

35
(1)

TANTAK

2
0
2
3

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria



eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

TANTAK

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria
Journal of Education of the University of the Basque Country
Revista de Educación de la Universidad del País Vasco
La Revue d'Éducation de l'Université du Pays Basque

Editorea

ENEKO TEJADA GARITANO

Idazkaritza

GENARO GOMEZ ZUBIA

Argitalpen batzordeko kideak

AINARA ACHURRA AHUMADA
JON ALTUNA URDIN, UPV/EHU
NAHIA IDOIAGA MONDRAGON
JUDIT MARTINEZ ABAJO
AITOR MARTXUETA PEREZ
ARKAITZ ZUBIZARRETA CORTADI
JON MARTIN-ETXEBESTE
MAITANE BASASORO ZIGANDA
MIKEL GARTZIARENA SAN POLICARPO

Batzorde zientifikoa

IGOR CAMINO ORTIZ DE BARRÓN (Euskal Herriko Unibertsitatea)
FRED GENESEE (Mc Guill University - Kanada)
STEPHEN KEMMIS (Deakin University - Australia)
JOSE FRANCISCO LUKAS MUJICA (Euskal Herriko Unibertsitatea)
CARLOS MARCELO GARCÍA (Sevillako Unibertsitatea)
ANTONI PETRUS ROTGER (Universitat de Barcelona)
LUIS MARI NAYA (Euskal Herriko Unibertsitatea)
VERÓNICA MARÍN DÍAZ (Universidad de Córdoba)
MARIA TERESA VIZCARRA MORALES (Euskal Herriko Unibertsitatea)
JON BATTI KORTAZAR URIARTE (Euskal Herriko Unibertsitatea)
JOSE MIGUEL CORREA GOROSPE (Euskal Herriko Unibertsitatea)

Helbidea

TANTAK
Eneko Tejada Garitano: eneko.tejada@ehu.eus
Bilboko Hezkuntza Fakultatea
Sarriena auzoa, z/g
48940 LEIOA

35 (1)

—
2023

EHUko Euskara, Kultura eta Nazioartekotzerako errektoreordetzak lagundu du aldizkari hau argitaratzen.

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISSN: 0214-9753

e-ISSN: 2444-3581

Lege gordailua: BI - 1477-92

TANTAK

35. bolumena, 1. zenbakia / 2023

Vol. 35, no. 1 / 2023

AURKIBIDEA / INDEX

- Zuzendaritza taldeen lidergo estiloak . . . 7 or. *Ander Arce Alonso,
Edorta Mirena Esturo,
Urtza Garay Ruiz*
- ZIENTZIAK BIZIDUNONTZAT. Tokiko curriculumak Euskal Herri osasuntsurako hezkuntzan 23 or. *Aitziber Sarobe Egiguren,
Jon Mentxakatorre Odriozola,
Itxaso Apraiz Larruzea*
- Irakasle hasi berria: eskolarako sarbi-dea errazteko zaintzan oinarritutako etika baterantz 43 or. *Esti Amenabarro Iraola*
- Aire zabaleko Haur Hezkuntza balioztatzen. Eztabaidarako gakoak. 65 or. *Larraitz Altuna Gabilondo*
- Hezkuntza premia bereziak eta heziketa fisikoa. 81 or. *Ana Zuazagoitia Rey-Baltar,
Mikel Eguiluz Ibaguren*
- Emozioak harrapatzen: Lehen Hezkuntzako ikasleen harreman sozio-motorren eta bizipen emozionalaren azterketa harrapaketa jolasean generoaren arabera. 101 or. *Asier Gonzalez Artetxe,
Alain Araña Oiarbide,
Íñigo Vélaz Lorente,
Eneko Gil Monreal,
Asier Los Arcos Larumbe*

Artikuluen edukia
artikulugileen
ardurapean dago.
Aldizkari honen Zuzendaritzak
ez du bere gain hartzen
artikuluetan agertutakoa.

Zuzendaritza taldeen lidergo estiloak

The Leadership style of the principal team

Ander Arce Alonso*¹, Edorta Mirena Esturo², Urtza Garay Ruiz³

¹ EAeko Hezkuntza Sistemako Irakaslea

² Hezkuntza Zientziak Saila. Bilboko Hezkuntza Fakultatea (UPV/EHU)

³ Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Bilboko Hezkuntza Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Eskola Txikiak euskal hezkuntza-sistemaren barruan ezaugarri bakarrak dituen eskola mota bat dira, baina gainerako ikastetxeen hezkuntza-eskaera eta -erorka berak dituzte. Zuzendaritza-taldearen lidergoa beharrezkoa da egungo eta etorkizuneko eskariei aurre egiteko, eta lidergo eraldatzailea eredu gomendagarrien artean aurkeztu ohi da. Azterlan honen helburua da Bizkaiko Eskola Txikien zuzendaritza-taldearen lidergo-estiloa ezagutzea, eta generoak, graduondoko ikasketek edo lanpostuan emandako esperientzia-urteek eraginik duten baloratzea. Emaitzek erakusten dutenez, zuzendaritza-taldea bere burua eraldatzailetzat jotzen du estilo nagusi gisa, eta gertutik jarraitzen dio estilo transakzionalak, bi estilo horiek lotura zuzena eta gogorra erakusten dutelarik. Lidergo pasiboari dagokionez, horren absentsia nabaritu dute, eta korrelazio negatiboa eta ahula du, gainera, beste bi estiloekin. Generoari, prestakuntzari eta lanpostuko esperientziari dagokionez, ez da alderik aurkitu taldeen artean. Horrelako faktorerik ez dagoenez, aurkikuntzek aukera ematen dute landa-eskolen ezaugarri batzuei buruz hausnartzeko (antolaketa, tamaina, barne-harremanak, etab.), zuzendaritza-taldearen lidergo-estiloan eragina izan dezaketelako.

GAKO-HITZAK: landa-eskola, zuzendaritza-taldea, lidergo eraldatzailea, generoa, graduondoko ikasketak, lanpostuko esperientzia.

ABSTRACT: *The Eskola Txikiak are a type of school with unique characteristics within the Basque education system, but with the same educational demands as other schools. The leadership of the management team is necessary to cope with current and future educational demands, and approaches such as transformational are positioned as preferred in these processes of educational improvement. The aim of this study is to find out about the leadership style of the management team at Eskola Txikiak Bizkaia, and to assess whether gender, postgraduate studies or years of experience in the post have any influence. The results show that the management team perceives itself as transformational as the predominant style, followed closely and correlated directly and strongly by transactional. Likewise, passive leadership is not present, and correlates negatively but weakly with the other two styles. With respect to gender, training and experience in the position, no differences were found between groups. In the absence of related factors such as these, the findings allow us to reflect on some of the characteristics of rural schools (organization, size, social relations, etc.) that may influence the leadership style of the management team.*

KEYWORDS: *rural school, principal team, transformational leadership, genre, postgraduate studies, work experience.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Ander Arce Alonso. EAeko Hezkuntza Sistemako Irakaslea. Barrio Sarriena, z/g (48940, Leioa-Bizkaia). – aarce013@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Arce Alonso, Ander; Mirena Esturo, Edorta; Garay Ruiz, Urtza (2023). «Bizkaiko Eskola Txikien zuzendaritza taldeen lidergo estiloak». *Tantak*, 35(1), 7-21. (https://doi.org/10.1387/tantak.24790).

Jasotze-data: 2023/05/25; Onartze-data: 2023/06/07.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Munduaren inguruko hezkuntza-sistemak etengabe aldatzen eta berregituratzen ari dira gizarte modernoan eskaerei aurre egiteko. Testuinguru horretan, lidergoa garatzea funtsezkoa da eskoletan egin beharreko aldaketei aurre egiteko (Harris & Jones, 2019). Hala ere, badirudi egungo gobernu-politikak ez direla nahikoak eskolako zuzendaritza-taldean prestakuntza eta formazioa behar bezala egokitzeko (Bush & Glover, 2018). Lidergoa ikuspegi ezberdinetatik azter daiteke; horien artean, lidergo eraldatzaile edo transformatzaileak emaitza enpiriko positibo nabarmenak erakutsi ditu, eta, horren ondorioz, eskola-berregituratze eta erreformako prozesuetan lehenetsi da (Sun & Wang, 2018).

EAEko sistema publikoaren barnean ikastetxe berezien sare bat dago, Eskola Txikiak izenekoa. Eskola Txikiek hiru ezaugarri berezi dituzte, halanahi bete behar direnak sare horren barnean kokatu ahal izateko. Alde batetik, landa-inguruneetan egon behar da; bestetik, herriko ikastetxe bakarra izan behar da; azkenik, eskolak modu anitzagoan antolatu behar dira, adin desberdinetako ikasleak konbinatuz. Eskola horiek hezkuntza-sistemaren salbuespena izatera iritsi dira, bai eskolatik kanpo ingurune sozial eta naturalarekin harremanetan jartzeko eta ulertzeko beste modu bat sortu dutelako, eta bai eskola barnean hezkuntza-komunitatea antolatzeko eta kudeatzeko eredu alternatiboa sortu dutelako (Pérez & González, 2019). Kudeaketa-eredu horrek egokigarriago, malguago eta kolaboratiboago bihurtzen ditu eskola horiek, hezkuntza-komunitatearen beharrak hobeto ulertzeko eta horiei erantzuteko gai izatera baliatuz (Starr eta White, 2016).

Gaur egun etengabe berregituratzen ari den hezkuntza-sistema dinamiko honetan, ikastetxe hauek, besteek bezala, lidergoa hobetu behar dute, bizi diren gizarte-, kultura- eta hezkuntza-berezitasunetara egokitzeko (Aragoi eta Murillo, 2016). Lidergo eta kudeaketa efiziente bati esker, landetako eskolek egungo baliabideak eta baliabide digitalak eraginkortasunez aprobetxatuko dituzte, erronka sozial eta ekonomiko horiei erantzuteko gai izanez (Mancilla & Paredes, 2020). Ildo horretan, lidergo-ikuspegiaren artean, hala nola eraldatzailea edo transakzionala, interes handikoak dira premiei eraginkortasunez aurre egiteko (González eta González, 2016).

Horiek guztiak izan dira lan hau motibatu eta sostengatu duten gaiak. Horrela, ikerketa honen helburua da Bizkaiko Eskola Txikietako zuzendaritza-taldearen lidergo-estiloaren autopertzepzioa ezagutzea. Ikerketa-helburu honetatik bi galdera planteatu dira, bakoitzak hipotesi bat planteatzera baliatu duena:

- 1. ikerketa-galdera: Nola hautematen du Eskola Txikien Bizkaiko zuzendaritza-taldeak bere lidergo-estiloa?
 - H1. Korrelazioa dago lidergo-estiloaren artean.

- 2. ikerketa-galdera: Zuzendaritza-taldearen prestakuntzak, esperientziak edo generoak eraginik ba al du lidergo-estiloan?
 - H2. Ez dago alderik zuzendaritza-taldearen lidergo-estiloaren pertzepzioaren eta generoaren, graduondoko ikasketak izatearen eta lanpostuan emandako esperientzia-urteen artean.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Lidergo estiloak

Burns-ek (1978) aipatu zuen lehen aldiz lidergo eraldatzailearen kontzeptua; harrezkero, termino horrek garrantzia hartu du topiko zientifiko gisa, eta interes berezia eragin du erakunde-eremuan. Hala ere, Bassek (1985) fenomenoaren garapen teorikoa eta enpirikoa egin zuen, MLQ5X tresna sortuz eta garatuz. Tresna hori erabiltzen da gaur egun hainbat sektoretako erakundeetan lidergo-estiloak identifikatzeko, hezkuntza-sektorea barne hartuta (Bass eta Avolio, 1995).

Lidergo-estiloen teoria ideia honetan oinarritzen da: lider batek faktore edo egoeraren arabera portaera desberdinak hartzen ditu, eta portaera bakoitza lidergo-estilo desberdin gisa definitzen da (Nawaz eta Khan, 2016). Horrela, Bassek (1985) proposatutako lidergo-ikuspegiak hiru estilo desberdintzen ditu: eraldatzailea, transakzionala eta pasibo-iheskorra.

Alde batetik, lidergo eraldatzailea liderren portaera eta ekintzen bidez adierazten da, eta jokabide horiek eragina dute inguruko pertsonen motibazioan, jardunean, kontzientzian, balioetan eta abarretan. Horrek, aldi berean, eragina dauka langileen beren zereginei buruzko kontzientzian, eta beren interesak gainditzera eramaten ditu erakundearen mesedetan. Prozesu horretan, estilo eraldatzailea duen liderrak lortzen du pertsonak beren zeregin eta lanarekiko jardun-maila altuagoa garatu dezaten, eta baita trebetasun eta garapen pertsonalak eta profesionalak garatu ditzaten ere. Lider eraldatzaileek beren ikuspegia eta balioak transmititzen dituzte, eta, gainerakoekin bat datozenez, erakundearen mesederako hainbat faktore indartzen dira; hala nola, barne-konfiantza, autonomia eta afiliazioa (Yukl, 1999).

Bestalde, lidergo transakzionalaren portaerak liderren eta jarraitzaileen artean harreman hobeak ezartzen oinarritzen dira, liderraren jarraitzaileek beren zereginak benetan bete ditzaten eta, oro har, erakundearen funtzionamendu egokia susta dadin. Lider transakzionalak beren lankideei eragiten diete sarien, zigorren bitartez; eta baita lan-itxaropenen eta -estandarren komunikazioaren bidez ere. Horrela, erakundeko pertsonak zuzena eta desiragarria dena ikasten dute, eta baita ez dena ere (Bass eta Avolio, 1995).

Azkenik, lidergo pasiboak, lidergo absentsia bezala ere ulertu ohi dena, proaktibitate txikia, arazoei erantzun sistematikorik ez ematea, eta jarduru-

teko gidalerro, helburu eta estandarren gabezia ditu ezaugarri nabamenak (Bass eta Avolio, 1995).

Amaitzeko, azpimarratu behar da, Bassen teoriaren arabera, hainbat estilo aldi berean ager daitezkeela. Hau da, lider bat eraldatzailea eta transakzionala izan daiteke, estilo bakoitza modu desberdinean eta helburu desberdinekin agertzen baita (Bass eta Avolio, 1990).

2.2. Eskolako zuzendaritza-taldearen lidergoa eta osaera

Gaur egungo eskola modernoetan aldatzen ari dira zuzendariaren eta zuzendaritza-taldearen figura, funtzioak eta rolak. Halaber, beharrezkoa da zuzendaritza-taldeak eta irakasle taldeek beren erakundeen eskaerak ezagutzea eta helburu komunetan oinarrituta lankidetzan aritzea (Bolívar, 2018).

Lidergo-estiloen ikuspegian, estilo eraldatzaileak ditu ebidentzia positibo handienak; lotura positiboak erakutsi ditu horrek eskoletan eraginkortasun hobea lortzeko, eta baita laneko eta ikasleekiko gogobetetzea lortzeko ere (Leithwood eta Jantzi, 2006). Era berean, berme gisa erakutsi da hori ikastetxeak berregituratzeko eta hobetzeko prozesuetan (Leithwood, 1993).

Zenbait azterlanek generoa, adina edo esperientzia-urteak aldagaiak jorratu dituzte ikastetxeetako lidergo-praktikei dagokienez, eta hiru aldagai horietan desberdintasunak aurkitu dituzte irakasleen aldetik (Fernández *et al.*, 2018). Eskolako zuzendaritza-taldea lidergo eraldatzaileko jardunbideen inguruan ikertu zenean, antzeko ebidentziak aurkitu ziren (Barbuto *et al.*, 2007).

Adina edo esperientzia-urteak aldagaiak aztertu direnean eskola-zuzendaritzako lidergo eraldatzailearen praktikei dagokienez, Lowe eta besteren (2017) azterlanak ez zuen alde esanguratsurik aurkitu adinari dagokionez, eta negatiboak izan ziren lan-esperientziari dagokionez. Rangel eta besteren (2021) azterketak ere ez zuen loturarik aurkitu irakasle taldearen lidergo eraldatzailearen eta adinaren, prestakuntza-akademikoaren edo generoaren artean. Aitzitik, beste azterlan batzuek adierazi zuten zuzendaritza-postuetako lehen urteak garrantzitsuak direla zuzendaritza-taldearen ondorengo garapenean, eta eragina izan dezaketela zuzendaritza-taldearen portaerak eta lidergo-rolak garatzeko moduan (Gorosave *et al.*, 2010).

Ikastetxeetako zuzendariak jasotako lidergo-prestakuntzari dagokionez, hainbat azterlanek horrelako jarraibideetan onurak dakartzaten ebidentziak aurkitu zituzten. Prestakuntzak eragina izan zuen zuzendaritza-taldeak lidergo eraldatzaileko praktiketan izandako lidergo-portaeretan (Avolio *et al.*, 2009); ondoren, horrek eragina izan zuen ikasleen ikaskuntzan edo irakasleen gogobetetzean (Bush eta Glover, 2014); edo eskola-hobekuntza sustatzean, irakasleen lankidetzan eta irakasleen etengabeko ikaskuntzan (Nidus eta Sadder, 2011).

Genero-aldagaia lidergo-estiloarekin lotu denean, ebidentziak aurkitu dira bi norabidetan: bai lidergo eraldatzailearen portaeretan desberdintasunak erakusten dituztenak, ahulak izan arren (Eagly *et al.*, 2003; Barbuto *et al.*, 2007; Fernández *et al.*, 2018), bai loturarik aurkitu ez duten azterlanak ere (van Engen *et al.*, 2001; Paustian-Underdahl *et al.*, 2014). Hezkuntza-eremuan, Shakedeta besteren (2018) ikerlanak, gizonen eta emakumeen artean desberdintasunak aurkitu zituen lidergo instrukzionaleko jardunbideen pertzepzioari dagokionez.

Hala ere, aurretiaz aipatutako azterlan gehienek onartzen dute zaila dela generoaren eragina lan egiten duten erakundeetako beste aldagai situazional batzuetatik bereiztea. Mayoral eta besteren (2018) ikerketak, zehatz-mehatz landa-eremuko eskoletan oinarritu denak, ez zuen alderik aurkitu gizonen eta emakumeen portaeren artean. Izan ere, beren hitzetan, «ez gizonengan, ez emakumeengan ez da ezaugarri autoritariorik ikusten, hitz egiteko eta hausnartzeko ohitura baitago, eta alternatibak planteatzen baitira. Biek dute izaera sozial nabarmena eta planteatzenn diren ideiak gauzatzeko gaitasun handia» (Mayoral *et al.*, 2018, 66. or).

3. METODOLOGIA

3.1. Lagina

Laginaren hautaketa segidakoa eta ez-probabilistikoa da, Bizkaiko Eskola Txikietako zuzendaritza-taldeko kide guztiengana jo baitzen. Guztira, 21 ikastetxe izanda eta ikastetxe horietatik 19 ikastetxek parte hartuta, sarea osatzen duten ikastetxeen % 90,47ren erantzuna jaso zen. Landa-eremuko eskola horietan, tamaina txikiagokoak izanda, hiru pertsona dira zuzendaritza-postuetan, eta, guztien artean, $n = 40$ subjektuko lagina lortu zen. Laginaren % 92,5 emakumeak dira ($n = 37$), eta % 7,5 gizonak ($n = 3$). Graduondoko ikasketei dagokionez, % 75ek ($n = 30$) adierazi zuen prestakuntza mota hori egin zuela, eta % 25ek ($n = 10$) kontrakoa adierazi zuen. Azkenik, zuzendaritza-postuetan emandako urte kopuruari dagokionez, % 10ek ($n = 4$) urtebete baino gutxiagoko esperientzia du zuzendaritza-lanetan, % 47,5ek ($n = 19$) urtebete eta 8 urte bitartean, % 27,5ek ($n = 11$) 8 eta 22 urte bitartean, eta gainerako % 15ek ($n = 6$) 22 urte baino gehiagoko esperientzia aitortu zuten.

3.2. Ikerketa-tresna

Bizkaiko Eskola Txikien zuzendaritza-taldeen lidergo-estiloa aztertzeko erabilitako ikerketa-tresna *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ5X) galdetegia da. *Leader Form* bertsioa hautatu da, autoebaluazioa

egiteko aukera ematen baitu. Galdetegi horrek 45 item ditu, bakoitza lidergo-portaera desberdin bati buruzko baieztapen moduan planteatuta. Baieztapen bakoitzarekiko adostasun-maila 0tik 4ra bitarteko Likert eskalan erantzuten da. Eskala horretan, 0 «oso desados» da eta 4 «oso ados». Cronbach-en α , $p > 0,05$ konfiantza-mailarekin, dimentsio eraldatzailean .865 izan da, .649 transakzionailean, eta .534 pasiboan.

3.3. Prozedura

Ikerketak hainbat fase izan ditu. Lehenik eta behin, hezkuntza-lidergo eta lidergo-estilo topikoetan dagoen literatura akademikoaren analisisa egin zen, eta, horri esker, ikerketa-galderak eta hipotesiak ahalbideratu ziren. Halaber, antzeko ikerketa-diseinuak planteatzen zituzten azterlanak identifikatu ziren. Bigarren fasea datu-bilketarena izan zen. Bertan, ikertzaileak Bizkaiko Eskola Txiki bakoitzera presentzialki bertaratu ziren, eta zuzendaritza-taldeko kideei ikerketa planteatu zitzaizen, parte hartzera gonbidatuz eta, nahi izanez gero, paperezko galdetegiakin gutun-azal bat eskainiz. Bi aste geroago, ikertzaileak zentro bakoitzera itzuli ziren betetako galdetegiak jasotzera. Hirugarren fasean, lortutako datuak eskuz eraman ziren, banan-banan, kalkulurri batera, ondoren horiek aztertzeko. Laugarren fasean, lortutako emaitzak interpretatu ziren, eta, era berean, planteatutako ikerketa-galderei erantzuteko baliagarritasuna eta baliozotasuna baloratu ziren. Azkenik, lortutako emaitzak beste ikerketa batzuetakoekin alderatu ziren, eta, horren bitartez, azterlan honen ondorioak osatu ahal izan ziren.

3.4. Datuen analisisa

Egindako lana kuantitatiboa, deskriptiboa eta korrelatiboa da. Azterketa eta analisisa *SPSS Statistics* (25. bertsioa) programaren bitartez egin zen. Lehenik eta behin, item eta aldagaien erantzunen maiztasunak lortu ziren, eta, era berean, adierazten dituzten ehunekoak kalkulatu ziren. Ondoren, zero eta lau puntu arteko Likert eskaletan lortutako itemen dimentsioen batezbestekoa eta desbideratze estandarra kalkulatu ziren; eta *Cronbachen Shapiro-Wilk* eta *Alpha* probek dimentsioetako datuen normaltasuna eta fideltasuna zehaztu zituzten. Azkenik, dimentsio horien korrelazioen azterketa egin zen *Pearsonen r* probaren bidez. Azkenik, aldaera biko analisi ez-parametrikoa egin zen (*Mann-Whitney-ren U* eta *Kruskal-Wallis-en H*), generoko, graduondoko eta lanpostuko esperientziako aldagaien taldeen arteko desberdintasunak zehazteko.

4. EMAITZAK

Aztertutako laginean, agerian jarri dira hainbat aurkikuntza, planteatutako ikerketa-galderen arabera.

4.1. Eskola Txikien zuzendaritza-taldearen lidergo-estiloa

Bizkaiko Eskola Txikietako zuzendaritza-taldeak, bere lidergo-estiloaren pertzepzioari dagokionez, MLQ5X instrumentuaren eskalan oinarritutako sailkapen bat egin du. Zuzendaritza-taldearen osuera **modu normalean** banatzen da dimentsio guztietan (S-W: p -valor < 0,05), baina desberdintasunak daude hautemandako mailetan (1. taula).

1. taula

		Eraldatzailea	Transaktiboa	Pasiboa
	Maila (Eskala MLQ5X)	n (%)	n (%)	n (%)
Sailkapena	Oso Desados (0-0,8)	0 (0)	0 (0)	21 (52,5)
	Desados (0,8-1,6)	1 (2,5)	3 (7,5)	18 (45,0)
	Bitarteko (1,6-2,4)	12 (30,0)	14 (35,0)	1 (2,5)
	Ados (2,4-3,2)	22 (55,0)	18 (45,0)	0 (0)
	Oso ados (3,2-4)	5 (12,5)	5 (12,5)	0 (0)
Normaltasuna	Shapiro-Wilk (Sig.)	,632	,229	,161
Fidagarritasuna	Cronbach-eko Alfa	,865	,649	,534
Estatistikoak	Batezbestekoa	2,6313	2,4969	,7563
	Mediana	2,675	2,5000	,7500
	Desb. estandarra	,56870	,54116	,44393
	Minimoa	1,20	1,38	,00
	Maximoa	3,60	3,38	1,75

Lidergo eraldatzailearen estiloa aztertzean, Eskola Txikien zuzendaritza-taldeak lortutako batezbestekoa (2,63), «ados» mailan kokatzen da. Posizio horrek, hasiera batean, lidergo eraldatzailearen estiloarekin batez besteko adostasun-maila handia adierazten digu, eta homogeneoki banatuta dago (aldakuntza-koefizientea < 0,3). Puntuazioen tarteak (2,4) gutxieneko bat (1,2) eta gehieneko bat (3,6) ditu, eta horrek adierazten digu eskalan pertzepzio altuak puntuatzeko joera handiagoa dagoela; hori bera adierazten du laginaren % 50 (2,67) «Ados» mailan egoteak. Ildo horretan, laginaren zati handiena (% 67,5; $n = 27$) «Ados» (% 55; $n = 22$) edo «Oso ados»

(% 12,5; $n = 5$) mailetan kokatzen da; beste talde nabari bat «Bitarteko» mailan (% 30; $n = 12$), eta, azkenik, «Desados» mailan ia ez dago baliorik (% 2,5; $n = 1$), eta «Oso desados» mailan ez dago puntuaziorik. Era berean, bi zuzendaritza-taldetako kideak bi taldetan bereizita ikusten dira: lehen taldea, balio baxuagoen inguruan biltzen direnak (2,06), tarteko mailan; eta bigarren taldea goragoko mailetan puntuatzen (3,2). Horrek adierazten du zuzendaritza-taldea oso ados dagoela lidergo eraldatzailearen estiloan duen iritziarekin.

Lidergo transakzionalaren estiloari dagokionez, zuzendaritza-taldearen batezbestekoa (2,49) «Ados» mailaren muga dago, zeinak adostasun-maila handia eta banaketa homogenea adierazten baititu. Puntuazioen tartekak (2,5) minimoa (1,38) eta maximoa (3,38) ditu, eta, dimentsio eraldatzailean bezala, lidergo-estilo horretan puntuazio altua lortzeko joera adierazten du, laginaren % 50a (2,5) «Ados» mailan egonda. Laginaren zati handiena (% 57,5; $n = 23$) «Ados» (% 45; $n = 18$) edo «Oso ados» (% 12,5; $n = 5$) mailan kokatzen da. Gainerako subjektuak «Bitarteko» (% 35; $n = 14$) edo «Desados» (% 7,5; $n = 3$) mailan daude, eta «Oso desados» mailan ez dago inor. Aurreko dimentsioan bezala, zuzendaritza-taldea ere bereizita ageri da dimentsio honetan; talde bat (1,95) batezbestekoaren azpikoan dago, «Bitarteko» mailan; eta beste talde bat (3,03) «Ados» mailan, baina «Oso ados» hurrengo mailaren mugatik gertu. Horrek adierazten du lagina lidergo transakzionalarekin identifikatuta sentitzen dela.

Azkenik, dimentsio pasiboa, batez beste, (0,75) puntuazio batekin «Oso desados» mailan kokatzen da, maila horren goiko mugatik hurbil. Puntuazio-tartekak beheko taldearen (0,31) batezbestekoa «Oso desados» maila berean kokatzen du, eta goiko batezbestekoa (1,19), berriz, «Desados» mailan. Laginaren ia erdia (% 52,5; $n = 21$) «Oso desados» posizioan dago, eta beste ehuneko handi bat (% 42,5; $n = 18$) «Desados»; eta azken subjektu bakar bat «Bitarteko» tarteko mailan kokatzen da. Horrek agerian uzten du zuzendaritza-taldeak ez duela nabaritzen lidergo pasiboaren estilorik bere praktketan. Aurreko kasuetan bezala, lagina ere bereizita agertzen da dimentsio honetan: batetik, balio nulutik hurbil dagoen talde bat (0,31), eta, bestetik, «Desados» mailan kokaturiko beste talde bat (1,19).

Dimentsioen arteko korrelazio-maila aztertzean, $p > 0,01$ ean zehaztutako konfiantza-mailarekin, dimentsio eraldatzaileak zuzeneko korrelazio oso sendoa erakusten du dimentsio transakzionalarekin ($r = .92$), % 85,56ko determinazio-koefizientearekin (r^2); eta erlazio ahula eta zeharkakoa erakusten du estilo pasiboarekin ($r = -.16$), su honetan % 2,78ko determinazio-koefiziente batekin (r^2). Dimentsio transakzionalari dagokionez, hori ere zeharka eta modu ahulean lotzen da dimentsio pasiboarekin ($r = -.16$), % 2,78ko determinazio-koefizientearekin (r^2). Hori dela eta, azaldutako guztiagatik, onartu egin da planteatutako H1.

4.2. Lidergo-estiloaren eta genero, graduondoko ikasketa eta lanpostuan emandako urteen arteko erlazioa

Bigarren ikerketa-galderari dagokionez, 2. taulan laginaren banaketa ikus daiteke, planteatutako aldagai independenteei dagokienez. Hiru aldagai horiek zehazten dute ez dagoela alde esanguratsurik taldeen artean (Sig: p-balioa < 0,05).

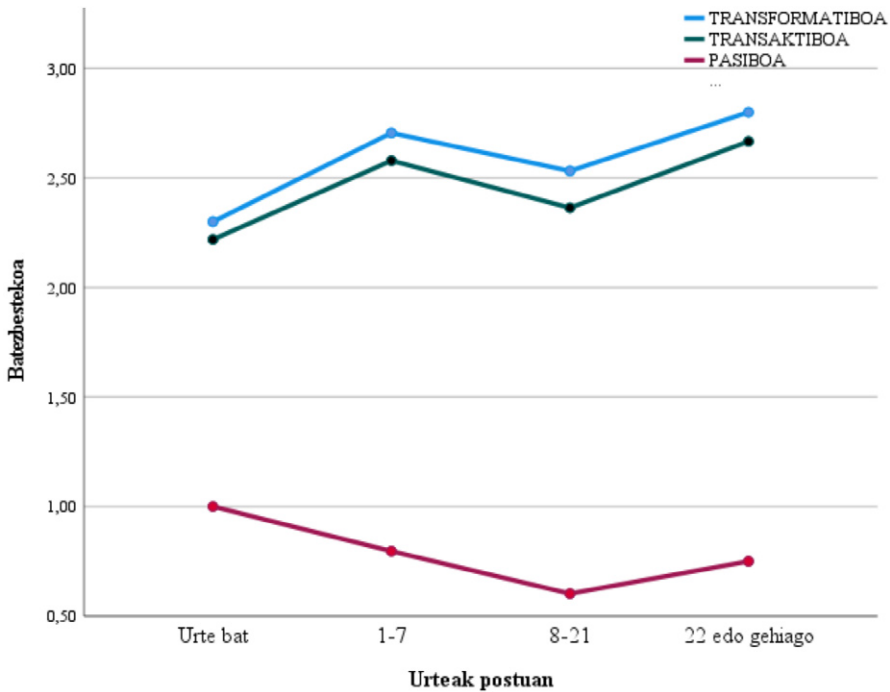
2. taula

		n	%	Eraldatzailea	Transaktiboa	Pasiboa
				Batezb. (Desb. est.)	Batezb. (Desb. est.)	Batezb. (Desb. est.)
Generoa	Emakumea	37	92,5	2,62 (,57)	2,49 (,54)	,75 (,46)
	Gizona	3	7,5	2,75 (,65)	2,54 (,62)	,83 (,29)
	Mann-Whit. Sig			,962	,847	,734
Graduondo	Ez	30	75,0	2,60 (,58)	2,47 (,58)	,73 (,46)
	Bai	10	25,0	2,72 (,57)	2,56 (,43)	,84 (,41)
	Mann-Whit. Sig			,612	,724	,488
Urteak postuan	0-1	4	10,0	2,30 (,29)	2,22 (,37)	1,00 (,10)
	1-8	19	47,5	2,71 (,49)	2,58 (,45)	,80 (,52)
	8-22	11	27,5	2,53 (,69)	2,36 (,62)	,60 (,38)
	22 edo gehi.	6	15,0	2,80 (,69)	2,67 (,74)	,75 (,39)
	Kruskal-Wallis Sig			,395	,421	,460

Emakumeek, laginaren % 92,5 ($n = 37$) izanik, 2,62 batezbestekoa lortu zuten dimentsio eraldatzailean, 0,57ko desbiderapen estandarrekin; 2,49koa dimentsioa transakzionalean, ,54ko desbiderapen estandarrekin; eta 0,75eko batezbestekoa azken estilo pasiboan, ,46ko desbiderapen estandarrekin. Bestalde, gizonak, laginaren % 7,5 ($n = 3$) izanda, 2,75 puntu lortu zituzten dimentsio eraldatzailean, 2,54 puntu dimentsio transakzionalean, eta 0,83 puntu dimentsio pasiboan.

Graduondoko ikasketei dagokienez, % 75ek ($n = 30$) ez ditu egin, eta dimentsio eraldatzailean 2,6ko batezbestekoa lortu dute, dimentsio transakzionalean 2,47koa, eta pasiboan 0,73koa. Laginaren gainerako % 25ek ($n = 10$) adierazi du graduondoko prestakuntza jaso duela, eta horiek, batez beste, 2,72 puntu lortu zituzten dimentsio eraldatzailean, 2,56 transakzionalean eta 0,84 pasiboan.

Azkenik, lanpostuan emandako urte kopuruari dagokionez, % 10ek ($n = 4$) urtebete baino gutxiagoko esperientzia du zuzendari-talde kide gisa, eta 2,3 puntu lortu zituzten dimentsio eraldatzailean, 2,22 puntu transakzionalean eta 1 pasiboan. Bigarren taldea lanpostuan urtebete eta 8 urteko esperientzia duten zuzendariak osatzen dute; laginaren % 47,5 ($n = 19$) suposatzen dute, eta dimentsio eraldatzailean 2,71 puntuatu zuten batez beste, dimentsio transakzionalean 2,58 eta pasiboan 0,8. Hirugarren taldea subjektuen % 27,5ek ($n = 11$) osatzen dute, 8 eta 22 urte arteko esperientzia daukatenez; dimentsio eraldatzailean 2,53 puntu lortu zituzten, dimentsio transakzionalean 2,36 puntu eta dimentsio pasiboan 0,6. Azkenik, gainerako % 15ak ($n = 6$) 22 urte baino gehiagoko esperientzia du, eta 2,8ko batezbestekoa izan zuen dimentsio eraldatzailean, 2,67koa transakzionalean eta 0,75ekoa pasiboan. 1. grafikoak aurretik aipatutako lidergo-estiloen bilakaera erakusten du, adierazitako adin-taldeetan banatuta.



1. grafikoa
**Lidergo-estiloa (eraldatzailea, transaktiboa eta pasiboa)
 eta urteak postuan aldagaia**

Aurreko guztiagatik, H2 onartzen da; ez dago taldeen arteko alderik planteatutako aldagai independenteei dagokienez.

5. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Jarraian, egindako ikerketa-galderen inguruan ateratako ondorioak aurkezten dira, ikerketa-ildo bereko beste ikerketa batzuetako literaturari buruzko eztabaidarekin batera.

Lortutako datuek agerian uzten dute Bizkaiko Eskola Txikien zuzendaritza-taldean lidergo-estilo nagusia eraldatzailea dela, eta agerian utzi da estilo transakzionalak hurbiletik jarraitzen diola ere. Bi estilo horiek, gainera, korrelazio-maila altua erakutsi zuten. Dimentsio pasiboari dago-kionez, zuzendaritza-taldeko kideek lidergo-estilo horren gabezia erakutsi zuten, eta, era berean, beste bi estiloekin lotura ahula eta zeharkakoa. Sepulvedak eta Gallardok (2011) adierazten duten bezala, Eskola Txikiek ingurumena ulertzeko eta horrekin erlazionatzeko beste modu bat dute, eta baita eskolako baliabide materialak eta pertsonalak antolatzeke eta kudeatzeko modu desberdina ere.

Landa-eskolek beste eskola batzuetatik bereizten dituzten gizarte-, hezkuntza- eta kultura-berezitasunak dituzte, baina lidergoaren garapena ere beharrezkoa da ikastetxe horietan (Aragoi eta Murillo, 2016). Baldintza horiek beren moldagarritasunean, malgutasunean eta lankidetzeta-gaitasunean laguntzen dute (Starr eta White, 2016), eta eragina izan dezakete hezkuntza-komunitatearen funtzionamenduan eta harremanetan.

Eskola Txikiak eskolak, hezkuntza-sistema osatzen duten gainerako eskolek bezala, etorkizunari aurre egiteko erronkan bizi dira. Hala ere, landa-eskolak, beren baliabideen erabilerarekin modu dinamikoagoan eta eraginkorragoan lan egitea eskatzen die (Bustos, 2009). Eskola mota hauek txikiagoak direnez, zuzendaritza-taldea hurbilago dago bere komunitatea osatzen duten pertsonengandik, eta hala sentitzen dute; horrek aukera ematen die haien beharrak ezagutzeko eta erantzuteke modu eraginkorragoan erantzuteke.

Faktore soziodemogeografiko horiek eragina izan dezakete, alde bate-tik, eskola zuzentzeko eta antolatzeke moduan, eta horrek azaldu dezake, besteak beste, lidergo-estilo eraldatzaile bat garatu izana. Horrela, zuzendaritza-taldeko kideek jarrera hurbilagokoak garatu ditzakete, eskolaren izaeran eta ardurapeko pertsonen motibazioan, konfiantzan, jardunean eta abarretan eragingarriagoak direla sentiaraziz (Bass eta Avolio, 1995). Bestalde, eskola horien ezaugarriek jarrera transakzionaletan ere eragin dezakete, ikastetxearen funtzionamendu egokia eta optimoa erraztuko duten metodoak bilatzera bultzatuz, adibidez. Amaitzeko, faktore horiek portaera pasiboan garapena ere azal dezakete, zuzendaritza-taldeak zaindu behar baititu eskolaren eta haren irakasle taldearen etorkizuna eta jarduna.

Zuzendaritza-postuetako esperientzia-urteak aztertu zirenean, azterlan hau bat dator Rangel eta bestek (2021) lortutako emaitzekin, zeinek ez baitzuten loturarik aurkitu lidergo eraldatzailearen eta eskolan emandako adinaren edo esperientzia-urteen artean. Hala ere, Rangel eta besteren (2021)

azterketak irakasle taldeak izandako lidergoa aztertu zuen; nahiz eta ondoz ondo lan egiten duten Eskola Txikietan, ezberdintasunak egon daitezke bi rol horien artean. Aldagai berdina hartuta, baina kontrako norabidean, Lowe eta besteren (2017) azterketak korrelazioa aurkitu zuen, negatiboa, azterlan honetan lortutako emaitzak ez bezala.

Esperientziaren edo adin-taldeen arteko desberdintasunik aurkitu ez arren, nabarmendu beharra dago lortutako emaitzek lidergo-estiloaren aldaketa erakusten dutela planteatutako adin-taldeetan, lidergo-estiloa zuzendaritza-postuetan metatutako esperientziaren arabera aldatzen dela agerian utziz. Hori bat dator Gorosave eta besteren (2010) emaitzekin, zeinek karguan egon ziren lehen urteetan lidergo-praktiken bilakaera aztertu baitzuten. Horiek ondorioetan adierazi zutenenez, «Zuzendaritzako lehen urtean, zuzendari gehienek pobretutako lidergoa dute, hau da, neutrala eta permisiboa, gatazka gehiago saihesteko eta giro baketsua lortzeko» (Gorosave *et al.*, 2010, 44. or.). Autore horien arabera, urteak igaro ahala, bizitutako esperientzien ondorioz, eskolako zuzendaritza-taldearen kezkak eta harremanak aldatu egiten dira, eta, ondorioz, baita lidergo-praktikak ere.

Eskola-zuzendaritzako postuetan dauden pertsonen generoari dagokionez, azterlan honek ez du alde nabarmenik aurkitu emakumeek eta gizonen egindako lidergo-estiloaren eta jarreraren artean. Hori bat dator van Engen eta besteren (2001) edo Rangel eta besteren (2021) emaitzekin, ez baitzuten desberdintasunik aurkitu. Shaked eta bestek (2018) korrelazio aurkitu zuten, baina ahula. Mayoral eta besteren (2018) ikerketak landa-eskolak aztertu zituen, azterlan honen antzeko testuinguruan, eta ez zuen alderik aurkitu gizonen eta emakumeen jokabideen artean. Hala ere, zehaztu behar da azterlan horretan laginaren genero-banaketa ez dela egokiena horrelako baieztapen indartsuak adierazteko, Bizkaiko Eskola Txikietan zuzendaritza-taldean egituraren nagusiki emakumeak baitira, subjektuen % 90 baino gehiago. Ondorioz, beharrezkotzat jotzen da gai horiek orokortzeari buruz ohartaraztea.

Lortutako datuen arabera, graduondoko prestakuntzak ere ez du eraginik lidergo-estiloan. Hori ez dator bat Bush eta Glover (2014) edo Nidus eta Sadler (2011) autoreena bezalako ikerketekin; izan ere, azken horiek zuzendarien lanbide-heziketaren aldagaian ebidentzia positiboak aurkitu zituzten lidergoarekin lotzean. Hala ere, azterlan horrek eskola-zuzendaritzaren graduondoko prestakuntza baino ez zuen aztertu, beste prestakuntza mota batzuk begietsiz. Izan liteke, graduondoko prestakuntzaz aparte, beste prestakuntza formal eta informal batzuek eragina izatea.

Orain, eztabaidarekin jarraitzeko baina ezagutza zientifikoren garapenean laguntzeko asmoz, etorkizuneko ikerketetarako zenbait gogoeta aurkezten dira, eskolako zuzendaritza-taldearen lidergoan sakontzen jarraitu nahi dutenak, bai landa-ikastetxeetako zuzendaritzetan, bai ohikoagoak diren eskoletan ere.

Aurretik adierazi denez, lidergo eraldatzaileak jarraitzaileen motibazioan, jardunean, balioetan, konfiantzan eta abarretan eragiten du (Bass eta Avolio, 1995). Horregatik, etorkizuneko ikerketek baloratu beharko lukete ez bakarrik zuzendaritza-taldearen autopertzepzioa, baizik baita irakasleena ere, horien iritzia garrantzitsua (edo garrantzitsuago) izan daitekeelako. Era berean, helburua eskola-zuzendaritzaren lidergoaren irudi fidagarriena lortzea bada, koherenteena bi hezkuntza-profesional horien pertzepzioa kontratatzea izango litzateke.

Adinarekin eta esperientziarekin lotutako lidergo-estiloaren aldaketak eta bilakaera hobeto azaltzeko, luzetarako azterlan bat dugu, Gorosave eta besteren (2010) ikerketaren antzekoa, horrek ebidentzia hobek eman ditzakeelakoan. Horrelako azterketa baten bitartez, lan honetan gidatutako taldeen arteko alderaketan sakondu ahal izango litzateke.

Aurretik nabarmendu denez, azterketa honetan zuzendaritza-taldearen genero-banaketa ez da izan ekitatiboa. Emaidza esanguratsuagoak eta ontorio orokorrak lortzeko, beharrezkoa litzateke taldeak generoaren arabera banaketa hobekarekin alderatzea; edo horren gabezia, talde mistoen alderaketa baloratzea.

Amaitzeko, prestakuntza akademikoa bezalako aldagaiak aztertzen direnean, hala nola graduondoko ikasketena, interesgarria litzateke bereiztea, adibidez, gaitasun pedagogikoen ingurukoak eta giza baliabideekin edota pertsonen kudeaketarekin zerikusia dutenak, adibidez. Bestalde, graduondoko ikasketez gain, beste prestakuntza profesional mota batzuk ere baloratzea gomendatzen da, jarraibide horien eragin positiboa erakusten duten azterlanak baitaude (Bush eta Glover, 2014; Nidus eta Sadler, 2011).

ERREFERENTZIAK

- Aragón, L., & Murillo, F. J. (2016). Liderazgo escolar en zonas rurales de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 27-46.
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *Leadership Quarterly*, 20(5), 764-784. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.006>
- Barbuto, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S., & Marx, D. B. (2007). Effects of Gender, Education, and Age upon Leaders' Use of Influence Tactics and Full Range Leadership Behaviors. *Sex Roles*, 56(1), 71-83. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9152-6>
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13, 26-41.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire, Leader Form, Rater Form, and Scoring*. California. Palo Alto, CA Mind Garden.

