

Hezkuntzaren jabe-gabetzea. Sarrera bat

Ainhoa Ezeiza eta Javier Encina

Hasi aurretik...

«Irakasleak esan zigunean irakasgai honetan *nahi genuena, nahi genuenarekin eta nahi genituen espazioak erabiliz* egingo genuela, ez nuen posible ikusten. Ereduak imitatuz hezi naute (gurasoek, irakasleez...), baldintzapeko askatasunean (...). Proiektu batzuk hasieran pentsaezinak iruditu zitzaizkigun. Gure artean ere ez genuen harreman handirik, elkarrekin bi urte eman eta gero. Ezinezkoa iruditzen zitzaigun plangintzarik gabe lan egitea. Arraroa iruditzen zitzaidan proiektu batean parte hartzea nire betiko taldekideekin ez bazen (...). Sekula ez dut horrenbeste barre egin nire kideekin, eta sekula ez nuen hainbesteko sakontasunez hausnartu. Bi hilabete baino gutxiago izan den denbora honetan, gehiago garatu ditut harremanak nire klasekideekin aurreko bi urteetan baino (...). Orain arte, une askotan objektu bat bezala sentitu naiz; irakasgai honetan, barneratu dut ni NI naizela eta ez egin beharrekoak betetzen dituen pertsona bat»
Ikasle baten autoebaluaziorako testu libre batetik hartua, Lehen Hezkuntzako Gradu hirugarren maila egiten ari zena Euskal Herriko Unibertsitatean.

Hezkuntzaren jabe-gabetzea zer den argitu aurretik, lehenik eta behin argituko dugu zer EZ den. Hezkuntzaren jabe-gabetzea ez da metodologia bat, eta ez du aurrez finkatutako antolaketa-rik. Ez du bilatzen ez hezkuntzaren berrikuntza eta ez hobekuntza; hau da, kontua ez da aldeztu aurretik erabakitako eduki batzuk hobeto irakastea, ikaskuntza kooperatiboan edo kolaboratiboan proposatzen den moduan. Bi tresna metodologiko hauen helbu-

rua da ezagutza hobeto transmititzeko eta ikaslarazteko teknikak arakatzea, helburuak zalantzan jarri gabe.

Ikaskuntza kooperatiboak (IK/KI) ekoizpen prozesuen hobekuntza bilatzen du, eta horretarako talde-antolaketa jartzen du arreta: osoa zatitan banatzen da ($1+1+1+1\dots$) eta rolak banatzen dira, zeregin bakoitzaren ardura eta prozesuak ahalik eta eragin-korrenak izan daitezten. Rolak banatzeak, ordea, errendimendua areagotzearen bila, despertsonalizazioa sustatzen du eta norberaren banakotasuna ezereztea; izan ere, taldekideekin dituzten harremanak zereginaren bitartekaritzak baldintzatuak dira, eta beren portaera norbaitek ezarri dien rolera moldatu behar dute.

Ikaskuntza kolaboratiboan, aldiz, suposatzen da osoa zatien batuketa baino gehiago dela eta horrela, sormen-prozesuak zabaltzen dira zereginen garapenean, kide bakoitzaren talentua erauzi nahian, bikaintasun-mailetara iristeko. Kasu honetan, pertsona bakoitzak duen guztia eman behar du zeregina edo proiektua ahalik eta onena izan dadin, helburuak zalantzan jarri gabe, prozesu lehiakorretan, kalitate-zirkuluetan eta indibidualismoan harrapatuta.

Lortu nahi diren helburu horiek «gizartearen onerako» izanik ere, Ikaskuntza-Zerbitzuan gertatzen den eran, ez da ikasle-jendartearen ikuspegia aintzat hartzen, langile bihurtzen direlarik mundua den bezalako izaten jarraitzeko eredu sozialetan murgilduta eta posible liratekeen beste mundu batzuk irudikatzea eragotziz. Edukia «sozialki oso onuragarria» izan daitekeela onartuta ere, harreman-moduak mendekotasunekoak dira, zenbait kasutan karitatearen bertikaltasunean oinarrituak –harremanen ikuspegi asistentzialista–. Ikasleak gizarteko beste pertsona batzuen zerbitzura jarri behar dira, ikasleak eurak gizarteko kide aktibo izango ez balira bezala.

