



Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

Bizkaiko Hezkuntza-Proiektu Alternatiboak: ezaugarriak, erron-kak eta mugak

Maddi Urquijo Serna¹ & Eider Alkorta Elorza² 

¹Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
murquijo011@ikasle.ehu.eus

²Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU
eider.alkorta@ehu.eus

To cite this article:

Urquijo M., & Alkorta, E. (2023). Bizkaiko Hezkuntza-Proiektu Alternatiboak: ezaugarriak, erron-kak eta mugak. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 30, 61-87. DOI: 10.37261/30_alea/4

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/30_alea/4

Published online: 31 Mar. 2023

Bizkaiko Hezkuntza-Proiektu Alternatiboak: ezaugarriak, erronkak eta mugak

Alternative Educational Projects in Biscay: characteristics, challenges eta limits

Maddi Urquijo Serna¹ & Eider Alkorta Elorza²

¹Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU

murquijo011@ikasle.ehu.es

²Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU

eider.alkorta@ehu.es

Laburpena

Artikulu honen helburu nagusia Bizkaiko hezkuntza-proiektu alternatiboekiko lehen gerturatze bat egitea da. Zehazki, proiektu hauen ezaugarri nagusiak eta egun duten egoera ezagutu nahi da; haien oztopo edo mugak, eta haurrekiko eta gizartearekiko dituzten onura zein gabeziak identifikatuz. Horretarako, lehenik eta behin hezkuntza-proiektu alternatiboek buruzko berrikusketa teoriko bat burutu da. Horrez gain, proiektu hauetan parte hartzen duten eragileekin (profesionalak eta familiak) sakoneko elkarrizketak egin dira egoera horren eta, baita, hezkuntza alternatiboaren zein hezkuntza publikoaren etorkizunaren inguruan dituzten iritzi eta hausnarketak ezagutzeko asmoz. Hala, bi ikerketen emaitzak aztertu eta alderatu ostean, hezkuntza alternatiboaren eta hezkuntza publikoaren etorkizuneko erronka nagusien inguruko hausnarketak luzatuko dira.

Hitz-gakoak: Hezkuntza alternatiboa, hezkuntza publikoa, hezkuntza berrikuntza, hezkuntza ez-zuzendua, pedagogia marxista

Abstract

The main objective of this article is to make a first approach to alternative educational projects in Biscay. Specifically, the aim is to know the main characteristics of these projects and their current situation, identifying their obstacles or limitations, as well as their benefits and shortcomings for children and society. For this, a theoretical review on alternative educational projects has been carried out. In addition, in-depth interviews have been carried out with the agents involved in these projects (professionals and families), to find out their opinions and reflections on the aforementioned situation and also on the future of alternative education and public education. Thus, once the results of both studies have been analysed and compared, reflections will be raised regarding the main challenges of the future of alternative education and public education.

Key words: Alternative education, public education, educational innovation, non-directive education, marxist pedagogy

1. Sarrera

Lan honetan hezkuntza-proiektu alternatiboekiko lehen hurreratze bat egingo da. Zehazki, Bizkaian kokatzen diren hezkuntza-proiektu alternatibo ezberdinei erreparatu zaie eta hezkuntza alternatiboa definitzeko marko komun bat dagoen eta proiektu mota hauek zein ezaugarri partekatzen dituzten eta zerk bereizten dituen aztertuko dugu. Bestetik, proiektu hauen onura, ga-bezi eta jasotako kritikak ere aztergai izango ditugu. Bukatzeko, pedagogia alternatiboek egungo hezkuntza sistema publikoan izan dezaketen egokitzapenaren eta etorkizuneko hezkuntzan izan dezaketen paperaren inguruko hausnarketa bat ere luzatuko da.

2. Esparru teorikoa

Atal honetan hezkuntza alternatiboarekiko hurbilketa teoriko bat burutuko dugu. Lehenik eta behin, hezkuntza-alternatiboaren kontzeptuaren definizioari eta ezaugarriei helduko diegu. Behin hau zehaztuta, Euskal Autonomia Erkidegoan (aurrerantzean, EAE) proiektu hauek duten presentziaz eta lege-egoeraz arituko gara eta bukatzeko, autore ezberdinek pedagogia marxistaren ikuspegitik hezkuntza-proiektu alternatiboegi egiten dieten azterketa kritikoa izango dugu hizpide.

2.1. *“Hezkuntza-alternatiboa”-ren kontzeptua: esanahia eta ezaugarriak*

Hezkuntza alternatiboa sailkatzen eta ezaugarritzen ahalegindu diren autore ezberdinek (Conrteras 2004, 2010; Carbonell, 2015; Carneros, 2018 eta Garagarza, 2020, besteak beste) kontzeptu zabala eta definitzeko zaila dela ondorioztatu dute, gordetzen duen subjektibotasunagatik eta hezkuntza alternatiboaren mugimenduaren izaera heterogeneoagatik. Izan ere, paradigma ezberdinez eta aukera filosofiko, politiko zein metodologiko anitzez beteriko mundua da. Eta, mundu horren baitan, “hezkuntza alternatibo” kontzeptua bera ere zalantzan jarria da; zenbaitetan “hezkuntza aktibo”, “hezkuntza askea” eta bestelakoak erabiltzea nahiago delarik. Testuinguruaren arabera, halaber, oso aldakorra den kontzeptua dugu hau; orain alternatibotzat jotzen dena beste espazio eta denbora batean konbentzionala izan daitekeelarik.

Garagarza-k (2020) "hezkuntza-alternatiboa"-ren kontzeptua lehenesten du, "eskola-alternatiboa"-rena baino, proiektu mota horrek eskolaren espazio-markoa gainditzen baitu askotan. Eta hauxe izango da guk lan honetan erabiliko dugun kontzeptua.

2.1.1. “Hezkuntza alternatiboa” definitzen

Azaldu dugun moduan, definizio argi bat emateko zailtasunak nabariak dira. Larrañeta-ri jarraiki (2015), hezkuntza alternatiboa hezkuntza tradizionalarekiko ezberdina den aukera litzaiteke; hezkuntza-erronkei erantzuteko sortutako eskola konbentzionalaren alternatiba, hain zuzen.

Carneros-en arabera (2018), “hezkuntza alternatiboa” kontzeptuak ikasketa-plan berritzaile eta bereziak dituzten hezkuntza ikuspuntu ezberdinak hartzen ditu bere gain. Baina, autore honen esanetan, hezkuntza-proiektu alternatiboen eta pedagogia alternatiboen artean bereiztea garrantzitsua da: alde batetik, hezkuntza-proiektu alternatiboak pedagogia aske ez-zuzentzaileak eta ohiko eskolaratzearekiko alternatiba bat dira. Nolabaiteko instituzio izaera dute proiektu hauek. Honen baitan, aldi berean, hurrengo bereizketa ere egin daiteke -eskolaratze etaparen barruan: eredu itxiko proiektuak (Freinet eskolak, Montessori eskolak, Waldorf eta Steiner eskolak, eta abar), eta eredu irekikoak (eskola libertarioak, eskola demokratikoak, eskola aktiboak eta abar). Bestetik, pedagogia alternatiboez hitz egitean, hezkuntza konbentzionalaren edo proiektu alternatiboen barruan garatu daitezkeen metodologiez ari gara; Amara Berri eta Ikaskuntza Komunitateak, esaterako (Guerrero, 2013; Garagarza, Alonso eta Alonso, 2018). Lan honetan zehar, ordea, lehenengo multzoaz, hezkuntza-proiektu alternatiboez, arituko gara, batez ere.

2.1.2. Hezkuntza-proiektu alternatiboek partekatzen dituzten ezaugarriak

Hezkuntza-proiektu alternatiboak zer diren ulertzeko, definizio bat baino, erabilgarriagoa litzaziguke proiektu horiek guztiak batzen dituzten ezaugarriak, hau da, hezkuntza alternatiboaren alderdi komunak ezagutzea.

Alde batetik, hezkuntza alternatiboa zeri esaten zaion laburbiltzeko, Contreras-ek (2004, 2010) eskola-eredu konbentzionalaren zer alderdi irauli nahi dituen hartzen du oinarri. Hauek dira alderdi horiek: ezarritako curriculumak, ebaluazio eta kalifikazio-prozesuak, irakaskuntza ikas-teko bide bakartzat hartzea, adinkako taldekatzea, irakaskuntza-prozesuen kudeaketa zein erabakiak pertsona helduen kontrolpean egotea, eremuen mugaketa eta denboren kontrola. Beste-

tik, Garagarza-k (2020) Carneros-en (2018) hitzak harpidetzen ditu; hezkuntza-proiektu alternatiboak gizarte eta ingurumen-justizia bilatzen duela, eta, hala, aldaketaren eragile bilakatzen direla azalduz, ingurumen-hezkuntza, hezkuntza kritiko edota demokratikoaren bidez, haurrak sistemako bidegabekeriez jabe daitezkeelako, eta horiei aurre egin. Horretaz gain, beste egile batzuek azpimarratzen dituzten hezkuntza alternatiboaren elementu komunak honakoak lirateke: partaidetzaren garrantzia; askatasuna: errespetua; autonomia; ahalduntzea eta sormena (Salmerón, 2010; Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018).