- Beyer, B. M., & Ruhl-Smith, C. (1999). The principal's role in school restructuring and reform: An examination of self-perceived leadership styles. *Journal of Leadership Studies*, 5(2), 116-128.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.569>
- Fernandez, C. P., Noble, J., Jensen, E., & Steffen-Fluhr, N. (2018). The influence of gender and other demographic factors on faculty perceptions of shared governance and power in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 32(7), 1301-1318. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2017-0073>
- González, M., & González, M. T. (2016). El liderazgo educativo en zonas rurales y su impacto en la mejora escolar: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 73-87.
- Gorosave, G. L., Slater, C. L., & Garduño, J. M. G. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Leading schools in disruptive times: How distributed leadership can create more resilient school organisations. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(3), 175-193.
- Leithwood, K. (1993). *Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring*. <https://eric.ed.gov/?id=ED367061>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lowe, C., Gibson, D. M., & Carlson, R. G. (2017). Examining the relationship between school counselors' age, years of experience, school setting, and self-perceived transformational leadership skills. *Professional School Counseling*, 21(1b), 2156759X18773580.
- Mancilla, R., & Paredes, A. (2020). Rural schools and ICT: Challenges and opportunities. *Journal of Education and Information Technologies*, 25(3), 1789-1803.
- Mayoral, D., Colom Bauzà, J., Bernad, O., & Torres, T. (2018). Liderazgo en la escuela rural: Estudios de casos. *International journal of sociology of education*. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>
- Nawaz, Z. A. K. D. A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership*, 16(1), 1-7.
- Nidus, G., & Sadder, M. (2011). The principal's role in professional development for social learning and its impact on school improvement. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(2), 25-62. <https://doi.org/10.1177/194277511100600202>

- Paustian-Underdahl, S. C., Walker, L. S., & Woehr, D. J. (2014). Gender and perceptions of leadership effectiveness: A meta-analysis of contextual moderators. *Journal of Applied Psychology, 99*(6), 1129-1145. <https://doi.org/10.1037/a0036751>
- Pérez, M., & González, A. (2019). Organización y funcionamiento de las escuelas rurales: Un estudio de caso en la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Investigación Educativa, 37*(2), 351-367.
- Rangel, M. G., Cervantes, M. I. M., Hernández, J. R. C., & Gallegos, M. G. M. (2021). Nivel de liderazgo transformacional, variables sociodemográficas y la experiencia pedagógica de los docentes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(5), 9602-9618.
- Shaked, Haim; Glanz, Jeffrey; Gross, Zehavit (2018). Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management, ()*, 1-18. doi:10.1080/13632434.2018.1427569
- Starr, K., & White, S. (2016). The rural school principalship: Sensemaking, dilemmas and their consequences. *Journal of Research in Rural Education, 31*(9), 1-14.
- Sun, J., & Wang, X. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy: A meta-analysis. *Journal of Educational Administration, 56*(5), 509-525.
- van Engen, M. L., van der Leeden, R., & Willemsen, T. M. (2001). Gender, context, and leadership styles: A field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74*, 581-598.

ZIENTZIAK BIZIDUNONTZAT.

Tokiko curriculumak Euskal Herri osasuntsurako hezkuntzan

SCIENCE FOR LIFE.

Local curricula in education for a healthy Euskal Herria

Aitziber Sarobe Egiguren*, Jon Mentxakatorre Odriozola, Itxaso Apraiz Larruzea

Humanitate eta Hezkuntza Zientziak (HUHEZI). Mondragon Unibertsitatea

LABURPENA: Egun bizi dugun krisi ekologiko globalaren garaian, berebiziko garrantzia dute biodibertsitatearen eta gure ingurune naturalaren zaintzak. Izan ere, orain gutxi izandako pandemiak inoiz baino argiago erakutsi digu, bizitzaren amaraunean, gainerako bizidunekiko dugun menpekotasuna. Azken horrek, gainera, sozioekonomiaren eremuan eta, beraz, diziplinartekotasunean kokatzen gaitu. Hori dela eta, artikulu honetan, gaugeroko egunetarako Giza eta Ingurumen Hezkuntzaren nondik norakoak aurkeztuko ditugu, eta osasun edo orekarako hezkuntzak mundu mailako markoan duen tokia. Horretarako, lehenik eta behin, azalpenak emango dira osasunaren esanahi holistikoaz, komunitatearen adiera zabalaz eta gizakiaren antropologia filosofikoaz. Bigarrenez, Euskal Herriaren izaera natural eta kulturalari erreparatuko diogu, aurretik egindako formulazioa bertan kokatu eta bideak irekitzeko. Ondoren, Modernitatearen krisiaren ezaugarriak aztertuko dira, horren aurrean bizitza osorako kompetentzietan oinarritutako eta Garapen Jasangarrirako Helburuen arabera eraturako mundu mailako hezkuntzak daukan egitekoa azaltzeko. Azkenik, Euskal Autonomia Erkidego eta Nafarroako Foru Erkidegoetako hezkuntza curriculumek tokiko begiradari irekitako bideak aurretik esandakoari zer aukera ematen dioten azalduko dugu. Horrekin guztiarekin, gaugero osasuntsurako hezkuntzaren oinarria jarriko da, euskal begiradaz.

GAKO-HITZAK: gizabidea, GJH, Oinarrizko Hezkuntza, osasuna, tokiko curriculumak.

ABSTRACT: *In the present times of global ecological crisis, care about biodiversity and our natural environment takes an utmost importance. In fact, the recent pandemic has clearly shown us, more than ever before, our dependence upon other living organisms. Moreover, this last one places us in the field of socio-economics, and thus, in interdisciplinarity. Therefore, the whereabouts of a Human and Environmental Education for a healthy present and future will be presented in the current article, as well as the place that a healthy and balanced education takes in the global framework. For that purpose, in the first place, the meaning of holistic health, the ample meaning of community, as well as human philosophical anthropology will be explained. Secondly, focus will be placed on the natural and cultural character of the Euskal Herria, and the previous formulation will be placed in that context. Thirdly, the characteristics of Modernity's crisis will be studied in order to explain the task that a global competency-based education for lifelong learning and the Sustainable Development Goals have in that context. Last, the possibilities that curricula of the Basque Autonomous Community and the Chartered Community of Navarre offer to the local gaze will be presented. With all this, the basis for a present and future healthy education with a basque outlook will be set.*

KEYWORDS: *Basic Education, gizabidea, SDG, health, local curriculum.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Aitziber Sarobe Egiguren. Humanitate eta Hezkuntza Zientziak (HUHEZI). Mondragon Unibertsitatea. Dorleta, s/n (20540, Eskoriatza). – asarobe@mondragon.edu

Nola aipatu / How to cite: Sarobe Egiguren, Aitziber; Mentxakatorre Odriozola, Jon; Apraiz Larruzea, Itxaso (2023). «ZIENTZIAK BIZIDUNONTZAT. Tokiko curriculumak Euskal Herri osasuntsurako hezkuntzan». *Tantak*, 35(1), 23-42. (https://doi.org/10.1387/tantak.24266).

Jasotze-data: 2023/03/25; Onartze-data: 2023/06/15.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Egun bizi dugun krisi ekologiko globalaren garaian, biodibertsitatearen eta gure ingurune naturalaren zaintzak berebiziko garrantzia dute. Izan ere, COVID19 koronabirusak eragindako pandemiak inoiz baino argiago erakutsi digu, bizitzaren amaraunean, gainerako bizidunekiko dugun menpekotasuna. Ezinbesteko harreman estu hori ondo ulertzeko, ordea, pentsamendu sistemikoa garatu behar da, eta, horretarako, lekuan lekuko bizitokitik eta bizimodutik globalizatuak diren fenomenoek ertz ugariak ulertu behar dira (Azkarraga, 2020). Erregai fosilek eragindako gas-isuriek areagotutako krisi klimatikoa, adibidez, ezin daiteke ganoraz ulertu energia-iturri horren sorkuntza eta erabileraren dimentsio oro ezagutu barik. Era berean, esaterako, biodibertsitatearen galeraren izaeraren jabe izateko, bizitzaren eboluzioaz jantzirik egon behar da, biologian zein ekologian espezifikoak diren ezagutzak ondo mamituz. Baina ez da nahikoa gure planetaren muga biofisikoak ulertzea.

Aurreko mendearen azken hamarkadetan garapen jasangarriaren beharra teorizatu zuten ekonomialarien aurreikuspenik txarrenak betetzen ari diren honetan (Meadows *et al.*, 1972), gero eta ozenago entzuten ditugu garapen ekonomikoaren hazkuntza etete edo txikitzearen (*desazkundetza* legez ezaguna) baldintzapean irudikatzea aldarrikatzen duten ahotsak, hazkunde ekonomikoak gaina jo duelakoan (Taibo, 2017). Azken eztabaida horrek ekonomiaren, eta, beraz, Gizarte Zientzien ezagutza-arloan kokatzen gaitu. Alegia, fenomenologia konplexu horrek Natur Zientzien eta Gizarte Zientzien diziplinarteko ulermena eta ikuspegia eskatzen du, eta, horixe da, hain justu, Ingurumen Hezkuntzaren izateko arrazoia, nahiz eta orain arte halako ikuspegiarik nekez izan duen.

Ingurumen Hezkuntzak, hortaz, naturaren eta gizartearen fenomenologia konplexuaren ulermena izan behar du helburu nagusi. Eta gai handi bi horien arteko ardatza, izadia eta gizateria elkartzeko erdigunea, gizakia bera izan behar da. Hots, Ingurumen Hezkuntzak pertsonen jokabidean eragitea izan behar du helburu: nork bere bizimoduaz ingurumenean eta, ondorioz, biodibertsitatean eta gizataldeetan duen eraginaz hausnartzeko pentsamendu kritikoa eragitea da zioa, hortik eratorriko baita ingurumenaren aldeko jarrera eta konpromisoa bermatzeko jokabidea (Azkarraga, 2020). Balioetan hezteaz ari gara; beraz, pertsonen barne-aberastasunaz. Eta, horretarako, ezinbestekoa zaigu Giza Zientzien ekarpena, Natur eta Gizarte Zientzien arteko joskerak oinarri emankorra izan dezan.

Izan ere, kokka ingurune naturala eta biodibertsitatea ondasun naturalak direna ulertzean badago, eta pertsona orok bere baitatik begirada eta konpromiso egokia garatu behar baditu, Ingurumen Hezkuntza diziplinartekotasunetik eratu behar da ezinbestean. Gizaki-izadi harremanaz gogoeta sakon eta integrala egin behar da, harreman horren aukera osasuntsuak erakusten duenaz. Horregatik, Ingurumen Hezkuntzaren giza dimentsioa na-

barmenduz, giza hezkuntzaz ere ari garela azpimarratu nahi dugu. Eta gizakiaren osasunaren gakoei helduz, ageriko dira ingurumenaren osasuna lortzeko giltzarriak (UNESCO, 2019; 2020; 2021).

Datozen erroetan, hortaz, gaurgeroko egunetarako Giza eta Ingurumen Hezkuntzaren nondik norakoak, oinarriak, aurkeztuko ditugu, eta osasun edo orekarako hezkuntza horrek mundu mailako markoan duen tokia. Horretarako, lehenik eta behin, azalpenak emango dira osasunaren esanahi holistikoaz, komunitatearen adiera zabalaz eta gizakiaren antropologia filosofikoaz. Bigarrenaz, Euskal Herriaren izaera natural eta kulturalari erreparatuko diogu, aurretik egindako formulazioa bertan kokatu eta bideak irekitzeko. Ondoren, Modernitatearen krisiaren ezaugarriak aztertuko dira, horren aurrean bizitza osorako kompetentzietan eta Garapen Jasangarrirako Helburuen arabera eraturako mundu mailako hezkuntzak daukan egitekoa azaltzeko. Azkenik, Euskal Autonomia Erkidegoko eta Nafarroako Foru Erkidegoetako hezkuntza-curriculumek irekitako bideak aurretik esanda-koari zer aukera ematen dioten azalduko dugu. Horrekin guztiarekin, gaurgero osasuntsurako hezkuntzaren oinarria jarriko da, euskal begiradaz.

2. OSASUNAZ ETA GIZAKIAZ

Munduko Osasun Erakundeak, 1948an, osasuna zertan datzan azaltzean, honako irizpide hau eman zuen: osasuna ongizate fisiko, mental eta soziala da, min edota gaixotasunen gabeziak harago (WHO, 2020). Hala, osasuna hainbat dimentsiotako oreka da, eta bide egokian aritzeari deritza, zauririk egin dezakeenetik alde izanik. Izan ere, haragi, adimen zein hurkoen harremanetatik erator daitekeen lehen mina, sarri, oreka galtzeko arriskuaren adierazle izaten da. Hau da, lehen mina, oro har, ez da gaixotasunaren ondorio, gaixo bihurtzeko bidea hartu izanaren keinu baizik. Horrek guztiak, beraz, honako hau iradokitzen du: osasunerako aukera daukanak osasunarekiko berezko harremana dauka, osasuntsu egoteko edo osasungarria ezagutzeko berezko gaitasuna dauka. Eta gizaki garen heinean, ezinbestean gizatasunaz gogoeta egitea eskatzen du.

Gizakia zer da? Gizakia gizaki zerk egiten du? Betiereko galderak dira. Bai ondarezko azalpenak, bai zientziak erantzunik eman dute, eta erantzuten jarraitu behar dute. Behar biologikoei adituz gero, gizakia izadiaren atal biziduntzat ageri da. Hala, bizirik irauteko behar fisiologikoak premiazkoak zaizkio, eta horiek asetzeko oinarria hauetan datza: gorputzeko tenperaturari eusteko giroa, ura, elikagaiak, airea eta atsedena. Elementu horiek eta haien onarpenerako funtzioak, gainerako bizidunekin edota ingurunearekin dituen harremanen baitan lortzen eta bideratzen dituzenez, izaera biofisiko jakinetan ematen dira. Eta horretarako teknika, eta horren gaineko gogoeta —teknologia—, erabiltzeaz gain, gizakiak ezinbestekoa du talde-tasuna. Baina beste bizidunek ez bezala, kulturaren bidez eratzen du gizar-

tea, tokian-tokian bizitzak oinarri dituen materia eta indar-emarien arabera garatzen dena. Giza bizitza, hortaz, beharrianak asetu eta biziraupena bermatzeko bizimoduaz gain, taldearen araberako kulturaren baitan ezaugarritzen da (Valdevenito, 2007). Metabolismo sozial horren ondorioz, gizartearen bilakaerak berebiziko eragina du gizakiaren osasunean, eta gutxieneko oreka duenean, dauzkan galdera sakonei erantzuna bilatzen hasten da.

Izan ere, gizakia bere buruari galdetzen dion izakia da, jakituria edukitzeaz jabe den *Homo sapiens sapiens*. Baina galdera egiteak berak, galderak eurak aldera utzita, agerian uzten du gizakiak zentzuarekiko daukan ezinbesteko lotura (Frankl, 2011). Hots, gizakia zentzua bilatzen duen izakia da, eta egiten dituen galderak sakonak dira: Zer jakin, egin eta itxaron dezakegu? Zer jakin, egin eta itxaron behar dugu? (Kant, 2005).

Itaun horien balizko erantzunak, ordea, gizakiaren gaitasun guztien indar eta aukerak eskatzen ditu. Horregatik, zentzuaren gaia ukatzen duen edozein zientzia, fisiko zein metafisiko, motz geratzen zaio gizakiari (Es-fahani, 2017). Horixe da, hain zuzen ere, ongizateaz hain arduratuta dagoen XXI. mendeko gizateriak argi izan beharrekoa, ongizateak osasunaren oinarriak argi izatea eskatzen duelako, eta argitasun horrek gizakiari gizatasunaz galdetzen diolako. Eta beharrian eta ibilbide horretan, lagungarri izan daiteke osasunaz antzinatean zer esaten zen gogoratzea (*ikus* Acosta eta Martínez, 2009).

Lurraren eta garaien luze-zabalean, gizakiak egun onartzen duena baino sakontasun handiagoa ezagutzen zuen. Osasunaren ulermenak hala erakusten du, ongizatea edo oreka hiru dimentsiotan ere osatzen zelako, baina egungo azalpenetik alde handiz. Izan ere, ongizateak norberak norberarekin duen oreka, norberak hurkoarekin duen oreka eta norberak misterioarekin duen oreka barnebiltzen zituen. Hiruretako bat egoki izan gabe, gizakia ez zegoen bide osasuntsuan. Horregatik, hiru horietan banaka etetea esanguratsua izango da.

Lehenik, norbera bere buruarekin ados egoteak gogoetarako bide esanguratsua irekitzen du. Haren arabera, Munduko Osasun Erakundeak egin-dako arlo fisiko eta mentalaren bereizketa urtu egiten da, eta gizakiak berezko osotasun borobilagoa duen irudia azaltzen zaigu. Izan ere, bihozmin ugarik erakusten dutenez, bihotzaren giharra bikain egonik ere, gizakiaren baitan urratu egin daiteke, fisikoa edota fisikoa ez den zauriren baten bidez. Gizakiak, hortaz, barnekotasuna edo baitatasuna dauka lehengo pentsamenduan.

Bigarrenik, norbera hurkoarekin bat etortzeak ere zeresana ematen du. Izan ere, banakoa gogoia pizturik daukan materia hutsa baino gehiago bada, baitatik baitarako harremanera deitutako gizakia da, beste gizaki zein izakiekin. Gutako bat-bedera, hortaz, azalez gaindiko bestearen sakoneko aldearekin harremanetan egon daiteke; komunitate mailan, gizarte mailatik harago. Belarriak soinuaz haraindi esanahia aditzen duen legez, elkarbizitzan daudenek bataren eta bestearen artean eratutakoa ezagutzen dute;

hots, batarengan edo bestearengan dagoenetik, elkarren tartean osatu dena. Harremanen orekak, beraz, osasuna dakarkio gizakiari, egun gizartean diren azaleko interakzio egokiak baino gehiago adierazten duena.

Azkenik, gako adierazgarria erakusten du norberak bai banakoa, bai bestea gaintitzen dituenarekin bat egiteak. Hau da, norbera begi hutsez ikusten dena baino gehiago izanik, eta besteekin begi hutsez ikusten dena baino gehiago sortzeko gai izanik, bizitzan nabari duen indar eta zentzu bizigarriarekin bakean egon beharra dauka. Gizakia, gizateria eta izadia baino gehiago den handitasun hori, misterioa, kulturaren arabera era jakinean eratu dena, Bizitza bera da, aurreko mailen orekarako zentzua ematen duena. Munduko Osasun Erakundeak ez dio ezer horretaz.

Gizakiaren osasuna, hortaz, elkarrizketa edo elkar-harreman orekatuan oinarritzen da. Gizakiak, ondorioz, bere baitara eta bere baitatik besteengana eta izendaezineraz zuzenduz lor dezake osasuna. Eta zuzenketa horrek gizakiari bizitzeko zentzua, norabidea, ematen dio: batetik bestera adostasunean. Mintzamen, arrazoimen, irudimen, arte zein politikaz, zentzu hori esanahi eran artikulatzeko gaitasuna izango du gizakiak, dakiela jakinik, galdera-erantzunak egiten dituen kontzientzia izanik. Horrexegatik, gizakiaren berezko ezaugarri naturala da kulturala izatea (Aristoteles, 2016). Baina gizakia gizaki izango da Bizitzaren dimentsio guztiak orekatuta dituenen: handitik txikira, txikitik handira. Eta gurean, Euskal Herriaren baitan, haren izaera fisiko eta kultural jakinean.

3. EUSKAL HERRIAZ: INGURUNEAZ ETA GIZABIDEAZ

Euskal Herriak, Lurrean duen kokapenagatik, lehorreko zein itsasoko bizitzaren garapen eta aniztasunerako baldintza ezin hobekak eskaintzen ditu. Bertako klima epela eta hezea da, eta aro geologikoen eragindako mailei eta orografiari esker, sare hidrografiko konplexu bezain aberatsa dauka. Mendebaldetik ekialdera zeharkatzen duten mendilerroek isurialde bitan banatzen dituzte urak: Kantauri itsasora doazenak, iparralde gorabeheratsurantz, eta Ebro ibaira doazenak, hegoalde laurantz. Kantauriko isurialdea askoz ere hezeagoa da Mediterraneokoa baino, atmosferako hezetetasunak mendiekin topo egitean, prezipitazioak sortu eta bazterrek busti egiten direlako. Hegoaldean, lehorragoa eta zapalagoa denez, baldintzak egokiagoak dira Mediterraneoko klima eta landarediarentzat. Horiek dira, beraz, Aturri eta Ebro ibaiek mugatzen duten Euskal Herriaren azalera txikian aurki daitekeen ekosistema eta habitat aniztasun handiaren oinarritzko arrazoiak. Gainera, itsasotik zein lehorretik basabizitzaren migrazioarako gune estrategikoan egonik, berez biodibertsitate handia daukan eremua da.

Baina, ingurunean eratu den paisaia, hein handian, garai ezberdinetan gizakiak egindako naturaren ustiapenaren erakusle da. Aroz aro gizakiak garatu dituen teknologiek aztarnak utzi dituzte, eta aztarna horiek aztertuta

jakin daiteke zer eta nola ustiatu den erabilitako eremuan. Baina natura-baliabideen gaineko ezagutza horrek, iragana ulertzeko bidez gain, egungo bizimoduaren aukerak aztertze bidea ematen du (Narbarte, 2020).

Aurreko gizaldiei so, argi dago euskaldunek Euskal Herriko inguruneari etekin eraginkorra bilatu eta aurkitu diotena. Europako gainerako gizataldeekin bat, garaian garaiko ezagutza eta teknologiak baldintzatutako bizimodura egokitzen jakin dute, eta, ondorioz, ingurune naturalean eta biodibertsitatean eragin zuzena izan dute. Izan ere, krisi ekologiko globalaz hitz egiten den garai honetan, Euskal Herriko ekosistema guztiak, noiz edo noiz, era batera edo bestera, ustiatuak izan direla ikus dezakegu. Ziurrenik, Goi Erdi Aroaren azken alditik XVIII. mendera arteko erabilera izan da eraginaren unerik gorena, egurraren beharrak baso bereziak suntsitzera eramanez zuelako, nekazaritzaren eta abeltzaintzaren mesedetan. Guztiz minutako paisaia haren bilakaera da egun aurrez aurre ikus dezakeguna; berezkoak edo naturalak diren eremuak bakanduta, isolatuta eta egoera ekologiko oso oke-rreran daude, bereziki kantauriar isurialdean (Ekonomiaren Garapen, Jasangarritasuna eta Ingurumen Saila, 2020). Basabizitzak eremu horietan nola edo hala iraun du, baina, biodibertsitateari eutsi nahi izanez gero, ezinbestekoa da eremu horiek berreskuratzea; hau da, isolatuta eta egoera kaxkarrean dauden natura-ingurune horien egoera ekologikoa hobetzea.

Hala, Euskal Herriko naturaren eta ingurumenaren ordenamendu zein araubide juridikoetan ondo jaso da testuinguru hori eta bere bilakaeraren jarraipena egiteko prozedura; besteak beste, europarra den lege-markoak horrela eskatzen duelako (Europar Batasuna, 1992; 2009). Hortaz, egoeraren izaeraren eta mugen jabe egitean dago kokka. Izan ere, gizakia sistema bizidunen atal da, eta biodibertsitateak hura nola baldintzatzen duen ondo ez da ulertzen, ezagutza zientifiko guztien ekarpena izanagatik ere. Beraz, gizakiaren biziraupenaren mesedetan baino ez bada ere, egoera horrekiko erantzukizuna hil edo bizikoa da. Baina, aurretik esan bezala, bide antropozentriko berekoia onartezina da, komunitatearen edozein zentzu murrizten duelako, eta, osasuna, hain zuzen ere, komunitatearen adiera zabalen orekatik datorrelako. Horregatik, ingurune naturala paisaia bilakatzeko kulturak bere dimentsiorik onena aberastu behar du, eta kulturaren oinarriari behatzea lagungarri izan daiteke.

Izan ere, gizakia animalia kulturala dela esatean, bere gizatasuna, osasunaren dimentsio guztietan orekatu edota aberasteko, lanketa beharrean dago. Gau-egunek hala eskatzen dute, bizitzaren joeran, eta *kultura* hitzak adiera hori dauka bere oinarrian, *culter* hitzak (euskarazko *golda*) ingurunea lantzeko —eta horren bitartez kultu egiteko— bitartekaria adierazten baitu. Gizakia gizakiago, gizaki hobe egitean, bai gizatasuna, bai gizateria edertu egiten dira, besteak beste ingurunea era egokian ustiatzen delako. Horregatik, gizatasuna luraren apaltasunetik eratu behar da, osasunaren hiru dimentsioetatik, edozein antropozentrismo hertsitatik urrun, *humanus* hitzaren oinarrian dagoen *humus*arekin bat.

Galdera, ondorioz, honako hau da: Euskal Herrian ba al dago osasuna, gizakia eta kulturaz esandakoa antolatzen duen adierazpenik? Bide hori hutsetik abiatu beharko genuke? Euskal tradizioari adituz gero, badago hori guztiori bildu eta bideratzen duenik: Barandiaranek (1977) gure herria aztertu eta adierazitako gizabidea.

Gizabidearen gaineko informazioa bilatuz gero, ordea, egungo entziklopedia, bilduma edo ezagutza-iturrietan, nekez agertuko da adierazitakoa puntuz puntu. Baina, gizabidearen ezinbesteko formulazioari helduz gero, «gure baitakoak ez gara» adierazpidean hau esaten da: Lehenik eta behin, baitatasuna dugula. Bigarrenik, norberak bete edo asetzen ez duela, baizik eta beste inork edo ezerk. Hirugarrenik, osasuna, oreka, komunitatea, norbera besteren baitan egonik eta loratuz, eta bestea norberaren baitan biziz baino lortzen ez dela.

Gizatasuna, osasuna eta kultura, hortaz, (g)izakien arteko baitatasunaren harreman bizigarrian dautza. Eta printzipio hori, norberarena eman eta bestearena jasetzeko irekita egotea biltzen duena, maitasunaren izaera besterik ez da¹. Hau da, lehentasunez, norberaren aurretik, beste (g)izakirik edo (g)izatalderik jartzea. Izan ere, sozietatea indibiduoek osatzen dute, nor bere zilborraz arduraturik, baina komunitatea nor besteaz arduraturik. Labur esanda: norbera besteaz eta bestea norberaz arduratuz, bata besteari emanez, bataren eta bestearen arteko harremanean elkartuz, begi hutsez ikusi ez, baina barne-begiradaz bizi-bizi dagoen gizatasun, osasuna eta kultura sortzen dira, komunitatearen zentzua norberarengana, taldera eta Bizitzara hedatzen duena. Horregatik guztiagatik, Euskal Herriko ekosistemaren batek, oreka naturalik eta kulturalik izan(go) baldin badu, (g)izabidea iturri izanik izan(go) du. Ondorioz, horretarako galbidea nondik eratorri den jakin beharra dago, osabidearen aukerak ezagutu ahal izateko.

4. IRAGAN HURBILAZ ETA ORAINAZ

Gure garaiari kontsumismoaren, taldekidetza eragiten duen hedonismo zein hiperkapitalismoaren garai deritzogu. Baina, egiatan, horiek beste zer baiten aurpegi edo sasoiko tresnak dira. Gure garaia nihilismoaren aroa da: edertasuna, egia eta ontasuna baino harago ezarri nahi (izan) den aldia, teknozientzia eta soziologia burokratikoaren bidez. Baina, zehatzago esanda, zer da nihilismoa? Arrazionalismoaren krisiaren ondoren eta garaikideen artean arrakasta handia daukan joera hori zertan datza?

¹ UNESCOk, bere testuinguruan (2019), *transformative action* (ekintza eraldatzaile) darabil. Muinean printzipio berori dago: balioen sendotasuna norbera lehentasun ez izatean datza, eta lehentasuntzat hurkoa izatea.

Nihilismoa edozein egia objektibo eta fundamentu edo oinarri ezeztazen duen bidea da. Ezerrezaren filosofia legez, haren jarraitzaileek ikerketa bere horretan helburu izateaz teorizatzen dute, eta kuantifikazio eta esanahi bakarreko deskripziora mugatu, egiara heltzeko inolako asmo edo itxaropenik gabe. Horren ondorioz, metafisika, estetika eta etika oro suntsitzen ditu, harentzako oinarririk ez baitu onartzen. Nihilismoarentzat, sentsazio eta emozioetarako aukera besterik ez da existentzia, eta efimeroa denak agintzen du. Nihilismoaren gainean oinarritzen da konpromisorik hartu ezin duen jarrera, edozer eta gutzia aldi-baterako eta probisional dela esanda.

Horregatik, naturaz edo Jainkoaz aritu aurretik, bide horrek lehenbizi gizakiaren gizatasuna eta nortasuna baztertzen dituela nabarmendu behar da. Izan ere, izakiaren eta izatearen ezeztapenak, ezinbestean, edozein duintasun eta egiarako harremanik eza dakar, eta abiapunturik hurbilena gizakiarenak estaltzen edo iluntzean dago. Hala, arrazoimen teknozientifiko-sekularraren ziurtasuna zentzuaren eta misterioaren gainetik gailentzean, eten edo zaildu egin dira pentsamendu-askatasuna, eta gogoak ikergaiaren eragin eta erakarren ugariei jarraitzeko malgutasuna. Positibismoak gaitasuna ukatu zuelako, eta nihilismoak zentzurik ikusten ez diolako, hain zuzen ere (Possenti, 2013).

Labur esanda, nihilismoa hauxe da: egiaren ideia krisia, izatearen ahaztea, ezagutza erreal eta objektiboaren eraisketa, gizakiaren gizatasunaren ezeztapenetik abiatuta. Adimen espekulatuaren argitasuna izateari zuzentzen ez zaionean, (g)izakia natura eta balio ontologikorik gabe agertzen da. Eta, horrenbestez, filosofian ez da lan handirik egiten, ezpada zabortegean arkeologia, dekonstrukzio, kritikaren kritika edo transhumanismoa. Ondorio nagusiak hauek dira:

- Gizakiaren eta errealitatearen arteko arrakala existentziala.
- Izatea ahaztu edo ezkutatzea. Izatea helduezina denez, izakiaren gaineko ezagutza bilatzen da, zientziaren edo boterearen ideologiaren bitartez.
- Errealismoren (eta metafisikaren) gaineko nominalismoaren garai-pena. Hizkuntza eta erreferentzia-sistema kode zientifiko eta testuetan lotzen da. Hitzak ez du esanahia janzten.
- Ikergai, aztergai edo mintzagai den objektuaren deuseztapen intelektuala (eta praktikoa). Edozer subjektiboa da. Egiarekiko harremanik ez dauka, norberaren zilborrera begira ez bada. Nihilismoaren aurka doa pentsamendua eta objektuaren lotura zuzena baieztatzen duen edozein bide.
- Unibertsoan eta bizitzan zentzu, asmo edo helbururik ezin onartzea.

Horregatik, gizakiaren artikulazio berria ekarriko duen kontzientzia edo filosofia beharrean gaude. Edo, iraganarekin lotuz, filosofiaren bigarren jaiotzaren beharrean, fisikaren osteko metafisika izango ez dena, nihilismoa gaindituko duen etorrera baizik (*ikus* László, 2020). Beraz, filosofia

berriak iraganeko onena izan beharko du: autonomia edota sinesmenduna izatea, eta aukera existentzial eta bizipraktika legez garatzea (pertsonaren aszesi eta arimaren zaintza legez); hots, kontzientzia-aldaketarako bide izatea (Reale, 2003). Filosofiak alde teoriko eta kontzeptualaren lanketa huts izateari utzi behar dio, haren ikergaiak halakoak ez baitira iturritz. Filosofia berriak, ezinbesteko lanketa kontzeptualetik harago, honako maila hauek landu behar ditu: pertsona, arimak bere buruarekin eta bestearekin duen elkarrizketa, pasioen garbiketa eta askatasunaren bilaketa. Horregatik, filosofia medikuntza ere izango da, aipatutako hiru dimentsio sakonak orekatzeko lagungarri, eta barnekotasuna, autokontrola eta meditazioa ez ditu helburu izango, oinarrizko bide baino, ibilbide kontzeptuala legez (Skolimowski, 1992). Eta, horretarako, Modernitatea bera zertan datzan ulertu beharra dago.

Modernitateak, arrazoimen sekular eta estuaren bidetik, aurreko mundu eta izaera zaharrari aurka jartzen zaion bide berria ekarri zuen, gogoia etengabeko aurrerapenean jarriz. Mundu hobearen ametsa, etengabeko zoriontasunaren asmakeria, eskaintzen du: teknozientzia eta soziologia burokratikoaren bidez, hurrengo urratsean aurrekoan baino gehiago izatea. Handitasuna pilaketan oinarritzen du, gehiketan, gorputz-giharrak, emozioen asebetetzea, izenaren irudia zein etxebizitza kopurua izanik. Eta aro garaikidearen joera nagusia da hipertrofia aurrerapentzat hartzearen abiadura handitzea. Bitartean, ordea, norberaren handikeria-nahiei begira, komunitatea, osasuna eta zentzua galdu egiten dira. Horregatik, garrantzitsua da gizakiaren osasuna kolokan jartzen duten Modernitatearen ezaugarri jakinei heltzea, egungo krisi sistemikoaren alde teoriko eta ekosoziala tes-tuinguruan ulertze aldera.

Lehenik eta behin, Modernitateak norberaren eta misterioaren arteko harremana gutxietsi egiten du. Gorputzezko bost zentzumenen bidezko fenomenoia ezagutza objektibo orotarako oinarri aldarrikatzean, edozein motatako baitatasuna lerro nagusitik baztertuta geratzen da. Ondorioz, sakra-tua, santua edo begirune osoa merezi duen edertasunarekiko harremana ostentzeko eta ahazteko bidea zabaldu egiten du. Transzendentziaren iz-piak galdurik, haren benetakotasuna eta presentzia axolagabetzat hartzen dira. Lerro horretan, edertasunarekiko ardura galtzen da; ondoren, egiare-kikoa; azkenik, balioekikoa. Egungo etika gabeziara heldu izanak argi utzi ditu katearen urratsak.

Bigarrenik, norberaren eta ondokoaren arteko harremana xehegi egiten du Modernitateak. Objektibitatearen nagusitasunak subjektuen arteko inter-subjektibitatea ezinezkotzat hartzea eskatzen du, eta horrek izakien baitako harremana ilundu eta urrundu egiten du. Elkarrekintza azalekoa bihurtzen da, eta entzumen sakonerako gaitasuna norberaren irekidurarako prestuta-sunarekin galtzen da. Horregatik, elkarririk onena ezeren truke emateko gaitasuna mailatuta geratzen da, eta harremana, berriz, arauen eta asebetetze arinen mailan.

Eta, azkenik, Modernitateak norberak bere buruarekiko duen harremana baztertzen du. Barne-hizketa balio gabeko subjektibitatera mugatuta, nork bere burua aztertu, onartu eta hobetzeko bidea galdu egiten da. Hori dela eta, barne-aberastasuna, jakituria, oroimena, eta egiari eta hitzari begirunea murriztu egiten dira. Luzeago joanda, gorputzarekiko errespetua ere galtzen da (gaur egun oso indarrean dagoen joera).

Osasun gabezia horren aurrean, uneko emozioek indarra hartzen dute. Norberak arreta handia eskaintzen die emozio horiei, eta haiekin lotutako nahien asebetetze azkarrak lehentasuna lortzen du. Horregatik, gizartearen mezu eta baliabide ugariak sustatu edota erraztu egiten dute horien lorpena, norberaren, hurkoaren eta izadiaren kaltetan. Objektu material eta asetako nahien pilaketa —freskagarri, zapatila, oporraldi zein autoaren kontsumoaren bidez— hilezkor bihurtzen da argazki eta sare sozial kapitalista bidez. Gizakiaren osasuna kaltetzean, pertsona izateari utzi egiten zaio, banako edo indibiduo bilakatzeko. Eta komunitatearen edozein adiera galdu egiten da. Horregatik, giza mailako krisi sakonak izadi mailako krisi garrantzitsuak dakar.

Komunitate zientifikoak krisi ekologiko globalaren bi alderdi nabarmentzen ditu: klima-aldaketa eta biodibertsitatearen iraungitzea (IPCC, 2013; IPBES, 2019)². Bata zein bestea Mendebaldeko gizartearen kontsumo-mailaren ondorio dira hein handian, eta Euskal Herriak oso modu gordinean erantzuten dio errealitate global horri. Kontsumoan arreta jarrita, esaterako, EAEn kontsumitzen den energiaren % 10 ere ez da bertan ekoizten (EEE, 2021). Horrek, eta gainean daukan bizi- eta garapen-eredu modernoak, zuzen-zuzeneko eragina du aipatutako mundu mailako krisi ekologikoaren alde bietan, eta, Euskal Herrian bertan, ekosistema guzti-guztietan.

Euskal Herriak besarkatutako Modernitateak edozein izaki baliabideztat dauka —gizaki ez dena, batez ere—, eta lotutako prozesu natural oro ekoizpenaren baldintzapean geratzen da. Oreakarik gabeko ustiapenak osabidean jarri ezinezko mina egin dio ingurune biofisikoari, eta planeta mailako eraginaz, krisi ekologiko globalaz, hitz egin behar da Euskal Herrikeri bertatik. Horregatik, ezinbestekoa da gure lurraldearen bilakaeraren gainean gogoeta egitea, eta, gutxienez, ondo gogoan hartu behar dira bi puntu. Lehenik, ibilbidea planetako beste eremuetatik ekarritako baliabideei esker egin denez, mundu mailan eragindako zor ekologikoa. Bigarrenik, Euskal Herriko ingurunean bertan eragindako kalteek planeta osoan dituzten ondorioak. Euskal Herriko aztarna ekologikoak bertako eremua gainditu du (Ingurumen, Lurralde Plangintza eta Etxebizitza Saila, 2019), eta bertakoak ez diren baliabide naturalak xahutuz baino ezin dio eutsi egungo bizimoduari. Hortaz, osasunaren aldeko ikuspegitik, trantsizio sozioekologikoaren

² EAEko politikan eragiteko txostena, bi erakundeen arteko elkarlanean ardaztua, BC3 euskal erakundeko adituak zuzendu du (BC3, 2021).

beharrean gaude. Baina, trantsizio hori ondo irudikatzea ezinbestekoa da gure bizimoduaren aldaketak iragartzeko, aipatu bezala, gero eta indar handiagoa hartzen ari baita desazkundearen aldeko hautua (García, 2019). Hau da, ezinbestekoa da materia- eta energia-kontsumoa gutxitzea egungo baliabide naturalak eta biodibertsitatea zaindu eta ingurunearen kalitate ekologikoa handitze aldera.

5. GAURGERO OSASUNTSURAKO OINARRIAK

Munduaren norabide nagusia *egoera* horretan egonda, osasuna berreskuratzeko ezinbestekoa da gizakiaren gaineko gogoeta, aurretik adierazi bezala: gizakia zer eta nola den, zer eta nola jakin dezakeen, zer eta nola egin dezakeen, zer eta nola itxaron dezakeen. Horretaz hitz ugari egin denez, gizakia eta *humanitatis* humanismoa zalantzan jarri dituen XX. mendean, batez ere, Morini³ helduko diogu gaurgero osasuntsuaren oinarriak zein lirakekeen aztertzeko, UNESCOren proposamenen oinarrietan (izan) duen arduragatik. Labur esanda, kontzientzia-aldaketa behar da: *μετάνοια*.

Lehenik eta behin, arrazoimenak logika, mekanismo eta determinismoaren mugak onartu behar ditu; hots, giza adimena orojakilea ez dela eta misterioarekin ere harremanetan dagoela. Arrazoimenak kritikoa izan behar du, baina autokritikoa ere bai. Horregatik, nominalismoak eta metodo kartesiarrak irekitako amildegiaren gainera egiteko bidea aurkitu behar ditu, Mendebaldeko azken mendeetako pentsamendua arautzeko sakoneko arau edo printzipioek bi munduren banaketa ezartzen dutelako:

- Subjektua / Objektua.
- Arima / Gorputza.
- Espiritua / Materia.
- Kalitatea / Kantitatea.
- Helburua / Kausalitatea.
- Sentimendua / Arrazoaia.
- Askatasuna / Determinismoa.
- Existentzia / Esentzia.

Banaketa horrek gure kontzeptu nagusiak eratzen ditu, eta, hortaz, bazterrekoa da alderdien batasuna, ikuspegi holistiko edota integrala, garatzen duen pentsamendua. Behaketa, esperimendazio eta manipulaziorako objektuen munduari ez zaiolako sakoneko harremanik onartzen bere burua sub-

³ Morinek 1999an aipatutakoak zehatzago adieraziko ditu 2003ko eta 2014ko argitalpenetan, baina lerro berberean. Horrek, beraz, agerian uzten du hemen gaurgero osasuntsurako oinarrietarako hartzen den ezinbesteko gogoeta aspaldikoa dela.

jektu bakartzat duen gizakiaren bidez. Eta gako nagusia hemen dago, Giza eta Natur Zientzien arteko banaketa eragin duen horretan, eta horien baitan diziplina hiperespezializatueta. Behin natura mekanikotzat hartuta, gizakia ere mekanikotzat hartu da, fisika, kimika, biologia edo psikologiaren ikuspegitik, eta haren espirituaren lorpenak (arteak, testuak, filosofia) estutu egin dira. Baina, Modernitatearen beraren baitan, bai Giza Zientziek, bai Natur Zientziek erakutsi dute, haien barnetik, paradigma hau jasanezina dela, zilegitasunik ez duela (Gómez Pin, 2019).

Izan ere, erredukzionismoak eta xehekeriak osotasunaren ezagutza atalen ezagutzara daramate, osotasunak bakarka iriztitako atalen batuketak baino izaera eta ezaugarri gehiago sortuko ez balitu legez. Erredukzionismoak konplexua sinplera mugatzen du, irizpide logiko-analitiko eta mekaniko bidez. Hortaz, neurgarri edo kuantifikagarri ez den oro baztertu egiten du, eta bai gizakiari, bai izadiari berezkoa duena kentzen dio. Morinek honela dio:

Gure heziketak banaketa, sailkatze, bazterketa eta ezagutzen lotura eza erakutsi digunez, horien bilduma ulertezina zaigu. Diziplinen artean, inoren eremuan ez dauden harremanak, aberasteak, testuinguruak, konplexutasunak ikusezin bihurtzen dira. Giza auzi handiak urtu egiten dira arazo tekniko eta zehatzen mesedetan. Sailkatutako eta sakabanatutako ezagutza antolatze ezintasunak testuinguratu eta globalizatzeko adimenaren berezko joera ezgaitzen du. (1999: 19)

Hitz gutxitan, alderdi bakarreko eta osotasunari eta sakonerari itsua den inteligentziara ohituta dago Mendebaldeko gizarteak, epe luzerako ikuspegi barik. Eta XXI. mendeko aro planetarioan, lehenbizi, hori gainditu beharra dago. Horrexegatik, Morinek argi dio: «Gaurgeroko heziketa lehen mailakoa eta unibertuala izan beharko da, giza izaeran ardaztuta» (1999: 22). Eta, horretarako, ezinbestekoa da nor garen eta non gauden, nondik gatozen eta nora goazen erantzuten jakitea. Bertatik eta baitatik. Gurean, berriz nabarmentzen dugu, euskaraz eta Euskal Herritik.

Gizakia, izadiko izaki, berezko duen kulturaren bidez baino ez denez gizaki, ez dago giza adimenik —organo biologikorik— gabeko kulturarik, eta ez dago kulturarik gabeko giza adimenik —gogo espiritualik—. Horregatik, giza garapena norberaren gaitasunen, taldearen harremanen eta gizateria osoaren zentzuaren artean ematen da. Hala esan zuen Azurmendik, *gizaberearen* gainean egindako hausnarketa luzean (1975; 1991; 2016). Ondorioz, egungo aroak munduko kulturek ongarritutako pentsamendu eta antolaketa polizentriko behar du, abstraktua ez den unibertsaltasuna erakutsiko duena, giza izaeraren batasunaz eta aniztasunaz kontzientea. Lurreko nortasuna, kontzientzia edo izaera bertatik etortzen ez den bitartean, bai gizakia, bai izadia odol-negarretan egongo dira, bizitzaren hainbat alderdiri heriotza besterik ez ekarriz.

Horregatik, konponbidea gizakiaren osotasun eta garapen integraletik etorriko da, eta, horretarako, ezinbestekoak dira bi puntu: bat, gizakiaren artikulazio berria, eta bi, artikulazio horretan adierazitako gaitasunen garapena: santutasunera irekiera, irudimena, sormena, maitasuna... Eta horretarako lagungarri da nork bere lurraldeari eta kulturari behatzea. Euskal Herria, etxea, auzolana, gizabidea... hitz bakarrean: herrigintza (Eizagirre eta Muñoa, 2021: 10-26; 352-60). Izan ere, inork tradiziozko bereari begiratuz, lurrarekin bat izandako kulturari, aurkituko du tokia munduan eta gizaterian. Eta aro planetarioan beharrezko duguna hori denez, gure kontzientziak lau alderdi landu behar ditu:

- Antropologikoa: batasuna aniztasunean ulertzeko.
- Ekologikoa: natur ekosistemen menderakuntzatik bertako bizikidetzara jauzi egiteko.
- Zibiko-lurtarra: edozein izakirekiko arduratuz hartzeko.
- Espirituala: edozein eremutan sakonera heltzeko.

Hortaz, izendaezin, itxaronezin, ulertezinari tokia egin behar zaio; horren aurrean egoteko gaitasunari bide egin behar zaio. Izan ere, giza ulermenak azalpena gainditzen du. Morinen hitzetan: «Azalpena nahiko da gai anonimo edo materialen ulermen intelektual edo objektiborako. Urria da giza ulermenerako». Eta honako adibide hau ematen du:

Subjektutik subjekturako ezagutza eskatzen du. Umerik negarrez ikusiz gero, haren malkoen gazitasun-maila neurtu gabe ulertuko dut; eta, nigan umezaroko minak aurkituz, hura nirekin bat egiten dut eta ni harekin bat egiten naiz. Gainerakoak ez dira objektiboki baino ez aditzen, beste harengan eta norberagan bat egiteko beste subjektutzat baizik, beste *ni (alter ego)* bihurtzen den hurkoa (*ego alter*) (1999: 52).

