



Editoreak:

Amaia Eiguren Munitis

Alaitz Tresserras Angulo

Gema Lasarte Leonet

Israel Alonso Sáez

Sembrando futuro en Zuia

Un estudio de caso basado en la acción cocurricular

Zuian etorkizuna ereiten

Ekintza kokurrikularrean oinarritutako kasu-azterketa



SEMBRANDO FUTURO EN ZUIA:
UN ESTUDIO DE CASO BASADO EN LA
ACCIÓN COCURRICULAR

ZUIAN ETORKIZUNA EREITEN:
EKINTZA KOKURRIKULARREAN
OINARRITUTAKO KASU-AZTERKETA

Editoreak:

Amaia Eiguren Munitis, Alaitz Tresserras Angulo,
Gema Lasarte Leonet, Israel Alonso Sáez



SEMBRANDO FUTURO EN ZUIA: UN ESTUDIO DE CASO BASADO EN LA ACCIÓN COCURRICULAR

Coordinación:

Amaia Eiguren Munitis
Alaitz Tresserras Angulo
Gema Lasarte Leonet
Israel Alonso Sáez

Equipo de investigación (KideOn y ACE-IkHezi, EHU):

Maitane Picaza Gorrotxategi
Idoia Legorburu Fernández
Naiara Berasategi Sancho
Miren Nekane Beloki Arizti
Nahia Idoiaga Mondragon
Irene Corres Medrano
Beatriz Garay Ibañez de Elejalde
Haizea Galarra Arrizabalaga

Mirada transdisciplinar:

Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Dpto. Sociología y Trabajo Social
Dpto. Educación Física y Deporte

Investigador de la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK:

Aitor Jiménez Rodríguez

Participantes del municipio de Zuia:

Jóvenes y familias
Agentes sociales
Profesorado
Equipo técnico municipal
Equipo de Gobierno del Ayuntamiento

Agradecimientos: al Ayuntamiento de Zuia por su confianza y financiación; a la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK, por su trabajo constante en el desarrollo de la acción socioeducativa cocurricular; y a KideOn e IkHezi de la Universidad del País Vasco (EHU) por su labor de investigación transdisciplinar, sistemática y pedagógica.



ZUIAN ETORKIZUNA EREITEN: EKINTZA KOKURRIKULARRETAN OINARRITUTAKO KASU-AZTERKETA

Koordinazioa:

Amaia Eiguren Munitis
Alaitz Tresserras Angulo
Gema Lasarte Leonet
Israel Alonso Sáez

Ikerketa-taldea (KideOn eta ACE-IkHezi, EHU):

Maitane Picaza Gorrotxategi
Idoia Legorburu Fernández
Naiara Berasategi Sancho
Miren Nekane Beloki Arizti
Nahia Idoiaga Mondragon
Irene Corres Medrano
Beatriz Garay Ibañez de Elejalde
Haizea Galarra Arrizabalaga

Diziplinaz gaindiko begirada:

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila
Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila
Soziologia eta Gizarte Lana Saila
Gorputz Hezkuntza eta Kirola Saila

KOKUK gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartze elkarteko ikertzailea:

Aitor Jiménez Rodríguez

Zuiako udalerriko parte-hartzaileak:

Gazteak eta familiak
Gizarte-eragileak
Irakasleak
Udaleko talde teknikoa
Udaleko gobernu-taldea

Esker onak: Zuiako Udalari konfiantzagatik eta finantzaketagatik; KOKUK Gizarte eta Hezkuntza Arloko Esku-hartze Elkarteari, curriculumeko ekintza sozio-hezitzaileen garapenean egindako etengabeko lanagatik; eta Euskal Herriko Unibertsitateko (EHU) KideON eta IkHezi ikerketa taldeei, diziplinaz gaindiko ikerketa sistematiko eta pedagogikoan egindako lanagatik.



Sembrando futuro en Zuia [Recurso electrónico]: un estudio de caso basado en la acción cocurricular = Zuian etorkizuna ereiten: ekintza kokurrikularrean oinarritutako kasu-azterketa /editoreak, Amaia Eiguren Munitis... [et al.]. – Datos. – [Leioa]: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2026]. – 1 recurso en línea: PDF (151 p.).

Modo de acceso: World Wide Web.

Texto bilingüe en euskara y español.

ISBN: 978-84-1319-770-8

1. Educación – Investigación. 2. Integración social. 3. Integración escolar. 4. Enseñanza – Zuia (Álava) I. Eiguren Munitis, Amaia, coed. II. Tít.: Zuian etorkizuna ereiten.

(0.034)37.035



Índice

Presentación	12
Primer capítulo ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ INVESTIGAR LA ACCIÓN SOCIO- EDUCATIVA COCURRICULAR EN ZUIA?	14
1. La Intervención socioeducativa como oportunidad	14
1.1. LO CO-CURRICULAR.....	14
1.2. LA ADVERSIDAD EN LAS AULAS.....	18
1.3. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR. UNA OPORTUNIDAD DE SINERGIA FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD.....	24
2. Contextualización	28
3. Objetivos	30
Segundo capítulo ¿CÓMO SE INVESTIGA?	34
1. Diseño metodológico	34
1.1. FASES DE INVESTIGACIÓN	38
1.2. HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES	40
1.2.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	40
1.2.2. FOCUS GROUP	42
1.2.3. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	44
1.2.4. TÉCNICA DEL DIBUJO	44
1.2.5. LÍNEA DE VIDA.....	44
1.2.6. CUESTIONARIO-CLIMA ESCOLAR.....	46
1.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	50
Tercer capítulo RESULTADOS	54
1. Diagnóstico previo, «no somos paracaídas»	54
1.1. ¿CÓMO VEN LA REALIDAD INFANTO-JUVENIL LAS AUDIENCIAS ADULTAS?	54
1.1.1. RETOS EN LA CONVIVENCIA Y EL BIENESTAR DEL ALUMNADO.....	58
1.1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN. ¿QUÉ SE SABE DE LA ACCIÓN SOCIO- EDUCATIVA?.....	82
1.1.3. NARRATOLOGÍA. SOLUCIONES Y PROPUESTAS.....	92
1.2. CUESTIONARIO-CLIMA ESCOLAR (Pretest)	94
2. Diseño y puesta en marcha, «LIHKO echa a andar»	96
2.1. PRIMER CONTACTO CON EL PROGRAMA COCURRILAR: LA MIRADA DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO	96
2.1.1. VOCES Y MIRADAS SOBRE LA REALIDAD ADOLESCENTE: UNA LECTURA DIAGNÓSTICA SITUADA.....	96
2.1.2. ¿CÓMO SE PERCIBE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA COCURRICULAR?.....	102
2.1.3. NATARROLOGÍA. SOLUCIONES Y PROPUESTAS	106

Aurkibidea

Aurkezpena	13
Lehenengo kapitulua ZERGATIK ETA ZERTARAKO IKERTU ZUIAKO EKINTZA SOZIO-HEZITZAILE KOKURRIKULARRA?.....	15
1. Esku-hartze sozio-hezitzailea aukera gisa	15
1.1. KOKURRIKULARRA.....	15
1.2. EZBEHARRAK IKASGELETAN	19
1.3. ESKOLA-EREMUKO ESKU-HARTZE SOZIO-HEZITZAILEA: FAMILIA, ESKOLA ETA KOMUNITATEAREN ARTEKO SINERGIAK SUSTATZEKO AUKERA.....	25
2. Testuingurua.....	29
3. Helburuak.....	31
Bigarren kapitulua NOLA IKERTZEN DA?	35
1. Diseinu metodologikoa	35
1.1. IKERKETA-FASEAK.....	39
1.2. IKERKETA-TRESNAK ETA PARTE-HARTZAILEAK.....	41
1.2.1. BEHAKETA PARTE-HARTZAILEA.....	41
1.2.2. EZTABAIDA TALDEAK.....	43
1.2.3. ELKARRIZKETA SAKONAK	45
1.2.4. MARRAZKETAREN TEKNIKA.....	45
1.2.5. BIZI-LERROA.....	45
1.2.6. ESKOLA-GIROARI BURUZKO GALDERA SORTA	47
1.3. INFORMAZIOAREN ANALISIA ETA INTERPRETAZIOA.....	51
Hirugarren kapitulua EMAITZAK.....	55
1. Aurretiko diagnostikoa, «ez gara parakaidistak».....	55
1.1. NOLA IKUSTEN DUTE HAUR ETA GAZTEEN ERREALITATEA AUDIENTZIA HELDUEK?.....	55
1.1.1. ERRONKAK IKASLEEN BIZIKIDETZAN ETA ONGIZATEAN.....	59
1.1.2. GAIA ZERTAN DEN. ZER DAKIGU GIZARTE HEZKUNTZAREN EKINTZAZ?.....	83
1.1.3. NARRATOLOGIA. KONPONBIDEAK ETA PROPOSAMENAK.....	93
1.2. ESKOLAKO GIROARI BURUZKO GALDETEGIA (aurre-testa).....	95
2. Diseinua eta abian jartzea, «LIHKO programa martxan jartzen da»	97
2.1. LEHEN HARREMANA IKASTEKO PROGRAMAREKIN: IRAKASLEEN ETA IKASLEEN BEGIRADA	97
2.1.1. NERABEEN ERREALITATEARI BURUZKO AHOTSAK ETA BEGIRADAK	97
2.1.2. NOLA HAUTEMATEN DA KOKURRIKULUMENKO EKINTZA SOZIO-HEZITZAILEA?	103
2.1.3. NATARROLOGIA. KONPONBIDEAK ETA PROPOSAMENAK.....	107

3. Por último, «LIHKO un programa vivo».....	110
3.1. CUESTIONARIO-CLIMA ESCOLAR (Postest).....	112
3.2. ¿CAMBIO DE PARADIGMA COCURRILAR? LA MIRADA DE LAS AUDIENCIAS EXPERTAS	114
3.2.1. <i>ORIGEN, SENTIDO Y RECORRIDO COMPARTIDO: DEL DIAGNÓSTICO A LA INTERVENCIÓN</i>	114
3.2.2. <i>PRÁCTICAS, VÍNCULOS Y TENSIONES EN LA ACCIÓN COCURRICULAR</i>	120
3.2.3. <i>PROYECCIÓN Y SOSTENIBILIDAD</i>	122
 Cuarto capítulo CLAVES, INNOVAR Y CUIDAR.....	128
1. Conclusiones y discusión	128
2. Aspectos innovadores y limitaciones	132
3. Referencias Bibliográficas	136

3. Azkenik, «LIHKO programa bizia»	111
3.1. ESKOLAKO GIROARI BURUZKO GALDETEGIA (Post-testa)	113
3.2. PARADIGMA-ALDAKETA? ENTZULE ADITUEN BEGIRADA	115
3.2.1. JATORRIA, ZENTZUA ETA IBILBIDE PARTEKATUA: DIAGNOSTIKOTIK ESKU- HARTZERA.....	117
3.2.2. PRAKTIKAK, LOTURAK ETA TENTSIOAK KOKURRIKULUMEKO EKINTZAN	121
3.2.3. PROIEKZIOA ETA JASANGARRITASUNA.....	123
Laugarren kapitulua GAKOAK, BERRIKUNTZA ETA ZAIN-TZA	129
1. ondorioak eta eztabaida	129
2. Alderdi berritzaileak eta mugak.....	133
3. Erreferentzia Bibliografikoak.....	137

Presentación

Este proyecto de investigación, impulsado por el Ayuntamiento de Zuia y diseñado conjuntamente con la Asociación de Intervención Socioeducativa KOKUK Proyectos Cocurriculares (en adelante, KOKUK), tiene como finalidad acompañar la implementación del Programa Cocurricular de Acción Socioeducativa en el Medio Rural – Landa Inguruko Gizarte Hezkuntza-Ekintzako Programa Kokurrikularra (LIHKO). Dirigido a la infancia y adolescencia del municipio de Zuia, el proyecto se plantea como un estudio de caso longitudinal y participativo, sustentado en métodos mixtos y orientado a recoger y analizar las voces de las niñas, niños y jóvenes participantes, así como de las personas adultas que les acompañan en su recorrido educativo y vital.

La estrategia metodológica combina diversas técnicas de investigación —observación participante, grupos focales, cuestionarios, entrevistas en profundidad, línea de vida y análisis documental— con el fin de captar la complejidad del proceso socioeducativo desde múltiples perspectivas. Este enfoque permite construir una comprensión holística de la realidad infanto-juvenil en Zuia y de los efectos de la intervención cocurricular en su entorno. El objetivo general de la investigación es comprender, acompañar e innovar la acción socioeducativa dirigida a niñas, niños y adolescentes del medio rural, tomando como referencia la experiencia pionera desarrollada en Zuia desde octubre de 2020, gracias al impulso conjunto del Ayuntamiento de Zuia y KOKUK. Esta experiencia, desplegada durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023, se analiza para identificar sus aportaciones, desafíos y potencial transformador, al tiempo que se contribuye a su visibilización en los ámbitos científico, político y comunitario.

En este marco, la acción pedagógica promovida por KOKUK busca fomentar el desarrollo personal, escolar y social de los y las jóvenes de entre 10 y 18 años, fortaleciendo sus competencias para la autonomía, la inclusión social y la convivencia en los distintos contextos de vida: escolar, comunitario, familiar, sanitario y digital.

Aurkezpena

Zuiako Udalak sustatu eta KOKUK Gizarte eta Hezkuntza Arloko Esku-hartze Elkartearekin (aurrerantzean, KOKUK) elkarlanean diseinatutako ikerketa-proiektu honen xede nagusia Landa Inguruko Ekintza Sozio-hezitzaile Kokurrikular Programa (LIHKO) ezartzeko prozesuan laguntzea da. Proiektua Zuiako haur eta nerabeei zuzenduta dago, eta luzetarako izaera duen kasu-azterlan parte-hartzaile gisa egituratzen da. Metodo mistoen ikuspegitik, ikerketaren ardatz nagusia parte hartzen duten haur eta gazteen ahotsak jasotzea da, baita haien hezkuntza- eta bizi-ibilbidean laguntzen dieten helduen ekarpenak biltzea ere.

