

Hezkuntza aintzat hartzea funtsezko elementua izan daiteke garapen komunitario humano, duin eta demokratikoago baterako. Tokian tokiko hezkuntza-komunitateak saretzeak eta helburu komunen lorpenerako elkarlanean aritzeak errealitate sozial justuagoak eraikitzen bideratu gaitzake. Herri hezitzailearen ikuspegiak kontuan hartzen ditu udalerrri baten dimentsio hezitzailean modu esanguratsuan sakontzeko oinarritzko elementuak: hezkuntza-komunitate kohesionatu eta saretu bat garatzea ongizate komuna lortzeko. Bide horretan, udalerriko hezkuntza-eragile guztiak gara erantzunkide.

Udalerrietako hezkuntza-komunitateak saretzea garrantzia duen gaia da hezkuntzak tokian-tokian izan ditzakeen erronkei erantzuteko orduan. Garapen komunitarioak aintzat hartu beharko lituzke komunitateko kide guztientzako hezkuntza-eskubidearen bermea eta kalitatezko hezkuntzaren eskaintza. Komunitate bateko haur eta gazteen hezkuntzarako eskubidea eta haien ongizatea ziurtatzeko, ezinbestekoa izan daiteke udalerriko eragileak, ikastetxeak eta komunitateko kideak saretzea eta erantzunkidetasunez aritzea. Zehazki, garrantzitsua izan daiteke tokiko erakunde publikoen eta hezkuntza-komunitateko eragileen artean sareak sortzea, besteak beste: sektoreen arteko lankidetzak sustatzeko, zerbitzuak hezkuntzan integratzeko, politika publiko eraginkorrek bultzatzeko, baliabideak eskuratzeko eta, azken batean, komunitate osoa indartzeko. Izan ere, saretze horien ondoriozko lankidetzak funtsezkoa izan daiteke informazio-trukea eta elkarrekiko laguntza sustatzeko; eta horrek, aldi berean, komunitate batean hezkuntzaren kalitatea, justizia eta eskubideen bermea egikaritzen lagundu dezake, komunean, komunarekin eta komunarentzat.

Baina nola lortu tokian tokiko hezkuntza-komunitateak saretzea? Zertarako? Zer-nolako prozesuak garatu ditzakegu? Nola bultzatu desberdinen arteko elkarlan-proiektuak? Nola eraiki helburu komunak? Zer funtzio eta betebeharrak ditu udalerriko eragile bakoitzak?

Esku artean daukazu liburuxkak galdera horiei erantzuteko zenbait gako eskaintzeko ahalegina egiten du.



Tokiko hezkuntza- komunitateak saretzeko zenbait gako

PROZESU ERAIKITZAILEAK

OLAIA JIMENEZ-ARRIETA
RITA ALDABALDETRERU
GONZALEZ DE TXABARRI
AMAIA ALBERDI-RUIZ DE ALEGRIA
OXEL AZKARATE-ITURBE
XABIER URIARTE IÑURRATEGI



Mondragon
Unibertsitatea

Humanitate eta Hezkuntza
Zientzien Fakultatea



Aitorpena - Ez komertziala - Berdin partekatu (by-nc-sa):

Ez da onartzen jatorrizko obraren erabilera komertzialik ezta eratorritako obrena ere. Eratorritako obraren banaketa jatorrizko obra arautzen duen lizentzia berberarekin egin behar da.

Lan hau Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe Nazioarteko 4.0 Creative Commons lizentziarekin partekatu daiteke.

Informazio gehiago: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.eu>



Mondragon
Unibertsitatea

Humanitate eta Hezkuntza
Zientzien Fakultatea

Tokiko hezkuntza- komunitateak saretzeko zenbait gako

PROZESU ERAIKITZAILEAK

**OLAIA JIMENEZ-ARRIETA
RITA ALDABALDETRERU
GONZALEZ DE TXABARRI
AMAIA ALBERDI-RUIZ DE ALEGRIA
OXEL AZKARATE-ITURBE
XABIER URIARTE IÑURRATEGI**

**TOKIKO HEZKUNTZA-KOMUNITATEAK
SAREZKEKO ZENBAIT GAKO
PROZESU ERAIKITZAILEAK**

Egileak:

Olaia Jimenez-Arrieta
Rita Aldabaldetrekuz Gonzalez de Txabarri
Amaia Alberdi-Ruiz de Alegria
Oxel Azkarate-Iturbe
Xabier Uriarte Iñurrategi

Erakundea: Mondragon Unibertsitateko Humanitate
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

Urtea: 2024

ISBN: 978-84-09-67039-0

Lege Gordailua: 01058-2024

Diseinua: Azk Taldea.

Inprimaketa: Gertu Inprimategia

1

Tokiko hezkuntza-komunitateak saretzearen garrantzia **8-17**

1.1. Unibertsitatearen funtzio soziala eta ikerketak saretze prozesuetan egiten duen ekarpena **10-11**

1.2. Hezkuntzaren indar eraldatzailea: aukerak eta onurak **11-15**

1.3. Tokiko hezkuntza-komunitateen erronka nagusiak identifikatzea **15-17**

2

Tokiko hezkuntza-komunitateen saretzea: kontzeptualizazioa **18-23**

2.1. Tokiko hezkuntza-sareak eta haien iraunkortasunerako ezaugarriak **20-23**

3

Tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko zenbait gako **24-43**

3.1. Komunitate-konpromisoa **26-29**

3.2. Komunitate-konfiantza **30-34**

3.3. Konfiantza soziala **34-37**

3.4. Kooperazioa **37-38**

3.5. Lidergo eraldatzailea **38-40**

3.6. Parte-hartze komunitarioa **41-42**

3.7. Helburuen arteko interdependentzia **42-43**

4

Tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko prozesu eraikitzaileak: orain artekoa eta aurrera begirakoa **44-57**

4.1. Hezkuntza-komunitatea saretu eta erantzunkidetasunean sakontzeko prozesuetako ezaugarri komunak eta metodologia **46-52**

4.2. Tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko prozesu eraikitzaileak: prototipazio bertikalaren metodologia **53-57**

5

Erreferentzia bibliografikoak **58-67**

Sarrera



Elkarbizitza komunitario, humano, duin eta demokratikoago baterako funtsezko elementua izan daiteke hezkuntza. Tokian tokiko hezkuntza-komunitateak saretzeak eta helburu komunak lortzeko elkarlanean aritzeak errealitate sozial justuagoak eraikitzea bideratu gaitzake. Herri hezitzailearen ikuspegiak kontuan hartzen ditu udalerrri baten dimentsio hezitzailean modu esanguratsuan sakontzeko oinarrizko elementuak: hezkuntza-komunitate kohesionatu eta saretu bat garatzea ongizate komuna lortzeko. Bide horretan, udalerriko hezkuntza-eragile guztiak gara erantzunkide (Udala, ikastetxeak eta familiak, besteak beste).

Udalerrietako hezkuntza-komunitateak saretzea garrantzia duen gaia da hezkuntzak eduki ditzakeen erronkei erantzuteko orduan, izan tokian tokikoak, izan askotariko herrietan ager daitezkeenak. Hain zuzen ere, tokian-tokian identifika daitezkeen erronkak kezka-iturri izan daitezke beste herri batzuetan ere; azken batean, herrietan gertatzen dena fenomeno eta erabaki politiko zabalagoen isla izan daiteke. Elkarbizitza komunitarioak komunitateko kide guztientzako hezkuntza-eskubidea eta kalitatezko hezkuntza bermatu behar lituzke. Komunitate bateko haur eta gazteen hezkuntza-eskubidea eta haien ongizatea ziurtatzeko, gobernuen erabakiez gain, ezinbestekoa izan daiteke udalerrietako askotariko eragileak, ikastetxeak eta komunitateko kideak saretzea eta erantzunkidetasunez aritzea. Zehazki, tokiko erakunde publikoen eta hezkuntza-komunitateko eragileen artean sareak sortzea garrantzitsua gerta daiteke, besteak beste: sektoreen arteko lankidetzaren sustatzeko, zerbitzuak hezkuntzan integratzeko, politika publiko eraginkorrak bultzatzeko, baliabideak eskuratzeko eta, azken batean, komunitate osoa indartzeko. Saretze-prozesuen ondoriozko lankidetzaren funtsezkoa izan daiteke informazio-trukea eta elkarrekiko laguntza sustatzeko; eta horrek, aldi berean, komunitate batean hezkuntzaren kalitatea, ekitatea eta eskubideen bermea hobetzen lagundu dezake.

Baina nola lortu tokian tokiko hezkuntza-komunitateak saretzea? Zer-nolako prozesuak garatu ditzakegu? Nola bultzatu

desberdinen arteko elkarlan-proiektuak? Nola eraiki helburu komunak?

Liburuxka honen lehenengo kapituluak, tokiko hezkuntza-komunitateak saretzearen garrantzia aztertzen da. Gaur egungo tokiko hezkuntza-komunitateen erronkak identifikatu, eta hezkuntzaren indar eraldatzaileak ematen dituen aukerak eta onurak jorratuko ditugu, tokian-tokian garatzen ari diren esperientzietako ikaskuntzetan oinarrituta. Bigarren kapituluak, tokiko hezkuntza-komunitateen saretzearekin lotutako kontzeptualizazio teorikoa landuko dugu. Hirugarren kapituluak, ostera, tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko zenbait gako aztertzen ditu, literaturan oinarrituta. Azken kapituluak, tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko prozesu eraikitzaileak aztertuko ditugu, halakoak garatzeko lagungarriak izan daitezkeen metodoak eta prozesuen ikerketak horrelako prozesuetan egin ditzakeen ekarpenak aztertuta.

Tokiko hezkuntza-komunitateak saretearen garrantzia

1

Tokiko hezkuntza- komunitateak saretzearen garrantziaz



1.1 Unibertsitatearen funtzio soziala eta ikerketak saretze prozesuetan egiten duen ekarpena

Inguratzen gaituen errealitatea eraldatzeko gai diren herritar, irakasle eta akademikoak garen aldetik, badugu uko egin ezinezko konpromiso bat: gure hezkuntzaren inguruko analisisetan, proposamenetan eta hezkuntzagintzan parte hartzea justizia sozialera bidean. Gure herri konplexu eta askotarikoan, guztiona denaz –ongizate komunaz– pentsatzera gonbidatzen gaitu pedagogiak. Horretarako, ezinbestekoa da begiak, belarriak, burua eta bihotza irekitzea.

Unibertsitateek, sortu zirenetik, elkar elikatzen duten hiru zutabetan oinarritu dute beren jarduna: irakaskuntza, ikerketa, eta zabalkundea edo transferentzia. Ziurrenik, azken hori da gutxien ezagutzen dena, eta, aldi berean, jakintzaren eraikuntza kolektiboan garrantzi handiena duena dela argudiatzen dute hainbatek (Cano eta García, 2024; Santos, 2007). Transferentziarekin edo zabalkundearekin lotuta dagoen unibertsitatearen funtzio soziala askotarikoa izan da azken mendean: neoliberalismoa zabaltzeko estrategia ezaguna izan da, baita herrigintzarako eta emantzipaziorako tresna ere (Tomassino eta Cano, 2016). Azken horretan errotzeko hautua dute hainbat autorek (Tomassino eta Cano, 2016), justizia sozialarekin nolabait konprometitutako fakultateak ikerketa parte-hartzaileen bitartez bai herria baita unibertsitatea bera ere eraldatzeko.

Unibertsitatea, hezkuntza-komunitateko kide den heinean, herriarekin elkarrizketan hasi eta ikuspegi kritiko eta aktiboetatik komunitatera hurbilduko duten metodologiak erabiliz (Gezuraga, 2017), jakintzaren eraikuntza dialogiko eta kolektibo bat sortzera bideratu beharko litzateke (Freire, 1973), komunean, herritik eta herriarentzat. Jakintza akademikoak, hainbat gizarte-eragileren kezka sozialak, askotariko egiteko moduak eta ezagutzak artikulazio horizontalean txirikordatzen hasten direnean, eraldaketa soziala helburu duten ekintzak sustatu ohi dira (Tomassino eta Stevenazzi, 2016). Prozesu horretan, berebiziko garrantzia du esperientziak jaso,

ikertu eta sistematizatzek, batez ere hezkuntzagintzarekin lotuta daudenean (Mera Rodríguez, 2019).

Hezkuntza-komunitatearen ahotsak, zentzuak eta narratibak elkarren ondoan jartzen direnean (Gavin, 2021), testuinguruaren irakurketa eta ulerkerak partekatzen hasten dira, eta lokalki eraikitzen den ahalduz bat abiatzen da (Rebellato, 1996). Partekatzeko tarte horiei esker eta elkarren kezka, diagnostiko eta proposamenetatik abiatuz, errelato komunei bidea egiten zaie, zentzu komunak josiz. Gero eta muturrekoagoak diren narratibak gailentzen eta faxismoen gorakadak estaltzen gaituen garaian, komuna eraikitzeko bideak sortzea da mundua (edo gure herria, behintzat) berriz liluratzeko aukera (Federici, 2019).

1.2 Hezkuntzaren indar eraldatzailea: aukerak eta onurak

Ez hezkuntza, ez eta hezkuntza-sistemak ere ez dira neutralak (Freire, 1990), are gutxiago komunitatearen eraikuntzan ardatzen direnak. Hezkuntzak beti du helburu bat, komunitate batek duen bezalaxe. Hezkuntzaren helburuak eta zentzua garaian garaiko politikak, gizarteak, beharrek eta erabakiek zehazten dituzte, eta, normalean, mundu-ulerkeren arteko disputan garatzen dira (Alberdi-Ruiz de Alegría, Imaz eta Gezuraga, 2024). Justizia sozialean, elkarbizitza kooperatibo eta solidarioan edota ongizate komunean oinarritzen diren pausoak ematen badira, hezkuntza gizarte-eraldaketarako zutabeetako bat izan daiteke, baina ez bakarra. Bestelako prozesu batzuekin eskutik emanda joan beharko luke; adibidez, herrietako prozesu parte-hartzaileekin. Udalek hezkuntzagintza eta komunitategintza artikulatzeko aukera argiak ematen dituzte, aukera horietatik eredu publiko eta komunitario gertukoak garatu daitezkeelako, “Udala delako instituzio publikoaren –estatuaren, nahi bada– maila iragazkorrena, hurbilena, eskuragarriena eta, ondorioz,

gardenen eta demokratikoen beharko lukeena, demokrazia parte-hartzailerako, batzarrerako eta komunitarismorako aukera gehien ematen dizkigun egitura” (Salbotx, 2021, 94. or.). Tokiko hezkuntza-komunitateen artikulazioak ongizate komunaren eraikuntzan eta elkarrekin lan egitearen indarraz jabetzeko estrategiak ahalbidetzen ditu, komunean, komunarekin eta komunarentzat (Collet eta Grinberg, 2021; Salbotx, 2021).