Garagarza-ren (2020) aburuz hauek lirateke hezkuntza alternatiboaren ezaugarri orokorrak:

a. Eraldaketaren alde esku-hartzeko modu berriak: Bauman-ek (2002) deskribatzen duen modernitate likidoaren eta kapitalismo liberal globalizatuaren egungo testuinguru honetan, globalizazio horren aurkako joerak hezkuntza mundura ekarri eta proiektu alternatibo forman ematen ari dira -besteak beste-; komunitate-eredua, erlazionatzeko era, garapen pertsonala lantzeko modua, edo botere-erlazioekiko jarrera eta ikuspuntu berriak bilatzen dituzten proiektuetan, hain zuzen. García-k (2017) azaldu bezala, hezkuntzatik eraldaketarako era berriak bilatzen ari dira hezkuntza-proiektu alternatiboak; erantzun kolektibo bat emateko XXI. mendeko aldaketa eta beharren, zein sistema ekonomiko, politiko eta sozialaren krisiaren aurrean hezkuntza sistemak izandako porrotari.

b. Askatasunean heztea eta aukera-askatasuna: Hezkuntza-proiektu alternatiboan oinarri nagusienetariko bat pertsona bakoitzaren erritmoak, nahiak eta interesak errespetatzea da; hala, “haurtzaroa eta bere beharrak errespetatuz” (Salmerón, 2010). Ongizatea eta zorientasuna eskuratzearekin lotzen den eta, batez ere, bakoitzak bere erabakiak hartu ahal izatean oinarrizten den askatasun hau bera da hezkuntza-proiektu alternatiboan nortasun-ikur adierazgarriena. Ikastea ariketa naturalizat hartzen denez, haur bakoitzak bere ezagutzarekiko rol aktiboa du eta bere ikaskuntzaren protagonista da (Greenberg, 2003; Salmerón, 2010). Hots, haurrek aukera-askatasunaren bidez (zer, noiz, nola edo norekin ikasi erabakiz) eraikitzen dute ezagutza; eta, modu honetara, pertsona bezala garatzen doaz. Beraz, proiektu hauen baitan ez dago aurretiazko curriculumik ezta nahitaezko ikasgaienezko tokirik.

Askatasun horren muga bakarrak beste pertsonen askatasunarekin eta segurtasunarekin lotutako zentzuzko mugak dira. Aipatzekoa da, bestalde, aukera-askatasun hau eman ahal izateko funtsezkoa dela inguruko helduek haurtzaroarekiko errespetu, maitasun, zaintza eta

ulermen-jarrera izatea. Haurrengan konfiantza izatea da garrantzitsua. Eta ingurumen fisikoak ere badu bere paper nabaria haurren askatasunari dagokionean; interesak sustatzen dituen (eta, beraz, haurrek haien ezagutza eraikitzeke ezinbestekoa duten) estimuluz beteriko espazio segurua izan behar delarik.

c. Hezkuntza holistikoa: Hezkuntza holistiko, integral eta diziplinarteko bat aurrera eramanez, -eskola konbentzionaletan nagusi den alderdi kognitiboa lantzeaz gain- proiektu hauetan sortzen diren inguru natural, sozial eta kulturek dimentsio emozionalak, artistikoak, abstraktuak edota erlaziozkoak ere lantzea ahalbidetzen dute.

d. Leku-aniztasuna: Ohikoena da hezkuntza-proiektu alternatiboenak ikasgelarik eta banaketa-hormarik gabeko espazio irekiak, malguak eta anitzak izatea; non aukera-askatasuna eta bestelako alderdiak modu holistikoa garatu daitezkeen. Esaterako, espazio horiek mugimendu-askatasuna, adierazpen-askea, behaketa, entzumen aktiboa eta antzeko gaitasunak bermatu behar dituzte (Contreras, 2004, 2010). Adierazgarria da, halaber, garrantzi bera ematen zaiola barruko zein kanpoaldeko espazioari; natura ere zilegizko ikasketa-espazio bezala balioetsiz (Nixon, 2015; Etxebarria, 2016).

e. Langile profesionalak laguntzaitzat jardutea: Proiektu hauetako profesionalen rolar edo egin-behar eta jarrerai dagokienean, hezkuntza konbentzionalarekin alderatuz nabari ezberdinak direla esan daiteke. Bidelagunak edo laguntzaileak dira; ez irakasleak. Haien eginbeharra laguntza ez-zuzentzailea eman, aktiboki entzun eta, haurrek eskatu ezker, erraztasunak emanez edo bitartekari izanez esku-hartzeren bat egitea da. Baina, orokorrean, ez da eskurik sartzen haurren ikaskuntza-prozesuan, txikienean batez ere, haiek garatu, ikertu, ikasi, sentitu eta esperimentatzeko aukera izan dezaten (Carbonell, 2015).

f. Taldekatze heterogeneoak: Ordutegiak oso malguak diren eta ikasgairik ez dagoen bezala, haurrak ez dira maila akademikoetan (eskola konbentzionaletan bezala) banatzen. Hots, adin ezberdinetako haurrak elkarrekin garatzen dira gehienetan proiektu hauetan. Horrek ezagutzak belaunaldiz belaunaldi erraz transmititzea ahalbidetzen du; irakasle profesionalaren figuraren behararekin apurtuz, eta bidean ikaskuntza aberastuz (bai ezagutza transmititzen ari den haurarentzat, bai jasotzen ari denarentzat). Aitzitik, adinka taldekatzen ez bada ere, eredu honek pertsonen garapenaren etapa ezberdinak kontuan hartzen ditu betiere. Oro har, pertsonen heterogeneitatea (adin bereko bi haurrek erritmo zein behar ezberdinak izan ditzaketela) oso aintzat hartzen da (Contreras, 2004, 2010).

g. Ikaskuntza-gune ez-masifikatuak: Eskola konbentzionaletan ohikoa den masifikazioa (ratio altuak, makro-eskolak...) kritikatu eta ekiditen saiatzen dira proiektu hauek; masifikazio horrek haurren beharrei erantzun indibidualizatu eta egokiak ematea ezinezko egiten duelako. Horregatik, normalean, proiektu hauetan parte-hartzen duten haurren kopuruak ez ditu bi zifrak gainditzen; erabaki hori oztopatzen duten traba legal eta ekonomiko anitz dituzten arren (Rodríguez, 2014).

h. Ez-egonkortasun legala eta ekonomikoa: Estatu Espainiarrean, Lehen eta Bigarren Hezkuntzan eskolaratzea derrigorrezkoa da, eta horrek traba legal eta administratibo ugari dakarzkie 6 urtetik gorako haurrak hartzen dituzten, eta gero eta ugariagoak diren, proiektuei. Alemanian edo Danimarkan, ordea, legeak proiektu hauek onartzeaz gain, laguntza publikoak ere jaso ditzakete. Baina gure testuinguruan izaera alegala dute, eta horrek proiektuek familien ekarpen ekonomikoaren araberako egonkortasuna izatea dakar (Rodríguez, 2014; Carbonell, 2015; Carneros, 2018).

i. Autogestioa eta partaidetza: Hezkuntza-komunitatearen (familiak, ikasleak, profesionalak...) parte-hartzea aktiboa eta garrantzizkoa izaten da. Normalean, eragile guztiak entzun eta kontuan izaten dira erabakiak hartzerako eta proiektuaren gobernantza aurrera eramaterako orduan; modu kohesionatu, demokratiko eta horizontalean. Proiektu hauetan autogestioa, autodeterminazioa, inplikazioa, eta kolaborazioa dira nagusi (Salmerón; 2010, Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018).

Ezaugarri hauek kontuan hartuz, honakoa da Garagarza-k (2020) ematen duen hezkuntza-proiektu alternatiboen definizioa: “Askotariko ekimenak dira, planteamendu filosofiko, politiko eta pedagogiko desberdindunak, hezkuntza-sistematik kanpo edo sistema barruan, gizarte-aldaketarako hezkuntza-ekintza ez-konbentzionalak planteatzen dituztenak eta pertsonen askatasun indibiduala eta kolektiboa bilatzen dutenak, ikaskuntza holistikoa eta hainbat gune autogestionatutan parte-hartze protagonikoa bultzatuz” (Garagarza, 2020, 53.or.).

