu eta parte hartu genuen, neska-mutilen hezkuntzarako onena izango zen erabaki hura hartzeko. Erabaki kolektiboa eta hezkuntzaren ikuspegitik argudiatua izan zen. Hori jauzi garrantzitsua izan da guretzat, eta hezkuntza-komunitate dialogikoaren planteamendurako atea zabaltu digu.

Ekintza aldatzeak pertsonengan eta zentroetan berehalako erantzuna zenbateraino eragiten duen galde diezaiokegu geure buruari; edo, eskolako espazioetan, eta ikasgeletan ere bai, jarrera eta planteamenduak aldatzeak mugimendu ikusgarria sorraraz ote dezakeen. Are gehiago, zenbait idazleri iruditzen zaie ezen, izan diren erreformak izan arren, eskola gutxi aldatu dela eta gaurko ikasgelek beste garai batzuetakoen antz handia dutela. Baina benetan ote da horrela? Zerbaitetan eragin al da? Zer-nolako eraginak izan daitezke? Kanpotik nolabait igartzen al ditugu?

Ikastoletan aldaketa-proiektu honetan parte hartzen ari diren pertsonak diote-nez, badirudi prozesuaren lehenengo ondorea iratzartze bat bizi izan duen pertsonarengan sumatzen dela, zeren “besteei” —hau da, guraso, ikasle edo beste edozein pertsonari— aukerak ematera jotzen baitu. Adierazteko aukera ematen die; beren ahotsa entzunarazteko. Horrek mugimendua eragiten du erakundearen praktikan jarduteko eta praktika hori bideratzeko moduan. Nolabait pentsatu egin behar dugu ezen ikastola osoaren errealitatean ere eragina izan behar duela, nolabaiteko oihartzuna, bereziki ikusgarria eta deigarria izan ez arren. Zerbait mugitzen dela uste dugu, portaideek hala adierazten dutelako.

Baina, zer-nolako errealitateekin egiten dugu topo ikastetxeetan? Erraza al da dialogikoki lan egitea?

Agian aurre egin beharreko eragozpenik handienetako bat entzuteko analfabetismoa da. Zentroen barruko kolektibo guztien arazoa dela dirudi. Gizarte osoaren arazoa dela ere esatera ausartuko ginateke ia. Ez gaude benetan entzutera ohituta, eta horretarako prozesu oso batean sartu behar dugu ikaskuntza: norberaren ahotsa esan, denen eraikuntza sostengatzeko. Taldearen ulerpenak eta bakoitzaren ideiak norberari eta talde barruko subjektu bakoitzari aurrera egiten lagatzen diotelako konbentzimenduak gidatutako elkarriketan barik, norbanakokeriak gidatutako elkarriketan sartzera jotzen dugu. “Gorren arteko elkarriketa” berriro ere. Horregatik, asmo gisa planteatu behar da entzutearen eta talde-kontzepzioaren inguruko lana. Irakasle batek esan duenez, “ez da bakoitzak esaten duena bakarrik, nire ki-deak esan dezakeena ere oso zentzuzkoa izan daitekeela eta pertsona horiengandik asko ikas dezakegula kontuan hartzea baizik”.

Jakin badakigu, ikastoletako taldeekin izandako lehenengo bileretan pertsonak ez ziotela elkarri entzuten; beren berbaldiaz adiago zeuden beste pertsonak ematen zituzten argudioez baina. “Bestearen” berbaldiaren nolabaiteko iragazgaiztasuna suertatzen zela esango genuke, norberaren pentsamenduan inolako oihartzunik gabekoa. Besteen ideiak sostengatu, berregin, berretsi edo norberarenak birdimentsionatu ezingo balira bezala, jakintza-esparru komun indartsuagoa sortzerik ez balego bezala. Hain zuzen, honexetan datza aipatutako norbanakokeria hori: “Bakoitzak berea esan eta lasai geratzen da: esan du eta kito”. Norbanakotik kolektibora igarotzeko, prestakuntza-asmo argien menpeko prozesu luze eta xehatua behar izaten da, elkarriketak eta, horren ondorioz, galderak eta besteekin baterako eza-gutza-eraikuntzak bultzatutakoa.

Aurreko ataletan prozesu honen barruan jatorrizkoa, berariazkoa eta nortasunaren adierazlea dena (ikastolak, kolektibo batek edo pertsona batek berezkoa duena) batzen gaituenarekin eta denontzat komuna denarekin artikulatzeari eman diogun balioa erakutsi dugu. Norbanakoen eta kolektiboen gaien artean oreka mantentzera eramane gaituen ardatz-idea da. Pentsamendu kritikoak eta ekintza dialogikoak berezkoa duten teoriaren eta ekintzaren arteko loturaz pentsatu eta horri aurre egiteko beti eginkizunen bat eduki behar delako ideiarekin batera, ikergai komun bat, ikastola bakoitzeko ikergai zehatzen inguruko jakintzaren garapena sostengatu eta bultzatzen duena, ikastola bakoitzaren berezko ikergaiekin lotuta mantentzera eramane gaitu ideia horrek. Horraino heltzen dira aukera horren arrazoiak, bada.

Baina nola bizi da hori taldean? Zenbateraino eragiten du horrek iratzartze bat? Nola gauzatzen da begirada hori, begirada biziago hori? Eta noraino bideratzen gaitu begiradak?

Ikastola barruko lanaren gai nagusia den *ikergai zehatzaren* eta talde zabalaren *ikergai komunaren arteko loturatik* lan egiteak dakartzan inplikazioak begiztatzea, zentroen barruko ekintza eta talde zabalaren ekintza bera berrinterpretatu eta berbiderratzera daraman dardara gogor modura bizi da. Beste iratzartze baten aurrean gaude.

Hasieran, zentro guztiek ikergai lehenetsiaren inguruan lan egin zuten, ikergai hura berez helburua balitz modura. Ikergai horretan erabat zentratuta zeuden, hura ulertu, teorizatu eta gai hark beren ikastoletako errealiterako izan behar zituen ondoreetan pentsatzen. Prozesuaren garapenean, ikergai zehatzaren lanketa bitarteko bat besterik ez dela jabetzen direneko unea heltzen da; beren gogoeta-ekintza osoaren benetako helbururantz begira dagoen bidea: hezkuntza-komunitate dialogikoa eraikitzen eta hori egiteko teoria eta praktikaz hornitzera begira, hain zuzen.

Ordura arte ez zen hezkuntza-komunitate dialogikoa ikastola barruan burutzen diren ekintza guztiei esanahi berria harrarazten dien aterki modura ikusi. Ikastola batean talde batekin arazo zehatz baten gainean lan egitea hutsa, berez, hezkuntza-komunitate dialogikoa zela uste zen. Luzaroan jardun izan da ideia

horrekin, iratzartzea azaleratu arte. Iratzartzeak ikastolan edo taldean daukaten apustuaren esanahiaz jabetzea dakar: zerumuga iristearen eta “opil osoa” lortzearen apustuaren esanahiaz, alegia. Ikastolako taldeen barruan eta ikastola osoan burutu behar den prozesuaren eta egin behar den lanaren ikuspegi desberdina ematen du horrek. Proiektuaren ikuspegi berriak ametsa lortzeko egin beharreko bidea desberdin pentsatzen laguntzen die. Jadanik hasi dira, oin-puntetan bada ere, ametsa ukitzen. Esaterako, halakoak esaten dituzte:

Prozesua irauli bagenu bezalakoa da. Lehen, ikerlana lehenetsitako arazoaren inguruan garatzeko elkarriketaz baliatzeaz arduratu behar bagenu bezala bizi genuen. Orain badakigu gai horretaz eztabaidatzea ametsa dela, hau da, dialogotasunean lan egiten duen hezkuntza-komunitatea izatea lortzeko bide bat baino ez dela.

Eta ibilbide horretan guztian, nola ikusi da bideratzaileen jarduera? Nola planteatu da bideratze-ekintza?

Bideratzaileek proiektuaren barruan eta, batez ere, ikastolako taldeekiko ekin-tzan izan duten eginkizunak esanahi berria hartu du prozesua aurrera joan ahala. Beste iratzartze baten aurrean gaude: ikastoletako bideratzaileen¹ lan-taldeen barruko partaidetza- eta inplikazio-maila iratzartzea. Edo berdin dena, behaketatik partaide-tzara igarotzea eta horrekin *bideratzearen eginkizuna birdefinitzea*. Zer ekarri du jauzi kualitatibo honek?

Lehen uneetan, ikastoletako arduradunek, dinamizatzaile izanik, hasieran be-hatzaile izanik, “besteei” beren esperientziez galdetzen dieten “bideratzaile”-lana hartzera jotzen dute; ikastolaren sorrera eta bilakaera osoa nola bizi izan duten gal-detzen diete. Elkarrekintzazko egoera horretan, bideratzaile hauek aparte geratzen dira, taldeen barruko beren esku-hartzea eta partaidetza kontrolatu nahi balituzte modura. Uste dute horizontaltasunari laguntzeak talde barruan ahalik eta gutxiena parte hartzea esan nahi duela, murgilduta dauden prestakuntza-prozesuaren bidez lortu duten jakintza-kapitalarekin besteak ez “zapaldu edo nahasteko” eta bildu-takoen artean distantziarik ez sortzeko. Esku-hartzea besteen aurreko botere-ariketa modura bizi dute. Horregatik erabakitzen dute pixka bat alboan geratzea, eta taldeari dagokionez, galdera-egile eta landa-oharretako hartzaile huts izatea.

Pixkanaka, ordea, horizontaltasunaren kontzepzioa aldatuz doa eta ideia gil-tzarri bat indarrez azaleratzen hasten da: gai desberdinez jakitea talde osoarentzako ekarpena da, eta bestekin ikasteko bitarteko bat. Eta onartzen da horizontaltasunak esperientziak eta jakintzak partekatzea esan nahi duela, batzen gaituen helburu komunaren alde lan egin eta xede hori eraikitzeko, hau da, ikastola dialogikoa izan dadin laguntzeko. Bideratzaileak, beren burua eztabaida-taldetik kanpo ikusten du-ten egoeratik batera lan egiteko gai den talde gisa sentitzen diren egoerara igarotzen

1. Gogora dezagun ezen ikastoletako arduradunak talde zabalean partaide gisa aritzen direla, baina ikastoletako eztabaida-talde komunikatiboetan bideratzaileak direla.

dira. Partaideak berak, pixkanaka, gainerakoei gogoetan laguntzen dieten bideratzaileen papera hartzen hasten dira.

Prozesu horren harira, denboran gertuago dagoen eta bideratzaileen rola bir-definitzea bultzatzen ari den beste iratzartze bat aipatzen da: *taldeetan bideratze-eginkizuna deszentralizatzea*.

Baina bideratze-ekintza deszentralizatzeaz zer inpresioak irauten du pertsonengan?

Idea berri honetan labur sartzeak agerian uzten du ikastolen barruan hezkuntza-prozesuetako bideratzaile eta mugiarazle modura antolatutako hezkuntza-ekintzen eta burututako jardueren proiektzioaren aldaketan izaten ari den eragina. Boterea sakabanatzeko eta besteekin egiten ditugun ekintzetan betekizunak eta estrategiak partekatzeke ildoan aurrera egiteko moduen inguruan gogoeta egitera ere eramaten ari da. Iratzartze sortu berriaren aurrean gaude, hein handian “besteekin” lan egiteko moduan izandako aldaketak bultzatu duena. Denok bertan gertatzen ari denaren ardurakide izatearen ideian sostengatutako estrategiak erabiltzea ekarri du horrek, eta ondorio garrantzitsuak izan ditu pertsonengan, taldeen barruan izaten den partaidetzaren izaera aldatzea sustatuz. Partaidetza gero eta handiagoa da, “besteari” laguntzeko eta pertsona guztiek eztabaida-taldearen barruan eginkizun desberdina kontuan har dezaten. “Besteak” non dauden eta gu non gauden pentsatu behar izatera eraman ditu, hortik prestakuntzako estrategiak eta lanaren diseinua bera definitzeko².

Hala ere, nola bizi dira ikaskuntza horiek?