Ikerketa-estrategiak hainbat teknika metodologiko uztartzen ditu —behaketa parte-hartzailea, talde fokalak, galdetegiak, elkarrizketa sakonak, bizi-lerroa eta dokumentu-azterketa—prozesu sozio-hezitzailearen konplexutasuna askotariko ikuspegitatik aztertzeko. Ikuspegi horri esker, programak Zuiako haur eta gazteen errealitatean duen eragina eta curriculumeko esku-hartzeek ingurunean sortzen dituzten ondorioak modu holistikoa ulertzeko aukera eskaintzen da. Ikerketaren helburu orokorra landa-ingurune haur eta nerabeei zuzendutako ekintza sozio-hezitzailea ulertzea, babestea eta berritzea da, 2020ko urritik Zuian garatutako esperientzia aitzindaria abiapuntu hartuta, Zuiako Udalaren eta KOKUKen arteko lankidetzari esker. 2021-2022 eta 2022-2023 ikasturteetan garatutako proiektuaren azterketaren bidez, esku-hartzearen ekarpen nagusiak, erronkak eta ahalmen eraldatzailea identifikatu dira, eta, aldi berean, ekimenari ikusgarritasuna eman zaio esparru zientifikoan, politikoan eta komunitarioan.

Testuinguru horretan, KOKUKek sustatutako ekintza pedagogikoaren helburua 10 eta 18 urte bitarteko gazteen garapen pertsonala, soziala eta akademikoa bultzatzea da, autonomiarako, gizarteratzeko eta bizikidetzarako gaitasunak indartuz. Horretarako, bizitzako testuinguru guztietan esku hartu da: eskolan, komunitatean, familian, osasun-arloan eta eremu digitalean.

Primer capítulo

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ INVESTIGAR LA ACCIÓN SOCIEDUCATIVA COCURRICULAR EN ZUIA?

1. La Intervención socioeducativa como oportunidad

Lejos de limitarse al currículo oficial, se plantea una mirada ampliada de la educación que integra lo formal, lo no formal y lo informal, reconociendo que gran parte del aprendizaje significativo ocurre fuera del aula y en conexión directa con el entorno. Se abordan, por tanto, tres grandes ejes: el concepto de lo co-curricular como dimensión educativa que articula escuela y comunidad; el impacto de la adversidad y el trauma en la experiencia escolar; y el potencial transformador de la intervención socioeducativa cuando se desarrolla desde una lógica comunitaria y participativa.

Estos enfoques permiten repensar la escuela no como una institución aislada, sino como un nodo relacional capaz de generar vínculos, reparar desigualdades y abrir caminos hacia una educación más justa, sensible y comprometida con su contexto.

1.1. LO CO-CURRICULAR

Bobbitt con su obra *The Curriculum* (1918) definió el curriculum como rango total de experiencias, comprometido en desarrollar habilidades del individuo. Es decir, aludía el autor, a todo lo que el niño/a aprendía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las habilidades y destrezas que desarrollaba con la ayuda de la persona educadora. Desde aquel momento se inició un

Lehenengo kapitulua

ZERGATIK ETA ZERTARAKO IKERTU ZUIAKO EKINTZA SOZIO- HEZITZAILE KOKURRIKULARRA?

1. Esku-hartze sozio-hezitzailea aukera gisa

Lan honetan, curriculum ofizialera mugatu beharrean, hezkuntzaren ikuspegi zabalagoa proposatzen da, hezkuntza formala, ez-formala eta informala modu integratuan ulertzen dituen. Horrenbestez, aitortzen da ikaskuntza esanguratsuaren zati handi bat ikasgelatik kanpo eta ingurunearekin zuzeneko harremanean garatzen dela. Ikerketa honen baitan, beraz, hiru ardatz nagusi lantzen dira: hezkidetza, eskola eta komunitatea lotzen dituen hezkuntza-dimentsio gisa; ezbeharrek eta traumek eskola-esperientzian duten eragina; eta gizarte hezkuntzako esku-hartzearen ahalmen eraldatzailea, ikuspegi komunitario eta parte-hartzaitik garatua.

Ardatz horiek aukera ematen dute eskola berririko pentsatzeko, ez erakunde isolatu gisa, baizik eta harremanak eraikitzeko, desberdintasunei erantzuteko eta hezkuntza bidezkoagoa, sentikorragoa eta testuinguruarekin konprometituagoa sustatzeko gaitasuna duen sare gisa.

1.1. KOKURRIKULARRA

The Curriculum (1918) lanean, Bobbit-ek curriculumaren esperientzia guztien multzo gisa definitu zuen, gizabanakoaren trebetasunen garapenarekin konprometitutako prozesu gisa ulertuta. Egilearen arabera, haurrek irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan ikasten duten guztia da curriculum: hezitzailearen laguntzaz garatzen dituzten gaitasunak, abileziak eta esperientziak barne.

proceso hacia la formación de una teoría curricular científica. Sin embargo, el currículo oficial repele lo que considera externo. En este sentido, Parcerisa (1985) entiende el currículo como algo holístico donde se hallan elementos significativos dentro de la concepción del curriculum como planificación de la formación, el curriculum como experiencias de aprendizaje y el curriculum construido a partir de la práctica. Desde esta concepción se introduce un currículo diferenciado de la educación formal.

En este punto pensamos necesario innovar y salir de esta categorización para aunar elementos. La innovación educativa es esencial y para ello los proyectos co-curriculares buscan desdibujar los límites entre la educación formal, no formal e informal reduciendo la brecha entre las diferencias sociales. El objetivo es que el alumnado sea progresivamente más autónomo y solidario (Jiménez et al., 2014).

¿Pero que entendemos por co-curricular? El término se ha aplicado en diferentes países y existen diversas visiones. Es decir, el término co-curricular sigue siendo ambiguo. Las actividades co-curriculares (CCA) antes conocidas como actividades extracurriculares (ECA), son los componentes del plan de estudio que ayudan a desarrollar íntegramente las capacidades de las y los estudiantes. Para el desarrollo integral del niño y la niña, existe la necesidad de un desarrollo emocional, físico y moral que se complementa con actividades co-curriculares.

Se podría entender como el conjunto de programas o acciones intencionales que realiza el alumnado fuera del horario de clase, a través de experiencias significativas y que contribuye en adecuar el carácter del y la estudiante (Rasi, 2002). Según Salinas (1996), las actividades co-curriculares son una serie de recursos auxiliares para ilustrar y objetivar los temas de enseñanza, con el fin de alcanzar la meta primordial de la escuela, que es la de lograr la educación y la formación integral de las personas.

Desde esta perspectiva, se pretende superar la idea de co-curricular como actividad extraescolar que aísla al alumnado para situarnos en una formación integral de la persona y el desarrollo de habilidades y valores (Becerra, 2017).

Es decir, nos situamos ante experiencias que se integran con las actividades del aula o académicas. Desde esta óptica las experiencias no se ofrecen de forma aislada, sino que se integran con otras ofertas, tanto dentro como fuera del aula. El equipo co-curricular trabaja para ayudar a los y las estudiantes a ver las conexiones en su aprendizaje (Suskie, 2015). Son varios los estudios que coinciden en los múltiples beneficios que aportan estas experiencias como son el desarrollo de las habilidades intrapersonales, los resultados de aprendizaje, el desarrollo de liderazgo, las habilidades comunicativas, la resolución de problemas, el pensamiento creativo y el cambio social donde los y las estudiantes se implican en la transformación social (Kgositthebe & Luescher, 2015; Suskie, 2015).

En este sentido Suskie (2014) ha propuesto cinco dimensiones de la calidad de educación superior que se pueden usar para describir experiencias co-curriculares de calidad: enfoque, re-

Une horretatik aurrera, curriculumaren inguruko teoria zientifiko bat eraikitzeko bidea hasi zen. Hala ere, curriculum ofizialak joera izan du kanpokotzat jotzen dituen elementuak baztertzeko. Ildo horretan, Parcerisaren (1985) arabera, curriculumak izaera holistikoa du, eta prestakuntza-plangintza gisa ulertzen denean hainbat elementu esanguratsu barne hartzen ditu, hala nola, curriculumak ikaskuntza-esperientzia gisa ulertzea eta praktikatik eraikitako curriculum modura interpretatzea. Ikusmolde horretatik abiatuta, hezkuntza formaletik harago doan curriculum-ikuspegia proposatzen da. Beraz, beharrezkotzat jotzen da berrikuntza eta ohiko kategorizazio horietatik aldentzea, elementuak uztartzeko eta integrazio handiagoa lortzeko. Hezkuntza-berrikuntza funtsezkotzat hartzen da, eta, horretarako, hezkidetzaproiektuek hezkuntza formalaren, ez-formalaren eta informalaren arteko mugak lausotzea dute helburu, desberdintasun sozialen arteko arrakala murrizteko. Azken xedea ikasle gero eta autonomoagoak, arduratsuagoak eta solidarioagoak izatea da (Jiménez et al., 2014).

Testuinguru horretan kokatzen da kokurrikulumaren kontzeptua. Terminoa hainbat herrialdetan erabili izan da, askotariko ikuspegi eta interpretaziotatik, eta, ondorioz, anbiguotasun-maila handia du oraindik. Oro har, curriculumetik kanpoko jarduerak ikasketa-planaren osagai gisa ulertzen dira, ikasleen garapen integrala sustatzen duten elementu gisa. Izan ere, haurren garapen osoak —emozionalak, fisikoak eta moralak— beharrezkoak ditu osagaiok, eta dimentsio horiek jarduera kokurrikularren bidez osatzen dira.

Ekintza kokurrikularra, beraz, ikasleek eskola-ordutegitik kanpo, esperientzia esanguratsuen bidez, nahita egindako programa edo jardueren multzo gisa definitzen da, ikaslearen nortasunaren garapena eta egokitzapena sustatzeko helburuarekin (Rasi, 2002). Salinasek (1996) adierazi zuen jarduera kokurrikularrek irakasgaiak ilustratzeko eta objetibatze baliabide osagarri garrantzitsuak eskaintzen dituztela, eskolaren helburu nagusia lortzeko: pertsonen hezkuntza eta prestakuntza integrala.

Ikuspegi horretatik, ekintza kokurrikularra ikasleak isolatzen dituzten eskolaz kanpoko jarduerak huts gisa ulertzeko ideia gaingaitu nahi da, pertsonaren prestakuntza integralean kokatzeko eta trebetasunak zein balioak garatzeko funtsezko elementu gisa ulertuta (Becerra, 2017).

Horrenbestez, ekintzak ikasgelako jarduerekin edo jarduera akademikoekin estuki integratutako esperientziak dira, ez modu isolatuan eskaintzen diren ekimenak. Esperientzia horiek ikasgelaren barruan zein kanpoan garatzen dira, bestelako eskaintzekin elkarreraginean. Kokurrikulum programak sustatzen dituzten profesionalek, ildo horretan, ikasleei beren ikaskuntza-prozesuan loturak identifikatzen eta zentzua eraikitzen laguntzen diete (Suskie, 2015).

Hainbat ikerketak azpimarratu dute esperientzia kokurrikularrek dakartzaten onura askotarikoak; besteak beste: gaitasun pertsonalen garapena, ikaskuntzaren emaitzen hobekuntza, lidergo-gaita-

levancia, comunidad, evidencia y mejora. En definitiva, no estamos hablando de un currículo aparte o extra curricular sino de un co que significa juntos/as conjuntamente. No hablamos de la «otra» educación si no de una educación en mayúsculas donde la participación y el compromiso encajan. Es decir, las experiencias suceden desde un co-curriculo adaptado para todas las personas.

De esta manera se influye en el aprendizaje de las y los estudiantes involucrándoles en su proceso. Además, es una forma también de trabajar el currículo ausente que es el conjunto de contenidos y significados culturales que deliberadamente no se incluyen en el currículo oficial o se extirpan intencionalmente del mismo, ya sea durante los procesos de reforma educativa, de actualización y/o transformación curricular, así como del proceso global de enseñanza-aprendizaje. Esta invisibilización se sustenta en una epistemología dominante cimentada en el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, lo que configura un marco de exclusión de saberes otros. Así, se reproduce una monocultura del saber que deslegitima epistemologías no occidentales y prácticas culturales situadas (Cabrera, 2002). Se enseña así, desde la epistemología dominante construida desde el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Grosfoguel, 2011).

Ante este contexto se busca un formato curricular más holístico y transformador, inserto en una ciudad o pueblo que sean educadores. Se trata de que el alumnado y profesorado piensen sobre su propio entorno y que la misma ciudad o pueblo sean amigables (Bautista, 2015). En esta línea, se subraya el vínculo entre las instituciones de educación formal y la comunidad (Fuentes, 2019). Para ello, existen diferentes estrategias educativas y metodológicas como el Aprendizaje Servicio (Zerbikas, 2023) o las Comunidades de Aprendizaje (Molina, 2005).