Hezkuntzagintza jardun politiko moduan kokatzen dugu (Freire, 1990). Komuna egiteko, sortzeko, eztabaidatzeko, ezinbestekoa da elkarrekintza, batez ere ezberdinen artekoa. Elkarrekin hitz egin eta erabakiak hartzen hasten garenean eraikitzen dugu komuna (Thoilliez eta Manso, 2023). Hori dela eta, hezkuntza-sare askotarikoak ditugun gure herri honetan, gakoa izan daiteke elkarren arteko konpetentzian oinarritutako pentsaera batetik kooperaziorako pausoak ematen hastea. Ikastetxeen arteko konpetentzia, batez ere jaiotze-tasa jaisten ari den herrialdeetan, pribatizazio- eta merkantilizazio-estrategia nabarmenetako bat izaten ari da (Rodríguez Martínez, Saforcada eta Campos-Martínez, 2020). Horretaz gain, Europako eskola-segregazioaren tasa handieneko eskualdeetako bat da gurea. Horregatik, horri aurre egiteko estrategia indartsua izan liteke herriko ikastetxeak eta hezkuntza-komunitateak paradigma kooperatiboan oinarriturik artikulatzea, herri hezitzaile batera eta justizia sozialera bidean.

Justizia sozialaren norabidean, hezkuntza-eragileen jarduna ere helburu horren zerbitzura jartzea litzateke logikoena, gizarteraldaketara bideratutako hezkuntzaren ekarpena ezinbestekoa izango baita. Aurrez aipatu bezala, badakigu hezkuntzak, eta are gehiago eskolak, bere kasa ezingo diela erronka guztiei aurre egin. Baina hezkuntzatik ere bada zer landu, noski; Antonio Gramsci pentsalari italiarrak defendatu zuen eran, gizartea eraldatzeko gai izango diren subjektu aktiboak heztea izan beharko litzateke hezkuntzaren helburua (Fontana, 2002).

Gramscik bezala, autore askok aitortu diote hezkuntzari indar eraldatzaile hori. Garaian garaiko errealitatera moldatu izan dira haien proposamenak, eta, oraindik ere, ideia inspiratzaileak eskaintzen dituzte.

XX. mendearen hasieran, esaterako, John Dewey estatubatuarrak hezkuntzaren indar demokratizatzailea nabarmendu zuen. Demokrazia balio multzo bat balitz bezala ulertu (berdintasuna, askatasuna, justizia, elkartasuna...), eta, oinarri horretatik abiatuta, herritar parte-hartzaileak heztea izan zuen helburu. Hezkuntzak zeresan handia zeukan, haren aburuz, mundu humanoago, justuago eta berdinzaleago bat lortzeko bidean (Sikandar, 2015). Ondasun materialez gain, gizarteko kideen artean banatu beharreko ondasun komunetan aurkitzen da berarentzat jakintza ere (Berding, 1997).

Esperientzietan oinarritutako metodologia erabiliz, haurrari kompetentzia sozialak bereganatzen laguntzeko helburua izan beharko luke hezkuntzak estatubatuarraren ustez, eta, horretarako, hasieratik onartzen dio haurrari gizarte-eragile izaera. Bide beretik eta gure garaietara hurbilduta, Francesco Tonucci italiarrak ideia horietan sakontzen du nolabait. Berarentzat, eskolan, hurrek herritar izaten ikasi beharko lukete, baina horretarako eman beharreko lehenengo pausoa haurren herritar izaera hori aitortzea litzateke (Tonucci, 2009). Adibidez, defendatzen du haurren ahotsak garrantzia izan beharko lukeela herrietan hartzen diren erabakietan eta ahots horiek entzuteko testuinguruak sortu beharko liratekeela. *Haurren Hiria* (2013) lanean proposatzen ditu haur-nerabeen parte-hartzea sustatzeko zenbait tresna.

Ikasleen ahotsa entzuteaz gain, haien kritikotasuna lantzea ere ezinbesteko baldintza izango da gizarte-eraldaketan ekarpena egingo duten herritarrak hezteko. Paulo Freire eta bell hooks bat datoz ideia horretan. Pentsalari brasildarrak dio zapalduak, boterearen mende daudenek, hezkuntzaren bitartez errealitatearen kontzientzia hartu eta hura eraldatzeko eragile konprometitu bilakatu behar dutela, modu horretara lortuko baitute askatasuna edo emantzipazioa (Ocampo López, 2008). bell hooks estatubatuarrak gizarteko desparekotasunak aztertu zituen bere bizitzan zehar: arrazakeria, genero-arrakala eta desparekotasun sozioekonomikoak, besteak beste. Eta, arrakala horiei aurre egiteko, kritikotasunez jokatzeko premiazkoa izango dela diosku; horregatik, berak proposatzen duen konpromisoaren pedagogiak helburu nagusi gisa hartzen du ikasleek modu kritikoan pentsatzea (hooks, 2022).

Gainera, gaur egun, esan genezake inguratzen gaituen errealitatea geroz eta konplexuago bilakatzen ari dela, eta gure komunitateek ate-joka dituzte zenbait erronka. Haien aurrean ikuspegi eta irtenbide sinplistik gailentzeko arriskua dago. Horrek kalte egin diezaieke elkarbizitzari eta demokraziaren kalitateari; horregatik, hooksek (2022) ohartarazten digu gizarte demokratiko batean bizitzea ez dela berez emanda datorren zerbait, baizik eta hura mantentzeko jardun behar dugula. Norabide horretan, Dewey-ren hitzak defendatzen ditu: "Demokrazia belaunaldi bakoitzean jaio behar da berriro, eta hezkuntza da haren emagin nagusia" (hooks, 2022, 24. or.).

Demokraziari gagozkiola, bell hooksek diosku ahultzen ari dela, eta joera horren atzean dauden arrazoien artean sartzen ditu eredu ekonomikoak hezkuntzan eragindako aldaketak: "Enpresa eta kapitalismo korporatiboak arrakasta materiala lortzeko bitarteko gisa aurkezten die hezkuntza ikasleei, eta, ondorioz, informazioa besterik gabe jasotzea kritikoki pentsatzea baino garrantzitsuago hartzen da" (hooks, 2022, 26-27. or.).

Atal honen hasieran instituzioen eta norbanakoen arteko kooperazioa nabarmendu dugunez, hezkuntzan ere elkarlanerako kultura sustatzeari ekin beharko diogu nahitaez. "Herri-pedagogia" izenez ezagutzen den korronte pedagogikoan, Celestin Freinet frantziarra eta Lorenzo Milani italiarrak ditugu erakusle nagusiak (Hik Hasi, 2005). Kooperazioa zein ikasleen arteko elkarrekintza-jarrerak bultzatzeko oinarri eta metodologiak eskaintzen dizkigute, oraindik ere, biek ala biek.

Aurreko lerroetan, argi utzi nahi dugu hezkuntza birpentsatzeko oinarri sendoak badaudela. Eta, gurera etorrira, euskaldunok hizkuntza gutxitu baten jabe eta estaturik gabeko nazio bat garen heinean, komeni zaigu hezkuntza alda daitekeela sinestea. Hezkuntza gizartea erreproduzitzeko tresna izatetik, gizartea eraldatzeko tresna izatera igaro daiteke. Nora Salbotxek defendatzen duen bezala, "hezkuntzarekiko determinismo sozial gisako bat marrazten dutenen aitzinean, non hezkuntza agintarien tresna baino ez litzatekeen –estatuaren eta kapitalismoaren arrakalatu ezinezko

sistema garaiezina–, hezkuntza ulertzeko beste moduak interesatzen zaizkigu hemen” (2021, 84. or.).

1.3 Tokiko hezkuntza-komunitateen erronka nagusiak identifikatzea

Tokiko hezkuntza-komunitateen saretze-prozesuen sorreran eta garapenean euskal udalerrietan izandako esperientzien irakaspenak eta nazioartekoak kontuan izanik, aurrerantzean kontuan hartzekoak diren erronka hauek identifikatu ditugu.

Egungo gizarte kapitalistak ziurgabetasun-, zaurgarritasun- eta desparekotasun-egoerak sortzeko joera du. Horrek berekin dakartza tokiko kulturaren eta hizkuntzen balio-galera, ingurumenaren arriskuak eta lanaren prekarizazioa, eta ondorio horiek eragina dute, besteak beste, herri-kohesioan eta herritarren konfiantzan (Hartley, 2010), eta, era berean, norberaren bizi-espektatibak baldintzatzen dituzte. Komunitatea eraikitzea eta indartzea kapitalismoaren egungo joera horri aurre egiteko formula gisa ikusten da. Zaurgarri eta mendeko sentitzearen esperientzia eta, ondorioz, kide-tza- eta komunitate-sentimenduaren premia handiagoa dago, hau da, ezagutza hobetu eta eraikuntza kolektiboa sustatzeko antolaketa-baliabide izan daiteke (Samier, 2010), eta, norabide horretan, konfiantza eta herri-kohesioa indartu daitezke.

Lurraldeetako eskolak funtsezkoak dira gizabanakoak formatu eta lurralde zein udalerrietako komunitate-garapena sustatzeko. Giza kapitala norbanakoen eta komunitateko kideen arteko elkarrekintzaren, harreman-sarearen, elkarlaguntzaren eta elkarlanaren bidez sustatzen da (Kadushin, 2013). Tokiko hezkuntza-komunitateen saretzearen abiapuntuan, beharrezkotzat jotzen da komunitatearen garapenean indibiduala eta kolektiboa den dimentsioa kontuan hartu eta sarearen jardunaren xede izatea.

Hezkuntza-komunitatearen lankidetzaren sarearen sorrerak eskolek eta eragileek elkar ezagutzea dakar ezinbestean (Hernández eta Navarro, 2018). Hori ahalbidetu eta elkarlanean aritzeko, egitura eta antolaketa aproposak behar dira. Elkarlanerako egitura horiek horizontaltasun-, zeharkakotasun-, erantzunkidetasun- eta lurraldetasun-balioetan oinarritu behar dira (Civís eta Longas, 2015). Eskolen, toki-administrazioen eta eragileen arteko elkarlan-esparru partekatatu bat behar da, partaideen arteko adostasunak eraiki eta komunitate hurbilean eragiteko (Hernández eta Navarro, 2018).

Hezkuntzaren toki-esparrua garatu eta herri-begirada eraikitzeak aukera ematen dute lankidetzaren sareek. Eskolak, sareen bidez, udalerrian eta beren komunitateetan kideguz senti daitezke; alegia, pertenezkian urratsak egiten laguntzen dute. Nolabait, eskoletako eta geletako espaziotik haragoko begirada bat eraikitzen da sareen bitartez. Hala ere, hezkuntzaren herri-ikuspegia elikatuz joan behar da; izan ere, sareak egitura biziak izanik, aldiro-aldiro, lekuan lekuko beharrak eta partaideak aldatzen dira, eta, horrekin batera, baita partaideen begirada partikularra (ordezkatzten duten erakunde edo elkartearena) ere. Horrenbestez, beharrezkoa da premiak, arazoak, interes eta helburu komun eta partekatutako lantzea, askotarikoak eta konplexuak, gaur egungo eta etorkizuneko dimentsioetan, esplizituki edo inplizituki, subjektiboak eta objektiboak, existitzen direnak eta existi daitezkeenak, baina, edonola ere, nahitaez argituak, aurkeztuak eta lehenetsiak direnak (Cieza, 2010, 126 or.), gizartean eragiten jarraitzeko oinarritzeko motorra izango direlako.

Tokiko Hezkuntza Sareetan (THS) parte hartzen duten kideek errealitate jakinetan sor dezaketen eraginaren kontzientzia hartzen dute, eta baita lekuan-lekuan dauden oztupoak identifikatu ere. Errealitate hurbilean eragiten jarraitzeko eta eraldaketarako gaitasunean sinesteko, garrantzitsua izaten da askotariko esperientzia ezberdinak ezagutu eta ikastea, misio partekatatu eta komun bat izatea, beharrei erantzuna emateko helburu eta ekintza zehatzak proiektatzea eta emaitzak ebaluatzea (Civís eta Longás, 2015; Longás eta beste, 2008). Finean, langai garrantzitsuak dira ikasten duen egitura bat bilakatzea eta eraldaketarako gaitasunaz jabetu eta indartzea.

Herriko hezkuntza-proiektu partekatutako eta partaideen konpromisoak udalerriko edo komunitateko hezkuntza-prozesuak erraztu ditzakete, bai

eta eskolen eta tokiko komunitateen arteko harremanak sendotu ere. Uste horretatik abiatuta, funtsezkoa da eskola-erakundeek eta toki-administrazioek lurraldeko hezkuntza-proiektu baten sustatzaile gisa duten zeregina azpimarratu eta indartzea, eta unibertsitateak proiektu horretan beste profesional eta eragile komunitario batzuekin batera duen eginkizun aktiboa ere kontuan hartzea. Norabide horretan, toki-administrazioak hezkuntzarekin duen konpromisoak berebiziko garrantzia du udalerrri mailan garatuko diren sareen sorreran, garapenean eta, finean, arrakastan.

Hezkuntzarekiko ikuspegian erantzukizun eta erantzule bat baino gehiago izatea funtsezkoa da. Eskola ez da hezkuntzaren eta heziketaren erantzule eta arduradun bakarra. Hezkuntzaren kudeaketa, beraz, ez da estatuan, autonomia-erkidegoan eta eskolan gauzatzen, hurrenez hurren. Erantzunkidetasunean oinarritutako kudeaketa eta tokian tokiko testuinguruan ardaztutako erantzuna emateak asko lagundu dezake. Ardura, horrenbestez, hezkuntza-sisteman (barnean zein kanpoan) parte hartzen duten eragileen artekoa izan beharko litzateke, errealitatetik gertu dauden erantzuleak baitira denak ere. Autonomiaz eta malgutasunez, lidergo partekatuekin eta jarrera proaktiboarekin gauzatzen den ardura partekatuaz ari gara. Ardura maila ugaritan gauzatzen da erantzunkidetasuna: toki-administrazioen ardura, zentroena, herri-ekimenarena eta komunitate, profesional eta gurasoena (Alegre eta del Campo, 2012). Erantzukizun kolektiboa beharrezkoa da hezkuntza toki-esparrutik bultzatzeko eta hezkuntzaren kalitatean eragiteko.