Puntu honetaraino helduta, esan behar dugu itxurazkoa dela prozesuan gertatu diren ikaskuntzak segidazko modu honetan azaltzea. Azalpen horrek ordena eta modu horretan gertatu direla ere pentsaraz dezake, oker pentsarazi ere. Prozesuak pertsonengan duen eraginak, ordea, oso bestelako zerbait adierazten du. Pertsonen, kontatzen ari garen iratzartze hauek elkarrekin lotuta daudela iruditzen zaie, eta hala adierazten dute. Artikulatuta bizi dituzte. Une horretara heltzeko, hau da, ikuspegi integratuagora heltzeko, prestakuntza-fase desberdinetatik igaro behar izan da, asmo zehatzekin eta desberdinekin, oro har pertsona horiek oso modu ugaritan barneratuz. Beren prozesuan bertan gertatu den bezala, iratzartzeen ikuspegi integratu hau zentroen errealitatean eraginez doala sumatzen dute, eta ikastolen barruan partaideen jardueran mugimendu bat sorraziz doala. Hezkuntza-lanari prozedura, lanabes, jarrera desberdinak... erantsiz joan beharrek sustatu du iratzartzeen suspertze hori, zeren neurri handian, horrek prestakuntzan bide luzeko lasterketa eginarazi baitu. Hara zer dioten zentroetako arduradunek:

2. Hori bezalako uneetan, oinarri teorikoetan aldarrikatzen genuen partaidetasuna gauzatzen dela esango genuke.

Gure papera bestelako lan batzuk egin ditzagun eskatu zaigunean aldatu da. Esaterako, testuekin lan egitera joan garenean, jarduera zehatz batzuekin..., edo diseinua idatziz ekar dezagun eskatu zaigunean eta kontrastatu dugunean; edo berreraikuntza bat egiteari aurre egin behar izan diogunean; edo ekoitzitakoa ikastolan edo beste foro batzuetan jakinarazi behar izan dugunean; edo dokumentu bizi bat egiteari aurre egin behar izan diogunean. Horrek guztiak hizkuntza formala edo propioa gureganatzetik —lasai mintzo gara dialogoaz, hizkuntza komunaz... hitzak baitauzkagu— hizkuntza hori gureganatu eta murgilduta gauden hezkuntza-praktiketako jokamoldean eransterraino dagoen tarteaz ohartarazi gaitu. Badira zenbait gai hainbat preskakuntza-bileratan jorratu direnak, esaterako, hatsarre arautzaileak, elkarriketa, komunikazioa, zabaltze dialogikoa; baina horietako batzuk ez dira oraindik bere konplexutasun eta zabaltasun osoan ikastoletako gure proiektuetan jarduteko moduan txertatu. Ezagutza berria barneratzera heldu eta ekintzara proiektatzea da berriro gure praktiken aurrez aurre jartzen gaituena, horrek errealitate zehatz batean zer dakarren argi eta garbi ikusiz. Beraz, horrek zenbait buru-estrategia izatea eskatzen du: kontzeptualizazioa sortuko duen hizkuntza komuna eraikitzea, praktikan kontzeptualizazio horri eman diogun zentzuarekin bateragarriak diren jarduteko moduak begiztatzea, horrek pertsonentzat, gizartearentzat eta erakundeentzat dituen inplikazioak ikustea (berdintasuneko, justiziako eta zuzentasuneko erreferentziak kontuan izanda) eta, horrekin guztiarekin, egiten ari garena berriro interpretatzea, horrela gure ezagutza zabaldu eta praktikan berriro kokatzeko.

Iratzartze berri gehiagoz mintza ote gaitezke oraindik? Zein ari dira agertzen?

Taldeak lortutako ikaspenak azaltzeko aurrerako urratsa egiten dugunean, *sare* kontzeptua aurkitzen dugu. Idatzi honen uneraren batean helmugako puntu horretara daraman prozesua aipatu dugu. Prozesu hori bi irudi orokorren artean igarotzearen bidez deskribatu dugu, geure ikuspegitik bizi izan ditugun une desberdinei erantzuten dieten irudien artean. Lehenengo irudia “amarauna” da. Armia armak amarauna nola eraikitzen duen behatzen badugu, jatorrizko puntu bat ikusten dugu, nondik saretutako ehuna eratuz doan haria sortzen den. Bigarren irudia “neurona-sarea” da, non neuronak elkarrekin lotzen diren baina, aldi berean, beren autonomia mantentzen duten puntu ugari aurkitzen ditugun. Sarearen ideia bigarren irudi horretan sustraitzen da. Irudi horrekin komunikazioa arin doaneko eta autonomia gauzatzen deneko estadiora iritsi garelara adierazi nahi dugu.

Oso zaila da sare horrek gure prozesuan hartzen duen esanahia azaltzea. Baina lehenagoko, bitarteko eta ondorengo prestakuntza-lanaren segida osorik egitea bideratze-taldearen berezko eginkizun modura barneratzen denean sortzen hasten da sare horren kontzientzia, eta segida desberdinen katea amaigabea eratuz doazen hiru une desberdinetan hezkuntza-prozesua zorrozki eraikitzea ahalbidetzen denean osatzen da. Horrek proiektuaren ikuspegi orokorrera iristea ziurtatzen du; prozesuaren osotasunari begiratzeko aukera izatea. Horixe da, hain zuzen, sare erako pentsamendua, hau da, talde zehatz batekin daukagun lan zehatzaren jomuga baino askoz ere puntu gehiagori begiratzea. Errealitatearen konplexutasunean

sartzea eta errealitatea ahalik eta punturik gehienetatik behatzea dakar; aldi berean, hezkuntza-komunitate dialogikoa deritzogunak estaltzen dituen puntuak dira, hor dagoen zerumuga beti presente edukirik, eta adi mantentzen garelarik.

Lehenago esan dugun bezala, zaila da sareko pentsamendua nola ulertzen den eta, batez ere, nola bizitzen den azaltzen saiatzea, bi gako horien arabera lan egitearen ondorioa izan baita. Sarerako iratzartze horrek jauzi kualitatiboa ematea ekarri du edozein hezkuntza-praktikari aurre egiteko eta praktika horren aurrean kokatzeko orduan. Ikastolako eztabaida-talde komunikatiboaren mugak gainditze-ra eta dialogotasuna zentroaren barruan ekingo zaien ekintzetan zabaltzera darabian iratzartze hori nola bizi izan duen kontatu du taldeko pertsona batek:

Sareak begia beti komunitate osoan jarrita egotea esan nahi du; ozeano bati begiratzeta da eta, beraz, askoz ere begirada zabalagoa da. Sare-ikuspegi horrek bideratzaile gisa lan egiteko dugun modua baldintzatzen du, edozein egoeraren “lehenagoko denbora” modu garrantzitsuagoan baldintzatzen baitu. Prestatzeko orduan ez dugu jadanik aintzira baten ikusmira laburra, ozeanoaren ikuspenak ematen digun ikusmira zabala baizik. Horrek egoera berri baten aurrean jartzen gaitu. Askoz ere gehiago pentsarazten digu, faktore gehiago kontuan harrarazten eta, batez ere, geure buruari galdearazten ea suspertuko dugun ekintzak inguratu behar gaituen zerumuga horretarantz joaten laguntzen digun ala blokeatzen gaituen. Jadanik ez diogu talde barruan egingo dugunari soilik begiratzen; aitzitik, taldea nola bultzatuko dugun ere pentsatu behar dugu, taldea bera izan dadin espazio guztietan lan dialogikoa zabaltzen duen eragilea: ikastolan, bere kolektiboan, bere familian garatzen duen gizarte-bizitzan. Asmoa ez da, beraz, ikergai zehatza, hezkuntza-proiektua dela, edo bizi-kidetasun-arauak direla... garatzea, hezkuntza-komunitate dialogikoa lortzea baizik.

Sare erako ikuspegi honek beste jarrera batean kokatu ditu partaideak bideratzaile gisa. Orain, lan-saioetara joaten direnean, prestakuntzako estrategia zehaztu baino lehen, prozesuaren hainbat alderdi hartzen dituzte kontuan aldi berean. Batetik, aztergai duten gaia bera eta gai horren gainean sortuz joan den ezagutza; bestetik, zabaltzearen kontzeptua, ikastola osoaren prozesuan blaitzea eta, beraz, aztertzen ari diren arazoari eta metodo dialogikoari berari dagokionez eraikitakoa ikastolako gainerako espazioekin partekatu behar izatea. Gainera, prozesu horren gizarte-izaria (egiten duten hezkuntza-praktikaren gizarte-irakurketa eta hezkuntza-ekintzaren gizarteko proiektzioa) eta eztabaida-taldeetako partaideen ekintza bera ere kontuan izaten dituzte. Eta horrek guztiak nolabaiteko eragina izan behar du bizi garen gizartean. Zabalduz doan olio-orban moduko bat da, “begiratu” batean ikusten duguna, eta jadanik ezin diogu horretan guztian aldi berean pentsatzeari utzi.

Baina, nola egin izan dugu aurrera “presarik gabeko baina etenik gabeko” ikasketa horretan?

Bizitzen ari garen prozesuan, batzuetan asko aurreratu dugula eta beste batzuetan, ordea, atzera egiten dugula edo lautada batean geratzen garela iruditzen

zaigu. Prozesu guztiak horrela doazela dirudi. Ez dute beti gorantz egiten. Izan ere, ikusten dugu prozesuak pixkanaka mugitzen direla, harik eta une batean jauzi "erraldoia" egin, esperimentatutako guztia handituta ikusi eta gerorako ekintzak proiektatzeko indarberritzea lortzen den arte. Gure kasuan, beharrianen diagnostikoaren faseak aldaketa ekarri zuen jadanik. Kontzientzia desberdina hartu genuen. Ordutik aurrera, igarotzen dugun fase bakoitza aurkikuntza etengabea da. Baliteke pentsatu ez genuen eta agerian jartzen zaigun arazoetako bat azaltzean sortu zaizkigun kontzeptuak bideratuz joateko zailtasuna izatea. Gerta liteke kontzeptuak barneratzeko ezgaitasuna esango diogun hori eguneroko praktikak "aktibismora" bultzatzen gaituelako izatea (erantzunaren kezka eta beharra) eta, nahi gabe, gogoetatik urruntzea. Nolanahi ere, egindako ibilbideari begiratuta, pixkanakako aurrerapena egin dela ikusten da.

Kontatutako ikaspen horiek taldeen bizitzarako garrantzitsuak izanik, agian *idazketarako jauzia* modu ikusgarrian bizi izan dela esatera ausartuko ginateke.

Eta, nolakoa izan da idazketarako irekitze hori?

Beste uneren batean aipatu dugu hezkuntzaren munduan ahozko eta idatzizko lanak daudela. Esaten da, era aktiboz eta pasiboz, idazten ez dakigula, tradizioz ez daukagula, idazketaren aurrean amildegi baten aurrean bezala sentitzen garela. Baina garbi dago oroimena ez dela inola ere nahikoa prozesu sistematikoak sortzeko, prozesu horietara jotzeko, horiekin ikasteko eta ekintza berriak proiektatzeko. Idazketarako iratzartzea nekeza izan da. "Mila eta bat aitzakiren artean" uzkuritzen ikusi dugu jendea; baina, pixkanaka, norbera tarteko distantzia batetik prozesuaren beraren aurrean kokatzeko eta ordenatuta "itzultzeko" idazteak duen balioaz jabetuz joan dira. Gainera, zerbait egin beharra zegoen eztabaida-taldeetan aztergaien gainean sortzen ari zen ezagutzarekin. Hori guztia mota desberdinetako dokumentuetan islatuz doa. Lehenengo une batean, lan-saioen berreraikuntzetan eta, ondoren, dokumentu biziak deitzen ari gatzazkien horietan. Berehala hitz egingo dugu horretaz guztiaz.

Beraz, kontaketa idatziaren izaria aldaketa garrantzitsu modura sentitzera heldu da, egiteko beste modu baten aurreko egunsenti gisa bizitzera. Idazketari aurre egiteko, nolabait sufritu eta gozatzeko, gure esperientziaren gainean eta esperientzia horretaz eraikiz goazen ezagutzaren gainean sortzen duen ulerpenaren-gatik, ikaskuntza-prozesu trinkoa behar izan da. Talde zabalaren barruan sortutako kontaketa idatziak irakurrazki eta horrek beste kontaketa batzuk idatzarazi ditu: berreraikuntzak. Iratzartze motel horrek, azken batean, eginez ikastea eta, batez ere, gertakarien deskribapenetik horien gainean teorizatzea eskatu du. Horixe da idazketaren barruko benetako jauzia eta mugimendua: plano idatzian teoriaren eta ekintzaren artikulazioan sartzea, ez gehiago ezta gutxiago ere. Begirada berria has-ten da eta hezkuntzaren eta gizartearen irakurketarako izari desberdina zabaltzen da.

Gaur egun esan dezakegu ezen, zentro barruan taldeekin lanean ari garenean, bertan gertatzen, esaten, aztertzen, susmatzen... den guztiaren gainean landa-oharrak hartzea, aztertzea eta kontakizun batean gauzatzea oinarritzko eragiketak direla. Egoera horretan zer gertatu den azaltzeko moduko arrazoiak aurkitzeko, geure buruari galderak egitera eramaten gaitu ariketa horrek. Freirek esango lukeenez, gauzen izatearen arrazoiak bilatzea da. Partaide batek honelaxe adierazi du:

Egitea da garrantzitsua, eta horixe nabarmena izan da gure prozesuan. Baina garrantzitsua da, halaber, horretan prestatzea, zeren landa-oharrak hartzea eta berreraikitzea balio handiko prestakuntza eta azterketa-lanabesak baitira. Gainera, egiteko modu hori ikastolara zabaltzea lortu nahi badugu, baita erabakiak beti aktetan jasotzetik egiten duguna hezkuntzaren ikuspegitik ulertzeko eta proiektatzeko berreraikuntza erabiltzera igarotzea ere nahi badugu, noraino hel gaitzkeen ikusi beharko dugu. Dena dela, bide ona da hau.