Horixe da, hain zuzen ere, gainerako izakiekiko harremanerako gakoa: irekidura eta sinpatia, balioak; euskaraz, gizabidea. Toki batera heltzea: hura nigan eta ni harengan; hi nigan eta ni higan. Izan ere, gure hizkuntzak horixe erakusten du, *hi nigan* jarritakoaren arabera baita (ikus Buber, 2021).

6. DUINTASUNA ETA HEZKUNTZA

Giza bizitzaren balio autonomoaz ezin dugu hitz egin. Bai filosofikoki, bai biologikoki ezinezkoa da, gizakiak baliorik badauka, hari emandako edo hari egindakoagatik delako. Hala, jakinmina duenarentzat, bizitza sakratua izango da, Misterioak emana, eta oparia izango da, Bizitzak (letra larriaz) emana. Fedegabe edota zirrara gabekoarentzat ere, gizakia ezin da bere zilborrera mugatu, lanaren eta ekimenaren ondorioz izan behar baidu, gutxienez, inolako merkatu, joko edo politikak mugaezina. Eta lan

eta ekimen hori zaintza besterik ez da: norberaren zaintza, norberak, eta, batez ere, besteek egina. Giza bizitza, beraz, ikuspegia dena delakoa izanda ere, beti da duina, eta zaurgarria: hurkoaren zainketaren beharra dauka. Nihilista edo axolagabeak baino ez du horren aurrean besterik esango, hain zuzen ere, oinarri oro hautsi egiten duelako.

Horregatik, bizitzak eskatzen duen katean —jaio, elikatu, hazi, ugaltu, hil—, atal guzti-guztietan, zaintza dago. Bularra ematean elikatu baino gehiago egiten da, ohe ondoan azken hitzak entzutean hiltzen lagundu baino gehiago egiten da. Babesa eta maitasuna batera doaz, gizakia baitatik baitara bizi delako, begi hutsez egiten duena barne-begiradaz betetzen duelako. Ondorioz, gizakiak neur daitekeena baino balio handiagoa dauka, zaintzaren birtutez handitu egiten dena. Gizakia bizitzara ekarria izan bada, arbasoek, gurasoek, bizitzari bide eman badiote, haren existentzia ordezkaezina eta neurritz kanpoko balioduna da. Horregatik ezin da gizakirik, edo bestelako bizitzarik, kaltetu edo hil izugarrikeriarik egin gabe. Horregatik ezin dugu baserririk edo altxorrik edo abererik bertan behera utzi, haiekin batera zaintza ugariren emaria dakartelako. Zainketa hori lanketa da, kultura, gizabidea, osasuna. Hori dela eta, gizaki jakinaren balioa neurtzekotan, zaintzaren kalitatearen adierazpena bilatu beharko litzateke: zenbat eman duen eta zenbat eman zaion.

Hori guztia gogoan izanik, gizakiaren artikulazio berria emango duen antropologiak azalpena eta ulermena bilatu behar ditu. Gertatutakoa edo begi hutsez behatutakoa deskribatzea ez da nahikoa. Ulertu, erlazionatu eta gaien sakonera heltzea izan behar du helburu. Bizitzaren zentzuaz galdetu behar du; heriotza zer den edo sakoneko sentimenduak zer diren. Natur Zientzien *nola* galderari Giza Zientzien *zergatia* gehitu behar dio; zoo-antropologiak bide eman behar dio metafisikari edo ontologiari. Hots, gizakia ez du ulertu behar sentsazio edo fenomenoan joan-etorri legez, izatean errotu edo ardaztutako izaki/errealitate/izate subsistente eta iraunkor legez baino. Horregatik, gizakiaren irudi integrala eman behar du, gainerako izakiekin bat bizi denarena, eta gogoan hartu behar ditu ezagutzen diren bide guztiak: psikologia, biologia, soziologia, filosofia, teologia... Hitz gutxitan esanda, diziplinek oinarrietako iturrien emaria handitu behar dute, diziplinartekotasun-eremu sendo eta aberatsagoak jorratze aldera.

Baina gizakiaren irekidura, osasunaren alde guztien oreka, komunitatearen zentzuaren zabalera, gizabidea eta hurkoa lehen mailan jartzea, ingurumena zaintzaren baitatik ulertzea, desazkundearen bidean aurrera egitea... nola ekarri oinarritzko eta bigarren mailako hezkuntzara, eta eskolako curriculumetara? UNESCOk ematen du mundu mailako tradizioz eta eskal ondarez ezagutzen duguna egungo hezkuntza arautura eramateko bidea, *transformative action* edo *ekintza eraldatzailearen* bidez. Printzipio eta bide horren arabera, ikasleari edo gizakiari arreta osoa eskaintzean, pertsona ikas-prozesuaren ardatz bihurtzean, erdigunera ekarritakoa komunitatea da; hau da, gure hitzetan eta hemen garatutakoaren arabera, norberaren baitan, norbera eta gainerakoak, norberaren eta misterioaren arteko komu-

nitatea. Hortik etorriko da bizitza osorako gaitasun eta garapen jasangarrietarako bideen benetakotasuna, jasangarritasuna ez baita metaketa edo gehiketaren sinonimo den hazkundera, harremanen oreka baino, komunitateko (g)izakien eta ingurunearen arteko harreman ororen osasuna.

Ondorioz, Garapen Jasangarrirako Helburuak, benetan hala izateko, Gaugerero Osasuntsurako Helburuak izan behar dira, eta gizaki ororen baitako konpromisotik erdietsiko dira komunitatearen maila guztietan, txikitik handira. Hezkuntzari Giza eta Natur Zientziek egin beharreko ekarpena, hortaz, ezagutza-bide ugarien joskera da, (g)izakia erdigunean jarriz eta ezagutzaren egitura subjektu-objektu eskematik subjektuen arteko inter-subjektibitateara aldatuz. Hala, unibertsalak diren edertasuna, egia eta balioak tokian-tokian, dagokion kultura eta hizkuntzatan agertuko dira, baina sakonean bizitzaren maila guztiekin lotura zuzenak izanez. Horrenbestez, egungo hezkuntza-sistemaren baitan Giza eta Ingurumen Hezkuntzak daukaten zeregina adieraziko dugu.

7. GIZA ETA INGURUMEN HEZKUNTZA

Ingurumen Hezkuntzaren eredia aurreko mendean sortu eta indartu zen, Munduko Gailurra izenez ezagutu eta Rio de Janeiron osatu zen Nazio Batuen mundu mailako batzarretik abiatuta. Ekimen hartan, mundu mailako ingurumen-gaien artean, arreta eskolan ere jarri zen, hezkuntzan ingurumenaren eta justizia sozialaren aldeko ezagutzak, gaitasunak eta jarrerak sustatu behar direlakoan. Orduan hasi zen garapen jasangarriaren ulermen eta jabekuntzan oinarritutako hezkuntzaren aldarrikapena, eta horretara zuzentzeko tresna eta prozesuen adierazpena (Nazio Batuak, 1992). Ondoren, 1994an Aalborgen egindako batzarrean, Europako estrategia diseinatu zen, eta han ezarri ziren ia gaur egun arte iraun duten Eskolako Agenda 21 egitasmoaren oinarriak. Berriki, 2015ean Nazio Batuen Batzordeak onartutako 2030 Agendara eta helburuetara egokitu da egitasmoa. Hortaz, 2030 Agenda izenak adierazten duena, funtsean, ildo beretik doan asmoa da: gizaki, gizarte eta ingurumenaren osasunarekin inplikaturako diren herritarrak hezi nahi dira, zeinek biodibertsitatearen zaintza eta justizia soziala garapen ekonomikoaren baldintza gisa aintzatetsiko baitituzte (UNESCO, 2017). Testuinguru horretan, berebiziko garrantzia dauka mundu mailako fenomenoak tokian tokiko gizartean eta bizilekuan kokatzeko gaitasunak, herritar orok bere bizimodutik eragiteko. Horregatik, UNESCOren txostenean aipatzen diren Garapen Jasangarrirako Helburuei jarraiki, eskolari eskatzen zaio krisi ekologiko globalari lotutako fenomenologia lantzea, tokian tokiko ezaugarrien baitan eta balioetan oinarrituz.

Euskal Herrira etorriz, ezinbestekoa da bertako ingurune naturala eta biodibertsitatea ezagutzea, eta, horretarako, gizaldiz gizaldi nola ustiatu den jakitea. Zer kaltetu, betiko zer mindu eta zer galdu den ezagutzeko

beste biderik ez dago, zer eta nola zaindu behar den argitzeko ere ez dagoen legez. Banakoaren nahi eta beharren gaintik dagoenaren ezagutza eta babesera zuzendutako hezkuntza da mundu mailatik Euskal Herriari eskatzen zaiona, trantsizio sozioekologikoaren aldekoa, biodibertsitatea ondasun unibertsaltzat daukana. Publikoaren eta unibertsalaren aldeko balioen heziketa eskatzen du bide horrek, eta, horregatik, Europako estatuetakozken hezkuntza-curriculumek euren egin dituzte GJH guztiak, curriculumaren garapenean zeharka eta oinarrian printzipio gisa ulertu behar direla ulertzen baita. Ondorioz, teknologiaren erabilera, antolaketa sozioekonomikoa, kultura-transmisio zein (g)izakiaren ulermenaren begirada ezin dira Modernitatearen hazkundearekin lerrotatu, horren muga eta alde ilun-zikinen aurka landu baita hamarkadak dituen Ingurumen Hezkuntzaren proposamena.



1. irudia

**2030 Garapen Jasangarrirako Helburuak
(UNESCO, 2017) txostenetik egokituta.**

<https://urolabizirik.org/2030-garapen-iraunkorrerako-helburuak/>

Horregatik, Ingurumen Hezkuntza Giza Hezkuntza ere izan behar da, Natur eta Gizarte Zientzien lotura Giza Zientzien bidez eginez. Horretarako, tokiko curriculum landu behar da, gertuko ingurunearekiko kontzientzia hartuz, ingurunea bera ondareztat hartuz, komunitatearen

humanismo edo gizabidea handitzen baita. Bide horretatik, egungo espazio-denborako egoera zehatza hortik at dagoen izaera holistikoarekin alderatu behar da, eta konponbide sortzaileak bilatu jasangarritasunaren alde. Euskal Herriak gainean dituen estatuen banaketa administratiboak, zer esanik ez, eragin zuzena dauka eskola-curriculum eta antolaketa ugari izatean. Baina testuinguru horri so, argi izan behar da bide nagusiaren begirada mundu mailakoa dela, eta eskolarako planteamendua, europarra. Hortik abiatuta, eta osasunaren orekak tokian tokiko curriculumak eskatzen duenez, gure proposamenak Euskal Herriko txoko guztietarako aukera eta malgutasuna dauzka.

Izan ere, ikastetxe guztientzat oinarrizkoa den curriculumaren planteamendutik harago, ikastetxe orok bere hezkuntza-proiektuaren baitan egin beharreko curriculumaren plangintzan islatu beharko da jasangarritasunaren edota osasunaren alde, tokian-tokian, eskola-komunitateak egindako irakurketa. Aukera bikaina sortu da, hortaz, EAERI eta NFKRI dagokienez, legedi (proposamen) berriekin, tokiko curriculumak ardatz izateko aukerak zuzentzen baitituzte (Nafarroako Foru Komunitatea, 2022; Eusko Jurlaritzako Hezkuntza Saila, onartze prozesuan). Hala, egungo erronka edota arazo sozioekologikoen baitan, ikaste-irakaste prozesuak gertutik mundu zabalera eta mundu globaletik lokalera bidera daitezke, herritar (izango) den ikaslea erdigunean jarriz, ezagutza-arloen diziplinarteko begiradatik eta metodologia aktiboek jositako prozesuen bidez. Gako nagusietakoa, hortaz, 2030 Agendaren izaerari emaitza egokiak eskatzeko bidea jorraztean datza.

Ingurumen Hezkuntza izango den Giza Hezkuntzak, ondorioz, eduki eta menderatzetik izan eta egotera jausteko bidea argitu behar du, ezinbesteko baldintza ontologikoa baita gizateriaren gaurgero osasuntsurako. Izan ere, mundu mailako hiritarra tokiko komunitateko herritarra izan behar da, lehenak ez baitu onurarik e(ra)gingo bigarrean errotuta ez badago. Horrek, beraz, Giza Zientzien bidezko kontzientzia-aldaketa eskatzen du, gizabidearen kontzeptu espiritual-hermeneutiko berriaren alde egiteko, gizateriaren nagusitasun teknozientifikoaren aurrean (UNESCO, 2020: 34-38). Hitz gutxitan, «gizaki izaten ikastea», norberaren ezagutzaren eta kontzientziaren aldaketatik hasita; Mendebaldeko tradizioan *μετάνοια* izenez ezaguna da hori.

Adituek nabarmentzen dutenez, indibidualismo berekoia, kontsumoaren kultura eta atomismo soziopolitikoaren orde, gizakiaren ardura eta patuaren oharpen kosmikoa, eta giza garapena kultura- eta espiritu-mailan sendotzea bilatu behar dira. (Ingurumen) Hezkuntzari Giza Zientziek eman behar dietena, hortaz, etikan, ekofilosofian eta estetikan sakontzeko heldulekuak dira, baitatik baitarako komunitate sakonari begira, txikitik handira hasiz. Horretarako, munduko tradizio humanistikoetara itzuli behar da, eta, gurean, gizabidean josten den euskal ondarrera. Bertan mende eta mendeetako garapen jasangarriaren balioak aurki daitezke, gizakiaren duintasun

moralaren eta naturaren berezko balioaren artean. Izan ere, ingurumena zaintzea gizakia zaintzea da, eta gizakia zaintzea ingurumena zaintzea izan beharko da, komunitatea erdigunean jarrita. Komunitate-erdiguneak izango dituen mundu mailako zibilizazio polizentrikoa da helburu, joera sozioekologikoduna, eta gizakiaren zentzuaren irekiduran errotua.

8. AZKEN HITZA

Pertsonak gure komunitateari eta inguruneari lotuta bizi gara era batera edo bestera, eta harreman horien baitan dago gure osasuna eta zoriona. Tokian tokiko errealitatean eragiteko gaitasuna duten pertsonak hezteka bada hezkuntzaren helburua, ezinbestekoa izango da krisi ekologiko globala bezalako fenomenologiak tokian tokiko errealitatera ekartzea, eta horrek tokiko curriculumak eraikitzea eskatzen du. Horretarako, eskolako zientziak Euskal Herri osasuntsurako hezkuntzari begira jartzeko proposamena egitea izan da artikulu honen helburua.

ERREFERENTZIAK

- Acosta, A. eta Martínez, E. (koord.) (2009). *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo*. Abya-Yala. https://base.socioeco.org/docs/acosta-martinez-el_buen_vivir.pdf
- Aristoteles (2016). *Politika*. Usabiaga, Iñaki (itz.). EHU.
- Azkarraga, J. (2020). Ekodistopia prospektiban, EHkopia perspektiban. *Jakin*, 239: 49-74.
- Azurmendi, J.(1975). *Gizona abere hutsa da*. Jakin.
- Azurmendi, J.(1991). *Gizaberearen bakeak eta gerrak*. Elkar.
- Azurmendi, J. (2016). *Gizabere kooperatiboaz*. Jakin.
- Barandiaran, J.M. (1977). Humanismo vasco (aspectos). In HH.EE., *Cultura vasca* (17-26). Erein.
- BC3 (2021). *Presentation of the Report of the Workshop on Climate Change and Biodiversity co-sponsored by IPBES-IPCC*. <https://info.bc3research.org/2021/06/10/presentation-of-the-report-of-the-workshop-on-climate-change-and-biodiversity-co-sponsored-by-ipbes-ipcc/>
- Buber, M. (2021). *Ich und Du*. Reclam.
- EEE (2021). *Energia egoeraren behatokia*. <https://eve.eus/Conoce-la-Energia/La-energia-en-Euskadi/Observatorio-de-coyuntura-energetica/2022/Noviembre-2022>
- Ekonomiaren Garapen, Jasangarritasun eta Ingurumen Saila (2020). *El estado de la naturaleza en Euskadi, Informe conforme a las Directivas de Aves y de Hábitats de la UE y sobre la geodiversidad 2013-2018*. Eusko Jaurlaritza.
- Eizagirre, A. eta Muñoz, I. (koord.) (2021). *Burujabetzaren bidetik*. Oreki.
- Esfahani, E. (2017). *The Power of Meaning. Finding Fulfillment in a World Obsessed with Happiness*. Broadway Books.

- Europar Batasuna (1992). *Zuzentaraua (Europako Kontseiluarena) 92/43/EEE 1992ko maiatzaren 21ekoa, habitat naturalak eta basoko fauna eta flora zaintzeari buruzkoa*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:31992L0043>
- Europar Batasuna (2009). *Zuzentaraua (Europako Parlamentuarena eta Kontseiluarena) 2009/147/EE 2009ko azaroaren 30ekoa, basa-hegaztiak kontserbatzeari buruzkoa*. https://www.euskadi.eus/contenidos/directiva/directiva2009147/eu_def/index.shtml
- Frankl, V.E. (2011). *Man's Search for Ultimate Meaning*. Penguin.
- García, F. (2019, urriak 9). Dicotomías perjudiciales: más allá del decrecimiento y del colapso. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/laplaza/dicotomias-perjudiciales-mas-alla-del-decrecimiento-y-del-colapso>.
- Gómez, V. (2019). *Tras la física. Arranque jónico y renacer cuántico de la filosofía*. Abada.
- Ingurumen, Lurralde Plangintza eta Ingurumen Saila (2019). *Euskadiren Azterna Ekologikoa, 2019*. Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/huella_ecologica/eu_def/adjuntos/Azterna-Ekologikoa-WEB.pdf
- IPCC (2013). *Quinto Informe de Evaluación del IPCC: Cambio climático (AR5)*. <https://www.ipcc.ch/languages-2/spanish/ipcc-en-espanol-publications/>
- IPBES (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. <https://ipbes.net/global-assessment>
- Kant, I. (2005). *Arrazoimen praktikoaren kritika*. Uribarri, Ibon (itz.). EHU. <https://www.ehu.eus/ehg/klasikoak/jaitsi?id=12&f=pdf>
- László, E. (2020). *The Intelligence of the Cosmos*. Inner Traditions.
- Meadows, D.M.; Randers, J. eta Meadows D.L (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Universe Books.
- Morin, E. (1999). *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud/Play Bac. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233862>
- Morin, E. et al. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132793>
- Nafarroako Foru Komunitatea (2022). *71/2022 FORU DEKRETUA, ekainaren 29koa, Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren etapako irakaskuntzen curriculuma ezartzen duena*. <https://bon.navarra.es/eu/iragarkia/-/texto/2022/155/1>
- Narbarte, J. (2020). *Paisaje y Prácticas Sociales: Arqueología Agraria en el País Vasco/Landscape and social practices: Agrarian Archaeology in the Basque Country*. EHU.
- Nazio Batuak (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Nazio Batuen Lurraren Goi bilera. Rio de Janeiro. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Possenti, V. (2013). *La rivoluzione biopolitica. La fatale alleanza tra materialismo e tecnica*. Lindau.

- Reale, G. (2003). *Radici culturali e spirituali dell'Europa. Per una rinascita dell'«uomo europeo»*. Raffaello Cortina Editore.
- Skolimowski, J. (1992). *Living Philosophy. Eco-Philosophy as a Tree of Life*. Penguin.
- Taibo, C. (2017). En defensa del decrecimiento, sobre capitalismo, crisis y barbarie. La Catarata.
- UNESCO (2017). *Garapen jasangarriaren helburuetarako hezkuntza. Ikaskuntza helburuak*. UNESCO. <https://www.ehige.eus/wp-content/uploads/2020/02/Garapen-Jasangarriaren-Helburuetarako-Hezkuntza-gida-UNESCO.pdf>
- UNESCO (2019). *Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Beyond 2019*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215.locale=en>
- UNESCO (2020). *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577/PDF/372577eng.pdf.multi>
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. UNESCO. <https://reliefweb.int/report/world/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>
- Valdebenito, C. (2007). Defining homo sapiens-sapiens: anthropological approach. *Acta Bioethica*, 13(1). <https://actabioethica.uchile.cl/index.php/AB/article/view/16573>
- WHO (2020). *Basic Documents*. WHO. https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf

Irakasle hasi berria: eskolarako sarbidea errazteko zaintzan oinarritutako etika baterantz

Novice teacher: ethic of care to facilitate access to school

Esti Amenabarro Iraola*

Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Irakasleek haien garapen profesionalean zehar aldi edo etapa desberdinak bizi dituzte. Hasiberria da formazio aldia amaitu eta lan munduan, eskola zehatz bateko errealitatean barneratzen den irakaslea. Hori maila profesionalean jauzi bat da, ikasle izateari utzi eta irakasle izatea dakar eta. Lan honetan, irakasle berriak esperientzia duten beste irakasleekin elkartzean, haien artean sortzen diren harremanak aztertzen dira. Donostiako (Gipuzkoa) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publiko batean burutu da kasu analisia. Oinarri kualitatiboa du, etnografiak baliatu gara, eta arakatzeko narrazio bisuala burutu, datuak eskuratzeko sakonko elkarrizketa eta foto-elizazioa bezalako teknikak hobetsiz. Lau irakasleren parte-hartzearekin osatu da, bi hasiberriak eta beste bi esperientziadunak. Emaitzei dagokienez, eskola bateko errealitate sartzeko prozesu konplexua da, ideia, balio, jarrera eta igurikapen desberdinak dituzten pertsonen lan lekua delako; sartzeko horrek pertsonarteko harreman zein komunikazio prozesu esanguratsuak sortzen ditu, eta, eskola antolakuntza zein garapenari dagokienez eragin zuzena dute. Horrela, irakasle hasiberriak ispi luaren aurrean jartzen dira, aurrez eskola kulturaren finkatuta dauden errutina eta egiteko modu zein prozeduren aurrean kokatu eta sarri haietara egokituz eta bestetan konfrontazioa eraginez. Irakasleak jaso eta haiek eskolara sartzeko unea, ikuspegi etikotik, bestea hartzea den neurrian, zaindu beharreko unea da.

GAKO-HITZAK: irakaslea(k), hasi berria(k), Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza, harremanak, zaintza.

ABSTRACT: *Teachers go throughout different stages during their professional development. a novice teacher is a teacher who has just begun, after ending his training period and joining the world of work, the reality of a particular school. this is a professional leap where the student becomes a teacher. This paper analyzes fresh relationships that are established between new professors and other experienced professors. The case analysis was carried out in a public center of Compulsory Secondary Education of Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa). It has a qualitative basis, ethnography has been used and a visual narrative exploration has been carried out, in which techniques such as in-depth dialogue for data collection and photovoice have been prioritized. It has been completed with the participation of four teachers, two new recruits and two experienced teachers. As for the results, we can conclude that access to the reality of a school is a complex process, since it is a place of work for people with different ideas, values, attitudes and expectations, which generate significant interpersonal communication and relationship processes that directly affect school organization and development. Thus, re-entry teachers are placed in front of a mirror, facing school routines and the ways and procedures of accomplishments that are previously fixed in the culture, and frequently adapting to them provoking confrontation. The time to welcome teachers and professors and to incorporate them into school, from an ethical point of view, is the time to take of the other.*

KEYWORDS: *Teacher(s), novice teacher, Compulsory Secondary Education, relationships, surveillance.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Esti Amenabarro Iraola. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – estibaliz.amenabarro@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Amenabarro Iraola, Esti (2023). «Irakasle hasi berria: eskolarako sarbidea errazteko zaintzan oinarritutako etika baterantz». *Tantak*, 35(1), 43-64. (https://doi.org/10.1387/tantak.25127).

Jasotze-data: 2023/09/20; Onartze-data: 2023/11/05.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Irakaslea, ikaslearen ikaskuntza prozesuan, funtsezko eragilea da (Murrillo eta Krichesky, 2015; Rivas Flores, 2020a). Irakasletza ofizio gisa, berriz, giza eremuko beste lanbide askoren antzera oso lanbide idiosinkratikoa da, ezaugarri pertsonalen eraginpekoa; irakaslegai bakoitzaren esperientzia, subjektibitate eta bizipenek oso baldintzatua, gainera (Goodson *et al.*, 2002).

Irakasle izan nahi duen edonorentzat, unibertsitate mailako ikasketa aldia amaitu eta eskolara sartzeko unea oso momentu berezia, konplexua eta kontraesankorra da (Cornejo, 1999; Imbernón, 2017). Batetik, ikasle izateari utzi eta eremu profesionalera jauzi egiten duen unea da. Bestetik, eza gutza eta konpetentzia zehatz batzuk jada jardunean ari diren beste profesional batzuekin partekatzea eta konfrontatzea eskatzen du. Gutxi balitz, jada ezarria, egituratua eta eraikia dagoen eskola komunitate, kultura zein giro batera sartu eta egokitzea dagokie. Une hau aldebikotasunez bizi dute irakasleek: ikasleen ikaskuntzaz arduratu behar duten aldi berean irakasuntzaren inguruko prozedura alderdiak ere haien kezka dira (Solís *et al.*, 2016).

Irakasle orok bere lanbide garapen zein sozializazio hastapena nahiko modu antzekoan burutzen badu ere, unibertsitate mailako ikaskuntza aldia amaitu eta hori horrela dela ziurtatzen duen akreditazioa lortu ondotik, irakasle jarduna bestelako aldagai batzuen mende ere badago; ez da, beraz, hutsetik abiatzen den prozesu lineal bat. Horrela, irakaslearen aurreko esperientzia(k) eta identitate metatua aintzat hartu beharreko aldagaiak dira, besteak beste (Clandinin eta Conelly, 1992).

Irakaslea, ikuspegi tradizional batetik, unean uneko curriculum aginpi-deei jarraituz irakatsi-ikaskuntza prozesuak didaktikoki diseinatu eta egikaritzen dituen profesionala izanik ere, irakasle lana ez da soilik curriculumaren betekizun formaletara mugatzen (Martín-Alonso *et al.*, 2021). Alta, irakatsi-ikasteaz haratago, askotarikoak eta konplexuak diren bestelako prozesuak gertatzen dira, ia gehienak *besteekin* harremanetan sartzea eskatzen dutenak (Garcés, 2021; Levinas, 2004; Noodings, 2005).

Irakaslegai oro bere bizitzako etapa zehatz batean hasi berria izango da; elementu horrek esangura berezia du, gure hurbileko hezkuntza sistema publikoan irakasleen joan-etorria handia baita. Ez soilik irakasleen hautapen, selekzio eta mugikortasun ereduagatik bakarrik, irakasleen ordezkatzeko zein errotazio zabalak errealtate direlako baizik; kezka hori nazioartean ere ez da berria, halaxe jaso zuen OCDEk (2009): *hemendik bost edo hamar urtera, 20 urte egin berritan baino askoz ere irakasle gehiago sartuko dira lanbidean. Gaitasun eguneratuak eta ideia berriak dituzten hainbeste irakasle berrik eskola nabarmen aldatuko dute* (OCDE, 2009, 12. or.). Beraz, errealtate hau ate joka daukagu, eta gogoeta eskatzen duen eremua da.

Irakasle berri batentzat lehen aldiz eskolara sartzeko unea, ezohiko gertakizuna den neurrian, urduritasun eta tentsio unea da. Esperientzia zeharo berria eta ezezaguna den heinean, askotarikoak diren zirrarak, sentimenduak, kezak eta dilemak bizi ditu; batzuk, oso kontraesankorrak gainera (Marcelo, 2008). Horrela, hasiberriek babesa eta indukzioa behar dute, eta eskolako gainerako profesionalak zein kudeaketa arduradunek prozesu horretan duten egitekoa garrantzitsua da (Ewing, 2021; Jin *et al.*, 2021; Mikser *et al.*, 2021).

Lan honen helburu nagusia, beraz, irakasle hasiberriak eskolara sartu eta beste irakasleekin elkartzen direnean sortzen diren askotariko harremanen zein haien nolakotasunaren inguruan hausnartzea da. Helburu zehatzagoen artean, hauek zehaztu dira: beste irakasleekin elkartzean esperientzia eta bizipen berriak partekatzean sentitzen dutena ezagutzea eta interpretatzea, irakasle hasiberria noiz esperientziadun bihurtzen den jakitea eta hastapenean behar bezala jaso izateko zer-nolako antolakuntza estrategia abiatu ezagutzea.

2. MARKO TEORIKO KONTZEPTUALA

2.1. Irakasle hasiberria

Ez dago erabateko adostasunik lan jardunean hasi berria den irakasleak noiz uzten dion berri izateari eta noiz sartzen esperientziadunen taldean, baina lehen hiru-bost urteak gakoak direla esan genezake (Marcelo, 2008). Denbora horretan gutxienik bi gauza nabarmendu behar dira: ikasle izateari utzi eta ibilbide profesional bati ekin dio, hala bere irakasle identitatean urrats berriak eginez. Trantsizio eta aldaketa hori nola egiten den, berriz, etorkizuneko bere jardun profesional osoa ulertzeko gakoak da. Irakasle izatea ez da hutsetik abiatzen den egitate bat, hala aurretiazko bizipen, esperientzia eta norbere subjektibitate propioak, nola jasotako hezkuntza motak zein izandako irakasleek ere irakasle nortasunean sakoneko eragina dute (Rivas-Flores, 2020b).

Ikasle izatetik profesional izateko jauzia Veenman-entzat (1988) errealitate shocka da. Irakaslearen ibilbide profesionalaren lehen urteek ezaugarri bereziak eta oso espezifikoa dituzte, eta ondorengo garapen aldia ulertzeko informazioa eskaintzen dute. Horrela, une horretan beharrezkoa da irakasleek senti ditzaketan ziurgabetasun eta seguritate ezak murrizteko estrategiak garatzea, laneko lehen urteetan bizirauteko mekanismoak bilatzen saiatzearekin batera. Alde horretatik, irakasletza besteekin topo egiten dugun agertoki pedagogikoa den neurrian, irakasleek eraikiko dituzten harremanak eta haien izaera aintzat hartzekoak izango dira, irakasle-identitatean eragiten duten neurrian (Beijaard, 2019).

Irakaskuntzara sartzen diren pertsona askoren kasua da, beren lan ibilbidearen lehen unea esperimentatzen dute, eta hori lekualdatze handia gertatzen den lan eremu batean gertatzen da gainera (Billingsley eta Bettini, 2019). Irakasle hasiberriek beren lan ibilbidea formazio, gaitasun eta esperientzia mugatuekin hasten dute, eta lanean hasitakoan ikasten jarraituko dutela espero da (Ingresoll, 2012; Stallion eta Zimpher, 1991). Beraz, hastapenean dauden irakasleek esperientzia eta trebetasuna hartzen duten neurrian, babes, formazio eta laguntza osagarria jaso behar dute, haien praxia gauzatuko den eskola testuingurura gerturatu eta egokitzeko (Guarino *et al.*, 2006; Pogodzinski *et al.*, 2013).

2.2. Hasi berria(k): besteekin harremanetan sartzea

Eskola besteekin elkartzen garen eremu sozial antolatu zein arautua da. Irakasleen kasuan beste irakasleekin elkartzea eta haiekin jardunean aritzea esan nahi du (Gárate eta Ortega, 2015). Beste irakasleekin ez ezik, ikasleekin eta eskola komunitatea osatzen duten gainerako eragileekin elkarlanean aritzea eskatzen du. Beraz, pertsonen joan-etorriko eremua da eskolarena, eta datorrenari tokia egitea, beraz, ez dirudi zeregin erraza denik (Garcés, 2022).

Tokian tokiko errealitate administratibo zein politikoaren arabera bai eta hezkuntza sistemaren ezaugarri espezifikoen baitan, irakaslearen sarbidea desberdina da, kasu guztietan. Aramendi *et al.*-en (2019) esanetan irakasleen sistema publikorako sarbidea, Espainiaren kasuan, oposizio bidezko lehiaketa formularen bitartez garatzen da. Hezkuntza eremuan oposizio bidezko lehiaketek irakasleen gaitasunen ebaluazio modu gisara dituzten mugen inguruan eztabaida sakona da, eta ia denek prozedura justuago eta ekitatiboagoak proposatzen dituzte (Elmore, 2010). Irakasleak hautatzeko modu horrek, oro har, hezkuntza sisteman gailenduegia dagoen kontu emate-hartze sistemaren antza du, akreditazioarena, alegia.

Eskola baterako sartzea zaintzeko, ordea, akreditazioaz haratago beste aldagai batzuk kontuan hartzea beharrezkoa da: irakasle hasiberriaren identitatea zein garapen profesionala, besteak beste; bi horiek jardunean dauden beste profesional batzuekin osatuz eta ezaugarrituz doaz, eta sakoneko eragina dute eskola batera sartzeko unean (Beijaard, 2019; Vaillant eta Marcelo, 2018). Irakaslearen identitatea, alderdi kulturelek (formazioa, biografia pertsonala...), testuinguruak (bizipenak, egondako beste lan eremuak...), beste pertsonetikiko harremanek eta norbanako bakoitzaren barruko elementuek osatzen dute (Monereo eta Pozo, 2011). Garapen profesionala, aldiz, irakaskuntza bizialdi osoan gertatzen diren hainbat prozesu zein bizipen nahiz esperientzien batura gisa ulertu behar da. Alta, testuinguru anitzetan desberdinak diren pertsonekin lan egitea dakar nahita ez.

2.3. Harreman sareak, ongizatea eta zaintza eskolan

Irakasletzak, zeregin pertsonala izanik ere besteekin harremanetan sartzean izaera kolektiboa hartzen du (Manso eta Garrido, 2021). Irakasle berri bat jada jardunean lanean ari den beste batekin/batzuekin elkartzeko unean askotariko harreman dinamikak zein sareak abia daitezke, haien nolakotasunak sartze esperientzia hori modu batekoa edo bestekoa izatea dakar. Eragin horiek askotarikoak dira, batetik, eskola horretan jada ezarrita dauden kultura(k), ohitura eta lan egiteko estilo zein ereduak. Bestetik, beste irakasleekin eraikiko dituen harremanak eta haien dimentsio pedagogikoa (Noodings, 2006). Azkenik, harreman horien nolakotasunak eskolako gainerako dinamika eta prozesuetan duten eragina (Torrego *et al.*, 2018).

Irakasleen arteko harremanen kalitate egoki/desegokiak sortzen duen klima edo giroa harreman positiboen/negatiboen baitakoa da, eta ongizatea susta dezakete baldin eta zaintzen badira (Amenabarro, 2021). Lieberman-ek (1990) adierazten duen moduan harremanak oro har eta irakasleen arteko harremanak bereziki zaintzeak eskolako eragile nagusien arteko kohesioa, kolaborazioa eta konpromisoa biderkatzea esan nahi du, eta hori bera eskola aldatzeko eta berritzeko premisa da (Baines, 2016; Biesta, 2015; Fullan, 2020; Hargreaves eta O'Connor, 2018).

Feixas-en (2002) irudiko norbanako bati eragin diezaioketen gertakizunen artean irakaskuntzara jauzi egindako lehen urtea nabarmenetakoa da, eta aldi horretan irakasleek eraikitzen dituzten harreman sareek berebiziko garrantzia dute. Eskola batera iritsitakoan aurretiaz aukeratu ezin diren beste pertsona/profesional batzuekin lan egitea ezinbesteko bihurtzen da; eskola horretan dagoeneko posizio zehatz bat duten norbanakoak dira kasu gehienetan, esperientzia lekutuak dituzte eskola-dinamikan (Amenabarro, 2021). Modu berean, haien irakasle ibilbidean zehar metatutako esperientzia eta praktikaren bidez ikuspegi zehatz bat eraiki dute. Berriek, aldiz, bestelako igurikapen eta iruditeria batzuk dituzte, ez hain ezarriak, esperientziari lotu gabeak eta postulatu teorikoetan oinarrituagoak. Lanbidearen inguruko iruditeria zehatz bat espektatiba konkretuekin eraikia denean, esperotakoa eta errealtatean gertatzen denaren arteko arrakala sortzea ahalbidetu dezake.

Hori horrela, etorri berriak diren irakasleen asebetetzea eta konfiantza oinarri duten eremu estimulagarriak eraikitzea zaintzaren dimentsio zentraletan pentsatzea da. Bereiziki hastapenean, pertsonarteko harreman pedagogikoak eraikitzeko eta haien fluxua egokia bermatzeko unea denean (Klein eta Mascarenhas, 2016). Horrek irakasleen arteko kolaborazioan sartzeko balio dezake, eta irakasleen motibazioan nabarmen eragin. Irakasleriaren motibazioa eskola erakundeak haien parte-hartze demokratikoa sustatu eta bermatzeko hartzen dituen erabakiei lotuta dago, sor litezkeen gatazka eta erresistentziei erantzuteko moduak eragin zuzena du, eta ondo-

rioz haien jasotze eta harrera prozesua eralda dezake (Biesta, 2015; Etelapelto *et al.*, 2013).

Gold-en (1996) ustez, irakasle hasiberri baten asebetetzea bermatzeko hainbat aldagai kontuan hartu behar dira: babes emozionala, jasotako formakuntzaren kalitatea, hasiberriak duen konpromisoa, garapen profesionala bermatzeko dauden programak, bizi-kalitatea, zuzendaritza eta kudeaketa organoen ahaleginak, besteak beste. Taris *et al.*-en (2004) ustez bizitza profesionalean eragiten duten bost dimentsio kontuan hartu behar dira: ongizate afektiboa, profesionala, soziala, kognitiboa, psikosomatikoa. Ildo beretik, Aelterman *et al.*-en (2007) iritzian irakasleen ongizatea egoera emozional positiboa da, eta elementuen arteko harmoniak ahalbidetu dezake soilik. Holmes-en (2014) irudiko, berriz, ongizatea, eroso, osasuntsu eta zoriotsu egotearekin lotu behar da. Irakaslearen ongizateak bere lanbide garapen osoa baldintzatuko duenez, hura zaintzea ezinbesteko bihurtzen da.

Herrero *et al.*-en (2019) ustez, ongizatea zaintzan eta norbanakoen beharren inguruan antolatu behar da. Baina Le Boff-en (2012) irudiko zaintzak bestearen existentziaren eta errekonozimenduaren garrantzia adierazten du, eta beharrak asetzetik haratago doa: bestearen bizitza, sufrimendua, arrakasta, patua eta desleialtasunak ulertzeko tenorean kokatzen gaituelako.

Zaintzak, beraz, pertsonak elkarren artean harremanetan jartzen ditu alderantziz (Bárcena, 2018; Levinas, 2004; Van Manen, 2015). Zaintzaren etikak norbanakoa zein haren bizitza eztabaida publikoaren erdigunean kokatzen ditu dimentsio sozial eta politiko osoan (Gilligan, 2013). Nabarmenki, paradigma aldaketa bat dakar horrek, irakasleen bizitza barne biltzen duten elementuen dimentsio etikoari arreta jartzen baitio (Noodings, 2005). Vazquez eta Escamez-en (2010) aburuz zaintzaren etikak norbanakoak besteekin konexioan kokatzen ditu, eta baztertu egiten du irakasle baktariaren ideia.

Beraz, zaintza oinarri duen pedagogiarentzat, hezteak inguruko bizitza ezagutzea eskatzen du, pertsonen arteko dependentzia hautemanen (Garcés, 2020): behar espezifikoak jasoz, horretarako, haien errealitatera hurbilduz; hura ezagutzea eta harekiko abegikor izatea, giza ikuspegi sakonez aritzea, natura eta testuinguruarekin elkarreaginean, ezinbesteko bihurtzen da (Boff, 2012; Herrero *et al.*, 2019).

3. HELBURUAK ETA IKERKETA GALDERAK

Lan honen helburu nagusia da irakasle hasiberriei beste irakasle esperientziadunekin harremanetan sartzean sortzen zaizkien igurikapen, dilema zein kezken inguruan hausnartzea. Helburu orokor hori erdiesteko zein lanaren sarreran aipatu ditugun helburu zehatzak lortzeko, ikerketa galdera hauek izan ditugu gidalerro:

1. Irakasle hasiberriak zer sentitzen du, esperientzia edota urteak daratzen beste irakasle batekin harremanetan sartzen denean?
2. Noiz da irakasle bat hasiberri? Noiz hasten da eta noiz amaitualdi hori?
3. Nola jaso behar da irakasle bat? Zein aldagai kontuan hartu behar dira?
4. Irakasle hasiberria eskola testuinguruan jasotzeko zer-nolako estrategiak edo prozedurak daude? Egon beharko luke halakorik?

4. METODOLOGIA

Diseinuari dagokionez lan honen metodologia-proposamena kualitatibo inklusiboa da (Moriña, 2020), parte-hartzaileen ahotsetatik abiatuta, haien subjektibitatea oinarri, haien esperientziek ezagutza lekutua sortu dute (Denzin eta Lincoln, 2005; Flick, 2004). Florian-en (2014) ustetan irakasleen inguruan aritzeko haiekin zuzeneko interakzioak ezinbestekoak dira, iritzi berekoa da Woods (1987) ere, hezkuntzaren eremuan egiten den ikerketa asko aktore inplikatuak kontuan hartu gabe egiten dela adieraztean.

Modu berean, kasu zehatz baten analisia da. Pertsonen kontakizunek ezagutzak sortzen dituzten neurrian, testuinguru erreal batean bizitako esperientziak jasotzen baitituzte (Simons, 2011; Stake, 1998). Peshkin-en (1993) aburuz metodologia kualitatiboak norbanakoen mundua eta pentsamenduak modurik egokienean ezagutzen eta ulertzen laguntzen du. Bat gatz Goetz eta LeCompte-rekin (1988) laborategiko esperimintuen ordez bizitza oinarri duen mundua ulertzeko eta interpretatu ahal izateko pertsonen bizitzetara gerturatu behar dela adieraztean.

Hori horrela, lan honetan arakatze narratibo bisuala egin dugu, eta horretarako irudiaz baliatu gara (*visual narrative inquiry*) (Harper, 2002; Bach, 2001; Moss, 2011). Gure proposamenean, esperientzia(k) irudien bidez kontatzen diren narrazio gisara ulertzen dira, irudia istorio edo gertaera bat biltzeko edo kontatzeko tresna bihurtuz (Rayón *et al.*, 2021). Era berean, eskola-testuingurura ahalik eta gehien hurbiltzeko helburuarekin, errealitatea ezagutu eta era horretan ulertzeko dimentsio etnografikoan kokatu gara (Velasco eta Diaz Rada, 1999; Woods, 1980). Kultura jakin bat aztertu dugu (eskolakoa), pertsona batzuk hezkuntza-testuinguru jakin batean garatzen dituzten praktika eta haien pentsamenduak jaso ditugu. Análisi etnografikoak, interpretatzen harago, ekintzak behatu, aztertu eta irakaspenera ateratzeko aukera ematen digu.

Moriña-rentzat (2020) eraldaketarekin, parte-hartzearekin eta demokratziarekin konprometitua dagoen ikerketa eredu ezinbestekoa da. Pállisera *et al.*-ek (2014) azpimarratu moduan pertsona guztiek, informazio

emate hutsetik haratago, ikerketan parte hartzeko aukera izan behar dute. Parrilla-k (2010) defendatzen du ikerketa mota honek, aldi berean, harremanak zabaltzen dituela bere baitan. Agenda bat partekatzeko aukera ematen du, lantalde heterogeneo horizontalak eta iragankorrak sortzen direlako, ezagutza modu kolektiboan eraikitzeko, eskolako eta komunitateko eguneroko praktikak hobetzeko eta eraldatzeko konpromisoarekin, ikerketa partaidetza, lankidetzeta eta deliberazio prozesu gisa ulertzen delako.

Lan hau hiru fasetan antolatu da: a) aztertutako testuinguruaren eta kasuaren azterketa (behaketa parte-hartzailea), irudien bilketa eta elkarrizketa fokaletarako agenda osatzea; b) irudiekin erdi egituratutako elkarrizketa fokalak (foto-elizitazio saioak); c) datuen analisisa, narratiba-kontakizunen sortzea.

4.1. Testuingurua

Kasu azterketa hau Gipuzkoako hiriburuan kokatuta dagoen Derriгорrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publiko batean burutu da. Ikastetxe horrek ikerketaren ikuspegitik interes berezia du, batetik, hango irakasle talde bat bikote pedagogiko (ko-dozentzia) modalitatean lanean ari delako. Bestetik, berrikuntza helburu duten hainbat sartan sartuta dagoelako, batez ere inklusioaren eta feminismoaren aldotik. Eta, azkenik, irakasleen joan-etorri handia bizi dute, irakasleen arteko harremanetan duen eragina eskolako zuzendaritzaren eta irakasleen kezka iturri izanik.

4.2. Parte-hartzaileak

Aurkezten dugun lan hau lau irakasleren parte-hartzearekin osatu da (1 taula). Haien lanbide sozializazioari dagokionez, guztiek esperientzia mugatua dute irakasletzan. Batzuen kasuan, lehen ikastetxea eta esperientzia dozentea da. Beste batzuen kasuan, aldiz, aurretik beste ikastetxe batzuetan egon dira, baina honako honetan lehen aldia da. Baten kasuan, gainera, ikastetxe honetako ikasle ohia da. Parte-hartzaile guztiak borondatez batu dira ikerketara.