Atal honetan zenbait autorek hezkuntza-proiektu alternatiboen inguruan eginiko ezaugarritzea jaso dugu. Zehazki, hizpide izan ditugun autoreek eredu edota proiektu hauen balizko onurak azaltzen dituzte. Ala eta guztiz, eta aurrerago aipatuko den moduan, beste autore batzuk (Pérez, 2022 esaterako) hezkuntza alternatiboaren oinarriak, eta bereziki, lorpenak kolokan ipini dituzte, euren izaera indibidualista eta elitista agerian utziaz.

2.2. Hezkuntza-proiektu alternatiboak gure testuinguruan: presentzia eta lege-egoera

Behin hezkuntza proiektu alternatiboan ezaugarri komunak deskribatu ondoren, proiektu hauek duten presentzia eta lege-egoera izango ditugu aztergai. Esan bezala, mundu anitza eta heterogeneoa da hezkuntza alternatiboarena; hamaika hezkuntza-joera, kezka, lehentasun, testuinguru eta ikuspuntu pedagogikori erantzun nahian aurkitzen direlarik. Eta, aniztasun horretara hurbiltzeko, baina batez ere hezkuntza-proiektu alternatiboek partekatzen dituzten oinarritzko alderdietan gehiago sakontzeko, lagungarria da kasu errealenganako hurbilketa bat egitea.

Hurbilketa hori hezkuntza-proiektu alternatiboan egoera globala ginetik aipatuz hasi, eta EAEn proiektu mota honek duen presentzia eta egoera ezagutzearekin jarraitu daiteke. Mundu mailan, Garagarza et al.-ek (2020) azaltzen duten bezala, gisa honetako gero eta proiektu gehiago sortzen ari dira; Europan eta Latinoamerikan presentzia handiena dagoelarik. Gainera, proiektu hauek saretzen, elkar laguntzen eta mapak sortzen hasi dira; Latinoamerikako REEVO erakundea, Espainiako Ludus edo Euskal Herriko Haziz Hazi bezalako bidez, batik bat. Gure inguru hurbileko egoerari dagokionean, Ludus eta Haziz-Hazi hezkuntza-alternatiboaren sareek eskaintzen dituzten datuetan oinarrituz, mota honetako ekimenen ikuspegi orokor bat lor daiteke. Hala, Carneros-en (2018) sailkapen ereduari jarraiki EAEn eredu irekiko 23 hezkuntza-proiektu alternatibo leudeke (Garagarza et al., 2020).

Behin hezkuntza proiektu hauen presentzia zehazturik, jarraian, hezkuntza proiektu hauen lege-egoerari erreparatuko diegu. Aurretik aipatu bezala ezinbestekoa da proiektu hauen nondik norako legal eta administratiboak ezagutzea euren garapena eta irismena baldintzatzen dute eta. Hezkuntza-proiektu batek lege-aitortza lortzeko LOMCE-k (2013) eta Heziberri Planak (2020) ezarritako esparrua bete behar du. Zentzu honetan, gaitasunetan oinarritutako Curriculumek horrelako proiektuak garatzeko aukera zabaltzen dute. Dena den, aukera zabaltzeak ez du esan nahi izaera honetako proiektu guztiak homologatuak daudenik, eta ondorioz, homologatu gabeko proiektu gehienak soilik Haur Hezkuntzako haurrei zuzendutakoak dira oztopo legal eta administratiboak ekiditeko; etapa horretan eskolaratzea ez delako derrigorrezkoa Espainian.

2.3. Hezkuntza-proiektu “alternatiboei” kritika pedagogia marxistaren ikuspegitik

Hezkuntza-proiektu alternatiboekiko gerturatze edo irudi orokor bat sortzeko ahalegin honetan, eskola hauek ezaugarritzeaz eta alderdi komunak bilatzeaz gain, errealitate hauen inguruan sortu diren kritikak ere plazaratzea funtsezkoa da; egon baitaude, eta korrante alternatibo hauek beste paradigma batzuk bitartekari izanda ulertzea ere interesgarria delako. Hala, jarraian, autore ezberdinek pedagogia marxistaren ikuspegitik hezkuntza-proiektu alternatiboei egiten dieten azterketa kritikoaren nondik norako nagusiak aurkeztuko ditugu.

Pérez (2022) esanetan, hezkuntza-alternatiboak itxura emantzipatzailea, iraultzailea, anti-autoritarioa, eta haurtzaroarekiko errespetuzkoa izan dezakeen arren, hausnarketa haratago eramanda, proiektu hauen atzean edo oinarrian sarritan irabazi asmoko enpresa pribatuak edo partikularrak daude. Esaterako, eskola alternatibo asko dirudun pertsonen sortzen dituzte haien seme-alabak eta hauen antzekoak eskolaratzeko. Eta, halaber, eskola hauen aurpegi atseginaren azpian izaera segregatzailea, funtzio pribatizatzailea eta proiektu pedagogikoen premisa liberala ezkututzen dira.

Horretaz gain, eskola alternatiboak eskola publikoaren gabeziak betetzeko konponbideak direla pentsatzea akats bat da autore honen ustez. Izan ere, familia mota oso zehatz batentzat, eta testuinguru oso zehatz batean sortzen dira; haur eta familia horien interesetara eta kezketara mugatuta, eta eskola publikoan ohikoak diren helburu kolektiboetatik urrun. Diskurtso indibidual hauek, diskurtso kolektiboagoak (berrikuntzaren pedagogienak, adibidez) ordezkatu dituzte. Intentzio onarekin sortzen diren proiektuak ere egon badaudela argi duen arren, autoreak egiturari (kapitalismoaren baitan eraikitzen den hezkuntza bati) egiten dio kritika, proiektu alternatiboen eta sistema konbentzionalaren oinarriak edo eskemak oso antzekoak direla argudiatuz. Ildo honetan, Ponce-ren (2005) ustez, metodologiak eraldatzen dituzte, baina ez gaitasunak. Pérez (2022) gainera, pedagogia alternatiboak eskola publikoetan sartzearen aurka agertzen da. Izan ere, pedagogia hauek haiekin batera ikuspuntu idealista eta esentzialistak eta klase-banaketa naturalizatzea dakartzate eskola publikora.

Aipaturiko autoreez gain, egile ugari izan dira hezkuntza-librearen oinarriak ikuspegi kritikoarekin aztertu dituztenak (Cornaton, 1977, Snyders, 1978 eta Palacios, 1984, besteak beste). Hezkuntza eredu honen oinarri nagusietako bat haurra bere esentzian ona dela (interes, talentu eta ezinegon natural eta propio batzuk dituela) eta hazi ahala gizarteak kutsatu egiten

duenaren ideia da. Kontzepzio horrek, gizartea homogeneousatzeaz gain, ulertarazten du eskolaren papera edozein eragin haurren ingurutik kentzea dela. Ondorioz, hezkuntza korrante ez-zuzendua jarraitzen da eta hortaz, irakasleek, haurrak errespetatze aldera, ezin dute esku-hartzerik egin teoriarik, hori autoritarismoarekin lotzen delako (Cornaton,1977). Zentzu horretan, haztea, barruan dagoena kanpora ateratzea dela uste da. Eta horrek inplikazio asko ditu; hasteko, adibide bat jarritz, haur bati irakurtzea interesatzen bazaio, interes espontaneoak duela ulertuko da eta hau potentziatzeko materialak eskainiko zaizkio. Beste haur bati irakurketa interesatzen ez bazaio, ez zaizkio material horiek eskainiko, bere interesak errespetatu nahian. Espontaneoki ikasiko duela ulertzen da. Baina hor ez da haur horien testuingurua zein den kontuan izaten ari. Beharbada, irakurketarekiko interesa duenak etxean gurasoekin irakurtzeko aukera eta denbora izan du. Suchodolski (1976) eta Fontán-en (1978) arabera, interes hauek naturalak direla eta haien arteko ezberdintasunak indibidualak direla ulertzeak (jada sozialki klasea edota generoagatik baldintzatuta daudela ulertu ordez) ezberdintasun sozialak naturalizatzea dakar.

Hezkuntza ez-zuzenduarekin jarraituz, autore kritiko hauek kontraesanek bateriko planteamendua dela adierazten dute. Izan ere, korrante hau jarraituz helduen egin beharra haurra ez baldintzatzea da. Baina hori, alde batetik, ezinezkoa da, errealitatean haurrak gomendio edota ereduarekin etengabe baldintzatuak direlako eta haurrak eskola iristen direnerako aurretiazko esperientziak dituztelako (Palacios, 1984). Eta, bestetik, haien burua ez-zuzentzailatzat hartu arren, kasu batzuetan (haurren bat baztertua denean, adibidez) esku-hartzen dutela onartzen dute; askatasun indibidual horren baitan kanpotik konpondu beharreko arazoak sortzen direla ikusten dutelako; gizakia izaki soziala eta historikoki baldintzatua delako. Hots, nahi den helburu bat lortzeko (haur bat baztertua ez izatea), haientzat zilegizkoa da nahi ez den metodo bat (hezkuntza zuzendua) erabiltzea. Beraz, haiek autoritarismotzat ulertzen dutena zilegitzen da haur ahul edo zapalduenen kasuan, batik bat.