1.2. LA ADVERSIDAD EN LAS AULAS

Unas pocas visitas a las aulas de las escuelas públicas bastan para inquietarnos por la poli-segregación escolar que nos circunda. Podemos hablar de distintos tipos de segregaciones: la segregación por nivel socioeconómico de las familias de los y las estudiantes; la segregación por el origen nativo o inmigrante de los y las estudiantes; la segregación por pertenencia a grupo cultural mayoritario o minoritario; la segregación por rendimiento académico (Benito et al., 2014); pero también de la segregación por traumas y trastornos de apego. Detrás de todas esas segregaciones podemos afirmar que existe un denominador común: la violencia estructural (Galtung, 2003). Una violencia invisible fruto de la injusticia social, de la desigualdad, de la pobreza, de la exclusión social o de las situaciones que generan los trastornos de apego. Esta violencia emana de la propia estructura que se convierte en generadora de daño y abandono (Mandojana, 2017).

sunen sendotzea, komunikazio-trebetasunen garapena, arazoen ebazpena, pentsamendu sortzailea eta gizarte-eraldaketa sustatzea (Kgosithebe & Luescher, 2015; Suskie, 2015). Ildo berean, Suskie (2014) goi-mailako hezkuntzaren kalitatea ebaluatzeko bost dimentsio proposatu ditu, kalitatezko esperientzia kokurrikularrak deskribatzeko erabilgarriak direnak: ikuspegia, garrantzia, komunitatea, ebidentzia eta hobekuntza. Azken batean, ez gara curriculum-osagarri edo osagai extra-curricular bati buruz ari, baizik eta elkarrekin eraikitako curriculum bati buruz; ez da «beste» hezkuntza mota bat, baizik eta parte-hartzea eta konpromisoa oinarri dituen hezkuntza integrala. Hau da, esperientziak pertsona guztientzat egokitutako curriculum baten baitan sortzen dira.

Horrenbestez, ekintza kokurrikularrek eragin nabarmena dute ikasleen ikaskuntza-prozesuan, parte-hartze aktiboa sustatuz. Aldi berean, curriculum ofizialean esplizituki jasotzen ez diren alderdiak lantzeko aukera eskaintzen dute, hala nola hezkuntza-erreformen edo curriculum-eraldaketan testuinguruan baztertuta geratzen diren edukiak eta esanahi kulturalak. Ikusezintasun hori kapitalismoan, kolonialismoan eta patriarkatuan oinarritutako epistemologia hegemoniko baten ondorio da, beste jakintza batzuk baztertzen dituen esparru bat sortzen duena. Horrela, jakintzaren monokultura bat erreproduzitzen da, mendebaldekoak ez diren epistemologiak eta praktika kultural kokatuak deslegitimatuz (Cabrera, 2002; Grosfoguel, 2011).

Testuinguru horren aurrean, curriculum-formatu holistikoago eta eraldatzaileago baten alde egiten da, hezitzailea izango den hiri edo herri batean txertatua. Helburua da ikasleek eta irakasleek beren inguruneaz gogoeta egitea, eta, aldi berean, harreman-sare lagunkoiak eta komunitate-sentimendua garatzea (Bautista, 2015). Ildo horretan, hezkuntza formaleko erakundeek eta komunitatearen arteko lotura indartzea funtsezkotzat jotzen da (Fuentes, 2019), eta horretarako hainbat estrategia pedagogiko eta metodologiko proposatzen dira, hala nola, Zerbitzu-Ikaskuntza (Zerbikas, 2023) edo Ikaskuntza Komunitateak (Molina, 2005).

1.2. EZBEHARRAK IKASGELETAN

Eskola publikoetako ikasgeletara egindako bisita gutxi batzuk nahikoak dira egungo eskola-segregazioaren presentzia eta sakontasuna agerian uzteko. Segregazio hori hainbat dimentsiotako izan daiteke: ikasleen familien egoera sozio-ekonomikoaren arabera; ikasleen jatorriaren arabera; gehiengo edo gutxiengo diren kultur taldeetako kide izatearen ondorioz; edota errendimendu akademikoaren arabera (Benito et al., 2014). Horiez gain, gero eta arreta handiagoa eskatzen duen fenomeno da traumen eta atxikimendu-nahasmenduen ondoriozko segregazioa, sarritan ikusezin gertatzen dena hezkuntza-sisteman. Bereizketa horien guztien azpian egiturazko indarkeria dagoela esan daiteke (Galtung, 2003). Indarkeria mota hori ez da zuzenean hautematen, baina bidegabekeria sozialaren, desberdinkeria-aren, pobrezia-egoeren, gizarte-bazterketaren eta atxikimendu-nahasmenduek sortutako baldintzen ondorioz eratzen da. Egiturazko indarkeria egitura sozial beretik eratortzen da, eta horrek, ondorioz, kalte psikosozialak sortu eta bazterketa-prozesuak indartzen ditu (Mandojana, 2017).

Ningún ser humano puede sobrevivir sin los cuidados y el apoyo de sus semejantes. Para participar en esta dinámica, los niños/as tienen derecho a la educación. El niño y la niña tienen derecho a aprender a comportarse según las normas iniciales de cultura de pertenencia, pero también a rebelarse si las normas son injustas (Barudy, 2009).

Para nombrar las experiencias adversas en la infancia hacemos nuestro el término anglosajón ACE (Adverse Childhood Experiences) traducido al español como las experiencias adversas de la infancia. Se trata de un concepto acuñado por los psiquiatras e investigadores Vincent Felitti y Robert Anda en un estudio realizado entre 1995 y 1997. Con más de 13.000 personas atendidas en el sistema sanitario de Estados Unidos, los investigadores descubrieron que cuantas más adversidades citaban los y las encuestadas sobre su infancia, peores eran los resultados de su salud física y mental. En esa investigación se comprobó que un 60 % de la población había tenido algún tipo de experiencia adversa en la infancia (Silberg, 2019).

Desde entonces se han realizado distintas investigaciones en torno a esta problemática, y el término ACE ha ido aglutinando nuevas experiencias que se han ido conociendo en las últimas décadas. Presentamos en la siguiente imagen una breve síntesis de diversas investigaciones para citar lo que las experiencias adversas en la infancia pueden incluir (ver tabla 1).

Tabla 1. **Distintas investigaciones sobre las adversidades**

Felitti et al. (1998)	Cronholm et al. (2015)	Finkelhor et al. (2015)
• Maltrato emocional • Maltrato físico • Abuso sexual por contacto • Madre o madrastra tratada violentamente • Abuso de sustancias en el hogar • Enfermedad mental en el hogar • Separación de los padres o divorcio • Encarcelamiento de un miembro de la familia	• Maltrato emocional • Maltrato físico • Abuso sexual • Negligencia emocional • Negligencia física • Abuso de sustancias en el hogar • Enfermedad mental en el hogar • Encarcelamiento de un miembro de la familia • Testigo de violencia doméstica • Testigo de violencia • Discriminación • Vecindario inseguro • Matonismo • Haber vivido en un orfanato	• Maltrato emocional • Maltrato físico • Abuso sexual • Negligencia emocional • Negligencia física • Abuso de sustancias en el hogar • Madre tratada violentamente • Enfermedad mental en el hogar • Separación de los padres o divorcio • Encarcelamiento de un miembro de la familia • Bajo nivel socioeconómico • Victimización por pares • Aislamiento o rechazo de pares • Exposición a violencia en la comunidad

Fuente: Vega-Arce & Núñez-Ulloa (2017).

El resultado a la exposición a una adversidad o a distintas adversidades puede derivar o no en un trauma. Bessel Van der Kolk (2019) define el trauma como una experiencia que sobrepasa los mecanismos de supervivencia de la persona, así como sus facultades para reaccionar ante lo que

Gizakiaren garapen soziala ezin da ulertu zaintza- eta laguntza-sareetatik kanpo. Zentzu horretan, hurrek hezkuntzarako eskubidea dute gizarte-dinamiketan parte hartzeko baldintza gisa. Hurrek eskubidea dute beren pertinentzia-kulturaren oinarritzko arauak barneratzeko, baina baita arau horiek zalantzan jartzeko edo haiei aurre egiteko ere, baldin eta bidegabekeria-egoe-rak sortzen badituzte (Barudy, 2009).

Haurtzaroko esperientzia kaltegarriak izendatzeko, nazioarteko literaturan ACE (Adverse Childhood Experiences) kontzeptua erabiltzen da, euskaraz Haurtzaroko Esperientzia Kaltegarriak gisa itzulia. Kontzeptu hori Vincent Felitti eta Robert Anda ikertzaileek garatu zuten 1995 eta 1997 urteen artean egindako azterlan batean. Ikerketa horretan, Ameriketako Estatu Batuetako osasun-sisteman artatutako 13.000 pertsona baino gehiago aztertu zituzten, eta ondorioztatu zuten haurtzaroan bizitako esperientzia kaltegarrien kopuruaren eta helduaroko osasun fisiko eta mentalaren artean harreman zuzena zegoela. Azterlanaren arabera, biztanle-riaren % 60k gutxienez esperientzia kaltegarri bat bizi izan zuen haurtzaroan (Silberg, 2019).

Ordutik aurrera, ikerketa ugari sakondu dute fenomeno horren azterketan, eta ACE kontzep-tuak azken hamarkadetan identifikatutako esperientzia kaltegarri berriak ere bere baitan hartu ditu. Honako taula honetan (ikus 1. taula), haurtzaroko esperientzia kaltegarriek barne har dezaketenaren inguruan egindako ikerketen sintesi kontzeptual bat aurkezten da.

1. taula. Ezbeharrei buruzko ikerketak

Felitti et al. (1998)	Cronholm et al. (2015)	Finkelhor et al. (2015)
• Tratu txar emozionala • Tratu txar fisikoa • Sexu-abusua kontaktua-gatik • Indarkeriaz tratatzen duen ama edo amaordea • Substantzia-abusua etxean • Buruko gaixotasuna etxean • Gurasoen banantzea edo dibortzioa • Familiako kide bat espetxeratzea	• Tratu txar emozionala • Tratu txar fisikoa • Sexu-abusua • Zabarkeria emozionala • Zabarkeria fisikoa • Substantzia-abusua etxean • Buruko gaixotasuna etxean • Familiako kide bat espetxeratzea • Etxeko indarkeriaren lekuko izatea • Indarkeriaren lekuko izatea • Diskriminazioa • Auzokide ez-segurua • Matonismoa • Umezurztegi batean bizi izana	• Tratu txar emozionala • Tratu txar fisikoa • Sexu-abusua • Zabarkeria emozionala • Zabarkeria fisikoa • Substantzia-abusua etxean • Indarkeriaz tratatzen duen ama • Buruko gaixotasuna etxean • Gurasoen banantzea edo dibortzioa • Familiako kide bat espetxeratzea • Maila sozio-ekonomiko baxua • Binakako biktimizazioa • Pairen isolamendua edo arbuioa • Indarkeriaren eraginpean egotea komunitatean

Iturria: Vega-Arce & Núñez-Ulloa (2017).

Ezbehar bakar baten edo hainbat ezbeharren aurrean egoteak ez du zertan, berez, egoera traumatikoa eragin, baina halako esposizioek trauma garatzeko arriskua areagotu dezakete. Bessel Van der Kolk-ek (2019) trauma honela definitzen du: pertsonaren biziraupen-mekanismoak

le sucede. Para esa persona, añade Van der Kolk (2019), la vida nunca será la misma después de esa experiencia. Pero los tipos de adversidad y experiencias inciden de tal forma en la situación traumática generada que la misma será exponencial al tipo de adversidad y a la cronificación dada. Del gráfico elaborado por Vega-Arce y Núñez-Ulloa (2017) discernimos dos grupos de adversidades. En un grupo de adversidades, podemos referir: enfermedad y muerte en la familia; accidente; desastre natural; divorcio, separación, pérdida; guerra; y pérdida de empleo parental. En un segundo grupo, incluimos los que incorporan un tabú social: abandono; acoso; abuso sexual; y violencia (especialmente en su propia familia). Normalmente las adversidades clasificadas en el primer y segundo grupo se abordan de diferente manera (Herzog, 2017). Las del segundo grupo en muchos casos son invisibles o tabúes y ayudan a fortalecer la violencia estructural invisible y por ende la segregación que hemos denominado invisible.

En la escuela como asegura Herzog (2017), se tratan traumas psicológicos previos cuyas causas no están claras porque el suceso que los causó tuvo lugar hace mucho tiempo y porque los tabúes impidieron que saliera a la luz. Van der Kolk (2017) asegura que, si se quiere poner la cuestión del trauma infantil en el mapa, tiene que haber una organización nacional que promueva el estudio del trauma infantil, así como la educación de las y los maestros, jueces, ministros, padres y madres de acogida, médicos, funcionarios de libertad condicional, enfermeros de la salud mental. «Es decir, cualquier persona que trabaje con personas que han sufrido abusos y traumas» (2017, p. 176).

En este sentido el apoyo social tiene que ser una realidad, no una opción, y esta realidad deberá ser la columna vertebral de la prevención y el tratamiento. Rygaard (2008) cuando habla de niños traumatizados propone hacer el mundo lo suficientemente pequeño para que les sea comprensible. «Crear una estructura firme, amable, y simple para el contacto social» (2008, p.185). Construir ambientes que permitan que el niño actúe a unos niveles sociales más bajos. Cuando nos encontramos con niños-as y jóvenes con signos de trastornos traumáticos, a menudo hay una historia de apego inseguro detrás. Hoy en día, entre los expertos, la falta de apego seguro es juzgado como un trauma psicosocial (Herzog, 2017).

eta gertatzen zaionari aurre egiteko dituen gaitasunak gainditzen dituen esperientzia. Esperientzia horren ondoren, dio egileak, pertsonaren bizitza ez da inoiz berdina izaten, errealtatea hautemateko eta harremanak eraikitzeke modua errotik aldatzen delako (Van der Kolk, 2019).

Hala ere, sortutako egoera traumatikoa ez dago soilik ezbehar bati lotuta, baizik eta ezbehar motaren, ezbeharraren iraupenaren eta kronifikazio-mailaren arabera; hau da, faktore horien konbinazioak modu esponentzian eragiten du traumaren agerpenean. Vega-Arcek eta Núñez-Ulloak (2017) egindako azterlanetik abiatuta, bi ezbehar talde nagusi bereiz daitezke. Lehen taldean, sozialki aitortuak eta ikusgarriak diren ezbeharrak biltzen dira, hala nola: familian gertatutako gaixotasuna edo heriotza; istripuak; hondamendi naturalak; dibortzioak, banantzeak edo galerak; gerrak; eta gurasoen enplegu-galera. Bigarren taldean, aldiz, tabu soziala duten esperientziak sartzen dira, besteak beste: abandonua; jazarpena; sexu-abusua; eta indarkeria, bereziki familia-ingurunean gertatzen dena. Bi talde horietan sailkatutako ezbeharrak modu desberdinean tratatzen dira gizartean eta hezkuntza-eremuetan (Herzog, 2017). Bigarren taldekoak, sarritan, ikusezin bihurtzen dira edo isildu egiten dira, eta horrek egiturazko indarkeria ikusezina indartzen du, bai eta aurrez aipatutako segregazio ikusezinaren mekanismoak ere.