Horregatik, hezkuntzaren jabe-gabetzea ez dago eskola inklusi-boaren markoan, inklusiboa izateko onartu behar delako badagoela *barru* bat eta *kanpo* bat; kontua ez da jende guztia edukietara iristea norberaren aniztasunetik abiatuta, baizik eta dibertsitate hori bera izatea gertatuko denaren sorgailu eta sortzaile, diseinatu gabe, programatu gabe eta ikasiko dena aurrez zehaztu gabe.

Gure klaseak programatzen ditugunean, ikasleak programatzen ditugu, robotizatzen ditugu, eta behaketa, ebaluazio eta eskuhartze objektutzat hartzen ditugu. Metodologiek lan egiten dugunean, bide bat marrazten dugu, jakitun premisa faltsu batekin ari garela lanean: jende guztiak modu berean ikasten duela, pauso zehatz batzuei segiz, eta gainera, pauso horiek pertsonaren adinaren arabera direla, bere beste edozein ezaugarriren gainetik.

Hezkuntzaren jabe-gabetzea ez da amets bat, ez dugu eskola amesten ikas-komunitateetan egiten den bezala. Ametsek ez digute balio helburuak *a priori* ezartzeko baldin badira, jendearen gainean ezartzen diren helburu aprioristikoak, eta berriz ere bide bat marrazten dutenak. Ametsak banandu egiten ditu pentsatzeak, sentitzeak eta egiteak, prozesuak urraska zatikatuz: lehenik sentituko dugu zer nahi dugun, gero pentsatuko dugu nola planifikatu eta gero jarriko gara egiten... Fikzioaren helburuetan fokalizatzen gara, Etorkizunean.

Ez da utopia bat ere (*ou-topos*), ezleku bat; izan ere, berez gertatzen ari da, eguneroko espazio eta lekuetan, egiturak malgutuz, mundu berriak kolektiboki eraikiz...

Hezkuntzaren jabe-gabetzea... zer da?

Hezkuntzaren jabe-gabetzearen gaia ez da, berez, zaila ulertzen, beste gauza bat da landu nahi dugun ala ez, edo ea min ematen digun gure boterearen parte bat galtzeak, baina esan dezakegu oro har hauxe dela: botere-motaren bat daukagun leku edota uneetan, botere hori erabiltzeari uko egitea eta ez uztea beste inori botere hori har dezan. Hori horrela, badira zenbait ikasle beste ikasle batzuen gainean boterea dutenak; irakasleek boterea dute ikasleriaren gainean; ikastetxeko zuzendaritzak boterea du irakasleriaren, ikasleriaren eta administrazio eta zerbitzuko langileriaren gainean; eskolak boterea du edo profesionalizatuta dauka hezkuntza komunitatearekiko; hezkuntza administrazioak boterea du komunitatearen eta ikastetxeen gainean... Hori, orokorrean, gero, leku zehatzetan, agian guraso elkarte bat dago ikastetxearen barruan boterea duena, edo irakasle talde batek *lobby* bat du, edo erakunde pribatu finantzazailerik bat dago boterea duena... Hain zuzen ere, horregatik landu behar da nola egin botere-uztea eremu bakoitzean.