Ildo honetan, Snyders-ek (1978) hezkuntza ez-zuzenduak haur pribilegiatuarentzat soilik balio duela ulertzen du; haiek soilik dutelako interesak “naturalki”, zuzenbiderik gabe, garatzeko aukera. Gainera, hezkuntza ez-zuzendua errespetuzkoena dela dirudien arren, oso zuzendua dela deritzo: ezberdintasun sozialekin zerikusia duten interes edo gaitasun faltak naturalizatzean, betiko egiturak erreproduzitzen dira; eta erresistentziarik ez jartzean, haurtzarora autoritarismoaren esku uzten da.

Amaitzeko, Pérezek (2022) zera hausnartzen du gaur egun hezkuntza-eraldaketarako dauden aukeren inguruan: hezkuntza librearen arazoetako bat egungo mundua guztiz kutsatuta dagoenez, eta sistema barrutik gauzak aldatzeko inolako aukerarik ez dagoenez, aukera bakarria sistematik atera behar dela pentsatzea da. Baina ez da sistematik guztiz at dagoen espaziorik existitzen; bertan ere eskema berdinak erreproduzitzen jarraitzen baitira. Eta, horretaz ohartzean, eskema horiek ekidin ezinak direla pentsatu eta sistema besarkatzen amaitu dezakegu.

Ondorioz, autorearen iritziz, benetako alternatiba edo eraldaketa bat sortzeko, hezkuntza-librearen baitan aipatzen joandako alderdi hauek kritikatzeko hasi behar dira. Hala, proposamen iraultzaile bateranzko bide hori eraikitzeko, gizakia historikoki baldintzatutako izakia dela ulertu behar da; ezagutzak langile-klasearen emantzipaziorako paper bat duela; garrantzitsua dela metodoak eta helburuak elkarrekin joatea; eta eskola bera espazio sozial bat dela. Pérez-i (2022) jarraituz, existitzen diren forma sozialen barruan eraldaketa aukerak egon badaude; baina pedagogia alternatiboek helburu duten sistemarekiko askatasun ideal eta ezinezko hori bilatu gabe jardun behar da, betiere. Autorearen ustez, askatasuna kolektiboki konkistatu behar da.

Hezkuntza-proiektu alternatibo hauekiko kritika ordea, askoz zabalagoa da, eta pedagogia marxistatik haratago, ildo ezberdinetatik ipini dira auzitan proiektu hauen defendatzaileek luzaturiko balizko indargune eta onurak. Horien artean, De Bruyckere et al. (2015, 2019), Didau (2015), Kirschner eta Hendrick (2020) eta Luri (2020) aipa ditzakegu. Autore hauek hezkuntza arloko mito eta sinesmen faltsuak agerian utzi eta kritikatzeko dituzte; besteak beste, hezkuntza proiektu alternatiboek babesten dituzten proposamenak.

3. Metodologia

Lan honen atal enpirikoak ikerketa kualitatiboa du oinarrian. Modu honetara, Bizkaiko hezkuntza-proiektu alternatiboaren ezaugarritze helburuarekin, proiektu hauetan parte-hartzen duten hezkuntzako profesional zein familiako kideekin sakoneko elkarrizketak burutu dira. Juaristi-ri (2003) jarraituz, ikerketa kualitatiboaren baitan kokatzen den sakoneko elkarrizketa, informazioa lortzeko egiten den eta fenomenoaren esanahiak sakonean aztertzen dituen teknika profesionala da. Gure aztergai honetarako teknika hau bereziki baliogarria da, elkarrizketatuarentzat garrantzitsua eta adierazgarria dena ezagutu daitekeelako; bere mundua, bizitza edo ondo ezagutzen duen arlo bat nola ikusten, sailkatzen eta bizitzen duen ezagutuz.

Gainera, azpian ezkutatzen den informazio konplexua eta aberatsa hobeto ezagutzeko ere balio dezake. Halaber, sakoneko elkarrizketetan sortzen den konplizitatea edo etxekotasun egoera oso egokia da anonimatua edo intimitatea eskatzen duten gaiak aztertzeko; eta, beraz, erakunde baten barruko egitura edo oso pertsonalak diren gaiak ikertzeko, eta, baita, proiektu hauetako asko legez kanpo dauden heinean mantentzen ahalegintzen diren anonimatua bermatzeko.

Elkarrizketatuen hautuari dagokionean, Bizkaiko lau proiektu ezberdinetako eragileak elkarrizketatu ditugu. Kontuan izan behar dugu, gero eta ugariagoak diren arren, oraindik EAEn eredu irekiko 23 eskola alternatibo besterik ez daudela, horietatik 11 Bizkaian kokatzen direlarik. Proiektuak aukeratzeko orduan, hauen baitan adierazgarria izan ohi den aniztasuna islatzen ahalegindu gara; ezaugarri ezberdinetako hezkuntza-proiektuak aukeratuz: itxuraz lehentasun ezberdinak dituztenak, izaera legal edo instituzional ezberdindunak dituztenak eta proiektu txikiak zein handiagoi helduaz.

Zehazki, zortzi elkarrizketa burutu ditugu, proiektu horietako bakoitzean bi eragile elkarrizketatuz, bat proiektuko bidelagun/irakasle/antolatzaileei; eta bestea bertako familia bateko gurasoei. Talde bakoitzetik informazio ezberdina lortzea helburu dugunez, bi galdera-sorta ezberdin prestatu ditugu; galdera eta gai batzuk partekatzen diren arren.

4. Emaitzak

Atal honetan, hezkuntza-proiektu alternatiboetako protagonistei (profesionalak eta familiak) eginiko elkarrizketen eduki nagusiak jasotzen dira. Modu honetara, hizpide izan ditugun gai ezberdinetan euren ahotsak eta usteak jasoko ditugu.

4.1. Hezkuntza-proiektu alternatiboen sorrerak

Azterturiko hezkuntza-proiektu edo eskola alternatibo gehienak familiak edo, batez ere, irakasleak helburu komun batekin -hezkuntza beste era batean planteatzea- elkartzean jaio ziren; aztertutakoen artean zaharrena 2002. urtean sortu zelarik. Gainera, ohikoa da sortzaileek egun proiektuan jarraitzea bidelagun edo/eta zuzendari gisa.

“Bi ama elkartu ziren, ez zutelako topatzen haien beharrianak betetzen zituen leku apropos bat; eta haiek sortzea erabaki zuten.”

Normalean, protagonisten esanetan, proiektu hauek atzetik hausnarketa-prozesu eta formakuntza sakonak dakartzate:

“Proiektua martxan jarri arte bost urte eman genituen hausnarketan, talde ahaldundu bat eta lengoaia komun bat eraikitzen, proposatu nahi genuen hezkuntza-proiektua lantzen, eta abar. Horretarako, taldean esperientzia edo eskola ezberdinak bisitatu genituen, ikasitako guztia desikasi, eta modu autodidaktan berrikasi genuen.”

Bestalde, kasuren batean, hasierako xedeak denboraren poderioz aldatzen joan dira:

“Hasieran gure elkartzearen motibazioa ez zen eskola edo espazio ezberdin bat sortzearena: baizik eta bizi genuen hezkuntza-sistemaren hutsunea salatzea eta kultur eraldaketarako balioko zuten jarduera ezberdinak antolatzea (modu ludikoan, kalera irtenda...); beste hezkuntza-sistema eredu baten inguruko hausnarketara gonbidatuz. Baina kritika hutsak alternatiba barik pisu gutxi zeukanaren ondoriora iritsi ginen. Eta gutako bat eskola alternatibo baten proposamenarekin iritsi zen”.

4.2. Familien ezaugarri orokorrak

Hezkuntza-proiektu alternatibo batean sartu izanaren arrazoiak

Oro har, proiektuak sortzean sartu ziren bertan familia elkarrizketatuak; seme-alabek bi eta lau urte bitartean zutelarik. Baina badira, baita ere, Covid 19-aren pandemiaren harira duela gutxi sartu direnak. Gehienetan, urte luzez geratzen dira eskola hauetan.

Hurbileko norbait proiektuan sartuta egoteagatik, ezagun batzuek ezagutu ostean, edota txirripaz ezagutu ohi dituzte familiek proiektu hauek.

” Egun batean, nire alabarekin hondartzan geundela, proiektu honekin topo egin genuen, eta haurrak jolasean hasi ziren. Horrela hasi zen.”

Familiek eskola hauen inguruan zituzten aurreiritziei dagokienean, gehiengoak gune elitistak izan zitezkeela eta, hala, haurrek gizartea benetan zelakoa den ezagutuko ez zutela pentsatzen zuen.