Herzogen arabera (2017), eskolan aurretiazko trauma psikologikoen ondorioak lantzen dira, baina askotan ez dago argi zerk eragin zituen, izan ere, gertakari traumatikoak iragan urrunean gertatu izan dira eta tabu sozialek haien azalpena eta aitortza oztopatu dituzte. Ildo berean, Van der Kolkek (2017) azpimarratzen du haur-traumaren gaia ikusgarri bihurtu nahi bada, beharrezkoa dela erakunde nazional baten lidergoa, haur-traumaren ikerketa bultzatzeko ez ezik, baita irakasleen, epaileen, ministroen, harrera-familien, medikuen, baldintzapeko askatasuneko funtzionarioen eta osasun mentaleko profesionalen prestakuntza sustatzeko ere; hau da, «abusuak eta traumak jasan dituzten pertsonekin lan egiten duen edozein pertsonaren» prestakuntza (Van der Kolk, 2017, 176. or.).

Testuinguru horretan, babes soziala ezin da aukera gisa ulertu, baizik eta egiturazko errealtate gisa, eta babes horrek prebentzio- eta tratamendu-prozesuen oinarri nagusia izan beharko luke. Rygaardek (2008), haur traumatizatuari buruzko hausnarketan, mundua behar bezain txikia eta ulergarria izatearen beharra azpimarratzen du, eta horretarako, «harreman sozialetarako egitura sendo, atsegin eta sinpleak» sortzea proposatzen du (2008, 185. or.). Horrek esan nahi du haurrek gizarte-maila baxuagoetan jarduteko aukera emango duten ingurune babestuak eraiki behar direla. Nahasmendu traumatikoen zantzuak dituzten haur eta gazteekin topo egiten denean, sarritan atxikimendu-historia ez-segurua agertzen da atzean. Gaur egun, adituen artean adostasun zabala dago atxikimendu segururik eza trauma psikosozial gisa ulertzerakoan (Herzog, 2017).

1.3. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR. UNA OPORTUNIDAD DE SINERGIA FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD

La infancia y la adolescencia son etapas de especial vulnerabilidad en el desarrollo bio-psicosocial del ser humano. Maier (1969) diferencia el crecimiento orgánico del desarrollo «humano» y lo relaciona con el desarrollo socio-psicológico, definiéndolo como la integración de los cambios constitucionales aprendidos que conforman la personalidad en constante desarrollo de una persona. Especificando que, el desarrollo es un proceso, es decir que, el cambio es un producto. Craig (1997) plantea que desarrollo son «los cambios temporales que se operan en la estructura, pensamiento o comportamiento de la persona y que se deben a factores biológicos y ambientales» (p.29). Ausubel y Sullivan (1983) definen este desarrollo como «producto de la continua interacción entre diversos factores estimulantes y una matriz de crecimiento prevalecientemente compuesta por ciertas predisposiciones selectivas, tanto para experimentar el cambio como para responder al ambiente de determinadas maneras» (p.6). Cuestiones todas ellas que son de especial interés para afrontar las adversidades que vive la infancia y augurar políticas socioeducativas que no deriven en el fracaso escolar, a lo que el sistema educativo se está acostumbrando (Blaya et al., 2020). Las teorías sociales han estudiado desde distintas dimensiones la identidad humana (Scheper-Hughes & Lock, 1987). En primer lugar, desde una dimensión individual y subjetiva; en segundo lugar, desde una dimensión social, es decir como representación; y por último, como realidades políticas que se regulan y se controlan y a su vez se resisten.

Incluimos esta perspectiva tridimensional de la identidad y pretendemos así avanzar en la perspectiva de la educación inclusiva e integral, para ello se hace necesario incluir en el sistema educativo planes, recursos (humanos y materiales) y programas que potencien la dimensión social de la educación, el desarrollo personal que capacite a la ciudadana y al vecino para ser dueños de su propia vida. Se necesitan personas que participen activamente en el proyecto de sociedad, compensando y equilibrando la interculturalidad y la igualdad de las diferencias en el alumnado. Esta concepción reúne todos los elementos para que el Trabajo y la Educación Social lideren este proceso pedagógico de intervención socioeducativa en tanto que, la Educación Social es un conjunto de prácticas educativas que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de las personas. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra y entre los diversos grupos y sectores sociales. La Educación Social contribuye a la cohesión social, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización (Núñez, 1999; Sarrate & Hernando, 2009).

1.3. ESKOLA-EREMUKO ESKU-HARTZE SOZIO-HEZITZAILEA: FAMILIA, ESKOLA ETA KOMUNITATEAREN ARTEKO SINERGIAK SUSTATZEKO AUKERA

Haurrak eta nerabeak bereziki zaurgarriak dira gizakiaren garapen bio-psikosozialean. Garapen-prozesu hori ulertzeko, Maier-ek (1969) bereizi zituen hazkunde organikoa eta garapen «humanoa», azken hori garapen sozio-psikologikoarekin lotuz, eta pertsona baten garapen jarraitua osatzen duten ikasi diren aldaketa konstituzionalen integrazio gisa ulertuta. Zentzu horretan, azpimarratzekoa da garapena prozesu gisa ulertu behar dela, hau da, denboran zehar gertatzen diren aldaketen emaitza gisa, eta ez produktu estatiko gisa. Ildo berean, Craig-en (1997) arabera, garapena ulertzen da «pertsonaren egituraren, pentsamenduan edo portaeran gertatzen diren denbora-aldaketa gisa, faktore biologikoen eta ingurumenekoen elkarreraginaren ondorioz sortzen direnak» (29. or.). Ausubel eta Sullivan-ek (1983), berriz, garapen-prozesua definitzen dute askotariko estimulu-faktoreen eta aurretiko xedapen selektiboek osatutako hazkunde-matrize baten arteko etengabeko interakzioaren emaitza gisa, zeinak bai aldaketarako gaitasuna, bai inguruneari modu jakin batzuetan erantzuteko joerak baldintzatzen dituen (6. or.). Ikuspegi teoriko horiek funtsezkoak dira haurrek bizi dituzten ezbeharrak ulertzeko eta eskola-porrota eragiten ez duten gizarte hezkuntza politikak garatzeko, bereziki hezkuntza-sistemak porrot-egoerak normalizatzeko joera erakusten duen testuinguruetan (Blaya et al., 2020). Garapenaren ulermen integralak aukera ematen du babes-faktoreak indartzeko eta zaurgarritasun-egoerak garaiz identifikatzeko. Bestalde, teoria sozialek giza identitatea ikuspegi askotatik aztertu dute (Scheper-Hughes & Lock, 1987). Alde batetik, esperientzia pertsonalek markatutako dimentsio indibidual eta subjektibotik; bestetik, irudikapen eta esanahi partekatuen bidez eraikitako dimentsio sozialetik; eta, azkenik, errealitate politiko gisa, zeinean identitatea aldi berean arautua eta kontrolatua den eta, era berean, zalantzan jarria den eta erresistentzia-espazio bihurtzen den.

Nortasunaren hiru dimentsiotako ikuspegi hori txertatzeak aukera ematen du hezkuntza inklusibo eta integralaren ikuspegian sakontzeko. Horretarako, ezinbestekoa da hezkuntza-sisteman plan, programa eta baliabide egokiak txertatzea —bai giza baliabideak bai baliabide materialak—, hezkuntzaren dimentsio soziala eta garapen pertsonala indartzera bideratuak, pertsonak beren bizitzaren eta ibilbideen subjektu aktibo bihurtzeko. Ikusmolde horrek eskatzen du gizarte-proiektuan aktiboki parte hartzen duten pertsonak izatea, kulturartekotasuna sustatuz eta ikasleen arteko desberdintasunak konpentsatu eta orekatzeko mekanismoak garatuz. Helburua ez da soilik desberdintasunen aitortza, baizik eta horiek berdintasunezko aukera bihurtzea hezkuntza-prozesuaren barruan. Testuinguru horretan, Gizarte Lana eta Gizarte Hezkuntza funtsezko eragile gisa kokatzen dira, esku-hartze pedagogiko sozialaren gidaritzaren bere gain har dezaketen diziplina gisa. Izan ere, Gizarte Hezkuntza ulertzen da hainbat erakundetan garatzen diren hezkuntza-praktiken multzo gisa, pertsonen kultura-sustapenera bideratuak eta eragin sozial argia dutenak. Praktika horiek aukera ematen dute kultura-ondarea belaunaldien artean eta gizarte-talde zein -sektore desberdinen artean transmititzeko, prozesu dinamikoen bidez, hala nola eskualdatzea, birsortzea, zirkulatzea, handitzea, galtzea edo eraldatzea. Azkenik, Gizarte Hezkuntzak gizarte-kohesioa indartzen du, gizarte-lotura berriak sortzen dituelako eta trukea zein eguneratzea errazten dituelako, bai maila komunitarioan bai instituzionalean (Núñez, 1999; Sarrate & Hernando, 2009).

La acción socioeducativa en el ámbito escolar, responde así a aspectos que se recogen en mayor o menor medida en cada una de la Leyes Orgánicas promulgadas: diversidad, equidad, igualdad, medidas de compensación dirigidas al alumnado que, por su situación económica, social y cultural se encuentren en situaciones de desprotección y desventaja social. El Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004) ya expresaba con contundencia y rotundidad la necesidad de incorporar nuevos profesionales que aborden e intervengan en problemáticas que persisten en el sistema educativo puesto que las características sociales e individuales de una población escolar tan diversa, requiere de profesionales de variado perfil. Ya hay profesionales incorporados en la actualidad en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y en los departamentos de orientación educativa. No obstante, es necesario garantizar la presencia de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como personal educador y trabajadores sociales, en un trabajo conjunto con los servicios sociales, de salud y juventud (Unión Europea, 2008).

De hecho, en estos últimos años, han sido varias las comunidades autónomas las que han ido incorporando educadores y educadoras sociales al sistema educativo como son Andalucía, Castilla la Mancha, Baleares, Canarias y Extremadura (CGCEES, s.f.). Con respecto a esta última, sirvan como ejemplo las Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa del 27 de Junio de 2006. Artículo 162, párrafo 1:

Las funciones del Educador Social serán preferentemente la detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones educativas desfavorables, la mediación en conflictos escolares, la colaboración en la prevención y control del absentismo escolar y en el cumplimiento de las normas de permanencia de los alumnos de ESO en el recinto escolar y la participación en el desarrollo de habilidades sociales.

Si concebimos el proceso educativo como un todo en el que se pretende conseguir que el alumnado tenga una situación tal que posibilite su desarrollo libre y armónico, tendremos en cuenta que son necesarias acciones, no sólo por parte del profesorado, sino también por otros profesionales (psicólogos, pedagogos, educadores y trabajadores sociales, logopedas...) (Lillo & Roselló, 2006). Estas figuras profesionales realizan tareas de acompañamiento y atención, sobre todo en el ámbito del menor y sus familias y una de sus funciones sería construir puentes de comunicación entre familiares y la escuela, y también con la comunidad, ya que conocen las fortalezas y las debilidades de esta relación (Mata et al., 2016). Para Marchesi y Martín (1998), un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas y manuales de los alumnos; contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa; promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta en su entorno social. Para que un centro educativo pueda ser de calidad, sería necesaria la colaboración y coordinación entre los y las profesionales de los diferentes recursos comunitarios de servicios sociales y poder responder a los retos actuales de la escuela (Ararteko, 2001).

Eskola-eremuko gizarte hezkuntzako ekintzek, beraz, indarrean jarritako lege organiko bakoitzean neurri handiagoan edo txikiagoan jasotzen diren printzipioei erantzuten diete: aniztasunari, ekitateari eta berdintasunari, baita egoera ekonomiko, sozial edo kulturalaren ondorioz babesgabetasuna edo gizarte-desabantaila jasaten duten ikasleei zuzendutako konpentsazio-neurriei ere. Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioak (2004) irmoki adierazi zuen beharrezkoa dela hezkuntza-sisteman dauden problematikei erantzuteko profesional berriak txertatzea; izan ere, ikasleen aniztasun sozial eta indibidualak profil profesional askotarikoak eskatzen ditu. Gaur egun, hezkuntza-orientazioko eta orientabide psikopedagogikoko taldeetan eta hezkuntza-orientazioko sailetan hainbat profesional daude. Hala ere, ezinbestekoa da gizarte hezkuntzaren arloko beste profesional batzuen presentzia ere bermatzea, hala nola gizarte-hezitzaileena eta gizarte-langileena, gizarte-, osasun- eta gazteria-zerbitzuekin elkarlanean (Europar Batasuna, 2008).

Izan ere, azken urteotan autonomia-erkidego askok gizarte-hezitzaileak txertatu dituzte hezkuntza-sisteman; besteak beste, Andaluziak, Gaztela-Mantxak, Balear Uharteek, Kanariar Uharteek eta Extremadurak (CGCEES, s.f.). Azken autonomia-erkidego horren kasuan, adibide esanguratsua dira Hezkuntza Politikako Zuzendaritza Nagusiak 2006ko ekainaren 27an argitaratutako jarraibideak, zehazki 162. artikuluaen 1. paragrafoa:

Gizarte-hezitzailearen eginkizunak honako hauek izango dira lehentasunez: kontrako hezkuntza-egoerak eragin ditzaketen arrisku-faktoreak detektatzea eta prebenitzea, eskola-gatazketan bitartekotza egitea, eskola-absentismoa prebenitzen eta kontrolatzen laguntzea, DBHko ikasleak eskola-esparruan egoteko arauak betetzen laguntzea eta gizarte-trebetasunak garatzen parte hartzea.