Ahoz eta elkarrekintzan adierazitakoa idatzizko dokumentu batean islatzera igarotzeak, bestalde, segurtasun-sentimendua sortzen du, zauden ikaskuntza-prozesua kontrolatzen eta ezagutzen duzulako sentimendua, nolabait. “Prozesuan egoten eta prozesua ulertzen laguntzen diguten makuluak” direla irudikatzen da. Bizipen hori talde desberdinetan idatzizko izari honekin harremanetan izan diren pertsona guztiengana zabaldu da. Begira, bestela, zer dioten batzuek:

Bilera bati etekina ateratzeko beste modu bat aurkitzen duzu, lehendik ohitura batzuk dauzkagulako; eta hau lan egiteko beste modu bat da, ordenatzea da, ez kronologikoki, esaten duguna hezkuntzaren aldetik zentzua duten gaitan txertatuz baizik. Horrela topaketen mamian sakontzeko aukera dago. Era berean, beste gako batzuekin ere lan egiten laguntzen du, lan-bilerak planteatzeko orduan ez eze, bilera horiek aztertu eta, azkenean, teoria eta ekintza artikulatuta geratzen diren dokumentu baten bidez ere adierazteko.

Orduan, zer-nolako aztarnak lagatzen ditu pertsonengan idazketara igarotzeak?

Ezbairik gabe, idatziarekiko lotura horren gainean inpresio desberdinak pila-tzen direla esan dezakegu. Batzuk harridurazkoak dira, eta beste batzuk praktika profesionaletara hurbiltzeko beste modu batzuetarantz irekitzekoak, gauden prozesuez normalean mintzatzen garen lerrotasuna gaindituz. Hara zer-nolako baieztapenak egiten diren: “Baina, hori guztia esan ote dugu, benetan? Horrenbeste gauza sortu ote dugu?... Beste izari bateko lan-eginkizuna da eta, landa-oharren atzean, egiten ari garena hobeto ulertzen lagunduko dizuten izari berriak ikusten dituzu, eta bileratik irteteen hasieran zeneukan pertzepzioaren desberdina ateratzen duzu. Lan egiteko beste modu bat da, oso positiboa... Prozesua nondik doan ikusten da, eta hasieratik amaierara planteamendua nola aldatzen den ere bai”.

Edonola ere, badirudi idatzizko izaria kontaketa idatzira igarotzea eztabaida-taldeetan parte hartzen ari diren pertsonen prestakuntza-gaia izan behar dela. Ba-

dirudi garrantzitsua dela idatziaren kultura hau sartzea eta zentroen errealitatean, zereginean, zabaltzea.

Idazketak, baina, beste zentzu bat hartzen du, hain zuzen ere, elkarriketan lan egiten saiatzen ari bagara, horrek egingo ditugun dokumentu orokorretan inplikazioak izango dituela jabetzen garenean azaleratzen den zentzua. Idaztea garrantzitsua da, bai, baina baita idatzi horiek irakurtzen dituenari pentsarazi behar zaiola gogoan izatea ere. Beraz, dokumentuek elkarriketa horren zentzua oso ondo islatu behar dute, sakonean zer garen, zer izan nahi dugun, nora joan nahi dugun eta nondik gatozen bildu behar duten idatziak baitira.

Esan dezakegu dokumentu idatziak garrantzitsuak direla, batetik, prozesua ulertzeko, prozesuaren jarraitutasuna ikusteko, eta ekintza proiektatzeko eta, bestetik, gogoeta kritikoa eta irakurleekiko elkarriketa sustatzeko. Nahikoa adierazgarriak dira ikastola bateko bideratzaile batek esandako hitz hauek:

Zerbaitez ohartu banaiz, bilera batetik besterako bidea zintzoki eta ondo prestatzeak —berreraikuntzak irakurriz eta ulertuz— duen garrantziaz izan da. Prestaketa-lan hori ezinbestekoa da prozesuaren barruan jarraitu ahal izateko, prozesutik kanpo ez geratzeko, eta bilerari eta bileran egiten den lanari ahalik eta etekinik handiena ateratzeko. Dauzkagun dokumentu idatziekin mintzatzeko, horiekin batera pentsatzeko astia izan eta denbora eman behar da. Eginkizun horrekin batera, berreraikitze lanari aurre egitea besterik geratzen ez dela ere ikusi dut. Berreraikitzeak prozesua sakonago ulertzea ziurtatzen dizu. Niri, ezbairik gabe, berreraikuntzak segurtasuna sentiarazten dit. Baina prozesuak irakurri eta prozesuei aurre egiteko modu horrek ohiko eginbideetatik urruntzera behartzen gaitu; eta idazketarako jauzi horrek zentroetan lan egiteko moduetan aldaketa sakona eragiten laguntzen duela uste dut, hezkuntzaren praktikaz beste modu bateko galderak egitera bultzatuz, zeren beste ikuspegi bat izatera behartu eta eramaten baitzaitu.

Beraz, idazketarekiko lotura bestelako bilaketa-modu batean islatu da, eskola bizien barruan “lan-dokumentu biziak” ekoiztea bezalako sorkuntza-mota zehatzetan. Zergatik bilaketa hori? Zergatik tematu dokumentu idatzi desberdinak egiten? Zerk markatu behar du diferentzia? Zer esan nahi du dokumentu bizira iratzartzeak?

Partekatzen ditugun dokumentuek izan behar duten izaerara iratzartzeak zerikusi zuzena du proiektuaren filosofiarekin. Horretan eraikuntza etengabearen ideia nagusitzen da; beraz, aurrerapen bakoitza hurrengorako erreferentzia izan dadin lan egiten da, eta beste puntu edo toki batera joateko atea beti dago zabalik. Hortik dator dokumentuek ikastolaren estilo dialogiko hori islatu behar dutelako ziurtasuna. Horregatik ezin dira eraiki egiten ibili direnei soilik balio dieten dokumentu estatikoak. Bestelako dokumentuak eta produktuak atera behar dira: horiekin harremanetan jartzen diren pertsonak beraiekin hitz egitera bultza ditzaketenak, pertsona guztientzat erreferente izan daitezkeenak, berez, beren kontzeptzioarengatik, komunikatzaileak izan daitezkeenak, eraikuntzaren oinarrian kontzeptzio

dinamikoa izan dezaketenak,... Dokumentu irekiak behar dira izan, aldi berean, une batean burututako produktuak eta prozesuarekin etengabe eraikiz doazen produktuak ere izanik. Dokumentu horiek prozesuan bizi dena islatu beharko dute. Dokumentu biziak idatzi behar dira, hasieratik gure historiaren zatiak islatuz eta, prozesuak aurrera egin eta esanahi berriak hartu ahala, forma bihurtuz.

Gainera, dokumentu biziak babes-iturri izan behar dute zabaltze-prozesuan, ulermenera, bizipenera eta sentipenera hurbildu behar gaituztelako, arrazoiertara hurbiltzeaz gain; azkenean, larrutik sartu eta arrazoimenera heltzeko. Horregatik, dokumentu horiek lantzean eta prestatzean, garrantzitsua izango da zer-nolako hitzak erabiltzen diren kontuan izatea, pertsonengana heldu beharko baitira. Beraz, idazketa zaintzea oso garrantzitsua da, teorian, ekintzan eta emozioan sartzen laguntzen digulako. Zer idazten den zaintzea eta idazteko zein gako baliatzen diren zaintzea gu guztion aurrera zabaltzen diren erronka berriak dirudi.

Baina, beste zein zentzu hartzen du idazketak aldaketa-prozesu horretan?

Esan dugu idatzizko izariak taldeen errealitatearen eta hezkuntza-praktiken ulerpenera hurbiltzeko moduari eragin diola, eta irauli egin duela. Idatzizko izaria, ikusi dugun bezala, forma desberdinak hartuz doa. Forma horietako batzuk aipatu ditugu jadanik. Ondoren beste batzuetara joko dugu.

Idatziaren izari berri bat “testuekin eta teoriarekin beste modu batean topo egitea” dela esanez definitu da. Topaketa hori azaltzeko hitzak aurkitzea ez da erraza izan, emozioen mundua zipriztindu duelako eta hori arrazoiertan itzultzea zaila izan delako. Baina teoriarekin berriro topo egitea izan da, adiskidetasunezko besarkada bat-edo, aurretiaz inola ere sentitu gabeko bat-egitea. Teoriaren eta praktikaren batasuna bizitzea izan da, praktika ulertzea. Hauxe esaten da:

Topaketa hau inoiz ez bezala bizi izan dugu. Ikastolen barruan lan egiteko metodoaz esaten eta egiten genuen guztiari zentzua eman ahal izan diogu... Lehenago irakurri arren, ez genion ematen orain eman diogun zentzua. Gauza pilo batez “ohartzera” eta zentzu garez ikustera eraman gaituen egoeran sartzea izan da.

Praktikan esperimentatzen ari ginen kontuekin zerikusi zuzena zuten jatorrizko testuekin gogoetazko lana egiten murgiltzea erabaki genuen uneetako bat oroituz idatzi da pasarte hori. Horrek ez du esan nahi lehenago testu horiekin inolako harremanik izan ez genuenik. Zeren, egoera horretan berria zena, hori espreski egiteko mintegi bat antolatzea baitzen, horretarako hiru lanegun antolatu baikenituen, eguneroko bizitzatik kanpo. Lan egiteko modu horren asmoa hautatutako testu-sorta baten analisisan sakontzea eta, gainera, sortzen zen eztabaida guztia landa-oharretan jasotzea zen, hori guztia idatzizko kontaketa bidez berreraikitzeke. “Besteekin” baterako irakurketa eta idazketari horrela aurre egiteak —tertulia modura— ikaragarri markatu ditu taldea eta ondoren eraiki den dinamika. Gure ustez, une horretan argi eta garbi bereizten dira lehenagoko eta ondorengo garaiak proiektuan.

Prestakuntzaren modalitatea zein sustatutako barneko estrategia modu iraul-tzailean bizi izan ziren. Ordura arte inoiz ez zen halako bizitasuneko prestakuntza-esperientziarik izan, hain iratzartze indartsua eragin zezakeenik. Hainbestearino markatu du taldea gertakari horrek, non horren antzeko beste prestakuntza-une batzuei aurre egin beharko zaien ideia barneratu baita, teoriaren uretan murgildu eta nolabaiteko ziurtasun eta segurtasunez “igeritokira salto egiten” laguntzen duten ideia berriekin azaleratzeko aukera eskaintzen dute eta. Hona hemen zer dioen arduradunen taldeak horren gainean:

Horri esker bizkar-zorroan generaman eta uztartu gabe geneukan guztia finkatu ahal izan genuen, zentzu eta izari desberdinak hartuz. Prozesua desberdin ulertzera heldu ginen, zeren, jarraitutako prestakuntza-estrategiaren motarengatik, egunerokotasunera eramaten baitzaitu, eta horrek egunerokoan, zorrozki eta sistematikoki lan eginez, askoz ere gehiagorako eman dezakeela ohartzen laguntzen baitzaitu. Aurkikuntza horri esker, horrek ikastolen errealitatean, oro har, izan ditzakeen zabaltzea eta ahalbideak askoz ere argiago ikusten dira. Eguneroko bizitzan dialogotasunean bizi daitekeela ikusteko buruargitasuna lortzea bezalakoa da, paperak besapean eraman beharrik gabe. Elkarriketaren gakoan kokatzea da garrantzitsua.

Bizipen honetan, gure ustez, eragin handia izan zuen testu teorikoak zuzenean tertulia bezalako formatu naturalean eta lasaian burutu izanak; gainera, horrek teoriaren eta praktikaren arteko uztarketa bizitasun handiz lantzeko parada eskaini zuen. Gainera, iratzartze horrek gogoetabide berri bat ahalbidetu zuen: *gizarte-analisirako* sarrera. Testuen inguruan lan egiteak gizarte-errealitatea, oro har, eta ikastolek munduko testuinguruko horretan duten esanahia sakon aztertzea hurbil-tzea eragin zuen.

Zein da ikastolen errealitateaz bultzatzen den irakurketa berria?

Munduko errealitatearen eta gaur egungo gizartearen izaeraren analisiak zentzu berria erantsi zioten ikastolen ekintzaren analisiari, zeren ikastolen historia eta sorrera begiztatzen eraman baitzuen. Lagungarria izan zen denbora igaro ahala ikastolekin zer gertatu zen ulertzeko, nora heldu ziren, haraino zerk eramango zituen, zer bilatzen jarraitu nahi zuten, eta zergatik jarraitu nahi zuten ulertzeko. Gizarte-analisiaren barruan hezkuntzazkoaren zentzuarekin lotze horrek esangura berriez zipriztindu zituen ordura arte egiten ari ginen lana, eta aurrera begira ager-tzen zitzaiguna eta sustatu behar genuena ere bai. Gainera, Freire bezalako egileekin —gizartearen aldetik erantzunak bilatzera bultzatu gintuzten idazleekin— berriro topo egitea ekarri zigun. Une horretan, hezkuntza-komunitate dialogikoak askoz ere esanahi zabalagoa hartu zuen, gizarte-esparru orokorraren barruan kokatu zelako: bizi garen gizartean, eta gizartearen oinarrian dauden eta gizarteak alboratzen dituen balioetan.