1. taula
Irakasle taldea eta haren jardun esparrua

Parte-hartzaileak eta kodeak	Adina	Generoa	Eskolan daramaten denbora	Funtzioa eskolan ikerketa burutzeko unean
IR3	44	E	1	Pedagogia Terapeutikoa. Irakasle Laguntzailea
IR6	26	E	1	Ingeleseko irakaslea. Tutorea 2. mailan
IR11	37	E	1	Euskara eta Euskal Literaturako irakaslea
IR13	27	G	1	Matematikako irakaslea. Tutorea. Eskolako honetako ikasle ohia

4.3. Ikerketa tresnak eta prozedura

Datuak eta informazioa eskuratzeko baliatu diren tekniken artean behaketa parte-hartzailea, fotoelizazioa eta elkarrizketa fokalizatuak nabarmentu behar ditugu. Ikerketa tresnak ikerketaren helburu nagusia erdies-teko bidea direla ulertuta komunikazioa eta elkarrizketa horizontala eta demokratikoa erdies-teko helburua izan dute tresnok (Barbour eta Morgan, 2017; Rayón *et al.*, 2021).

Fotoelizazioaren bitartez, irakasleek egunerokoan haien zereginak aurrera eramateko dituzten kezka eta dilemak modu sakonagoan ezagutu litezke, irudien bitartez haien bizipenen inguruan pentsatzen jarri eta elkarrizketa sustatuz. Ohiko elkarrizketa saioekin alderatzen badugu fotoelizazioak irudi batean jasota dauden elementu sinboliko ageriko zein ez-agerikoen inguruan gogoeta bideratzeko aukera eskaintzen du (Glaw *et al.*, 2017).

Prozedurari dagokionez, berriz, parte-hartzaile bakoitzak ikerketa objektuari lotutako irudiak proposatu ditu, eta ikertzailearen laguntzarekin horien inguruko elkarrizketa fokalak burutu, aurrez zehaztuak dauden kategoria batzuen inguruan (Dockett *et al.*, 2017).

Elkarrizketa horretatik abiatuta bakarrak eta lekualdaezinak diren errelato eta narratibak sortu dira, irakasleen bizipen eta subjektibitatean oinarrituta. Parte-hartzaileak une oro irakurri eta berrikusten du sortzen ari den ezagutza guztia. Mannay-ren (2017) esanetan fotoelizazioaren elementurik inportanteena irakasle bakoitzak komunikatu nahi duen hori adierazteko euskarri edo lagungarri izatea da.

Fotoelizitazioak (2. taula), sentimenduak eta oroitzapenak sustatzeaz gain, informazio desberdina sortzeko gaitasuna du, aberatsagoa, elkarrizketa sakon batean oinarritutakoa, esanguratsua eta aintzat hartzekoa (Rayón *et al.*, 2021). Harper-entzat (2002), irudi baten bidez elkarrizketa bat burutzea da. Sinplea dirudi baina irekitzen dituen aukerak, hezkuntza ikerkuntzari dagokionez, azpimarratzekoak dira. Gertakizunak jaso diren (irudi) moduan ulertzen (elizitazioa) saiatzen gara, pertsonak bizitakoa, irudi moduan erregistratuta gelditu dena interpretatzeko. Kasu honetan, irakasleen bizipen eta errealtatera gerturatuz. Argazki baten bidez pertsona bat gogoetara bideratzen da, zer pentsatua eskaintzen dio, eta bat-batekotasunak eskaintzen duen freskotasuna bermatzen du (Wright, 2016).

2. taula

Irakasleekin burutako fotoelizitazio saioen gidoi-diseinua Pierce-ren (1986) proposamenetik abiatuta

Argazkiaren kode erregistroa	Irudiaren izen identifikatzailea, deskripzioa. Analisi kategoriala.
Dimentsio denotatiboa	Zer ikus daiteke irudian? Zein objektu elementu ikusten dira? Zein pertsona daude? Zer egiten dute? Irudiaren deskribapena.
Dimentsio konnotatiboa	Zer esan nahi du irudi honek zuretzat? (esaldi batean). Elkarrizketa.
Dimentsio afektiboa	Zein esan nahi du irudi honek zuretzat irakasle hasiberriari dagokionean? Zer-nolako aldaketak dakartza zuretzat halako saio batean parte hartu izanak?
Irudi honen inguruan aipatu nahiko zenukeen beste elementu esanguratsurik...	

4.4. Datuen analisia

Informazioaren analisia egiteko hainbat kategoria zehaztu ditugu. Asmoa landa eremutik jasotako informazioa antolatu, ordenatu, aztertu eta analisiak burutzea da (Corbetta, 2003). Hainbat kategoria aurrez zehaztuak izan dira (elkarrizketa eta irudien analisia zein literaturaren berrirakurketa egin dugunean). Beste batzuk, ordea, emergenteak dira. Analisia burutzeko unean bertan agerikoak suertatu diren unitateak dira. Hona hemen analisi honetarako hautatu diren kategoriak eta bakoitzak biltzen duen esanahi multzoa (3. taula).

3. taula

Emaitzen analisia kategoriak eta haien azalpena

Kategoria	Azalpena
1. kategoria Irakasle lanbidearen inguruko pertzepzio orokorra	Bere lanbidea nola ulertzen duen, hezkuntzaren egoera orokorra aintzat hartuta nola hautematen duen. Hezkuntza sistemaren baitan non kokatzen den irakasle gisa.
2. kategoria Irakasle hasiberria	Ikastetxera etorri berria den neurrian nola bizi duen egoera hori, nola jaso duten, nola sentitzen den.
3. kategoria Beste irakasleekiko harremanak	Harremanen garrantzia eta nolakotasuna, nola eraikitzen diren, zer-nolako gune edo espazioak, denborak baliatzen diren.
4. kategoria Harremanak eta zaintza	Zaindua sentitzearen bizipena. Harremanen zaintzarako mekanismoak, mugak eta dilemak.

Esan bezala, ikerketaren jagonean espero gabekoak baina garrantzitsuak diren beste hainbat kategoria ezagutu ditugu, emergenteak eta etorkizuneko ikuspegiak kokatzen gaituztenak: irakasle gidaria, enpatia, gazte-heldu krisiak, zirrarak, ikasleekiko harremanak, disrupzioa, aldartea, besteak beste. Guztiak irakasleen arteko harreman pedagogikoen errealitatea ezagutzeko adierazleak dira. Datuen tratamendua, berriz, Nvivo12 softwarearekin burutu da.

5. EMAITZAK

Irakasle hasiberriek beren artean sortzen dituzten harremanak aztertu eta ulertzeko proposatu ditugun kategorien arabera aurkeztuko ditugu lan honetako emaitzak:

5.1. Irakasle lanbidearen inguruko pertzepzio orokorra

Irakasletza gaur-gaurkoz zeregin aski konplexua da, eta norbere bizipen, esperientzia eta pentsamenduaren baitan ulerkeria oso desberdinak ditu. DBHko irakasleen kezka eta dilemak askotarikoak dira baina bada klasiko bat: zer dator lehenik erakustea ala heztea?: «*Irakasle izatea niretzako funtsean momentu jakin batean ikasleak gurekin dauden bitartean gidatzea da; azkenean beraiek [ikasleek] bidea egingo dute baina gure-*

kin dauden une horretan gidatzea da. Irakasgaiak bai, eduki konkretu batzuk izango ditu baina nik uste dut gaur egungo gizarteak eta ikasleek dituzten hainbat gabezia, batez ere familian, gure lana uste dut bidelagun izatea dela (IR6). Gaur egungo gizarte errealitate askotarikoari erantzuteko ikuskera desberdinak daude. Guk heziketa berezitik ikusten duguna da, eta egon naizen ikastetxeak aztertuta: gauzak ulertzeko filosofia desberdinak daudela, ikuskera desberdinak. Gizarteak aldatu da eta sistema ez (IR3). Irakasleak besteen larruan jartzeko gaitasuna izan behar du eta hasi berriaren posizioak horretan laguntzen du, gaztetasunari esker, modu berean heldutasunak esperientzia, eskarmentua eta sosegua dakar berarekin: enpatizatze gaitasuna daukat, gaztea naiz eta beste gazte batzuekin lan egiteko unean haien gaur egungo arazoak bizi izan ditut. Kontrara, berriz, adinak ematen dizun abantaila falta zait, ematen dizu halako indar posizio bat (IR6).

Ikasleei aitortzen zaien aniztasuna aitortu behar da irakasleen kasuan ere, haien ibilbide, lan sozializazioan zehar jasotako formazioak eragina du: Ni helduen irakaskuntzatik nator, 11 urte egin ditut euskara helduei irakasten euskaltegian eta abiapuntua oso desberdina da. Gazteei erakutsi edo helduei oso esperientzia desberdina da (IR11).

Irakasletzak ezin die aspektu emozionalari entzungor egin. Hala, irakasletzaren dimensio pedagogikoa ukazina da, eduki edo curriculum materia zehatzak irakasteaz haratago ikasleek zein lankideen behar emozionalari adi egotea beharrezkoa da: Irakasten hasteko ikasleek behar afektiboak aseta egotea beharrezkoa da. Orduan hasi zaitezke (uste dut) ikasleekin lan akademikoagoak egiten. Bitartean zaila da oso (IR11).

Irakasleak eskolan nola sentitzen diren haien lanbidearen inguruko balorazioak aintzat hartzea komeni da: PTa naiz eta DBHn konturatu naiz (LHtik nator) ba bigarren mailako irakasleak garela. Azkenean titularrak den beste irakasle batekin sartzen zara (IR3).

Ikasleekin lan egiteak ikasleek errealitatea aintzat hartzea esan nahi du, alderdi emozionalak ez ezik haien dibertsitatea eta aniztasuna ere kontuan hartzea, baita unean uneko haien aldarteak ere: Niretzat zailena ikasleek arreta lortzea da, ikasle gehiago ditut klasean eta gehitu behar zaio inoiz eman ez dudana ikasgai bat eman beharra. Zaila da 25 ikaslearen arreta lortzea. Kopurua arazoa da, eta asaldatuta daudela (IR13).

5.2. Irakasle hasiberria

Irakasle hasiberri bat estreinako esperientzia baten aurrean edozein norbanakok senti dezakeen beldur eta estres dosiekin abiatzen da: Ni etorri nintzen eskola honetara eta bat-batean beste batek pentsatu duen eta jada garatzen ari den proiektu batekin topo egin nuen eta hor halako bertigo moduko bat sentiitu nuen. Hasieran sentitzen oso behartua zara eta gero

ajusteak datoz (IR6). Hasiberria lanbide berri bat ikasten ari da, eta bere lanbide garapenaren hastapenean dago; ikaskuntza aldia amaitu du, eta beste fase bati ekin dio. Berak, ordea, bere ezaugarri propioak ditu. Alde horretatik, irakasleak aurretiaz izan dituen ibilbide zein bizipenak eragina du: *Oraintxe bertan lanbide berri bat ikasten ari naiz. Orain arte harremana oso nabarmena eta nahiko azkarra izan da helduekin; aldiz, gazte-txoekin ez dut uste hain azkarra denik* (IR11).

Eskola erakunde sozial bat da eta pertsona desberdinen baturaren emaitza, haien arteko komunikazio eraginkorra eta kolaborazio esparru zabalak, datorrenarengan sentsazio positibo eta abegikorraren sortzaile dira eta haren engaiatzean sakontzeko ezinbestekoa da: *Etorri berria naiz, baloratua sentitzen naiz, gazte berri dezente gaude, hori eskertzen dut ez dira nire kintakoak baina ez dizut gezurrik esango eskertzen dut; modu berean asko eskertzen dut hemen esperientzia duten pertsonak egotea eta beno ikasketxea ezagutzen dute eta bileretan eta iniziatiba hartzen dute baina egia esan ni entzuna sentitzen naiz* (IR6).

Irakasle hasiberrien sarrera prestatzea egokia eta beharrezkoa da, erotasuna eta erraztasuna bermatzen du. Berritasunak berez dituen beldurrei aurre egiteko orduan, eskolan irakaslea jasotzeko prozedurak eta prozesuak pentsatzea eta horiek sistematizatzea egokia da: *Nire sarrera eskola honetara oso eroso izan da. Badaude batzuk urte asko daramatenak, beste batzuk ez hainbeste, eta nik esan dezaket denekin dudala halako harreman bat. Nire ahotsa ez dakit oraindik entzuna den ze ez da erraza, klaustro oso baten aurrean zure ahotsa entzuna izatea, ez da oso erraza eta batez ere gai oso potoloak direnean, eta ez naiz ausartzen iritzia ematen* (IR11). Irakaslearen hartze inizatikoa sarri berezkoa da, bat-batekoa, prestakuntza eta sistematizazio handirik gabekoa, irakasle errotazio handia duen sistema batean gaudela kontuan hartzen bada. Askotan ondo atera daiteke, baina bestetan, aldiz, ez: *Ni hemen ez naiz sentitu gaztea eta etorri berria naizelako baztertuta, kontrara. Gehiago ikusten dira urte asko daramatzaten irakasleen arteko taldekatzeak. Etorri berriak garen gazteak geure tokia egiten ari gara, eta beraz ez dugu oraindik taldekatzerik egin. Eskola honetan jaso dudak harrera positiboki balioztatzen dut, ezer berezirik ez da egin ni jasotzeko, baina ondo balioztatzen dut beste bat gehiago izaten uztea bera ere* (IR6).

Irakasleen taldekatzean hiru faktore nabarmendu behar dira: a) irakasleek eskolan duten posizioa eta esperientzia urtetan: *Irakasle batzuk urte asko daramatzate, eta beno izan dezakezu sentsazioa urte asko daramatzatenez ba aginte gorengo bat edo dutela; hasieran bada hasi berriaren zera hori, baina egia da lanean hasi eta fluxua egokia bada ez da hainbesterako* (IR3). *Eskola honetan bi talde bezala daude. Batetik berriak garenak eta bestetik beteranoak edo, denbora (urte) gehiago daramatenak. Batzuetan zure antzeko egoeran daudenekin konektatzea errazagoa da* (IR13). Gero, b) eskolarekiko atxikimendua, lotura afektiboak, eskola egitasmoarekiko

engaiamendua faktore bat da, kasu honetan ikasle ohia eta irakasle izatea: *Ni hemengo ikaslea izan naiz, eta beno ezagutzen ditut beteranoak diren irakasleak, nire irakasleak izan dira, orain lankide ditut (IR13).*

Eta azkenik, c) irakasle horrek eskolan betetzen duen funtzio edo zereginari dagokiona, bere lana egiteko estilo eta moduei dagokiena: *Ni berria naiz, eskola honetan eta arlo oso zehatz bateko irakaslea naiz, nire lana oso definitu dago; saio askotan beste irakasle batekin egongo nintzela jakin nuenean asko poztu nintzen, aukeraz betetako eskola batean nengoela ulertu nuen; zera pentsatu nuen: ene ba ikasleak ez dituzte gelatik ateratzen eta gela barruan lan egingo dugu. Pribilegio bat da, ze ni egon naiz gela askotan, eta ikasleak atera behar izan ditugu gelatik horrek esan nahi duen guztiarekin, gelan haien beharrak ezin genituela erantzun (IR3).*

5.3. Beste irakasleen harremanak

Harremanak besteekin eraikitzen ditugun loturak dira, eta izaera sozializatzailea dute: *Irakasleen arteko harremanak gizartean, lagunen artean gertatzen diren harremanen nahiko antzekoak dira. Irakasle izateak ematen dizu zerbait amankomuna, baina ez da nahikoa laguntasunaz hitz egiteko; horretarako nire ustetan behar da zerbait gehiago, zaletasunak, ideologia edo ez dakit (IR6).*

Harremanen izaera eta nolakotasunak askotarikoa da, agerikoak kasu askotan eta beste batzuetan ez hainbeste: *Orotariko harremanak ditut hemen, batzuk ikasleei oso lotutakoak dira, eta beste kasu batzuetan pertsonalagoak (IR11).* Inprebisibleak izan daitezke, eskola berri bat esleitzen zaizun une beretik zoriak bere papera jokatzeko du, ez duzulako ia inoiz aukeratzeko zein ikastetxetan lan egin: *Harremanak neurri batean zoria da, norekin tokatzen zaizun. Ni banoa klaustrora, eta denekin ez daukat harreman berbera (IR3).*

Kasu guztietan, ordea, harremanek, eskolako dinamika zein prozesu guztiak eraldatzeko boterea dute. Harreman egokiek ongizatea sustatzen dute; osasungarriak dira batzuk, eta beste batzuk ez hainbeste edo kontrara kaltegarriak izan daitezke besteengan eragiten duten inpaktuaren arabera: *Harreman osasuntsu bat da lan arlotik haratago doan harreman bat, lankide harreman huts batetik ezer emankorrik ateratzea zaila ikusten dut, eta are gehiago ikastetxe batean eta euskaraz irakatsi behar denean, badaude beharrezkoak diren adostasun puntu partekatuak, hori ez badago oso zaila da (IR11).*

Irakasle guztiek eskolara sartzeko unean abiapuntu desberdina dute: *Nik lanean ez ditut lagunak bilatzen, baina egokitzen bada ba oso ondo. Ni lehen unetik babestua sentitu naiz hemen, eta harrera ona izan da; beno segun eta zer mintegitan zauden ba laguntzen du ze azkenean mintegi batzuek oso ondo antolatuta dute harrera hori (IR3).*

Irakasleen aldarteak eta oinarri sozial zein emozionalak eragina du hark eskolan eraikiko dituen harreman sareekin: *Irakasleen arteko harremanak oso baldintzatuta daude irakasleen izaera edo nortasunarekin* (IR3).

Harremana konexioa da eta norbanakoen artean harremantze molde batzuk errazagoak dira, azkarragoak eta fluxu eraginkorragoak, sare moduan antolatzen dira eta azpisareak sortzen dira: *Gazteak eta beteranoak konexioa bai edo ez, azpitaldeak daude zalantzarik gabe. Beteranoak direnek ere badute sentsazio hori haiek eskola ikusteko beste ikuspegi bat dutela, eta aurrekoan batek proposatzen zuen irakasleei zuzendutako ekimen gehiago egin behar direla, konexio hori indartzeko. Hori eskolatik kanpo egin behar ze eskolan denbora mugatua da, ordutegi batera lotua dago, eta ez du laguntzen harremana eta konexioa sakontzen* (IR13).

5.4. Harremanak eta zaintza

Izaki erlazionalak gara eta interdependentek garen neurrian, zaintza beharrezkoa dugu. Askotarikoak diren beharrak ditugun pertsonak izanik, behar horietako batzuk *besteek* eskaintzen dizkigute, ezinbestean. Harremanen kasuan beste pertsonak, uraren kasuan naturak, zaintzaren kasuan ere, besteak behar ditugu. Zaintzak lotura du ongizatearekin: *Beste pertsonen ongizatea bilatzea da* (IR6). Parte-hartzearekin eta entzutearekin: *Ni berria naiz hemen, eta uste dut hasi garenetik lau bat klaustro egin ditugula, ez omen da ohikoa hori ikasturte batean. Erabaki zail asko izaten dira hartu beharrekoak, eta denok batera aho batez ari bagara, ba horrek kohesioa indartzen du* (IR11).

Zaintzea bestearen larruan jartzea da, errekonozitzea eta baloratzea: *Zaintzea besteena ez kezkatzea da, nola dagoen eta beraren ongizatea bilatzen saiatzea. Zaindua sentitzeko irakasle batek baloratua sentitu behar du, aitortza jaso eta bere ahotsa kontuan izaten dela, ahaleginak aitortuz; zenbaitetan eskatzen zaion bezala bere aldetik jartzea, bere denbora librea ematea. Ba itzuli ere egin behar zaio.*

Zaintzak asebetetzean eta konfiantzan eragiten du eta motibazioa areagotzen: *Konfiantza hori egon behar du, irakaslearen lanak balore bat du. Arazoen aurrean beti hor norbait dagoela konturatzea, erabakiak hartzea, zalantzak dituzunean zu babestuko zaituen norbait dagoela pentsatzea* (IR11). Zaintzak irakasle hasiberriak etortzen diren aldiro inprobisatzen aritzea saihestu beharko luke: *Etortzen denari zein hemen gaudenei kasu egin eta bera partaide sentitzeko ahaleginak. Zaila da dagoen errotazio mailarekin irakasle berri bat etortzen den aldiro barne kohesio lantzeko gauzak egiten aritzea, ez dago denborarik, baina inportantea da. Harremanak zaintzen ez badira, batzuk hoztu eta hil egiten dira* (IR3).

Zaintza, beraz, modu kontzientean antolatu behar da, beharrak ditugulako: *Harremanak zaindu eta sustatzeko planik badagoen ez dakit, baina*

elkarbizitza lantzeko batzorde bat dagoen moduan egon beharko luke, zaintza kontuan hartzen da kasu askotan zerbait gertatzen denean (IR3).

6. EZTABAIDA ETA ONDORIO NAGUSIAK

Lan honen emaitzek agerian uzten dute, eskola zehatz bateko bizitzara pertsona bat, irakasle berri bat sartzera, eskolako funtzionamendu zein antolaketan garrantzi handiko gertaera dela. Are gehiago, gerturatze hori eta ondorioz irakasleria jasotzeko eta eskola bizitzan barneratzeko moduek eragina dute bai etorri berria den irakaslearengan baita ere aurrez eskola horretan dauden beste hezkuntza langileengan ere; alta, eskola bera beste ertz eta begirada batetik ezagutu, ulertu eta hura berrikusteko aukera eskaintzen du. Jada ibilbide jakin bat egina duen erakunde kontsokratu batera sartzearen erritua, prozesu konplexua da, aurrez daudenen eta etorri berriak diren irakasleen uste, iritzi, balio eta asmoek bat egiten dutelako (Pèrez Gómez eta Soto, 2021).

Irakasle hasiberrien sartzeari eta kezkei ez zaie behar besteko arretarik eskaini (Hargreaves eta Shirley 2021). Hezkuntza eremuan burutu diren erreforma ia gehienek prestakuntza eta gaitasunen eremuan kokatu dute arreta nagusiki, curriculum betekizunei estuegi lotuta, ikaskuntza zereginen menpe (Biesta, 2015). Horrek kudeaketa eremuan ere estilo oso zehatz bat garatzea ekarri du: burokrazian oinarritutako estiloak gailendu direla esan genezake.

Egungo testuinguru globalean irakasle lanbidea eremu sozial zein politikoan gertatzen ari diren aldaketa eta gertaeren testigu zuzena da. Horrela, irakasleek beren lana gero eta konplexuagoa den testuinguruan burutu behar dute (Harari, 2018). Eskolak, sortzez erakunde kontserbadoreak izanik ere, aldaketaren eta ezegonkortasunaren lekuko dira, agertoki sozial eta kultural aldakor eta ezezagunek bertako giroan eta kulturaren nabarmen eragiten dute, irakasleen joan-etorria etengabeko den bitartean. Garcés-en (2022) irudiko eskola historikoki edukien transmisioarekin katramilatuta egon da, indibidualismo nabarmen bat bultzatu du helburu politiko oso zehatz batzuk erdiesteko helburuz baina heztea norbanakoan bizitzetan eragitea da, eta eragiteko besteekin harremantzea ezinbestekoa da.

Hasi berriak diren irakasleen sarbidearen nolakotasunak eragin zuzena du, hark bere lanbidearen inguruan eraikiko dituen pertzepzioetan. Irakasleen eguneroko bizitza konplexua da azaltzeko, irakasleen subjektibitateak eta balioek baita hezkuntza jarduera ulertzeko ikuspegi desberdinek ere haien kontzepzioen konfrontazioa eragiten dutelako (Amenabarro, 2021). Horrela, *zaharraren* eta *berriaren* arteko talka saihestezina suertatzen da: irakasle eskarmentudunek berrikuntza eta gauzak beste modu batera egitearen aurrean erresistentzia agertzen dute; aldiz, irakasle hasi berriek gau-

zak aldatu eta beste molde batez lan egiteko gogoia agertzen dute, azken horien jarduna ez dago hain errutinizatua. Horrek irakasleen arteko aliantzak eta taldekatzeak erabat eraldatzen ditu, hasiberriak hasiberriekin elkartzea, esate batera, esperientzia handiena dutenak azpialde kontsolidatu samarrak eratzea, etab.

Hasiberriak nabarmenki freskotasuna dakar, Pérez Gómez eta Soto-ren (2021) irudiko konplexutasunari, ziurgabetasunari eta etengabeko aldaketari erantzuteko norbanako gogoetatsu, enpatiko eta malguak behar dira, eta hasiberriek agertzen duten moldagarritasunari arreta jarri behar zaio, beren sarbidea zainduta.

Irakasle hasiberria, edozein lan ibilbideren hastapenean gertatu moduan abiapuntuko beldurrekin abiatzen da; ezegonkortasunarekin eta testuinguruaren gaineko ezagutza baxuarekin batera, egoerak eragindako estresa eta antsietatea sentitzen ditu. Beldurra eta zalantza ezezagunaren aurrean. Horrek beraren asebetetzeari, konfiantzari eta motibazioari eragiten die, bistan da.

Sartze prozesuaren konplexutasuna ulertzeko, irakasle izateko hasierako prestakuntzari erreparatzea ezinbestekoa da. Irakasle izateko jaso duen formakuntzaz haratago, ordea, badira beste hainbat aldagai aintzat hartzekoak: eskolako errealtatearekin duen konexio/deskonexioa, ekipoa lan egiteko bere predisposizioa, kooperaziorako jarrera, dagokion gelako giroa eta haren kudeaketa, beste irakasleekin eraikitzen d(it)uen berdinen arteko harremana(k), curriculum edukien egokitzapena testuinguru desberdinetara, besteak beste (Calvo eta Camargo, 2015).

Irakasleek beren artean eraikitzen dituzten harremanak gakoak dira, eta eskolako giroa eta kultura ulertzeko ezinbestekoak, *niaren* eta *bestearen* artean eraikitzen diren interakzioen multzoak eskolan gertatzen dena modu zehatzagoan ulertzeko adierazleak eskaintzen dituzte. Harreman horiek eguneroko errutinekin lotutakoak dira (Romero *et al.*, 2017).

Irakasleak jaso, aitortu eta errekonozitzeko moduak, jasotako babesak eta indukzioak, orobat, irakasle horiek eskolan izango duten lanbide garapenaren nolakotasunarekin lotura zuzena dute (Mikser *et al.*, 2021). Modu berean nazioarteko ikerketek erakusten dute irakasle hasiberriek jardunean ari diren irakasleekin kooperazio eta koordinazioan oinarritutako harremanak eraikitzen badituzte eragin zuzena dutela haien asebetetzean bai eta ikasleen ikaskuntza prozesuan ere (Jin *et al.*, 2021).

Ondorioz, irakasleak beren lanbide garapen osoan lagundu eta zaindu behar dira (Darling Hammond, 2010; Heagreaves eta Fullan, 2015), baina beharrezkoa da irakasletzarako sarbide hori errazteko jarduera programa zehatzak abian jartzea (Marcelo eta Vaillant, 2017, 2018; Valle eta Álvarez, 2019). Hainbat ikerketak jasotzen duten moduan, prozesu hori askoz ere aberatsagoa litzateke irakasle hasiberriak jasotzeko programa zehatzak abiatuko balira, hasierako kezka, arazo eta dilemak gainditzen laguntzeko babes programa egokien bitartez (Schlechty eta Vance, 1981; Chapman eta

Green, 1986). Programa horiek, irakasleen arteko interakzio, harreman eta loturei arreta jarrita pentsatu beharko lirateke baita zaintzaren etikaren oinarrietan ere (Amenabarro, 2021). Azkenik, Smith eta Ingersoll-en (2004) ikerketetan oinarrituta irakasleentzat ondo pentsatutako eta implementatutako gizarteratze-programek arrakasta dute, irakasle berrien lanaren gogobetetasuna, eraginkortasuna eta atxikipena hobetzen dutelako.

Amaitzeko, Zeichner-ek (1979) duela hamarkada batzuk jada proposamen bat egin zuen: irakasle hasiberri bati gutxienik urtebetez laguntza sistematikoa eta lekutua eskaini behar zaio. Ewing (2021) ere iritzi berekoa da, irakasle hasiberri batek esperientzia metatua duen beste irakasle baten (batzuen) aldetik jasoko duen laguntza (mentoretza) antolatuak, garapen profesionalean eragin positiboa izateaz gain, eskolako harreman sareetan inpaktu positiboa eragiten duela pentsatzean, norbanakoen arteko distantziak gutxitu, praktika pedagogikoak berritzeko aukerak ireki eta pertsonen arteko tratu onak birsortzen ditu. Horrek guztiak profesional guztien ekarpen eta balioen konfluentzia sortzen du, eta etengabe bere burua berrasmazten ari den erakunde baten aurrean kokatzen gaitu.

ERREFERENTZIAK

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., eta Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Amenabarro, E. (2021): *Irakasleen arteko harreman pedagogikoak eskola testuinguruan: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastegi baten kasu analisia*. (Doktore tesia). UPV/EHU. <https://addi.ehu.es/handle/10810/51343>
- Aramendi, P. M., Lukas, J. F., eta Lizasoain, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 763-781.
- Bach, H. (2001). The place of photography in visual narrative research. *Afterimage*, 29(3).
- Baines, E., Blatchford, P., eta Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Goodson, I. F. (2002). *Teachers' professional lives*. Routledge.
- Barbour, R., Morgan, D L (2017). *A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Biesta, G. (2015). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635811>

- Billingsley, B., eta Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Trotta.
- Chapman, D. W., eta Green, M. S. (1986). Teacher retention: A further examination. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 273-279.
- Clandinin, D., eta Connelly, F. M. (1992). *Teacher as curriculum maker*. In P. W. Jackson (koord.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*, 363-401. MacMillan.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & sociedade*, 30(107), 409-426.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of curriculum and instruction*, 4 (1), 16-32.
- Denzin, N.K., eta Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., eta Perry, B. (2017). Photo elicitation: Reflecting on multiple sites of meaning. *International Journal of Early Years Education*, 25 (3), 225-240.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Ewing, Lee-Ann (2021). Mentoring novice teachers, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Feixas, Mónica (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U 2.1*, 33-44.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Gárate A. eta Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad: la otra educación posible*. Ápeiron.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gilligan, C. (2013). *La ética de cuidado*. [Cuadernos de la Fundación Víctor Grijols y Lucas, n.º 30]. <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf>
- Glaw, X., Inder, K., Kable, A., eta Hazelton, M. (2017). Visual methodologies in qualitative research: Autophotography and photo elicitation applied to mental health research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917748215>
- Goetz, J., eta LeCompte, L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T.J. Buttery, eta E. Guyton (koord.) *Handbook of Research on Teacher Education*, (548-594 or). Macmillan.

- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, 76(2), 173-208.
- Harari, N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hargreaves, A., eta Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., eta O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., eta Shirley, D. (2021). *Well-being in Schools: Three Forces That Will Uplift Your Students in a Volatile World*. ASCD.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, (17), 13-26.
- Herrero, Y., Pascual, M., González Reyes María, eta Gascó Emma. (2019). *La vida en el centro: voces y relatos ecofeministas*. Ecologistas en Acción.
- Holmes, E. (2014). *El bienestar de los docentes: Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Narcea.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51.
- Jin, X., Li, T., Meirink, J., van der Want, A., eta Admiraal, W. (2021). Learning from novice-expert interaction in teachers' continuing professional development. *Professional Development in Education*, 47(5), 745-762.
- Levinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Manso, J., eta Garrido-Martos, R. (2021). Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 145-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In C. Marcelo (ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* 7-58. Octaedro.
- Marcelo, C., eta Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de pesquisa*, 47, 1224-1249.
- Marcelo, C., eta Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., eta Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Mikser, R., Öun, T., Tuul, M., Kuk, A., eta Hussar, D. (2021). Novice preschool teachers' professional skills as assessed by preschool principals and the novice teachers themselves. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(4), 437-454. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/10901027.2020.1797955>

- Monereo, C., eta Pozo, J.I. (2011) *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Moriña, A. (2020). When people matter: The ethics of qualitative research in the health and social sciences. *Health Social Care Community*, 1-7. <https://doi.org/10.1111/hsc.13221>
- Moss, J. (2011). Understanding visual and intertextual approaches in pedagogical and curriculum research: a pretext. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 379-388.
- Murillo, F. J., eta Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio Siglo de Lecciones Aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Noddings, N. (2006). Principles, feelings and reality. *Theory and Research in Education*, 4(1), 9-21.
- OCDE. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from the OECD Teaching and Learning Survey. (TALIS). <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Pallisera, M., Fullana, J., eta Vilá, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2013.832049>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pérez Gómez, A. eta Soto Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational researcher*, 22(2), 23-29.
- Pogodzinski, B., Youngs, P., eta Frank, K. A. (2013). Collegial climate and novice teachers' intent to remain teaching. *American Journal of Education*, 120(1), 027-054.
- Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M.J., De las Heras Cuenca, A.M., Torrego González, A., eta Bautista García-Vera, A. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rivas-Flores, I. (2020a). La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rivas-Flores, J. I. (2020b). Una investigación «otra», para una educación «otra», para una sociedad «otra». *Hegoa*, 9, 26-27.
- Schlechty, P. C., eta Vance, V. S. (1981). Do academically able teachers leave education? The North Carolina case. *The Phi Delta Kappan*, 63(2), 106-112.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

- Solís Zañartu, M. C., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., Vásquez Lara, N., eta Ritterhausen Klaunming, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 331-342.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stallion, B. K., eta Zimpher, N. L. (1991). Classroom management intervention: The effects of training and mentoring on the inductee teacher's behavior. *Action in Teacher Education*, 13(1), 42-50.
- Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B., eta Schreurs, P. J. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/1061580031000151620>
- Torrego, J. C., Monge, C., eta Muñoz, Y. (2018). Elements of analysis to innovate teacher training in cooperative learning and gifted students. In Monge, C., Gómez, P. (arg.), *Innovating teaching from teacher education: Proposals and realities*.(297-317). Síntesis.
- Valle, J. M., eta Álvarez-López, G. (2019) (koord.). La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados. *La iniciación profesional docente*, Dykinson.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In Villa, A. (koord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, (39-68). Narcea
- Velasco Mañllo, H. M., eta Díaz de Rada, Á. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Wright, T. (2016). Photo-elicitation. *The Photography Handbook* . Routledge. 154-174.

Aire zabaleko Haur Hezkuntza balioztatzen. Eztabaidarako gakoak

*Validating outdoor early childhood education.
Keys to discussion*

Larraitz Altuna Gabilondo*

Hezkuntza Zientziak Saila, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Azken urteetan Haur Hezkuntzako aire zabaleko ereduak sinesgarritasuna irabazi dute eta, zalantzarik gabe, naturaren onurak aldarrikatzetik joan dira bidea urratuz. Covid-19aren izurriteak osasuna erdiguenera ekarri duelarik, aire zabaleko hezkuntzaren dohainak inoiz baino agerikoago egin zaizkigu. Mugimendu horren ondotik galdera berriak planteatu asmo ditu xede-esploratzailea duen idazki honek. Naturara itzultzea eta naturarekiko loturaren beharra argudio sendoak dira eskolek ateki ireki ditzaten, eta hain beharrezko duten arnasa berria jaso dezaten. Baina, nahikoa al da naturak haurren hazkuntzan eragiten dituen onurez jardutea metodologia horiek balioztatzeko? Zer ebaluatu eta zertarako? Naturaren onurez harago joan nahi izan dugu, eta Haur Hezkuntzako haurren irteera-profielean eta hezkuntza-eskaintzan oinarritzen diren ebaluazio-ereduak eztabaidara ekarri. Balioztatze-ikuspegitik, «Onuragarria al da haurrak aire zabalean hezteak?» galderatik «Baso-eskola Haur Hezkuntzako haurren garapenerako berme osoko eredu al da?» formulaziora dagoen jautzia nabarmendu dugu. Bigarrenak, haurrari eta ingurumenari ez ezik, eskola-esparruan gertatzen diren prozesuei eta eskaintzaren egiturazko alderdiei ere erreparatuko die.

HITZ-GAKOAK: Aire zabaleko pedagogiak; baso-eskola; Haur Hezkuntza; ebaluazioa; balioztatzea.

ABSTRACT: *In recent years Outdoor Early Childhood Education have gained credibility and have certainly gone breaking the path by claiming the benefits of nature. The Covid-19 pandemic has brought health to the center, the benefits of outdoor education have become more visible than ever before. Along with this movement, this exploratory paper raises new questions. The return to nature and the need to connect with nature are strong arguments for schools to open their doors and get a breath of fresh air. But, is it enough to underline the benefits of nature in children to validate these methodologies? What to evaluate and for what? We wanted to go beyond the benefits of nature, and bring into discussion the evaluation models based on the output profile of preschool children and the educational proposal. From a validation perspective, it has been highlighted the leap from the question «How beneficial is for children the outdoor education?» to the question «Is forest school a fully guaranteed model for the development of preschool children?». The second will focus not only on the child and the environment, but also on the processes that take place in the school environment and the structural aspects of the educational proposal.*

KEYWORDS: *Outdoor pedagogies; Forest school; Early Childhood; Assessment; Validation.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Larraitz Altuna Gabilondo. Hezkuntza Zientziak Saila, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa hiribidea, 70 (Donostia). – larraitz.altuna@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Altuna Gabilondo, Larraitz (2023). «Aire zabaleko Haur Hezkuntza balioztatzen. Eztabaidarako gakoak». *Tantak*, 35(1), 65-80. (https://doi.org/10.1387/tantak.23999).

Jasotze-data: 2023/10/20; Onartze-data: 2023/11/15.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

SARRERA

Azken urteetan aire zabaleko hezkuntzak, eta bereziki baso-eskolek sinergiarritasuna irabazi dute eta, zalantzarik gabe, naturaren onurak aldarrikatzetik joan dira bidea urratuz. Covid-19aren izurriteak osasuna erdigunera ekarri duelarik, aire zabaleko hezkuntzaren dohainak inoiz baino ageriago egin zaizkigu. Osasun-larrialdiak, beraz, atzetik zetorren mugimenduari bultzada handia eman dio. Gure inguruan ikusten ari gara hazkunde hori oso denbora laburrean. Mundu zabalean ere hedapena nabari da, eta horren adierazle da hainbat herrialdek aire zabaleko hezkuntza-eredua Haur eta Lehen Hezkuntzako curriculum ofizialean txertatu izana; besteak beste, Eskoziak, Ingalaterrak, Australiak edota Kanadako hainbat eskualdek.

Nazioarte mailako hezkuntzari begirako politika publikoen arloan ere ikus daiteke norabide aldaketa. ELGEk 2017an argitaratu zuen *Reports on learning environments in the 21st century* txostenean XXI. mendera begira beharrezkotzat jo zituen ikaskuntza-inguru berritzaileak. Bereziki, «ikas-kuntza gidatua», «ekintza-ikaskuntza», «esperimentazio-ikaskuntza» ikuspegi pedagogikoen konbinazio bat, zeinak ahalbidetu lezakeen ikaskuntza autoarautzailea (OECD, 2020). Eskema horretan bete-betean sartuko lirajteke aire zabaleko metodologiak.

Mugimendu horren ondotik galdera berriak planteatu asmo ditu xede-esploratzailea duen idazki honek. Naturak haurren hazkuntzan eragiten dituen onurez asko hitz egin da eta askotariko onura horiek aire zabaleko metodologiak onesteko erabili izan ditugu. Artean nahikoa al da onurez jardutea eredu horiek balioztatzeko? Zer-nolako galderei erantzun beharko genieke? Eta, nola formulatu genitzake galderok?

Onuragarria al da haurrak aire zabalean heztea? Edo, zer-nolako onurak dakartzkie haurrei aire zabalak maila operazionalen, kognitiboan, jarrerazkoan, eta abarretan? gisako galderen ondoan bestelako galdera batzuk joango gara planteatzen eta horien egokitasuna eztabaidara ekartzen. Esate baterako, *haurrari eskaintzen zaion aire zabaleko testuinguruak zenbateraino ematen dio aukera bere gaitasunak garatzeko? Baso-eskolako haurrek lortzen al dituzte Haur Hezkuntzako curriculum ofizialean eskatzen diren konpetentzia guztiak? Baso-eskolak kalitatezko haur hezkuntza eskain dezake? Edota, baso-eskola Haur Hezkuntzako haurraren garapenerako berme osoko eredia al da?*

Itaun bakoitzak bere galdegaia du. Beraz, ondorengo lerroetan galdera batetik besterako jauziak azalduko ditugu eta galdera horietako bakoitzaren oinarrian dauden ideia-ardatzak mahai gainera ekarri. Hala, idazki honen helburua izango da eztabaidara ekartzea, eta ahal dela argitzea, haur-hezkuntzan aire zabaleko hezkuntza-proposamenak balioztatze aldera zer-nolako ebaluazio-azterketak sustatu beharko lirajtekeen. Hau da, zer ebaluatu eta zertarako ebaluatu? Eginkizun horrek eramango gaitu Haur Hezkun-

tzako haurren irteera-profilaz, naturaren onurez edota hezkuntza-proposamenaz eztabaidatzera, betiere, aire zabaleko hezkuntza-ereduen testuinguruan.

1. AIRE ZABALEKO HEZKUNTZA-EREDUAK

Begi-bistakoa da aire zabaleko hezkuntza-eredu bat baino gehiago daudela, nahiz eta askotan oraindik ere eredu singularrean aurkezten zaigun hedabideetan zein artikulua jantziagoetan. Errutina moduko bati jarraituz bezala. Aitzitik, baso-eskola kontzeptuaren barnean baso-eskola ezberdin ugari aurkitu genitzake. Aldaerak ez datoz soilik jatorri historiko eta kultural ezberdinetan sustraia dutelako, baizik eta oinarri pedagogiko aski ezberdinak ordezkatzan dituztelako (Waite, 2015). Jar diezaigun arreta handiagoa ideia honi.

1.1. Naturarekiko lotura

Lehen adiera batean, aire zabaleko hezkuntza ikasgelatik kanpo burutzen den hezkuntza-eredu gisa ulertu izan da. Ohiko eskolan egin ohi dena testuinguruz aldatuta. Beste modu batera esanda, erreferentziazko eskola, denok ezagutzen duguna, ikastetxetik kanpora, aire zabalera eramatea. Ikuspegi horren baitan, tokia eta testuingurua aldatzen dira nagusiki. Ideia hori argi irudikatzeko, aspertzeraino erabili da «basoa da gela» esapidea. Baita beste hau ere: «natura ikasgela bihurtuta». Bada hirugarren lelo bat, aldaera txiki batekin aurreko biek in parekatu daitekeena, hots, «hormarik gabeko ikasgela». Izenak izana, biak ala biak elkarri lotuta.

Gela edo *ikasgela* hitz garraiatzaileak dira, bidenabar, lelo guztietan errepikatzen direnak; eta eskolaren gaineko iruditeria kolektibora garamatzate. Modurik xaloenean iruditeria horrek adieraz dezake eskolan egin daitekeena aire zabalean ere egin daitekeela, eta, gainera, eskolak aire zabalera eramateak onura argiak dituela haurren garapen osasuntsurako. Diskurtso horren arabera, *eskola-paradigmak* bete-betean indarrean dirau. Aire zabaleko «ikasgela» edota «gela» ohiko eskolaren osagarri moduko bat bilakatuko litzateke. Ireki ditzagun gure ikasgelak, eta eraman dezagun eskola —ikuspegi teoriko, historiko, soziologiko eta sinboliko-kulturaletik eskolak bere baitan biltzen duen eraikuntza guztiekin— izadira. Esaldia- ren zentzu tolesgabean «basoa da gela» leloak, gutxi-asko, *eskolaz* denok dugun erreferentia eta iruditeria eramaten ditu naturara. Gure talde-iruditerian eskolak ez du aldaketa nabarmenik hartuko; naturari lekua egingo zaio, gaur egungo garai nahasietan gutxi ez dena, baina ez eta hori baino askoz gehiago ere.

Jakina, bada berrikuntza nabarmena, testuinguruak garrantzia handia baitu. Ezagutzak ezin bereiz daitezke sortu diren egoeretatik. Sue Waite-k, adibidez, ildo honi jarraiki, *Child learning outside the classroom: from birth to eleven* liburuan ikaskuntza eta lekuaren arteko harremanaz hausnartu du ikuspegi psikologiko eta soziokulturaletik. Haren eraikuntza teorikoak frogatu nahi du espazioak eta lekuek badutela dimentsio hezigarria. Waiten ustetan, mugak gure espektatiba kulturaletatik erator litezke, ez bere horretan lekuetatik.

Gisa horretako baso-eskola baten diseinua balioztatzeko orduan, «zer ebaluatu» galderak esanahi zehatza hartuko du. Baso-eskola ohiko eskolaren osagarri gisa ikusiko bada, eta elementu bereizgarria basoko testuingurua joko bada, ez da harritzekoa *naturan* kokatuko dela ebaluatu nahi denaren galdegaia. Onuragarria al da haurrak aire zabalean heztea? Edo, zer-nolako onurak dakarzkie hurrei aire zabalak maila operazionalan, kognitiboan, jarrerazkoan, eta abar? (Sanz, 2017). Ildo horrekin guztiz koherentea eta zentzuzkoa da ebaluazio-azterketak ardatzea testuinguruak haurrengan dituen onuretan. Horrela uler daiteke ebaluazio-azterketek zenbateraino jarri izan duten erdigunean baso-eskolen onuren inguruko ebidentzien frogak biltzea, hori izango baita aipatu den berrikuntzari zilegitasuna emateko bide nagusia.