Hezkuntza-prozesua osotasun gisa ulertzen bada, ikasleen garapen libre eta harmonikoa ahalbidetzea helburu duena, kontuan hartu behar da ekintza horiek ez direla irakasleen ardura soilik, baizik eta beste profesional batzuen ere bai, hala nola psikologoen, pedagogoen, gizarte-hezitzaileena, gizarte-langileena eta logopedena, besteak beste (Lillo & Roselló, 2006). Figura profesional horiek laguntza- eta arreta-lanak garatzen dituzte, bereziki adingabearen eta haren familiaren eremuan, eta haien funtzio nagusietako bat da familiaren, eskolaren eta komunitatearen arteko komunikazio-zubiak eraikitzea; izan ere, harreman horien indarguneak eta ahuleziak ezagutzen dituzte (Mata et al., 2016). Marchesiren eta Martinen arabera (1998), kalitatezko ikastetxea da ikasleen gaitasun kognitiboak, sozialak, afektiboak eta praktikoak indartzen dituen; hezkuntza-komunitatearen parte-hartzea eta gogobetetzea sustatzen dituen; irakasleen garapen profesionala bultzatzen duena eta bere gizarte-ingurunean eragina duena. Ikastetxe batek kalitatezko hezkuntza eskaini ahal izateko, ezinbestekoa da gizarte-zerbitzueta eta baliabide komunitarioetako profesionalen arteko lankidetzaren eta koordinazioa, egungo eskola-erronkei modu eraginkorrean erantzun ahal izateko (Ararteko, 2001).

2. Contextualización

La presente investigación se sitúa en el municipio alavés de Zuia, perteneciente a la Cuadrilla de Gorbeialdea y colindante con los municipios de Amurrio, Urkabustaiz, Kuartango, Vitoria-Gasteiz y Zigoitia, así como con las localidades vizcaínas de Orozko y Zeanuri. Su capital administrativa, Murgia, actúa como núcleo de servicios y centro de relación social, educativo y comunitario para la población del valle.

Según datos publicados por EUSTAT (2024), Zuia cuenta con una población de 2.375 habitantes a 1 de enero de 2024, con un ligero aumento respecto a años anteriores (2.330 habitantes en 2022). El reparto por sexo es prácticamente equilibrado: 1.204 hombres y 1.171 mujeres. Se trata de un municipio de extensión amplia (122,32 km²) pero de densidad demográfica baja (19,4 hab/km²), lo que lo configura como un territorio predominantemente rural, aunque con núcleos urbanos de creciente desarrollo residencial, como es el caso de Murgia. La pirámide de población muestra un importante peso de las personas mayores de 45 años (más del 50 %), aunque la franja de infancia y adolescencia (0-19 años) supone aproximadamente el 17 % del total. Esto indica una base juvenil activa y significativa para el desarrollo de políticas socioeducativas. La tasa de natalidad se mantiene baja y el índice de envejecimiento va en aumento, algo que condiciona también la planificación educativa y social del municipio. Desde el punto de vista económico, Zuia presenta un nivel de renta superior a la media de Álava. En el Atlas de Renta de los Hogares (Instituto Nacional de Estadística, 2022), Murgia aparece entre los municipios de más de 2.000 habitantes con mayor renta neta media por persona en el Estado. Esta característica da lugar a contrastes importantes en los estilos de vida, opciones de ocio y expectativas educativas, generando también brechas internas entre distintas realidades familiares y comunitarias.

En términos de servicios, Zuia dispone de recursos educativos públicos distribuidos por etapas. La mayoría del alumnado de Educación Infantil y Primaria acude al CEIP Virgen de Oro, situado en Murgia. El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se traslada al IES Murgia, que también acoge a estudiantes procedentes de otros municipios cercanos como Kuartango, Urkabustaiz y Zigoitia. Esta confluencia convierte al centro en un punto de encuentro intermunicipal y multiplica su diversidad cultural, social y familiar. Además, el municipio cuenta con espacios significativos para la socialización juvenil como el Polideportivo Palatu, el frontón de Bitoriano, el Gaztetxe, la Plaza Bea-Murgia y otras zonas deportivas. Sin embargo, algunos de estos espacios han mostrado tensiones o conflictos en el uso por parte de adolescentes, como fue el caso del Gazteleku municipal, cerrado en 2019 por incidentes relacionados con el comportamiento juvenil (KOKUK, 2020).

Durante la pandemia de COVID-19, se intensificaron formas de encuentro ya existentes fuera de los canales institucionales, como las chabolas construidas por personas jóvenes en las afueras de Murgia, donde se ha detectado consumo de sustancias y comportamientos de riesgo. Este fenómeno, sumado a otras dinámicas detectadas durante el trabajo de campo, evidencia la existencia de factores de riesgo (baja autoestima, escasa tolerancia a la frustración, falta de

2. Testuingurua

Ikerketa hau Arabako Zuia udalerrian kokatzen da, Gorbeialdeko Kuadrillan, Amurrio, Kuartango, Urkabustaiz, Vitoria-Gasteiz eta Zigoitia udalerriekin mugakide den lurraldean, baita Bizkaiko Orozko eta Zeanuri udalerriekin ere. Udalerraren administrazio-hiriburua Murgia da, eta haraneko biztanleentzat erreferentziazko gune gisa jarduten du zerbitzuen zein harreman sozialen, komunitarioen eta hezitzaileen alorrean.

EUSTATEk argitaratutako datuen arabera (2024), Zuiak 2.375 biztanle zituen 2024ko urtaririlaren 1ean, aurreko urteekin alderatuta hazkunde txiki bat izanik (2.330 biztanle 2022an). Sexuaren arabera banaketa ia orekatua da: 1.204 gizon eta 1.171 emakume. Udalerrak azalera handia du (122,32 km²), baina dentsitate demografiko txikia (19,4 biztanle/km²); eta ondorioz, izaera nagusiki landatarra duen arren, bizitegi-garapen gero eta handiagoa duten hiriguneak ere baditu, hala nola Murgia. Biztanleria-piramideak 45 urtetik gorako pertsonen pisu nabarmena erakusten du (% 50 baino gehiago), eta, aldi berean, 0 eta 19 urte bitarteko haurren eta nerabeen taldea guztizkoaren % 17 ingurukoa da. Horrek adierazten du gazteen oinarriak oraindik garrantzi handia duela gizarte politikak garatzeko. Jaiotza-tasak baxua izaten jarraitzen du, eta zahartze-indizearen igoerak udalerriko hezkuntza- eta gizarte-plangintzan eragina du. Ikuspegi ekonomikotik, Zuiako errenta-maila Arabako batezbestekoaren gainetik dago. Familien Errentaren Atlasean (Estatistikako Institutu Nazionale, 2022), Murgia agertzen da Estatuan pertsona bakoitzeko batez besteko errenta garbi handiena duten 2.000 biztanletik gorako udalerrien artean. Ezaugarri horrek kontraste nabarmenak sortzen ditu bizi-estiloetan, aisialdi-aukeretan eta hezkuntza-itxaropenetan, eta barne-arrakalak eragiten ditu familia- eta komunitate-errealitateen artean.

Zerbitzuei dagokienez, Zuiak hezkuntza-baliabide publikoak eskaintzen ditu hezkuntza-etapen arabera antolatuta. Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleen gehiengoa Murgiako Virgen de Oro HLHIra joaten da. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleak, berriz, Murgia BHIra bideratzen dira, zeinak inguruko beste udalerri batzuetako ikasleak ere hartzen dituen, hala nola Kuartangokoak, Urkabustaizekoak eta Zigoitiakoak. Elkarte horrek udalerrien arteko elkargune bihurtzen du zentroa, eta aniztasun kulturala, soziala eta familiarra handitzen du. Horrez gain, udalerrian gazteen sozializaziorako espazio esanguratsuak daude, besteak beste Palatu kiroldegia, Bitorianoako frontoia, Gaztetxea, Bea-Murgia plaza eta hainbat kirol-eremu. Hala ere, espazio horietako batzuek tentsio- edo gatazka-egoerak izan dituzte nerabeen erabilerari dagokionez; horren adibide da udal-gaztelekua, 2019an gazteen portaerarekin lotutako gorabeherengatik itxia (KOKUK, 2020).

COVID-19aren pandemian, bide instituzionaletatik kanpo garatzen ziren topaketa-moduak areagotu ziren; horien artean daude gazteek Murgiako kanpoaldean eraikitako txabolak, non substantzien kontsumoa eta arrisku-jokabideak antzeman diren. Fenomeno horrek, bai eta landa-lanean identifikatutako beste dinamika batzuek ere, agerian uzten dute udalerriko haur eta nerabeei eragiten dieten hainbat arrisku-faktore daudela, hala nola autoestimu baxua, frus-

referentes adultos, uso problemático de redes sociales, entre otros) que afectan a la población infanto-juvenil del municipio (KOKUK, 2020).

En este escenario, el estudio de caso titulado «*Sembrando futuro en Zuia: un estudio de caso basado en la acción cocrurricular*» se plantea como una respuesta contextualizada a una realidad compleja y cambiante. La propuesta parte del reconocimiento de los recursos existentes, pero también de las limitaciones estructurales y las tensiones sociales que requieren nuevas estrategias de intervención educativa. Este proyecto busca generar un espacio de reflexión compartida y acción transformadora que vincule escuela, familia y comunidad, desde un enfoque preventivo, participativo y comprometido con el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia de Zuia.

3. Objetivos

El estudio de caso del Programa de Acción Socioeducativa Cocrurricular para la población infanto-juvenil de Zuia (en adelante, LIHKO), se propone como finalidad comprender, acompañar e innovar la acción socioeducativa infanto-juvenil en el medio rural desde el análisis de la apuesta cocrurricular en Zuia. Se acompañará desde una perspectiva pedagógica la experiencia y se promoverá su divulgación científica, política y socio-comunitaria. Dicha acción tiene como objetivo favorecer el proceso de desarrollo personal, escolar y social de los niños y las niñas, y jóvenes entre los 10 y 18 años de la localidad, incrementando así sus competencias para la mejora de su autonomía e inclusión social y promocionando la convivencia en los entornos, escolar, socio-comunitario, familiar-sanitario y virtual.

Así mismo, este proyecto de investigación persigue los siguientes objetivos específicos:

- Crear espacios de diálogo con agentes sociales, instituciones y entidades donde reflexionar acerca de la realidad de la población infanto-juvenil de Zuia desde una perspectiva socio-educativa.
- Identificar factores de riesgo y factores protectores de la población entre 10 y 18 años de Zuia, así como los entornos de riesgo y promoción socioeducativa del municipio.
- Acompañar la puesta en marcha del Programa de Acción Socioeducativa Cocrurricular mediante un diagnóstico en intervención y hacer propuestas de mejora evidenciadas para rediseñarlo en relación a las necesidades y oportunidades reales infanto-juveniles de Zuia.
- Valorar las posibles ventajas de una intervención socioeducativa de carácter cocrurricular.
- Recoger la voz de la población entre 10 y 18 años de Zuia acercándonos a la percepción de su propia realidad: centros de interés; necesidades socioeducativas; demandas; hábitos de participación y acción; sentimiento de pertenencia, identidades y valores.

trazioarekiko tolerantzia eskasa, erreferente helduen gabezia eta sare sozialen erabilera problematikoa, besteak beste (KOKUK, 2020).

Testuinguru horretan, «Zuian etorkizuna ereiten: ekintza kokurrikularrean oinarritutako kasu-azterketa» izeneko proposamena etengabe aldatzen ari errealtate konplexu bati emandako erantzun gisa planteatzen da. Proiektuaren abiapuntua egungo baliabideen aitortza da, baina, aldi berean, hezkuntza-arloko esku-hartzean estrategia berriak eskatzen dituzten egiturazko mugak eta gizarte-tentsioak identifikatzen ditu. Ekimen honek hausnarketarako eta ekintza eraldatzailerako gune partekatu bat sortzea du helburu, eskola, familia eta komunitatea lotuz, prebentzioaren, parte-hartzearen eta Zuiako haur eta nerabeen garapen integralaren ikuspegitik.

3. Helburuak

Zuiako haur eta gazteentzako Ekintza Sozio-hezitzaile Kokurrikularren Programa (aurreantzean, LIHKO) kasu-azterketaren helburua da landa-ingurunean haur eta gazteei zuzendutako gizarte hezkuntzako ekintza ulertu, lagundu eta berritzea, Zuiako apustu kokurrikularren azterketatik abiatuta. Esperientzia ikuspegi pedagogikotik lagundu da, eta haren dibulgazio zientifikoa, politikoa eta sozio-komunitarioa sustatu da. Ekimen horren xedea da herriko 10 eta 18 urte bitarteko haur eta gazteen garapen pertsonala, akademikoa eta soziala indartzea, haien autonomia eta gizarte-inklusioa hobetzeko gaitasunak sendotuz eta bizikidetzatza sustatuz eskola-ingurunean, ingurune sozio-komunitarioan, familiarrean, birtualean zein osasun ingurunean.