“Lehenagotik interesatzen zitzaidan nire alaba horrelako proiektu batean sartzea. Baina beti iruditu zaizkit pixka bat elitistak.”

Baina aurreiritzi horren gainera, haien hezkuntza-esperientzia propioan bizitakoarekiko arbuioa eta seme-alabei zerbait ezberdina eman nahia dago kasu guztietan.

“Baziren zenbait gauza, gure gurasoek gurekin egin zituztenak, ez genituela errepikatu nahi. Eta, beraz, seguruenik aurretiaz prest geunden halako proposamenak entzuteko eta irekiak izateko.”

“Nire aurreiritzia, baino, nire esperientzia eskola publikoan izan zen erabakigarria. Hau da, kalifikazioaren oso menpe egotea; ratio oso handiekin; sariak; zigorrak; ebaluazioak; lehiaketa; eta harreman osasuntsuak eraikitzeari denborarik ez ematea, edukiei baizik. Ia ia frankismoarekin eta industrializazioarekin lotzen dut nik hori. Aldaketak egon dira, baina politikiegi doaz. Eta amesten nuen alabari beste zerbait eskaini ahal izatearekin.”

Beraz, eskola mota hauek hautatu izanaren arrazoi nagusia familien gehiengoak haurtzaroaren beharren inguruan hausnartu eta egungo hezkuntza-sistema konbentzionalak haien balioekin bat egiten ez duela ikustea dela azaltzen dute. Bada, baita ere, pandemiaren testuinguruan, eskoletako isolamendu dinamika eta arauekin bat ez etorri eta haien seme-alabak naturarekin erlazio zuzena bermatzen duten proiektuetan egotea erabaki duen familiaren bat.

Familien profila

Bestalde, eskola hauetako familien profila aztertuz, gurasoen ikasketa-mailari eta lan-alorrari erreparatuta, zera esan genezake: familia guztietan, gutxienez gurasoetako batek goi-mailako unibertsitate ikasketak ditu, eta egun lan finkoa du. Asko irakasleak dira, baina bigarren maila batean arte munduarekin erlazionatutako profesionalak ere badaudela esan daiteke.

Eskola hauetako profesionalen esanetan, familien maila sozio-ekonomikoari dagokionean, egoera ezberdinak daude. Baina konpartitzen dutena sistema konbentzionalari buruz duten pentsaera da; eta baita proiektu bakoitzaren ezaugarri edo balio zehatzekin bat egitea.

“Familiek ezaugarri komunak dituzte: haurrekiko bilatzen den harremana era ezberdin edo atipiko batean bizitzeak batzen ditu; eta denek bilatzen dute haurrak errespetatzeko eta haien erritmora hazteko espazio bat. Baina heterogeneoak gara: hurbileko zein urruneko familiak daude; edota familia batzuek kuotei ekonomikoki lasai asko aurre egiten diete, eta beste batzuek ahalegin handiarekin.”

Elkarrizketatutako familien iritziz, edozein familiak ez du aukera hezkuntza-proiektu alternatiboetan sartzeko haien seme-alabak (salbuespenen bat egon daitekeen arren).

“Bi familiekin gertatu zaigu diruarekin oso justu egonda azkenean proiektua utzi behar izan dutela. Oso zaila da zu barruan zaudenean ikustea eta onartzea elitismoa egon daitekeela eta familia guztientzat ez dela posiblea.”

Pribatuak izateak dakartzan ahalegin ekonomikoez gain, bestelako oztopo edo ahaleginak ere aipatzen dituzte: haurrak eskolan ordu gutxi egotea, esaterako.

“Niretzat filosofia hori (umearentzat onena gizartean eta familian integratuta denbora gehien igarotzea dela; eta eskola ez dela haurtzaindegi bat) oso ondo dago, baina gero errealitatea (gaur egungo sistema sozio-ekonomikoa) ez dago horrela antolatuta; eta zailtasunak dakartza kontziliaziorako.”

4.3. Hezkuntza-proiektu alternatiboen ezaugarri orokorrak

Lege-egoera eta izaera instituzionala

Proiektu guztiak guztiz autogestionatu eta pribatuak dira, gutxi batzuk hezkuntza-sare ofizialean sartuta (eta, beraz, homologatuta) dauden arren. Familien kuotei esker daude zabalik proiektu guzti hauek; eta homologatutakoen artean, baten-batek, itunpeko izatea eskatzen du - ezezkoa jasoz betiere- instituzioen laguntza jaso ahal izateko. Baina askotarikoak dira izaera pribatua izateak eduki ditzakeen abantaila eta gabezien inguruko iritzia.

“Proiektu guztiz autogestionatua izateak autonomia eta askatasuna eman digu gure lana burutzeko.”

Baloreak, proiektu pedagogikoa, eta metodologiak

Proiektu bakoitzak bere balore eta pedagogia zehatz edo propioak ditu ardatz. Batzuetan, pedagogia kritikoa eta guztien onerako pedagogiak dira oinarri; horren helburu nagusiak zorientsu izateko aukerak handitzea eta belaunaldi ezberdinen arteko harreman kopotragonikoetan sakontzea eta gauzatzea litzatekeelarik. Besteetan, Hezkuntza Sortzailea eta naturaren baitako esplorazioa da ardatza. Denetan, ordea, eskola konbentzionaletan lehentasun izan ohi ez diren alderdiak dira oinarri; betiere haurra eta bere beharrak erdigunean jarritz, eta

haren erritmo eta interesak errespetatuz (proiektuaren arabera hauek leku gehiago edo gutxiago dutelarik).

Metodologiei dagokienean, anitzak direla esan daiteke; baina proiektu gehienek estilo propioa dutela edo metodo zehatzik jarraitzen ez dutela adierazten dute. Batzuek, aldi berean, Montessori, Waldorf, Freinet, Adimen Anitzeko teoriak, “Lengoaia ez-bortitza”, Tonucci, edota Reggio Emilia pedagogia eta metodologiaren alderdi batzuk edo besteak (haien proiektuan koherenteak direnak) hartzen dituzte. Orokorrean, eginez eta biziz ikasketa esanguratsuak lortzea; material manipulagarriak erabiltzea; inguruaz baliatzea; eta antzeko metodoak proiektu guztiek konpartitzen dituzten ardatz-alderdiak izan ohi dira.

“Ez dugu metodologia zehatzik jarraitzen. Gure ustez, metodoa mugatzailea da ikaskuntza- eta irakaskuntza- prozesuan. Prozesu hau bizia da, eta norberak erabakitzen du nola, noiz, zer, zenbat denbora, eta norekin ikasi nahi duen.”

Halaber, familiek gehien balioesten dituzten hezkuntza-alderdiak ezberdinak dira haien beharrezan arabera: Barrutik kanpora ikastea; kanpoko -helduen parteko- kontrol handirik ez egotea; naturarekiko erlazioa; esploratzeko aukerak; autonomia; erritmoekiko errespetua; harremanei ematen zaien arreta; bakoitzaren interes eta nahietatik abiatzeak frogatuta duen eragin akademiko positiboa; adin ezberdinekoak nahastuta egotea, -eta abar- dira gurasoentzat garrantzi gehien izaten dituzten alorrak.

“Gehien balioesten dudana zera da: pertsona bakoitzaren ezaugarriak baloratzea. Eskola arrunt batean, ratioengatik, denboragatik, eta garrantzitsuena curriculum-a betetzea delako azkenean umeak berdin tratatzen dira; taldearen edo irakaslearen erritmorik eta izaerara moldaraziz. Nik nire lanean (medikua naizen heinean) eskola konbentzionalen hutsuneen ondorioak ikusten ditut. Izan ere, eskola arruntean dauden ikasleak, edo moldatzen dira, edo antsietateak, depresioak, segurtasun faltak, zein bullying kasuak agertzen dira. Halako umeak “bizirauten” bezala ikusten ditut.”

Bestalde, elkarrizketatu baten ustez, proiektu hauek gurasoentzat ere ikaskuntza ugari ekartzen dituzte orokorrean:

“Proiektu honek zelan funtzionatzen duen eta bertako ikasleei zer eskaintzen dien ulertzeak guri ere guraso bezala hausnartarazi eta irakatsi digu gure alabekin erlazionatzen. Bizi-estiloa aldatu digu.”

Proiektu hauen ezaugarrietan gehiago sakonduz, hurrengo alderdiak ere aipatu behar dira. Alde batetik, elkarrizketatu guztiak datoz bat hezkuntza komunitate osoaren parte-hartzea funtsezkoa eta oso aktiboa dela esaterako orduan: familiek proiektuaren zenbait alderdiren kudeaketan (kuotak, auzolanak, garraioa, tailer batzuk...) inplikazio handia dutelako.