Egia da aire zabaleko espazioen onuren inguruan jira-biraka ibiltzeko joera hori badela modu bat baso-eskolak ezagutzera emateko eta, horrez gain, horiek zutabetik legitimatzeko iturria ere. Hori eztabaida ezina da, eta, gainera, guztiz beharrezkoa baso-eskolen garabidean. Baina, era berean, gisa honetako ariketek ezberdintze behar bati erantzuten diote, baina ezberdintze horrek ohiko *eskola-paradigmaren* orbitari oratuta darrai. Hain du lotura zuzena ohiko *eskola-paradigmarekin*, ezen aire zabalaren onurak paradigma horrekin alderatzean hartzen baitute erliebea. Ezberdintze horrek jatorrizko eskola behar du sorburuan eta jomugan. Eskolari, edozein dela ere haren edukia, egiten zaion erreferentzia batzuetan izan liteke agerikoa, eta beste batzuetan ezkutukoa. Baina, ezkutuan egonda ere, hor dago, elipsi moduan. Adibideak ugariak dira (Gill, 2014).

Aire zabalak dakarren bereizgarri pedagogikoa indartu nahiak eramango du ereduaren onuren inguruan azpimarra jartzera. Bidenabar, datu enpirikoei ihes eginez, asko dira maila teoriko hutsean naturaren onurak gorai patzen dituzten lanak ere. Waitek argi adierazten du honako pasarte honetan:

«In our earlier work with Forest Schools (Davis eta Waite, 2005), we had been disappointed by fuzzy evaluations of implemented Forest Schools programs, which seemed to do little more than reaffirm anticipated benefits without providing a clear understanding of why particular activities or pedagogies were employed or reliable definition and measurement of those claims (see also Leather 2012).» (Waite, 2015, 871 or.)

Baiki, tokian tokiko azterketa enpirikorik bitarteko izan gabe, ahots baimendu bati men eginez, onurak berretsi baino ez egite hutsa da. Benetak daturik gabe, ezin da debate aberatsik gauzatu. Autoritatezko epai bati jarraiki, behin eta berriz errepika daitezke onuren leloak. Logika hori erantzunezina bezain antzua da, debate intelektualaren ikuspegitik. Gure inguruan burutu den azterketa bakarrenetakoak ere antzerako zeozer jaso izan du: «aurkitutako erreferentzia guztiek eredu honen [baso-eskolen] alderdi positiboak goraiatzatzen dituzte» (Sanz, 2017, 69 or.).

Bere horretan, ezin dugu esan ebaluazio-ikuspegi hori emankorra ez denik, kontuan hartuta haren xedea —zertarakoa— zein den eta zer erdietsi nahi duen. Beraz, arazoa ez da aire zabaleko testuinguru hezigarrien onurak zeintzuk diren eta haurren garapenean nola eragiten duten argitu nahi izatea. Kontua da arreta testuinguruaren onuretan *soilik* jartzea, gainerako guztia aldagai iraunkor modura erabiliz. Gainerako alderdi gisa sar genitzake: hezkuntzaren xedea eta metodologia, esku-hartze ereduak, hezitzaileen kualifikazioa, talde-antolamendua eta koordinazio pedagogikoa, familiekiko harremana eta familien parte-hartzea, eta abar.

Azpinarra beste norabide batean jartzen duen arren, ikuspegi posthumanista batetik ere kritika jaso dezake; alegia, inplizituki ustezko onurak *soilik* haurrarentzako —ergo, gizakiarentzat— bilatzea. Azken horri garrantzia ukatu gabe, hezkuntza ikuspegi ekozentrikoago batetik begiratuko bagenu, aire zabaleko hezkuntzak naturan ere onura infinituak ekar litzake. Hain justu, posthumanistek iradoki dute baso-eskolak ingurumen-jokabide arduratsuak erdiesteko aukerak nabarmendu ditzaketela, betiere fokoa irekiko badugu (Barrable, 2019, 2 or.; Bonnet, 2004).

Bestetik, balirako onura horiek neurgarri egiteko erabiltzen diren ikerketa-metodologiak eztabaidagarriak bihur daitezke. Onuren inguruko azterketek kausalitate edo sasi-kausalitate printzipioaren labaintzea ekar dezakete. Bada aldea aldagaien arteko korrelazioak baieztatzetik aldagaien artean kausalitate-harremana finkatzera (Fernández Navas eta Postigo-Fuentes, 2020; Wrigley, 2018; Biesta, 2016, 2015, 2007). Urrats hori emanaz gero, gizakion *agentziari* leku txikia utziko litzaioke. Ez baita ahaztu behar korrelazio horien atzean hurrak eta hezitzaileak daudela, ekintzan, komunikazioan, egiten duten horri zentzua bilatzen, ikasten, erratzen. Finean, subjektu aktiboak eta agentziadunak. Biestak argiki adierazi du honako pasarte honetan:

«I wish to suggest that if we approach the task of educational improvement in terms of a quasi-causal understanding of the dynamics of educational processes and practices, we are in a sense operating with a “black box” concept of education where we assume some kind of (mysterious) connection between “inputs” and “outcomes”, but have little idea how such connections are actually achieved. This is why correlational research between “inputs”, “outcomes” and “mediating variables”

without a proper theorization of the underlying dynamics, is actually of limited use as it neither gives us an understanding of how such correlations are “achieved”, nor provides us with an understanding of the potential drivers for educational change towards improvement.» (Biesta, 2016, 205 or.)

Horrekin batera, jarrera horrek irekia den sistema kalezaku determinista batera eraman lezake. Hezkuntza-sistemaren ezaugarrietako bat irekitasuna delarik, ingurunearekiko mugak —esate baterako, familia-ingurunearekiko— inoiz ez dira guztiz ixten, eta eskola-eremuak mendean har dezakeenaz gaindi ihes egingo dizkioten aldagai kontrolgabeak ere gogoan izan beharko ditu (Biesta, 2016; Colom, 1975).

1.2. Eskolatze masiboari kritika

Bigarren adiera batean, aire zabaleko hezkuntza-eredua ohiko *eskola-paradigmatik* gero eta gehiago urruntzen da. *Eskola* naturara eramatea ez da norabide bakarreko errepidea, joan-etorrikoa baizik; eta naturaren balio pedagogikoari egiten zaion aitortzaren ondotik ohiko eskolaren iruditeria arrunta, neurri batean, atzean geratzen da edo berrasmatzen da. Hitzaren zentzu tolesgabean, eta aurreko analogien sokatik segitzearren, aire zabalekoa ere bada «ikasgelarik gabeko» hezkuntza. Nahiz eta hainbatek eskola hitza ordezkatu duten *jolasgune* hitzarekin, ia inork ez du esango eskola utzi behar denik; zentzu zabalean, aire zabalekoak ere eskolak baitira, baina ohiko eskola marko zabalago batean kokatzen dute, haurren hazkuntzarako eta ikaskuntzarako aukera berriak irekiz (Barrable eta Arvanitis, 2019; Waite, Bølling eta Bentsen, 2016).

Egiazki, hurrek naturarekin harreman egunerokoa eta jarraitua badute, zalantzarik gabe, naturarekiko atxikimendu berezi bat garatu ahal izango dute. Gogora ekartzearen, aipa ditzagun, bidenabar, aire zabaleko testuinguruak haurren egunerokoa nola ezaugarritzen duen: hurrek zentzumeneko esperientzia askotarikoak eta arras aberatsak bizi dituzte. Naturaguneez zentzumenak aktibatze mugagabeko aukerak eskaintzen dituzte. Espazio irekiak motrizitatearen garapenerako akuilu bilakatzen dira. Iza diak hurrei jartzen dizkien erronkak zein mugak ikasbide handiak dira. Aire zabalak haurren espresio zein hedapen aserako aukera handiak ahalbidetzen ditu. Haurren emozioak autorregulatze, natura bidelagun ederra da. Aire zabalean haurren egoera energetiko eta emozionalek —dela haserre, nahigabea, dela poza, zoriona edota urduritasuna— doikuntzarako zoru iraunkorra aurkituko dute. Aire zabaleko natura-espazioek mugimendu askatasun handia ematen diete hurrei, eta ondorioz, euste-uneak urriagoak dira. Naturaren erritmo pausatu eta lasaigarriak lagungarriak dira egonarria lantzeko. Naturak bere aniztasun zein soiltasunean haurren sor-

mena eta irudimena pizten ditu. Izadian haurrak izaki bizidunez inguratuak daude, baina zuhaitzek eta landareek ez dituzte haurrak epaitzen. Biofilia sentimendua garatzeko agertoki ezin hobea da natura (Waite, 2016; O'Brien, 2010). **Hori dena dokumentatu daiteke, nahiz eta hemen ez dagoen horretarako aski espazio eta denborarik.** Horrekin guztiarekin batera, naturaren ezaugarri nagusia biziduna delarik, Dewey-k bezala hezkuntza bizitza dela diotenentzat naturak harreman-egitura pribilegiatua eskaintzen du (Ord eta Leather, 2011).

Natura testuinguru hezigarri bat da, eta baita interlokutore bat agenzia gaitasuna duena ere. Adiera honetan, izadia baliabide pedagogiko nagusi bilakatzen da; baliagai aktiboa eta biziduna. Naturaren eta haurraren arteko harremanak egintza hezigarria du bitarteko, betiere jardun pedagogikoa ikuspegi hermeneutiko gisa ulertuta (Leclercq, 2000). Zentzu orokorrean, praxi pedagogikoak hezkuntza-egintza gailentzen du. Horrela bada, naturak beste frekuentzia batean birkokatzen ditu hezitzaileak; esate baterako, hormarik gabe, espazio fisikoari dagokionez, hurrei mugak jarri behar zaizkienean hezitzailearen autoritate-rolak berebiziko garrantzia bereganatuko du. Espazio ireki eta hedagarri batean, zeinetan hurrek mugimendu-askatasuna duten, hezitzailearen autoritatea haurrak harengan duen konfiantza-mailarekiko proportzionala da. Mugimendu askeak, eta hari aitortzen zaion balioak aire zabaleko hezkuntzan koordenatu-aldaketa dakar. Gauza bera esan daiteke ratioei dagokionez, haurren mugimendu askea bermatzeko haurren zaintza, nahitaez, askoz eta hurbilagoa izan behar du. Horrek bi ondorio zuzen ditu: lehena, haurren behaketak leku garrantzikoagoa hartzen duela, eta bigarrena, esku-hartzeak askoz eta indibidualizatuagoak direla.

Ez da gure asmoa aire zabaleko hezkuntzako alderdi bereizgarriak banan-bana azalduz joatea; horrek luzeegi joko luke; aldiz, garrantzizkoa deritzogu irakurleak argi ikusteari zer-nolako aldaketak ondoriozta daitezkeen aire zabaleko eredia ezartzetik; eta bereziki, engranjeak bezala uztartzen diren elementu modura irudika daitezkeela aldaketa horiek. Teoria mailan, baita ere. Haurraren izatearen eta munduratzearen ulertzea naturaren hezigarritasunarekin hertsiki loturik agertzen zaigu. Hiru alderdiek, eragin-trukean, bilbe bakarra osatzen dute.

Beraz, haurren garapen osasungarriari gagozkiola, ez dirudi metodologikoki oso emankorra alderdi ezberdinak bata bestearengandik isolatzea osotasun ikuspegia desegin gabe. Heziketa nahitasun zein begiratuak estaltzen du egitasmo osoa sare konplexu batean, eta naturan/basoan gertatzen diren esperientziek pertsona osoa hartzen dute, haren nortasunaren dimentsio guztiak barne dituela. Arestian esan bezala, arreta osoa onuren inguruan ardazteak muga nabarmen bat azaleratzen du: praktika pedagogikoa zein haurren garapen-prozesuak ez direla bere osotasunean hartzen. Dimentsio jakin bat isolatzen da, ustez ohiko eskolarekiko alderaketan doinu bereizgarriena eman dezakeena, gainerako guztia itzalean utziz.

Laburbilduz, aire zabaleko hezkuntza-ereduei buruz orain arte esandakoa gizarte-irakurketa zabalago baten baitan adieraz genezake. Izan ere, azken urteotako baso-eskolen sorrera eta hazkundera bi ideia-ardatzen inguruan egituratu da, eta ikuspegi soziologikotik hipotesi modura honela birformula genezake:

1. Aire zabaleko hezkuntzak naturarekin lotura berregiteko saiakera adierazten du. Aire zabaleko hezkuntza-proposamen ororen ardatz nagusietako bat da naturarekin eguneroko eta etengabeko harremana bilatzea. Natura, edozein dela ere hura definitzeko era, osasun-iturri gisa ulertzen da. Gizartean gero eta gehiago partekatzen den gizarte-sentsibilitate bati erantzuten dio motibazio horrek, zeinak naturarekin nolabaiteko gizarte-kontratu berri bat ezarri nahiko lukeen, energia-krisiaren eta trantsizio sozio-ekologikoaren testuinguruan.
2. Aire zabaleko hezkuntzak adierazten du ikaskuntza bizitza osorako ez ezik, esparru anitzetara hedatzeko bidea ere. Ingelesezko esapide bat erabiliz, esango genuke *lifelong* eta *lifewide learning*; alegia, ikaskuntza bizitzaren luzera eta zabalera hedatzeko bide bat adierazten du (Jackson, 2012; Skolverket, 2000; Reischmann, 1986). Eskola testuinguru askoz zabalago batean kokatzen du, eta ikaskuntza-aukera berriak irekitzen ditu zuzeneko bizipen eta esperientziarekin lotuta. Guztiarekin, ikuspegi honek eskolatzeko-prozesu masiboan hainbat muga adierazten ditu, era kritikoa. Zalantzarik gabe, eskolatzeko-prozesu masiboak haurraren eskubideen garaipena izan dira; baina, lorpen horrekin batera, ohiko eskolaren ajeen inbentarioa gero eta handiagoa egingo dute eragile askok. Alde horretatik, aire zabaleko hezkuntzak ohiko eskolaren hutsegite bat ere adierazten du.

Idea-ardatz biek, elkarri estuki lotuta, konstelazio historiko bati erantzuten diote, eta orain eta hemen lekua hartu dute. Biak aire zabaleko hezkuntza-metodologiek uztartzen dira; eta, iraungitze-data izaten duten hezkuntzako moda iragankor bat bainoago kultura-aldaketa sakonago bat adieraz lezakete.

Guztiarekin, baso-eskolen inguruko diskurtso batzuek naturarekiko konexioan jarri dute azpimarra, eta beste batzuek, berriz, naturari atxikitzeaz gain ohiko eskolaren kritika gehitu dute.

2. AIRE ZABALEKO HAUR-HEZKUNTZA BALIOZTATZEN

2.1. Haurren irteera-profilaz

Aire zabaleko Haur Hezkuntza naturaren onuretan neurrigabeki oinarritzea mugatzailea izan daitekeela argudiatu ondoren, nola hurbildu gai-

tezke aire zabaleko hezkuntzara? Zer irizpideren arabera baliozta genitzake baso-eskolak? Naturak haurren hazkuntzan eragiten dituen onurez haratago zer-nolako ikuspegia eman beharko litzaioke ebaluazioari? Eta zertarako? Bilaketa horretan, beste bide bat izan daiteke gainerako eskolei ezartzen zaizkien ebaluazio-parametro orokorrak eta arruntak erabiltzea. Hau da, ohiko eskolaren joko-arau estandarrak baliatzea. EAEn indarrean dagoen legezko markoa baliagarria izan daiteke? Ondoren ikusiko dugun bezala, horrek hainbat arazo sortzen ditu.

Haur Hezkuntzako curriculumak zehazten duen legezko testuak *ikasleen* ebaluazioari buruzko atal bat jasotzen du. Hau da, ebaluazioak haurra du jomugatzat. Ebaluazioaren ikuspegia haurraren kokatzen da, eta hartara, curriculumak ebaluazioaren ardura guztia ikaslearen jartzen du (Barandiaran, 2016). Haurraren errendimenduan eragin zuzena zein zeharkakoa duten alderdi ugari ez ditu aintzat hartzen. Adibidez, hezitzailearen eta haurraren arteko interakzioa (Bondioli eta Nigito, 2011), familia- eta kultura-aniztasuna, eskolako haurren profil sozio-ekonomiko eta kulturala, irakasle-ikasle ratioak, talde pedagogikoaren kualifikazioa, eta abar (Arri-llaga, 2020; Barandiaran eta Larrea, 2016). Barandiaran eta Larrearen aburuz, haurrak bizi duen testuinguruaren arabera garatuko ditu berezkoak dituen gaitasunak. Horregatik, haurra ebaluatu ordez, haurra inguratzen duen guztia aztertu beharko litzateke.

Hitz-tartean argitu beharko genuke autore hauek haurraren ebaluazioaren eragiketarik at gelditzen den guztia testuinguru gisa izendatzen dutela; esate baterako, espazioak, materialak eta harremanak. Beraz, *testuingurua* oso zentzu zabalean erabiltzen dute. Jauzi horrekin «zer ebaluatu» galderak honako formulazio hau hartuko luke: eskaintzen zaion aire zabaleko testuinguruak zenbateraino ematen dio haurrari aukera bere gaitasunak garatzeko? Barandiaranen eta Larrearen planteamenduak erakusten du haurra ardaztat hartzen duen ebaluazio-ikuspegia murriztailea dela. Baso-eskolen kasuan are gehiago, haurraren garapenean oinarritutako ebaluazioak aire zabaleko espazioen garrantzia oso zeharka —eta erlieberik gabe— jasoko lukeelako.

Bestalde, Haur Hezkuntzako curriculumak arautzen duen legezko testuak jasotzen du hitzez hitz «ikasleen konpetentzien ebaluazioa orokorra, jarraitua eta prestakuntzako izango da, eta ikasleek curriculumeko eremu guztietan egindako aurrerapenari erreparatuko dio, oinarritzko konpetentziak kontuan hartuta» (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Zioen azalpena). Gure ustez, gakoak *aurrerapen* kontzeptuan dago, zeren haurraren aurrerapenak baliozta baitaitezke haurrak denboran zehar egin duen garapenearekin, baina baita curriculumean zehaztuta dauden ebaluazio-irizpideekin eta lorpen-adierazleekin ere. Jakina, dekretuak bigarren jarraibidea lehenetsi du, eta, halaber, lerratze horrek eramaten gaitu ebaluazioa —bereziki ziklo amaieran— ikaste-emaitzekin berdintzera (irteera-profila, dekretuaren lengoian). Horrela ikusita, «zer ebaluatu» galderak jite berria

hartuko luke: baso-eskolako haurrek lortzen al dituzte curriculum ofizialean eskatzen diren kompetentzia guztiak?

Ikuspegi hori neurri handi batean bat dator nazioarteko panorama orokorrean nagusi egin den ebaluazio-kulturarekin. Hainbat kasutan, ikaste-emaitzak hezkuntza-kalitatearen zeinu eta ikur bihurtzeraino. Interes horren hazkuntzaren adierazle garbienak nazioarteko azterketa konparatuetan zeudekeen. Esaterako, TIMSS (International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) edota ezagunagoa den PISA (Programme for International Student Assessment) programan, euskaraz Ikasleen Ebaluazioarako Nazioarteko Programa deiturikoan. Ezaguna da txosten horietan plazaratzen dituzten emaitzekin sailkapen moduko bat osatzen dutela, eta herrialde ezberdinen artean lehia sustatzen: nor aurretik, nor atzetik, nork ikasle hobeak, nork eusten dion bere postuari, nork ez, eta abar. Begi-bistakoa da azterketa horiek ikuspegi lehiakorra gailentzen dutela. Baina ikaste-emaitzen neurketak ez dira soilik mugatu nazioarteko ebaluazio estandarizatuetera; areago, ikerketaren arloan zein hezkuntzaren arloko politika publikoetan ere eragin gero eta zabalagoa izan dute.

Ikaste-emaitzak eta hezkuntza-kalitatea berdindu nahi izatea korapilatsua da. Hezkuntza-kalitateak *ontzat* jotzen dugunaz dihardu, karga axiologikoa du, eta ikaste-emaitzek, berriz, ez (Biesta, 2019, 663 or.; Zabalza, 2000; Gairín, 1999). Beraz, berdinketa horrek transmutazio bat dakar. Jatorriz auzi normatiboa denak gutxinaka marko tekniko batera egiten du jautzia. Kultura horrek labaintze arriskutsuak dakartza sinetsarazi nahi digunean ikaste-emaitzak neurgarriak ez ezik neurtu beharrekoak ere balirartekeela; neurri handi batean, hezkuntzaren kalitatea hezkuntza-emaitzekin berdindu duelako, eta horren neurria neurketak baino ezin diezagukeelako eman (Fernández Navas eta Postigo-Fuentes, 2020; Biesta, 2019, 663 or.). Ebidentzian oinarritutako neurketan balego legez hezkuntza-jardunaren hobekuntzaren gakoa. Edo alderantziz, hobekuntzarik balego, gakoa emaitzen neurketetan legokeela (Biesta, 2009, 34-35 or.). Ebaluazioa eta neurketa ia sinonimotzat maneiatzen ditu, elkar trukutzen diren bi kontzeptu gisa. Neurketarik gabeko ebaluazioa ebaluazio hutsaltzat joz. Azken batean, ebaluazioari neurketak bakarrik legitimazioa emango balio bezala. Bidenabar, aire zabaleko hezkuntza-ereduen azterketen inguruan asko kokatzen dira parametro hauetan.

Biestak auzitara ekarri du hezkuntzan benetan balioan jartzen dugun hori neurtzen ari garen, ala soilik neurgarria dena —edo eskura duguna— neurtzen ari garen; eta, beraz, ez ote garen balioztatzen ari neurtzen duguna edo neur genezakeena bakarrik. Hala bada, bitartekoak helburu bilakatzeko arriskua hortxe bertan dago. «Kalitatezko adierazleak erruz bilakatu dira kalitatearen adierazle. Eta balidazio teknikoak balidazio normatiboaren lekua hartu du» (Biesta, 2009, 35 or.) (Itzulpena, gurea).

Zertarakoak norabidea emango dio hezkuntzaren egitekoari, eta, nola ez, ebaluazioaren bidez erdietsi nahi denari. Ideia horietatik ondorioztatu beharko genukeena zera da: hezkuntzaren xedeak eta ikaste-emaitez ez direla gauza bera, eta, beraz, xedeak ikaste-emaitez ordezkatu bainoago ikaste-emaitez hezkuntza-xedeen mendeko aldagai gisa erabili beharko genituzkeela (Biesta, 2016).

2.2. Hezkuntza-proposamenaz

Guztiarekin, ikaste-emaitezikiko nolabaiteko morrontzatik aldendu nahi dugu. Bada, zertan datza edo zer-nolako adierak hartzen ditu mendekotasun horrek?

1. Curriculumean jasota dauden eta irteera-profila osatzen duten ikaskuntzak aurreratzea. Irteera-profila betekizun modura hartzeko joera antzeman daiteke; beste modu batera esanda, *betekizun* efektua har dezakeen neurrian haurren garapen-erritmoen bizkortze moduko bat ikus daiteke (Arrillaga, 2020).
2. Irteera-profila zehaztu nahi izateak Haur Hezkuntzan badu alderdi mugatzaile bat, hots, prozesu jarraitu eta amaigabeari itxiera bat jartzeak dakarren galera. Jarrera hezigarriak aurrera begiratzen du, eta itxiera batek, aldiz, atzera begirako atakan jarri ahal gaitu, zeinetan jarrera batutzaila gailendu daitekeen (Alcaraz, 2015; Stake, 2006). Haurren garabidean badira hainbat eta hainbat ikaskuntza ez direnak bat-batekoak. Haurren bereganatze-prozesuak askotan epe laburrean bainoago epe ertainean bihur daitezke ikusgarri. Esate baterako, nork esan dezake zortzi urterekin loratu den irakurzaletasunaren ernamuina ez denik lehen haurtzaroan egindako ahaleginaren ondorio?
3. Emaitzek arretagunetik ateratzen dute emaitza horietan eragin zuzena zein zeharkakoa duten hainbat alderdi. Adibidez, familia- eta kultura-aniztasuna, eskolaren ezaugarriak, irakasle-ikasle ratioak, talde pedagogikoaren ezaugarriak, eta abar (Arrillaga, 2020; Barandiaran eta Larrea, 2016).
4. Pertsonarenganako ebaluazioa euskarri nagusia izatea, eta testuingurua gutxiestea (Barandiaran, Larrea eta Zia, 2019; Barandiaran eta Larrea, 2016).
5. Eskolaren eraginkortasuna kategoria nagusi eratoritzea eta haren ondotik kausalitate-printzipio gordinetara jotzeko arriskua handitzea.

Horrekin guztiarekin, ebaluazio-kontzeptuak badu beste adiera bat: «Haurren garapen-prozesuak osagaitzat dituen elementu guztiak tartean hartzen dituen: haurra bera, irakasle edo hezitzaileak, espazioak, metodologia, baliabide materialak, familiarekiko hartu-emanak, eta abar» (Haur

Hezkuntzako markoa. EHI). Ebaluazioan elementu ugari sartzen badira, ariketa horrek foku anitz izango ditu, ez bakarra. Ebaluazioak funtzionamenduari buruzko ulermena lortu nahi du bere testuingurutik jarri zaion intenzionalitatea eta zentzua aintzat hartuta, eta sortzen dituen eraginak ere ulertu nahi ditu (Santos Guerra, 2014). Ikuspegi-aldaketa horretan, hasierako galdekizunei buelta eman eta galdera-gako berria sortuko zaigu: *baso-eskola Haur Hezkuntzako haurraren garapenerako berme osoko eredu al da?* Ebaluazioa diseinatu eta gauzatu beharko litzateke halako eran, non haurraren hazkuntza-prozesuak ulertu beharko genituzkeen, baliozkotzat jotzeko. Era berean, ebaluazioak haurrari hazkuntzan aurrera egiten lagundu beharko lioke; eta zehaztu beharko luke, era berean, hazkuntza-prozesuak nola gertatzen diren (Biesta, 2015).

Zerk eman diezaguke hezkuntza-egitasmo baten bermea? Esate baterako, berme onaren ziurtasuna *kalitateak* eman diezaguke. Hots, *baso-eskola kalitatezko haur hezkuntza eskaini dezake?* National Association for the Education of Young Children (NAEYC) erakundearen arabera, kalitatezko testuinguru eta praktika hezitzailea izango da testuinguru seguru eta hezigarria, haurren garapen fisikoa, soziala, emozionala, estetikoa, linguistikoa eta kognitiboa sustatuko duena, eta, aldi berean, familien beharrei eta lehentasunei erantzungo diena (NAEYC, 1998). Hitz gutxitan esateagatik, helburua haurren ongizatea da, eta hori lortuko da haurrari bere gaitasunak garatzeko aukera egokiak eskaintzen bazaizkio (Barandiaran eta Larrea, 2016, 14 or.).

Hezkuntzan kalitatearen kategoria nahiko labainkorra da. Merkatuko esparrutik inportatu delarik, nekeza da haren esanahiari buruz adostasun zabala lortzea (Etxague, Huegun, Lareki eta beste, 2009). Kalitate izatez kontzeptu normatiboa da: hezkuntza ona zer den eta zeri erantzuten dion galderak planteatzen dizkigu. Horri helduz, kalitatea ez da ziurtagiri bat etiketa batean zertu litekeena, baizik eta etengabeko hobekuntzara bideratua den prozesu irekia. Ez du helmugarik aurreikusten. Arrillagak diosku enpresa-jardueraren kalitatea neurtzeko ziurtagiriek (ISO, EFQM eta UNE 172402 gisako) kudeaketan, segurtasunean edota hezitzaileen kualifikazioan jartzen dutela azpimarra, baina inola ere ez garapen prozesuetan (Arrillaga, 2020, 25). Hainbat autorek desegokitzen jotzen dituzte, ziurtagiri horien urrezko arauetako batek bezeroaren nahi eta beharretara egokitzea eskatzen duelako eta bezeroen ahetasuna —dela familiarena edo dela haurrarena— ez deritzote irizpide fidagarriena denik. Hala ere, salbuespen modura, badira eredu hori giltzarri egin duten hezkuntza-eragileak. Azkonak eta Hoyuelosek 2011ean EFQM ereduaren —zehazkiago KEI (Kalitate Egitasmo Integratua) ereduaren— oinarritutako txantiloi bat garatu zuten haur hezkuntzako ikastetxeen kalitatea neurtzeko, eta Iruñeko Udaleko Haur Eskolek egundaino erabiltzen duten eredu da (Azkona eta Hoyuelos, 2011).

Salbuespenak salbuespen, ebaluazio-prozesu ireki, konplexu eta dinamiko batek eskola-jardueretan gertatzen denari erreparatuko lioke nagusiki: haurrek zer-nolako jardueretan parte hartzen duten, zer-nolako harreman

esanguratsuak ezartzen dituzten artatzen dituzten helduekin eta berdinkideekin; eta nola bi alderdi horiek taxutzen dituzten ezaugarriek korrelazio zuzena duten haurren garapenean hobekuntza nabarmenekin (Bronfenbrenner, 1979; Arrillaga, 2020, 25 or.). Zorionez, gero eta onartuago dago munduan zehar zein garrantzizkoa den «haurren garapen osasungarri baterako interakzio segurtatzaile eta goxoak, inguru seguruak, osasungarriak eta bizigarriak, haur bakoitzaren garapen fisiko, emozional, sozial eta kognitiboa sustatuko dutenak, eta haurraren ekimenari eta agentziari errespetua aitortuko diotenak» (Arrillaga, 2020, 26 or.) (Itzulpena, gurea). Atxikimenduan eta autonomian jartzen da azpimarra. Horrekin batera, ingurumenari, prozesuei eta hezkuntza-proposamenaren egiturazko alderdiei erreparatzen zaie (Formosinho eta Pascal, 2016).

Aire zabaleko metodologiaren gorabideak etorkizun hurbilean sustrai sendoa izango badu, auzi hauek guztiak argituz egingo dugu aurrera. Begiratu dezagun ikuspegi zabalarekin baso-eskolen etorria hezkuntzara.

3. ONDORIOAK

Intuizio batek gidatu du lan hau; alegia, aire zabaleko haur hezkuntzako egitasmoek gizartearen aurrean balioztatzeko gehiegi pausatu dutela ebaluazioaren oinarria izadiaren onuretan. Hortaz, hurbilketa horren alde positibo zein negatiboak azalatu nahi izan ditugu. Bidean eztabaidara ekarri ditugu aire zabaleko ereduaren ulerkerak ezberdinak eta, bereziki, azaldu dugu ohiko eskolaren iruditeria atzean utzi nahi duen planteamendua. Hausnarketa horretatik abiatuta, hauteman dugu naturaren onuren ebaluazioak zer-nolako konexio zuzena egin lezakeen ikaste-emaizetan ardaztutako ebaluazio-ikuspegiarekin. Era berean, azaldu dugu ebaluazioa hezkuntza-xedeen eta ikaste-emaizten arteko korrespondentzia egiaztatzeko tresna gisa uler daitekeela, baina ez bakarrik.

Ondoren, haurra erdigunean jartzen duen ebaluazio-ikuspegi ofiziala aztertu dugu, eta haren alboan, azaldu dugu ebaluazioak beste ulerkerak bat izan dezakeela eta zerikusia duela, alegia, hobekuntza prozesuak —banaka zein kolektiboki— aurrera eramateko baliagarria eta garrantzitsua den informazioa biltzearekin: ebaluazioak bere baitan biltzen ditu haurrek beren garabidean ematen dituzten urratsak zein horiek eman daitezkeen eskola-esparruan gertatzen diren prozesu esanguratsuenak. Zentzu horretan, haurraren azpimarra jartzetik jauzia eginez, hezkuntza-proposamenean arreta jarri dugu. Azkenik, argudiatu dugu azken ulerkerak hau askoz eta hurbilago egon daitekeela artikulu honetan azaldu den haur hezkuntzako baso-eskola ereduaren oinarri pedagogikoetatik. Neurri handi batean, azterketa honen muina izan da balioztatze-ildo horri oinarri eta justifikazio teorikoa ematea, eta, jakina, hedatzen ari zaizkigun aire zabaleko proposamenei eztabaidarako esparru bat irekitzea.

ERREFERENTZIAK

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: de la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25 or.
- Arrillaga, A. eta Martínez, M.C. (2020). *El debate europeo sobre la calidad en la educación infantil*. Madril: Hezkuntza eta Lanbide Heziketa Ministerioa.
- Azkona, J. M. eta Hoyuelos, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (42), 157-186 or. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/273>
- Barandiaran, A. (Koord.)(2021). *La evaluación en educación infantil*. Bartzelona: Grao.
- Barandiaran, A., Larrea, I. eta Zia, N. (2019). La evaluación en educación infantil. Un cambio de paradigma. *Infancia. Educar de 0 a 6*, (75), 8-12 or.
- Barandiaran, A. eta Larrea, I. (2016). Ebaluazioa birpentsatuz, *Hik Hasi: euskal heziketarako aldizkaria*. (212), 10-15 or.
- Barrable, A. eta Arvantis, A. (2019). Flourishing in the forest: looking at Forest School through a self-determination theory lens, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, (22), 39-55 or.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S. eta Dettwiler, U. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: a systematic review on students' learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(485), 1-20 or.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialisation and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104 or.
- Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: World-centred education in an age of learning. *English E-Journal of the Philosophy of Education* (4), 55-69 or.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*. (38), 657-668 or. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Biesta, G. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education* 14(2), 194-210 or. <http://10.1177/1478210315613900>
- Biesta, G. (2016b). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129 or.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 46-57 or.
- Bondioli, A; Nigito, G. (2011). *Tiempos, espacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil*, Barcelona: Graó.
- Bonnett, M. (2004). *Retrieving Nature: Education for a Post-Humanist Age*. Oxford: Blackwell.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Bruchner, P. (2017). Haurra naturan ongi sentitzen da, espazio egokia delako berarentzat, eta plazerez ikasten du. *Hik Hasi Albistegia*. <http://www.hikhasi.eus/Albistegia/20170728/philip-bruchner-haurra-naturan-ongi-sentitzen-da-espazio-egokia-delako-berarentzat-eta-plazerez-ikasten-duquot>

- Coates, J.K. eta Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK, *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40 or.
- Colom, A.J (1978). La educación como sistema, *Mayurqa: revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts*, 16, 375-401.
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139-160 or. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Etxague, X., Huegun, A., Lareki, A. eta beste (2009). Kalitatea Hezkuntza: ikerketa baten ondorioak, *Tantak*, 21 (1), 75-94 or.
- Euskal Herriko Ikastolak (EHI). (z/g). Haur hezkuntzako markoa.
- Fernández Navas, M. eta Postigo-Fuentes (2020). La situación de la investigación cualitativa en educación, ¿Nueva guerra de paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 45-68 or.
- Formosinho, J. eta Pascal, C. (2016). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Child. Youth Environments*. 24(2), 10-34 or.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: the case of forest school, *Area*, (50), 222-231 or.
- Jackson, N. (2012). «Lifewide Learning: History of an idea» In Jackson, N. eta Cooper B. (Koord.) *Lifewide Learning, Education & Personal Development*. E-book. 1-10 or.
- Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26 (2), 243-262 or.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). *Accreditation Criteria and Procedures - Summary of a position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington: NAEYC.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bolling, M., Otte, C., eta al. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol, *BMC Public Health*, 16(1117), 1-15 or. <http://org/10.1186/s12889-016-3780-8>
- O'Brien, L. (2010). Learning outdoors: The Forest School approach, *Education*, 37(1), 45-60 or.
- OECD (2020). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. <https://www.oecd.org/edu/ceeri/50300814.pdf>
- Ord, J. eta Leather, M. (2011). The substance beneath the labels of experiential learning: The importance of John Dewey for outdoor educators. *Journal of outdoor and environmental education*. 15, 13-23 or. <https://doi.org/10.1007/BF03400924>
- Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- Sanz, J., Sistiaga, M., Urkidi, P., Andoño I., eta Orbegozo, K. (2018). Baso-eskola proiektu pilotuko haurren ebaluazio hezigarria burutzeko adierazleen definizioa. *Tantak*, 30(2), 63-78 or. <https://doi.org/10.1387/tantak.19322>
- Santos Guerra, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Skaugen, R. y Fiskum, T.A. (2015). How schools with good academic results justify use of outdoor education. *International Education Research*, 3(4), 16-31 or.
- Skolverket (2000) Lifelong Learning and Lifewide Learning. Stockholm. <https://www.skolverket.se/sb/d/193/url/.../pdf638.pdf%3Fk%3D638>.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Waite, S. (2017). *Child learning outside the classroom: from birth to eleven*, London: Sage Publication Ltd.
- Waite, S. (2016). «Forest school: A model for learning holistically and outdoors». In Lees, H.E eta Noddings, N. (Ed.) *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*, London: Palgrave-Macmillan, 289-304 or.
- Waite, S., Bolling, M. eta Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892 or.
- Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en educación infantil*. Madrid: Narcea.

Hezkuntza premia bereziak eta heziketa fisikoa

Special educational needs and physical education

Ana Zuazagoitia Rey-Baltar*, Mikel Eguiluz Ibaguren

Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila.
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Duela urte askotatik premiako erantzun bat behar da ikasle-aniztasunari arreta egoki bat eman ahal izateko. Gaur egungo eskola arruntaren antolakuntza zurrunik kanpo geratzen diren ikasleak daudela hauteman daiteke: Hezkuntza Premia Bereziak (HPB) dituzten ikasleak hain zuzen ere. Gainera, bereziketa hau agerikoagoa bihurtzen da Heziketa Fisikoko irakasgaien. Heziketa Fisikoak duen hezkuntza potentzialtasun izugarria kontuan izanik, are gehiago HPBak dituzten ikasleengan, haur guztiak kalitatezko hezkuntza jasotzen dutela ziurtatzeko Heziketa Fisiko inklusibo baten beharra babestu behar da. Horretarako, irakasleen gaitasun profesionala eta jarrera positiboa izan behar dira abiapuntuak. Hortaz, azterlan honetan, Heziketa Fisikoko irakasleei zuzendutako galdetegi baten bitartez, HPBen aurrean Oarsoaldeko 13 irakasleen egoera aurkezten da: aurretiko ezagutza eta jarrera, formakuntza, lan egoera eta abar. Galdetegia 46 galderek osatzen dute likert-eskala bitartez, gehienak itxiak, nahiz eta iruzkinen bat idazteko salbuespenak ere badituen. Galdetegian lortutako emaitzetatik ondorio nagusi batzuk lortu dira: Oro har, HPBetarako eta inklusiorako jarrera ona, ezagutza urria eta prestakuntza gutxi dagoela eta HPBak dituzten ikasleen inklusio egoki eta osoa eman dadin, lankidetzan lan egitea ezinbestekoa bihurtzen dela: Administrazioa, ikastetxea, irakaslea, familia...

HITZ-GAKOAK: Lehen Hezkuntza, Hezkuntza inklusiboa, Eskola integrazioa, Heziketa Fisikoa.

ABSTRACT: *An urgent response has been necessary for many years to be able to give adequate attention to the diversity of students. You can see the existence of students who are outside the rigid organization of today's ordinary school: students with Special Educational Needs (SEN). In addition, this distinction becomes more visible in the field of physical education. Taking into account the enormous educational potential of physical education, especially in students with SEN, to ensure that all boys and girls receive a quality education, the need for inclusive physical education must be protected. For this, the starting points must be professional competence and the positive attitude of the teaching staff. Therefore, in this study, through a questionnaire addressed to physical education teachers, the situation of 13 Oarsoaldea teachers to SEN is presented: prior knowledge and attitudes, training, employment situation, etc. The questionnaire consists of 46 questions on a likert scale, most of them closed, although it also has exceptions to write a comment. From the results obtained in the questionnaire, some main conclusions have been reached: In general, there is a good disposition, little knowledge and little training about SEN and inclusion, and that for the inclusion of students with SEN to be adequate and complete, the collaborative work is essential: Administration, school, teacher, family...*

KEYWORDS: *Primary Education, Inclusive Education, School Integration, Physical Education.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Ana Zuazagoitia Rey-Baltar. Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU). C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1 (01006, Vitoria-Gasteiz). – ana.zuazagoitia@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Zuazagoitia Rey-Baltar, Ana; Eguiluz Ibaguren, Mikel (2023). «Hezkuntza premia bereziak eta heziketa fisikoa». *Tantak*, 35(1), 81-100. (https://doi.org/10.1387/tantak.23843).

Jasotze-data: 2023/03/28; Onartze-data: 2023/05/15.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago

1. OINARRI TEORIKOA

Lehenik eta behin eta Heziketa fisikoko irakasgaian Hezkuntza Premia Bereziko (HPB) ikasleen egoera aztertzen hasi baino lehen, nahitaezkoa da HPBen definizio koherente eta zehatz bat izatea; hala nola zenbait kontzepturen esanahia argi izatea, besteak beste: Inklusioa, Integrazioa, Aniztasuna eta Hezkuntza Berezia. Gainera, lehen aipatutako terminoak definitzeaz gain, atal honetan desgaitasunaren hezkuntza-ereduen bilakaera aztertu da: Esklusiotik hasiz, Hezkuntza Berezia, Integrazioa eta HPBak eta Hezkuntza Inklusibora iritsi arte.

Gaur egun asko erabiltzen den kontzeptua da «aniztasuna», eta erabilgarria da giza talde guztietan dauden desberdintasunak aztertzeko. Artikulu honetan eskola batzuetan (Heziketa Fisikoan) aurki daitezkeen taldeen barruko desberdintasunak aztertzen dira. Baina desberdintasun horiek ez dira izaera berekoak eta aniztasuna ikuspegi askotatik har daiteke: kultura-, gaitasun-, sexu joera, genero-, baliabide sozio-ekonomiko-aniztasuna eta abar (Eusko Jaurlaritzak, 2014). Aipatutako aniztasun-ikuspegi hauetatik gaitasun-aniztasunean sakonduko da, artikulu honetan gailentzen den ikuspegia delako.

Desgaitasuna duten pertsonen hezkuntzaren ikuspuntu kontzeptualak bilakaera handia izan du eta garai desberdinetan zehar aldatzen joan da (Dussan, 2011). Garai batean (1828an, Frantzian, «defizita» zuten pertsonen artean emateko lehen eskolak ireki ziren arte) erabateko eskusioa bizi izan zutela topatzen da, non ezgaitasunen bat zuten gazteak hezitzeko inolako eskubiderik gabekotzat jotzen zituzten (Dussan, 2011). Hezkuntzarako eskubide orotatik aldentuta zeuden, nahiz eta hezkuntzarako eskubiderik mugatuena izan: eskolarako sarbide soilak (Rubio, 2017). Aipatutakoa, garai horietan desgaitasun fisikoa, mentala...zuten pertsonengan nagusitzen zen errefusa, abandonua eta infantizidioaren ondorioz izan daiteke (Dussan, 2011).

Ondoren, 1917. urtetik aurrera Europako oinarrizko eskolatzaren hedapena eta derrigortasuna hasi zen, zeinetan ikaskuntza prozesuetan arazoak edo zailtasunak zituzten ikasle ugari hauteman ziren. Taldeak geroz eta heterogeneoagoak bihurtzen hasi ziren, eta, hortaz, ikasleak sailkatzeko eta ikasgela eta zentru bereziak sortzeko beharra ikusi zuten; Hezkuntza Berezia hasiera emanez (Dussan, 2011). Rubio (2017)-k azaltzen duen moduan, planteamendu hori oso urrun dago ikasgela gizartearen errealitatek urrundu behar ez dela uste duten jarretatik, eta errealitate hori plurala eta anitza da, ikasgelak ere izan beharko luketen bezala. Eredu honetan lortu nahi denaren justu kontrakoa da, arau orokor gisa desgaitasun jakin batzuk dituzten haurrak bereizten baititu, eta ez salbuespen gisa.

Horregatik, Hezkuntza Bereziko eskolak geroz eta gehiago zalantzan jarri ziren (Lleixa *et al.*, 2017), planteamendu teoriko, normatibo eta arlo-espereientzia berrien sortzea bultzatuz. Hezkuntza-Integrazioa izenez ezagututa, hezkuntza berezian aurrerapen ukazina ekarri zuen (Rios, 2003).

Gainera, Warnock Txostenaren argitalpenak hezkuntza arloan garrantzizko gertaera bat izan zen, Hezkuntza Bereziaren antolaketa berriak iradoki zituelako eta desgaitasuna zuten ikasleei zuzendutako programazioan alda-keta garrantzitsuak sortu zituelako (Medin-Garcia, 2018).

Aldi berean, eskola-eremuan Integrazio, Normalizazio, Indibidualizazio eta Sektorial printzipioen erabilera planteatu zen, haur guztiek haien herriko eskola arruntera joateko eskubidea dutela adieraziz eta ikasle guztien beharretara egokitu dadin eskolari neurriak hartzera behartuz, inolako eskloriorik gabe (Medin-Garcia, 2018).

Bestalde, HPBak printzipioaren erabilera azpimarratu zen, non ikasleak diagnostiko-mediko batek zehaztutako gaixotasun iraunkorraren kontzeptutik aldentzen ari diren. HPB horien arrazoia ez da ikuspuntu organiko baten ondorioa, (ikasleen urritasunean oinarrituta soilik), ikuspuntu interaktibo baten ondorioa baizik; urritasunean, ingurunean eta erabiltzen diren hezkuntza-baliabideetan oinarrituta (Díaz eta Herrera, 2006). Hortaz, Rios (2003)-en arabera, biztanleria osoak gutxieneko eta beharrezko ikas-kuntzak jaso behar ditu «helduen mundura» modu egokian sar daitezten. Aipatutako iragatea modu egoki batean gertatu dadin, beharrezkoak diren baliabide eta bitarteko multzoak dira HPBak.