Aipatutako erronkekin, lankidetzaren sareak sortu eta garatzeko elkarlan-kultura berri baten beharra azpimarratzen ari gara. Lankidetzaren kultura, ezberdinen arteko elkarrekintza, ideia-trukea eta talde-lana sustatzen dituzten balio, sinesmen eta jokabideen multzoari lotuta dago. Elkarlaneko kultura garatzeko eta mantentzeko, beharrezkoak dira erronka hauek: lidergo eraldatzaile eta partekatua, komunikazio irekia, helburu komunak, sarea osatzen duten kideen arteko aitortza eta balioespena, lankidetzarako egitura eta tresnak, konfiantza eta konpromisoa, eta ardura hartzea dakarten lan-moldeak zein balioak.

Tokiko hezkuntza-komunitateen sareteza: kontzeptualizazioa

2

Tokiko hezkuntza- komunitateen saretzea: kontzeptualizazioa



2.1 Tokiko hezkuntza-sareak eta haien iraunkortasunerako ezaugarriak

Hezkuntzan ari garen profesional (zuzendari, irakasle, hezitzaile...) eta eragileok (agintariak, elkarteak, familiak...) behar-beharrezkoa dugu elkarren arteko lankidetzak, are gehiago pandemiak elkarren arteko urruntasuna areagotu eta teknologia bidezko elkarrekintzarako erak leku nabarmena hartu dutenean. Pandemia osteko agertokian, ordea, aurrez aurre elkarrekin aritzeko beharra inoiz baino premiazkoagoa dela ikusten da. Hezkuntzaren gobernantza publiko berriak (Osborne, 2010; Morgan eta Cook, 2015) ere eragina izan du sareen eta ezberdinen arteko elkarlana eremu askotan garatzeko.

Aurrez aurreko elkarlanak leku garrantzitsua hartu du zenbait esparrutan, baita hezkuntzan ere. Azorínek (2017, 2021) eskola-sare (school networks) eta elkarlan-sareen (collaborative networking) esanahiak, ezaugarriak, egituratze-erak eta bakoitzak dituen helburuak ezagutzeko bide eman du.

Hezkuntzako elkarlan-sarea helburu eta kezka komunak dituzten gizabanako edo erakundez osatutako talde egituratua da. Helburu komunak lortzera bideratzen dira elkarlan-sareak, esperientziak, jakintzak eta baliabideak partekatuz (Azorin, 2021). Sareak elkarren arteko ezagutza eta komunikazioa ahalbidetzen du, elkarrekin ekimenak aurrera eramateko, praktikak partekatzeko eta erronkei elkarrekin aurre egiteko. Elkarlan-sareak eratzeari dagokionez, saretzaren esanahia ezaugarritzea garrantzitsua da. Saretzea diogunean, pertsonen, erakundeen eta profesionalen arteko harremanak eta loturak sortzeaz ari gara. Sare-lana hainbat arlotan (gizartea, osasuna, ingurumena, hezkuntza...) egin daiteke, baina, lan honetan, zehazki, hezkuntza eta gizarte arloetan jarri dugu arreta, baita udalerrri mailako esperientzietan ere. Horrenbestez, aurrerantzean, elkarlan-sareak edo THSak diogunean, bata zein bestea esanahi berarekin erabiliko ditugu.

Hezkuntzan, zehazki, eskolen, hezitzaileen eta interesa duten beste partaide edo elkarre batzuek osatutako egiturak dira elkarlan-sareak. Sare horiek garapen profesionala eta berrikuntza sustatzen dituzte, baita ikaskuntza-esperientziak partekatzeko aukerak eskaintzen ere. Elkarrenganako konfiantza, komunikazio irekia eta hobekuntza kolektiborako konpromisoa dituzte ezaugarri, eta, horri esker, parte-hartzaileek beren indarguneak eta perspektibak aprobetxa ditzakete ikasleen emaitzetan eta hezkuntza-praktiketan eragin handiagoa lortzeko (Azorin, 2021). Sare horiek, gainera, alderdi interesdunen arteko lankidetzak eta koordinazioa errazteaz gain, erronka konplexuei aurre egiteko, berritzeko zein bere kasa lortzen zailak izan daitezkeen emaitzak lortzeko parada ematen dute (Wheeler, Guevara eta Smith, 2019).

Oro har, beraz, hezkuntza-sareen arteko lankidetzak-ekimenen helburua zera da: ikuspegi integratu eta eraginkorragoa sortzea tokiko hezkuntza-sistemek dituzten erronka konplexuei aurre egiteko.

Elkarlan-sareak eraginkorrak izateko, Alemanian, hezkuntza-desberdintasuna murrizteko eskolak eta hirugarren sektoreko erakundeen arteko lankidetzak-sarea aztertu, eta helburu horien lorpenera lerrokatzeko zer faktorek eragiten duten identifikatu dute Kolley, Rieck eta Yeminik (2020). Norabide berean, Australian, jasangarritasunaren alorreko elkarlan-sareak aztertu dituzte Wheeler eta beste egile batzuek (2019), eta, hala, faktore nagusi batzuk zehaztu dituzte, bata bestearekin bat egiten dutenak. Halaber, Euskal Herriko udalerrietako lankidetzak-sareetan Heziherrilab-en esperientziatik jasotako irakaspenek bat egiten dute aurreko bi egileen proposamenekin. Hona hemen ekimen horien ideia nagusiak:

- Parte-hartzaileak hainbat sektoretatik datoz; besteak beste, hezkuntzatik, gizarte-zerbitzuetatik, osasun-erakundeetatik eta komunitate-erakundeetatik, eta horrek hezkuntza-gaiak jorratzeko ikuspegi integral bat izatea ahalbidetzen du. Euskal Herriko testuinguruan, abian da haur eta gazteen beharrei

erantzun integral bat emateko erronkari aurre egiteko prozesuan beste sektore batzuetako kideak ere lankidetzarean aritzeko bidea.

- Eskola-zuzendaritza konprometitua: ikastetxeko zuzendaritza-taldeak interesa duten pertsonen beharrei buruz kontsultatzeko, entzuteko eta erantzuteko konpromisoa hartzea funtsezkoa da lankidetzarekin sortzeko.
- Helburu partekatuak: lankidetzarekin eraginkorren ezaugarria helburu, plan eta jardura partekatuak izatea da, eskolako nahiz komunitateko kideek elkarlanean garatuak. Lankidetzarekin helburu komunak ikasleen emaitzak hobetzea, hezkuntza-desberdintasuna murriztea edo komunitateak hezkuntzan duen konpromisoa indartzea izaten dira, besteak beste. Finean, badago kideen arteko ulermen komun bat balio, asmo eta espero diren emaitzei dagokienez, eta horrek ahaleginak helburu komunetara lerrokatzen laguntzen du.
- Eragin kolektiboa: ekintza kolektiboaren garrantzia eta kideen arteko elkarrenganako erantzukizuna azpimarratzen dituzte ekimenek, eta aitortzen dute askotan ahalegin bakartuak ez direla nahikoa aldaketa esanguratsuak sortzeko.
- Lidergoa: ekimen horien barruan, lidergoa modu hibridoak izan ohi ditu, alderdi interesdunen arteko parte-hartzea eta lankidetzarekin sustatzen dutenak, jabetza partekatuaren sentimendua eta helburuekiko konpromisoa sustatuz.
- Tokiko hezkuntza-errealitatea hobetzera eta horretarako gaitasuna eraikitzea eta ahaleginen iraunkortasuna bermatzera bideratzen dira ekimenak, erakunde giltzarrien hasierako finantzaketatik edo inplikaziotik harago.
- Emaitza ukigarriak: emaitza neurgarriak lortzen dituzte, hala nola eskola-laguntza hobetzea, lorpen akademikoa, eta familiaren eta komunitatearen inplikazio handiagoa.

- Iraunkortasuna eta lankidetzak: sareak ondo planifikatzea garrantzitsua da. Jasagarriak dira eta elkarlanean aritzen dira elkarrearen helburuekin lotura estua duten jarduerekin.

Ezaugarri horiek agerian uzten dute lankidetzak, komunikazioa eta helburu partekatuak garrantzitsuak direla eskola-komunitatearen eta komunitateko kide edo eragileen arteko lankidetzak arrakastatsuak sustatzeko eta lankidetzak horiek iraunkorrak izateko.

Tokiko hezkuntza- komunitateak saretzeko zenbait gako

3

Tokiko hezkuntza- komunitateak saretzeko zenbait gako



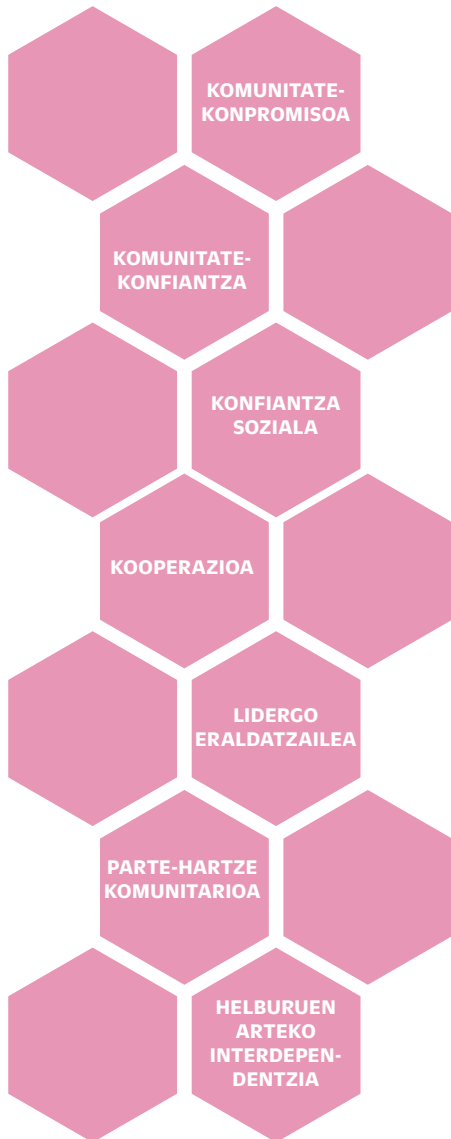
3.1 Komunitate-konpromisoa

Komunitate-konpromisoa definitzean, alderdi komunak ageri dira, eta aipatuena lankidetzaren prozesua, ongizatea eta interes komunekiko inplikazioa dira. Horrez gain, alderdi horiek garatzen diren arlo edo testuinguru ugarian aztertu izan da komunitate-konpromisoa; esaterako, osasuna, ingurumena, gizarte-desabantailak, hezkuntza edo hezkuntza-kudeaketa.

Sompron-ek (2023) komunitate bateko pertsona, talde eta erakundeek beren bizitzetan eta ingurumenean eragina duten ekimenak erabakitzean, planifikatzean eta gauzatzean aktiboki inplikatzeko prozesuari lotuta definitzen du komunitate-konpromisoa. Horrek zera dakar, lankidetzaren sustatzera, harremanak sortzera eta alderdi interesdunen parte-hartzea sustatzera bideratutako jarduerak egitea komunitatearen beharrei erantzuteko eta bizi-kalitatea hobetzeko. Norabide berean, Rebecca Matthew-k azaltzen digu (2017) komunitateko kideekin lankidetzaren aritzeko prozesuari dagokiola. Lankidetzaren prozesu horrek komunitatearen ongizatean eragina duten gaiak jorratzean –osasuna, kasurako– eta erabakiak hartzean jabetza- eta partaidetza-sentimendua indartzea sustatzen du. Beste egile batzuek diote (McCloskey eta beste, 2011; Williamson, 2022) hurbiltasun geografikoa, interes komunak edo antzeko egoerak dituzten pertsona edo taldeekin elkarlanean aritzeko eta beren ongizateari eragiten dioten gaiak jorratzeko prozesua dela.

Definizio horietan, azpimarratzen da komunitate-konpromisoak lankidetzaren izaera duela, komunitate horretako kezka espezifikoak identifikatzen dituela, eta kezka horiei aurre egiteko prozesu iteratiboa dela.

Lankidetzaren prozesuetan, beharrezkoa da komunitatearekin osasun eta ingurumen arloetako edo beste arlo batzuetako programak edo ekimenak garatzeko komunitate-konpromisoa lantzen duten funtsezko puntu hauek kontuan izatea (Silberberg eta Martinez-Bianchi, 2019):



- Lankidetzta: komunitateko kide, elkarte eta erakundeekin batera lan egitea, arazoak identifikatzeko, baliabideak partekatzeko eta konponbideak proposatzeko.
- Parte-hartzea: komunitateko kideen inplikazio aktiboa sustatzea eztabaidetan, erabakiak hartzeko prozesuetan eta prozesu horietan eragina duten programen edo politiken aplikazioan.
- Ahalduntzea edo komunitate-gaitasuna (community capacity): komunitateko kideei tresnak, baliabideak eta aukerak ematea ekimenak bereganatzeko eta beren behar eta interesen alde egiteko. Community capacity komunitatearen ezaugarri dinamikoa da, baliabide eta elkartze-erarekin zerikusia duena. Garapen komunitarioa sustatzeko eta osasuna hobetzeko erabil daiteke (Freudenberg, Pastor eta Israel, 2011). Kontzeptua aldagarria da, eta horrek esan nahi du gaitasuna eraikitzeko jardueren bidez indartu daitekeela, komunitateei aukera emanez beren beharrei eta erronkei modu eraginkorragoan heltzeko. Besteak beste, gaitasun komunitarioak ahalduntzea, parte-hartze zibikoa eta eraginkortasun kolektiboa barne hartzen ditu, denak ere funtsezkoak hainbat arlotan emaitza positiboak lortzeko.

- Komunikazioa: informazioa partekatzeko, feedbacka biltzeko eta alde interesdunen arteko elkarrizketa sustatzeko komunikazio-bide ireki eta gardenak ezartzea.
- Inklusibitatea: konpromiso-prozesuan askotariko ahotsak eta ikuspegiak ordezkatzeko eta balioestea, batez ere baztertutako edo gutxietsitako biztanleenak.
- Iraunkortasuna: etengabeko lankidetzaren euskarri diren eta komunitatearen barruan arazo sistemikoak jorratzen dituzten epe luzeko harreman eta aliantzetan zentratzea.