Ikastetxean egiten dugunak gizarte-esparru horrekin duen zerikusia ikusteak ikastolen mugimenduaren zentzuaren, ibilbidearen, orainaren eta zerumugaren

gaineneko gogoeta kritikoan sartzen lagundu digu. Eta gogoeta horri esker, proiektuaren hasierako balioekin harremanetan jarri gara, baita une hauetan mugimenduaren barruan aldezen ei diren balioekin ere: nork eta zer gobernatzen duen, zein suposizio eta balioren mende gobernatzen den. Beraz, kontzientzia argia hartzen da hezkuntza-komunitate dialogikoak ikastolen munduan daukan zentzuaren gainean, ikastolaren mugimenduarekin batera doazen kultura-balio eta formak berreskuratzeari eta finkatzeari garrantzia ematen zaiolako. Beren izatearekin eta gizarte-ekintzarako beren askatasunarekin harremanetan jar daitezten bideratzen ditu. Eta, ahal bada, daukaten ardura eta hezkuntza-erakunde eta, hedapenez, hezkuntza-eragile diren aldetik beren gain hartzen duten gizarteko konpromisoa bizitasun handiagoz begiztatzera eramaten ditu.

Analisi horretan sartzeko, gogoeta egin behar izan da gaur egun ikastoletan eta ikastoletako eragileengan gertatzen ari denaz. Hasteko, honelako galderak egiten dizkiete beren buruari: Zer da guretzat kalitatea hezkuntza-sisteman? Nola lotzen dugu hori gizarte-zerumugarekin? Zein kanonetatik ezartzen ari da kalitatea hezkuntza-zentroetan? Eta zilegia da baieztatzea ezen gogoeta horrek ikastolen gizarte-eta hezkuntza-errealitatera eta etorkizunera desberdin hurbiltzea eragin duela.

Lehenago esan dugu, iratzartze guztiek zerikusi estua dutela elkarrekin. Esan dezakegu, era berean, gure prozesuan dauden pertsonak sentitzen dutela oso lotuta daudela talde zabalaren barruan teorizatuz joan garen eta ezagutza praktikoa eraikitzeko baliatu ditugun kontzeptuekin, partekatzen ari garen hizkuntza komunarekin, eta, azken batean, talde orok elkarri ulertu eta elkarrekin hitz egiteko ezinbestekoak diren erreferentziekin lan egiteko duen beharrarekin. Horietako erreferente bat prozesuaren gaineko irudi orokor bat eman diguten *zirkulu zentrokideen edo komunikazio-espazioen* kontzeptzioa da, zeren partaideentzat iratzartze berria izan baita.

Zer zentzu dauka zirkulu zentrokideetara iratzartzeak, azken batean, prozesu konplexu, orokor eta uztartu bat irudi plastiko, gertu eta ezagugarriagoaren bidez hurbiltzen saiatzeko xedea duen buru-prozedura besterik ez bada?

Inork ez dauka zalantzarik galdera honen erantzunaren aurrean. Makroprozesuaren barruan gertatzen ari den guztiaren egituraketa zabalduz doazen zirkuluetan ikustea antolamendu modura bizi dute; mugitzen diren toki eta espazioak ikusteko aukera ematen dien lanabes modura, zer alderdiri ukitzen ari zaion, zenbateraino eta nori eragiten dion hautemateko aukera modura. Azken batean, tokia espazio bakoitzaren prestakuntza-asmoa markatuz doa eta, gainera, prozesu guztiaren aurrean bere osotasunean jartzen eta ulertzen laguntzen digun oso irudi grafikoa da. Aldi berean, ekintza dialogiko oro zentroaren errealitate osoan —txokorik ezkutuetaraino helduz— zabaltzea nola proiektu daitekeen ulertzeko moduan ere eragina dauka. Arduradun batek, ondokoa esaten duenean, ekarpen argigarria egiten du:

Begiak zabaldu ditut eta proiektua beste modu batera ikusi dut, orokortasunetik, helburutik. Pentsatzen ari nintzen hemendik aurrera saioetan pixka bat lasaiago egon nintekeela, baina beste atetzar bat, fase berri bat eta infiniturako ate bat irekitzea bezalakoa izan da.

Zirkuluen irudiak eragindako orokortasunaren ikuspen horrek,aldi berean, oraindik nahikoa landu ez diren etapak erretzen joatearen sentipena pizten du. Orokortasunaren kontzientzia horretara iristean, sareko pentsamendua bizikiago ezartzen da. Horrek fase desberdinean sartzen zirelako sentipena eragin zuen partaide guztiengan. Orain eredu guztiaren orokortasuna hautematen da, eta horri lotuta, non gauden, zer behar dugun eta hezkuntza-komunitate dialogikoa bere osotasun eta konplexutasun osoan eraikitzeke prozesua nola susta dezakegun ageri duen irudia daukagu. Osotasunaren ikuspegi horrek komunitate horren esanahia interpretatzeko eta komunitatera gerturatzeko beste marko bat eskaintzen du. Ikas-tolen barruan, prestakuntzaren esanahia eta komunitate osorako orientazioa argiago kokatzen lagundu du. Beraz, orokortasunaren ikuspegiak, sortzen denean, kontzientzia hartzea dakar hezkuntza-komunitate dialogiko baten zentzuaren gainean. Zerumuga gisa ikusten da, sostengatzen duten ezaugarri eta hatsarreekin, hauek zaindu beharrekoak izanik. Partaide batek honelaxe adierazi du une horren bizi-pena:

Horregatik konturatzen dira. Duela bi saio ireki zaizkie begiak, bi saio joan dira beren ikergaia zentratu direnetik, eta uste dute komunitatea eraikitzen dutela, hatsarre horiek guztiak betetzen dituztelako, baina halako batean konturatzen dira ikergai hori bitartekoa dela eta prozesu hau, hezkuntza-komunitate dialogikoa, gaur egiten ari garenaz harago dagoela. Bestalde, zerumuga horretarantz ibiltzea, egiten ari garen bezala, ezinbestekoa da: ziur gaude ikastolak harantz joan behar duela, guk bultzatu nahi dugu, horrela ikastolaren izateari —balioei— eta nortasunari erantzuten ari baitaie.

Horretatik guztitik ondorioztatzen da ezen, metodoa garrantzitsua izateaz gain, ikastolan dialogotasunean oinarriturik lan egin nahi dela, hain zuzen ere, partekatu, ikuspegiak kontrastatu, besteekin batera ikasi eta ezagutu nahi dugulako. Horrek guztiak eztabaida-taldeetan egiten dugun lanaz harago joatera eta ikastola osoan sartzera behartzen gaitu. Gutaz eta gure praktikaz hitz egitera igarotzera. Proiektu honen barruan, gure lanerako abiapuntu diren kultura-giltzarriak birdefinitzea deritzogu horri. Kultura irudi-hori ideia batean laburbil genezake, agian: elkar-rizketa, prozesuaren konplexutasun osoa kateatzen laguntzen duen egoera gisa.

Nik besteekin nola hitz egin baldin badakit —dio pertsona batek— edo elkarriketatik ezagutza sor daitekeela jabetzen banaiz, prozesu horrek pertsona modura prestatzera narama, nire gizarte-ekintzak aldatu eta gizarte-ekintzak eraldatzera. Beraz, funtsezkoa da dialogoaren gizatartzeke eta gizarteratzeko ahalmenaz jabe nadin, eraldatzeko ekintzak sortzen laguntzen digulako.

Lehenago esan dugu txertatuta gauden hezkuntzako kulturak, jardueraz gain, ahozko konnotazioak ere badauzkala. Ekintza-pertsonak ez eze, hitzezko pertsonak ere bagara, hitzen bidez adierazten garenak. Kultura idatzia egunerokotik, egunero-ko betebeharretatik eta ezartzen zaigun lan-erritmotik urrun dagoela iruditzen zai-gulako ideia ere azpimarratu dugu. Ikusi ahal izan dugu, halaber, lan-prozesu honen barruan ahozko izaria idatzizkoarekin artikulatzeak, denboraz gain ahalegina eskatu digun prestakuntza-itsaso sakonean murgildu gaituela. Baina prozesu hori guztia ondo pentsatutako hezkuntza-kultura finkatzen lagunduz doala ikusi dugu. Hezkuntza-kultura desberdina.

Orduan, nola bultzatuko ditugu elkarriketaren kultura honen kontaktua, bizi-pena, errotzea eta finkatzea?

Beste iratzartze batera gerturatzen ari gara: *zabaltzea*. Hauxe da, agian, kezka, gogoeta eta teorizazio-mailarik handiena sortzen ari dena une honetan lan-talde guztietan. Eta hala da, zeren nola ekiten zaion arabera finkatu ahalko baita proiektua hezkuntza-zentroetako errealitateetan, gehiago ala gutxiago. Zabaltzea, guretzat, bizi diren esperientziak eta sortzen den ezagutza ikastetxearen errealitate orokorra-rekin partekatzea da. Elkarriketa ikastolaren errealitate guztian bizi dadin lortzea ere bai. Beraz, zabaltzeak zerikusia dauka zentroetan dialogotasuna ezarri joatea-rekin eta espazio, egitura eta egoera guztietara zabalduz joatearekin, horrela ikastola hezkuntza-komunitate dialogikoa delako ideia gauzatzeko.

Zabaltze kontzeptu honek, berez, partekatzearen zentzuaren eta, batez ere, komunikatzearen zentzuaren gaineko kontzientzia-hartze berezia sortzea eragin zuen. Komunikatzearen eta informatzearen artean dagoen aldea hautematera eraman zuen. Zabaltzea, beraz, egin dugun edo egiten ari garen zerbaiten berri “besteek” ematea baino harago doa. Elkarriketan hezteari aurre egiteko moduaren gainean kontzientzia hartzera bideratzearekin dauka zerikusia; eta horretarako benetan komunikaziozkoak diren egoerak sortu behar ditugu. Besteekin hitz egiten gustura egotea baino gehiago da. Zer egin nahi dugun, zer izan nahi dugun, nora joan eta, batez ere, eskolako mugetatik harago jokatu behar dugun ardurakidetasunezko fun-tzioa zein den ohartzea esan nahi du. Hemen dago daukagun erroka handia: irat-zartze hori kolektiboa izan dadin ahalbidetzea, eta ikastola guztia errealitatera eta hezkuntza-komunitate dialogiko modura lan egiteak duen zentzura iratzar dadin lortzea.

Azken batean, arazoei aurre egiteko, irtenbidea aurkitzeko eta hezkuntzan lan egiteko beste modu bat eskaintzen duen kultura sortzea da: hezkuntzako gaietaz gogoeta eginez, eta zentroetako hezkuntza-ekintzan eta ulermenean aurrera eginez. Beraiek ondo dioten bezala, kultura-aldaketa garrantzitsuen aurrean gaude, pixkanaka gauzatu behar den eta errealitatearen irakurketa desberdinaren kulturaren aurrean jartzen gaituen aldaketaren aurrean. Ahots batek honelaxe helarazi digu bere sentipena:

Honen guztiaren izaria ikusten ari gara. Kultura-aldaketa baten modukoa denez, prozesu luzea daukagu aurrean, non pixkanaka ezarriz doazen urrats txikiak eginez goazen. Horrela, errealitatearen irakurketaren eta idazketaren kulturaz jabetzen ari gara. Izari berrian sartzen ari gara, bada. Proiektua aurrera doa eta, aurrera goazen heinean, eginez doa bidea. Horizontaltasuna eraikitzen ari da, eta ikastola barruan beste lan-prozesu batzuetara zabaltzen ari da. Nire ikastolan hau eraiki dadin nahi dut. Eta hori guztia, eraldatzera begira.

Halako prozesu batek beste pertsona denari eta ekar dezakeenari zabalik egoitea eskatzen du. Bertinen arteko ikaskuntza da, eta prozesu aberasgarria ere bai, “ezagutzaren leihoa irekiz” doakizulako. Horrek guztiak dialogotasunean sartzeko jarrera aldatzea eskatzen du, jakina.

Zabaltzerako iratzartzearen aurrean zailtasun ugari aipatzen dira. Mugitzea eta prestakuntza eskatzen duen urrats zail gisa ikusten da, egitura eta jarrerak mugitu behar direlako, eta hori guztia ikastolen barruan ez eze, ikastolen gainetik dauden antolakuntza-eremuetan ere. Gainera, prestakuntzaz beste modu batera pentsatzea dakar, eta prestakuntzari ikastolen barruko errealitatetik eta ikastoletan dauden prozesuetatik gertuago dagoen harremanetik aurre egitea.

Liburu honi amaiera emateko, liburua egitea ahalbidetu duten pertsona ugarietako baten hitzak baino ezer hoberik ez dugu aurkitu. Bizi izan ditugun prozesuaz eta iratzartzeaz ari da, azken batean, hauxe esanez: “guk, prozesu honetan, eraldaketa bat bizi izan dugu. Lehenengo egunean, esaterako, ni jakingura hutsagatik joan nintzen, eta hiru urte pasatu direnean, proiektu honek beste mami eta sakontasun bat daukala ohartu naiz. Planteamendu berri hau ikastolen barruan kontzentzimenduz eta erabakitasunez bultzatzeko baldintzetan gaudela ohartu naiz, halaber, beste pertsona batzuk prestatzeko eta gure ikastegien barruan elkarrizketa errealitate bihurtu ahal izateko ikasiz jarraitzeko”.

III. ATALA

ERANSKINAK

1. eranskina.

Landa-oharrak

Aurrean duzuen eranskina praktika-gogoeta sekuentziari jarraituz burutu den ikaskuntza baten isla da. 2002-2003 ikasturtean, Hezkuntza-Komunitate Dialogikoen esperientzian Pedagogia bukatzen ari zen ikasle bati, Agurtzane Elordi Markesi, ikasketa horietako practicuma egiteko, esperientzia honetan parte hartzea proposatu genion, eta berak pozik onartu zigun gonbita.