Hala ere, hezkuntza-eredu horretan, desgaitasuna duten ikasleak gainerako hezkuntza-komunitatera egokitzen dira, egungo irakaskuntza-ikas-kuntzara eta eskolen antolaketara moldatzera behartuz. Hortaz, integrazio ikuspuntuan desgaitasuna duten pertsonak, izateko eta jarduteko eredu «normalizatu» batera hurbildu nahi dira, pertsonaren desberdintasuna aldatzen saiatuz (Rubio, 2017).

Beraz, 1994ean, Salamancan, HPBen inguruko mundu-hitzaldian erabateko alda-ketaren beharra azpimarratu zen, Inklusio-Hezkuntzari hasiera emanez (Echeita eta Verdugo, 2012). Orduztik, hezkuntza inklusiboari buruzko ikerketa ugari egin dira, hala ere, aurrerapenik ezaren sentsazioa dago, eta badirudi beharrezkoa dela eremuari ikuspegi kritikoa ematea, egindako aurrerapenak alde batera utzi gabe (Nilholm, 2021). Hain zuzen ere, Gonzalez (2011)-en arabera, Normalizazio-Printzipioa hezkuntza berezi tradizionalaren kritika gisa sortu zen bezala, inklusioaren mugimenduak kritika handia egiten dio eskola-integrazioaren praktiketako ikuspegi defizitario inplizituari; izan ere, hezkuntza-praktikan, integrazioak ere bereizketa prozesuak sortzen ditu, nahiz eta horiek sotilagoak izan.

Hezkuntza inklusiboa heziketa ikuspuntu berezi baten baitan eratzen da, non aniztasuna, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuetan eta giza garapenean osagai aberasgarria den (Dussan, 2011). Horrenbestez, ikasle guztientzako irakaskuntza hezkuntza-sistema bakar baten barruan lantzen da eta ikasle guztien gaitasun eta beharretara egokitutako hezkuntza-programa egokiak eta estimulatzailerak eskaintzen dira. Kontua ez da ikasle guztiek helburu berak lortzea, baizik eta bakoitzak bere gaitasunen araberrako helburuak eskuratzea (Garcia eta Gonzalez, 2020).

Gonzalez (2012)-ek dioten moduan, hezkuntza mota hau helburu akademiko hutsak lortzeaz harago doa eta etorkizuneko herritarren eta komunitateko kide aktiboen bitartekari eta hezitzaile gisa duen zeregina nabarmentzen da. Gainera, ikasleek eta irakasleek aldaketaren eragile aktibo gisa ikusi beharko dute beren burua, eskola homogeneizatzailearen berezko estereotipoei aurre egiteko kontziente eta gai direla sinetsiz.

1.1. Heziketa fisikoa eta hezkuntza premia bereziak

Gorputz- eta kirol-jarduerak tresna pribilegiatuak bihurtu dira balioak eta jarrerak transmititzeko eta normalizazioa, berdintasuna eta inklusio soziala lortzeko (Rello *et al.*, 2020); baita ongizatea, osasuna, hezkuntza eta bizi kalitatea hobetzeko ere (Rodriguez *et al.*, 2014). Hau guztia pertsonengan eta gizartean dakartzan ekarpen adierazgarrietan islatzen da; garapen pertsonalean, sozialean, kulturean...esaterako (Rodriguez *et al.*, 2014).

Eskola-eremuan zentratuta, dirudienez Heziketa Fisikoko ikasgaia oso ingurune egokia da desgaitasun batengatik HPBak dituzten ikasleen inklusioa ahalbidetzeko (Grassi-Roig *et al.*, 2022) eta ikaskuntza inklusiboak eta kooperatiboak abian jartzeko (Garcia eta Gonzalez, 2021).

Beraz, ikasleen aniztasuna inklusioa bultzatzeko aukera gisa ulertu behar da, Heziketa Fisikoko saioek eskaintzen dituzten aukera ugarien bidez (jolasak, ariketak, jarduerak, etab.) jarrera aktiboak sortuz eta indartuz (Hernández eta Arboleda, 2016).

Izan ere, Heziketa Fisikoak ikasleen garapena errazten du hainbat dimentsiotatik: fisiko-motorra (gorputza jokoan ipiniz eta mugitzeko gaitasunen bidez garatutako gaitasun espezifikoak lortuz), kognitiboa, emozionala eta afektiboa; (Hernández eta Arboleda, 2016) gainera, onuragarria da bizitzan zehar osasuna hobetzeko (Lleixa *et al.*, 2017). Horregatik, premia horrekin bat etorri behar du Heziketa Fisikoak, ezaugarri edo gaitasun desberdinak dituzten ikasle jakin batzuei onura horiek kentzea ekarriko lukeen bidegabekeria saihesteko (Lleixa *et al.*, 2017).

Bestalde, eskola inklusiboaren testuinguruan zaindu egin behar da Heziketa Fisikoa ez dadila isolatuta joan, beste alorrekin elkarlanean aritzen den alor nagusi baten moduan ikusi behar da (Arribas eta Rios, 2020). Hortaz, Rios (2009)-ek esaten duen moduan, Heziketa Fisikoa ezin da bilakatu klaustroaren, antolakuntzaren edota curriculum erabakietatik kanpo geratzen den uhartea.

Hori horrela, Heziketa Fisiko inklusiboa ikasle guztiak heztean oinarritzen da, (beren gaitasunari edo desgaitasunari dagokionez), hezkuntza-giro eta -espazio berean eta gizabanako bakoitzaren premia asetzen diren bitartean (García eta Gonzalez, 2020).

Alde horretatik, Heziketa Fisikoak modu eraginkorrean egin behar die aurre ikasleen HPBei, guztiei aurrerapen akademiko eta pertsonalerako

beharrezkoak diren hezkuntza-aukerak eta laguntzak eskainiz (Garcia eta Gonzalez, 2020).

Egia da, halaber, inklusioa ez dela egiteko erraza, eta hezkuntza-sisteman eta Heziketa Fisikoaren arloan bereziki erronka handia izaten jarraitzen duela oraindik ere. Horregatik, autore desberdinek inklusioa errazteko hainbat estrategia proposatzen dituzte (Moya, 2019). Arribas eta Rios (2020)-en arabera, inklusioa errazten duten estrategiei buruzko azterlanetan zereginen egokitzapenak (Heziketa Fisiko egokitua, jarduera fisiko egokituaren bitartez Rios (2009)-en arabera), ikaskuntza kooperatiboa eta maila anitzeko irakaskuntza nabarmentzen dira, ikasle guztien parte-hartze aktiboa eta eraginkorra ahalbidetzeko neurri gisa. Gainera, egoera desberdinei erantzuteko irakaskuntza-estrategia askok orientabide didaktikoekin, jardueren tipologiarekin, egokitzapenekin eta segurtasun-irizpideekin zerkusia dutela aipatzen dute. Esandakoari, Rios, (2009)-ek hezkuntza jarretan eta baloreetan oinarritzeko beharra gehitzen dio, gainerako ikasleek aniztasuna onartzen ikas dezaten eta, aldi berean, komunitateak inklusioa kontzeptu aberasgarri gisa barnera dezan.

Bestalde, Hernández eta Arboleda (2016)-ren arabera, desgaitasuna duten ikasleak hezkuntza-esparruan sartzeko prozesuan, eta betiere desgaitasun zehatzaren premiak kontuan hartuta (zentzumenezkoa, fisikoa, psikikoa...), hainbat maila zehaztu daitezke: 1) Lehen irisgarritasun-maila bat, non desgaitasuna duen ikaslea egokitzeko beharrezko azpiegiturak egon behar diren (edo sortu behar diren). 2) Curriculumaren egokitzapeneko bigarren maila; metodologia pedagogikoa desgaituak hezkuntza-etapa bakoitzeko oinarritzeko edukiak bereganatzeko moduan planteatu behar da. 3) Gizarte-erraztasuneko hirugarren maila; bertan, hezkuntza-komunitateko kideen arteko etengabeko sozialitate-sistema ezarri behar da, inklusio-prozesuak, ulermen- eta prosozialitate-jarrerak sortzea barne.

Aldi berean, aipatutako autoreek azpimarratzen dute Heziketa Fisikoko saioetan desgaitasuna duten edo ez duten ikasleak sartzeko gizarte-elkarrreragina areagotzen laguntzen duela, baldin eta prozesu inklusiboa curriculum-egokitzapen egokiek gertatzen bada, jarraibideak eta araudiak aldatuz, giza baliabideak sartuz (tutoreak, espezialistak, besteak beste) eta tokian tokiko erabakiak hartuz, saioaren arabera.

Beste ikuspuntu bat aintzat hartuz, Linares (2000)-en arabera, (ikerketekin alderatuz eta teoria kognitibo-konstruktibista erabiliz), Heziketa Fisikoko programazio eraginkor eta inklusiboa sortzeko ezinbestekoa da oinarritzeko bost elementu erabiltzea: Berrikustea, Hausnarketa, Errealizazioa, Emaizak eta Feedback-a. «Las Cinco Erres» (Gaztelera): *Revisión, Reflexión, Realización, Resultados eta Retroalimentación*.

Hortaz, HPBak dituzten ikasleak gainontzeko ikasleek egiten dutena zehatz mehatz egitea nahi izan gabe, gelaren aniztasuna kontuan hartuta planifikatu daiteke, hezkuntza errealitate horrekin bat datozen estrategia metodologikoak erabiliz, jarduera desberdinak proposatuz eta hasieratik

(eta ikuspuntu normalizatu batean) planifikatutako helburu guztiak betez (Linares, 2000).

Baina, aurretik aipatu den moduan, Heziketa fisikoko klaseak desgaitasuna duten haurrentzat egokitzea eta inklusioa aurrera eramatea konplexua da eta esperientzia handia eskatzen du. Horrela, irakasle askok tipikoki integratzaileak diren baina inklusiboak ez diren saioak diseinatu eta garatzen dituzte (García eta Gonzalez, 2020). Beraz, kasu gehienetan «Inklusio Faltsua» ematen da, non HPBak dituzten ikasleak saioetan egoten diren baina ez duten aktiboki parte hartzen, bigarren maila batean geratzen diren jarduerak burutuz, adibidez: saioetan rol pasiboak hartu, jarduera indibidualizatuak burutu (gainerako ikasleengandik baztertuak), lanketa teorikoa soilik egin eta ikaskideak nola jolasten duten ikusten egon eta abar (Rios, 2003).

Rios (2003, 2009)-ek hainbat faktore azpimarratzen ditu inklusio prozesu hori baldintzatzen dutenak eta lau talde handitan bereizten ditu: Azpiegiturazko baldintzatzaileak; Baldintzatzaile sozialak; HPBko ikasleen baldintzatzaileak; Irakasle lanaren baldintzatzaileak.

Hainbat autorek dioten bezala, irakasleen gaitasun profesionala eta jarrera positiboa izan behar dira benetako hezkuntza inklusiborako abiapuntuak, eta, beraz, desgaitasuna duten pertsonen desgaitasunarekiko eta autokontzeptuarekiko jarrerak bultzatzera bideratutako ikasgelako edozein jarduera irakasleen zereginaren menpe egongo da, jarrera eta portaera positiboak errazten dituen eragile del aldetik (Rello *et al.*, 2020).

Jakin badakigu irakasleak funtsezko pieza direla inklusioaren bidean aurrera egiteko, eta inklusio arrakastatsua lortzen laguntzen duen faktore garrantzitsuenetako bat hezitzaileek HPBak dituzten ikasleen irakaskuntzarekiko duten jarrera da (Tant eta Watelain, 2016; Hernández eta Arbolada, 2016; Rekaa *et al.*, 2019; García eta González, 2020). Irakasleek berebiziko garrantzia dute metodologia inklusiboen garapenean, eta beren jarrerak zehaztuko du, neurri handi batean, metodologia horien eta eredu inklusiboaren arrakasta (García eta González, 2021).

Aldi berean, Garcia eta Gonzalez (2020)-en arabera, irakasleen aurretiazko prestakuntza eta esperientzia positiboak funtsezkoak dira beren burua gaituztat har dezaten eta desgaitasuna duten ikasleak Heziketa Fisikoaren arloan sartzeko jarrera positiboa erakutsi dezaten. Izan ere, prestakuntzak aurreiritziak eta estereotipoak gainditzeko laguntzen die, baita ingurune inklusiboetan lan egiteko beldurra ere (Lleixa *et al.*, 2017; Demchenko *et al.*, 2021).

Hortaz, badirudi Heziketa fisikoko irakasleek hautemandako gaitasuna funtsezkoa dela desgaitasuna duten ikasleak ikasgeletan arrakastaz sartzeko (Grassi-Roig *et al.*, 2022). Baina autore berberak ondorioztatzen duten moduan, jardunean dauden irakasleek ez dute konfiantza nahikorik ikusten HPBak dituzten ikasleak ikasgelan sartzeko, besteak beste, hasierako prestakuntza eskasa delako.

Honenbestez, irakasle askok adierazten dute ez dutela behar adinako prestakuntzarik hezkuntza inklusiboko prozesua aurrera eramateko, eta uste dute hasierako prestakuntza eta esperientzia praktikoak ez direla ego-kiak ingurune inklusiboetan HPBak dituzten ikasleekin Heziketa Fisikoko irakaskuntzari aurre egiteko (Grassi-Roig *et al.*, 2022).

Bestalde, Hutzler *et al.* (2019)-ek adierazitakoaren arabera, hezkun-tza inklusiboko profesionalek desgaitasuna duten ikasleen inklusioan parte hartzean eragina duten hainbat faktore ezagutu behar dituzte: 1) Aurre-tiazko esperientziarik izan duten edo ez, eta haren kalitatea 2) Lanbide-he-ziketa eta prestakuntza akademikoa inklusioari dagokionez 3) Faktore in-dibidualak 4) Eskolaren ingurumen-faktoreak 5) Desgaitasun-mota eta -maila. Esandakoari, irakasleak (pertsonak) berak beregan duen dohaia ere garrantzitsua dela gehitu behar da, izan ere, formakuntza/informazio asko jaso arren askotan pertsona bereren sentsibilitatea eta inplikazio maila ere oso garrantzitsuak dira.

Beraz, eta aurretik esandakoa kontuan izanda, Álvarez *et al.* (2019) eta Mendoza (2009)-k antzematen dute inklusioaren aldeko iritzi ona egon arren, ez dela transferentzia positiborik izaten benetako hezkuntza-prakti-kan. Horren arrazoi nagusiak irakasleek desgaitasunaren tratamenduari bu-ruzko prestakuntza espezifikorik ez izatea eta Heziketa Fisikoko saioetan desgaitasuna duten ikasleen inklusioan laguntzen duten baliabide didakti-korik ez izatea izan daitezke (Alvarez *et al.*, 2019).

Izan ere, irakasleek adierazten dute lanbide trebakuntza handiagoa behar dela desgaitasuna duten ikasleen irakaskuntzara bideratuta (Garcia eta Gonzalez, 2021). Ondorioz, Mendoza (2009)-ren arabera, ezjakintasu-nak esku-hartzean sortzen dituen beldurren ondorioz HPBak dituzten ikas-leen jarduera fisiko falta edo jarduera fisiko defizitarioa nagusitzen da He-ziketa Fisikoko saioetan.

2. METODOLOGIA

Atal honetan, ikerketaren helburua azaldu, erabilitako tresna eta disei-nua deskribatu eta jarraitutako prozesu guztiak zehatz-mehatz aipatzen dira.

Ikerketa honen ardatza irakasleen jarrera eta garapen profesionala az-tertzea da, funtsezko zutabeak baitira Heziketa Fisikoaren arlo zehatzean HPBak dituzten ikasleen arretaren arrakastarako. Azterlan hau garrantzi-tsua da irakasleen egoera konplexu bat erakusten duelako, egunez egun bizi behar duen egoera konplexua, eta honi erantzun egin behar diotelako HPBak dituzten ikasleekin duten gaitasuna optimizatzeke.

Lehenik eta behin, ikerketa hau Oarsoaldeko eskualdean lan egiten du-ten Lehen Hezkuntzako eta Heziketa Fisikoko irakasle batzuegan oinarrit-zen da. Hortaz, Pasaia, Lezo, Orereta eta Oiartzun herrietako zenbait ikas-tetxetan lan egiten duten Heziketa fisikoko irakasleek parte hartu dute.

Guztira Heziketa Fisikoko 13 irakasleek hartu dute parte eta haien inguruko zenbait ezaugarri/datu hartu dira kontuan: adina, irakasle gisako esperientzia (urteak), formakuntza eta egungo lan egoera (ikus 1. taula).

1. taula
Parte-hartzaileen datuak
(adina, esperientzia irakasle gisa, formakuntza eta egungo lan egoera)

Irakasleak	Adina	Esperientzia irakasle gisa (urteak)	Formakuntza	Egungo egoera
1	47	20	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea) eta Psikopedagogia	Funtzionarioa
2	37	8	Lehen Hezkuntzako eta Haur Hezkuntzako graduak	Beste bat
3	33	2	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Beste bat
4	35	10	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Ordezkoa
5	46	20	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Funtzionarioa
6	44	23	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea) eta psikopedagogia ikasketak	Funtzionarioa
7	41	15	Lehen Hezkuntza-Gorputz Hezkuntzan lizentziatua eta diplomatua	Funtzionarioa
8	47	24	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea) eta Atletismo Entrenatzailea Nazionala	Funtzionarioa
9	61	34	Lehen Hezkuntza-Gorputz Hezkuntzan lizentziatua	Funtzionarioa
10	33	7	Jarduera Fisiko eta Kirolen Zientzietan Lizentziatua eta Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Ordezkoa
11	35	10	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Bitartekoa
12	34	13	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Beste bat
13	58	36	Lehen Hezkuntzako gradua (Gorputz Hezkuntzaren espezialitatea)	Funtzionarioa

Parte-hartzaileen adinari behatuta, 33 urtetik 61 urtera bitarteko irakasleek parte hartu dute: 33 ($n = 2$), 34, 35 ($n = 2$), 37, 41, 44, 46, 47 ($n = 2$), 58 eta 61 urteko irakasleak, hain zuzen ere. Beraz, irakasle gazteak eta helduak hartu dira kontuan. Irakasleen esperientziari (urteak) dagokionez, 2 urte eta 36 urte bitarteko esperientzia duten irakasleek parte hartu dute: 2, 7, 8, 10 ($n = 2$), 13, 15, 20 ($n = 2$), 23, 24, 34, 36 urteko esperientziak irakasle gisa. Parte-hartzaileen egungo lan egoeran ere erantzun askotarikoak jaso dira: % 53,8 funtzionarioa % 23,1 beste bat % 15,4 ordezkoa % 7,7 bitartekoa.

Bestalde, datuen bilaketa Heziketa Fisikoko (Lehen Hezkuntza) irakasleen sektoreari zuzendutako galdetegi baten bidez egin da. Galdetegia erabiltzearen arrazoi nagusia, baliozko neurri/erantzun kuantitatiboak lortzeko nahia izan da, metodo zientifikoak planteatzen dituen eskakizunak betetzeko asmoz. Izan ere, galdetegia erabiltzearen azken helburua izan da lehen aipatutako landalenetik abiatuta baieztapenak ezartzeko ahalik eta bermerik handienak edukitzea.

Galdetegi hau antzeko ikerketetan erabilitako eta balidatutako hainbat galdetegitatik abiatuta sortu da: Gonzalez de la Cruz, 2000; Martín eta Serrano, 2007; Domenech *et al.*, 2004; Perez eta Vazquez, 1998.

Gonzalez de la Cruz (2000)-en ikerketak, Albacete hirian Bigarren Hezkuntzako Heziketa Fisikoko irakasleek HPBen aurrean duten egoera aztertzen du, eta irakasleen jarreraren eta garapen profesionalaren analisian oinarritzen da. Martín eta Serrano (2007)-ek aldiz, Madrilgo iparraldeko 30 irakasleen lagina aztertuz, desgaitasunen bat duten ikasleen aniztasuna dela-eta Heziketa Fisikoko irakasleek dituzten zailtasunak eta arazoak zehaztu nahi dituzte. Bestalde, Domenech *et al.* (2003)-en ikerketan, Castelloneko hirian hezkuntza-eremu desberdinetako (eremu publikoa eta eremu pribatua) eta etapa desberdinetako (HH, LH eta BH) irakasleen desgaitasunaren ondoriozko HPBak dituzten ikasleekiko jarreraren azterketa deskriptiboa eta konparatiboa planteatzen da. Azkenik, Perez eta Vázquez, (1998)-en ikerketan, Bartzelonako hirian Lehen Hezkuntzako Heziketa Fisikoko irakasleek aniztasunaren arretan duten egoera aztertzen da.

Galdetegiaren diseinuari dagokionez, 46 galderez (Item) osatua dago eta gehienak itxiak izan arren (gurutze batekin erantzutekoak) proposamen edo iruzkin bat idazteko salbuespenak ere badaude. Datu kuantitatiboak sortzeko gaitasun estimaezinaz gain, horrelako galderek aukera ematen dute parte-hartzaileek informatzeko erabiltzen duten zehaztasuna areagotzeko, alde batetik, galderari buruzko ulermen-akatsak murriztuz, eta bestetik, informatzaileari alternatiba jakin batzuk eskainiz (epaiketari lagunduz). Galdetegi honetan zehazki, Likert-Eskala eta 5 maila desberdinetako Likert Item-ak erabili dira: 1=Oso desados / 2=Desados / 3=Ez desados, Ez ados / 4= Ados / 5=Gutziz ados.

Horrez gain, galdetegia hiru galdera-multzotan banatua dago: Heziketa Fisikoko irakasleek aniztasunaren aurrean duten jarrerari bideratutakoak,

Heziketa Fisikoko irakasleen formakuntzari (hasierakoa eta jarraia) zuzendutakoak, eta aniztasunari aurre egiteko dituzten lan baldintzetan oinarritutako galderak.

Gainera, erantzunetatik ateratako informazioa konfidentzialtasun osoz erabili da, helburua Heziketa Fisikoko irakasleen iritzien ondorio edo deskribapen orokor bat lortzea baita, inoiz ez analisi (azterketa) indibidual bat egitea.

Bestalde, galdetegia pasatzean jarraitutako prozesuari dagokionez, 2020ko apirila eta maiatza bitartean administratu da, eta galdetegia sortu eta datuak lortzeko «Google Forms» online plataforma erabili da. Gainera, datuak lortzeko hainbat bide erabili dira. Kasu batzuetan Heziketa fisikoko irakasleekin hitz egin da zuzenean, eta beste kasu batzuetan, berriaz, ikastetxearekin hitz egin behar izan da bertako Heziketa Fisikoko irakasleen kontaktua lortu ahal izateko. Hala eta guztiz ere, kasu guztietan prozedura bera jarraitu da. Posta elektronikoz idatzi bat bidali zaie, non inkestagilearen aurkezpena eta azterlanaren beharrezko informazioa agertzen den: Galdetegiaren zergatia, gai nagusia eta egitura azalduz, modu anonimoan burutzen dela azpimarratuz eta aldezturik eskerrak emanez.

Horrez gain, informazioaren analisia egiten hasi baino lehen, aldezturik lanketa sakona egin da, non ikerketa enpirikoarekin erantzun beharreko hipotesi operatiboak formulatu diren. Beraz, hipotesi horiek baieztatzeko edo baztertzeko erabili diren adierazle neurgarriak galdera-sortako galdera bakoitzean jasotako erantzun positiboaren edo negatiboaren ehunekoak izan dira. Hala, horietako bakoitza baieztatzeko edo ezeztatzeko balio duten galdera guztiak jorratu eta ondorio orokorrak atera dira. Hauek izan dira planteatutako hipotesiak:

- 1) Heziketa Fisikoko irakasleen jarrera, aniztasunaren arretari dagokionez, positiboa izango da gehienbat.
- 2) Aniztasunari arreta emateak ekarriko lituzkeen eskakizunen ondorioz, Heziketa Fisikoko irakasle gehienek gainezka egiten dutela sumatzen da.
- 3) Heziketa Fisikoko irakasle gehienek HPBei buruzko ezagutza urria dutela aitortuko dute.
- 4) Aniztasunaren arretari aurre egiteko prestakuntza eskastzat joko dute kolektiboaren gehiengoak.
- 5) Aniztasunaren arretari aurre egiteko mugak Administrazioari egotziko zaizkio gehienbat.
- 6) Heziketa Fisikoko irakasleen kolektiboan ez da gogo handirik ikusten gelan aniztasunari erantzuteko ahalegin gehigarriak egiteko.
- 7) Irakasle gehienek laguntza gehiago eskatzen diote ikastetxeari aniztasunaren arretari dagokionez.
- 8) Aniztasunarekiko arretari aurre egiteko mugak baliabide faltari egozten zaizkio gehienbat (materialak, instalaziokoak...).
- 9) Heziketa Fisikoko irakasle gehienek beren muga pedagogikoak aitortuko dituzte aniztasunari aurre egiteko.

3. EMAITZAK

Honako atal honetan, metodologia atalean azaldutako galdetegian lortu diren datuak argitara emango dira. Batetik, Heziketa Fisikoko irakasleek aniztasunaren aurrean duten jarrerari bideratutako galderen erantzunak. Bestetik, formakuntzari (hasierakoa eta jarraia) zuzendutako galderen emaitzak, eta azkenik, aniztasunari aurre egiteko dituzten lan baldintzetan oinarritutako galderetatik lortutako datuak.

3.1. Heziketa Fisikoko irakasleen jarrera, aniztasunaren arretari dagokionez, positiboa izango da gehienbat

Heziketa Fisikoko irakasleek Inklusioa hezkuntza-praktika desiragarria dela defendatzen dute. Aldi berean, ez daude ados desgaitasunen bat duten ikasleen prestakuntza espezialisten erantzukizuna delako baieztapenarekin, eta orokorrean HPBak dituzten ikasleak Heziketa Fisikoko saioetan sartzea posible dela pentsatzen dute.

Bederatzi, 12, 15 eta 16 galderetan jasotako erantzunei behatuta, inklusioak ikasleengan onura askotarikoak eskaintzen dituela defendatzen dutela ikusi da: alde batetik, ikasleak gizarte inklusibo batean prestatzea errazten duela uste dute. Bestetik, HPBak dituzten ikasleen irudi soziala, ikaskideek ikusten duten bezala, hobetu egiten dela eta ohiko klasean egoteak duen erronkak desgaitasuna duen ikaslearen garapen akademikoa sustatzen duela baieztatzen dute. Gainera, ikaslearen garapen emozionalean eragin negatiboak sortzen ez dituela defendatzen dute.

Bestalde, «Inklusioak hobekuntza profesionalarekiko dudan interesa sustatu du» baieztapenarekin irakasle gehienek «Ados» edo «Gutziz ados» daudela erantzun dute (% 38,5 guttiz ados; % 46,2 ados; % 15,3 ez desados ez ados). Hortaz, inklusioak beraiengan ere onurak dakartzala berretsi dute. Hala eta guztiz ere, zergatik irakasle askok uko egiten dioten inklusio fenomenoari galdetzerakoan, erantzun desberdin ugari jaso dira: irakaskuntza eraginkortasunez egitea ezinezkoa dela egiaztatzen dutelako, HPBak dituzten ikasleen irakaskuntza ikastetxe espezifikoetan (Hezkuntza Berezia) hobea dela pentsatzen dutelako, lan-gainkarga dela pentsatzen dutelako, beldurra edota ziurtasun eza sortzen dutelako eta abar.

Lehen hipotesi honetan, Lehen Hezkuntzako eta Heziketa Fisikoko irakasleek HPBak dituzten ikasleen inklusioaren inguruan emandako erantzun orokor eta positiboa azpimarratu behar da.

3.2. **Aniztasunari arreta emateak ekarriko lituzkeen eskakizunen ondorioz, Heziketa Fisikoko irakasle gehienek gainezka egiten dutela sumatuko da**

Bigarren hipotesiaren arabera, Heziketa Fisikoko irakasle gehienek gainezka egiten dutela antzematen da. Baina galdetegian lortutako erantzunek ez dute espero zen gainezkatze-sentsazioa baieztatzen.

Laguntza-irakaslearen eginkizunak HPBak dituzten haurren irakaskuntzaz erabat arduratzea direla uste duten irakasleak egon arren (% 23,1 ados eta % 7,6 guztiz ados), gehiengo guztiz desados (% 30,8) edo desados (% 38,5) dago baieztapen horrekin. Aldi berean, orokorrean, ez daude ados irakaslearen arreta HPBak dituzten ikasleetan soilik zentratu behar denik dioen baieztapenarekin.

Bestalde, Heziketa Fisiko arrunteko saio batean non desgaitasunen bat duten ikasleak dauden, ordena eta diziplina mantentzea ez zaie zaila egiten eta denak ados jartzen dira HPBak dituen ikasle mota bakoitzarentzat Heziketa Fisikoko saio jakin bat egin behar dela ukatzean (% 53,8 guztiz desados, % 46,2 desados). Gainera, 14. galderan lortutako emaitzei behatuta, HPBak dituzten ikasleek duten arreta gehigarria beste ikasleentzako kaltetan izango dela ezeztatzen dutela ikusi da.

Hala ere, aniztasunaren arreta praktikan jartzeak dakartzan ondorioei buruz galdetzerakoan (19. item-a) mota guztietako erantzunak lortu dira; positiboak eta negatiboak. Batzuk ikasle guztien irakaskuntza gauzatzeko onurak dakartzala, ikasleak aberasten dituela, irakasleentzako zereginetako bat dela edo egokitze eta moldatze lana dakarrela aipatu duten bitartean, gehiengoak: ikasle «arrunten» irakaskuntzarako arazoak, irakasleentzako gatazkak, lan gehiago egitearen beharra eta abar. dakartzala adierazi dute.

3.3. **Heziketa Fisikoko irakasle gehienek hezkuntza-premia bereziki buruzko ezagutza urria dutela aitortuko dute**

Heziketa Fisikoko irakasle gehienek ez dute HPBak dituzten ikasleentzako Heziketa Fisikoari buruzko bibliografia espezifiko ezagutzen (% 15,4 guztiz ados; % 30,8 ados; % 38,5 ez desados ez ados; % 15,3 desados). Gainera, % 38,5ek Hezkuntza Erreformatan aniztasunari arreta emateari buruz planteatzen dituen proposamenak ezagutzen dituela adierazten duen arren, irakasleentzako ehuneko berdinak (% 38,5) proposamen horiek ezagutzen ez dituela aitortzen du, eta gainerako % 23 «ez desados ez ados» agertzen da baieztapen horrekin.

Horrez gain, irakasle gehienek uste dute gelan ikasle «arruntekin» egiten dituzten jarduerak gehienak ez direla egokiak HPBak dituzten ikasleentzat. Hala ere, irakasle tutoreen, laguntza-irakasleentzako eta beste espezialista batzuen talde-lanak hutsune horiek betetzen laguntzen duela uste dute, ira-

kaskuntzaren kalitatea hobetzen duelako ideiarekin «ados» edo «gutziz ados» egonik.

Beraz, erantzunei behatuta Heziketa Fisikoko irakasle gehienek HPBei buruzko ezagutza urria dutela aitortzen dutela baieztatzen da.

3.4. Aniztasunaren arretari aurre egiteko prestakuntza eskastzat joko dute kolektiboaren gehiengoak

Irakasleen hasierako prestakuntza eta etengabeko prestakuntza –sistemak egokiak diren galdetzerakoan gehiengoak ez desados ez ados daudela adierazi duten arren, irakasle gehienak aldeko jarrera erakutsi dute «Irakasleen prestakuntza egokia da HPBak dituzten haurren irakaskuntzari aurre egiteko» eta «Heziketa Fisikoko irakasleek prestakuntza akademikoa nahikoa dute desgaitasunen bat duten ikasleei arreta emateko» baieztapenak ukatzeko orduan.

Hortaz, Heziketa Fisikoko irakasleek HPBak dituzten ikasleei arreta emateko duten prestakuntza eskasa dela aitortzen dute. HPBak dituzten haurrekin lan egiteko orduan prestakuntzak zein alderdi zehatzetan huts egiten duen galdetzerakoan, gehiengoak banakako curriculum egokitzearen egitean (% 53,8) eta ikasgelako irakaskuntzaren antolaketa (% 30,8) adierazi du.

3.5. Aniztasunaren arretari aurre egiteko mugak Administrazioari egotziko zaizkio gehienbat

Heziketa Fisikoko irakasle gehienek sentsibilitate falta egotzi diote Administrazioari, eta, aldi berean, ikastetxeek ez dutela behar besteko prestakuntza eskaintzen adierazi dute. Irakasleen ustez, prestakuntza irakaslearen lan-ordutegiaren barruan eta ikastetxe bakoitzaren errealitatera egokituta egin beharko litzateke, eta horrek aukera emango lieke HPBak dituzten ikasleei arreta emateko, eta, bestalde, saihestu egingo luke laguntza-irakaslea izatea ikasle horien hezkuntzaren arduradun bakarra.

3.6. Heziketa Fisikoko irakasleen kolektiboan ez da gogo handirik ikusten gelan aniztasunari erantzuteko ahalegin gehigarriak egiteko

Irakasle guztiek HPBko haurrak dituzten irakasleen irakaskuntza lana hobetzeko etengabeko prestakuntza garrantzitsua dela baieztatzen duten arren, eta desgaitasun-kasuak eraginkortasunez artatzeko beraien prestakuntza aldian-aldian berritzen saiatzen direla esan arren, etengabeko pres-

takuntza jardueretan parte hartu duten galdetzerakoan bederatzik ezetz aitortu dute.

Horrez gain, gai honi (HPBak dituzten ikasleak) buruzko prestakuntza gehiago izanda, beraien saioak desberdinak izango liratekeela aitortzen dute. Gainera, irakasle gehienek uste dute HPB dituzten ikasleei buruzko prestakuntzak ikastetxearen politika komunari erantzuten diola irakasleen ekimen indibidualei baino gehiago. Hortaz, aniztasunari erantzuteko ahalegin gehigarriak egiteko gogo handirik ez dagoela susmatu daiteke.

3.7. Irakasle gehienek laguntza gehiago eskatzen diote ikastetxeari aniztasunaren arretari dagokionez

Ikastetxeetako orientazio-taldeak eskaintzen dituen argibide, informazio eta txostenei dagokionez, ikastetxearen arabera erantzunak desberdinak direla ikusi da. Orokorrean irakasle guztiek HPBak dituzten ikasleentzako laguntza-irakaslearen (espezialista) laguntza dutela adierazi dute. Hala ere, Heziketa Fisikoko irakasle gehienek (% 30,8 guztiz ados; % 46,2 ados; % 23, desados) HPBak dituzten ikasleak dituzten zailtasunei aurre egiteko kanpoko laguntza gehiago izatea gustatuko litzaiekeela onartzen dute.

3.8. Aniztasunarekiko arretari aurre egiteko mugak baliabide faltari egozten zaizkio gehienbat (materialak, instalaziokoak...)

Aniztasunarekiko arretari aurre egiteko muga handiena material faltari egozten zaio. Irakasle gehienek haien ikastetxeko kirol-instalazioak nahikoak direla pentsatzen duten bitartean, ikastetxeek aniztasunaren arretarako beharrezkoak diren baliabide material nahikoak ez dituztela adierazi dute. Gainera, ikastetxearen arabera adostasun-maila aldatzen den arren, HPBak dituzten ikasleentzako material espezializatuak dituzten galdetzerakoan, ezetz adierazi dute irakasle askok (% 38,5 desados; % 30,8 ez desados ez ados; 30,7 ados).

3.9. Heziketa Fisikoko irakasle gehienek beren muga pedagogikoak aitortuko dituzte aniztasunari aurre egiteko

Heziketa Fisikoko irakasle gehienek (% 84,6) Curriculum Egokitza-pen indibidual bat egiteko gai direla adierazi dute, nahiz eta laugarren hipotesian HPBak dituzten hurrekin lan egiteko orduan prestakuntzak zein alderdi zehatzetan huts egiten duen galdetzerakoan, gehiengoak banakako curriculum egokitza-penak egitean (% 53,8) erantzun duen.

Bestalde, 6. eta 7. galderetan lortutako erantzunei behatuta, irakasle gehienak aniztasunari arreta emateko materialaren eta espazioaren egokitzapen orokorrerako irizpideak aplikatzeko gai direla ikus daiteke. Horrez gain, orokorrean, ez dituzte arazoak izaten HPBak dituzten ikasleek saioetako ariketak ulertzeko eta horietara egokitzeke.

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Azken atal honetan ikerlaneko emaitzen ondorioak agerian jarriko dira, arestian, oinarri teorikoan, azaldutako ikerketa eta ekarpen aipagarrienekin, eztabaidatu eta ikerlan osoaren ondorio nagusiak plazaratzeko.

Aipatu den bezala, hezkuntza inklusiboa nazioarteko komunitateak aurrean duen erronka handienetako bat da, eta hezkuntza-sistemaren osagai guztiak barne hartzen dituen heinean, erabaki politiko eta sozialak hartzea eskatzen du (Arribas eta Rios, 2020), edukiak, ikuspegiak, egiturak eta estrategiak aldatu ahal izateko, dagokion adin-taldeko haur guztiak barne hartzen dituen planteamendu komun batekin eta sistemaren erantzukizuna haur guztiak heztea dela sinetsita (Duran eta Giné, 2017).

Eskola inklusiboagoa lortzeko prozesu horrek ikasleen parte-hartzea tokiko eskoletako curriculum, kultura eta komunitateetan areagotzea dakar (eta haien bazterketa murriztea); eskoletako kultura, politika eta praktikak berregituratzea, udalerriko ikasleen aniztasunari erantzun diezaioten, eta, era berean, baztertzeke presioekiko kalteberak diren ikasle guztien presentzia, parte-hartzea eta ikaskuntza ziurtatuz (Duran eta Giné, 2017).

Tierra (2001)-k esaten duen moduan, HPBak dituzten ikasleen erabateko inklusioa eta bizitzaren normalizazioa ikastetxeetan hasten da, eta, jakina, baita Heziketa Fisikoko saioetan ere. Alvarez *et al.* (2019) autoreen ustez, Heziketa Fisiko inklusiboa ikerketan eta praktiketan bidea egiten ari den arren, oraindik ere hasi berria den egoera batean dago, eta erronka bat da etorkizuneko Heziketa Fisikoarentzat.

Aurretik aipatu den moduan, irakasleen gaitasun profesionala eta jarrera positiboa izan behar dira benetako hezkuntza inklusiborako abiapuntuak. Hortaz, Heziketa Fisikoko irakasleak, funtsezko faktore gisa, jarrera positiboa izan behar du HPBen aurrean; gainera, bere klaseetan edozein diskriminazio-zantzu ezabatu behar du, eta ikasleen hezkuntza integralari benetan lagundu behar dio, soziabilitateak, arlo fisikoak, emozionalak... HPBak dituzten ikasleengan duten garrantziaz ahaztu gabe.

Beraz, Heziketa Fisikoko irakasleek HPBak dituzten ikasleen inklusioarekiko jarrera ona erakustea ondorio benetan positiboa da. Izan ere, irakasleen esku ez dauden oztopo arkitektonikoak, administratiboak... apurto aurretik, pertsonen aurreiritziak errotik baztertu behar dira.

Baina, aldi berean, Heziketa Fisikoko irakasleek HPBei buruzko eza-gutza urria izateak ondorio larriak ekar ditzake. HPBak dituzten ikasleak

Heziketa Fisikoko saioetan sartzea posible dela pentsatzea gauza bat da, baina oso bestelakoa da inklusio hori modu optimo eta egokian gauzatzea. Arribas eta Rios (2020)-ek aipatzen duten moduan, kontua ez da soilik gaian adituak direnek ezartzen dituzten estrategiak aplikatzea, baizik eta egoera jakin batera egokitzea, gogoeta egokia eginez. Izan ere, ikasle guztientzako kalitatezko irakaskuntza parte-hartzea handitzetik haratago doa, benetako ikaskuntza-lorpenak bilatzen baititu (Arribas eta Rios, 2020).

Baina horretarako, HPBen inguruko ezagutza nahikoa beharrezkoa izaten da. Ezjakintasunak Rios (2003)-ek aipatzen duen «inklusio faltsua» bultzatzen du kasu batzuetan, non HPBak dituzten ikasleak saioetan egoten diren baina ez duten aktiboki parte hartzen. Oarsoaldeko Heziketa Fisikoko irakasle batzuek aitortu duten moduan: gelan ikasle «arruntekin» egiten dituzten jarduera gehienak ez dira egokiak izaten HPBak dituzten ikasleentzat, eta orokorrean ez dute HPBen inguruko bibliografia espezifiko ezagutzen. Beraz, zoritxarrez, «benetako inklusioa» ikastetxe guztietako errealitatea ez dela susmatu daiteke. HPBko ikasleen jarduera fisiko falta edo jarduera fisiko defizitarioa Heziketa Fisikoko saioetan nagusituz.

Esandakoari, Oarsoaldeko Heziketa Fisikoko irakasle batzuek aniztasunaren arretari aurre egiteko duten formakuntza eskasa gehitu behar zaio. Irakasleek baieztatu duten moduan, irakasleen hasierako prestakuntza sistema eta etengabeko prestakuntza sistemak ez dira nahikoak, eta orokorrean Heziketa Fisikoko irakasleek ez dute prestakuntza akademiko nahikoa HPBak dituzten ikasleei arreta egokia emateko. Duran eta Giné (2017)-ek esaten duten moduan, aldaketa prozesu honetan irakasleen zeregina asko aldatzen da, eta, beraz, prestakuntza ezinbestekoa da rol berri horretarako.

Alde batetik, inklusioarekiko eta HPBekiko irakasleek izango duten jarrerara hobetzeko, izan ere, hainbat ikerketak azpimarratzen dute Heziketa Fisiko egokituaren aukerak eta esperientziak bultzatu behar direla irakasleen formakuntza programetan, inklusio-egoeretan irakasleek autoeraginkortasunari buruz dituzten usteak hobetzeko (Lleixa *et al.*, 2017; Reyes *et al.*, 2020). Bestalde, ikasle guztien premia indibidualei modu eraginkorrean erantzun ahal izateko.

Argi dago prestatzen ari diren irakasleek aukerak behar dituztela ikaskuntza-premia guztiak esperimintatzeko (García eta Gonzalez, 2020). Alde horretatik, autore berberen arabera, fakultateek graduatuak prestatzeko arduraren handitu beharko lukete, Heziketa Fisiko egokituari buruzko ikasketan anitza eskainiz.

Gainera, irakaslearen gaikuntza hobetzeko, etengabeko prestakuntzako programa espezifikoak garatu behar dira, behar bezala oinarrituak eta egituratuak eta Heziketa Fisiko inklusiboko prestakuntzarekin lotuak (Grassi-Roig *et al.*, 2022). Izan ere, Lleixa *et al.* (2017)-en arabera, irakasleen prestakuntzak kontzeptuzko edukien ikaskuntza ez ezik, errealitate praktikoarekin lotuta soilik lortzen diren jarrera jakin batzuk bereganatzea ere eskatzen du.

Horretarako, Administrazioak irakasleei baliabide eta aukera gehiago eman beharko litzieke haien formakuntzarekin jarraitzeko parada emanaz. Gainera, prestakuntza irakaslearen lan-ordutegiaren barruan eta ikastetxe bakoitzaren errealitatera egokituta egin beharko litzateke, eta horrek aukera emango lieke HPB dituzten ikasleei arreta eraginkorragoa emateko.

Horrez gain, Duran eta Giné (2017)-ek aipatzen dute, inklusiorako prestakuntzaren helburuak, batez ere, irakasleen erantzukizuna ikasle guztien ikaskuntza dela onartzen laguntzea, beharrezkoa denean laguntza non bilatu jakinda; eta ikasleek ikasteko dituzten zailtasunak irakaskuntza praktika hobetzeko aukera gisa ikusten laguntzea direla.

Hala ere, ikusi da bai hasierako prestakuntzak, bai zerbitzuan dauden irakasleen prestakuntzak ideia hau nabarmendu behar dutela: ikasleen hezkuntza-aniztasunari erantzutea talde-lana da, eta ikasleek eskaintzen dituzten laguntza pedagogikoak, beste irakasle eta profesional batzuekin lankidetzan lan egitea eta familietatik eta komunitatetik datozen laguntzak mobilizatzen ikastea eskatzen du (Duran eta Giné, 2017).

Hori dela eta, Heziketa Fisikoko irakasleek HPBak dituzten ikasleei erantzun egokia eman ahal izateko, Administrazioaren eta ikastetxearen laguntzak ezinbestekoak dira. Alde batetik, ikastetxeek zenbait laguntza eskaini behar dizkie irakasleei, hala nola, ikasleen inguruko txostenak, gainerako irakasleekin edo/eta profesionalekin elkarlanean aritzeko erraztasunak eta abar. Alvarez *et al.* (2019)-ek azpimarratzen duten bezala, Heziketa Fisikoko praktikei buruzko gogoeta bateratu batek irakasleari arazo horri zorrotz aurre egiten lagunduko dioten estrategiak hartzea erraztu dezake. Gainera, hainbat autorek, Arribas eta Rios (2020)-ek kasu, defendatzen dute familien babesa baliotsua dela oztopoak hautsi eta gizarte-kontzientzia sortu ahal izateko. Hori dela eta, behin eta berriz esaten dute irakasleek familiekin batera «ibili» behar dutela, ikasleen aniztasunari benetan erantzungo dioten inguruneak sortzeko.