“Komunitatea batzen duena, besteak beste, gure hurrekiko ongizatea bilatuz beti elkarlanean aritzen garela da, proiektua bizirik mantendu ahal izateko.”

Beste ezaugarri errepikakor bat proiektu hauek herri edo landa eremuetan kokaturik egoten direla da; betiere naturarekiko hurbiltasuna edo kontaktu zuzena bermatuz, eta horren onurak edo beharra aitortuz. Aitzitik, eskola gehienek espazio finkoak dituzte oinarri, beste batzuen kasuan aldakorrak diren bitartean. Naturarekiko kontaktua astero behin izatetik (txango forman), eguneroko espazioa natura duten eskolak topa ditzakegu.

Oro har, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntzaren baliokideak liratekeen guneetan banatuta daude ikasleak (trantsizioa era naturalean, prest daudenean, egiten duten arren normalean); eta, beste batzuetan, hiru eta hamabi urte bitarteko haurrak guztiz nahasturik daude. Baina, guztietan, haurrak adin ezberdinetako umeekin batera egoten dira ia uneoro; tokatzen zaien hezkuntza-etaparen barruan bada ere. Zentzu honetan, onura anitz identifikatzen dituzte bidelagun eta irakasleak.

“Interesatzen zaizkien alor batzuk garatzeko aukera beste adin batzuetakoekin egoteak emango die. Horrela, gainera, gatazka aukera pila bat murrizten dira.”

Proiektu hauetan bereziki nabaria den eta eskola guztiek komunean duten alderdi bat ratio txikia izatea da. Hots, elkarrizketatuen artean, ratio handiena duenak heldu bakoitzeko 11 haur ditu; eta, txikiena duenak, -6 haur dauden egunetan- bi heldu. Gehienentzat, ratioak zaintzeari arreta berezia eman behar zaio; baina bestelako iritziak ere badaude:

“Gaur egun ratioak ez ditugu kontuan hartzen, oso proiektu txikia eta familiarra izan garelako beti; gure asmoa parte-hartzen duten ume eta nerabeek behar dutena zer zen jakitea izan delako beti; eta, bestalde, helduak ere ez duelako taldea kontrolatu behar, baizik eta belaunaldi ezberdinen arteko elkarbizitza ematen den espazio testuinguru bat sortzen lagundu, non denon artean zaindu egiten garen.”

Arian-arian, ikaskuntza-gune masifikatuen (edo 25 haurreko ratio-dun eskolen) inguruko iritziak konpartitu ohi dituzte proiektu hauetako profesionalek. Haien aburuz, ratio altuek kalitatezko hezkuntza eta arreta pertsonalizatua oztopatzen dute eta ez dira bakoitzaren erritmoak errespetatzen. Halaber, haien proiektuetan ere haur kopuruari dagokionean oreka bat topatu behar dela hausnartzen dute, haur gutxiegi egonda haien arteko harreman-aukera eta profil edo izaera nahiko ez egotea gerta litekeelako. Bestalde, aurreko belaunaldiekin alderatuz pixkanaka ratioak jaisten doazela ikus dezaketen arren, egun sistema publikoan egiten diren inbertsio ekonomiko urriek ratio handiak dakartzala uste dute.

“Guk geuk inbertsio ekonomikoa egiten dugu ratioa txikia izatean; gure ratioa handiagoa izan zitekeelako eta kuotak familientzako baxuagoak. Baina, orduan, eskema berdina erreproduzitzen egongo ginen.”

Horrez gain, beste ezaugarri komun hauek ere identifikatu ahal izan dira bidelagun edo irakasleei eginiko elkarrizketetan: Normalean, haurrak kuriosoak eta aktiboak dira; haien gustuekin konektatuta daude; haien artean mugak jartzen dakite; gatazkak daudenean adostasunera heltzeko trebeziak dituzte; akademikoki ez dute zailtasunik izaten; helduek ez dute epaiketarik egiten; eta maitasun, errespetu, eta onarpen testuinguru batean daude. Eta horrek guztiak haurrei haien buruarekiko segurtasuna eman, eta naturalki ahalduntzen ditu.

Bestalde, ohikoa da ikaskuntza holistikoa edo diziplinartekoa izatea proiektu hauetan.

“Espontaneotasuna dagoen heinean, arlo emozionalerako espazioa dago eta, beraz, interesetarako. Hor gorputz fisikoa, gorputz emozionala, gorputz intelektuala, eta baita gorputz espirituala lantzen dira.”

“Guk diziplina-aniztasuna ikastean gertatzen den ezaugarri bat bezala ulertzen dugu. Ez dugu bultzatzen; baizik eta testuinguru bat errazten dugu diziplina-aniztasuna ager daiten. Adibidez, putzu bat eraiki genuen guztion artean eta, hala, fauna; biologia; kalkulua; matematika; latinerazko hitzak; geografia; eta bestelako diziplinak lantzeko aukera izan genuen.”

Atal honekin amaitzeko, elkarrizketatuen hitzetan aipatzekoa da proiektu hauen azken helburua haurrak hazteko leku seguru bat sortzea dela; non haien erritmo eta interes indibidualak errespetatzen diren -neurri ezberdinetan-. Proiektu batzuek, ordea, helburu zehatzagoak ere badituzte, jada esan bezala:

“Azken helburua naturarekin beti kontaktuan egotea da; eta jolas librearen bidez eta esplorazioaren bidez mundua eta ikasi nahi duten guztia ezagutzea.”

“Egun ditugun helburu nagusiak umeei zoriontsu izateko aukerak handitzea, eta belaunaldi ezberdinen arteko harreman ko-protagonikoa sakontzea lirarteke.”

Hezkuntzako-profesionalen rola eta esku-hartze maila

Eskuarki, proiektu hauetan alde batetik berezko prozesu naturalen bidez era esanguratsuenan ikasten dela aldarrikatzen da; eta, bestetik, kasuak kasu nolabaiteko esku-hartzeak ere egitea beharrezkoa dela aitortzen da. Hau da, askok ulertzen dute haurra izaki ahalduna -bizitzeko eta ikasteko behar duena daukan, eta bere hezkuntzaren agente aktiboa den izakia- denez, hezkuntzako profesionalek egin dezaketena laguntzea dela; espazioak proposatuz eta aberastuz, haurrak inguruarekiko interakzio horretan ikasten joateko. Baina, batez ere eskola homologatuetako eragile batzuen esanetan, naturalki nola landu ez dakizkiten alderdi batzuk irakasleek proposatzen dituzte zuzenean; horrela eskatzen zaien curriculum osatzen joanez. Zuzendutako alorrak batzuetan derrigorrezkoak, eta besteetan hautazkoak dira. Beraz, esku-hartzeak egon badaude. Baina aztertutako proiektuak zentzu honetan bereizten dituen esku-hartze maila da: irakasleek zein neurritan zuzentzen/ behartzen duten ikaskuntza bat.

“Alde batetik, haurrek espontaneoki ikasten dutenarekin, eta, bestetik, guk proposatzen dugunarekin goaz osatzen ikaskuntza; urteekin ikusten joan garelako bestela ez zirela gauza batzuk ikastera heltzen. Guk proposatutako tailerretan apuntatzeko aukera dute; baina urteak pasa ahala derrigortasun bat dago.”

“Norberak erabakitzen du nola, noiz, zer, zenbat denbora, eta norekin ikasi nahi duen. Horrek ez du esan nahi gure egunerokotasunean egunak egitura zehatzik ez duenik. Helduok programazio didaktiko ezberdinak eskaintzen ditugu; eta ume eta nerabeek erabakitzen dute parte-hartu edo ez.”

“Hemen interesak libreki garatzen uzten ditugu. Guk materiala uzten dugu inguruan, eta umeak interesa duen momentuan, orduan joaten gara hori indartzera. Eredu bat eman gabe eta baldintzatu gabe, nahi dutena sortzeko askatasuna dute hemen; batez ere naturak berak ematen dizkigun eta eskura ditugun materialekin. Batzuetan, tailerrak egiten ditugu; askatasun horren baitan, betiere.”

Horri lotuta, esan daiteke denboraren (haurren ikaskuntza- eta bizi-erritmoen, ordutegien edota egutegien) nolabaiteko kontrola egiten dela proiektu guzti hauetan. Baina neurri ezberdinetan, berriro ere. Batzuek, oreka bilatzen dute haurren erritmoak errespetatzearen eta haurrak irakasleen erritmoetara moldatzearen artean, azken hau curriculumeko helburu batzuk bermatzeko ezinbestekotzat hartuz. Hala ere, horrek lanarekiko motibazioa murrizten ez duela ziurtatzen dute. Beste batzuek, egunero errepikatzen den helduek zehaztutako egitura edo ordutegi batzuk jarraitzen dituzte (hau haurrentzat onuragarritzat jotzen dutelako), baina ez dute denbora hori ikasgaietan banatzen -eskola konbentzionaletan egingo litzatekeen bezala-. Eta badira, baita ere, kontrol askoz txikiagoa egin, eta soilik ongi-etorria emateko eta bazkal ordurako (haurrek erabakitzen dutenean, gehienetan) biltzen direnak.