Eta horrek ez du esan nahi leku guztietan egin behar dela jabe-gabetzea edo jende guztiak jabe-gabetu behar duela edo bestela ezin dela egin; baizik eta geuk egin behar dugula gauden lekuan gaudelarik. Zergatik? Ba, funtsean, horrela harremanak horizontaltzen joango garelako, gure inguruan dagoen jendearekin berdinetik berdinerara hitz egin ahal izango dugulako, eta ez goitik behera; edo, gutxienez, hori gertatzeko bideak zabaltzen hasiko garelako, eta bestalde, prozesu horrek berak erraztuko duelako ezagutza, ekintzak eta sentipenak kolektiboki eraikitzea eta horrela, komunitate horretan elkarrekin bizi garenok elkar aberastea.

Hezkuntzaren jabe-gabetzeak hezkuntzaren eremua, jabe-gabetzearen teoria eta bere zortzi zutabeak –zaintzak, askatasuna,

eraikitze kolektiboa, konfiantza, elkarren beharra eta autonomia, alaitasuna, desazkundera eta itxaropena— eta ilusionismo sozialaren lan egiteko moduak elkartzen ditu. Ilusionismo soziala *lan egiteko modu bat* da (ez metodologia bat) dimentsio dialektikoan oinarritzen dena, eta metodologia partehartzailetatik (IAP batez ere) abiatzen da kultura herrikoiekin lanean garatzen. Bere ardatz nagusia *bitartekaritza sozial desiratuak sortzea eta dinamizatzea da, eguneroko espazio eta denboretan*; horretarako, jendearekin eta jendearengandik lan egin behar da, posible denaren segurtasunetik ezinezkoaren itxaropenerantz, eguneroko bizitzaren autogestioaren bitartez. Pentsatzea eta sentitzea, ekinga eta ezagutza, jakintza guztien aitortza eta ikaskuntza, bereiztu ezin direlarik.

Eskola menderatzailean bilatzen da eduki zehatz batzuk eta harreman-modu zehatz batzuk betiketzea, eta xede horrekin balioesten da sinplea, errepikapen errepikatzailea, bai edukietan eta bai harremanetan, ze edukiak ezagutza oinarritzko arautu batzuk dira, normalizatuak, estandarizatuak... eta harremanak, helburu batek zuzenduak direnez, finalistak dira. Ezagutza horrela planteatzeak eragiten du eskolak errepikapen errepikatzailean aurkitzea bere sostengua, Estatuaren eta Merkatuaren estrategiak betez: hiritar eta langile otzanak, egokituak, aldagarriak eta balioaniztunak hezteak. Eredu honek sormena, pentsamendu dibergentea eta kritikoa murrizteko joera du, curriculumeko helburuak betetzera bideratzen baititu jendearen trebetasunak, gaitasunak eta ezagutzak.

Autonomiaren garapenean jartzen da enfasia, indibidualizazio gisa, eta interdependentzia, elkarren beharra, negatiboki baloratzen da. Ikaskuntzen neurketa banaka ezartzen da, eta neurgailua curriculumak ezarritako estandarrak dira; neurtzen da noraino hurbiltzen den ikasle bakoitza esperotako maila estan-

darrera, eta ezarritako mailara iristen ez direnei edo azkarregi iristen direnei neurri zuzentzaileak edo konpentsatorioak ezarzen zaizkie. Kontua da *a priori* ezarritako helburuetara etengabe egokitzen ibiltzea, eta ebaluazioa banakoaren errendimenduan oinarritzen da, autonomia gorenera iristeko modu gisa. Bazterkeria sistemaren funtsan dago.