Horrez gain, proposamen moduan, Heziketa Fisikoko estrategia inklusiboei buruzko prestakuntzak (lan-taldeak, mintegiak...) eskaintzeaz gain, administrazioak bestelako tresnak eman beharko lituzke, adibidez, aholkularitza eta kasuaren jarraipenak, material- bankuaren kudeatzeak eta abar. Bestalde, eskola-kanpoko eremuan ere lanketa sakonago baten beharra azpimarratzen da: sentsibilizazio kanpainak egin, kirol jarduerak koordinatu eta bideratzen lagundu (Eskola-kirola, Kirol Egokituaren Federazioa...), material berrien, jardunbide egokien eta abarren ikerketan lan egin...

Gaur egun, gorputz- eta kirol-jardueraz baliatzen diren nazioarteko eta nazio-barneko hainbat erakundek desgaitasuna duten eta ez duten pertsonen arteko berdintasuna bultzatzeko eta jendea oro har sentsibilizatzeko lan egiten dute (Rello *et al.*, 2020). Hala ere, testuinguru horren barruan, oso gutxi dira hezkuntza-komunitatearen eskura eta adituek zehazki planifikatu eta balioztatuak dauden programak, edozein kidek programa horiek berreskuratu, beren eskola-testuingurura egokitu eta eskola-programazioan

sartu ahal izan ditzan (Rello *et al.*, 2020). Horrenbestez, erestian aipatutako autoreek ikastetxeei eta hezkuntza-erakundeei desgaitasunaren eremuko erakundeekin egon daitezkeen loturak bilatu, ezarri eta finkatzeko eskatzen diete, kalitateko sentsibilizazio-programak elkarrekin garatzeko.

Hortaz, irakasle prestatu batek eta baliabide materialak, ekonomikoak eta giza baliabideak dituenak, ikasle guztiei kalitatezko hezkuntza eskaintzeko beharrezko tresnak izango ditu, haien ezaugarriak, gaitasunak edo mugak edozein direla ere (Rello *et al.*, 2020). Kalitatezko hezkuntza horretan, ikasle guztiak egon litezke eta egon beharko lirateke sartuta (Linares, 2000).

Honela, aurretik aipatutako aldaketa hauek guztiak ematen badira eta ikasleen prestakuntza etapan «inklusio erreal» baten prozesuak lantzen badira, ikasleek desberdintasunak onartzeko eta besteekin bizitzeko beharra ulertuko dute. Horrek, aldi berean, aldaketa nabarmena eragingo luke gizartean, subjektu garatuak baldin badaude, gizarte garatuak egongo baitira.

ERREFERENTZIAK

- Álvarez, A.H., Cabrera, J.M.F., Pérez, P.R.Á. eta Aguilar, D.L. (2019). Revisión de estudios sobre inclusión en educación física. *Acciónmotriz*, (23), 22-29.
- Arribas, T.L. eta Ríos, M. (2020). Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 34(95), 49-68.
- Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., eta Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 191-213.
- Díaz, J. C. M. eta Herrera, M. A. A. (2006). Las discapacidades físicas. Integración en educación física. *Lecturas: Educación física y deportes* (98), 18.
- Doménech, V., Esbrí, J.V., González, H.A. eta Miret, L. (2003). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. Comunicación presentada a Novenes Jornades de Foment de la Investigació, Castelló.
- Durán Gisbert, D. eta Giné, G.C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Red Iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad-etik hartuta: http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_Duran-GisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1
- Dussan, C.P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5 (1), 139-150.
- Echeita, G. eta Verdugo Alonso, M.A. (2012). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad-etik hartuta: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3223/Declaracion_de_Salamanca.pdf?sequence=1&rd=0031313623698937

- Eusko Jaurlaritz, (2014). Heziberri 2020. Hezkuntza eredu pedagogikoaren esparrua. Vitoria-Gasteiz: Hezkuntza, hizkuntza politika eta kultura saila.
- García, P.S. eta González, V.B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 7-12.
- García, P.S. eta González, V.B. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *VIREF: Revista de Educación Física*, 9(3), 87-103.
- González de la Cruz, S.G. (2000). Estudio sobre el profesorado de Educación Física de Secundaria ante los alumnos con necesidades educativas especiales en Albacete. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (15), 179-200.
- González, J.A.T. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- González, J.A.T. (2011). La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(1), 11-15.
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. eta Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 3-11.
- Hernández, J.G. eta Arboleda, M.R.C. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society & Education*, 8(2), 105-120.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. eta Zitomer, M. (2019). Actitudes y autoeficacia de los profesores de educación física hacia la inclusión de los niños con discapacidades: una revisión narrativa de la literatura internacional. *Educación Física y Pedagogía del Deporte*, 24(3), 249-266.
- Linares, P.L. (2000). Educación física y necesidades educativas especiales: posibilidades y limitaciones. *Apunts. Educación física y deportes*, (60), 13-19.
- Lleixa, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petrenas, C. eta Puigdemívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(2-3), 277-297.
- Martín, D.D. eta Serrano, A.S. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, (27), 203-230.
- Medín-García, M. (2018). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. RUJA: Repositorio Institucional de Producción Científica-tik hartuta: <http://hdl.handle.net/10953/896>
- Mendoza, N. (2009). La Formación del profesorado con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 43-56.
- Moya, E.C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.

- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370.
- Pérez, C.L. eta Vázquez, F.J.H. (1998). Educación Física especial: Actitud y formación de los docentes en Primaria. *APUNTS: Educación física y deportes*, (51), 70-79.
- Rello, C.F., Puerta, I.G. eta Tejero-González, C.M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 713-721.
- Reyes, P.A., Moreno, A.N., Amaya, A., eta Avendaño, M.Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(3), 86-108.
- Rekaa, H., Hanisch, H., eta Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Agora para la educación física y el deporte*, (9), 83-114.
- Rodríguez Vargas, F.N., Florez Roncanio, H.F. eta Jiménez Millán, J.C. (2014), *La inclusión social por medio de la actividad física en el ámbito educativo*. (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rubio, J.G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Tant, M., eta Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational research review*, 19, 1-17.
- Tierra Orta, J. (2001). La educación física y los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, (3), 137-147.

**Emozioak harrapatzen:
Lehen Hezkuntzako ikasleen harreman soziomotorren eta bizipen
emozionalaren azterketa harrapaketa jolasean generoaren arabera**

*Tagging emotions:
assessing the socio-motor relationships and the emotional experience of
Primary Education students during the game of tag according to their gender*

Asier Gonzalez Artetxe*¹, Alain Araña Oiarbide², Íñigo Vélaz Lorente²,
Eneko Gil Monreal³, Asier Los Arcos Larumbe⁴

¹ Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila,
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

² Gorputz eta Kirol Hezkuntza Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

³ Nafarroako Foru Komunitateko Hezkuntza Sistemako irakaslea

⁴ Gizartea, Kirola eta Ariketa Fisikoa Ikerkuntza Taldea (GIKAFIT).
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Neska-mutilen arteko harreman sozialak eraikitzeko portua izateaz gain, tokian tokio joko-jolas tradizionalak tresna aproposak omen dira emozioak identifikatu eta kudeatzen ikasteko, kultura-ondarearen parte diren jarduera hauek eza-gutu eta hauetaz gozatzeko, eta ikasleen erabakimen motorra garatzeko. Hori horrela izanik, ikerkuntza honen helburuak Lehen Hezkuntzako ikasleek harrapaketa jolasean izandako harreman soziomotorrak eta bizipen emozionala aztertzea eta generoaren arabera aldatzea izan ziren. Horretarako, Nafarroako ikastetxe publiko bateko Lehen Hezkuntzako laugarren mailako gela bitako 23 ikasle, bederatzik emakumezko eta 14 gizonezko, harrapaketa jolasaren aldaera ezezagun batean aritu ziren hamar minutuz. Jolasean izandako harreman soziomotorrak bideo-behaketaren bitartez erregistratu ziren eta ikasleek bizitako emozioen intentsitatea eta bizikiaren sentitutako emozioa eta haren zergatia GES-C eskalaren euskaraturiko bertsioaren bidez baloratu zituzten. Emaitzei errepazuz gero, neska-mutilen arteko desberdintasunek agerikoak dirudite, dimentsio sozialean zein emozionalean. Mutilek jolasaren protagonismoa, hots, harrapatzailearen rola, bereganatu zuten eta emozio positiboak modu biziagoan sentitu zituzten, poza erabat nagusituz. Nesken protagonismoa, ostera, nabarmenki baxuagoa izan zen, eta emozio negatiboak gailendu ziren, amorrua gehien bat. Joko-jolasek Lehen Hezkuntzan eskaintzen dituzten aukerak hobeki ezagutzeko eta baliatzeko, haien egitura sozialak, orokorrean eta generoaren arabera, sor ditzakeen harreman eta sentimendu desberdinak ikeritza funtsezkoa da.

GAKO-HITZAK: lehen hezkuntza, heziketa fisikoa, joko-jolas tradizionalak, harreman sozialak, emozioak, generoa.

ABSTRACT: *Traditional motor games seem a phenomenal pedagogical tool to learn to recognise and regulate emotions, bask in this cultural legacy, develop students' decision-making and build positive, strong relationships with others. Thus, this study aims to assess the socio-motor relationships and the emotional experience of Primary Education students during the game of tag and compare them according to gender. Nine female and 14 male students from two fourth-grade classes of the same public school of Navarre played an unknown variant of tag for ten minutes. Socio-motor relationships were recorded, and the intensity of the emotional experience, the most intensely felt emotion and the reason for it were assessed by the Basque version of the Games and Emotions Scale for Children. Results showed that gender differences were apparent in both social and emotional dimensions. Male students took possession of the catcher role, assuming the protagonism of the game and felt positive emotions more strongly, especially joy. Female protagonism was, conversely, lower and negative emotions, particularly anger, were more intensely felt. In order to make the most of the opportunities offered by motor games in Primary Education, it is essential to inquire into the different relationships and feelings that their social structure may create, overall and according to students' gender.*

KEYWORDS: *primary education, physical education, traditional motor games, social relationships, emotions, gender.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Asier Gonzalez Artetxe. Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU). Lasarteko atea, 71. (01007, Vitoria-Gasteiz). – asier.gonzalez@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Gonzalez Artetxe, Asier; Araña Oiarbide, Alain; Vélaz Lorente, Íñigo; Gil Monreal, Eneko; Los Arcos Larumbe, Asier (2023). «Emozioak harrapatzen: Lehen Hezkuntzako ikasleen harreman soziomotorren eta bizipen emozionalaren azterketa harrapaketa jolasean generoaren arabera». *Tantak*, 35(1), 101-124. (https://doi.org/10.1387/tantak.24019).

Jasotze-data: 2023/03/31; Onartze-data: 2023/06/15.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Joko-jolas tradizionalak tokian tokiko gizartearen balioak eta berezitasunak islatzen dituzten erakusleihen kultural apartak dira (Lavega-Burgués *et al.*, 2020). Gizakion sorkuntza garrantzitsuenetako bat izanik (Parlebas, 2020), kultura bakoitzean izaten diren botere-harremanak, indarkeriaren papera, gizonen eta emakumeen kontzeptua edota harremanak izateko moduak irudikatzen gaitu (Martínez-Santos *et al.*, 2020). Nahiz eta ludi-kotasunak definizioz izaera libre eduki eta hezkuntza, berriz, arautua izan, joko-jolasak Heziketa Fisikoaren parte garrantzitsua dira (Martínez-Santos *et al.*, 2022). Arauei erreparatuz gero, Nafarroako Lehen Hezkuntzako curriculumak (67/2022 Foru Dekretua) Lehen Hezkuntzako hiru zikloetan aipatzen ditu bertako zein mundu osoko joko-jolas tradizionalak emozioak identifikatu eta kudeatzen ikasteko, kultura-ondarearen parte diren jarduerak ezagutu eta haietaz gozatzeko, eta ikasleen erabakimen motorra garatzeko tresna gisa. Joko-jolasek eta bereziki kirol-jokoek, kultura-adierazpena diren aldetik, genero-estereotipoen eraikuntzan duten pisuaz ere aritzen da, Gorputz Hezkuntzaren arduetako bat izanik estereotipo hauen deseraikitze-prozesua (67/2022 Foru Dekretua). Beraz, Lehen Hezkuntzako Heziketa Fisikoko saioetan maiz burutzen diren joko-jolas tradizionaletako harreman soziomotorrak eta jarduera haien ondorio emozionalak aztertzeak taxuzkoa dirudi. Azterketa honek joko-jolasak helburu pedagogikoaren arabera aukeratzen lagunduko lieke irakasleei, hezkuntza-prozesua optimizatuz.

Dimentsio sozialari dagokionez, Pierre Parlebasek (2017, or. 117) aldarrikatzen du Heziketa Fisikoa, jokabide motorren heziketa, gizarte-zientzien ontziola dela, han eraikitzen eta itsasoratzen baitira ikasleen arteko harreman sozialak. Kantxako (kontra-)komunikazio motorrak eta gelako ikasmahaien arteko hartu-emanak estuki loturik badaude, joko-jolasen behaketatik abiatutako harreman soziomotorren irudikapena galdetegi soziometrikoen ordezkari «motor» bikaina izan daiteke (Obœuf *et al.*, 2008). Obœufek eta beste batzuek (2008) harreman sozioafektiboaren eta soziomotorren arteko lotura pilota eseriaren komunikazio motorren sarearen grafoa jokalariek erantzundako galdetegiaren soziogramaz alderatuz baliozkotu zuten. Pilota eseriaz egin den legez (Lavega-Burgués *et al.*, 2018; Obœuf *et al.*, 2008, 2010), interesgarria litzateke bestelako komunikazio motorren sareak ehotzen dituzten joko-jolasen azterketa sozialean sakontzea.

Era berean, jokalarien bizipen emozionala ezagutzeak beharrezkoa dirudi, harrapaketa bezalako joko-jolas tradizionalak ikasleen konpetentzia emozionala jorratzeko aproposak omen baitira eta konpetentzia hau ego-kiro bereganatzeak ikaskuntza-prozesuak, pertsonen arteko harremanak, arazoak ebazpena eta etorkizuneko lan-ibilbidean aurrera egitea erraztu baititzake (Bisquerra Alzina eta Pérez Escoda, 2007; Jones *et al.*, 2017; Jones eta Bouffard, 2012; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic *et al.*,

2020). Harrapaketaren tankerako joko-jolas tradizionalak ikasleen dimentsio emozionalean izan dezaketen eraginaren berri izateak irakasleen prestakuntza aberastuko luke, Heziketa Fisikoko saioak nahi diren heziketa-efektuez haratago espero daitezkeen efektu emozionalak aintzat hartuz diseinatzeko ezagutza enpirikoa eskainiz (Parlebas, 2016).

Aurreratu dugun legez, joko-jolasek, beren ezaugarri bereizleen arabera (Parlebas, 2001), jolasten dutenen jokabidea erregulatzen eta bideratzen dute, jolasean azaleratzen diren harreman soziomotorrak eta sentimenduak baldintzatuz (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2020; Duran *et al.*, 2015; Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Lavega, Alonso *et al.*, 2014; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes *et al.*, 2020; Sáez de Ocáriz Granja *et al.*, 2014; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022). Jarduera bakoitzaren komunikazio motorraren sareak harreman edo elkarrekintza batzuk aurkezten ditu, eta beste batzuk ez (Parlebas, 2020). Poliziak eta lapurretara gabiltzanean argi daukagu nor den zer, zeintzuk diren aldekoak eta nortzuk kontrakoak. Harrapaketan, zuzenean, ez daukagu kiderik, norberak bere burua salbu mantentzeaz arduratu behar du; eta pilota eserian laguntasunaren eta areriotasunaren arteko muga lauso bezain katramilatsuak suerta daitezke. Joko-jolas paradoxikoek jan edo jana izan dilema plazaratzen dute, azeriek, oiloek eta sugeek beren harrapakinen babesa behar baitute bizirauteko (Parlebas, 2016). Ikerlan honetan, estudiantuak izaten hasi diren (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022) harrapaketa-jolasekin geratuko gara. Harrapaketan gatazka bidezkoa da, bere arau-sistemak ehiztariaren eta ehizakiaren arteko konfrontazio-egoerak sustatzen baititu. Bakoitzak berea egin dezala, eta, iheslari ahulago bat dagoen bitartean, beste guztiak bost axola; hori da harrapaketaren leloa.

Honetaz gain, badirudi, joko-jolas bakoitzak ahalbidetzen dituen zedarrrien barruan bederen, jokalaria beren lehentasun sozioemozionalen arabera aritzen direla (Lavega-Burgués *et al.*, 2018; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Obœuf *et al.*, 2008, 2010). Hezkuntzan zentratuz, lehentasun horiek ikasleen generoarekin ere zerikusia izan dezakete, are gehiago jarduera fisikoaren eta kirolaren inguruko genero-estereotipoak oraindik ere Heziketa Fisikoko saioetan erreproduzitzen direla kontuan izanik (Shropshire *et al.*, 2006; Wallace *et al.*, 2020). Generoak, neska eta mutilei gizarteak esleitutako kategorien dimentsio kulturala eta sozialki eraikiari erreferentzia egiten dion gizarte-eraikuntzak (Butler, 2006), hezkuntza etapa guztietako ikasleen garapen emozionala baldintzatzen du (Brody, 1985). Aurretiko ikerketen aburuz, badirudi generoak joko-jolas motorretan dabiltzan Lehen (Alcaraz Muñoz, 2021) eta Bigarren Hezkuntzako (Duran *et al.*, 2015; Sáez de Ocáriz Granja *et al.*, 2014) zein unibertsitateko (Lavega, Alonso *et al.*, 2014) ikasleen ondorio emozionalan eragina duela, baita azken hauen arteko harreman soziomotorretan (Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021) ere. Aurrekari horiek, urriak Lehen Hezkuntzan (Alcaraz

Muñoz, 2021) eta zertxobait ugariagoak hurrengo etapetan (Duran *et al.*, 2015; Lavega, Alonso *et al.*, 2014; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Sáez de Ocáriz Granja *et al.*, 2014), olgetan dabiltzan ikasle gazteenen arteko harremanak eta emozioak aztertzeraz bultzatzen gaituzte. Horiek ezagutzeak Heziketa Fisikoko saioretako jardueren programazioa beraien helburu pedagogikoen arabera zehazten lagunduko bailieke eskolako irakasleei. Horren harira, hezkuntza curriculum nafarra (67/2022 Foru Dekretua) genero-ikuspegitik eraikitzen da, Gorputz Hezkuntzaren oinarritzko jakintzetan ikus dezakegun legez:

- Bizitza aktibo eta osasungarriaren blokean, gorputz- eta genero-este-reotipoak eta konpetentzia motorra erlazionatzen dira, autokontzeptua genero-ikuspegia kontuan hartuz finkatu eta errealismoz doitzeaz gain.
- Autorregulazio emozionalaren eta interakzio sozialaren blokean, elkarbizitzaren aurkako jokabideak (bazterkeriagatik, generoagatik, arrazoi fisikoengatik, gaitasunagatik, konpetentzia motorragatik, egoera sozioekonomikoagatik, jarrera xenofobo, etniko, sexista edo beste edozein motatako indarkeriagatik) identifikatu, arbuiatu eta aurre egiteko estrategiak bilatzen dira.
- Akzio motorraren adierazpen kulturalen blokean, kirola eta genero-ikuspegia jorratzen dira, sexismoa ikusarazi eta hezkidetzak aldarrikatuz.

Arrazoi hauengatik, ikerkuntza honen helburuak Nafarroako Lehen Hezkuntzako ikasleek harrapaketa-jolasean izandako harreman soziomotorrak eta bizipen emozionala aztertzea eta generoaren arabera alderatzea izan ziren.

2. METODOA

2.1. Parte-hartzaileak

Ikerketa 2.500 biztanle inguruko Nafarroako ipar ekialdeko herri bateko ikastetxe publiko batean burutu zen. Ikastetxe honetako Lehen Hezkuntzako laugarren mailako gela bitako 23 ikasleek parte hartu zuten (adina = 9 ± 1 urte; LH4A: $n = 12$ [emakumezkoak = 5; gizonezkoak = 7], LH4B: $n = 11$ [emakumezkoak = 4; gizonezkoak = 7]). Ikasleek urte bi zeramatzaten batera ikasten, eta astean Heziketa Fisikoko ordubeteko saio bi burutzen zituzten. Saio horiek ikastetxearen espazio edo instalazio desberdinetan (i.e., frontoia, zelaia, rokodromoa edota kantxa) gauzatzen ziren. Ikasleek zein gurasoek, baita irakasleek eta ikastetxeko arduradunek ere, aurrera eramane nahi zen ikerketaren helburu eta prozeduren berri izan zuten haurren partaidetza idatziz onetsi baino lehen. Era berean, esku-

harteak eragin litezkeen onura eta arriskuen jakinaren gain jarri zitzairen, ikasleek ikerketa nahi zuten unean uzteko aukera zutela gogoraraziz. Ikerketak Munduko Elkarte Medikuaren (*World Medical Association*) Helsinkiko Adierazpenaren (2013) printzipio etikoei jarraitu ziren eta Euskal Herriko Unibertsitateko Gizakiekin egindako Ikerketetarako Etika Batzordearen (GIEB) onspena jaso zuten (M10_2021_328 kodea).

2.2. Prozedura

Harrapaketa-jolasa Heziketa Fisikoko saioetan zein kirol hastapenean erabili ohi den jolasa da (Belka, 1998). Bere barne-logikari, alegia, egoera motor baten eta hori abian jartzean dagozkion ondorio praxikoen ezaugarri bereizleen sistemari (Parlebas, 2001) dagokionez, harrapaketa jolasaren komunikazio motorraren sarea ezegonkorra da, hau da, parte-hartzaileen arteko harreman soziala jolasean zehar aldatzen da; aldaketa, jolas honetan, rol-aldaketaren bidez gauzatuz (Parlebas, 2020). Harrapatzailea gainerrako jokalarien arerioa den bitartean (i.e., kontrakomunikazioa, funtsezko elkarrekintza motor negatiboa [-]), iheslarien arteko harremana neutroa [Ø] da (Parlebas, 2013). Ikasleak harrapaketa tradizionalen maiz jolastutakoak zirenez, ohiko jolasaren aldaera ezezagun bat erabili zen ikerkuntzan (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022). Zehazki, jokalaria harrapatua zen, eta, beraz, harrapatzailearen rola hartzen zuten, pilotarekin lepoa edota burua ez ziren edozein gorputz-ataletan kolpatua edo ukitua zenean. Pilota eskuarekin erabili behar zen, ostikoak galaraziz. Datuak bideo-grabaketan aztertzeko garaian parte-hartzaileak errazago bereizteko, hauek arropa desberdinez jantzita etorri ziren.

Ikasleak harrapaketa-jolasean hamar minutuz jarraian aritu ziren 15 × 10 metroko eremu laukizuzen batean. Jolas-eremuaren neurriak antzeko jolas motorretako (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Gonzalez-Artetxe *et al.*, 2020; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022) norbanakoaren elkarrekintza espazioari (i.e., [eremuaren luzera × zabalera] ÷ jokalaria kopurua [Parlebas, 2001]) erreparatuz zehaztu ziren. Jolasaren erritmoa eta bizitasuna bermatzeko, ikerketan parte hartu ezin izan zuten hiru ikasle pilota banarekin adi egon ziren, harrapatzaileak urrutira jautiz gero, jolasa lehenbailehen berrabiarazteko. Heziketa Fisikoko irakasleak jolasaren nondik norakoak eta aipaturiko arauak azaldu ostean azken eseri zen ikaslea bilakatu zen lehendabiziko harrapatzaile. Irakaslea arduratu zen jolasari hasiera eman eta hura amaitzeaz (jokalariek ez zekiten zenbat iraungo zuen jarduerak), bai eta arauak betetzen zirela bermatzeaz ere. Aitzitik, esaten zuenak ikasleen portaeran eta bizipen emozionalean izan zezakeen eragina saihesteko asmoz, irakasleak ezin izan ziren inongo azalpen gehigarririk eman bere ikasleei (Gonzalez-Artetxe *et al.*, 2020; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022).

Harrapaketa jolasa jolas-eremutik hamar metrora eta metro biko altueran kokaturiko GoPro HERO9 Black (GoPro Inc., San Mateo, Kalifornia, AEB) bideokamera digitalarekin grabatu zen. Jolasa bukatu bezain laster, ikasle bakoitza kantxako harmailan zuen bere txokora joan zen, hurbilen zegoen gelakidearengandik gutxienez metro bira, gerora azalduko den *Games and Emotions Scale for Children* (GES-C) eskalaren (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2022) euskarazko bertsioa betetzera. Ikasleek bost eta hamar minutu bitartean behar izan zituzten horretarako. Bukatzen zuten heinean, erantzun-orrria irakasleari eskura ematen zioten, hark berrikusi eta hutsunerik edota akatsik egonez gero ikasleari bueltatzen zion, erantzun guztiak modu egokian bete zitzaizkion. Horrela, datuen galera saihestu zen.

2.3. Harreman soziomotorren azterketa

Harrapaketa-jolasean zehar gertatzen ziren harreman soziomotorrak behaketa metodologiaren bidez kuantifikatu ziren, diseinu *ideografiko*, *puntual* eta *multidimentsionalari* jarraituz (Anguera *et al.*, 2011). *Ideografikoa* pareen arteko elkarrekintza (i.e., harrapatzailea kontrakomunikatuaren aurka) aztertu izan zelako, *puntuala* esku-hartze bakarra aztertu izan zelako, eta *multidimentsionala* aldagai bat baino gehiago aztertu izan zirelako. Harrapaketa-jolasa aztertzeke Gaztelu-Follak eta beste batzuek (2022) sorturiko behaketa-tresna moldatu zen (1. taula), jolasaren barne-logikaren elementuetan oinarrituriko irizpide eta kategoriaduna (Parlebas, 2001). Behaketa-tresna Lince softwarean (Gabin *et al.*, 2012) txertatu zen harrapaketa jolasaren gertaerak eta haien ordena modu sistematikoan behatzeko eta kodetzeko. Harrapaketa-jolasean gertatzen ziren kontrakomunikazioak yEd editore grafikoarekin (yWorks GmbH, 3.21.1 bertsioa Windowserako, Tübingen, Alemania) sorturiko soziogramen bitartez irudikatu ziren. Lerroen lodiera ikasle bakoitzak gainerakoekin zituen kontrakomunikazioen kopuruaren arabera da, eta geziak noranzkoari dagozkio.

Eskuraturiko datuen fidagarritasuna neurtzeko, behatzaile beraren eta behatzaileen arteko konkordantzia analisiak burutu zituzten Jarduera Fisiokoaren eta Kirolaren Zientzietako Gradu eta Masterreko ikasle bik. Barneakordiorako ikerketa honi ez zegokion beste harrapaketa jolas bat birritan ikusi zuen Graduako ikasleak astebeteko tartearekin. Behatzaileen arteko adostasun-maila neurtzeko Graduako ikaslearen lehendabiziko behaketa Masterrekoarekin alderatu zen. Kasu bietan, behatzaile beraren eta behatzaileen arteko konkordantzia egokiak zirela adierazten zuten Kappa koefizienteak lortu ziren, 0,96 eta 0,95, hurrenez hurren (Fleiss *et al.*, 2003; Quera *et al.*, 2007).

1. taula
Behaketa- tresnaren irizpideak eta kategoriak

Irizpidea	Kategoria	Deskribapena	Kodea
Hasiera eta amaiera	Hasiera	Irakasleak jolasari hasiera ematen dion unea	Hasi
	Amaiera	Irakasleak jolasa bukatutzat ematen duen unea	Amai
Jokalaria	1. Jokalaria	1 zerbakia esleituriko jokalaria	J1
	2. Jokalaria	2 zerbakia esleituriko jokalaria	J2
	3. Jokalaria	3 zerbakia esleituriko jokalaria	J3

Generoa	Emakumezkoa	Jokalaria emakumezko (neska) gisa identifikatzen da	E
	Gizonezkoa	Jokalaria gizonezko (mutil) gisa identifikatzen da	G
Rol soziomotorra	Harrapatzailea	Harrapatzaile-rola duen eta pilota erabili dezaken jokalaria	Har
	Iheslaria	Harrapatzailearen kontrakomunikazioa pairatzen duen jokalaria	Ihes
Kontrakomunikazio mota	Jaurtiketa	Kontrakomunikazioa harrapatzaileak jaurtutako baloia jaurti eta iheslaria kolpatuz gertatzen da	Jaur
	Pilotarekin ukitzea	Kontrakomunikazioa harrapatzaileak (betiere baloia esku bat edo biekintzat hartuta) iheslaria baloiarekin ukituz gertatzen da	Kon
	Arauz kanpoko	Kontrakomunikazioa arauz kanpoko era batean (e.g., jokalaria arropatik edo lepotik eutsiz) gertatzen da	Anti
	Bestelakoa	Bidezkoa eta bestelakoa (e.g., iheslaria jolas-eremutik ateratzea) den kontrakomunikazioa gertatzen da	Beste

2.4. Bizipen emozionalaren azterketa

Ikasleek harrapaketan bizitako emozioen intentsitatea jolasa bukatu bezain laster banaka baloratu zuten GES-C eskalaren (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2022) euskaraturiko bertsioaren bidez (ik. euskaraturiko eskala 1. eranskinean). Eskala hau, Lavega Burguések eta beste batzuek (2013) diseinaturiko jatorrizkotik haurrentzako moldatua, Bisquerraren (2009) eredu emozionalean eta praxiologia motorraren elementuetan (Parlebas, 2001) oinarritzen da. GES-C jolas motorrek zortzi eta hamabi urte bitarteko Lehen Hezkuntzako ikasleengan sorrarazten dituzten emozio labur eta biziak ebaluatzeko baliozkotua izan da (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2022). Ikerlan honen egileak gaztelaniako eskala originala eta, batez ere, emozioen izenak, ahalik eta hobekien itzultzen saiatu dira, alegia: *afecto* = afektua, *alegría* = poza, *humor* = umorea, *felicidad* = zoriona, *ira* = amorrua, *rechazo* = arbuioa, *miedo* = beldurra, *vergüenza* = lotsa eta *tristeza* = tristura. Ikasleen bizipen emozionala baloratzeko, bederatzi emozio hauetako lau positibotzat, *afektua*, *poza*, *umorea* eta *zoriona*, eta bost negatibotzat, *amorrúa*, *arbuioa*, *beldurra*, *lotsa* eta *tristura* hartzen dira. Likert motako eskala hau (i.e., 0 = *ez dut sentitu*; 4 = *asko sentitu dut*) bizitako emozioen intentsitatea zehaztea errazten duten sinbolo grafikoez (i.e., emotikonoez) osatuta dago. Era berean, ikasleek bizikien sentitu zuten emozioa zein izan zen adierazi behar zuten kualitatiboki, beren hautua kausazko perpaus baten bidez arrazoituz.

Bizikien sentitutako emozioaren inguruko iruzkinak eduki-analisi baten bidez ebaluatu ziren. Ikasleen erantzunak aztertzeko diseinaturiko kodeketa-tresnak praxiologia motorretik datozen barne-logika, egoera motor baten eta hori abian jartzean dagozkion ondorio praxikoen ezaugarri bereizleen sistema (Parlebas, 2001), eta kanpo-logika, egoera motor baten barne-logikatik at geratzen diren elementu bereizleen multzoa (Parlebas, 2001) zituen hizpide. Hortaz, tresna honek hiru kategoria zituen: I) barne-logikari zegozkion iruzkinak bakarrik; II) kanpo-logikari zegozkion iruzkinak bakarrik; eta III) barne- zein kanpo-logikari zegozkion iruzkinak. Informazioa modu espezifikagoan sailkatu eta analisisia errazteko, barne-logikari (i.e., jolasa bere baitan, beste jokalariekiko harremana, espazioarekiko harremana, denborarekiko harremana, objektuarekiko harremana, eta ondorio praxikoak) eta kanpo-logikari (i.e., beste jokalariekiko harremana, espazioarekiko harremana, denborarekiko harremana, objektuarekiko harremana, eta zirkunstantzia pertsonalak) zegozkien azpikategoriak ezarri ziren. Ikasleen iruzkinak kalkulu-orri (Microsoft Excel, Office 2019 Windowserako, Redmond, Washington, AEB) batera esportatu ziren. Beste ikerlan batzuek (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2020; Lavega, Lagardera *et al.*, 2014) proposaturiko pausoak jarraitu ziren arren, kasu honetan ikasle baikoitzaren emaitzetako bat hartu zen aintzat.

Datu kualitatiboaren analisisa zuzenki egin zela ziurtatzeko, ebaluatzaile beraren eta ebaluatzaileen arteko konkordantzia neurtu ziren. Kasu hone-

tan, ikertzaileek jolas desberdinetan jasotako 60 iruzkin aztertu zituzten eta ebaluatzaile beraren eta ebaluatzaileen arteko (i.e., Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako Masterreko ikasle bat eta irakasle bat) konkordantzia egokiak zirela adierazten zuten Kappa koefizienteak eskuratu zituzten, bai kategorientzat, 0,93 eta 0,96, bai azpikategorientzat, 0,87 eta 0,84, hurrenez hurren (Fleiss *et al.*, 2003; Quera *et al.*, 2007).

2.4.1. Ohitze-prozesua

Egileek gomendatu legez (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2022), GES-C eskala ikerketarako erabili baino astebete lehenago ohitze- edo familiarizazio-saio bat egin zen Heziketa Fisikoko ikasgaiaren baitan. Hauek izan ziren saio horren nondik norakoak:

1. Eskala osatzen zuten bederlatzi emozioak adierazten zituzten hurren irudiak erakutsi zitzaizkien ikasleei, irudi bakoitzari zegokion emozioa esleitzen zizaien. Gainera, emozio bakoitza egunerokotasuneko zer egoeratan bizi ohi duten azaldu behar izan zuten.
2. Ikasleek beren emozioak gorputz- eta aurpegi-adierazpenaren bidez azalaraztea bilatu zen, mimika eginez, gainerako ikaskideek igar zizaten.
3. Joko-jolas motor eta kirolekiko familiarizaziorako, egoera motor ludiko bat ere egin zen, kasu honetan baloi eseria.
4. Jolasten bukatzean, ikasleek bizitako emozioak baloratzeko GES-C eskala banatu zitzairen. Eskala betetzeko beharrezkoak ziren azalpenak jaso eta galderak bota eta zalantzak argitzeko abagunea izan zuten. Horrela, ikasleek beren bizipen emozionala baloratzeko tresna zein esku-hartzearen antolaketa ezagutu zuten.
5. Ohitze-saioa ixteko, irakasleak gidaturiko zenbait arnasketa-ariketa egin zituzten ikasleek, erlaxatu eta haien gogo-aldarteak ikasgelara bueltatzeko proposatu izateko.

2.5. Analisi estatistikoa

Eskuraturiko emaitzak maiztasunaren ehuneko legez aurkeztu dira. Harrapaketan gertatu ziren harreman soziomotorren eta jolasak eragindako bizipen emozionalaren maiztasunak ikasleen generoaren arabera aztertzeko eta alderatzeko khi-karratuaren proba erabili zen. Efektuaren tamainarako Cramerren V kalkulatu zen, interpretazio-atalase honekin: ,10, txikia; ,30, ertaina; eta ,50, handia. Esangura estatistikoa $p < ,05$ -n ezarri zen, eta datuak *jamovi* software informatikoaren bidez analizatu ziren (the jamovi project [2022], 2.3 bertsioa).

3. EMAITZAK

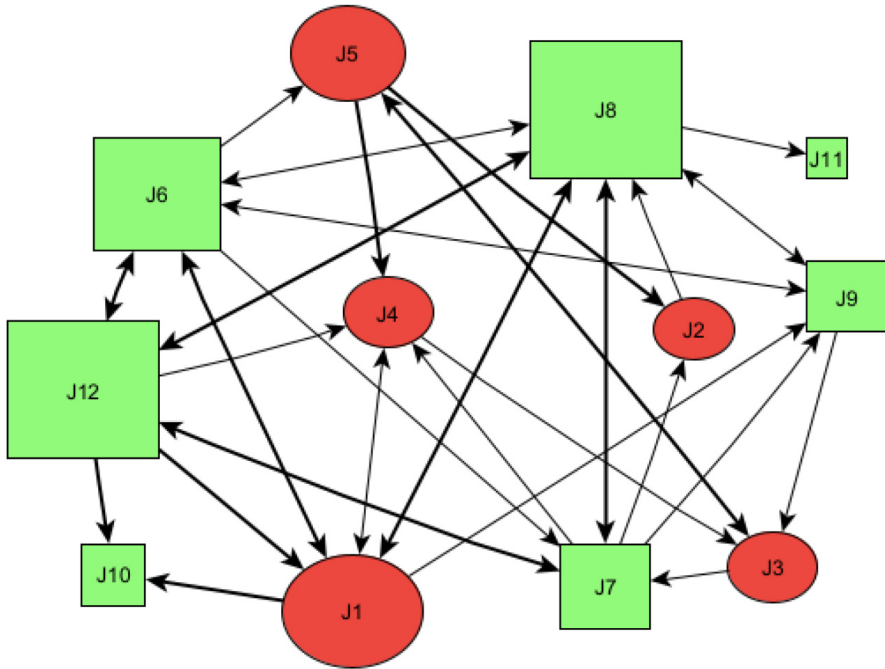
3.1. Harreman soziomotorrak

Harrapaketa-jolaseko 61 eta 88 kontrakomunikazioen % 50,8 eta % 93,2 LH4A (2. taula, 1.a irudia) eta LH4B (3. taula, 1.b irudia) giletako gizonezkoen artean izan ziren, hurrenez hurren. LH4A gelako emakumezko eta gizonezko iheslariek pairatutako kontrakomunikazioen ehunekoak esanguratsuki desberdinak izan ziren harrapatzailearen generoaren arabera ($p = ,045$; Cramerren $V = ,31$, ertaina); ez, ordea, LH4B gelan ($p = ,49$; Cramerren $V = ,073$, hutsala).

2. taula
LH4A gelako ikasleen artean harrapaketa-jolasean gertatutako kontrakomunikazioak generoaren arabera

			Iheslaria		Orotara
			Emakumezkoa	Gizonezkoa	
Harrapatzailea	Emakumezkoa	kopurua	10*	10	20
		harrapatzaileen %	%50,0	%50,0	%32,8
		iheslarien %	%50,0	%24,4	%100
	% orotara		%16,4	%16,4	%32,8
	Gizonezkoa	kopurua	10*	31	41
		harrapatzaileen %	%24,4	%75,6	%100
iheslarien %		%50,0	%75,6	%67,2	
% orotara		%16,4	%50,8	%67,2	

*: desberdintasun esanguratsua gizonezko iheslariekin ($p = ,045$).



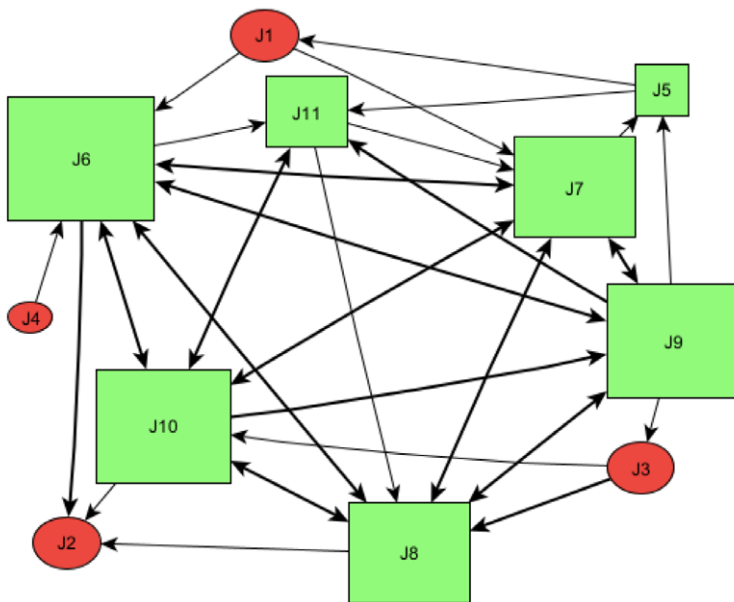
1.a irudia

LH4A gelako ikasleen artean harrapaketa-jolasean gertatutako kontrakomunikazioen irudikapena. Karratu berdea: gizezko jokalaria; biribil gorria: emakumezko jokalaria. Figura geometrikoen tamaina gertatu edota pairaturiko kontrakomunikazioen araberkoa da: zenbat eta kontrakomunikazio gehiago parte hartu, are eta figura handiagoa. Gezi lodiagoa: gutxienez birritan kontrakomunikatua; noranzko biko gezia: bi noranzkoetan kontrakomunikatua

3. taula

LH4B gelako ikasleen artean harrapaketa-jolasean gertatutako kontrakomunikazioak generoaren arabera

			Iheslaria		Orotara
			Emakumezkoa	Gizonezkoa	
Harrapatzailea	Emakumez-koa	kopurua	0	6	6
		harrapatzaileen %	%0	%100	%100
		iheslarien %	%0	%7,3	%6,8
		% orotara	%0	%6,8	%6,8
	Gizonez-koa	kopurua	6	76	82
		harrapatzaileen %	%7,3	%92,7	%100
		iheslarien %	%100	%92,7	%93,2
		% orotara	%6,8	%93,2	%100

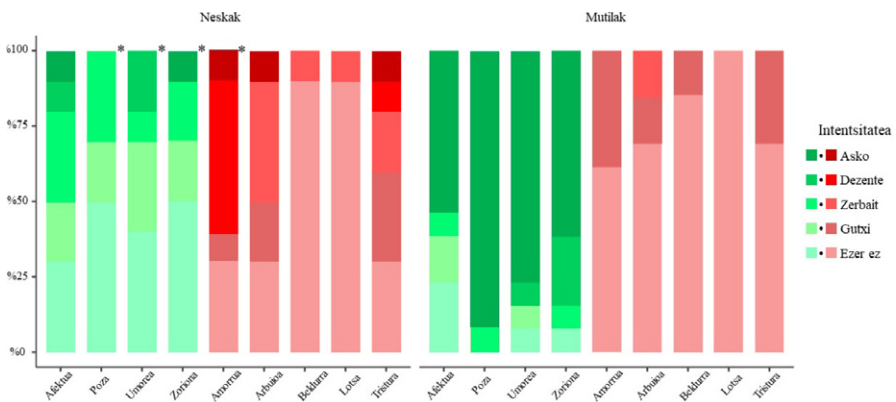


1.b irudia

LH4B gelako ikasleen artean harrapaketa jolasean gertatutako kontrakomunikazioen irudikapena. Karratu berdea: gizonezko jokalaria; biribil gorria: emakumezko jokalaria. Figura geometrikoen tamaina gertatu edota pairaturiko kontrakomunikazioen arabera da: zenbat eta kontrakomunikazio gehiago parte hartu, are eta figura handiagoa. Gezi lodiagoa: gutxienez birritan kontrakomunikatua; noranzko biko gezia: bi noranzkoetan kontrakomunikatua

3.2. Bizipen emozionala

Ezer ez, *dezente* eta *asko* intentsitateetan sentitutako *poza* ($p < ,001$; Cramerren $V = ,93$, handia), *umorea* ($p = ,007$; Cramerren $V = ,78$, handia), *zoriona* ($p = ,010$; Cramerren $V = ,76$, handia) eta *amorrua* ($p = ,013$; Cramerren $V = ,68$, altua) esanguratsuki desberdinak izan ziren emakumezkoen eta gizonezkoen artean (2. irudia): I) *pozaren* eta *zorionaren* intentsitate baxuenaren (i.e., *ezer ez*) ehunekoa nesketan mutiletan baino handiagoa izan zen, II) *pozaren*, *umorearen* eta *zorionaren* intentsitate altuenaren (i.e., *asko*) ehunekoa nesketan mutiletan baino txikiagoa izan zen, eta III) *amorrua dezente* sentitutako nesken ehunekoa mutilena baino handiagoa izan zen. Gainerako emozioetan (i.e., *afektua*, $p = ,18$; Cramerren $V = ,52$, handia; *arbuioa*, $p = ,23$; Cramerren $V = ,44$, ertaina; *beldurra*, $p = ,24$; Cramerren $V = ,35$, ertaina; *lotsa*, $p = ,24$; Cramerren $V = ,24$, txikia; eta *tristura*, $p = ,14$; Cramerren $V = ,14$, txikia) ez zen generoaren arabera desberdintasun esanguratsurik aurkitu (2. irudia).

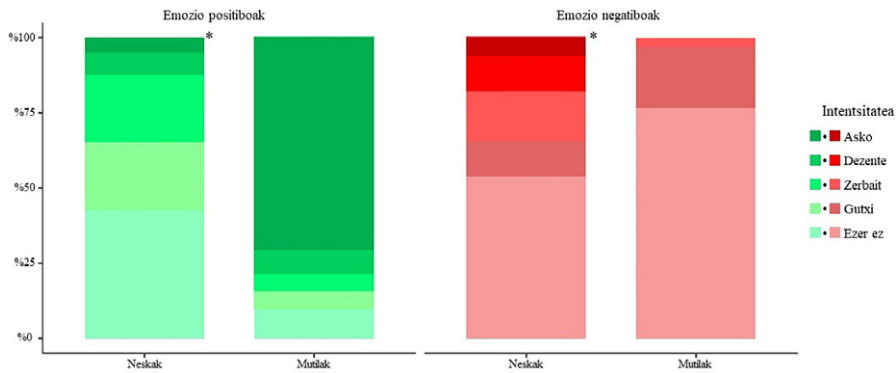


2. irudia

Sentitutako emozioen intentsitateen maiztasuna generoaren arabera*.