Fakultatean, Agurtzane ikasgai ezberdinetan ikasi ditu ikerkuntza-prozesuaren urratsak, eta oraingo honetan maila praktikora hurbiltzen zen lehenbiziko aldiz. Taldean sartu baino lehenago, hainbat dokumentu eman genizkion irakurtzeko, baita prozesuaren ezaugarri orokorrak azaldu ere, berarekin eginiko bilera batean.

Talde zabalean eman genion lehenengo eginkizuna landa-oharrak hartzea izan zen. Prestatzaile gisa gure asmoa honako hau zen: jarduera praktiko batean murgildu eta aurre egiten genuen bakoitzean, berarekin gogoeta burutzea. Gogoeta horretan nola sentitu den, zein zailtasunekin egin duen topo eta nola gainditu dituen moduko galderen inguruan aritzen ginen, modu informalean.

Honelako prozedura bi edo hiru alditan burutu ondoren, bere ikaskuntza-prozesuaren berreraikuntza idazteko eskatu genion. Hain zuzen ere, horixe da esku artean duzuen testua. Ez dago gehiago gehitzerik, bere kontakizunean prozesua ederki jasota geratu baita.

LANDA-OHARRAK: IKASKUNTZA BATEN HISTORIA

Agurtzane Elordi Markes.

Hurrengo idazki honetan, landa-oharren inguruan izan dudan esperientziatik abiatuta, lehen aldiz landa-oharren jasotzearen aurrean den edozeini aurkeztu ahal zaizkion arazoei erantzuteko proposamen bat burutzea gustatuko litzaidake.

Lehen esperientzia nahiko berezia izan dut landa-oharrekin. Dagoeneko martxan zegoen ikerkuntza-prestakuntzako prozesu bateko hiru eguneko mintegi batean, landa-oharrekin lehen harremana izatea tokatu baitzait, praktiketako ikasle modura, prozesuko bideratzaile-taldean landa-oharrak jasoz. Prozesu horrek jadanik hiru urte zeramatzan martxan; beraz, aldez aurretik denek ezagutzen zuten elkar, eta aurrera zeramaten lana oso ondo ezagutzen zuten.

Esango nuke, jarraitu dudan eta jarraitzen dudan ikasketa-prozesu honetan, landa-oharren bilketan agertu zaizkidan zailtasunei eta premiei buruzko etengabeko gogoeta egitean, nire praktikaren osotasunezko zentzuaren eraikuntza dosika burutzen noala.

- **LEHEN DOSIA: LANDA-OHARREKIN
LEHEN HARREMANETAKO ZAILTASUNAK**

Nire ikasketa-prozesuko “lehen dosia”, landa-oharrekiko lehen harremanetan jaso nuela esan daiteke: lehen harreman horretan aurkitutako zailtasunen bidez jasotako “dosia”. Landa-oharrekiko lehen harremana segituan deskribatzen dudan egoera honetan gauzatu zen.

Martxan dagoen prozesu batean integratzea nahiko zaila egiten bada, are zailagoa izan da, nik egin beharreko lanari buruzko argibiderik izan gabe burutu beharra eta prozesuaren izaera berezira (teoria kritikoan sostengatzen den metodo dialogikoa) egokitu beharra. Prozesuan murgildu aurretik, prozesuari buruzko dokumentazioa errebisatzeko aukera izan nuen, eta baita landuko ziren testu teorikoen irakurketa egiteko ere. Horrek asko lagundu zidala esan behar dut; baina baita mintegirako irakurri beharreko testuen edukia ezaguna izateak ere, zeren testu horien edukia aurreko urtean unibertsitateko ikasgai batean emandakoa baitzen.

Lehenbiziko aldiz burutzen nuen landa-oharren bilketa, baldintza hauetan: ikerkuntza-prestakuntzako prozesu bat, erdaraz, ordenagailuz,... Ez neukan inongo irizpiderik datuen bilketa nola egin behar nuen jakiteko. Beraz, ahal nuen guztia

jasotzen saiatu nintzen. Askotan, interbentzio oso bat galtzea ekartzen zidan hitz denak jaso nahi izateak; interbentzio bateko esaldia guztiz idazten bukatzen nuenerako, beste batek hitz egin zuen jadanik, eta nik ez nuen entzun ere egiten. Interbentzioa nork egiten zuen jasotzean ere arazoak nituen jendea izendatzeko, eta askotan, zegokien ikastolaren kokapeneko herriaz konpontzen nuen.

Bestalde, tertulia zen prozesu hau aurrera eramateko erabiltzen zen oinarritzko teknika. Tertulia haietan, testu teoriko ezberdinen lanketaz gain, prozesuari berari buruzko edukiak ere lantzen ziren. Eta nahiz eta testu teorikoen edukia ezaguna izan niretzat eta prozesuari buruzko dokumentazioa errebisatu izan, askotan taldeko kideek erabiltzen zituzten kontzeptuak arrotzak egiten zitzaizkidan, eta ezinezkoa egiten zitzaidan kontzeptu arrotz haiek jasotzea; “gor funtzional” bat nintzen une haietan. Batzuetan, erabiltzen zuten hizkuntza arrotza egiten zitzaidan, prozesuari zegokion hizkuntza baitzen, beraiek hiru urtetan eraikitako hizkuntza komun bat.

Izan ere, lehen aldiz behatzera goazenean, ohikoena dugu akta izaera duen dokumentu bat eraikitzeke joera izatea; horregatik, esaten den guztia zehatz-mehatz jasotzen saiatuko gara. Jokamolde horrek agertokian dauden guztiek esaten dutena jaso ezin izatea ekar diezaguke, zeren behatuak agertokian daudenean, ez baitaude behatzaileak jasoko duenaren eta ez duenaren ardurapean. Askotan pertsona batek esandakoa jasotzen bukatzen denerako, beste bat hasia da jadanik hitz egiten, eta gu oharrak jasotzen hasten garenerako, galdua dugu esaten duenaren haria. Horrek, jarraian esaten duena jaso ezin izatea eta benetan galduta sentitzea ekar diezaguke. Ikerkuntza kualitatiboetan adituak ditugun Taylor-ek eta Bogdan-ek ere, landa-oharren bilketari dagokionez, elkarriketa baten hasiera gogoratzea azpimarratzen dute, zeren horrek posible egiten baitu elkarriketaren azkenera artekoa jaso ahal izatea, beraien esanetan (Taylor&Bogdan, 1992:77).

Eta bestalde ere esan daiteke, behatzera goazeneko agertokian erabiltzen den hizkuntza gurea egiteak izugarritzko garrantzia izango duela, bai landa-oharren bilketan eta bai prozesuaren ezagutzaren jabetzan ere. Honen inguruan Taylor-ek eta Bogdan-ek esan dute, beharrezkoa dela behatzen duguneko prozesuaren hizkuntza behatuen suposizioen eta proposizioen arabera aztertzen ikastea (*ibidem*, 1992:73). Hots, beharrezko da agertokikoek edo behatuek erabiltzen dituzten kontzeptuei ematen dieten zentzua eta inplizituki erabiltzen dituzten ikuspegiak edo planteamenduak ezagutzea.

Beraz, argi ikusten dena da, beti ez dela posible izango agertokian esaten dena zentzuz jasotzea. Bai trebeziarik ez dugulako landa-oharren bilketan, eta bai behatuen hizkuntza arrotza zaigulako ere. Kontuan izan behar dugu, behatzaileok, agertokitik kanpoko subjektu garela hasiera batean, eta behatuak beren egoera naturalean behatu behar ditugula; beraz, gu egokitu beharko gara agertokiko dinamikara eta hizkuntzara; guretzat hitz eta kontzeptu batzuk izan ditzaketen esanahiak ez datoz bat eszenatokikoek kontzeptu berberei eman diezazkieketenekin. Beraz,

funtsezkoa izango zaigu, behatzera goazeneko agertokiari eta prozesuari buruzko ezagutza lantzea bai bertan gaudenean, bai bertara joan aurretik.

– *Zailtasunak gainditzen:*

Prozesua aurrera joan ahala, ez nituen esaldi osoak idazten; aitzitik, ideia bat laburbiltzen zuten esaldi laburrak idazten saiatzen nintzen, nahiz eta sarritan lortu ez (beste batzuk hitz egiten hasten baitziren ordurako, eta interbentzio batzuk galtzen nituen edo ez nuen esaldiak idazten bukatzen). Hitz batzuk letra larri idazten nituen, bereizteko. Edo galderak ere bereizten saiatzen nintzen. Baina bereizketa hauek egiterakoan, ordenagailuaren ezagutza ezak ere moteltzen zuen nire lana. Ziurtasunik eza ere sentiarazten zidan batzuetan, batez ere hasieran. Nik, egia esan, ez dut izan harreman gehiegirik ordenagailuekin; baina, gutxinaka, ordenagailu hura ezagutzen nuen heinean, errazagoa egiten zitzaidan idazteko zein adierazi nahi nituen bereizketak egiteko.

Landa-oharren bilketan, beraz, dena edonola ere ez dugu jaso beharko; aitzitik, garrantzizkoa dena eta ez dena bereizten joan beharko gara. Baina landa-oharrak jasotzeko modua bakoitzaren baitan dago. Hain zuzen, Woods-ek ere landa-oharren inguruan hitz egitean dio, bilketan ari garenean berdin dela nola egituratzen ditugun landa-oharrak, bururatzen zaizkigun gogoetak etab. (61.or.). Zeren ohar horien analisia gero egin beharreko lana baita, eta helburu nagusia ahalik eta bilketa osatuena eta fidagarriena burutzea baita.

Bestalde, prozesuaren ezagutza gureganatzea ere kontuan izan beharko dugu, zeren landa-oharrak jasotzerakoan oztopo handi bat prozesu beraren ezagutzarik eza izango baitugu. Hori guztia lortzen dugun heinean, behaketa fokalizatuagoa eta elkarrizketen oharrak jasotzerakoan behaketaren esanahia oroitaraziko diguten hitz gakoak aurkitzea gertatuko zaigu.

• BIGARREN DOSIA: ZERTARAKO LANDA-OHARRAK IKERKUNTZA-PRESTAKUNTZAKO PROZESU BATEAN?

Baina zertarako jasotzen genituen landa-oharrak? Galdera horren erantzuna da nire ikasketa-prozesuko “bigarren dosia”. Landa-oharren erabilera ezagu-tzeak premia eta zailtasun berriak ekarri zizkidan, eta horiei buruzko gogoetak nire ikasketa-prozesuko bigarren dosia ekarri zuen.

Prozesu honetan, nirekin batera, taldeko beste zenbaitek ere jasotzen zituzten landa-oharrak, eta horiek berreraiki egiten genituen. Hau da, landa-oharretan tertulietan landutakoari buruzko informazioa jasotzen genuen, eta ondoren, landa-ohar horiekin landutako ezagutzaren zentzuzko eraikuntza egiten genuen.

Berreraikuntza horiek burutzerakoan, landa-oharrak jasota zeudeneko moduak berreraikuntza hori baldintzatzen zuen. Izan ere, oharren argitasunik ezak berreraikitze zailtasunak eragiten zituen askotan, eta dokumentu horren irakurketak ez zion argi-izpirik ematen eraiki beharreko testuaren nondik norakoari; ezinezkoa egiten zen, batzuetan, sortu beharreko testuaren egitura aurreikustea.

Landa-oharrak lantzeko moduak ere baldintzatzen zuen berreraikuntza, zeren modu horrek jaso beharreko egituraz ere asko esaten baitzuen. Hau da, landa-oharren testua lantzean, lehen irakurketa batean, gaika kodifikatzen genuen, eta paragrafo edo esaldien alboetan zegokien gai edo kategoriaren izena ezartzen genien.

Beraz landa-oharren testuan beharrezkoa egiten zen hegalean lekua izatea, izen horiek ezartzeko. Ondoren, kategoria guztiak batu ostean, jasotako informazioari zentzua emango zion testua idazteko, kategoria horien ordena ezartzen genuen, kategoria ezberdinen arteko loturak bilatuz. Eta ondoren, kategoria bakoitzari zegozkion esaldiak eta paragrafoak elkarrekin jartzen ziren. Horrek, era berean, esaldien eta paragrafoen artean lekua izatea eskatzen zuen.

Taylor-ek eta Bogdan-ek ere ikerkuntza kualitatiboei buruzko beren lanean agertu duten bezala (81.-82.or.), gomendagarria izango da, oharren bilketan esaldiak bereiztea, paragrafo-egitura emanaz; hau da, landa-oharren bilketan esaldien puntuaketa egitea, zeren kodifikatzeko orduan lagungarri egiten baita.