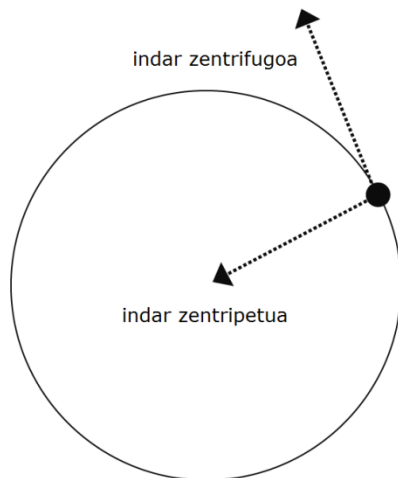
Komunitate osoa harremanetan jarri beharko litzateke, pertsona edota talde bakoitzaren pentsamenduak, sentitzeak eta egiteak balioan jarriko dituzten topaketak sustatzea; hau da, harreman-moduak edukien gainetik jarri behar dira, horrek ez du esan nahi edukiak desagertzen direnik, baizik eta jakintza herrikoiak eta ezagutza zientifikoak elkarlotuz eraikiko direla eduki horiek. Ulertu behar da hezkuntza ez dela eskolaren ondarea, ezta unibertsitatearena ere, eta ikastetxea kokatuta dagoen herri, auzo edo hirian beste hezkuntza-esparru batzuk daudela, formalak ez direnak, eta eurekin lotura horizontalak josi behar dira, berdintasunean, eskola gainerako heziketa espazioen gainetik inposatu gabe, eskola kolektibo hauetarantz zabalduz eta gainerako hezkuntza-esparru eta jendearekin elkarlanean.

Eskola zentripetua eta eskola zentrifugoa

La creencia de que el especialista y su lógica puede prevalecer algún día sobre la lógica de los intereses económicos y sobre la lógica de los intereses políticos, la creencia de que el conocimiento, el saber, la cultura pueden aparecer en estado puro y pueden autonomizarse del campo económico y del campo político y pueden contradecirlos en su esencia (...), no solo supone una apuesta perdida de antemano, sino que, actualmente, constituye precisamente el planteamiento necesario para despejar de obstáculos el desenvolvimiento de la lógica propia de estos últimos campos.

En definitiva, reduciendo el problema del sistema de desigualdad entre ciertas posiciones sociales básicas, las clases, a un problema de diferenciación gradacional entre una suma de individuos; planteándose exclusivamente la cuestión de la justa selección y distribución de estos en un abanico de puestos y funciones determinado por las necesidades del proceso de división técnica del trabajo; llevando a cabo esa tarea de selección y distribución en nombre de las aptitudes «naturales», el sistema de enseñanza tecnocrático no hace sino, al precio de «mejorar», no teórica sino realmente, las condiciones técnicas y éticas del reparto de papeles, legitimar y consagrar la existencia y la reproducción de ese sistema de desigualdad entre esas posiciones básicas que son los grupos o clases. Carlos LERENA (1989:136-137).

Bi eskola-motari buruz hitz egin beharko genuke: eskola zentrifugoa eta eskola zentripetua.



1. Irudia: Indar zentrifugoren eta indar zentripetuen alderaketa

Indar zentripetuek beren eraginpeko objektuak zentzurantz bultzatzen dituzte eta mugimendu zirkularri eusten diote. Indar zentrifugoek, aldiz, zentrutik ihes egiten dute, objektuak erroztazio ardatzetik urrunarazteko joera dute eta objektuak ezustean indarraren espiraletik jauzi egin edo irten daitezen eragiten dute.

Indar hauen analogiari segiz, eskola menderatzaileak barrurantz biratzen du, eskolatik kanpo dagoena harrapatzen du eta bere indarpera eramaten du. Soilik bi pobrezia-mota ikusten ditu: ezagumenaren pobrezia eta bizi-iraupenaren pobrezia; eta gainerako pobrezia ezkututzen ditu: babes-pobrezia, afektuarena, partaidetzarena, aisialdiarena, sormen-pobrezia, identifikazioarena, askatasun-pobrezia... Eskola menderatzailearen bertsio alternatiboetan ere, ikas-komunitateen kasuan esaterako, eskola-inguruan dagoena hartzen da eta eskolaren elementu gisa txertatzen da (herriko istorioak, auzokideen edo familien trebetasunak edo ideiak...) zirkulari eusteko, harremanak beti barruraka eramanez. Eskola zentripetuak uniformizatu egiten du, eta bere inguruan basamortu kulturala sortzen du, eskola kulturaren erdigunean kokatuta. Eta eskola zentripetuak daude bai eskola publikoen artean eta bai eskola pribatuen artean, eskola kontzertatuetan, eskola ez kontzertatuetan, eskola libreetan...