Lankidetzaprozesuei buruzko azterlanek (Matthew, 2017; McCloskey eta beste, 2011; Weger eta beste, 2018; Williamson, 2022) diote funtsezkoa dela harremanak sortzea, komunitatearen beharrak ulertzea eta gizarte-aldaketa, osasuna eta garapena sustatzen dituzten ekimenetan aktiboki parte hartzea. Komunitatekonpromiso eraginkorrak lortzeko, ikertzaileen, parte-hartzaileen eta komunitateko kideen arteko errespetua, konfiantza eta boterebanaketa, eta komunitatearen ahotsak prozesuan entzutea eta balioestea bermatu behar da (Matthew, 2017). Komunitatekonpromiso arrakastatsuak izateko, berriz, beharrezkoa da botere-desorekei aurre egitea, lidergo solidarioa bermatzea, konfiantza sustatzea, herritarrengan inbertitzea, inplikazioa bermatzea, erabakiak herritarrekin partekatzeko, lorpen azkarrak bideratzea eta herritarren zein erakundeen motibazioak kontuan hartzea (Weger eta beste, 2018). Herritarren, profesionalen eta agintarien arteko botere-desoreka faktore erabakigarria da, eta erakundeek desoreka horiei aurre egiteko prest egon behar dute, herritarren partaidetza esanguratsua ahalbidetzeko.

Rebecca Matthew-k (2017) zenbait portaera berezi identifikatu ditu komunitatekonpromisoa garatu duten lankidetzaprozesu edo tokiko komunitateen saretzean parte hartu duten pertsonengan, eta aintzat hartzea proposatzen digu, besteak beste, enpatia lortzea, komunitateko kideak eroso egotea eta komunitatea esplotatua ez sentitzea. Hori kontuan izanik, lankidetzaprozesuetan partaideak inplikatzeko, honako estrategia hauek izan behar dira kontuan:

- **Harremanak sortzea:** komunitateko kideekin eta liderrekin harremanak ezartzea, konfiantza eta komunikazio irekia sustatzeko. Komunitatean egoteak eta tokiko ekimenetan parte hartzeak harreman horiek areagotu ditzake.
- **Komunitateko lider errespetatuak inplikatzeko:** komunitateko kide errespetatuarekin lankidetzan aritzea komunitate zabalagoaren parte-hartzea erraztu eta sustatzeko. Haien bermeak lagundu dezake mesfidantza eta konpromisorako oztipoak gainditzen.
- **Komunikazio argia:** rolei, emaitzei eta epeei buruzko itzarobide edo espektatiba argiak artikulatzea. Gardentasun horrek konfiantza ezartzen laguntzen du, eta alde guztiak beren helburuetan lerrokatuta egotea bermatzen du.
- **Kultura-gaitasuna:** komunitatearen kultura-testuingurua ulertzen eta errespetatzen dela erakustea. Hau da, komunitatearen hizkuntza menderatzea eta arau eta praktika kulturalekiko sentibera izatea.
- **Gaitasunen eraikuntza:** komunitateko kideak ahalduntzeko prestakuntza eta baliabideak eskaintzea eta ekimenetan eraginkortasunez parte hartzeko gaitasuna indartzea.
- **Malgutasuna eta egokitzeko gaitasuna:** prest egotea komunitatearen feedbackean eta beharretan oinarritutako planak eta ikuspegiak egokitzeko. Erantzuteko gaitasun horrek konfiantza sortu eta parte-hartzea hobetzen lagundu dezake.
- **Jarraipena eta ebaluazioa:** komunitatearekin hartutako konpromisoak betetzen direla bermatzea eta komunitateko kideek beren inplikazioaren emaitza ukigarriak ikustea. Horrek esplotazio-sentimendua saihesten laguntzen du, eta etengabeko konpromisoa sustatzen.
- **Elkarrekintzarako testuinguru informaleak sortzea:** bilerak eta ekitaldiak ingurune informalean egitea, komunitateko kideak erosoago eta parte hartzeko prest senti daitezten.

3.2 Komunitate-konfiantza

Tokiko hezkuntza-komunitatearen saretzerako eta komunitate-konpromisorako, funtsezkoa da konfiantza sortzea, gizarte-kohesioa sustatzeko eta komunitatearen beharrak eta nahiak islatzen dituzten programa eta politikak bultzatzeko (Willianson, 2022).

Komunitate-konfiantza deritzo komunitate bateko kideek beren artean duten konfiantzari, elkarren arteko beharra sentitzeari eta baita erakundeetan eta sisteman duten konfiantzari ere. Komunitateko kideek modu onuragarrian jarduten dute kolektiboarentzat, lankidetzan, gizarte-kohesioa eta kide izatearen zentzua sustatuz (Manson, 2010). Komunitate-konfiantza maila altuek kapital sozial handiagoa ekar dezakete, baita pertsonak elkarrekintzarako aukera gehiagotan parte hartzeko, ekintza komunitarioetan parte hartzeko eta elkarri laguntzeko aukera gehiago ere. Azken batean, komunitate osasuntsu eta erresilienteago bat izaten laguntzen dute (Manson, 2010). Mansonek azterlan horretan dioenez, zenbait faktorek eragiten dute komunitate-konfiantzan, eta haien artean azpimarratzen ditu komunitateko lankidetzan-prozesuaren diseinuak, elkarrekintzak, eta partaideen arteko aniztasun eta berdintasun maila (Manson, 2010, 464. or.).

Badago komunitate-konfiantza definitzeko beste modu bat ere: komunitate bateko kideek beren ingurunean hautematen dituzten egungo eta etorkizuneko aukerekiko duten itxaropen positiboa. Komunitateak bizi-kalitatea eta gizarte-harremanak hobetzeko gaitasunean, eraginkortasunean eta ahalmenetan duen sinesmenean oinarritzen da kontzeptu hori (Di Napoli, Dolce eta Arcidiacono, 2019).

Arlo jakin bateko plangintza pertsonal eta kolektiboa neurtzen duen adierazle gisa neurtu dute Di Napoli, Dolce eta Arcidiaconok (2019), eta bi osagai hauek dituela aipatzen dute: Komunitatera

Orientatutako Ekintza (*Community Action Orientation*) eta Komunitatearen Etorkizuneko Aukerak (*Community Future Opportunities*). Komunitate-konfiantzaren osagaien ezaugarriei erreparatuz, alde batetik, kontuan izan behar da ezen, komunitateak konfiantza izateko, funtsezkoa dela pertsonen itzaropen positiboak izatea beren komunitatearekiko aukerei eta etorkizunari buruz. Beste alde batetik, komunitate-konfiantza handiagoa lortzea lotuta dago herritarrek ekintza komunitarioetan duten konpromisoa eta parte-hartzea areagotzearekin. Finean, azpimarratzen dena da komunitate-konfiantza sustatzea funtsezkoa dela gizartearen eta herriaren garapenerako, bai eta bizi-kalitatea hobetzeko ere (Di Napoli, Dolce eta Arcidiacono, 2019).

Di Napoli, Dolce eta Arcidiaconoren (2019) ikerketak erakutsi du komunitate-konfiantza modu esanguratsuan lotzen dela komunitate-konpromisoarekin, eta ez hainbeste komunitate-zentzuarekin. Gainera, tokiko gobernuek diote kontuan hartzekoa dela herri-garapena eta komunitatearen ongizatea sustatzeko. Norabide berean, Lansing eta beste egile batzuen arabera (2023), komunitate-konfiantza funtsezkoa da pertsonen arteko harreman osasungarriak landu eta mantentzeko, konpromiso zibikoa errazteko, baliabideak modu ekitatiboan banatzeko, osasun arloko eta bestelako eremuetako desparekotasunak murrizteko eta tokiko gobernu-organoen eta komunitateko kideen arteko lankidetzaren sustatzeko. Finean, giltzarri bat da gizartearen funtzionamendu eraginkorrerako eta erakundeen barruan harremanak eraikitzeko.

Komunitate-konfiantzaren kontzeptuak baditu hezkuntza-komunitateen saretze-prozesuan zeresana duten funtsezko elementuak, hala nola harremanak eta konpromisoa eraikitzea, pertsonak ezagutzea eta espazio seguruak sortzea, konfiantzarako funtsezkoak diren balioak integratzea lankidetzaren sarean – gardentasuna eta onginahia erakustea, esaterako –, eta azkenik, erantzukizunak partekatu eta erabakiak hartzea. Azken horrek, gainera, autonomia izan eta defendatzea, eta konfiantzan eragin

dezaketen oztopoei lankidetzaren bidez aurre egitea errazten du (Lansing eta beste, 2023).

Komunitate-konfiantza funtsezkoa da komunitateko kideak saretu eta lankidetzan aritzeko. Horrek errazagoa egiten du harreman-sarea sortzea, elkarrekin irtenbideak eratzea, emaitza eta lorpen positiboetara heltzeko boterea partekatu eta esperientzia eraldatzaileak izatea, baliabide eta zerbitzuetarako sarbide ekitatiboak erraztea, ongizatea hobetu eta kidea- edo pertenezia-zentzua areagotzea (Lansing eta beste, 2023). Hala ere, garrantzitsua da azpimarratzea konfiantza sortzea ez dela komunitateko kideen erantzukizuna soilik; aitzitik, sistemaren maila guztietan gauzatu behar da. Horrek esan nahi du osotasuna, fidagarritasuna eta koherentzia erakutsi behar direla, eta mesfidantzari eta desberdintasun sistemikoei heldu behar zaiela.

Tokiko hezkuntza-komunitateen saretze-prozesuetan konfiantza sustatu eta parte hartzea areagotzeko (Di Napoli, Dolce eta Arcidiacono, 2019) eta garapen komunitarioa sendotzeko (Manson, 2010), honako estrategia hauek har daitezke kontuan:

- Komunitatearen saretze-prozesuaren diseinua lehenestea: prozesuaren diseinuek konfiantza eta interakzio soziala sustatzen duten diseinu-ezaugarriak lehenetsi behar dituzte, horrek lotura komunitario sendoagoak eta bizi-kalitate hobea sor dezakeelako (Manson, 2010).
- Gizarte-elkarrekintzak sustatzea: komunitateko kideen arteko gizarte-interakzioak sustatzen dituzten jarduerak eta ekitaldiak sustatzea. Horrek harremanak eta konfiantza eraikitzen lagundu dezake, funtsezkoak baitira komunitatearen kohesiorako.
- Komunitatearen baliabideak hobetzea: komunitatearen barruan bizi-kalitatea eta errealizazio soziala hobetu dezaketen tokiko baliabideetan eta aukeretan inbertitzea.

Horren barruan sartzen da bilerak egiteko guneak sortzea eta beharrak aseko dituzten zerbitzuetarako sarbidea eskaintzea.

- Tokiko plangintzan parte hartzea sustatzea: komunitateko kideak herri-garapenarekin eta gizarte-plangintzarekin lotutako erabakiak hartzeko prozesuetan inplikatzeko. Ikuspegi parte-hartzaile horrek konfiantza areagotu dezake partaideek beren ahotsak entzun eta baloratzen dituztela sentitzen duten heinean.
- Konfiantza sortzeko ekimenak garatzea: komunitatearen barruan konfiantza sortzeko programak ezartzea, besteak beste, lankidetzak, gatazkak konpontzea eta komunitatea sortzeko jarduerak dituenak.
- Ikerketa eta ebaluazioa: funtsezkoa da, batetik, diseinu komunitarioaren eta gizarte-konfiantzaren arteko harremanari buruzko ikerketak egitea. Aholkulari, ikerlari edo erraztaileek diseinua eta esku-hartzearen eraginkortasuna ebaluatu behar dituzte, konfiantza sortzeko eta estrategiak ebidentzia enpirikoen arabera egokitzeko (Manson, 2010). Bestetik, komunitatearen konfiantza-adierazlea (Di Napoli, Dolce eta Arcidiacono, 2019) erabili eta aztertu behar da, komunitatearen barruko konfiantza mailak ebaluatzeko eta monitorizatzeko. Horrek lagundu dezake hobekuntzak behar dituzten arloak identifikatzen eta denboran zeharreko garapenaren jarraipena egiten.
- Gazteen parte-hartzean arreta jartzea: gazteak komunitate-jardueretan inplikatzeko ekimen espezifikoak sortzea, konfiantza txikiko inguruneetan etsipen-sentimendu handia izaten baitute. Gazteak ahalduntzeak epe luzerako onurak ekar ditzake komunitatearen konfiantzari begira.
- Desberdintasun sozioekonomikoei heltzea: eremu geografikoen ezaugarri sozial, kultural eta ekonomiko

espezifikokoak ezagutzea eta haiei heltzea, komunitateetan konfiantza modu eraginkorrean sortzen duten estrategiak egokitzeko.

Oro har, estrategia horiek ezartzean, komunitatearekiko konfiantza hobetu daiteke, eta hori funtsezkoa da parte-hartzea sustatzeko eta komunitatearen ongizate orokorra eta garapena hobetzeko (Di Napoli, Dolce eta Arcidiacono, 2019). Beste alde batetik, prozesuaren diseinu komunitario gogoetatsu batek berebiziko garrantzia izan dezake gizartearen konfiantza hobetzeko, ezinbestekoa baita auzoen osasunerako eta erresilientziarako (Manson, 2010).

3.3 Konfiantza soziala

Gizarte-konfiantza esaten zaio pertsona gehien zintzotasunean, adeitasunean eta fidagarritasunean sinesteari (Doyle, 2023). Konfiantza horrek eragina izan dezake gizabanakoen eta taldeen arteko elkarrekintzetan eta harremanetan, eta funtsezko osagaitzat jotzen da gizarte kohesionatu eta kooperatiboek ongi funtziona dezaten, besteen asmoak etengabe egiaztatu beharrik gabe (Rothstein eta Unlaner, 2005; Wu, 2021). Horrenbestez, gizarte-konfiantzak eragina dauka pertsonen lankidetzan aritzeko egin dezaketen ahalegin edo sakrifizioarekin (Johnson eta Mislin, 2012; Wu, 2021).

Gizarte-konfiantzaren ezaugarri nagusiei dagokienez (Doyle, 2023), batetik, banakoen edo taldeen arteko elkarrekintza soziala errazten du. Bestetik, arriskuak murriztu ditzake, hau da, pertsonen arteko harremanetan eta erabakiak hartzean dagoen ziurgabetasuna gutxitzen du. Gainera, badu eragina lekuan lekuko erakundearen eraginkortasunean eta gizarte-ongizatean. Azkenik, aniztasun sozial eta kulturalak gizarte-konfiantza alda dezake, komunitate bakoitzaren testuinguru

kultural eta sozialaren arabera. Aipatutakoaz gain, garrantzitsua da jakitea gizarte-konfiantzak hazkunde ekonomikoan lagundu dezakeela, inbertsioa eta merkataritza sustatzen dituen heinean. Halaber, gizarte-kohesioa eta inklusioa sustatzen ditu talde eta komunitateen barruan, eta gizartearengan konfiantza duten pertsonen ingurumena babesteko ekimenetan parte hartzeko edo babesteko duten prestasunarekin lotuta ere badago.