Desberdintasun esanguratsuak emakumezkoek eta gizonezkoek sentitutako *pozaren* ($p < ,001$), *umorearen* ($p = ,007$), *zorionaren* ($p = ,010$) eta *amorruren* ($p = ,013$) intentsitateetan

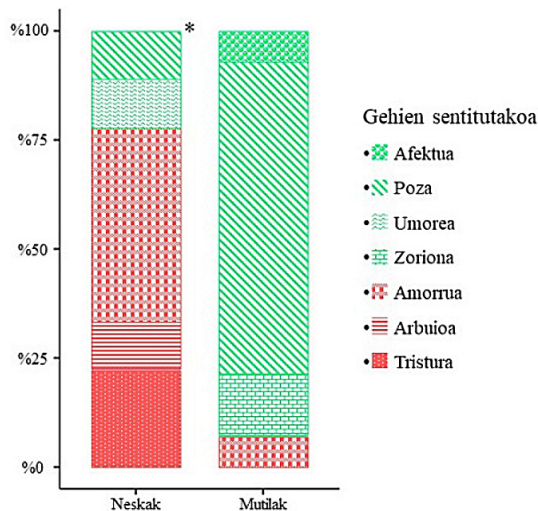
Sentitutako emozio positiboen ($p < ,0001$; Cramerren $V = ,42$, ertaina) zein negatiboen ($p < ,001$; Cramerren $V = ,68$, handia) intentsitatean ehunekoetan desberdintasun esanguratsuak aurkitu ziren generoaren arabera (3. irudia). Neskek emozio positiboak *ezer ez*, *gutxi*, eta *zerbait* mutilek baino sarriago sentitu zituzten, eta mutilek *asko* maizago neskekin alderatuz. Aitzitik, neskek emozio negatiboak *dezente* eta *asko* maizago sentitu zituzten, eta mutilek sarriago *ezer ez* zuten sentitu.



3. irudia

Sentitutako emozio positiboen eta negatiboen intentsitateen maiztasuna generoaren arabera*. Desberdintasun esanguratsuak emakumezkoek eta gizonezkoek sentitutako emozio positiboen eta negatiboen artean ($p < ,0001$)

Gehien sentitutako emozioen ehunekoak esanguratsuki desberdinak izan ziren ikasleen generoaren arabera ($p = ,015$; Cramerren $V = ,83$, handia). *Amorrua* biziki maizago sentitu zuten emakumezkoek gizonezkoek baino, eta *poza*, alderantziz.



4. irudia

Gehien sentitutako emozioaren maiztasuna generoaren arabera*. Desberdintasun esanguratsuak emakumezkoek eta gizonezkoek gehien sentitutako emozioen artean ($p = ,015$)

Ikasleen arrazoen eduki-analisiari dagokionez, 23 iruzkinen % 73,9 barne-logikari zegozkion eta % 26,1 kanpo-logikari. Neska guztiek (i.e., % 100) gehien sentitutako emozioaren zergatiak barne-logikari zegozkion eta mutilenak erdi eta erdi: % 50 barne-logikari eta % 50 kanpo-logikari. Emozio motaren arabera aztertuz gero, bizikien sentitutako emozioa negatiboa izan zen zazpi neska eta mutil bakarraren erantzunak (i.e., negatiboen % 100) barne-logikaren ardatz erlazionalean kokatzen ziren, harrapaketan izan ziren harreman soziomotorren, edo haien faltaren, baitan.

Mutilek mutilak bakarrik harrapatzen zituztelako, neskak ez.

Bizikien *amorrua* sentitu zuen neska baten erantzuna: barne-logika, beste jokalariekiko harremana.

Albo batera uzten nindutelako.

Bizikien *amorrua* sentitu zuen mutil baten erantzuna: barne-logika, beste jokalariekiko harremana.

Positiboen kasuan, barne-logikari zegozkion bederatzi iruzkinak (i.e., positiboen %60) hiru azpikategoriatan bereizi ziren: lau; emakumezko bi eta gizonezko birenak, jolasa bere baitan azpikategorian; beste lau, lau mutilenak, beste jokalariekiko harremanean; eta bakarra, mutil batena, jolasaren ondorio praxikoetan.

Jolas hau da gehien gustatzen zaidana.

Bizikien *poza* sentitu zuen neska baten erantzuna: barne-logika, jolasa bere baitan.

Harrapatu dudalako.

Bizikien *zoriona* sentitu zuen mutil baten erantzuna: barne-logika, beste jokalariekiko harremana.

Kanpo-logikari zegozkion sei iruzkinak mutilek idatzi zituzten eta beste jokalariekiko harremanean zentratzen ziren, alegia, ikaskideekin zituzten harreman sozialetan.

Lagunekin jolastu naizelako.

Bizikien *poza* sentitu zuen mutil baten erantzuna: kanpo-logika, beste jokalariekiko harremana.

Lagunekin egon naizelako.

Bizikien *afektua* sentitu zuen mutil baten erantzuna: kanpo-logika, beste jokalariekiko harremana.

4. EZTABAIDA

Ikerketa honek harrapaketa jolasean gertatzen diren harreman sozio-motorrak eta hark Nafarroako Lehen Hezkuntzako ikasleetan eragindako emozioak aztertu eta generoaren arabera alderatu nahi zituen. Atariko lan honen aurkikuntza nagusiak honako hauek izan ziren: I) mutilen protagonismoa jolasean neskena baino nabarmenagoa izan zen; II) mutilek emozio positiboak *asko* maizago sentitu zituzten, eta neskek negatiboak *dezente* eta *asko* sarriago sentitu zituzten; eta III) *poza* biziki maizago sentitu zuten mutilek neskek baino, eta *amorrúa*, alderantziz; arrazoiak gehienetan barne-logikari zegozkion, batez ere nesketan.

Harrapaketa jolasean gertaturiko kontrakomunikazioak aztertu dituzten ikerketak gutxi dira (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022). Aurretiko lan hauek gizonezko futbolari gazteak (Gaztelu-Folla *et al.*, 2022; Vélaz-Lorente *et al.*, 2022) eta unibertsitateko ikasleak (Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021) jarri zituzten jolasean. Alegia, guk dakigunez behintzat, azterketa hau Lehen Hezkuntzako ikasleekin egiten den lehendabiziko aldia litzateke. Eskolako ikasleen harrapaketa-saiakera gehienak, %50,8tik %93,2ra bitartean, gizonezkoen artean gertatu ziren (2. eta 3. taulak eta 1. irudia). Mutilek jardueraren protagonismoa beren gain hartu zuten, hots, harrapatzaile-rolaren «kontrolaz» jabetu ziren (Vélaz-Lorente *et al.*, 2022). Ikerlan gehiagoren faltan, badirudi bat denon aurkako jolasetan harrapatzailearen rol nagusia mutilek bereganatzen dutela. Hau da, emaitzek iradokitzen dute mutilek harrapatzaile izatearen ardura beren artean trukatzeko eta partekatzen dutela. Era berean, beste harrapaketa-jolas batean ere, elkarrekintza motorren %65 unibertsitateko ikasle gizonezkoen artekoa izan zen (Muñoz-Arroyave *et al.*, 2021). Antza denez, adin desberdineko neska-mutilak laguntasuneko harremanik gabeko eta sare ezegonkorreko jolasetan dabiltzanean generoen arteko protagonismo-desberdintasunak agerikoak dira. Elkarrekintza motorren azterketa beste egitura sozial bat duten joko-jolasetan aurrera eramateak harrapaketa-jolasetan gertatutakoarekin alderatzeko aukera emango luke. Horrek joko-jolasen aukeraketa eta programazioa helburu pedagogikoen arabera optimizatzea ahalbidetuko luke.

Oro har, joko-jolas tradizionalak emozio positiboak sorrarazteko duten gaitasuna azpimarratu duten ikerketak hainbat dira (Duran *et al.*, 2014, 2015; Lavega, Alonso *et al.*, 2014; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic *et al.*, 2020), baina jarduera horien ezaugarri bereizleek jokalariren bizipen emozionalak baldintzatzen dituztela aurkitu da (Duran *et al.*, 2014, 2015; Lavega, Alonso *et al.*, 2014). Bostehun unibertsitariok baino gehiagok parte harturiko ikerketa bati erreparatuz gero (Lavega, Alonso *et al.*, 2014), memoria gabeko jolasetan aritzean emozio positiboak modu biziagoan sentitu zituzten memoriadun eta elkarrekintza gabeko jolas psikomotorretan baino. Halaber, arerioa presente dagoen memoriarik gabeko jola-

setan zebiltzan Bigarren Hezkuntzako ikasleek *poza* eta *umorea* gainerako emozioak baino bizikiago sentitu zituzten (Duran *et al.*, 2015); baina baita emozio negatiboak ere (Duran *et al.*, 2014). Harrapaketa bezalako joko-jolas tradizionalak ikasleen kompetentzia emozionala jorrazteko aproposak diruditen arren (Jones *et al.*, 2017; Jones eta Bouffard, 2012), eta neska-mutilek zenbait joko-jolasetan sentitutako emozioen intentsitateen arteko desberdintasun esanguratsuak aurkitu badira ere (Alcaraz Muñoz, 2021), guk dakigunez behintzat, ikerlan hau harrapaketa-jolasean sentitutako emozioen intentsitatea Lehen Hezkuntzako ikasleen generoaren arabera aztertu izan duen lehendabizikoa da. Neskak eta mutilak alderatuz gero, *pozaren* eta *zorionaren* intentsitate baxuenaren ehunekoa handiagoa izan zen lehendabizikoetan, eta *pozaren*, *umorearen* eta *zorionaren* intentsitate altuenaren ehunekoa bigarrengoetan. Gainera, *amorrua dezente* sentitu zuten nesken ehunekoa handiagoa izan zen, mutilek emozio hori *gutxi* baino gehiago ez baitzuten sentitu. Hortaz, badirudi Lehen Hezkuntzako neska-mutilek harrapaketa-jolasean sentitutako zenbait emozioen muturreko intentsitateen maiztasunean desberdintasun esanguratsuak izan daitezkeela.

Era berean, emozio positiboak eta negatiboak batuz gero, generoaren araberako desberdintasun esanguratsuak errepikatu ziren. Zehazki, neskek emozio positiboak *ezer ez*, *gutxi* eta *zerbait* mutilek baino sarriago sentitu zituzten. Mutilek, aldiz, emozio positiboak *asko* maizago sentitu zituzten. Harrapaketa-jolasean ez bezala, akzio motor domeinu, ezaugarri bereizleak partekatzen dituzten jarduera fisiko eta kirol balioekideen multzo (Parlebas, 2016) desberdinetako joko-jolasak orotara hartuz gero, Lehen Hezkuntzako nesken emozio positiboaren intentsitatea mutilena baino esanguratsuki handiagoa izan zen (Alcaraz Muñoz, 2021). Emozio negatiboek dagokienez, neskek *dezente* eta *asko* maizago sentitu zituzten, eta mutilek sarriago *ezer ez*. Antzera, neskek bizikiago sentitzen zituzten emozio negatiboak familia desberdinetako hainbat joko-jolasetan (Alcaraz Muñoz, 2021). Maiztasunean oinarrituriko azterketak sentitutako emozioen intentsitatea orokorrean zein generoaren arabera ulertzeko abagunea eskain dezake, desberdintasunak agerian utziz. Horrez gain, gehien sentitutako emozioari erreparatuz gero, *amorrua* biziki maizago sentitu zuten emakumezkoek gizonezkoek baino, eta *poza*, alderantziz. Beraz, ikasle gehiagoren parte-hartzearekin gauzaturiko ikerketak behar badira ere, ikerkuntza honen emaitzek Lehen Hezkuntzako neska-mutilen bizipen emozionala harrapaketa jolasean desberdina izan daitekeela iradokitzen dute: nesken emozio positiboaren intentsitatean maiztasuna ez zen mutilena bezainbestekoa izan, eta negatiboak, ordea, bizikiago sentitu zituzten.

Sentitutako emozioen intentsitatea eta gehien sentiturikoen ikerketa hizpide hartuz, akzio motor domeinuetatik haratago joan eta komunikazio motoren sarearen inpaktu emozionalean sakontzea interesgarria litzateke etorkizunari begira. Zer eta zergatik sentitu zuten galdetzean, bizikien sentituriko emozioaren inguruko iruzkinen %74 harrapaketa barne-logikari

zegozkion, bai emozio positiboetan (e.g., *poza: jolas hau da gehien gustatzen zaidana*) bai negatiboetan (e.g., *amorrua: albo batera uzten nindutzelako*). Antzeko metodologiari jarraitu zion ikerketa batean, Lehen Hezkuntzako ikasleek akzio motor domeinu eta eten-mekanismo desberdinak aurkezten zituzten joko-jolasetan aritu ondoren gehien sentitutako emozioaren zergatia gehien bat (i.e., %67) joko-jolas hauen barne-logikarekin erlazionatu zuten (Alcaraz-Muñoz *et al.*, 2020). Joko-jolas horien eduki-analisia generoaren arabera eginez gero, badirudi neska-mutilek zergati berdintsuak eman zituztela gehien sentitutako emozioaren inguruan galde-tzean, hein handi batean jardueraren barne-logika aipatuz (Alcaraz Muñoz, 2021). Harrapaketa jolasaren kasuan, berriz, neska guztiek (i.e., %100a) barne-logikaren inguruko arrazoiak eman zituzten bitartean (e.g., barne-logika, beste jokalariekiko harremana: *mutilek mutilak bakarrik harrapatzen zituztelako, neskak ez*), mutilen erantzunak erdi eta erdi (i.e., %50) banatu ziren barne-logikaren (e.g., barne-logika, beste jokalariekiko harremana: *harrapatu dudalako*) eta kanpo-logikaren (e.g., kanpo-logika, beste jokalariekiko harremana: *lagunekin egon naizelako*) artean. Aipaturiko azken ikerlan honen lagina askoz handiagoa izan zenez (Alcaraz Muñoz, 2021) baina harrapaketa-jolasa aztertu ez zenez, tankerako eduki-analisia gauzaten duten ikerketa gehiago beharko lirateke horren ohikoa eta erabilia den jolas honetan bizikien sentitutako emozioaren zergatia modu fidagarrian ezagutzeko. Dena dela, atariko lan honen emaitzak perspektiba orokor batetik begiztatuz, badirudi barne-logikaren inpaktu emozionala kanpo-logikarena baino handiagoa izan daitekeela. Hortaz, ikasleak zertan dabil-tzan, jolasean edo olgetan generikotik haratago, non eta norekin dabil-tzan bezainbesteko garrantzitsua edo are inportanteagoa da. Heziketa Fisikoko saioetan proposaturiko joko-jolasen aukeraketak ikasleen bizipenen giltzarria dirudenez, jarduera hauek dimentsio emozionalean sorrarazten dituzten ondorioak ezagutzeak irakasleak nahi eta esperotako heziketa-efektuen eta errealitatean lortutako heziketa-efektuen arteko aldea murrizten lagunduko luke. Modu honetan, ikasleen garapen emozionalari loturiko helburu pedagogikoak betetzeko diseinaturiko esku-hartzearen eraginkortasuna bermatzeko aukera izango lukete Heziketa Fisikoko irakasleek.

Amaitzeko, ikerkuntza honen asmoa Martínez-Santosek eta haren ki-deek (2022) aldarrikatzen duten Heziketa Fisiko modernorako bidean beste urrats bat ematea baino ez da, oraindik ez baita berandu joko-jolasei toki bat egiteko. Lehen Hezkuntzako irakasleek joko-jolasek eskaintzen dieten abagune aparta aprobetxatu beharko lukete, baina horretarako funtsezkoa da joko-jolas bakoitzak bere barne-logikaren eta komunikazio motorren sarearen baitan sor ditzakeen harremanak eta sentimenduak ezagutzea, baita generoaren aldetik izan daitezkeen desberdintasunak ere. Harrapaketaren kasuan, neska-mutilen arteko desberdintasunek agerikoak dirudite, dimentsio sozialean zein emozionalean. Mutilek jolasaren protagonismoa, hots, harrapatzailearen rola, bereganatu zuten eta emozio positiboak modu bi-

ziagoan sentitu zituzten, *poza* erabat nagusituz. Nesken protagonismoa, os-tera, nabarmenki baxuagoa izan zen, eta emozio negatiboak gailendu ziren, *amorrúa* gehien bat. Desberdintasun horien zergatiak molde eta era askotarikoak izan daitezke. Shropshirek eta haren lankideek (2006) Lehen Hezkuntzako neska-mutilek Heziketa Fisikoarekiko zuten jarrera desberdinak azaltzerakoan hiru arrazoibide atera zituzten: indibidualak (e.g., norbanakoak hautemandako konpetentzia motorra), instituzionalak (e.g., ikasgaiaren edukien egituraketa) eta sozialak (e.g., genero-estereotipoen menpean eraikitako maskulinitatearen eta feminitatearen kontzeptuak). Motibo indibidualen, estrukturalen eta sozialen arteko interdependentzia konplexua aintzat hartuz (Shropshire *et al.*, 2006), harrapaketa jolasean zehar bizitako genero-desberdintasunei norbanakoak eskalan bertan aitortutakoaz haraindiko kausa edo justifikazio orokorrak ezartzea arduragabea litzateke.

Halaber, desberdintasun horiek murrizteko zer egin daitekeen iradokitzeari ausartegia deritzogu, gidaliburu bat baino gehiago zalantza bilduma bat baita ukagu gure aurrean. Jarraibide zehatzen faltan, Sánchez-Hernándezekin eta haren kideekin bat (2022), ikasgaiari kritikotasunetik heltzea proposatzen dugu, ikasleekin lotura esanguratsuak sortu eta haien arteko botere-harremanak bistaratuz. Bistaratzeko eraldaketarako lehendabiziko pausoa da (Devís Devís *et al.*, 2005), sentitzen, pentsatzen eta ekiten dugunarekin kontsekvente den Heziketa Fisikoa eraikitzeko. Kirol-joko instituzionalizatuekin egin ohi den bezala, Heziketa Fisikoko irakasleek genero-ikuspegia aintzat hartu beharko lukete joko-jolas tradizionalak, tokian tokiko gizartearen errepresentazio kultural legez, proposatzeko garaian. Bestalde, sentitutakoaren zergatien eduki-analisan barne-logikak izandako pisuak joko-jolasen aukeraketaren ardura fokupera dakar. Zertan gabiltzanaren garrantzia. Ikertzen jostatzea bezainbeste zilegi baita jolasa bera ikertzea.

ESKER ONAK

Ikerlan hau Euskal Herriko Unibertsitateko Ikertzaileak Prestatzeko Kontratazio Deialdiaren laguntzarekin gauzatu da (PIF21-35). Era berean, ikertzaileek beraien esker ona helarazi nahi diete Agoitzeko San Migel Ikastetxe Publikoko hezkuntza-komunitatea osatzen duten guztiei beraien prestutasunarengatik, batez ere esku-hartzean parte hartu zuten laugarren mailako ikasleei. Halaber, Ekain Zubizarreta Zuzuarregiren lana aitortu eta eskertu nahi dute laburpena itzultzeagatik.

ERREFERENTZIAK

67/2022 FORU DEKRETUA, ekainaren 22koa, Nafarroako Foru Komunitateko Lehen Hezkuntzaren etapako irakaskuntzen curriculumaz ezartzen duena.

- Alcaraz Muñoz, V. (2021). *Jugar en positivo. Vivencia emocional de los estudiantes de educación primaria al participar en juegos motores y deportivos* [Doktorego tesia]. Universidad de Murcia.
- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso Roque, J. I., eta Yuste Lucas, J. L. (2022). Design and validation of games and emotions scale for children (GES-C). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(1), 28-43. <https://doi.org/10.6018/CPD.476271>
- Alcaraz-Muñoz, V., Cifo Izquierdo, M. I., Gea García, G. M., Alonso Roque, J. I., eta Yuste Lucas, J. L. (2020). Joy in movement: Traditional sporting games and emotional experience in Elementary Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 3058. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.588640/BIBTEX>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Hernández-Mendo, A., eta Losada-López, J. L. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Belka, D. E. (1998). Strategies for teaching tag games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(8), 40-43. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605610>
- Bisquerra Alzina, R., eta Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/EDUCXXI.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53(2), 102-149. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1985.TB00361.X>
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., eta Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. <https://doi.org/10.35362/RIE390805>
- Duran, C., Lavega-Burgués, P., Planas Anzano, A., Muñoz Martínez, R., eta Pubill Soler, G. (2014). Emotional physical education in high school. The role of sociomotricity. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2014/3).117.02)
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., eta Invernó, J. (2015). Emotional physical education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- Fleiss, J. L., Levin, B., eta Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3. arg.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471445428>
- Gabin, B., Camerino, O., Anguera, M. T., eta Castañer, M. (2012). Lince: Multiplatform sport analysis software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.06.320>
- Gaztelu-Folla, I., Gonzalez-Artetxe, A., Vélaz-Lorente, Í., eta Los Arcos, A. (2022). Assessing relational, emotional, and physical dimensions of young players during the tag game. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 203-220. <https://doi.org/10.6018/CPD.508561>
- Gonzalez-Artetxe, A., Pino-Ortega, J., Rico-González, M., eta Los Arcos, A. (2020). Variability of the motor behavior during continued practice of the same motor game: A preliminary study. *Sustainability*, 12(22), 9731. <https://doi.org/10.3390/su12229731>

- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., eta Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Jones, S. M., eta Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/J.2379-3988.2012.TB00073.X>
- Lavega-Burgués, P., Luchoro-Parrilla, R. A., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Aires-Araujo, P., Rodríguez-Arregi, R., Muñoz-Arroyave, V., Ensenyat, A., Damian-Silva, S., Machado, L., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Rillo-Albert, A., Martín-Martínez, D., eta Pic, M. (2020). Enhancing multimodal learning through traditional sporting games: Marro360°. *Frontiers in Psychology*, 11, 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01384>
- Lavega Burgués, P., March Llanes, J., eta Filella Guiu, G. (2013). Sports games and emotions. Psychometric properties of the games and emotions scale (GES) and its use in physical education. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/RIE.31.1.147821>
- Lavega-Burgués, P., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., eta Muñoz-Arroyave, V. (2018). Reflection-on-action learning through traditional games. The case of la pelota sentada (sitting ball). *Culture and Education*, 30(1), 142-176. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1421302>
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., eta March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., eta Araújo, P. C. (2014). Efeito da cooperação motriz na vivência emocional positiva: perspectiva de gênero. *Movimento*, 20(2), 593-618. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.38120>
- Martínez-Santos, R., Founaud, M. P., Aracama, A., eta Oiarbide, A. (2020). Sports teaching, traditional games, and understanding in physical education: A tale of two stories. *Frontiers in Psychology*, 11, 581721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581721>
- Martínez-Santos, R., Oiarbide, A., Aracama, A., eta Founaud, M. (2022). Heziketa fisikoa Heziberri berrian: gidalerroak eta argudioak azaltzen. *Tantak. EHUko Hezkuntza Aldizkaria*, 33(2), 29-47. <https://doi.org/10.1387/tantak.22236>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., eta Serna, J. (2020). Traditional games: A pedagogical tool to foster affectivity in physical education. *Retos*, 38, 166-172. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V38I38.76556>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Pic, M., Sáez de Ocáriz Granja, U., eta Serna Bardavío, J. (2020). Traditional games and emotional states in lower and upper secondary education. *Revista de Psicología del Deporte*, 29 (Suppl 2), 73-80.
- Muñoz-Arroyave, V., Pic, M., Luchoro-Parrilla, R., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Damian-Silva, S., Machado, L., Rodríguez-Arregi, R., Prat, Q., Duran-Delgado, C., eta Lavega-Burgués, P. (2021). Promoting interpersonal relationships through elbow tag, a traditional sporting game. A multidimensional approach. *Sustainability*, 13(14), 7887. <https://doi.org/10.3390/SU13147887>














































- Obceuf, A., Collard, L., eta Gérard, B. (2008). Le jeu de la «balle assise»: un substitut au questionnaire sociométrique? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 77(1), 87. <https://doi.org/10.3917/CIPS.077.0087>
- Obceuf, A., Gérard, B., Lech, A., eta Collard, L. (2010). Empathie socio-affective et empathie sociomotrice dans deux jeux sportifs: le football et la «balle assise». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 86(2), 297-320. <https://doi.org/10.3917/cips.086.0297>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2013). Motor praxeology: A new scientific paradigm. In M. Vaczi (Arg.), *Playing fields: Power, practice, and passion in sport* (or. 127-144). Center for Basque Studies.
- Parlebas, P. (2016). *Heziketa fisiko moderno baterako ikuspuntuak* (R. Martínez-Santos eta A. Oiarbide, Arg.; 1. arg.). Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua (UPV / EHU).
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física* (R. Martínez-Santos, Arg.; 1. arg.). Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2020). The universals of games and sports. *Frontiers in Psychology*, 11, 2583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593877>
- Quera, V., Bakeman, R., eta Gnisci, A. (2007). Observer agreement for event sequences: Methods and software for sequence alignment and reliability estimates. *Behavior Research Methods*, 39(1), 39-49. <https://doi.org/10.3758/BF03192842>
- Sáez de Ocáriz Granja, U., Lavega-Burgués, P., Lagardera Otero, F., Costes Rodríguez, A., eta Serna Bardavío, J. (2014). Why are you fighting? Motor conflicts and negative emotions in the physical education class: The case of opposition games. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 71-90. <https://doi.org/10.6018/J/194091>
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., eta Martos-García, D. (2022). La educación física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71. <https://doi.org/10.24197/AEFD.24.2022.46-71>
- Shropshire, J., Carroll, B., eta Yim, S. (2006). Primary school children's attitudes to physical education: Gender differences. *European Journal of Physical Education*, 2(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/1740898970020103>
- Vélaz-Lorente, Í., Gonzalez-Artetxe, A., Gaztelu-Folla, I., eta Los Arcos, A. (2022). Socio-motor relationships, perceived enjoyment and competence of young players during the game of tag. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(52), 209-225. <https://doi.org/10.12800/CCD.V17I52.1870>
- Wallace, L., Buchan, D., eta Sculthorpe, N. (2020). A comparison of activity levels of girls in single-gender and mixed-gender physical education. *European Physical Education Review*, 26(1), 231-240. <https://doi.org/10.1177/1356336X19849456>

1. eranskina. **GES-C ESKALAREN (ALCARAZ-MUÑOZ *et al.*, 2022) EUSKARATURIKO BERTSIOA**

Neska Mutila Adina: _____ Maila: _____

Jokoaren izena: _____

Joko-jolas honetan sentitu ditudan emozioak izan dira:

	EZER EZ	GUTXI	ZERBAIT	DEZENTE	ASKO
POZA					
ARBUIOA					
UMOREA					
AMORRUA					
ZORIONA					
LOTSA					
BELDURRA					
AFEKTUA					
TRISTURA					

Biribil ezazu joko-jolas honetan gehien senti duzun emozioa eta azaldu zergatik:

AMORRUA

POZA

TRISTURA

BELDURRA

Sentitu dut

LOTSA

Zeren eta _____

AFERTUA

ZORIONA

UMOREA

ARBUIOA

ALDIZKARIAREN AURREKARIAK

Tantak aldizkaria Euskal Herriko Unibertsitateko Irakasleen Unibertsitate Eskoletako eta Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakasle talde baten ekimenez jaio zen, UPV/EHUko Euskara Errektoreordetzaren laguntzaz. Erronka nagusia, alde batetik, izaera akademiko-zientifikoa edukiko zuen publikazio bat abian jartzea zen, hezkuntza arloaren gaineko hausnarketan sakontzea ahalbidetuko zuena; beste aldetik, EHUren barruko zein kanpoko hezkuntza adituen artean gero eta handiagoa zen eskaera bati erantzutea bilatzen zen: hezkuntza-zientzia euskaraz egitea.

ALDIZKARIAREN IKUSPEGIA ETA POLITIKA

Hezkuntza zientifiko-akademikoari buruzko diziplina arteko argitalpen bat da, eta helburua da ideiak eta lanak elkartrukatzea alor horretan. Adituei, ikertzaileei, hezkuntza-komunitateko kideei, erakunde-plangintzako arduradunei eta graduondoko eta graduoko ikasleei zuzenduta dago.

Tantak indexazio-arauak betez argitaratzen da, laburpenak (*abstract*) eta gako-hitzak (*Keywords*) euskaraz, ingelesez, gaztelaniaz eta frantsesez aurkeztuz eta euskarazko artikulua onartuz.

EKARPENAK

Tantak bidalitako lanek hezkuntzarekin eta irakaskuntzarekin zerikusia duten gaiak jorratu behar dituzte, batez ere proiektu, ikerketa eta esperientzia berritzaileei buruzkoak. Hezkuntzaren esparruko gogoeta akademiko-zientifikoak ere onartzen dira.

Hezkuntza psikologia; Haurtzaroa; Heziketa; Didaktika; Irakasleak; Hezkuntzaren Psikologia; Bilakaeraren Psikologia; Irakasleria; Alfabetatze Zientifikoa; Praktika Zientifikoak; Indagazioa; Pentsamendu Kritikoa; Aldaketa kontzeptuala; Pedagogia; Hezkuntza Teoriak; Lanbide Heziketa; IKTak; Ikerketa Metodologia; Literatura; Hizkuntzaren Didaktika; Atzerriko Hizkuntza; Inklusioa; Berdintasuna; Didaktika; Hezkuntza Berrikuntza; Eskola Antolakuntza; Gizarte Hezkuntza; Gorputz Hezkuntza; Eskola kirola; Garapen psikomotor; Psikomotrizitatea; Gorputz Adierazpena; Gorputz Hezkuntza; Motibazio motorra; Garapen psikomotor; Lateralitatea; Irakaslea.

ARTIKULUEN ONARPENA EDO UKATZEA

Artikuluak onartzea Tantak aldizkariko Erredakzio Batzordeari dago-kio. Aurrena, oinarritzko baldintzak betetzen diren aztertuko du Erredakzio Batzordeak eta, hurrena, bi kanpo-ebaluatzaile izendatuko ditu, artikulua era itsuan epai dezaten.

Erredakzio Batzordeak lanak argitaratzeko edota baztertzeke ardura du, eta horretarako lanen ebaluazio txostenak kontutan hartzen ditu. Hala ere, Erredakzio Batzordeak lanak zuzenean baztertzeke aukera du adituen ebaluazio-prozesua abian jarri gabe, baldin eta desegokiak direla uste badu, dela kalitate maila baxuak direlako, dela aldizkariaren izaerarekin bat ez datozelako, dela iruzur-ebidentziak dituztelako, etab.

Argitaratuko diren artikulua guztiek hizkuntza-orrasketa edukiko dute, horren ardura aldizkariaren hizkuntza-teknikariaren esku geratuko da.

BINAKAKO EBALUAZIO-PROZESUA (*DOUBLE-BLIND PEER REVIEW*)

Egileek automatikoki jasotzen dute Open Journal System (OJS) plataformaren bidez aldizkariak bere lana jaso duela.

Argitalpen-taldeak artikulua jaso eta aztertu ondoren, egileei honako hau jakinarazten zaie:

1. Lana ebaluatzaileei bidali aurretik egin behar diren formatu-aldaketak, baldin eta azalekoak badira.
2. Aldizkariaren ildo tematikoarekin bat ez badator edo beharrezko ego-kitzapen-aldaketak garrantzitsutzat jotzen dira, ez dela argitaratuko.

Lana ebaluatua izango bada, argitalpen-taldeak ebaluazio-protokoloa eta ebaluatzeke lana bidaltzen dizkie ebaluatzaileei, aldizkariaren kudea-keta-plataformaren bidez eta *double-blind peer review* eran ebaluatzen da. Hau da, ebaluatzaileei laburpena, artikulua gorpuzta eta ebaluatzeke irizpideak bidaltzen zaizkie, egileen identitatea eta horiei buruzko beste edozein datu ezabatuz. Prozesu osoan egile eta ebaluatzaileen anonimotasuna bermatzen da.

Ebaluatzaileek emandako ebaluazioen artean desadostasunen bat dagoenean, hirugarren ebaluazio bat egiten da. Ebaluatzaileek konfidentzialtasun, inpartzialtasun, zintzotasun eta errespetu irizpideen arabera jardungo dute uneoro.

Egileak aldaketak, hobekuntzak eta zuzenketak egin, eta ebaluatzaileen oharrei erantzun ondoren emango zaio behin betiko onespena artikuluari.

Azkenik, editoreak, gehienez ere 15 eguneko epean, OJS plataformaren bidez, ebaluatzaileen berediktuak bidaltzen ditu, horien identifikazioa aipatu gabe, ezta hori ahalbidetzen duen beste edozein datu ere.

PLAGIO ETA PLAGIO-AURKAKO POLITIKA

Egileek datuak, irudiak eta informazioa modu jasoko dute era esplizituan. Ez-betetzea lehenengo ebaluazio-fasean hautematen bada, automatikoki ezetsiko da bidalketa, eta, beraz, ez da binakako ebaluazio-fasera igaroko. Argitaratu ondoren detektatzen badira, dagokion erretraktazio-oharra egingo da.

Argitalpen-taldeak plagioaren aurkako tresna hau du:

- Plagium.
- Viper.
- Turnitin.

SARBIDE IREKIKO POLITIKA (OPEN ACCESS)

Tantak Open Access argitalpena da, edukia doan eta libreki zabaltzen duena, ezagutza globalaren trukea sustatzeko. Era berean, ez du tasarik aplikatzen artikulua prozesatzeagatik (APCak), hau da, egileentzako kargurik gabe dago. Ez du ez tasarik ez inskripzio-betebeharririk aplikatzen aldizkari horren harpidedunentzat. Argitaratutako lanak honela identifikatzen dira: [doi](#)

EGILE-ESKUBIDEEI BURUZKO POLITIKA © ETA CC BY-NC-ND

Tantakek argitaratutako lanen ondare-eskubideak (copyright) mantentzen ditu, eta epigrafe honetan adierazitako erabilera-lizentziarekin horiek berrerabilteza errazten eta ahalbidetzen du.

Obrak Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-ObraDeribatuarikGabe 4.0 Espainia (CC BY-NC-ND 4.0) lizentziapean argitaratzen dira: kopia, erabili, zabaltu, transmititu eta jendaurrean erakutsi daitezke, baldin eta:



Argitalpenaren egiletza eta jatorrizko iturria aipatzea (aldizkaria, argitaletxea eta obraren URLa).

Ez erabili helburu komertzialetarako.

Erabilera-lizentzia honen existentzia eta zehaztapenak aipatzea.

POLITIKA ETIKOA

Egileak

Eskuizkribuen egileek bermatzen dute aurkeztutako lana originala dela, eta ez dutela beste egile batzuen laburpenik, ez eta aurretik argitaratutako beste obra idatzien zatirik ere (egileek berek argitaratuak). Bestalde, egileek datuen egiazkotasuna baieztatzen dute.

Lanaren egiletzari dagokionez, egileek bermatzen dute hierarkikoki antolatu direla, bakoitzaren erantzukizun-mailaren eta eginkizunen arabera.

Egile guztiek onartzen dute idatzi dutenaren erantzukizuna, eskubideak eta konpromisoak lagatzeko dokumentua onartuz eta sinatuz.

Ikuskatzaileak

Berrikusleek konpromisoa hartzen dute eskuizkribuaren alde zientifikoaren eta idazlanaren kalitate literarioaren berrikuspen kritiko, zintzo eta objektiboa egiteko, eskuizkribuak ebaluatzen Protokoloan oinarrituta.

Era berean, lanak argitalpen-taldeak ezarritako epeetan ebaluatzen konpromisoa hartzen dute, gure argitalpen-politikan ezarritako epeak errespetatzeko, eta ebaluazioa onartuko dute, esleitutak lana ebaluatzen gai bada eta esleitutako eskuizkribuarekin interes-gatazkarik ez badago.

Berrikusleek txosten oso eta kritiko bat aurkeztuko dute, berrikuspen-protokoloaren eta berrikusleentzat ezarritako arau komunaren arabera erreferentzia egokiek, batez ere obra baztertua gomendatu behar bada. Gainera, argitaratzaileei aholkua ematera behartuta daude, baldin eta alde aurretik argitaratutako artikulua badaude, edo beste argitalpen batek berrikusten baditu.

Editoreak

Editoreek eta Tantaken argitalpen-taldeak konpromisoa hartzen dute eskuizkribuen, egileen eta berrikusleen konfidentzialtasuna gordetzeko, anonimotasunak prozesu osoaren osotasun intelektuala gorde dezan.

Editoreen ardura da onartutako lanak berrikusteko eta argitaratzeko epeak betetzea, emaitzak azkar zabalduko direla bermatzeko. Berrikuspen-plataforman eskuizkribua jasotzen denetik, 30 eguneko epea egongo da onartzeko edo ukatzeko, eta gehienez 120 eguneko adituek azterketa zientifikoa egiten hasten dutenetik.

Tantak aldizkaria bat dator COPE Comité on Publication Ethics-en arau etikoekin: <http://publicationethics.org/resources/code-conduct> helbidean deskribatutakoekin.

PRIBATUTASUN-POLITIKA

Ebaluaziorako eskuizkribu bat bidaltzen duen/duten egilearen/egileen identitatea argitalpen-taldeak gordeko du, eta hura argitaratu bitartean artikulua atzera botatzen bada konpromisoa hartzen du ez duela jakinaraziko.

Eskuizkribuak berrikusteko/ebaluatzekeo prozesuan dauden bitartean, prozesuan inplikaturako eragilek ez dute inola ere erabiliko, hala badagokio, argitaratu arte.

Argitaratzeko baztertutako lanak Tantik-en eskuizkribuen historikoan artxibatuko dira eta argitalpen horretako inork ez du inola ere erabiliko.

Tantaken sartutako izenak, helbide elektronikoak eta izaera pribatiboko beste datu batzuk, aldizkari honek adierazitako helburuetarako bakarrik erabiliko dira, eta ez dira erabilgarri egongo beste ezertarako edo beste pertsona baterako.

ARTXIBOAK BABESTEKO POLITIKA

TANTAKeko lanak Public Knowledge Project-ek (PKP) garatutako Open Journal Sistem (OJS) sareko aldizkari akademikoak kudeatzeko eta argitaratzeko kode irekiko sisteman kontserbatzen dira.



Era berean, hainbat gordailu erabiltzen ditu, eta horietan gordetzen da argitalpena: Dialnet, Redined.

ARTIKULUETARAKO GIDALERROAK

1. Lanak originalak eta beste inon argitaragabeak izango dira. Publikatzeko momentuan, **lehenetsiko dira azterketa sakona** dituzten lanak
 - Batezbestekoen konparazioa, korrelazioak, faktORIZAZIOAK, regre-sioak, etab.
 - Kategorizazio eta kodifikazio prozesuen azalpena, etab.
2. Aurreko edizioan argitaratu ez diren egileen lana lehenetsiko da.
3. Lau egile baino gehiago agertzen diren lanetan, egile bakoitzaren ekarpena justifikatu behar da.

4. Artikulu proposamena aldizkariaren plataformaren bidez helaraziko dira erredakziora.
5. Bi fitxategi bidaliko dira, editatu daitezkeenak (Word fitxategiak, ODT edo gisakoak):
 - 5.1. Lehenengo fitxategiak *Egileak identifikatzeko datuak* izena izango du.
 - 5.2. Bigarren fitxategiak *Autoreak bidalitako lana* izena izango du eta ondorengo ezaugarriak bete behar ditu:
 - Lana 6.000 eta 7.500eko hitz tarteko lana izan behar da, erreferentziak barne (25-50 erreferentzia jaso behar dira, gutxi gorabehera) eta taulak eta irudiak izan ezik.
 - Artikuluek plantillan aurkeztutako arauak bete beharko dituzte.
 - Artikulugileen izenik gabe bidaliko da.
 - Izenburuak, laburpenak eta gako-hitzak hizkuntza hauetan jaso behar dira: **euskara, gaztelania, ingelesa eta frantsesa.**
 - Laburpenak 150-200 hitz izango ditu.
 - Laburpenarekin batera bost edo sei gako-hitz jarriko dira.
 - Hitz gakoetako batek hezkuntza maila adierazi behar du (lehen hezkuntza, bigarren hezkuntza, unibertsitate-hezkuntza, e.a.).
 - Thesaurus gisa, UNESCOk ateratakoa erabiliko da; honako web orri honetan aurkitu daiteke: <http://databases.unesco.org/thessp/>
7. Erreferentzia eta aipuetarako, **APA 7** (*American Psychological Association*) arautegia hartuko du egileak eredutzat.
8. Erreferentzia bibliografikoak, alfabetikoki ordenaturik, testuaren bukaeran agertuko dira (*ikus*)
 - *Apa Style 7 edition (UPV/EHU)*
 - *Iturri akademikoak erabiltzeko, aipatzeko eta erreferentziatzeko gida.*

ERRESEINETARAKO GIDALERROAK

Erreseinek **hezkontzaren alorrean** argitaratutako liburuen edo monografiaren edukiak, funtsezko ideiak eta alderdirik aipagarrienak jasoko dituzte, bai eta erreseinaren egileak egindako balioespen kritiko pertsonal eta justifikatua ere. Besteak beste, honako hauek izan daitezke erreseina-egilearen hizpide: liburuak helburu dituen irakurleak, liburuko ideia nagusiak, baliatutako metodo eta iturrien sendotasuna, egilearen ikerketa- eta prestakuntza-ibilbidea, liburutik zer izan dakioken baliagarri irakurle, liburuaren testuingurua eta arloan hartzen duen kokapena, liburuaren ekarpena eta inplikazioak, gaiaren inguruko beste liburu batzuekiko aldeak, liburuaren indarguneak eta ahulguneak...

Erreseinak aldizkariaren plataformaren bidez helaraziko dira erredakziora (word fitxategi, ODT... bakarrean): <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak>

Atalburuan, informazio hau jasoko da:

- Liburuko egilearen edo egileen izen-abizenak (eta editorearenak, hala badagokio), (argitaratze-urtea),
- *Liburuaren izenburua*, argitaratze-lekua, argitaletxea, orrialde-kopurua, ISBN zenbakia. Bertsio elektronikorik balego, hala adierazi.

Erreseinak ondorengo kontutuan izan behar du:

- Erreseinak 750 hitz eta 1500 hitz ingurukoak izan daitezke gutxi gorabehera.
- Erreseina idazteko aldizkari honetan artikuluetan ematen diren idaztarauak jarraituko dira
- Erreseinaren amaieran, erreseina-egilearen izen-abizenak, filiazioa eta helbide elektronikoa emango dira.
- Erreseinak onartzea Erredakzio Batzordeari dagokio, eta testu guztiek hizkuntza-orrasketa edukiko dute. Horren ardurua aldizkariaren hizkuntza-teknikariaren esku geratuko da.

Harpidetza - orria

TANTAK

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria

- Tantak Aldizkaria jaso nahi dut
Urteko harpidetza (2023, 2 ale) 23 €

Argitaratutako honako ale hauek jaso nahi ditut:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tantak 35 9,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 24(1) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 30(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 36 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 24(2) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 30(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 37 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 25(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 31(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 38 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 25(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 31(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 39 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 26(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 32(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 40 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 26(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 32(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 21(1) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 27(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 33(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 21(2) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 27(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 33(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 22(1) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 28(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 34(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 22(2) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 28(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 34(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 23(1) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 29(1) 12,00 € | |
| <input type="checkbox"/> Tantak 23(2) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 29(2) 12,00 € | |

Izen-deituriak. Erakundea: _____

Helbidea: _____

Herria: _____ Posta-kodea: _____

Probintzia: _____

Telefona: _____ - _____ NAN/IFZ: _____

E-posta: _____

- Txeke bat bidaliz EHUko Argitalpen-Zerbitzuaren izenean

- Visa txartela:

Zk.: _____

CCV zk. (3 dig. atzealdean): _____

Iraungitze data: _____ / _____

.....
Sinadura irakurgarria:

Orri hau betetzean helbide honetara bidali ezazu:
Argitarapen Zerbitzua-Euskal Herriko Unibertsitatea
1397 Posta-kutxa - 48080 Bilbao BIZKAIA

AURKIBIDEA

Bizkaiko Eskola Txikien zuzendaritza taldeen lidergo estiloak

Ander Arce Alonso, Edorta Mirena Esturo, Urtza Garay Ruiz

ZIENTZIAK BIZIDUNONTZAT. Tokiko curriculumak Euskal Herri osasuntsurako hezkuntzan

Aitziber Sarobe Egiguren, Jon Mentxakatorre Odriozola, Itxaso Apraiz Larruzea

Irakasle hasi berria: eskolarako sarbidea errazteko zaintzan oinarritutako etika baterantz

Esti Amenabarro Iraola

Aire zabaleko Haur Hezkuntza balioztatzen. Eztabaidarako gakoak.

Larraitz Altuna Gabilondo

Hezkuntza premia bereziak eta heziketa fisikoa

Ana Zuazagoitia Rey-Baltar, Mikel Eguiluz Iburguren

Emozioak harrapatzen: Lehen Hezkuntzako ikasleen harreman soziomotorren eta bizipen emozionalaren azterketa harrapaketa jolasean generoaren arabera.

Asier Gonzalez Artetxe, Alain Araña Oiarbide, Íñigo Vélaz Lorente, Eneko Gil Monreal, Asier Los Arcos Larumbe