Hezkuntzaren jabe-gabetzeak, oster, zentrutik ihes eginez lan egitea proposatzen du, gauzek kanporaka alde egin dezaten ahalbidetuz, horrela eskolan sortzen dena komunitatean partekatzen da, irekitzeko irekiz, eta irekia dagoenez, komunitatetik eskolarako fluxua eta eragina ere posible egiten du. Eskola zentrifugoa sustatu beharko litzateke, eskolako ezagutzak komunitatean mugi daitezen eragiten baitu, eskolak zentraltasunari eutsi gabe, eskola komunitateko beste espazio bat izan dadin. Eta eskola zentrifugoak daude bai eskola publikoen artean eta bai eskola pribatuen artean.

tuen artean, eskola kontzertatuetan, eskola ez kontzertatuetan, eskola libreetan...

Berez, ez gara eskola publiko edo pribatuaz hitz egiten ari, gure gaia ez da zein den eskolaren jabea, baizik eta nork erabiltzen duen eta nola. Eta horregatik, eskola komun baten alde egiten dugu, komuna komunitarioa izategatik, dauden espazioak komunitateak berdintasunez erabiltzen dituen, kolektiboki sortuz eta eraikiz, kultura herrikoiak sortu eta sustatzeko identifikazioak eraginez, eta jakintza herrikoiak bestelako ezagutzeekin nahastuz, bai lekuan lekuko ezagutzak eta bai ezagutza supralokalak.

Dinamika zentrifugo hauekin, ahozkoatasuna balioesten dugu, ahozkoaren konplexutasuna, eta horrela «komunikazioaz» hitz egiteari utzi eta mezua ulertzetik hiztuna ulertzera pasatzen gara, jendea ulertzera. Alegia, harreman-moduak lehen mailan jarriko ditugu eta hizkuntz egiturak eta bere edukiak bigarren mailan utziko ditugu, jendeak erabiliko dituen tresnak izan daitezen eta ez jendearen gainean ezartzen diren helburuak.

Konplexutasuna, osagabetasuna, inperfekzioa, ziurgabetasuna

Eskola menderatzailearen xedea da ezagutza eta antolakuntza egitura zehatz bat betikotzea, Egiaren normalizazio, sinplifikazio, homogeneizazio eta idatzizkoatasun prozesuen bitartez. Eskolako eduki hegemonikoek errealitatea finkatu eta antolatzen dute, interpretazio unibokoan ixteko. Ezagutzaren ordenak eta perfekzioak eta ezagutza transmititzeko erek azpimarratzen dute ez dagoela eztabaidatzerik, eta emozioak «kudeatu» edo «mugatu» beharreko beste elementu bat besterik ez dira, sistema sozialak ondo funtziona dezan bermatzeko.

Ikuspegi hau deshumanizatzailea eta suntsitzailea da. Irakaslea perfektua izan daiteke, ze bere eginbeharreko nagusia –edo bakarra– Estatuak finkatutako helburuak eta edukiak transmititzea da, horregatik da posible irakasle IDEALAREN irudia marraztea.

Norekin hitz egiten dute haurrek zurekin hitz egiten dutenean? Mariarekin ala Irakaslearekin? Lehen Hezkuntzako Graduko 4. mailako ikasgelako elkarrizketa batetik hartua (Euskal Herriko Unibertsitatea).