Gizarte-konfiantza esanguratsua da, erakunde demokratiko hobeekin, herritarren parte-hartze handiagoarekin, elkartasunarekin eta gizarte-ongizate orokorrarekin zuzenki lotua dagoelako (Rothstein eta Unlaner, 2005). Egile horiek diote gizarte-konfiantzaren, desberdintasun ekonomikoaren eta ongizate unibertsaleko programen eraginkortasunaren arteko lotura trinkoa dela eta hiru alderdi horiek oso kontuan hartzekoak direla konfiantza sustatzeko.

Gizarte-konfiantza funtsezko hainbat elementuk osatzen dute, eta pertsonen arteko harremanetan eta, oro har, gizartean konfiantza garatzen eta mantentzen laguntzen dute. Hona hemen elementu nagusiak (Doyle, 2023):

- **Itzaropen positiboak:** besteek modu justu eta kooperatiboan jardungo dutela sinetsi eta nolabait gizartearen aldeko portaerei aurre egiteko jarrera izatea.
- **Gizarte-elkarreraginak** eta haien kalitate eta maiztasunak garrantzia hartzen du, baldin eta komunikazio irekian eta elkar ulertzean oinarrituta badaude.
- Gizarte-konfiantzaren muinean partaideen portaera gidatzen duten **arau sozial partekatuen multzoa**. Ikusi da arauak elkar laguntzea sustatzen dutela lankidetzaren prozesuan.
- Iraganean pertsonen elkarrekin izan dituzten **esperientziak** leku garrantzitsua hartzen dute konfiantzaren eraikuntzan; esaterako, aurretiko esperientzia positiboek konfiantza sendotu dezakete, eta esperientzia negatiboek, berriz, konfiantza ahuldu.

- Ospea eta pertzepzioa: besteen zintzotasunaren eta gaitasunaren pertzepzioak eta pertsonen edo erakundeek duten **ospeak** badu eragina gizarte-konfiantzan.
- **Komunitatearen kohesioa:** zerkusia du kidetasun-zentzua-rekin eta komunitatearekiko loturarekin. Gizarte-kohesioak talde bateko kideen arteko konfiantza areagotu dezake.
- **Gardentasuna eta erantzukizuna:** besteen ekintza eta erabakietan argi jokatzu eta kontuak emanez, konfiantza sustatzen eta ziurgabetasuna murrizten da.
- **Enpatia eta ulermena:** bestearen lekuan jartzeko eta haren ikuspegiak ulertzeko gaitasuna. Enpatiak, harremanak sendotu, eta konfiantza areagotu dezake.
- **Aniztasuna eta inklusioa:** hainbat ikuspegi eta aurrekari onartzea eta baloratzea da. Aniztasunak elkarrekintzak abiaraztu ditzake, eta konfiantzazko giroa sustatu.

Wu-k (2021) hezkuntzaren eta gizarte-konfiantzaren arteko lotura aztertu du. Hala, ikusi du tokian tokiko egoera soziopolitikoaren ezaugarriak edo ezegonkorra izateak zeresan handia duela konfiantzaren eraikuntzan. Hortik abiatuz, honako lan honetarako kontuan hartzeko alderdiak hautatu ditugu. Batetik, testuinguru egonkor eta gatazkarik gabekoetan, hezkuntza positiboki lotzen da gizarte-konfiantzarekin. Testuinguru horietan, hezkuntzak hobetu egiten du norbanakoek arriskuak hartzeko duten gaitasuna; horrez gain, elkarrekintza-arauak sustatzen ditu, eta horrek konfiantza handiagoa sortzen du gizabanakoen artean. Alderantziz, arrisku soziopolitikoak nagusi diren lekuetan, hezkuntzaren eta konfiantzaren arteko lotura negatiboa da. Ingurune horietan, hezkuntzak areagotu egiten du norbanakoek arriskuei eta ziurgabetasunei buruz duten kontzientzia, eta horrek zurrerago eta besteengan konfiantza gutxiago izateko prestasun handiagoa ematen die (Wu, 2021, 1.173. or.). Halaber, Wu-k dio arrisku soziopolitikoaren mailak

apaldu egiten duela hezkuntzak arriskuak hartzeko duen joera eta pertsonen arriskuen kontzientziari eragiteko modua. Arrisku handiko inguruneetan, hezkuntza maila handieneko pertsonak joera handiagoa dute arrisku sozial eta instituzionalak jabetzeko, eta horrek besteekiko konfiantza gutxitzea ekar dezake (Wu, 2021, 1172-1174 orr.). Finean, Wu-ren azterlanak diosku hezkuntzak konfiantzan duen eragina ez dela uniforme eta nabarmen aldatzen dela testuinguru soziopolitikoaren arabera.

Rothstein eta Uslanerrek (2005) diote aukera-berdintasunak konfiantza sustatzen duela. Haien arabera, herri mailan, konfiantza sustatzeko modurik onena berdintasuna areagotzea da, baliabideak birbanatuko dituzten gizarte-programa unibertsalak eskainiz. Horrenbestez, konfiantza handitzeko moduak aurkitzea bereziki garrantzitsua izan daiteke pertsonen aukera-berdintasunean urratsak egin gabe dituzten herri, hiri edo lurraldeen kasuetan.

3.4 Kooperazioa

Kooperazioa faktore garrantzitsua da egungo gizarte- eta hezkuntza-erronkei aurre egiteko. Garrantzitsua izan daiteke, halaber, hezkuntza-komunitateetan garatu beharreko herri-proiektu edota -prozesuetan bai talde-lanerako jarrera eta prestutasun positiboa edukitzea, bai elkarlanean eraikitzen den prozesua justizia sozialera bideratzea; alegia, elkarrekin eraikitzen dena ongizate komun baterako bideratzea (Johnson eta Johnson, 2014; Valtonen eta beste, 2021; Yu eta beste, 2021). Norabide horretan, kooperazioaz gain, herrietako hezkuntza-komunitateak saretzeko, kontuan hartzekoa izan daiteke parte-hartze komunitarioa, eraldaketa prozesua eta berrikuntza bera elkarlanean oinarritzea. Izan ere, hezkuntza-komunitatearen garapenak herriaren eta herritarren arazo sozial, kultural, ekonomiko eta ekologikoak justizia sozialaren ikuspegitik

konpontzeko jarera ekar dezake (Levy eta Patz, 2015; Shoreman-Ouimet eta Kopnina, 2015). Bide horretan, lagungarria izan daiteke balio unibertsalak (Schwartz, 2012) eta kooperatiboak (International Cooperative Alliance, 1995) kontuan hartzea.

Hori dela eta, tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko aldagai garrantzitsua izan daiteke partaideek kooperaziorako daukaten pentsamendu eta jokaera kooperatiboa. Azken batean, tokian tokiko hezkuntza-komunitateak sartzek zera eskatzen du: batetik, desberdinen arteko elkarlana bultzatzea; bestetik, dagoen errealitatearen azterketa kritikoa egitea eta elkarrekin irudikatzea, hau da, helburu komunak izango dituen eta herri guztia aintzat hartuko duen hezkuntza-praktika bat sortzea eta garatzea komunitatean. Horregatik, hezkuntza-komunitateak sartzeko prozesuetan, gakoa izan daiteke partaideen mentalitate kooperatiboa (Azkarate-Iturbe eta beste, 2024) bultzatzea eta aztertzea. Mentalitate kooperatiboa ulertzeko modu horrek kontuan hartzen ditu aurrez proposatutakoak, eta eraldaketa sozialaren eta herrikuntzaren aldeko pentsamendu eta praktika bat bultzatzen du. Zehazki, pertsona edota sortzaile batek kotsorkuntza sustatzeko behar duen ezaugarri indibidual moduan kokatzen da. Era berean, berriki argitaratutako ikerketa horrek dioen bezala, sormenak mentalitate kooperatiboa bultzatzen du, eta pentsamendu kritikorako prestutasunak baldintzatzen du harreman hori.

3.5 Lidergo eraldatzailea

Tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko bidean, kontuan hartzeko beste elementu bat da Udalak hezkuntza-komunitatean hartzen duen lidergo-eredua eta horrek besteengan sortzen duen eragina. Hezkuntza-komunitatea sartzek eskatzen du

erakunde publikoek estrategia eraginkorrak bultzatzea herriko sektoreen arteko lankidetzaz sustatuz. Erakunde publikoek herritar guztiei hezkuntzarako duten eskubidea kalitatez eskaini ahal izateko, gomendagarria izan daiteke arduradunek gaitasuna izatea lidergoari lotzen zaizkion trebetasunak erabiltzeko. Esate baterako, herriko zenbait sektoreekin hezkuntza-komunitatearen misioa eta ikuspegia zehazteko, prozesuaren garapenerako helburu komunak zehaztu eta aurrera eramateko urratsak lantzeko, edota, bidean sor daitezkeen oztopoen aurrean erabaki partekatuak hartu, taldea motibatu eta pausoz pauso aurrera gidatzeko.

Norabide horretan, Daniel Goleman-ek (2014), inteligentzia emozionalarekin lotuta, aipatzen dituen zenbait alderdiak kontuan hartzekoak dira. Bestalde, aintzat hartu beharko litzateke lidergoa duen pertsonak (edo taldeak) nahitaez eduki behar dituela egiten ari denaren autokontzientzia, autogestioa, empatia eta trebetasun sozialak. Bidea egin eta emaitzak lortze aldera, Goleman-ek azpimarratzen du lidergo-eredu konkretu batean oinarritzea baino garrantzitsuagoa izan daitekeela egoeren arabera lidergo-eredu desberdinak malgutasunez erabiltzea. Hala ere, lidergoa eta norbanakoaren ikuspegia aintzat hartuta, azken hamarkadetan lidergoari buruzko teorioren artean indar handienetakoa hartzen ari den ikuspegietako bat da lidergo eraldatzailea (*transformational leadership*) (Rafferty eta Griffin, 2004; Jin eta beste, 2016; Ramsey eta beste, 2017). Hori dela eta, hezkuntza-komunitateak saretzeko, funtsezkoa da lidergoaren begirada hori aintzat hartzea, berariaz eska dezake eta malgutasunez jokatzea.

Lider batek hainbat rol bete ditzake taldean, erakundean edo komunitatean, eta roletan oinarritutako jokabide horiek askotariko eraginak sor ditzakete pertsonen arteko harremanetan, konfiantzan eta motibazioan. Alegia, lidergo-jokabideek taldekohezioan eta -errendimenduan eragin dezakete (Callow eta beste, 2009). Norabide horretan, inguruko pertsonak motiba

ditzake lidergo eraldatzaileak, espero den errendimendutik haragoko emaitzak lortzeko partaideen jarrerak, sinesmenak eta balioak eraldatuz (Rafferty eta Griffin, 2004). Hala, lidergo eraldatzaileak dira jokabide moral, etiko eta pertsonalen estandar altuak mantentzen dituztenak, etorkizunerako ikuspegi sendoa adierazten dutenak, antolaketa-arauak zalantzan jarri eta pentsamendu sortzailea bultzatzen dutenak, eta partaideen garapenerako beharrak identifikatzen eta ezagutzen dituztenak (Bass, 1985). Lider eraldatzaileek prozesuetako partaideak inspiratu eta motiba ditzakete, taldearen helburuak betetzeko lanean eredu gisa jokatuz. Lidergo eraldatzaileak aintzat hartzen ditu norbanakoen garapena eta estimulazio intelektuala, interes pertsonaletatik harago talde-helburuak betetzeko aukerak zabaltzeko, eta, botere formalak baino gehiago, elkarrekintzarako duen gaitasunak legitimatzen du. Hori dela eta, lidergo eraldatzaileek maila altuagoak adierazten dituzte eraginkortasun pertsonalean, talde-jardueran, gogobetetasunean eta konpromisoan, eta taldeetan zein erakundeetan aldaketa positiboak lortzeko bideak garatzen dituzte. Azken batean, erakutsi da lidergo eraldatzaileari lotutako jokabideek eragin positiboa dutela, oro har, kulturarteko hainbat testuingurutan, baita hezkuntzan ere (Ramsey eta beste, 2017).

Lidergoa ikuspegi interaktibo batetik ere uler daiteke, liderraren eremutik harago, pertsonen arteko elkarrekintzan oinarritzen den gertaera moduan. Hala, norbanakoen gaitasunak gainditu eta taldean gertatzen diren hartu-emanetan, tentsioetan eta dinamikan jartzten da fokua. Modu horretan, komunitateko edonork har dezake liderraren papera hainbat momentutan, eta, goitik beherako dinamiketan baino gehiago, modu emergenteagoan eta banatuagoan gertatzen da, ardurak partekatuz, autogestioa bultzatuz eta sormena sustatuz. Begirada berri horretatik, lider formalak (udalak, kasurako) ahalbidetzaile moduan ulertzen dira, hau da, erronka konplexuei aurre egiteko batzen diren eragileen arteko elkarrekintza ahalbidetu eta prozesu horretan sor daitezkeen tentsioak nabigatzen lagunduko duten elementu gisa (Lichtenstein eta beste, 2006).

3.6 Parte-hartze komunitarioa

Parte-hartze komunitarioak (Pancer eta beste, 2007) erreferentzia egiten dio norbanako batek (talde batekin harremanetan) auzo, herri edota herrialde mailako ekintza komunitarioetan daukan partaidetza mailari, eta aldagai garrantzitsua izan daiteke justizia soziala, aukera-berdintasuna eta pertsona guztien duintasuna bermatuko duen eraldaketa sozialerako. Era berean, parte-hartze komunitarioak harremana dauka elkartasunarekin. Hori dela eta, tokian tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko orduan, komunitateko kideen parte-hartzea bultzatzea ezinbestekoa gerta daiteke sortzen diren proiektuak eta prozesuak ahalik eta modu inklusibo eta zabalenean garatzeko.

Egile ugari (Hardy eta beste, 2010; Hasford eta beste, 2017; Pancer eta beste, 2007; Soucie eta beste, 2018) azpimarratzen dute parte-hartze komunitarioak aukera eskaintzen duela komunitatearekin eta bertako kideekin harreman eta lotura gertukoagoak eraikitzeko, eta harremana izan dezake belaunaldien arteko zaintza sustatzeko kezkarekin. Komunitateko kideen arteko lotura sozial horrek beharrezkoa egiten du partaideek portaera prosozialetan oinarritutako parte-hartze aktiboa egitearekin. Horrela, izan ere, gazteei trebetasunak, balioak eta tradizioak helarazteko aukera dagoelako. Norabide horretan zehazten dute egileek parte-hartze komunitarioa gaztetatik lantzearen garrantzia. Izan ere, komunitate barruko belaunaldien arteko elkartasunak eta komunitatean parte hartzeak onurak dakartza ongizate indibidual eta komunerako (Viscogliosi eta beste, 2017). Hala, parte-hartze komunitario handiagoa izatea garrantzitsua izan daiteke hazkunde eta garapen pertsonala sustatzeko (Soucie eta beste, 2018). Izan ere, parte-hartze komunitarioak eta nortasunak elkarrekiko harreman esanguratsua daukate: nortasunaren garapenean eragiten du parte-hartze komunitarioak, eta nortasuna elementu garrantzitsua da pertsonen motibazioa izan dezaten parte-hartze komunitarioan (Hasford eta beste, 2017).