Amaitzeko, eta laburpen gisa, aipatzekoa da bidelagun edo irakasleen iritziz, irakaskuntza ez dela ikasteko bide bakarra; baina lagungarria dela edo, zenbait kasutan, ezinbestekoa. Hots, haurrak era natural eta autonomoan ikasten du ingurua behatuz eta esploratuz, eta benetako interesa duenean izango da ikaskuntza esanguratsuen. Baina helduak esperientziak proposatu edo, batzuetan, ezarri behar ditu; ikaskuntza horiek bermatzeko. Eragile batzuek uste dute haurrek heldu batek zerbait irakastea errazago ikasten dutela. Hala ere, haurra protagonista dela kontsideratzen dute. Gehienentzat, irakaskuntza eta ikaskuntzaren arteko oreka bat bilatu behar da. Modu honetara, esku-hartze mailaren arabera, profesional batzuk gehiago identifikatzen dira “bidelagun”-aren figurarekin edo “irakasle”-arenarekin.

4.4. Hezkuntza alternatiboaren papera gizartean

Proiektu hauetako profesionalen aburuz, ekimen hauek maila lokal edo hurbilekoan eragina izateaz gain, gizartean edo hezkuntzaren eraldaketan eta berrikuntzan ere nolabait lagundu dezakete, gauzak beste era batean egin daitezkeenaren eredu izanez. Baina, proiektuaren arabera, gizarteari begirako helburuak lehentasun dira edo ez.

“Familia eta irakasleen beharrak asetzearekin jada sistema laguntzen ari gara”

“Proiektuaren ardatz bezala pedagogia kritikoa eta guztien onerako pedagogiak ditu. Eta, horrez gain, kanpora begira jardunaldiak egiten ditugu. Guk argi dugu gure egitekoa edo funtsa politikoa dela, eraldaketa duela oinarrian, eta guk egiten duguna ez dela soilik gure komunitatean geratzen, baizik eta haratago doala. Gure asmoa oraindik ez dutenei ahotsa ematea den heinean, inor atzean ez uzteko helburua ere du

gure proiektuak. Eta kultura eraldaketa ume eta nerabeekin egiten ez bada, ez da eraldaketarik egongo.”

4.5. Hezkuntza alternatiboaren muga, zailtasunak, eta hauen konponbideak

Familiek gehien aipatzen dituzten muga edo zailtasunak honakoak lirateke: pribatua den heinean familiek eta proiektuak berak izan dezaketen ez-egonkortasun eta gehiegizko ahalegin ekonomikoa; hiri-inguruetatik urrun egotea (etxe-bizitzaz aldatzea edo bidai luzeak egitea eskatzen duena); legez kanpo egoteak ekar ditzakeen arazoak (6 urtetik gorako haurrak derrigorrez ofizialki eskolaratu beharrikatik familia batzuek proiektuak utzi behar izan dituztelarik); kanpoko presioak; hurrengo hezkuntza-etapetara moldatzeko kezka; eta familien profil aniztasun falta. Aitzitik, familiaren arabera kezka ezberdinak dira. Batzuek “ez-erosotasun material” gisa kalifikatu eta ikasteko edo bizitza-aldaketarako aukera bezala ikusten dituzte zailtasun hauek; baina gehiengoarentzat oso eraginkorrak diren oztopoak dira.

“Guztientzat eskuragarria ez den proiektua izatea eta, beraz, etorkinekin ez egotea, oso mugatzailea da nire alabarentzat.”

“Etorkizunean hezkuntza konbentzionaleko eduki akademikoetara moldatzeko ez dute arazorik izango; bai ordea metodologietara.”

“Niretzat hain baliotsuak diren espazio naturalak eskaintzeko proiektu bat izanik, hirietatik hurbil jartzea ez da erreza; eta, aldi berean, masa kritikoa (horrelako proiektuetara umeak eramateko desioa eta izpiritu kritikodun jendea) hirietan dago.”

Muga edo zailtasun hauek hobetze alderako proposamen edo ideiak ere izan ohi dituzte familia eta hezitzaileek. Eskola hauek legalak bihurtzea (hezkuntza-sarean publiko edo itunpeko bezala sartzea) da gehien errepikatzen den aukera. Baina, batzuen ustez horrek proiektuari pedagogia eta metodologiekiko autonomia kenduko lioke, eta etengabe lanketa akademikoa dagoela frogatzen ibili beharko lirateke, haurren beharretan zentratu beharrean.

“Idealena izango zen hau maila publikoan sartzea eta aukera hau edozein familiari ematea. Diru laguntzak ematen, ekonomikoki eskuragarri edo irisgarriagoa izango litzateke. Gainera, hezkuntza-etapen arteko salto zail horiek errazagoak lirateke.”

Eskola hiriguneetatik hurbilago egotea (gune naturalak galdu gabe); lan-talde sendo baten beharra; helburuak oso argi izatea; eta Bigarren Hezkuntzan proiektu alternatiboan jarraikortasun bat egotea ere aipatzen dituzte.

Baina, horretaz gain, proiektu hauetan jarraitzen diren pedagogia alternatiboak sistema publikora zabaltzea muga horiek gainditzen joateko beharrezkoa edo, behintzat, positiboa litzatekeela azaltzen dute eragileek.

4.6. Hezkuntza alternatiboaren etorkizuna

Familia zein hezkuntza-profesional guztiek bat egiten dute hobereena eskola publikoa hezkuntza alternatiboaren alderdiak hartzen joatea litzatekeela esatean. Hots, proiektu alternatibo hauek itunpeko bihurtu beharrean, eraldaketa sistema publiko barruan gertatzea; eskola alternatiboak eredu izanda. Zaila baina posiblea ikusten dute.

“Gero eta familia gehiago daude hezkuntza mota honetan interesatuta; eta eskaera handitzen bada, administrazioek errealitate hau -eta bere onurak- onartu beharko dituzte. Baina zaila da; halako haurrak sistemari ez zaizkiolako hainbeste interesatzen sistema barruan, hain manipulagarriak ez direlako.”

Aitzitik, eragile gehienek uste dute gaur egun hezkuntza sistema publikoak dituen oinarrizko egitura eta baldintzak kontuan hartuta oso zaila litzatekeela halako eraldaketarik egitea. Birplanteamendu estrukturala egin beharko litzateke. Baina, neurri batean, aldaketa txikiak -ikasgela mailan, batez ere- txertatzen hastea posible ikusten dute batzuek; eredutzat beste herrialde batzuetako -Katalunia, adibidez- pedagogia berritzaile edo alternatibodun eskola publikoak hartuz. Esaterako, haurrak ariketa bat egitera ez behartzea -hala bere erritmo eta interesak errespetatuz- lehen pauso bat litzateke. Baten batek, Amaraberri edo Ikasketa Komunitateak adibide gisa ikusten ditu; sistema barruan baina era ez hain tradizionalen jarduten dutelako. Beste batzuek, ordea, egun pedagogia alternatiboan aplikazio hori egitea ezinezko ikusten dute; eskola konbentzionalen azpiegiturek, denborek edota ratioek pedagogia hauek gauzatzea guztiz oztopatzen dutela argudiatuz.

Oro har, egiturazko eraldaketa hori gauzatzeko bidea (hots, sistema publikora zabaltzea) proiektu alternatiboan ikerkuntza arlotatik ikusgarritasuna emanez -hain onurak aitortzen

hasteko-; irakasle-taldearen hausnarketa, autokritika, eta inplikazioa formakuntzaren eta lan-baldintza duinen bidez (saturazioa murriztuz, adib.) sustatuz; eta hezkuntza-komunitateak kooperatuz eta behin eta berriz aldaketak eskatuz (kalitatezko eskola publiko baten alde militantzia eginez); eskolen espazio fisikoak birplanteatuz; naturarekin gero eta erlazio estuago bat landuz; eta hezkuntza tradizionalaren zenbait alderdi (hots, haurren ezagutza etengabe epaitzea; ratio handiak; irakaskuntza zuzenduegia; produktibitatea oinarri izatea; lehiakortasuna sustatzea; edo harreman oso hierarkikoak) desagerraraziz eraiki beharko litzatekeela uste dute hezkuntza-proiektu alternatiboetako eragileek.

“Eraldaketa politiko eta kulturala elkarrekin eman behar dira. Gizarteak eskatzen duen zerbait izan behar da. Eta gutxinaka hazten joango da.”