Era berean, ikerketa-proiektu honek honako helburu espezifiko hauek ditu:

- Gizarte-eragile, erakunde eta entitateekin elkarrizketa- eta hausnarketa-espazioak sortzea, Zuiako haur eta gazteen errealtatea gizarte hezkuntzaren ikuspegitik aztertzeke.
- Zuiako 10 eta 18 urte bitarteko biztanleen arrisku- eta babes-faktoreak identifikatzea, bai eta udalerriko arrisku-inguruneak eta gizarte hezkuntzaren sustapenerako aukerak ere.
- Curriculumeko gizarte hezkuntza ekintza programa martxan jartzen laguntzea, esku-hartze diagnostiko baten bidez, eta hobekuntza-proposamen esanguratsuak egitea, programa Zuiako haur eta gazteen benetako behar eta aukeretara egokitzeke.
- Curriculumeko gizarte hezkuntzako esku-hartzeak izan ditzaketen onurak baloratzea.
- Zuiako 10 eta 18 urte bitarteko haur eta gazteen ahotsa jasotzea, haien errealtatearen pertzepziara hurbilduz, horretarako aztertuz haien interes-eremuak, gizarte hezkuntzako beharrak, eskaerak, parte-hartzeko eta ekiteko ohiturak, kide izatearen sentimendua, identitateak eta balioak.

- Elaborar un mapa de recursos socio-comunitarios y educativos en colaboración con diferentes agentes de la comunidad educativa de Zuia.
- Identificar claves para el desarrollo de programas de acción socioeducativa en el medio rural a corto y medio plazo.

- Gizarte-, komunitate- eta hezkuntza-baliabideen mapa bat egitea, Zuiako hezkuntza-komunitateko hainbat eragilerekin lankidetzan.
- Landa-ingurunean epe labur eta ertainean gizarte hezkuntzako ekintza-programak garatzeko funtsezko gakoak identifikatzea.

| Segundo capítulo

¿CÓMO SE INVESTIGA?

| 1. Diseño metodológico

En los últimos años se ve una tendencia al alza en la utilización de la metodología mixta a la hora de realizar investigaciones de corte socioeducativo. Si bien es cierto que los constantes cambios en los que se encuentra sumergida la sociedad actual propicia escenarios en los que diferentes metodologías coexisten y se complementan (Anguera et al., 2018; Santiago et al., 2018).

A este respecto podemos definir la investigación basada en métodos mixtos como «aquella investigación en la que la persona investigadora combina técnicas, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje de investigación cuantitativa y cualitativa en un solo estudio» (Johnson & Onwuegbuzie 2004, p.17). Asimismo, cabe destacar que a la hora de realizar una investigación centrada en las diferentes realidades sociales es necesario utilizar diferentes métodos con la finalidad de alcanzar una perspectiva holística del objeto de estudio (Creswell & Garrett, 2008).

Al igual que Flick (2004) nos interesa la pluralización de los mundos vitales que está teniendo lugar, y subrayamos la relevancia que adquiere en este contexto el estudio de las relaciones sociales. Repasamos expresiones claves de esta pluralización y postulamos que se requiere «de una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas» y de «narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente» (p. 15). Teniendo en cuenta que este es nuestro interés, nos encontramos ante una investigación mixta que se orienta a analizar un caso concreto en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en su contexto cercano (Flick, 2014).

Como diría Santos Guerra (1998, p. 21), pretendemos «hacer visible lo cotidiano», refiriéndonos «a la comprensión que facilita la exploración valorativa de la realidad [...] a través de

Bigarren kapitulua

NOLA IKERTZEN DA?

1. Diseinu metodologikoa

Azken urteotan, metodologia mistoen erabilerak goranzko joera izan du izaera sozio-hezitzailea duten ikerketetan. Izan ere, egungo gizartea etengabe eraldatzen ari da, eta aldaketa horien ondorioz, askotariko metodologiak elkarrekin garatzen eta elkar osatzen ari dira, errealitate konplexuei modu egokian erantzuteko (Anguera et al., 2018; Santiago et al., 2018).

Ildo horretan, metodo mistoetan oinarritutako ikerketa honela definitzen da: ikertzaileak ikerketa kuantitatibo eta kualitatiboko teknikak, metodoak, ikuspegiak, kontzeptuak edo diskurtsoak konbinatzen dituen ikerketa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 17. or.). Halaber, azpimarratzekoa da askotariko errealitate sozialak aztertzeke ezinbestekoa dela metodo desberdinak erabiltzea, aztergaiaren ikuspegi holistikoa lortzeko (Creswell & Garrett, 2008).

Flick-ek (2004) azpimarratzen duen bezala, bizi-munduen pluralizazioa funtsezko fenomeno da gaur egungo gizarteetan, eta testuinguru horretan gizarte-harremanen azterketak garrantzi berezia hartzen du. Horrenbestez, pluralizazio horren adierazpen nagusiak aztertzea interesatzen zaigu, eta arazoan azterketa enpirikorako sentsibiltate berri baten beharra aldarrikatzen dugu, tokiko, denborazko eta egoeraren arabera narrazio mugatuetan oinarrituta (Flick, 2004, 15. or.). Interes horiek kontuan hartuta, ikerketa hau izaera mistokoa da, eta helburutzat du kasu zehatz baten azterketa egitea, haren denbora- eta espazio-berezitasunetan kokatuta, pertsonen adierazpen eta jardueretan oinarrituta, haien testuinguru hurbilean (Flick, 2014).

Santos Guerra-ren arabera (1998, 21. or.), ikerketaren xedea «egunerokoa ikusaraztea» da, errealitatea ulertzea ahalbidetzen duen interpretazioaren bidez; izan ere, pro-

la interpretación de sus protagonistas», sabiendo que las descripciones de la realidad que las protagonistas hacen de la propuesta, «no sólo manifiestan el mundo en el que viven, sino que lo reconstruyen». En palabras de Coulon (1998), hacer visible el mundo para a su vez hacer comprensible la acción al describirla, dando a entender su sentido al revelar los procedimientos que se emplean para expresarla.

El estudio de caso según León y Montero (2003, p. 151) «se convierte en herramienta –instrumento– para ilustrar un problema, una temática o un argumento». Stake (1995, p. 2) considera el caso un sistema integrado que se centra en lo específico «el caso es algo específico, complejo y activo». Y Yin (1994, p. 13) añade que, un estudio de caso «es una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes». Simons (2011, p. 20) sin embargo, amplía el centro de atención e incluye las políticas y los procesos, sin renunciar a que éstos sean singulares y únicos. El estudio de caso es una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de práctica educativa, ya que «trata de comprender el significado de una experiencia» (Pérez-Serrano, 1994, p. 81).

En esta investigación destacamos, coincidiendo con Kamberelis y Dimitriadis (2015), la importancia del «séptimo momento» de la investigación cualitativa postulado por Denzin y Lincoln (2000) «cuyo énfasis radica en la praxis, el sincretismo metodológico, las relaciones dialógicas en el campo, la producción de textos polifónicos y el cultivo de lo sagrado en nuestras vidas cotidianas» (Kamberelis y Dimitriadis 2015, p. 496). Aquí el énfasis entre los cómo y los qué de la práctica interpretativa se hace esencial. Se tiene en cuenta que la interacción connota una relación dinámica y en forma asidua se intenta evitar privilegiar desde el punto de vista analítico la práctica discursiva o los discursos en práctica (Holstein & Gubrium, 2013). De esta manera en el estudio de la experiencia que nos ocupa, atendemos, no sólo a lo que las participantes nos cuentan, sino a cómo se pone en práctica, su coherencia y cómo toda la información recogida interactúa.

Por ello, teniendo en cuenta las circunstancias que determinan el contexto de investigación, hemos creído conveniente entrar en la comprensión e interpretación de esta realidad educativa concreta poniendo el foco en la interpretación del significado de acciones humanas y sociales (Sandin, 2000). Así las personas participantes se convierten en agentes de investigación y en objeto de estudio a la vez (Vallés, 2003), y se establece un diálogo que provoca el encuentro de personas pertenecientes a entornos educativos sin hábito de relación: alumnado, familias, profesorado, personal técnico municipal y responsables políticos.

A partir de las opiniones de las diferentes audiencias que se ven representadas en este contexto, se busca comprender e interpretar esta realidad educativa; analizar los pilares pedagógicos en los que se apoya; y valorar si se presta a ofrecer oportunidades para innovar y responder a las necesidades socioeducativas actuales. En palabras de Simons (2011, p. 44), en primer lugar, se trata de «discernir el valor del programa que constituye el caso»; en segundo lugar, se pretende que sea «receptivo a las múltiples necesidades de» las audiencias; y en tercer lugar, «incluir y

tagonistek beren errealitatea nola deskribatzen duten ez da soilik bizi duten munduaren adierazpena, baizik eta mundu horren berreraikuntza ere bada. Ildo beretik, Coulon-ek (1998) adierazten du ikerketaren zeregina dela mundua ulergarri egitea, ekintzak deskribatuz eta horiek adierazteko erabiltzen diren prozedurek duten zentzua azalduz.

Leon-en eta Montero-ren arabera (2003, 151. or.), kasu-azterketa «arazo, gai edo argudio bat irudikatzeko tresna» da. Stake-k (1995, 2. or.) kasua sistema integratu gisa ulertzen du, espezifikotasunean oinarritua, eta adierazten du berez espezifikoak, konplexuak eta aktiboak dela. Yin-ek (1994, 13. or.) gaineratzen du kasu-azterketa egungo fenomeno bat bere benetako testuinguruan aztertzen duen ikerketa enpirikoa dela, bereziki fenomenoaren eta testuinguruaren arteko mugak argi bereizten ez direnean. Simons-ek (2011, 20. or.) ikuspegi zabaltzen du, politikak eta prozesuak barne hartuz, kasuaren izaera berezia galdu gabe. Testuinguru horretan, kasu-azterketaren metodologia bereziki egokia da hezkuntza-arloan, esperientzia baten esanahia ulertzen saiatzen baita (Pérez-Serrano, 1994, 81. or.).

Ikerketa honetan, Kamberelis eta Dimitriadis-ekin bat eginez (2015), Denzin eta Lincoln-ek (2000) proposatutako ikerketa kualitatiboaren «zazpigarren unearen» garrantzia azpimarratzen da. Une horrek praxiari, sinkretismo metodologikoari, landa-laneko harreman dialogikoei, testu polifonikoen ekoizpenari eta jakinduriaren eguneroko praktikari ematen die lehentasuna (Kamberelis & Dimitriadis, 2015). Testuinguru honetan, interpretazio-praktikaren nola eta zergatiaren arteko harremana funtsezkoa da, interakzioa harreman dinamiko gisa ulertuz eta diskurtsoak ikuspegi analitiko hutsetik lehenestea saihestuz (Holstein & Gubrium, 2013). Horrenbestez, aztertzen den esperientzian, kontuan hartzen da parte-hartzaileek zer adierazten duten ez ezik, baita ere nola gauzatzen duten praktikan, eta bildutako informazio guztiak zer koherentzia duen eta nola eragiten dieten elementu guztiok elkarri. Ikerketa-testuingurua zehazten duten baldintzak kontuan hartuta, egokitzen jo da hezkuntza-errealitate zehatz hori ulertzen eta interpretatzen hastea, giza eta gizarte-ekintzen esanahiaren interpretazioan arreta jarritz (Sandin, 2000). Ikuspegi horretatik, parte-hartzaileak ikerketa-eragile bihurtzen dira, baina, aldi berean, aztergai ere badira (Vallés, 2003), eta elkarrizketa-esparru bat sortzen da harremanetan jartzeko ohiturarik ez duten hezkuntza-komunitateko kideen artean: ikasleak, familiak, irakasleak, udal-teknikariak eta arduradun politikoak.

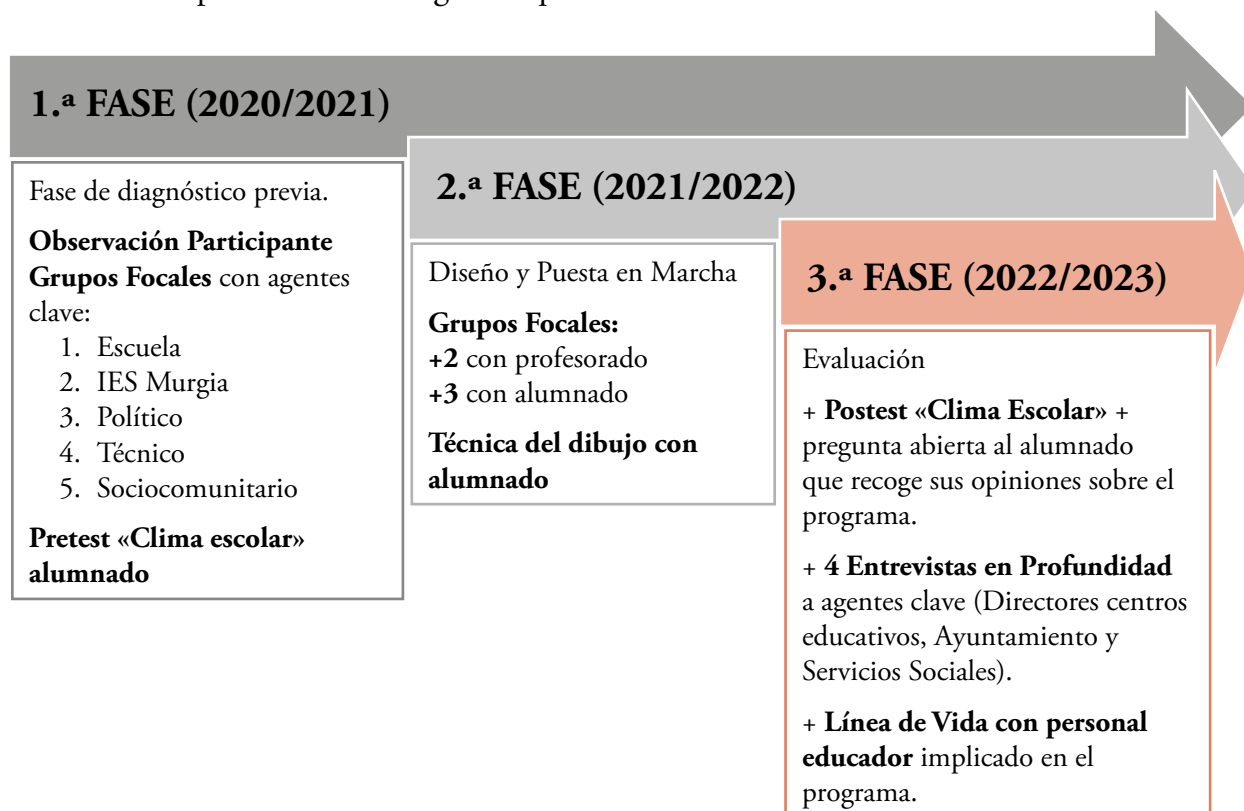
Testuinguru horretan jasotako audientzien iritzietatik abiatuta, hezkuntza-errealitate hori ulertu eta interpretatu nahi da; haren oinarri pedagogikoak aztertu; eta berrikuntzarako eta egungo gizarte hezkuntzako premiei erantzuteko aukerak baloratu. Simonsen arabera (2011), helburua da, lehenik, kasua osatzen duen programaren balioa identifikatzea; bigarrenik, interesdunen askotariko beharrak kontuan hartzea; eta, hirugarrenik, programan dauden interes guztiak txertatu eta modu ekitatiboan orekatzea. Horrez gain, esperientziaren

equilibrar justa y equitativamente todos los intereses presentados en el programa». Además, se «documenta e interpreta la complejidad de esta experiencia en su contexto sociopolítico concreto» (p. 15), teniendo en cuenta las diferentes miradas sobre el hecho, es decir, valorando «las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto» (pp. 21-22).