Horregatik, komunitatearen eta norbanakoen garapenerako garrantzitsua da tokian tokiko hezkuntza-sareek eta eskolek parte-hartzearen bidez adin guztietako herritarrak garatzeko bideak eskaintzea.

Norabide horretan, Cieza Garciak (2010) garrantzia ematen dio eskolak parte-hartze komunitarioan inplikatzeari, eskolek eta eskoletako partaideek (ikasleek, irakasleek, familiek...) komunitatean parte har dezaten. Horretarako, proposatzen du, batetik, komunitatean lehendik dauden ekimen eta proiektuetan parte hartzea eskolek, komunitateko beste eragileekin elkarlanean (adibidez, gai sozialen inguruan, gai ekologikoen bueltan, boluntario-lanetan...); eta, bestetik, komunitatean inplikatzeko ekimenak eta proiektuak elkarlanean garatzea (adibidez, proiektu sozialak, formatiboak, kulturalak, aisialdikoak...).

3.7 Helburuen arteko interdependentzia

Interdependentzia hainbatezagutza-arlotan egindako ikerketetan aztertu izan da talde-lanaren ezaugarri moduan. Kontzeptua ulertzeko modu bat antolaketaren teoriatik eratorritakoa izan da; beste modu bat, psikologia sozialetik jasotakoa, zeinak lankidetzarako baldintza gisa kalifikatzen duen (Stewart eta Barrick, 2000). Helburuen arteko interdependentzia kontzientzia-elementu garrantzitsua da talde barneko kideek norberaren eta besteen helburuak modu kooperatiboan ulertu eta haien arabera joka dezaten, baita talde-lan eraginkorra gauzatzeko ere (Bertucci eta beste, 2016; Zhang eta Kwan, 2019). Helburuen arteko interdependentzia positiboa garatzeak laguntzen du taldeko partaideek hautematea lor ditzaketela beren helburuak soilik lankidetzan ari diren gainerako pertsonen ere beren helburuak lortzen badituzte (Bertucci eta beste, 2016). Bada, helburuen arteko interdependentzia kooperatiboak lankideekiko jarrera positiboak eta harreman sendoak sustatzen ditu (Lu eta

Tjosvold, 2013). Kontuan hartzekoa da, interdependentzia talde-existentziaren funtsezko ezaugarri izanik ere, taldea norbanakotik bereizten duen ezaugarria ere badela (Alves eta beste, 2017). Hori dela eta, helburuen arteko interdependentziaren garapenerako garrantzitsua da, taldearentzako helburuak definitzeaz gain, talde barneko pertsonen helburu indibidualak taldearen helburu kolektiboekin lotuta egotea (Zhang eta Kwan, 2019). Azken batean, helburuen arteko interdependentzia lehiakorra izan beharrean kooperatiboa denean, taldeko kideek konfiantza handiagoa izaten dute elkarrengan, eta, ondorioz, modu eraikitzaileagoan kudeatzen dituzte beren gatazkak (De Dreu, 2007).

Helburuen arteko interdependentzian oinarritutako prozesuak eraikitzeko orduan, beraz, garrantzitsua izan daiteke erabakiak hartzeko erantzukizuna eskaintzea eta parte hartzeko aukerak ematea, taldearen lankidetzaren areagotzen lagundu dezakeelako, besteak beste. Helburuen arteko interdependentziaren kontzientziak helburu komun bat zehazteko baliabide pertsonalen bateratzea hobetzen lagundu dezake, eta lankidetzaren areagotu. Hala, pertsonak elkarrekin lan egitea eskatzen du interdependentziak, eta elkarrekin lan egiten dutenek estrategia eta portaera kooperatiboak garatu behar dituzte arrakasta izateko (Aritzeta eta Balluerka, 2006). Beraz, garrantzi handiko gakoak izan daiteke helburuen arteko interdependentziaren kontzientzia garatzea tokiko hezkuntza-komunitateak sartzeko. Batez ere, gakoak izan daiteke askotariko sektoreen arteko elkarlana egituratzeko eta bultzatzeko. Lehiakortasun-eremuak indartu ordez (balidin eta halakorik badago), sektorekako helburu indibidualez gain, helburu komunak elkarrekin adostu, haiekiko interes sektorialak (edota indibidualak) lotu, eta tokian tokiko hezkuntza-komunitate moduan proiektu zein prozesu eraikitzaileak diseinatu eta garatzeaz ari gara.

**Tokiko hezkuntza-
komunitateak saretzeko
prozesu eraikitzaileak: orain
artekoa eta aurrera begirakoa**

4

Tokiko hezkuntza- komunitateak saretzeko prozesu eraikitzaileak: orain artekoa eta aurrera begirakoa



Atal honetan, hezkuntza-komunitateak saretzeko metodologian kokatuko gara. Alde batetik, HUHEZIk zenbait euskal udalerritan egindako esku-hartzeak abiapuntu gisa hartuta, diseinu metodologikoen egitura, urratsak eta hauen ezaugarriak garatuko ditugu. Beste alde batetik, aipatu irakaspenak kontuan izanik, aurrera begira egin nahi den apustu metodologikoaz jardungo gara, orain artekoa berritzeko asmoz.

4.1 Hezkuntza-komunitatea saretu eta erantzunkidetasunean sakontzeko prozesuetako ezaugarri komunak eta metodologia

Zenbait esperientziatan, Udalak udalerriko hezkuntzarekiko kezka eta behar jakin bat izatetik abiatu izan dira prozesuak. Prozesuaren bideratzaileak –kasu honetan, HUHEZIk irakasle-ikertzaileak– Udalak abiapuntuan dituen kezka eta beharrak ezagutu eta ulertzea egiteko garrantzitsua izaten da. Kezka horiek, gehienetan, hezkuntza-eragileekin partekatzen dira, eta tokiko hezkuntza-esparrua zehatzago ezagutzeko hezkuntza-diagnostiko bat egitearekin lotzen da beharren irakurketa. Beste kasu batzuetan, berriz, matrikulen desorekak udalerriko ikastetxeetan sortutako segregazio-egoerak, haur eta gazteen hezkuntzaren kalitatean eragitea, inklusioa, euskararen normalizazioa, udalerrira datozen bizilagun berrientzako harrera eta harreman-sarea sortzea edota hezkuntzak komunitatean garrantzia hartzea izan dira hezkuntza-eragileen arteko espazio komun bat sortu eta prozesua abiatzeko beharrak. Behar horiek helburu bihurtzen dira. Helburuak prozesuan zehar landu, eta partaideen ikuspegietatik zehaztu eta osatzen dira, oinarri-oinarrizkoa den urrats bat ziurtatze aldera, hots, partaideek helburuak eurenak direla sentitzea.

Prozesuan zehar, fasez fase, lanerako hainbat egitura edo gune sortzen dira, momentuko beharrei eta erronkei erantzunez. Hezkuntza-komunitatea sartzeko egiturak eta partaideak askotarikoak dira. Udalerrri bakoitzean izen bat hartzen dute: Udal Eskola Kontseilua (UEK), Udal Eskola Kontseilu gaztea, Zuzendari Taldea, Hezkuntza Mahaia, Hezkuntza Eragileen Langunea, Familien Sarea.... Izenetik harago, zenbait ezaugarri eta betekizun esleitzen zaizkio haien izaerari. Hezkuntza-eragileak elkar ezagutzeko eta elkartzeko egitura edo foro bakarria izateari garrantzi berezia ematen diote. Horrez gain, ikusi da partekatzen duten foroaren edo egituraren oinarriak batzen dituzten elementuen gainean eraikiak direla. Lekuan-lekuan, egitura bat edo gehiago izaten dira. Egitura bakarria den kasuetan, ikusi da garrantzitsua dela eragile ugari eta askotarikoak egotea, hala nola ikastetxeetako zuzendariak, Berritzeguneko zuzendaria, familia-elkarteetako ordezkariak eta Udaleko ordezkari tekniko eta politikoak. Egitura bat baino gehiago aktibatzen denean, konplexutasuna ez da erronka makala izaten. Egitura bakoitzak, ordea, eragile-profil homogenea du; esate baterako, ikastetxeetako zuzendariak eta Berritzeguneko zuzendariak elkarrekin arituta, familiak elkartuta, edota ikasleak elkartuta. Horrelako kasuetan, hezkuntza-komunitatearen zati handi bat taldean ordezkaturik dagoen artikulazio-gunea diseinatzen da; esaterako, Udal Eskola Kontseilua. Bestalde, Talde Eragileak hartzen ditu prozesuaren baldintzak eta erabakiak, eta bera da koordinazio-funtzioa duen egitura, talde teknikoak eta Udaleko ordezkari tekniko eta politikoek osatua.

Egituren funtzioari dagokionez, udalerrriko hezkuntzari buruzko begirada eskuratu, eta herri-ikuspegi batetik aztertzen da. Horrek, nolabait, herriko hezkuntza-sistemaren berri jakin, erronkak identifikatu, eta esku hartzeko bideak irudikatu eta proposatzeko parada ematen du.

Hezkuntza-komunitatea sartzeko prozesuetan, orain arte, urrats metodologikoak IAP (Ikerketa Ekintza Parte-hartzailea) izenez ezagutzen den metodologiaren oinarriak hartzen ditu

kontuan. Xedea zera da: talde-hausnarketa eta talde-harremana bideratzeko prozesuak zabaltzea eta, prozesu horien bidez, harremanak aldatzeaz gainera, posizionamenduak, egitasmoak eta estrategiak eraikitzea (Jimenez & Zubia, 2021). Hiru urrats hauek barne hartzen ditu: hausnarketa, ekintza, eta ebaluazioa.

- Hausnarketa: egindako lanaren eta gure praktiken hausnarketaz ari gara. Egiten dugunaren inguruan gogoeta egin eta ebaluazio sakon baten ondotik, zailtasunak edo beharrak non eta zertan atzeman ditugun jakitea da; helburua, betiere, etengabe hobetzea eta ikastea da.
- Ekintza: hausnarketaren ondoren, errealitatea aldarazteko ekintzetara iristea da xedea. Urrats honen helburua, beraz, identifikatutako ahulezia edo behar horiei aurre egiteko diseinatutako estrategiak eta ekintzak errealitatean aplikatzea da.
- Ebaluazioa eta herrikuntza elkarrekin datoz urrats honetan; egindakoa ebaluatuz dakigu, batetik, ekintzak zer inpaktu izan duen, eta, bestetik, zer berri ikasi dugun eta, beraz, etorkizuneko proiektuak/esku-hartzeek zer alderdi egokitu/berritu behar dituzten baldin eta emaitza hobekak lortu nahi badituzte.

Prozesuen garapenean, honako baldintza, osagai eta geltoki komun hauek bereizten dira:

Abiaturuko baldintzak:

- Prozesu komunitarioak abiatzeko uneko baldintzek (sozialak, ekonomikoak, politikoak, kulturalak...) erabateko eragina daukate, baita prozesuaren sustatzailearen motibazioak ere. Adibidez, Udal Gobernu Taldeak bulego batetik at diseinatu behar ditu hezkuntza-politikak, hastapenetatik, hezkuntzan ardura duten komunitateko beste eragileekin batera. Lidergo politiko-teknikoaz harago, beraz, hezkuntza-politikak herriko hezkuntza-

komunitateko agente eta kideekin diseinatzea funtsezko baldintza da erantzunkidetasunez aritzeko. Beste alde batetik, ezinbestekoa da pertsonak erdigunean jarri eta guztiontzat abegikorragoa izango den herri bat eraiki nahi izatea, hezkuntza-politika bateratu, justu eta ekitatibo sendo bat eraikitzeke motibazioa izatea. Horrenbestez, proiektuak Udalaren ildo estrategikoekin bat egitea eta, batez ere, udal mailako adostasuna eta babesba duen egitasmo bat izatea funtsezkoa da prozesu komunitarioak abiatzeko.

- Helburuen lorpena ulertzeko moduak zeresan nabarmena du prozesuan. Akatsetan eta lorpenetan oinarritutako praktikak izaten dira. Gakoa haiei buruzko gogoeta egin eta hausnarketa horiek bidean aurrera egiteko baliatzean datza. Proiektuaren diseinuan egindako planteamendu metodologikoak unean uneko gogoetatik erabakiak hartzeko aukera ematen du. Prozesuaren helburuen lorpena modu kuantitatiboan neur daiteke (saio kopurua, partaide kopurua, etab.), baina hori bezain interesgarria da prozesuarekin lortu den zeharkako inpaktuan eta eraldaketarako erakutsi duen gaitasunean begirada jartzea.

Prozesua zeharkatzen duten osagaiak:

- Prozesuek behar-beharrezkoa dute unean-unean taldearen emozionalitateari lekua egin eta hura lantzeko estrategiak garatzea, hots, prozesuko helburu espezifikoko bilakatzea. Partaideen artean gatazkak edo ezinegonak azaltzen direnean alderdi horri lekua egitea, hura lantzea, denbora eta energia eskaintzea. Horri esker, sortzen ari den horren oinarriak sendotzen dira. Horrez gain, egoera arras ezberdinak izaten dira taldearen bizipenetan, eta bizipen horiek (egoera gogorak, ezintasunak, interes partikularrak...) partekatzeak talde-zentzua eraikitzen laguntzen du. Norabide horretan talde-izaera eta kidetza

indartzeko eta egitura seguruak sortzeko estrategiak eta dinamikak indartzea erabaki eraginkorra izan da prozesuaren ikuspegitik.

- Herriaedolurraldeadimentsiogarrantzitsuadahezkuntzan, heziketarako baliabidea, eragilea eta testuingurua delako. Egungo errealitate konplexuei hezkuntza-erantzun egokia emateko, eskolaren eta lurraldearen arteko aliantza sendo baten eskutik eraiki daiteke, betiere lurraldetzat hartuta familiak, udalak, elkarteak eta erakundeak, enpresak eta kooperatibak, askotariko eragileak, baliabide eta azpiegiturak zein espazio fisikoak. Herri hezitzailearen ikuspegitik diseinatutako prozesu komunitarioetan, ikusi da herritarren beharretatik gertuagokoa eta kokatuagoa den hezkuntza-erantzun bat eman daitekeela.