Testua kategoriaka ordenatu ondoren, beharrezkoa ez zen edo balio ez zuen informazioa kendu egiten genuen; hor aurkitzen ziren bukatu gabeko hainbat esaldi, zentzurik gabe hartutako esaldiak eta hitzak, edo garrantzizkoa ez zitzaigun informazioa. Bukatu gabeko esaldi edo ideia horiek batzuetan berreskuratu egin daitezke landa-oharren testuaren irakurketan. Irakurketa edo errebisio horrek asko esan diezaguke egin ditugun akatsez edo idazteaz ahaztu gareneko informazioaz edo datuez. Landa-oharrak lantzean, lehen irakurketan, nahiz eta esaldi batek zentzu handirik ez izan, batzuetan gertatzen zen, idatzitakoaz zerbait gogoratzea eta horrek zenbait pasarteren berreskurapena posible egitea. Beraz, landa-oharren bilketaren ostean, horiek osatzeko berrikusketa baten beharra sumatzen nuen, alegia, testuan agertzen ez ziren baina norberaren buruan zeuden ideiak edo hitzak berreskuratzeko beharra, testua osatzeko. Hortaz, behaketa eta landa-oharren jasotzea bukatu ondoren, horiek osatzea gomendagarri izango zaigu, oroitzen ditugun ideia edo gertaera esanguratsuenak gehituz.

Beste batzuetan gerta dakiguke, landa-oharrak jasotzean ulertzen ez dugun zerbaiten aurrean ez jasotzeko aukera egitea. Baina «garrantzitsua izango zaigu ulertzen ez ditugun esaldiak edo hitzak ere jasotzea, nahiz eta guri testuingurutik kanpo daudela irudit, zeren prozesuan zehar hitz edo ideia horiek errepikatu egin baitaitezke eta prozesuaren norabidean eragina izan baitezakete» (ibidem. 85. or.).

Horrekin batera, landa-oharrak jasotzen ditugunok behatuengan sumatzen dugunaren eta prozesuari begira ere sumatzen dugunari buruzko burutazioak agertu behar ditugu. Beraz, nabarmen zaigu, landa-oharrak jasotzea ez dela akta huts bat osatzea, hori baino askoz konplexuagoa baizik. Zeren prozesu baten barneko saioen berreraikuntzak egiteko informazio-iturri bakarra baitira, oroimenaz gain, noski. Baina hiruzpalau orduko saio baten ondoren, saio hori nondik nora joan deneko berreskurapena oroimen hutsaz egitea ez zaigu oso baliagarria izango, jakina dugunez.

• HIRUGARREN DOSIA: LANDA-OHARRAK BIDERATZE-TALDEAN

Aurreko atalean esan bezala, banekien saioan esandakoari buruzko informazioa jaso behar nuela, baina ez nekien zer zen garrantzitsua bideratzaileentzat edo prozesuarentzat. Eta horrek zailtasunak sortzen zizkidan. Zailtasun horiei aurre egiten nien heinean, neure ikasketa-prozesuaren “hirugarren dosia” jaso nuela esan dezaket; hain zuzen, nire praktika konkretuaren eta prozesuaren ikuspegi globala eta dinamikoa nireganatzea eman zidan dosia.

– *Landa-oharren garrantzi-maila, prozesu osoaren argitan:*

Gehienbat sumatu nituen beharrianak edo gabeziak, prozesuan bertan kokatuta non zeuden ez jakitea eta saio horren planteamendu edo helburura zein zen ez jakitea izan ziren. Landa-oharrak jasotzean, zaila egiten zitzaidan garran-tzizkoa zena eta ez zena bereiztea; “landa-oharrak zein helbururekin jasotzen ditut?” galderari ez nion erantzun biribilik aurkitzen.

Batzuetan, kokatzen nintzen taldearen egin beharreko lan konplexuago baten barruan zegoela jakin arren egiten nuen lanaren jarduna, eginbehar bakartu modura bizitzen nuen. Une horretan, nahiz eta bideratze-taldean izan, beraiegandik kanpoko kide modura sentitu nintzen, ez bainuen parte hartu saioaren aurreko prestakuntza-lanean. Egina eman zidaten saioan landuko genuen gaiari buruzko dokumentua, eta landa-ohar horiek ere ez ziren nire esku geratu saioaren bukaeran. Beraz, ezinezkoa egin zitzaidan saio horretan jasotakoa berriz irakurtzea eta bideratzaileek emandako saioko lan-proposamenaz batera prozesua non zegoeneko ulerkuntza lantzeko aukera izatea.

Azken finean, jadanik martxan zegoen ikerkuntza-prestakuntzako prozesu horretan, nire lana aurrera eramaterako orduan, landa-oharrak jasotzeko orduan sumatzen nituen premia nagusiak honako hauek ziren: alde batetik, prozesua zegoen uneari buruzko ezagutza, eta beste alde batetik, nik burutzen nuen lana (landa-oharren bilketa) kokatzen zeneko taldearen funtzio edo eginbeharren ezagutza.

– *Landa-oharrak jaso aurretiko lana:*

Aurrerago aipatu dudan bezala, bideratzaile-lana burutzen zutenek, saioan bertan eman zidaten saioaren bideratze-funtzioaren prestakuntza; mintegian bertan eman zidaten bezala. Baina nahiz eta saioa hasi aurretik irakurri, ez nintzen gai informazio horren ulerkuntza asko lortzeko, zeren, denbora ezagatik, gaineko irakurketa bat egiten bainuen. Kasu horretan benetan sumatzen nuen hutsune bat.

Saio horren ostean berriz izan nuen aukera bideratzaile-taldearekin saioen prestakuntzan parte hartzeko, eta bertan argitu egin zitzaizkidan zenbait hutsune. Hau da, landa-oharrak taldeko saioetan eraikitzen den ezagutza jasotzeko erabiltzen dira, unean ematen den bezala. Ondoren, saioaren aurretikoa kontuan izanda berreraikitzen dira; beste era batera esanda, saioan eraikitako ezagutza-prozesuan kokatzen den ezagutza horren zentzuzko dokumentu bat eraikitzen da. Berreraikuntza horretan, prozesuaren aurrerabideak ere bilatzen dira. Esan daiteke, landa-oharrek posible egiten dituzten berreraikuntza horiek, ikerkuntza-prestakuntzako prozesu batek bizitzen dituen une ezberdinak aldi berean barneratu behar dituela: aurretikoa, oraina eta gerokoa edo aurrerabideak. Beraz, prozesuan non dauden aztertzeaz batera, aurrera jarraitzeko ildoak bilatzen dira, bai aurreko saioetan landutakoaz lan eginez, bai prozesuko dokumentuetan atzera eginez. Beraz, esan daiteke, saioetatik burutzen diren berreraikuntza horiek, ez direla dokumentu itxiak, bukatuak, etengabe eraldatzen direnak baizik; hots, dokumentu dinamikoak dira. Honen bidez bideratze-taldeak izango duen helburua, prozesuaren “iparra” mantentzea izango da. Eta horrek, ni kokatzen nintzeneko taldearen funtzioa argitzeaz gain, nire lana konkretuki nora bideratu ere argitu zidan.

Argi dago ezen ikerkuntza-prestakuntza prozesu batean, bideratze-taldeak betetzen duen funtzioak helburu bat gordetzen duela; beraz bere lana burutzeko erabiltzen diren tresnek eta dinamikek, helburu hori eraman beharko dute. Prozesu horretan, helburua bikoitza dela ere nabarmena da, prozesuaren izaera kontuan izanda. Hau da, ikerkuntza-prestakuntzako prozesu bat den heinean, beti izango dira alde batetik ikerkuntzari zuzendutako intentzioak eta helburuak, eta beste alde batetik, prestakuntzari zuzendutakoak. Beraz, landa-oharrek, bideratze-taldearen tresna direnez, helburu horiez bustita egon beharko lukete. Woods-en hitzetan, oharren bilketan ezinbestean bururatzen diren pentsamenduetan eta gogoetetan islatuko lirateke; eta gerora ohar horien analisisa egiterakoan, adierazle gisa balio diezagukete (61.or.).

Baina helburu horiek landa-oharretan islaturik ikusteko, beharrezkotzat ikusten ditut orain arte hainbeste aldiz aipatutako prozesuari buruzko ezagutza eta hizkuntza komunari buruzko ezagutza. Eta askotan, helburu horien ezagutzarik ezak, esandakoen bilketara mugatzen ditu landa-oharrak, horrela behatzailearen iruzkin, hipotesi eta aurrera begirako ikerkuntza-eremua edo galdegaiak jasotzea ezinezko eginez. Nahiz eta askotan kontziente izan landa-oharrak iruzkin horiekin

osatu beharraz, prozesuaren osotasuneko ezagutza premia handienetako bat bihurtzen da, gogoeta horiek burutzeko bide modura.

IKASKETA-PROZESU HONI BURUZKO GOGOETA

Landa-oharrei buruz gaur egun dudan ezagutza, aurreko dokumentuan islatzen den ikasketa-prozesu horren ondorioa da. Baina ez da bukatutako prozesu bat, etengabe eraikitzen noan ezagutza baizik, landa-oharren bilketaren praktika eta horri buruzko gogoeta burutzen dudan heinean, hain zuzen.

Niri izugarria egin zait, maila teorikoan landutakoa norbere buruaren ekintzetan ikustea; hau da, teoria kritikoa maila teorikoan ezagutzetik, bere isla ikasketa-prozesu batean bizitzera pasatzea. Izan ere, nahiz eta hezkuntza-eredu kritikoak teoriaren eta praktikaren arteko lotura bilatzen duela argi izan dudan, ez naiz hain kontziente izan esaldi horren esanahiaz, prozesu hau burutzen joan izan naizen arte.

Landa-oharrak jasotzen hasi nintzenean, horiei buruz nuen ezagutza erabat teorikoa zen, nahiz eta ezagutza horren prozesuak bere alde praktikoa ere izan zuen. Orain pentsatzen hasita, kasu honetan egindako zenbait urrats ere jarraitu nituen, ikasgai bateko klaseko praktikak burutzerakoan behatzaile eta parte-hartzaile gisa lan egiten baikenuen; eta ondoren, jasotzen genituen oharrekin, burutzen genituen praktikei buruzko gogoetak egin behar izaten genituen, ohar horiek kategorizatuz, moztuz eta berreraikiz, ikasgelan gertatutakoari buruzko interpretazioa eginez. Eta ikasturtean zehar landa-oharrei buruzko teoria lantzeko aukera izan genuen. Baina prozesu hartan, irakaslearen lehen asmoa ez zen landa-ohar horiek jasotzean teknika horri buruzko ezagutza lortzea. Landa-oharrak baliabide bat ziren, besterik ez, ikerkuntza etnografikoaren ezagutza lortzeko bidean.

Gaur egun jarraitu dudan prozesuan, berriz, landa-oharrei buruzko ezagutza nire praktikatik bakarrik lortutakoa izatetik, testu teorikoen lanketaz batera nire praktikari zentzua bilatzera pasatzea gertatu zait. Zaila egiten zait azaltzea nola igaro naizen, hasieran praktika isolatu bat burutzen nuela ikustetik, lan egiten dudan prozesu osoan kokatzera (gutxi gorabehera) eta zentzua ematen hastera. Esango nuke, nire praktikaren osotasuna dosika ezagutzen joatearen gakoa bide horretan aurkitzen joan naizen zailtasunei eta premiei aurre egiteko moduan egon dela. Testu teorikoen lanketaz batera nire praktikari buruz egindako gogoetan, hain zuzen.

Nabaria izan zait prozesu honetan premiak sortu direla niregan, zailtasunei buruz gogoeta egin dudan heinean, eta nire ikasketa-prozesuaren bideratzaileak premia horiek niregan kontziente egin dituela. Eta horretaz pixkanaka jabetzen joateak, ikasketa-prozesuari zentzua bilatzeaz gain, landa-oharretan burutzen dudan nire praktikan ere eragina izan duela esan nezake.

Nik neuk, aukera izan dut landa-oharrak bi ikasketa-prozesu ezberdinen bitartez lantzeko; baina benetan ezagutza bat nireganatu izan badut, esan beharra daukat, bigarren prozesu honetan izan dela. Esango nuke, beste prozesuko ezagutza maila teorikoan edo maila bakartuan geratu zela soilik. Gure ikasle-esperientzian zehar lortu dugun ezagutza gehiena bezala. Edukien transmisio hutsa. Baina prozesu honetan, edukia transmititzeaz gain, jarraitutako ikasketa-prozesuari zentzua ematea ere lortu dudala esango nuke.

Azken finean, horren atzean legokeena hauxe litzateke: ikasle modura hezkuntza-eredu teknikoan sostengatutako praktika burutzen dugula geure bizitzetan zehar, eskema horiek gureak egiten ditugula eta benetako ikaskuntza emateko erresistentziak eta oztopoak baino ez ditugula gureganatzen. Irakasleak dira ezagutzaren subjektu bakarrak eta guk ikasle pasiboaren rola gureganatzen dugu, edozein ikasketa-prozesutan geure buruak objektu gisa onartuz. Eta horrek bere eragina du edozein ikasketa-prozesuren aurrean izango dugun jarreran. Zeren, askotan, eredu kritikoan oinarritutako beste edozein ikasketa-prozesuren aurrean, gu ikasle bankario modura agertzen baikara, eta horrek ezinezko bihurtzen baitu prozesu horren gauzatze koherentea.

BIBLIOGRAFIA

- Taylor, S. J. eta Bogdan, R. (1992): "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". (69-91), Paidós Básica, Bartzelona.
- Woods, P. ; "La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa". (56-71).

2. eranskina.