Irakasle zarenean, ezin duzu ahuleziarik erakutsi, ezta ezjakintasuna ere. Profesional ona bazara, gaiak argitasunez azaldu behar dituzu eta konfiantza transmititu. Zure nolakotasuna, zure aberastasun guztia, zure desberdintasunak, zure hitz egiteko moduak, zure jakintza pertsonala, kulturala eta soziala, ikasgelako atearen beste aldean utzi behar dituzu, eta ikasgelaren barruan zaudelarik, azkartasunez eta eraginkortasunez lan egin behar duzu, hezkuntza arrakastarantzko bidea arintasunez zeharkatzeko. Programatzen dugunean, ikasleak programatzen ditugu baina baita geure burua ere, eta horrela, badakigu zer egin behar dugun egunero-egunero, despertsonalizatzen garelako. Gauzak horren sinple egiteak asko konplikatzen du gure bizitza: alde batetik, energia izugarria erabili behar dugu ikasleriak (masa gisa ikusita) egin behar duena egin dezan; bestetik, ahaztu egiten zaigu nor garen, edo geure burua bikoizten dugu, *ni irakasle* pertsonaia eraikitzeko, horrek dakarren gogogabetasuna, larritasuna, depresioa eta desorientazioa nozituz.

Perfektua ez dio axolarik non dagoen, edonon egon daiteke. Produktu amaitua da eta ondorioz, ezin da beste ezerekin nahastu, dagoeneko perfektua delako. Inperfektua, ikuspegi honetan, traba bat da; ez da arraroa haur baten lana maisu-maistrak berak

amaitzea, polit edo txukun gera dadin... jasanezin iruditzen zaiolako amaitu gabe, osatu gabe uztea...

Perfektu, osatu eta zehaztutakoaren aldarrari suntsitzaile eta pobreaken aurrean, planteatzen dugu eskola eraldatzeko kultura herrikoiengandik ikas dezakegula. Kultura herrikoiak pertsonarteko harremanetan, harreman kolektiboan eta inguruarekiko harremanetan oinarritzen dira. Espazio eta denbora zehaztuz sortzen dira, orokorrean auzo-eskalan. Beren mundu-ikuskerek kultura instituzionalaren eta masa-kulturaren gaitzespena eta onarpena islatzen dute, aldi berean; oreka ezegonkor horrek beren desagertzea edo asimilazioa eragin dezake. Horrekin batera, ez da ahaztu behar kultura herrikoiak matrize sozio-kulturaleko ezaugarri egituratzaileak (etnia, klase soziala eta lan-kultura, generoa eta adina) elkarren artean lotzen dituztela eta horrek aberasten eta dibertsifikatzen dituela, identitateetan oinarritu ordez identifikazioetan mugitzen direlako.

Kultura herrikoiak konplexutasunaren adierazpen argiak dira, izan ere, bizitzeko modu bat izanik, ezin daitezke azaldu eguneroko espazio eta denboretan sentitu/pentsatu/egin gabe, eta errepikapen sortzailearen bidez sortzen dira etengabe. Edgar MORINEk dioen eran (2001:46-47), “unitate konplexuak, gizakia edo gizartea kasu, dimentsioaniztunak dira; honela, gizakia aldi berean biologikoa, psikikoa, soziala, afektiboa eta arrazionala da. Gizarteak dimentsio historikoak, ekonomikoak, soziologikoak, erlijiosoak... ditu bere baitan. Jakintza egokiak dimentsio aniztasun hau onartu egin behar du eta bere datuak bertan txertatu (...). Jakintza egokiak konplexutasunari aurre eman behar dio. *Complexus* hitzak esan nahi du elkarren artean josita dagoena; hala da, konplexutasuna dago osotasuna eratzen duten elementuak banaezinak direnean”.

Kultura herrikoiak dira eraldatzeko gaitasuna dutenak: aniztasuna eta horizontaltasuna, egokitzeko, erresistentziarako eta eguneroko bizitzaz gozatzeko gaitasunari lotuta, eraldatze prozesu komunitarioen sortzaile eta indartzaile dira. Kultura herrikoiek jakintza kolektiboak berreskuratzen eta berpizten dituzte, bat-bateko trukeekin, gizarte-kultiboekin, elkarren arteko laguntzeekin, harreman afektiboekin, desikasteekin eta ikaste berrietarako irekitzeekin batera... jakintza, ekintza eta sentipen iturri agorrezinak dira.