Prozesuan parte hartzera deituak direnen artean, batzuentzat, beren behar partikularrak asetzea izaten da gonbidapena onartzeko motibazio nagusia; baina, bidea egiten joan ahala, indibiduo gisa batzen gaituen horretan jartzen da begirada, eta modu kolektiboan pentsatzen hasteko jautzia ematen da. Ikusi da, bakoitzaren proiektu partikularrak entzunak eta juzgurik egin gabe onartuak direnean, posible dela norberaren interesak proiektu guztiz partekatatu bateranzko bilakaera egitea elkarguneari eta elkarrizketari esker.

Prozesuen geltoki komunak:

1. **Prozesua abiatzea.** Prozesuaren aurkezpenari eta antolakuntzari loturiko urratsa da. Helburuak eta urratsak azaldu eta lantzen dira. Hezkuntza-diagnostikoaren zertarakoa eta markoa eratzeko oinarriak ezartzen dira. Diagnostikoaren lanketarako partaideekin konfidentzialtasun-irizpideez jarduten da.

2. Hezkuntza-diagnostiko partekatuaren markoa eraikitzetik irakurketa partekatura.

Hezkuntza-diagnostikoaren markoa osatuko duten dimentsio eta aldagaiak adosten dira geltoki honetan. Behin neurtu edo jaso nahi diren adierazleak finkatuta daudenean, datuak biltzea izango da hurrengo urratsa, diagnostiko partekatu bat osatzeko. Horrek esku hartu edo eragin nahi dugun errealitatea hobeto ezagutzen laguntzen digu, eta elkarreraginak ere identifikatzen ditugu. Diagnostiko partekatu bat izateak guztiok errealitate berari begiratzea dakar, nork bere errealitatetik harago begirada altxatu eta sistema osoari erreparatzea. Nork bere lekutik, nork bere ikastetxe edo erakundetik, baina ahaztu gabe guztiok osatzen dugun zerbaiten parte garela, herriko hezkuntza-komunitatearen parte garela. Aldi honetan, partaideen datuen atzean dagoen errealitatearen diagnostikoa beste ikuspegi batzuekin osatu eta askotariko ertzak azpimarratzea da, baita ahulezia eta indarguneak identifikatzea ere. Datuen irakurketan parte hartu eta haien ondorioak adostean hezkuntzaren gaineko herri mailako ikuspegia eratzen laguntzen du, eta proposamenak egitea ahalbidetzen.

3. Erronkak identifikatzea eta lehentasunak ezartzea.

Hezkuntza ardatz duen herri-eredu bati begira, hezkuntzaren diagnostikotik abiatuta ondorioak adostu ondoren, hezkuntza-esparruko erronkak identifikatzen dituzte eskola-esparruko eta Udaleko eragileek, eta haien esanahi bateratu bat sortzen da. Erronkaren esanahia bateratu ondoren, helburu zehatzak ezartzen dira. Behin helburuak adostuta daudenean, helburuok lortzeko estrategia bateratuaren diseinua egitera igarotzen da.

4. Erronkei erantzuteko estrategia bateratua diseinatzea eta garatzea.

Komunitateko kideen eta Udalaren ordezkartzaren zeregina etorkizun hurbilean tokiko komunitatean dauden erronkei elkarlanean erantzuna ematea da. Finean, eskola-sistemako errealitate konplexuari

erantzuteko lehentasunak eta estrategia bateratuak adosten dira. Zeregin honetan, leku garrantzitsua du beste esperientzia batzuetatik elikatu eta erreferentziazko praktikak izan daitezkeen horietatik edateak. Urrats honen emaitza erronkei erantzuteko ekintza-planak eta haien jarraipena egiteko tresnak dira.

5. Ebaluazioa eta jarraipena. Prozesuaren hobekuntzara bideratzen da, partaideen ikuspegitik. Ebaluazio hezigarriaren ezaugarriekin bat egiten du; nolabait, prozesuaren une ezberdinetan lantzen da, tresna ezberdinak erabiliz eta prozesuaren erregulazioa bultzatuz.

Prozesuan saioz saioko ebaluazioa egiteaz gain, ekintza-planen garapenean helburuen lorpena ere ebaluatzen da. Horretarako, saioetan egindako urratsak baloratzen dira, eta indarguneak eta hobetzeko alderdiak edo puntu kritikoak identifikatzen, haiei erantzun posibleak emateko aukerak balioesteko.

4.2 Tokiko hezkuntza-komunitateak saretzeko prozesu eraikitzaileak: prototipazio bertikalaren metodologia

Aurreko ataletan aipatu ditugun ideia eta gakoak oinarri hartuta, atal honetan, aurrera begirako apustu metodologikoak aletuko ditugu.

Prozesu eraikitzaileak errealitatera ekarriko dituzten prozesu eraikitzaileak diseinatu eta egin behar dira, hau da, hezkuntza-komunitatea saretzea eta ahalduntzea, konpromisoa, konfiantza, kooperazioa, lidergo eraldatzaileak, parte-hartzea eta interdependentzia funtsean dituzten testuinguruak sortuta. Bide horretan, udalek ardura berezia dute espazio horiek sortu, mantendu eta aldaketa mugatzen duten indarrez arduratzeko (Senge eta Käufer, 2000).

Herrian eta hezkuntza-sisteman benetako eraldaketak gerta daitezzen, baina, beharrezkoa da eragileek ikuspegia zabaldu eta, nitik aritu beharrean, gutik jarduten hastea (ego-sistemaren kontzientziatik eko-sistema kontzientziara pasatuta) (Scharmer, 2018). Beste alde batetik, hezkuntza-sistemaren konplexutasuna eta harremanak zein loturak ulertu behar dira, norbera arazoaren eta irtenbidearen parte dela kontziente izanda. Horretarako, abiatzen diren saretze-prozesuek ikuspegia aldatzen lagundu behar dute, partaideek sistema osoaren kontzientzia hartu, errelato berriak eraikitzeke ahaldundu eta osotasunari erantzungo dioten proposamenak egiteko (Drewell eta Larsson, 2019).

Era berean, saretze-prozesuetan, partaideengan ere eraldaketak gertatzen dira: euren burua sistemaren barruan ulertzeko eta ikusteko modu berriak zabaltzen dira; beste ikuspegi batzuk ulertzeko, entzuteko eta haiekin enpatizatzeke gaitasunak garatzen

dira, enpatian sakonduz; sistemaren beraren kontzientzia ere zabaltzen da, eta ertzak argiago ikusten dira (Pomeroy eta Oliver, 2021). Hain zuzen ere, ezinbestekoa da eragileek zentzua eraikitze eta mundua ulertzeko modu konplexuagoak garatzea, benetako eraldaketak izango badira (Drewell eta Larsson, 2019). Beste era batera esanda, egungo erakundeetan behar diren eraldaketak gauzatzeko, “barruko” eta “kanpoko” aldaketak behar dira; erakundeen funtzionamendua definitzen duten sistema, prozesu eta praktiketan, batetik, eta pertsonen zein gizartearen sinesmen, aurreiritzi eta ohituretan, bestetik (Senge eta Käufer, 2000).

Bestalde, eraldaketara bideratutako prozesuek etorkizunean jarri behar dute fokua, orainean edo iraganean baino gehiago, hau da, iraganetik ikasi beharrean, etorkizunetik ikasi behar dute, sortzear dagoen etorkizunetik. Horretarako, aurrez aipatu moduan, geure buruari eta inguruari erreparatzeko modua aldatu behar da, ohiko pentsamoldeetatik atera eta irekitasun handiago batetik arituz (Scharmer, 2018). Senge eta Käuferrek (2000, X par.), zehazki, lidergoaren definizioan txertatzen dute ideia hori; alegia, lidergoa “giza komunitate batek bere etorkizuna moldatzeko eta aldaketa esanguratsuak sostengatzeko duen



gaitasun” moduan definituta. Hori horrela, sistemaren ulerker a zabal horretatik eta elkarri sakonki entzunda jarduten duten pertsonak gai dira, jakintza kognitiboa baliatzeaz gain, bestelako jakintza eta intuizio batzuk aktibatu eta etorkizun hurbilean gertatuko dena hautemateko. Behin hori jakinda, ez dago plangintza xeheen beharrik ekintzara pasatzeko, hau da, errazagoa da ekintzara pasatzea eta ekintza hori modu esanguratsu eta ahaldunduago batean garatzea, hautemandako etorkizuna errealitate bihurtzea gure esku baitago (Scharmer, 2016).

Gainera, etorkizun hobe bat sortzea helburu duten plangintza estrategikoetan ere, atzera begiratuz edo *backcasting* formulari jarraituta etorkizun desiragarri bat irudikatzea eta askotariko eszenatokiak definitzea izaten da lehen urratsa (Kishita eta beste, 2024). Modu horretan, komunitatearen beharrak eta desioak hartzen dira abiapuntutzat, egungo erronka eta ezinak baino gehiago. Hurrenkera horrek zoru partekatu bat jartzen du lanean hasteko, eta ikuspegia zabaltzen laguntzen du. Izan ere, egungo arazoen diagnostikoez, beren funtzioa betetzen badute ere, sarri ekintzara pasatzea atzeratu eta ikuspegia murrizten dute, eta, ondorioz, etorkizuneko aukera guztiak irudikatzea zailtzen da.

Hori guztia egikaritzeko, Prototipazio Bertikalaren metodologia baliatzea lagungarria izan daiteke (Presencing Institute, 2024). Prototipazio Bertikalaren metodologia Design Thinkingaren printzipioak ditu oinarrian, baina norberaren eta sistemaren kontzientzia txertatzen du, giza eremu kolektibotik abiatuta, aurrez aipatu ikuspegia zabaltu eta ulerker a sakonagoak aktibatzeke. Beraz, pentsamenduan oinarritzen den metodo zientifikoa ez bezala, arazoaren azterketa sakon batetik abiatu beharrean, Design Thinkingaren ikuspegitik abiatzen da, helburuak zehaztu eta horra heltzeko egin behar diren urratsak zehaztu, frogatu eta birpentsatuta (Purdy eta Popan, 2023). Ekintzen iterazio horretan, ekimenaren intentzioei eta aspirazioei heltzen die, partaideen barnetasuna eta taldearen elkarrekintzarako eremua zainduz (Presencing Institute, 2024). Prototipazio Bertikala zenbait mugimendutan gertatzen da, eta tokiko hezkuntza-komunitateak saretzeko prozesuak ere urrats horiei

jarraitzen die. Hala, tokiko hezkuntza-sarearen eta haren egitekoen definizioa kontzientzia kolektibotik eta ekintzatik eratorriko da.

Prototipazio Bertikalaren metodologiaren lehenengo fasean, Talde Eragilea sortzen da, prozesua abiatzeko ardura izango duen taldea. Talde horren ardura prozesua gertatuko den espazioa sortu, erraztu eta zaintzea da (saioen diseinua, antolaketa, erraztea, etab.). Talde eragilea ahalik eta modu esanguratsuenean sortzeko, garrantzitsua izango da taldekideek intentzioak partekatzea eta lerrokatzea, elkar ezagutzea eta konpromisoak zehaztea. Horrez gain, taldeko rolak, zereginak, baliabideak eta lanerako espazioak zehazteko unea izango da. Talde txikian egiten den urratsa bada ere, entzute mailak, presentzia eta irekitasuna praktikatzeko ahalbidetuko dituen espazio bat sortu behar da.

Talde eragilearen lehen zereginetako bat prozesuan parte hartuko duten pertsona eta eragileen taldea elkartzea izango da: pertsona egokiak une egokian elkartzea; hori izango da bigarren faseko zeregin nagusia. Hasieran zehaztutako intentzio edo ideia horretara batzeko konbentzitetik urrun, sortu den intentzio –ez guztiz osatu– hori partekatu eta euren ekarpena egiteko eskatzea da gakoa. Hau da, talde eragilearen jabetzakoa den ideiarda batu beharrean, eragile guztiak parte diren eremura gonbidatzea. Aldaketa hori egiteko, lagungarria da botere-dinamikak aldatu eta norbere burua sistemaren parte ikustea. Horrez gain, modu pertsonalean konektatzeko, elkar inspiratzeko eta elkarren berri izateko momentua da.

Hirugarren fasean, hezkuntza-sistema bera aztertzeko eta ezagutzeko lanketa egiten da, elkarriketa eta bisita bidez. Hala, sistemaren osotasunaren berri izaten lagunduko diguten pertsonak, eragileak eta espazioak zehaztu eta haiei buruz ikastera joango dira partaideak, talde eragileko zein talde zabaleko kideak. Taldean falta diren ikuspegiak, pertsonak eta esperientziak biltzea garrantzitsua izan daiteke, taldearen osaera eta egitekoak zein izango diren zehazten laguntzeko. Horretarako, elkarriketak antola daitezke herriko

pertsonekin, edota inspirazio-iturri izan daitezkeen espazioak edo taldeak bisitatu. Prototipazio Bertikalaren arabera, oso garrantzitsua da informazio guztia momentuan ondo jasotzea, bai datu objektiboak eta baita sentsazio eta intuizioak ere.

Laugarren fasean, herriko hezkuntza-sistemaren mapa osatuko da, taldearen jakintza eta jasotako informazioa baliatuta. Horretarako, *3D mapping* tresna eta *Social Presencing Theatre* eratorritako *4D mapping* tresna erabil daitezke. Ariketa horiek talde zabalean egingo dira eta sistema osoaren kontzientzia hartzea ahalbidetuko dute, egon daitezkeen korapilo, behar eta aukeren argazki bat eskainiz, baita egungo egoera mantentzen duten oztopo sistemikoen eta eraldaketa bultzatu nahi duten indarren irudi bat ere. Gainera, hurrengo ekintzak formulatzeko zenbait galdera eta ondorio jasotzea ere bada helburua.

Bosgarren fasean, ordura arte ikasitako guztia bildu eta ordenatzen da, jakintza kolektibo kontzientetik abiatuta lehen urratsak irudikatzen hasteko. Hori ere talde zabalarekin egiten da, presentziak eta ko-kreazioan oinarritutako teknikak erabilia. Hori lehen iterazioa izango litzateke, prozesuan zehar errepikatu eta finduko dena. Hala, lehen urratsetatik ikasitakoa aplikatu eta ekintzatik ikasiz egingo du aurrera ekimenak. Horretarako, ekintza eta kontzientzia uztartu beharko dituzte kideek, egiten duten horren ondorioetan eta taldearen elkarrekintzan arreta jarrita.