“Lehenaldiaren” unerako prestakuntza-tresna

LEHENALDIA LANTZEKO TRESNA

Urratsen segida

- 1. Dauzkagun zirkuluetan pentsatu.**
- 2. Taldeak dauden prestakuntzako-unea zehaztu*.**
- 3. Prestakuntza une horretako behar zehatzak zehaztu zirkulu bakoitzean*.**
- 4. Prestakuntzazko orientabidea soslaitu zirkulu bakoitzean (beharrei erantzuten laguntzen diguten galdegai batzuk, behar horren inguruko lanaren zentzua aurrera begira eta atzera begira).**
- 5. Beharren lehenespena, bai egitasmo osoari bai praktikaren dinamikak sortutako eta bizitzen ari deneko uneari erantzuteko.**
- 6. Prestakuntza-ekintza zehaztu lan-saio jakin baterako.**

*** Bi urrats hauek osotasun-ikuspegiari etengabe begiratzea eskatzen digute, bai eta behartu ere. Bi urrats hauek berreraiki daitezke, berreraikuntzen analisia prestakuntza-beharrek/prestakuntza-ekintza gakoekin burutuz gero.**

“Lehenaldiaren” unea lantzeko prestakuntza-tresna.

Tresnaren xedea: Bideratzaile-taldeak eztabaida-talde komunikatiboaren saioa prestatzen lagundu. Horretarako zirkulu ezberdinetan (komunikazio-espazioetan) lana proiektatzean egiten ditugun urratsak seinalatzea du oinarrizko helburu. Urrats horien bitartez, HKDekin bateratsu eta lotuta eraman nahi da aurrera taldearekiko lan-saioa, prestakuntzaren eta ikerkuntzaren bideak barnean hartuz eta asmoa mantenduz.

Nork erabiltzen du? Eztabaida talde-komunikatiboa bideratzeko ardura duten pertsonen edo bideratze-taldeak.

Noiz erabiltzen da? Eztabaida-talde komunikatiboa suertatzen den bakoitzean, saioa bera baino lehen.

Oharra: Tresnarekin batera bideratze-taldeak aurreko saioko berreraikuntza ere erabili beharko du prozesuaren ikuspegia inoiz ez galtzeko.

3. eranskina.

“Bitartearen” unerako prestakuntza-tresna

GALDERA: ERAIKUNTZA-MOTORRA

- **ABIAPUNTUA EZAGUTU** (Non gaude? Zein kezka dakartzagu lan-saio honetara? Non geunden eta non gaude?).
- **ARGITU** (Zertaz hitz egiten ari gara? ... esaten duzunean, zer esan nahi duzu?).
- **KOKAPENAK ZEHAZTU** (Nor dator bat planteamendu honekin? Zergatik interesatzen zaigu gai hau lantzea? Non ari gara kokatzen ...-z mintzatzear?).
- **ZERUMUGA ARGITU** (Zer bilatzen dugu? Zer lortu nahi dugu? Nola definituko genuke lan-talde honen ikergaia?).
- **GAIAN SAKONDU** (Zer gehiago esan zenezake horretaz? Zer nabarmendu zenuke? Beste modu batez suertatuko balitz, zer gertatuko litzateke?).
- **ESPERIENTZIEKIN BAT EGIN** (Zer ekartzen dizu gogora pasarte honek?).
- **KOKAPENAK IDENTIFIKATU, ULERKUNTZA HOBETZEKO** (Zergatik gertatu zela uste duzu?).
- **GIZARTE-ANALISIAN SARTU** (Zein da arazo honen jatorria? Zein da gure esperientzia historikoa ...-i buruz? Pasarte horrek nolako esangura hartzen du denboran? Nolako ondorioak ditu?). *Arrazoiaren bilatzea* (historikoak, sozialak, ekonomikoak, hezkuntzazkoak... Zein arrazoi egon daiteke gertakari edo prozesu horren azpian? Zein interesi erantzuten dio gertakariak?).

- **GIZAKI, GIZARTE ETA GIZARTE-HARREMANEN KONTZEP-TUAK ARAKATU** (Zein ideologia edota ideologia-mota dago gertakaria-ren atzean? Zerk ematen dio sostengua?). *Fenomenoaren oinarrian dagoen ideologia ikertu* (zein motatako interesak daude atzean: sozialak, intelek-tualak, etikoak, politikoak, ekonomikoak? Zergatik daude horri lagundu eta hori partekatzen duten pertsonak?).
- **EKITEKO ERA BIRSORTZAILEAK ETA ERALDATZAILEAK AZALTZEN DIREN EGOERAK TAXUTU** (Tankera honetako logika zein modutan azal daiteke eguneroko bizitzaren ataletan (kulturan eta gizartean)? Zein ondorio dakarzkio eguneroko ekintzari?).
- **ERALDAKUNTZARAKO EKINTZAK ZEHAZTU** (Zer behar da gertakari honekiko eraldakuntzarako ekintza-moduak bereganatzeko? Zein arlotan eragiten digu? Zer egin behar dugu? Zer galarazten digu?).
- **AURRERA EGITEKO LABURBILDU** (Zer laburbilduko genuke gai honetan? Nola egin genuen eta nola egiten dugu?).
- **BIDEA ZEHAZTU** (Nola irudikatzen duzu egin beharrekoa? Nola egin dezakegu? Zer gertatzea nahi duzu? Zein hezkuntza-ekintzatik has gaitez-ke?).
- **EKINTZARAKO IDEIA BERRIAK BILATU** (Zer gertatuko litzateke honela suertatuko balitz? Zein beste modutan egingo zenuke?).
- **ELKARREKIKO LANAREN ERAGINA ADIERAZI** (Zer daramagu lan-saio honetatik? Zer ikasi dugu?).

“Bitartearen” unea lantzeko prestakuntza-tresna.

Tresnaren xedea: Bideratzaile-taldeak eztabaida-talde komuni-katiboaren saioa gara dezan lagundu, metodo dialogikoaren oinarrizko lanabesak diren galdera-mota ezberdinak zein izan daitezkeen argituz. Tresna hau prozesuaren barruan sortzen diren galderek izan ditzaketen asmo edota helburu bereziak ikusteko baliagarria da, bai kolektiboekin lan egin behar dugunean eta bai komunikatzeko eta sarea sortzeko espazioetan edozein egoera dialogiko bultzatzen denean ere.

Nork erabiltzen du? Eztabaida-talde komunikatiboa bideratzeko ardura duten pertsonak edo bideratze-taldeak.

Noiz erabiltzen da? Eztabaida-talde komunikatiboa suertatzen denean.

4. eranskina.

Ikergaiaren diseinuak erkatzeko tresna

IKASTETXEAN EKINTZAREN PROIEKZIOA SOSTENGATZEKO DIMENTSIOAK

- **TALDEAREN/EGOERAREN HASIERAKO INGURUAREN AZTERKETA** (Egunera arte jarraitu den prozesua aztertu, sortu dena ahaltasunen eta oztopoen ikuspegietatik gogora ekarriz). Non gaude? Prozesuaren xedeari so eginez gero, nora iritsi gara eta nora ez? (Azken erantzun hauek HKDen eraikuntzan hutsune, behar edo aurre egiteko atal bihurtzen zaizkigu). (Azterketa hori egiteak prozesuan idatzitako berreraikuntza guztiak ikuskatzera behartzen gaitu, bereziki azkenekoak).
- **ZIRKULUETAN, NAGUSIKI BIGARRENEAN ETA HIRUGARRENEAN, GARATU BEHARREKO IKERGAIK EDOTA LAN-EGOE-RAK ARGITU.**
- **ASMOAK ZEHAZTU** (Asmoek osotasun-ikuspegia mantentzen ote duten eta HDKrekiko bateratasuna dagoen ala ez ikusi. Atal honetan kontuan har dezagun prestakuntzako asmoa ikergaia ez eze metodoan ere jarri behar dela).
- **PRESTAKUNTZA-ESTRATEGIA OSOARI HURBILTZE BAT ZEHAZTU (EKINTZETAN PENTSATU, BAITA BERAUEK PRESTAKUNTZAN DITUZTEN ONDORIOETAN ERE).** Zein ekintza bultzatzea eskatzen digu? Denboran zein eduki edota gai lantzen joan behar dugu? Zein heziketa-estrategia bultzatuko ditugu?
- **ENGAIATUTAKO PERTSONEK BETE BEHAR DITUZTEN FUNTZIOAK MUGATU** (bigarren eta hirugarren zirkuluetan).
- **PROZESUA AURRERA ERAMATEKO BEHARREZKO AHALTASUNAK —PERTSONAK, EKONOMIA ETA PRESTAKUNTZA— ZEHAZTU. NOLA AURRE EGIN GIZA AHALTASUNETIK ETA AHALMEN EKONOMIKOTIK?** Zer behar dugu pertsonei, denborari eta

ekonomiari dagokienez? Zein prestakuntza-behar ondorioztatzen dira? Nola buru egin horri guztiari?

• **PENTSATU AURRERAPENAK NOLA FINKATU IKASTETXEAN:**

1. Sorturiko ezagutza besteekin partekatzeaz gain, ikastetxe osoaren ondarea izan dadin finkatu behar da. Nola sustatuko dugu aldaketaren jartzea ikastetxean?
2. Nolako segimendua egingo diogu jarritako aldaketari? Zein jarraibide finkatuko ditugu?

• **SORTURIKO EZAGUTZAREN KALERATZEA: EZTABAIDA PUBLIKORAKO EKOIZPENA.**

Ikastetxeetako ikergaiaren diseinuak erkatzeko tresna

Tresnaren xedea: Ikastetxe bakoitzak bere ikergai zehatza garatzeko ikerkuntza-prestakuntzako prozesua diseinatu behar du. Tresna honek diseinu horretako kontraste eta erkaketa egitea du helburu. Tresna honekin ikastolen barruan izaera dialogikoko prozesuak diseinatzean zorrotasuna, sistematizazioa eta printzipio teorikoekiko bateratasuna ziurtatu nahi dira.

Nork erabiltzen du? Bideratzaile-taldeak diseinua egiteko orduan erabiltzeko tresna da. Horretaz aparte, talde zabalean ikastola ezberdinen diseinuak problematizatzeko, erkatzeko eta berrorientatzeko erabili izan dugu.

Noiz erabiltzen da? Ikastetxe bakoitzeko bideratze-taldeak ikergaiaren diseinuari aurre egin behar dionean eta ikastetxe ezberdinetako ikergaien diseinuak erkatu nahi direnean.

5. eranskina.

Bideratze-taldean pertsona berrien sarrera lantzeko tresna

BIDERATZE-TALDEAN PERTSONA BERRIEN SARRERA LANTZEKO TRESNA.

Kontuan hartu beharrekoa

- HKDen prozesuaren osotasunera hurbilpen orokorra: Estrategiaz pentsatzera behartzen gaitu: nola egiten den eta zein baliabidez, zein dokumenturen bitartez.
- Tresnen ikaskuntza: landa-oharrak, berreraikuntza, taldeak behatzea eta bideratzea, ezagutza kolektibora eta eraldakuntzara gidatzen duen galdeketaren bitartez. Estrategiaz pentsatzera behartzen gaitu: nola egiten da? Dokumentuen irakurketa, “lehenaldi” eta “geroaldian” parte hartua, eta “besteekin” ekin eta aztertzea.
- Ekintzara igarotzea eta beronen gogoeta egitea. Printzipio eta tresna hauen arabera, pertsonak aritzen diren espazio guztietan burutu behar da. Pertsona hauek espazio horietan jokatzeko duten eginkizunaz hausnartu behar da, bai HKDen komunikazio-prozesuekiko duten balioengatik eta harremanengatik bai harekiko lan-loturak finkatzeagatik. Azterketari nola ekin behar diogun pentsatzera behartzen gaitu: prozesuari buruzko galderak zehaztu eta planteatu behar dira, hortik ekintzara zuzendutako urratsak azaleratuz.
- Prozesuko dokumentu teorikoak erabiltzea. Estrategia: Berreraikuntzen erabilera informatzailea egin daiteke, irakurketaren haritik pertsonak egiten dituzten galderen/gogoetaren ingurutik lanaren bidez ulermenezko hurbilketak burutuz. Argiketak prozesuko dokumentuetara edota egileen dokumentu teorikoetara bideratzea, autoazterketarako ekintzak edota gaiak zehaztea.

Bideratze-taldean pertsona berrien sarrera lantzeko tresna

Tresnaren xedea: Bideratzaile berriak bideratze-lanetan sartzen laguntzeko kontuan hartu behar ditugun alderdi nagusiak jasotzen dira tresna honetan, baita alderdi bakoitzarekin era daitekeen estrategia hezitzailea gauzatzekoak ere. Pertsona berriek proiektuarekin eta bere osotasunean duen zentzuarekin bat egin dezaten, proiektuaren oinarritze teorikoaz jabetu daitezen eta lanean darabiltzagun tresnak ezagutu eta erabiltzen ikas ditzaten sortzeko asmoa izan dugu. Beraz, pertsona berrien prestakuntza-proposamena irudikatzeko orduan ikastolako bideratzaileen lana gidatzea bilatzen du.

Nork erabiltzen du? Bideratzaile-taldeak.

Noiz erabiltzen da? Bideratzaile-taldeak bideratze-funtzioan pertsona berriak txertatu nahi dituen orotan.

6. eranskina.

Berreraikuntzen azterketarako tresna, bere ikaskuntzari eta erabilerari begira

BERRERAIKUNTZARI BURU EGITEKO IRIZPIDEAK

1. Testuaren analisi eta egituratzera zuzendutako estrategiak:

1.1. Begiraden jokoak: atzerako begirada eta aurrerako begirada (prestakuntza-prozesuaz, ikergai komunaren taldeko eraikuntza-prozesuaz, nabarmendu den gai batez...)