En su diseño metodológico pretende que los resultados sirvan para mejorar las prácticas educativas, así como actuar con rigor y sentido ético en las decisiones tomadas a lo largo del proceso (De Miguel, 2015). La investigación quiere ser didáctica, tal y como propone Sandin (2003), de tal manera, que independientemente de la persona o institución que lo lea, responda a la necesidad de integrar aspectos teóricos y prácticos. Requiere de una lectura no literal, abierta y comprensiva con la complejidad a la que hace referencia, especialmente cuando se trata de las voces recogidas de las personas que participan en la misma.

1.1. FASES DE INVESTIGACIÓN

Para realizar el análisis longitudinal del programa LIHKO-Zuia, se diseña un estudio de caso mixto con un proceso de investigación que se desarrolla en **tres fases**:



- **1.ª FASE (2020-2021)**, diagnóstico previo antes de la puesta en marcha del programa. Se analiza la mirada periférica de diferentes audiencias y nos acercamos a la realidad infanto-juvenil y al clima escolar de Zuia a través de técnicas de corte cualitativo y cuan-

konplexutasuna bere testuinguru sozio-politiko zehatzean dokumentatu eta interpretatzen da, askotariko ikuspegiak aintzat hartuz, hala nola, interesdunen pertzepzioak, egoera naturalatan egindako behaketak eta testuinguruaren interpretazioa (Simons, 2011).

Azkenik, metodologia-diseinuan, lortutako emaitzek hezkuntza-praktikak hobetzeko baliagarriak izan behar dute, eta, aldi berean, ikerketa-prozesuan hartutako erabakietan zorrotzasuna eta zentzu etikoa bermatu behar dute (De Miguel, 2015). Ikerketak izaera didaktikoa izan nahi du, Sandin-ek (2003) proposatzen duen bezala, alderdi teorikoak eta praktikoak integratzeko beharrari erantzunez. Horretarako, irakurketa irekia, ulerkorra eta ez literala eskatzen da, testuan lantzen den konplexutasunari erantzuteko, bereziki bertan parte hartzen duten pertsonen ahotsak direnean.

1.1. IKERKETA-FASEAK

LIHKO-Zuia programaren luzetarako analisia egiteko, kasu mistoko azterketa bat diseinatu da, eta ikerketa-prozesuak hiru fase ditu:



- **1. FASEA (2020-2021)**, programa abian jarri aurreko diagnostikoa. Lehen fase honetan, hainbat eragileren ikuspegi periferikoa aztertzen da, eta haur eta gazteen errealitatera nahiz Zuiako eskola-ingurunera hurbildu da ikerketa, teknika kualitatibo eta kuantit-

titativo: la observación participante de microprogramas puestos en marcha antes que el programa definitivo; 5 grupos focales donde participan 33 personas de la localidad; y 91 cuestionarios.

- **2.ª FASE (2021-2022)**, diagnóstico en intervención de la puesta en marcha del programa. En concreto, en el 2022 se han realizado 5 grupos de debate con el alumnado y profesorado de la escuela Virgen de Oro y del Instituto de Educación Secundaria de Murgia. Además, se recoge la opinión de las niñas y niños de la escuela de primaria mediante la técnica del dibujo.
- **3.ª FASE (2022-2023)**, diagnóstico en intervención del segundo curso del programa. Se analiza la documentación relevante vinculada al programa para analizar los cambios realizados en su implementación (publicaciones, pliegos, memorias y planes de trabajo). Además, en el 2023 se finaliza la recogida de información del estudio longitudinal con 4 entrevistas en profundidad a personas clave de la localidad.

Paraculminar (2024-2025), memoria final, transferencia y divulgación científica. Los resultados de investigación al completo se presentan en este informe final y están previstas 5 publicaciones científicas (1 libro, 2 artículos y 2 comunicaciones).

1.2. HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación y comprender en profundidad el impacto del programa de intervención socioeducativa cocurricular en Zuia, se ha diseñado un enfoque metodológico de carácter cualitativo-comprensivo, reforzado con elementos cuantitativos complementarios. El diseño articula un conjunto diverso de herramientas que permiten recoger las voces tanto de los y las protagonistas infantiles y juveniles, como de los adultos que les acompañan: educadores/as, profesorado, familias, técnicos y responsables institucionales.

1.2.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participativa es una técnica de recogida de **datos** en el marco de la investigación cualitativa. De hecho, como se ha señalado, pretende comprender los fenómenos sociales y sus significados a través de la observación de los contextos y situaciones en los que se generan los procesos sociales (Serrano, 2004). En palabras de Taylor y Bogdan «la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo» (1987, p. 31).

Se han recogido 20 fichas de observación participante a lo largo de 6 Microprogramas de Intervención Socioeducativa (PISEC), tres en el CEIP Virgen de Oro y tres en el IES Murgia; seis sesiones de Kinball, una en cada aula, y una actividad intergeneracional en red realizada en colaboración con el Centro Rural de Atención Diurna (CRAD) de la localidad. En las fichas de observación participante del CEIP se incluyen las notas y

tatiboen bidez. Horretarako, behin betiko programa martxan jarri aurretik ezarritako mikroprogramaren behaketa parte-hartzailea egin da; bost talde fokal antolatu dira, udalerriko 33 pertsonaren parte-hartzearekin; eta, halaber, 91 galdetegi bete dira.

- **2. FASEA (2021-2022)**, programa abian jartzeko esku-hartzearen diagnostikoa. Bigarren fasean, programaren ezarpenari lotutako esku-hartzearen diagnostikoa egin da. Zehazki, 2022an bost eztabaida-talde egin dira Virgen de Oro Haur eta Lehen Hezkuntzako ikas-tetxeko eta Murgiaiko Bigarren Hezkuntzako Institutuko ikasle eta irakasleekin. Horrez gain, Lehen Hezkuntzako ikasleen iritziak jaso dira marrazketa-teknikaren bidez.
- **3. FASEA (2022-2023)**, programaren bigarren ikasturteko esku-hartzearen diagnostikoa. Hirugarren fase honetan, programari lotutako dokumentazio esanguratsua aztertu da, haren ezarpenean egindako aldaketak identifikatzeko; besteak beste, argitalpenak, pleguak, memoriak eta lan-planak. Gainera, 2023an amaitu zen luzetarako azterlanari dagokion informazio-bilketa, udalerriko funtsezko pertsonen egindako lau elkarrizketa sakonen bidez.

Amaitzeko (2024-2025), amaierako memoria, transferentzia eta dibulgazio zientifikoa. Azken fase honetan, ikerketaren emaitza guztiak amaierako txostenean jaso dira, eta haien transferentzia eta dibulgazio zientifikoa aurreikusi da, bost argitalpen zientifikoren bidez: liburu bat, bi artikuluko zientifikoa eta bi komunikazio akademiko.

1.2. IKERKETA-TRESNAK ETA PARTE-HARTZAILEAK

Ikerketa honen helburuei erantzuteko eta Zuiako gizarte hezkuntzaren arloan garatutako hezikidetzarako esku-hartze programaren eragina sakon aztertzeko, ikuspegi metodologiko kualitatibo-ulerkorra planteatu da, elementu kuantitatibo osagarrien bidez indartua. Diseinu metodologikoak hainbat tresna uztartzen ditu, haur eta gazteen, alegia, subjektu protagonisten ahotsak jasotzeko, baita haiei laguntzen dieten helduenak ere —hezitzaileak, irakasleak, familiak, teknikariak eta erakundeetako arduradunak—.

1.2.1. BEHAKETA PARTE-HARTZAILEA

Behaketa parte-hartzailea ikerketa kualitatiboaren esparruan datuak biltzeko erabiltzen den teknika da, eta haren xede nagusia fenomeno sozialak eta horien esanahiak ulertzea da, prozesu sozialak garatzen diren testuinguruak eta egoerak zuzenean behatuz (Serrano, 2004). Taylor eta Bogdan-en arabera, behaketa parte-hartzailea «ikertzailearen eta informatzaileen arteko interakzio soziala azken horien ingurune naturalean barne hartzen duen ikerketa-modua da, datuak modu sistematikoan eta intrusiorik gabe biltzen dituen» (1987, 31. or.).

Ikerketa honetan, gizarte hezkuntzaren arloan esku hartzeko diseinatutako sei mikroprogrametan parte hartzeari lotuta, guztira 20 behaketa-fitxa bildu dira: hiru Virgen de Oro Haur eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxean (HLHI) eta beste hiru Murgia Bigarren Hezkuntzako Institutuan (BHI); Kinball jarduerari lotutako sei saio, gela bakoitzeko bana; eta, azkenik, belaunaldien arteko sareko jarduerak bat, herriko Egunko Arretarako Landa Zentroarekin (UBZ) lankidetzan

comentarios de la intervención socioeducativa implementada en las aulas 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria en base a las necesidades socioeducativas, demandas, hábitos de participación, identidades y valores de los niños y las niñas y adolescentes. Este mismo trabajo también se ha llevado a cabo en cada una de las sesiones del IES de Murgia BHI.

1.2.2. FOCUS GROUP

En la primera fase de investigación vinculada al estudio previo se han realizado cinco grupos de debate: uno técnico, otro político, otro sociocultural, un cuarto en el CEIP de Murguia y, por último, otro en el IES.

Las y los participantes de los focus groups han sido seleccionados en función del conocimiento y la experiencia que comparten con el grupo que constituyen, configurando cada grupo cara a abordar las preguntas de investigación desde realidades diferentes. Es por ello que se ha creado un grupo con los técnicos y técnicas que afrontan en el día a día el tema de lo social en Zuia. Por otra parte, las personas políticas que lideran las instituciones zuianas; en tercer lugar, la gente que participa en instituciones y organizaciones socioculturales y por último, grupos que representan la inquietud y la mirada de la escuela y el instituto respectivamente y que comprenden la comarca de Zuia.

Los y las participantes de los grupos de la 1.ª fase de investigación son personas suficientemente conocidas en la comarca zuiana por lo que se han anonimizado. Se ha creado un código para cada recurso y persona, indicando primero el recurso con las iniciales correspondientes, en el caso de los Focus Group (GF) y la abreviatura de la audiencia correspondiente. Seguidamente cada participante se ha codificado con una A de Ahotsa (voz) identificando el número y sexo del o la participante, de tal forma que las voces de todos los y las participantes están identificadas y anonimizadas a su vez. Cuando la voz ha sido indescifrable se ha identificado con una X.

En la segunda fase de investigación, al final del primer curso de la implementación del programa, se celebran otros cinco grupos focales, en este caso, con alumnado y profesorado de los centros educativos de la localidad. En el CEIP Virgen de Oro, el alumnado es invitado en el aula y participan libremente en el debate fuera del centro escolar. En cuanto al profesorado participa en el debate quien está libre en ese momento, identificando que hay profesores/as que no conocen el programa o que son trabajadores/as eventuales. En cuanto al alumnado y el profesorado del IES Murgia, es elegido estratégicamente porque ha participado en el programa más activamente.

En cada grupo se ha seguido el mismo guion: se ha realizado así en primera instancia una diagnosis de la situación, en segundo lugar, una aproximación al conocimiento que hay sobre las intervenciones co-curriculares y, por último, un desiratum de cómo abordarían el tema. El grupo de investigación ha diseñado, guiado los debates y recogido notas de campo.

garatutakoa. Virgen de Oro HLHIko behaketa parte-hartzailearen fitxetan, Lehen Hezkuntzako 4., 5. eta 6. mailetan ezarritako gizarte hezkuntzako esku-hartzearen inguruko oharra eta iruzkinak jaso dira, ikasleen gizarte hezkuntzako premiei, eskaerei, parte-hartze ohiturei, identitateei eta balioei erreparatuz. Antzeko prozedurari jarraitu zaio Murgiako BHIko saio bakoitzean, ikasleen eta nerabeen errealitate sozio-hezitzailea modu sistematikoan aztertzeko.

1.2.2. EZTABAIDA TALDEAK

Aurretiazko azterlanari lotutako ikerketaren lehen fasean bost eztabaida-talde antolatu dira: talde teknikoa, politikoa eta sozio-kulturala, laugarrena Murgiako Haur eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxean (HLHI), eta bosgarrena Murgiako Bigarren Hezkuntzako Institutuan (BHI).