Erreferentzia bibliografikoak

5

Erreferentzia bibliografikoak



Alberdi Ruiz de Alegría, A., Imaz Aguirre, A., & Gezuraga Amundarain, M. (2024). *The understanding of 'social responsibility and commitment' of the teaching profession: a systematic review. Globalisation, Societies and Education, 1–27.* <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335263>

Alegre, E. G., & del Campo Canals, M. (2012). *¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito? Is Co-responsibility a Successful Strategy?. Revista de Educación, número extraordinario, 220-248.*

Alves, M. P., Lourenço, P. R., & Dimas, I. (2017). *Workgroup interdependence and satisfaction from a developmental perspective: the moderating role of the group's life cycle. International Journal of Social Psychology, 32(3), 482–512.* <https://doi.org/10.1080/02134748.2017.1352166>

Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2006). *Cooperation, competition and goal interdependence in work teams: A multilevel approach. Psicothema, 18(4), 757-765.* <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718412.pdf>

Azkarate-Iturbe, O., Álvarez-Huerta, P., Muela, A., & Larrea, I. (2024). *Cooperative mindset and creative self-concept in higher education. Learning and Individual Differences, 112, 102461.* <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102461>

Azorín, C. M^a (2017) *Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(2), 29-48.* <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038003>

Azorín, C. M^a (2021). *Networking in Spanish Schools: Lights and Shadows. Revista Complutense de Educación, 32(4), 537-546.*

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations. Free Press.*

Berding, Joop W. A. (1997). *Towards a Flexible Curriculum: John Dewey's Theory of Experience and Learning. Education and Culture, (14), 24-31.* Hemendik jasoa: <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol14/iss1/art5>

Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Conte, S. (2016). *Effect of task and goal interdependence on achievement, cooperation, and support among elementary school students. International Journal of Educational Research, 79, 97–105.* <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.011>

Callow, N., Smith, M. J., Hardy, L., Arthur, C. A., & Hardy, J. (2009). *Measurement of Transformational Leadership and its Relationship with Team Cohesion and Performance Level. Journal of Applied*

Sport Psychology, 21(4), 395–412. <https://doi.org/10.1080/10413200903204754>

Cano, A. & García, R. (koord.) (2024).

Historia y presente de la extensión universitaria: diálogos Sur-Norte. Memoria del seminario internacional. Comisión Sectorial de Enseñanza, e-isbn: 978-9974-0-2179-2. Hemendik jaso: <https://www.cse.udelar.edu.uy/la-universidad-se-investiga/>

Cieza García, J. A. (2010). *El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 123-136 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577010>

Civís, M. eta Longás, J. (2015). *La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. Educación XXI*, 18(1), 213-236. doi:10.5944/educxx1.18.1.12318

Collet, J., & Grinberg, S. (Eds.) (2021).

Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas. Madrid: Morata.

De Dreu, C. K. W. (2007). *Cooperative outcome interdependence, task reflexivity, and team effectiveness: A motivated information processing perspective.*

Journal of Applied Psychology, 92 (3), 628–638. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.628>

Di Napoli, I., Dolce, P. & Arcidiacono, C. (2019).

Community Trust: A Social Indicator Related to Community Engagement. Social Indicators Research, 145, 551–579 <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02114-y>

Drewell, M. & Larsson, B. (2019). *Changing the world we create: Beyond climate crisis, polarised societies and failed leadership (First edition). Foresight Press.*

Doyle, J. (2023). *Social trust, cultural trust, and the will to sacrifice for environmental protections. Social Science Research*, 109, 102779. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102779>

Federici, S. (2019). *Mundua berriz liluratz. Feminismoa eta komunen politika. Katakak.*

Fontana, B. (2002). *Hegemony and Rhetoric: Political Education in Gramsci. In: Borg, Carmel, et al. Gramsci and Education (25-40). Rowman & Littlefield.*

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural. Siglo XXI.*

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación.* Ediciones Paidós.

Freudenberg, N., Pastor, M. & Israel, B. (2011). Strengthening Community Capacity to Participate in Making Decisions to Reduce Disproportionate Environmental Exposures. *American Journal of Public Health, Supplement, 1 (101)*, 123-130.

Gavin, M. 2021. "Reframing the Narrative: Renewing Power Resources and Capabilities in Union Campaigns for Public Education". *Journal of Industrial Relations 63 (5)*, 753–776. <https://doi.org/10.1177/00221856211000405>.

Gezuraga Amundarain, M. (2017). *El Aprendizaje-Servicio y su Contribución a la Función de Extensión Universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).* REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 15(1).* <https://doi.org/10.15366/reice201715.1.001>

Goleman, D. (2014). *Liderazgo: el poder de la inteligencia emocional.* Penguin Random House Grupo Editorial.

Hardy, S. A., Pratt, M. W., Pancer, S. M., Olsen, J. A., & Lawford, H. L. (2010). Community and religious involvement as contexts of identity change across late adolescence and emerging adulthood.

International Journal of Behavioral Development, 35(2), 125–135. <https://doi.org/10.1177/0165025410375920>

Hasford, J., Abbott, K., Alisat, S., Pancer, S. M., & Pratt, M. W. (2017). Community Involvement and Narrative Identity in Emerging and Young Adulthood: A Longitudinal Analysis. *Identity, 17(1)*, 40–54. <https://doi.org/10.1080/15283488.2016.1268962>

Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: From distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History, 42(4)*, 345-361. <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492958>

Hernández, E. eta Navarro, M. J.(2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(3)*, 29-42.

HikHasi (2005). *Pedagogo sortzaileak teorien iturburu. 17. monografikoa.* Xangorin.

hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico. (4).* Ciclogénesis. ISBN: 978-84-17925-77-2

International Cooperative Alliance (1995). *Statement on the cooperati-*

ve identity. *International Cooperative Alliance*. <https://ica.coop/en/whats-co-op/co-operative-identity-values-principles>.

Jimenez, O. eta Zubia, N. (2021). *Transferentzia proiektuen diseinua erantzunkidetasunaren norabidean. Jakingarriak*, 79, martxoa, 18-25. <https://doi.org/10.48764/jsrs-iv43>

Jin, S., Seo, M.-G., & Shapiro, D. L. (2016). *Do happy leaders lead better? Affective and attitudinal antecedents of transformational leadership. The Leadership Quarterly*, 27(1), 64–84. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.09.002>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

Johnson, N.D. & Mislin, A. (2012). *How much should we trust the World Values Survey trust question?. Economics Letters*, 116(2), 210-212. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2012.02.010>

Kadushin, C. (2013). *Comprender las redes sociales: teorías, conceptos y hallazgos (11. Bol).* CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.

Nina Kolleck, N., Rieck, A. & Yemini, M. *Goals aligned: Predictors of common goal identification in educational cross-sectoral collaboration initiatives. Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 916–934. <https://doi.org/10.1177/1741143219846906>

Kishita, Y., Höjer, M., & Quist, J. (2024/). *Consolidating backcasting: A design framework towards a users' guide. Technological Forecasting and Social Change*, 202, 123285. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123285>

Lansing, A.E., Romero, N.J., Siantz, E., Silva, V., Kimberly Center, K., Casteel, D. & Gilmer, T. (2023). *Building trust: Leadership reflections on community empowerment and engagement in a large urban initiative. BMC Public Health*, 23(1252). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15860-z>

Levy, B. S., & Patz, J. A. (2015). *Climate Change, Human Rights, and Social Justice. Annals of Global Health*, 81(3), 310. <https://doi.org/10.1016/j.aogh.2015.08.008>

Lichtenstein, B. B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., Douglas, J., & Schreiber, C. (2006). *Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems*. 8(4).

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2008.15.11>

Lu, S. C., & Tjosvold, D. (2013). Socialization tactics: Antecedents for goal interdependence and newcomer adjustment and retention. *Journal of Vocational Behavior*, 83 (3), 245–254. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.002>

Matthew, R.A. (2017). Community engagement: behavioral strategies to enhance the quality of participatory partnerships. *Journal of Community Psychology*, 45 (1), 117–127. <https://doi.org/10.1002/jcop.21830>

Manson, S.G. (2010). Can community design build trust? A comparative study of design factors in Boise, Idaho neighborhoods. *Cities*, 27, 456–465. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2010.07.003>

McCloskey, D., McDonald, M.A., Cook, J., Heurtin-Roberts, S., Updegrove, S., Sampson, D., Gutter, S. & Eder, M. (2011). Community engagement: Defining and organizing concepts from the literature (1. kap., 3-41 orr.). In *Clinical and*

Translational Science Awards Consortium, Community Engagement Key Function Committee & Task Force on the Principles of Community Engagement. (2011). Principles of community engagement. 2nd edition, National Institutes of Health.

Mera Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 113-123. <https://doi.org/10.33936/rehusov4i1.2143>

Morgan, D., & Cook, B. (2015). New public governance: A regime-centered perspective. Routledge.

Ocampo López, J. (2008). Paulo freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. Hemendik jasoa: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486C

Osborne, S. P. (2010). Introduction The (New) Public Governance: a suitable case for treatment?. In *The new public governance? (17-32 orr.)*. Routledge.

Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisat, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninformed?. *Journal of Community Psychology*

gy, 35(6), 741–759. <https://doi.org/10.1002/jcop.20176item>

Pomeroy, E., & Oliver, K. (2021/). *Action Confidence as an Indicator of Transformative Change. Journal of Transformative Education, 19(1), 68–86.* <https://doi.org/10.1177/1541344620940815>

Presencing Institute (2024) *u-lab 2x: Activating Prototypes for Systems Change. Sourcebook. U-School for Transformation.*

Purdy, E. R., PhD, & Popan, E. M. (2023). *Design thinking. Salem Press Encyclopedia.*

Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). *Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. The leadership quarterly, 15(3), 329-354.* <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.009>

Ramsey, J. R., Rutti, R. M., Lorenz, M. P., Barakat, L. L., & Sant'anna, A. S. (2017). *Developing global transformational leaders. Journal of World Business, 52(4), 461–473.* <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2016.06.002>

Rebellato, J. L. (1996). "El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local". EN: Brenes, Alicia et. al. (comps), José Luis Rebellato, *Intelectual radical*. Montevideo:

Extensión-EPPAL-NORDAN, or.93-106. Hemendik jasoa: https://www.dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/834_academicas_academicaarchivo.pdf

Rodríguez Martínez, C., Saforcada, F., Campos-Martínez, J. (koord.) (2020). *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local.* Morata.

Rothstein, B. & Uslander, E.M. (2005). *All For All: Equality, Corruption and Social Trust. World politics, 58 (1), 41-72.* <https://doi.org/10.1353/wp.2006.0022>

Salbotx, N. (2021). *Askatu edo moztu. Txalaparta. ISBN 978-84-18252-82-2*

Samier, E.A. (2010). *The interdisciplinary foundation of trust. From trustworthiness to betrayal. In E. A. Samier eta M. Schmidt. (Ed) (2010) Trust and betrayal in educational administration and leadership (4-12).* Routledge.

Santos, B. (2007). *La universidad en el Siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad.* Hemendik jasoa: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

Scharmer, C. O. (2016). *Theory U: Leading from the future as it emerges (2nd ed.). Berrett-Koehler Publishers.*

Scharmer, C. O. (2018). *The essentials of Theory U. core principles and applications.* Berrett-Koehle.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Senge, P., & Käufer, K. (2000). *Communities of Leaders or No Leadership at All. Leadership Lab: Related Resources.* MIT OpenCourseWare. <https://ocw.mit.edu/courses/15-974-leadership-lab-spring-2003/pages/related-resources/>

Shoreman-Ouimet, E., & Kopnina, H. (2015). Reconciling ecological and social justice to promote biodiversity conservation. *Biological Conservation*, 184, 320–326. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2015.01.030>

Silberberg, M., & Martinez-Bianchi, V. (2019). Community and stakeholder engagement. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, 46 (4), 587-594.

Sompron, T. (2023). Community Engagement in Educational Management: Building Strong Partnerships. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*, 4(3), 031-038. <http://doi.org/10.47616/jamres.v4i3.460>

Soucie, K. M., Jia, F., Zhu, N., & Pratt, M. W. (2018). The codevelopment of

community involvement and generative concern pathways in emerging and young adulthood. *Developmental Psychology*, 54(10), 1971–1976. <https://doi.org/10.1037/dev0000563>

Stewart, G. L., & Barrick, M. R. (2000). Team Structure and Performance: Assessing the Mediating Role of Intra-team Process and the Moderating Role of Task Type. *Academy of Management Journal*, 43(2), 135–148. <https://doi.org/10.5465/1556372>

Thoilliez, B. & Manso, J. (2023). La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?. *Editorial Síntesis.*

Tommasino, H. eta Cano, A. (2016a). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

Tommasino, H. eta Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E versión digital*, (6), 120-129. Hemendik jaso: https://accion-social.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tommasino_stevenazzi_6320-17181-1-pb.pdf

Tonucci, F. (2013). *Haurren Hiria. Txatxili-purdi.* ISBN: 978-84-616-3766-9

Tonucci, F. (2009). *¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?. Investigación En La Escuela, (68), 11–24.* <https://doi.org/10.12795/I.E.2009.i68.02>

Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., ... & Kukkonen, J. (2021). *How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. Computers in Human Behavior, 116, 106643.* <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>

Viscogliosi, C., Asselin, H., Basile, S., Couturier, Y., Drolet, M.-J., Gagnon, D., Torrie, J., & Levasseur, M. (2017). *A scoping review protocol on social participation of indigenous elders, intergenerational solidarity and their influence on individual and community wellness. BMJ Open, 7(5), e015931.* <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-015931>

Weger, E.D., Vooren, N.V., Luijkx, K.G., Baan, C.A., Baan, C.A., & Drewes, H.W. (2018). *Achieving successful community engagement: a rapid realist review. BMC Health Services Research, 18.* <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3090-1>

Wheeler, L., Guevara, J.R. & Smith, J.A. (2019). *School–community learning partnerships for sustainability: Recommen-*

ded best practice and reality. International Review of Education, 64, 313–337. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9717-y>

Williamson, D.H.Z. (2022). *Using the Community Engagement Framework to Understand and Assess EJ-Related Research Efforts. Sustainability, 14(5), 2809.* <https://doi.org/10.3390/su14052809>

Wu, C. (2021). *Education and Social Trust in Global Perspective. Sociological Perspectives, 64(6) 1166–1186.* <https://doi.org/10.1177/0731121421990045>

Yu, C., Ye, B., & Ma, S. (2021). *Creating for others: Linking prosocial motivation and social entrepreneurship intentions. Management Decision, 59(11), 2755–2773.* <https://doi.org/10.1108/MD-06-2019-0815>

Zhang, X., & Kwan, H.K. (2019). *Team behavioral integration links team interdependence with team performance: an empirical investigation in R&D teams. Frontiers of Business Research in China, 13 (7), 1-19.* <https://doi.org/10.1186/s11782-019-0054-1>