- Prozesu-ikuspegiaz jokatzeko laguntzen du.
- “Jarrera berriak” kokatzera behartzen gaitu.
- Gertatutakoa beste ikuspegi batez ikusteko aukera eskaintzen digu.
- Ilun dauden alderdiak argitzen eta etorkizuna indar eta ulermen berriak proiektatzen laguntzen digu.
- Prozesuan eman beharreko urratsak zein diren taxutzea ahalbidetzen du.

1.2. Nola jasotzen ditugu begiradak? Barnean biltzen dituen alderdi orokorrak eta berauek ezartzeko moduak.

- Aurreko lan-saioko aurrerako begirada eta aztertzen ari garen saioan gertatutakoa erkatzen ditugu. Erkaketa horren kariaz edukiz betetzen joan diren gaiak eta oraindino eraiki beharrean daudenak ikusi ahal izango dira.
- Lan-saioan eraiki den ezagutzatik bertatik alderdi berriak azaleratzen dira. Alderdi hauek taldearen behartzat hartzen dira; beraz, aurrerantzean arreta berezia jarriko da horietan, eta buru egin beharko zaie.

- Aurrerako begiradak honako hauek jasotzen ditu:
 - a. Epe labur edo ertain batera ezarritako *helburuak*.
 - b. Taldearen gogoetatik bertatik irteten doazen *eginbeharrak*, zeinak hurrengo saiorako lan-plangintzaren osagai bihurtzen diren.
 - c. Izaera teorikoa duten edo hausnartzekoak diren alderdiak, behar gisa hautematen doazenak.

2. “Formari” zuzendutako irizpideak.

- Partaideen ahotsen ekarpenak komilla bikoitzen artean adierazi.
- Hizkuntzaren erabilera zaindua.

Berreraikuntzen azterketarako tresna, bere ikaskuntzari eta erabilerari begira.

Tresnaren xedea: Tresna hau asmo birekin dago sortuta. Batetik, landa-oharren berreraikuntzari aurre egiteko unean gidari izan dadin, eta, bestetik, prozesuan zehar idazten goazen berreraikuntzak aztertze-ko orduan adierazle gisa erabil dezagun. Berreraikuntzak izaera narratiboa du, eta murgilduta gauden hezkuntza-egoera eta inguruak hobeto ulertzeko sortua da. Horretarako, testua aztertze-ko eta egituratzeko adierazle-segida bat eta narrazioak bereganatu behar duen forma taxu-tzeko irizpideak hartzen ditu barnean.

Nork erabiltzen du? Bideratzaile-taldeak eta taldekideak, baldin eta bideratze-lana deszentralizatzeko asmoarekin lan egiten ari bada.

Noiz erabiltzen da? Eztabaida-talde komunikatiboak izan ostean, landa-oharrekin berreraikuntzak egin behar direnean. Honetaz aparte, bideratze-taldearen barruan edota eztabaida-taldean bertan berreraikuntza egiteko moduak eta irizpideak gogoeta-gunea daukatenetan.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- Achcar, G. *et. al.* (2003/I): *L'Atlas du Monde diplomatique*, Paris.
- Alonso, J. *et. al.* (2002): "Implicación de los distintos agentes educativos y sociales en las instituciones y entidades socio-educativas", in *VII Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas* (C.I.O.I.E.), Donostia.
- Angulo Rasco, J. F. (1992a): "Objetividad y valoración en la investigación educativa: Hacia una orientación emancipadora", in *Educación y Sociedad*, **10**, 91-129.
- Apple, M. W. (1996): *Política cultural y educación*, Morata, Madril.
- Apple, M. W. eta Beane, J. A. (koor.) (1997): *Escuelas democráticas*, Morata, Madril.
- Arandia, M. (1999): *El proceso de incorporación profesional al campo de la Educación de Personas Adulta*, Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Leioa.
- Arandia, M.; Fernández, I.; Ruiz de Gauna, P.; Marañon, J. L. eta Gómez, J. V. (2002): *Euskal eskolaren muin eta mamiaren bila: ikerkuntza-prestakuntza prozesu bat*. Soziologiako Euskal Koadernoak, **9**, Lehendakaritza, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.
- Arandia, M.; Fernández, I. eta Ruiz de Gauna, P. (2001): "El procedimiento de reconstrucción como medio de desarrollo profesional en la formación de formadores", in *Symposium nº 3 de Pedagogía de La Habana*, en la Investigación pedagógica en el perfeccionamiento permanente de la formación.
- Ayuste, A.; Flechar, R.; López Palma, F. eta Lleras, J. (1994): *Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Grao, Bartzelona.
- Bartolomé Pina, F. (koor.) (1992): "Monografía sobre Investigación cualitativa en Educación", in *Revista de Investigación Educativa*, **20**.

- Bogdan eta Blikem (1982): *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Method*, Allyn and Bacon, Boston.
- Bolívar, A. (1995): "Reconstrucción", in Villar Angulo, L. M. (koor.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Mensajero, Bilbo.
- , (1999): "La educación no es un mercado. Crítica de la gestión de calidad total", in *Aula de Innovación educativa*, **83-84**, 72.
- Carr, W. (1990): *Hacia una Ciencia Crítica de la educación*, Laertes, Bartzelona.
- , (1996): *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madril.
- , eta Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Bartzelona.
- Castells, M. (1997-1998): *La era de la información*, **3**, Alianza, Madril.
- Castells, M.; Flecha García, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D. eta Willis, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, Bartzelona.
- Colas, P. eta Buendía, L. (1992): *Investigación educativa*, Alfar, Sevilla.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*, Morata, Madril.
- Contreras Domingo, J. (1999): "El sentido educativo de la investigación", in Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. eta Angulo Rasco, J. F. (arg.), *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Akal, Madril, 448-463.
- Cook, T. D. eta Reichardt, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Morata, Madril.
- CREA (Centro de Investigación en Educación de personas Adultas) (1998): *Habilidades comunicativas y Desarrollo social*. Investigación subvencionada por la DGICYT. Dokumentu polikopiatua.
- Davini, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Bartzelona.
- Elkarlanean (2003): *La participación de los padres y madres en la escuela*, Grao, Bartzelona.
- Elliott, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Bartzelona.
- Erikson, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", in Witirock, M. C. *La investigación de la enseñanza: Métodos cualitativos y de observación*, Paidós/MEC, Bartzelona, 195-302.
- Escudero, J. M. eta López Yanez, J. (koord.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Arquetipo Ediciones, Sevilla.
- Escudero, J. M. (1987): "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa", in *Innovación e Investigación Educativa*, **3**, Uztaila, 5-37.
- , (1990a): "Tendencias actuales en la investigación educativa. Los desafíos de la investigación crítica", in *Curriculum*, **2**.

- , (1990b): “El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración”, in *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar sobre Cultura Escolar y desarrollo organizativo*, GID Universidad de Sevilla, Sevilla, 189-222.
- EUSKALDUNON EGUNKARIA (2003): “Neoliberalismoari alternatibak jartzen hasteko unea ekarriko du Porto Alegrek”, in *Euskaldunon Egunkaria*, 2003-1-23.
- , (2003): “Gerraren aurkako milaka lagunek beste mundu bat posible dela aldarrikatu dute”, in *Euskaldunon Egunkaria*, 2003-1-24.
- Fenstermacher, G. D. eta Richarson, V. (1993): “The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching”, in *Journal of Curriculum Studies*, **25**, 3, 101-104.
- Fernández, I. eta Arandia, M (2001): “Bideratze-funtzioa prestatzaileen prestakuntzan: esperientzia baten azterketa”, in *Tantak*, **26**.
- Fernández, I.; Arandia, M. eta Ruiz de Gauna, P. (2001): “Clarificando la facilitación. Reflexiones sobre una experiencia de formación docente en el País Vasco”, Presentado en el Simposium nº 3 de Pedagogía de La Habana, en la Investigación pedagógica en el perfeccionamiento permanente de la formación.
- Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Paidós, Madril.
- , (1999): *Habermas: Teoría de la Acción Comunicativa*. Barne-dokumentu polikopiatua.
- Freire, P. (1970/1992): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madril.
- , (1973): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Madril.
- , (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós, Madril.
- , (1993b): *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, Madril.
- , (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Madril.
- , (1997a): *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, Madril.
- , (1997b): *A la sombra de este árbol*, El Roure, Bartzelona.
- , (1999): Freireren ekarpenak. Autonomiaren pedagogia. “Hezkuntzan jarduteko beharreko jakiteak”, in *Cuadernos de Sección*, **10**, Eusko Ikaskuntza, Donostia.
- , (2001): *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madril.
- Fullan, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Akal, Madril.
- Galeano, E. (1999): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Siglo XXI, Madril.
- Gil Flores, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, PPU, Madril.
- Giroux, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, Madril.

- Goodman, J. (2000): "Educación para una democracia crítica, in *Kikiriki*, **55/56**, 55-73.
- Guba, (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", in Gimeno Sacristan eta Pérez Gómez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madril.
- Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*, Taurus/Humanidades, Madril.
- , (1997-1998): *Teoría de la acción comunicativa, I y II. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, Madril.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madril.
- HIK HASI (2003): "Hezkuntza komunitate dialogikoak. Partaidetasuna eta eraldakuntza oinarri dituen ametsa", in *Hik Hasi*, **76**, Donostia.
- <http://www.argia.com/nethurbil>
- <http://www.forummundialdeeducacao.com.br>
- Imbernón Muñoz, F. (1994): *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Bartzelona.
- Imbernón, P. (koord.) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*, Grao, Bartzelona.
- Kemmis, S. (1990): "Mejorando la educación mediante la Investigación-Acción", in Salazar, M. C. (arg.) *La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos*, Popular, Madril, 175-205.
- Kikiriki (2000): "Democracia, Educación y Participación en las instituciones educativas", **55-56**, monografikoa.
- Latorre, A. Del Rincón, D eta Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*, Gràfiques 92, S.A., Bartzelona.
- Lecompte, M. (1995): "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas", in *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa -RELIEVE-* 1 (1) ISSN 1134-4032.
- Lincoln, Y. S. eta Guba, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*, C. A.: Sage, Beverly-Hills.
- Liston, D. P. eta Zeichner, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata/Paideia, Madril.
- López-Aranguren, en Hernández, en Rodríguez-Ballesteros, 1995: 139.
- Marcelo García, C. (1991): *El estudio de casos como estrategia de investigación y de formación del profesorado*, Grupo de investigación didáctica, Sevilla.
- , (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, PPU, Bartzelona.
- Oteiza, J. (1993): *Quousque tandem...!*. Pamiela, Iruñea.
- Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. eta Angulo Rasco, J. F. (arg.) (1999): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Akal, Madril.

- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, 2 liburuki, La Muralla, Madril.
- Popkewitz, Th. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*, Mondadori, Madril.
- Postman, N. eta Weingartner, C. (1981): *La enseñanza como actividad crítica*, Fontanella, Bartzelona.
- Relatos de Reconstrucciones de construcción de comunidades educativas dialógicas, pertenecientes a los años 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003.
- Rodríguez Gómez, G ; Gil Flores, J. eta García Jimenez, E (1996): *Metodología de investigación educativa*, Aljibe, Málaga.
- Rodríguez, G. et. al. (1995): *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador*, PPU, Bartzelona.
- Salazar, M. C. (Ed.). (1990): *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*, Popular/OEI/5º Centenario, Madril.
- Sánchez, E. (1996): El conocimiento obtenido por medio de la investigación cualitativa: su comunicación en la comunidad, in *Revista de Intervención Psicosocial*, Vol. V, **14**, 69-81.
- Sarrionandia, J. (1980): *Izuen gordelekuetan barrena*, Bilbo Aurrezki Kutxa, Bilbo.
- Sancho, J. M. (1990): *Los profesores y el curriculum*, Horsori, Bartzelona.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*, Paidós, Madril.
- Selener, D. (1996): *Manual de sistematización participativa*, Instituto Internacional de Reconstrucción Rural, Quito.
- Stake, R. (1998): *Investigación con estudio de caso*, Morata, Madril.
- Taylor S. J. eta Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós Básica, Bartzelona.
- Villasante, L. (1973): *Axular-en hiztegia*, Jakin Bide, Arantzazu.

Sailean argitaratu diren beste liburu batzuk

Hezkuntzaren Normalkuntza

Lore Erriondo, Xabier Garagorri, Xabier Isasi
1998an argit.
ISBN: 84-86967-96-1

Nazioa eta hezkuntza-sistema espainiarraren sorrera

Iñaki Zabaleta Imaz
2000an argit.
ISBN: 84-8438-009-2

Pedagogia Sailean Uztaro aldizkarian argitaratu diren artikulak

Hezkuntzaren ebaluaketarako aurrebaldintzak
Apalategi, Jaione, *Uztaro* 6, 117-124.

Hezikidetza O.H.O.ko testu liburuetan
Erriondo, Lore, *Uztaro* 1, 125-130.

Sexu arteko desberdinketa haurren irudietan
Erriondo, Lore, *Uztaro* 1, 131-137.

Eliza eta emakumearen hezkuntza XX. mendearen atarian
Ostolaza, Maitane, *Uztaro* 21, 97-111.