Kultura herrikoien aurrean, Estatuaren eta Merkatuaren interesa da lurraldetzea, eta hori bere tresnekin egiten du: Idazketa, Kultura, Eskola, Nazioa... horregatik dira horren garrantzitsuak lurralde eta ordutegiak eta gure bizitzaren parte handi bat hartzen dute, eguneroko bizitza kolonizatzen saiatzeko; bizitako eta eraikitako denboraren suntsipena ezaugarritzen duen prozesu bat bizitzen ari gara. Kulturen lurraldetasuna eguneroko bizitzako espazioa –espazio komuna– «espazio pribatu *vs.* espazio publiko» dikotomian zatikatzen denean, horrela dena denbora objektibatu batek markatua geratzen da: ordutegia –denontzat berbera–; eta espazioak, lurralde bihurtzen dira, non jendea partehartzaile izatetik begiratzera pasatzen den: eraikitze kolektibotik ikuskizunera.

Zergatik dira horren garrantzitsuak espazio eta denborak kultura herrikoiek bizirauteko, hezkuntzaren jabe-gabetzearen ikuspegitik? Espazio eta denboren ezaugarri hauek beharbada lagunduko digute hori ulertzen:

- Dinamizitatea: espazio guztien arteko eta bertan bizi diren eta sortzen ari diren gizarte eta kultura guztien arteko komunikazio etengabea eta jariotsua.

- Mugimendua: kontzepzio kulturalak aldatzeko gaitasuna, bai materialak, bai sinbolikoak, kultura ezberdinen arteko garapen eta harreman etengabeak eskaintzen duen fruitua.
- Aniztasuna: besteak ezagutzea eta onartzea, homogeneizazioaren aurka jarrita. Hori lurralde/ordutegi binomioarekin neutralizatzen saiatzen da, bizitako eta eraikitako denboraren suntsipenaren bitartez.

Horiek horrela, hezkuntzaren jabe-gabetzea topatzen den jendearekin eta jendearengandik lan egitetik abiatzen da. Helburuak, metodologiak, edukiak, materialak, ordutegiak... aurrez finkatu beharrean, eta proiektuak modu artifizialean garatu beharrean, ziurgabetasunean egiten da lan, espero ez dena, irudikatu ez dena gerta dadin ahalbidetuz, sormen sozialaren laguntzaz. Era horretan topatzen da efimeroarekin eta simulakroekin. Abiapuntua itxaropena da, elkarren arteko laguntza loturak sortuko direlako itxaropena, sentitzeak, pentsatzeak eta egiteak kolektiboki eraikitzeko, disentsutik parte hartuz.

Parte hartu nahi izan zuen jende guztiaren ideiak errespetatu genituen, nahiz eta egun bakar batean etorri edo beste proiektu batetik etorri. Ideia batzuk gehitu egiten genituen, beste batzuk lehenagotik genituen beste ideia batzuekin lotzen genituen eta horrela hobetzen genituen. Horrela jende guztia baloratua sentitu zen eta gainera errazagoa izan zen gauza konplexuagoak egitea. Baina garrantzitsuena izan zen jende lotsatiarena, normalean gutxiago parte hartzen zuena, animatzen joan zela konturatu zirelako kontuan hartzen zela esaten zutena. Lehen Hezkuntzako Graduko hirugarren mailako ikasle baten autoebaluaziorako testu libre batetik hartua (Euskal Herriko Unibertsitatea).

Bibliografía

Carlos LERENA (1989) Escuela, Ideología y Clases Sociales en España. Círculo Universidad. Madril.

Edgar MORIN (2001) Los sietes saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Paidós. Bartzelona.