“Etorkizuna publikoa da. Hezkuntza zerbitzu publiko bat izan behar da; ondo zainduak dauden profesionalak dituen zerbitzu bat, gero haien haurrak ondo zaindu ahal izateko. Pausuz-pausu goaz; beti nahiko genukeena baino motelago.”

“Oraindik ez dakigu zelan zabaldu genitzakeen pedagogia alternatiboak sistema publikora. Baina, egun, horri erantzun nahian gabilta talde-lanean, hausnarketa eta eztabaida espazio eta jardunaldiak sortuz.”

5. Ondorioak

Elkarrizketatuen hitzetan, aztergai izan ditugun hezkuntza-proiektu alternatibo hauek hezkuntza beste era batean planteatzeko helburuarekin sortzen dira; hezkuntza-sistemaren hutsunea salatze aldera, kritika hutsak alternatiba gabe pisu gutxi duela pentsatuta. Proiektu bakoitzak ostean bere metodologia zehatzagoak baditu ere, orokorrean, eskola guzti hauek hezkuntza ez-zuzenduaren korrantea jarraitzen dutela azaltzen dute. Praktikan ordea, esku-hartzen dute, proiektuaren arabera neurri ezberdinetan: espontaneotasunari espazio gehiago edo gutxiago utziz. Proiektu hauetan parte hartzen dutenek esandakoari jarraiki, honakoak hauek lirateke proiektu hauek amankomunean lituzketen oinarriak: haurren beharrak erdigunean jarri, eta haren erritmo eta interesak errespetatzea; barrutik kanpora ikastea; helduen kontrol urria; eginez eta biziz ikastea; esploratzeko aukera izatea; hezkuntza-komunitatearen inplikazio handia; ratio txikiak izatea; edota adin ezberdinen nahasketa. Gainera, oro har, oztopo eta mugak ere konpartitzen dituzte: zailtasun ekonomikoak; arazo legalak; hurrengo hezkuntza etapara moldatzeko kanpoko presioak; eta familien profil-aniztasun falta, besteak beste.

Proiektu hauetan parte hartzeko azaldu dituzten arrazoiei erreparatuz, familiek, aurretiaz proiektu hauek elitistak direla pentsa zezaketen arren (eta zenbaitek ideia hori mantentzen duen arren), haien hezkuntza-esperientzia propioan bizitakoagatik (sariak eta zigorrak; epaiketak; lehiaketa...) eta -egun antzeko jarraitzen duela ikusita- seme-alabei zerbait ezberdina eman nahian erabakitzen dute eskola hauetan sartzea. Familia horiek lan- finkoak eta goi-mailako ikasketak izan ohi dituzten arren, eta guraso batzuen iritziz edozein familia proiektu hauetan sartzeko aukerarik ez duen arren, eskoletako profesionalek familia profil ezberdinak daudela kontsideratzen dute; zerbait konpartitzekotan aipatutako motibazio horiek direlarik.

Gizartera begira, proiektu hauek hurbilekoan eragina izateaz gain, hezkuntzaren eraldaketan eta berrikuntzan ere lagungarriak direla ulertzen dute eragileek; beste proposamen batzuk aurrera eramatea posible denaren eredu izan daitezkeelakoan. Eragile batzuek nahiko lukete eskola hauek itunpeko bihurtzea, eta beste batzuek, publiko; eraldaketa gutxi batzuentzat soilik izan ez dadin. Noranzko horrekin bide bat eraikitzen hasteko lehen pauso bezala, proiektu hauei ikusgarritasuna ematea; irakasle-taldean hausnarketa, autokritika, eta inplikazioa formakuntzaren eta lan-baldintza duinen bidez sustatzea; eta ratio handiak, irakaskuntza zuzendua, produktibitatea eta lehiakortasuna ardatz izatea desagerraraztea aipatzen dituzte.

Dena den, orain arte azalduko hezkuntza-proiektu alternatiboetan parte hartzen dutenek plazaratutako edukietara mugatu da. Ondorioz, ezinbestekoa iruditzen zaigu igorri diren ideia, nahi eta erronkak errealitatean zein neurritan betetzen diren ere aztertzea. Lehenik eta behin, aztertutako proiektuak atal teorikoan deskribatu ditugun hezkuntza-proiektu alternatiboen markoaren barruan sartzeko direla esan genezake; oro har, eskola alternatiboek hizpide izan ditugun ezaugarri guztiak betetzen dituztelako. Bestetik, eta hezkuntza eraldaketarako bidea metodologia alternatiboak eskola publikoetan txertatzeko ezbaiari dagokionean, eragileek posizio ezberdinak azaldu dituzte. Batzuek zaila ikusten dute, beste batzuek ezinezko; batzuek neurri txikian egin daitezkeela uste dute, beste batzuek prozesu hau nola bideratu daitezkeen ere ez dakite.

Aipaturikoz gain, Pérez-ek (2022) kritikatu dituen zenbait alderdi ere ikus daitezke elkarrizketa batzuetan islatuta: behar indibidualak proiektu kolektibo baten gainetik jartzea; sistematik kanpo alternatibak sortu daitezkeela sinestea; hezkuntza ez-zuzenduaren kontraesanak (haurrak baldintzatu ezina, baina errealitatean helduek zilegi ikusten dutenean

esku-hartzeak egitea, adibidez); hurrek naturalki ikasten dutela sinestea haien testuingurua kontuan hartu gabe; eta pedagogia alternatiboak sistema publikoan txertatzea onuragarria dela pentsatzea, besteak beste.

Bukatzeko, eta proiektu hauekiko kritiko azaldu diren autore ezberdinei jarraiki (Didau 2015, Luri, 2020 eta Pérez, 2022, besteak beste), alternatiboa izateak, bere horretan, ez dakar nahitaez hobekuntzarik ikasleen garapen akademikoan, ez eta egungo hezkuntza dinamiketan ematen den ezberdintasun sozialen erreprodukzioan. Izan ere, zerbait alternatiboa sistema konbentzionaletik kanpo egon daiteke, eta era berean, sistema indartu. Ondorioz, protagonistek aztergai izan ditugun hezkuntza- proiektu alternatibo hauek egungo hezkuntza eredu gabezi edo ahuleziei erantzun bat eman nahian sortu direla adierazten badute ere, oraingoz euren irismena nahiko mugatua dela esan genezake eta hortaz, azterturiko kasu eta familia partikularretatik haratago, egun hezkuntza sistemak izan ditzakeen, eta dituen, erronken aurrean eredu alternatibotzat ezin ditugu hartu.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. A., eta Hulshof, C. D. (2015). *Urban myths about learning and education*. Academic Press.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P. A., eta Hulshof, C. D. (2019). *More urban myths about learning and education: Challenging eduquacks, extraordinary claims, and alternative facts*. Routledge.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía* (341), 12-17.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En Gimeno Sacristán, J., *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Morata.
- Cornaton, M. (1977). *Análisis crítico de la no-directividad*. Marsiega.
- Didau, D. (2015). *What If Everything You Knew About Education Was Wrong?* Crown House Publishing.
- Etxebarria Carriedo, A. (2016). *Iraunkortasunerako hezkuntza: Baso Eskolak* (Trabajo de fin de Grado). UPV-EHU.
- Fontán Juber, P. (1978). *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre la autogestión educativa*. CEAC.
- Garagarza, A., Alonso, I., eta Alonso, M.J. (2018). Entre la reproducción y la creación escolar. Análisis de la transmisión de los contenidos culturales del currículum en educación infantil. En C.J, Santos (Ed), *Formulación de los nuevos espacios docentes* (pp. 165-174), Tecnos.
- Garagarza, A. (2020). *Desarrollo de la infancia y la comunidad. Estudio de un caso*. [Doktorego tesia. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea]. ADDI: <https://addi.ehu.es/handle/10810/49966>
- Garagarza, A., Alonso, I., Alonso, J. eta Aguirregoitia, M. (2020). Hezkuntza mugimendu alternatiboa Euskal Autonomia Erkidegoan, *Uztaro* (115), 77-97.

- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Litera.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Marién Fuentes y Javier Herrero
- Guerrero, E. (2013). Sistema Amara Berri: 40 años de compromiso con la educación, *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (139), 26-31
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak: Teoria eta adibideak*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Kirschner, P.A. eta Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal Works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Nixon, C. (2015). *Remembering why Forest Schools are Important: Nurturing Environmental Consciousness in the Early Years* (Tesis Doctoral). McGill University Libraries.
- Larrañeta, A. (2015). Boom de la educación con pedagogías alternativas. *20 Minutos*. Errekuperatuta: <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias>
- Palacios, J. (1984). *La cuestion escolar. Críticas y alternativas*. Laia.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Akal.
- Rodríguez, M. (2014). *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Volapük.
- Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña, Una alternativa profesional y pedagógica. *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario*. Universidad de Alicante.
- Snyders, G. (1978). *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?*. Paidós.
- Suchodolski, B. (1976). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Paidós.