Eztabaida-taldeetako parte-hartzaileak hautatzeko, talde bakoitzeko kideek partekatzen duten ezagutza eta esperientzia hartu dira aintzat, ikerketa-galderei errealitate eta ikuspegi desberdinetatik heltzea ahalbidetzeko. Horrenbestez, talde espezifiko bat osatu da Zuiako udalerrian egunerokoan gizarte-arloan jarduten duten teknikariek; beste bat, udal-erakundearen gidaritza duten ordezkari politikoez; hirugarrena, instituzio eta erakunde sozio-kulturaletan parte hartzen duten pertsonak; eta, azkenik, eskolaren eta institutuaren kezka eta ikuspegiak ordezkatzeko dituzten taldeak, Zuiako eskualdeko hezkuntza-errealitatea barne hartuta.

Ikerketaren lehen faseko eztabaida-taldeetako parte-hartzaileak ezagunak dira Zuiako eskualdean; hori dela eta, anonimizazio-prozesu zorrotza aplikatu da. Baliabide eta pertsona bakoitzarentzat kode espezifiko bat sortu da. Lehenik, baliabidea identifikatu da dagokion laburduraren bidez (GF, *Focus Group*), eta jarraian audientziaren adierazlea gehitu da. Ondoren, parte-hartzaile bakoitza «ahotsa A» kodearen bidez identifikatu da, zenbakia eta sexua zehaztuta, parte-hartzaile guztien ekarpenak behar bezala identifikatu eta anonimo mantentzeko. Ahotsa behar bezala deszifratzea posible izan ez den kasuetan, «X» ikurra erabili da.

Ikerketaren bigarren fasean, programaren ezarpenaren lehen ikasturtearen amaieran, beste bost eztabaida-talde egin dira, kasu honetan udalerriko ikastetxeetako ikasle eta irakasleekin. Virgen de Oro HLHIIn, ikasleek ikasgelan jasotako gonbidapenaren bidez parte hartu dute eztabaidetan, ikastetxetik kanpoko espazio batean, modu boluntarioan. Irakasleen kasuan, une horretan eskuragarri zeudenek hartu dute parte, kontuan hartu gabe programa ezagutzen zuten edo behin-behineko langileak ziren. Murgiako BHIko ikasle eta irakasleak, berriz, programan parte-hartze aktiboagoa izan dutelako hautatu dira.

Eztabaida-talde guztietan gidoi bera erabili da: lehenik, egoeraren diagnostikoa egin da; ondoren, baterako eta curriculumeko esku-hartzei buruzko ezagutza aztertu da; eta, azkenik, gaiari heltzeko zein modu proposatuko luketen eztabaidatu da. Ikerketa-taldeak eztabaidak diseinatu eta gidatu ditu, eta, aldi berean, landa-oharrak sistematikoki jaso ditu.

1.2.3. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Se han realizado cuatro entrevistas en profundidad a diferentes agentes clave relacionados con el programa, en concreto dos entrevistas a la directora y el director de los centros escolares implicados, una entrevista al ayuntamiento y otra al personal técnico de servicios sociales.

El guión de las entrevistas parte del utilizado en la fase de diagnóstico en los grupos focales, pero ha sido adaptado a la realidad temporal y a las personas entrevistadas.

Las voces de las personas entrevistadas se han codificado manteniendo en todo momento el anonimato (Entr + número de entrevista).

1.2.4. TÉCNICA DEL DIBUJO

En diversas investigaciones se ha comprobado que las niñas y niños hablan más cuando están dibujando o tienen una imagen de apoyo para describir sus experiencias. En este sentido las herramientas artísticas también han sido utilizadas para comprender la visión del mundo de las personas, los recuerdos, experiencias, explorar sus creencias y opiniones, sentimientos (Berger & Mohr, 2016; Holland, 1991) y como métodos de diagnóstico para el desarrollo intelectual o emocional. El uso de imágenes permite expresarse y comunicarse libremente, superando la barrera de la alfabetización (Young & Barrett, 2001).

Esta técnica ha sido parte de los grupos focales, una vez terminada la discusión de los grupos se le pidió al alumnado que a través de un dibujo representara:

- Que se lleva de la experiencia vivida con los/as educadoras/es del programa
- Que otras actividades les gustaría hacer

Los dibujos a su vez fueron acompañados por el discurso de las y los jóvenes en el cual explicaban por qué han destacado en sus dibujos los diferentes elementos. Estos han sido codificados con un código alfanumérico que hace referencia al alumno/a (Ikas) + número + grupo focal (TF) en el que ha participado. Ejemplo: Ikas1_TF1.

1.2.5. LÍNEA DE VIDA

Para recoger las voces de los educadores y educadoras sociales que llevan adelante el programa, se ha desarrollado una sesión de trabajo en la que se ha utilizado la técnica de línea de vida. En total han participado dos educadores y una educadora.

Esta técnica es utilizada desde un enfoque cualitativo para comprender y analizar los diferentes procesos personales y profesionales de las personas centrada en la recopilación de información detallada sobre eventos, experiencias y cambios significativos en la vida de una persona para comprender mejor su desarrollo y trayectoria a lo largo del tiempo (Guzmán et al., 2022).

1.2.3. ELKARRIZKETA SAKONAK

Programarekin lotura zuzena duten funtsezko eragileei lau elkarrizketa sakon egin zaizkie: bi elkarrizketa inplikaturako ikastetxeetako zuzendaritzako kideei, bat udaleko ordezkari bati eta bestea gizarte-zerbitzueta teknikaiei.

Elkarrizketen gidoia diagnostiko-fasean talde-eztabaidetan erabilitako egituraren oinarritu da, baina elkarrizketen iraupenari eta elkarrizketatutako pertsonen profil espezifikoiei egokituta.

Elkarrizketatutako pertsonen ekarpenak une oro anonimotasuna bermatuz kodetu dira, honako identifikazio-sistemaren bidez: Entr + elkarrizketa-zenbakia.

1.2.4. MARRAZKETAREN TEKNIKA

Hainbat ikerketek frogatu dute haurrek erraztasun handiagoz adierazten dituztela beren bizi-penak marrazten ari direnean edo esperientziak azaltzeko euskarri bisual bat dutenean. Ildo horretan, tresna artistikoak erabili izan dira pertsonen munduaren ikuspegia, oroitzapenak, esperientziak, sinesmenak, iritziak eta sentimenduak ulertzeko (Berger & Mohr, 2016; Holland, 1991), bai eta garapen intelektual edo emozionala ebaluatzeko diagnostiko-metodo gisa ere. Irudien erabilerak adierazpen- eta komunikazio-askatasuna errazten du, alfabetatzearen muga gaindituz (Young & Barrett, 2001).

Ikerketa honetan, teknika hori talde-eztabaidetako batean erabili da, eta taldeko eztabaida amaitu ondoren, ikasleei eskatu zitzairen marrazki baten bidez honako alderdi hauek irudikatzeko:

- Programako hezitzaileekin izandako esperientzietatik zer daramaten beraiekin.
- Zein beste jarduera egin nahiko lituzketen etorkizunean.

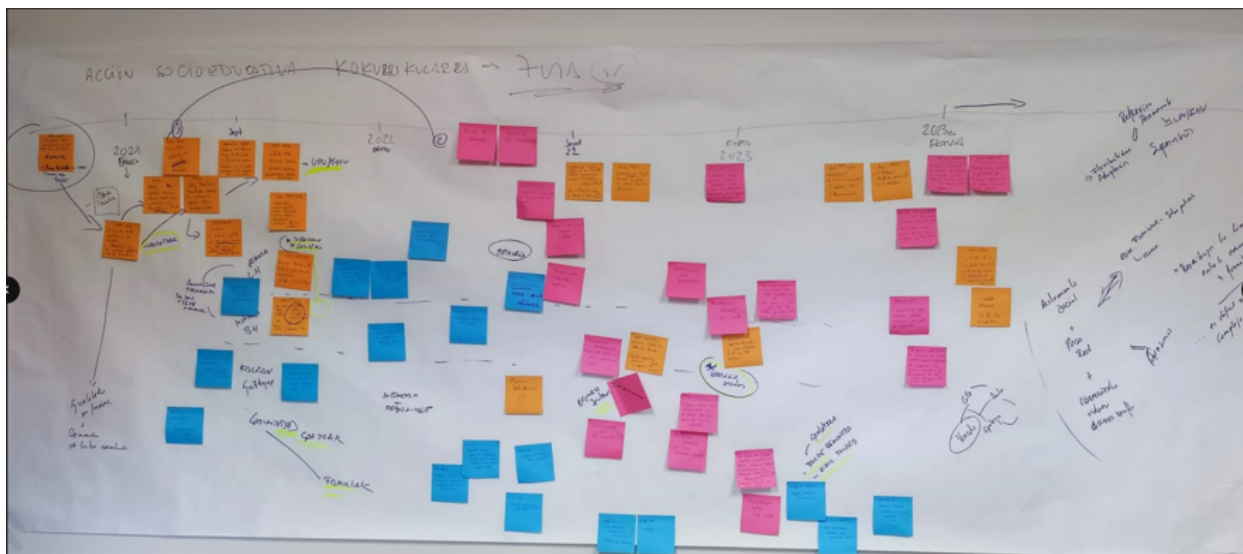
Marrazkiekin batera, ikasleek azalpen diskurtsibo labur bat egin zuten, beren marrazkietan elementu jakin batzuk zergatik nabarmendu zituzten argitzeko. Bildutako material guztia kode alfanumeriko baten bidez kodetu da; kode horrek ikaslea (Ikas), zenbakia eta parte hartu duen eztabaida-taldea (TF) identifikatzen ditu. Adibidez: Ikas1_TF1.

1.2.5. BIZI-LERROA

Programa gauzatzen duten gizarte-hezitzaileen ahotsak jasotzeko, lan-saio batean bizi-lerroaren teknika erabili da, eta guztira hiru hezitzailek hartu dute parte.

Teknika hori ikuspegi kualitatibotik erabiltzen da pertsonen ibilbide pertsonalak eta profesio-nalak ulertu eta aztertzeko; horretarako, bizitzako gertakari, esperientzia eta aldaketa esanguratsuei buruzko informazio xehea biltzen du, denboran zehar izandako garapena eta bilakaera hobeto ulertzeko aukera emanez (Guzmán et al., 2022).

Imagen 1. Foto del mural realizado utilizando la técnica de *línea de vida*



Las voces de las personas participantes han sido codificadas con un código alfanumérico el cual indica la técnica (LV) y el número de educadora o educador (educ1/2/3).

1.2.6. CUESTIONARIO-CLIMA ESCOLAR

Para medir el Clima Escolar de los centros escolares se ha realizado una pasación de la escala de clima escolar en dos momentos diferentes. La primera pasación se realizó antes de que diera comienzo el programa (septiembre 2021) y la segunda después de dos años de recorrido (junio 2023).

La escala utilizada en ambas ocasiones ha sido la escala Classroom Environment Scale (CES) creada por los autores Trickett y Moos (1973), validada en castellano por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). Esta escala ha sido utilizada en diversos estudios (Cava & Musitu, 1999, 2001; Cava et al., 2007; Cava et al., 2010), mostrando buenos índices de fiabilidad.

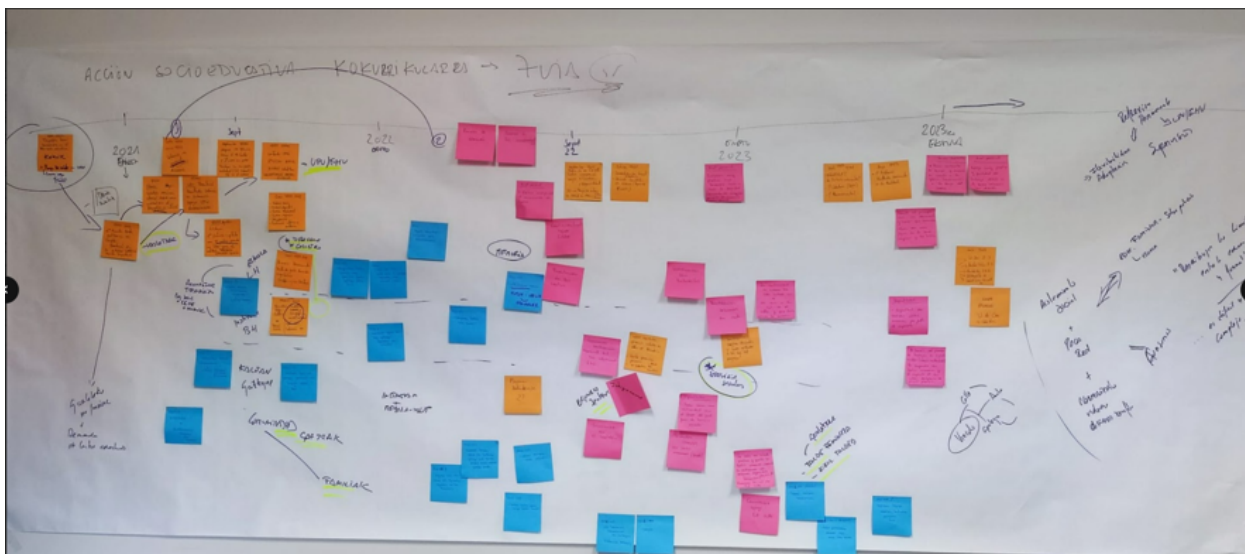
Asimismo, se vio importante recoger las opiniones del alumnado en este momento del programa, para ello se incorporaron en la misma encuesta dos preguntas abiertas¹:

- ¿Qué me llevo del tiempo que he pasado con los/as educadores/as cocurriculares?
- ¿Qué mejoraría o cambiaría?

Este cuestionario mide la percepción del alumnado sobre el ambiente del aula, en particular las relaciones interpersonales y los aspectos relativos a la estructura organizativa del aula. Consta de 90 ítems agrupados en 9 subescalas de 10 ítems tipo verdadero, falso. En este caso se ha

¹ El contenido de estas preguntas se analiza en la parte cualitativa del estudio.

1. irudia. *Bizi-lerroaren teknika erabiliz egindako horma-irudiaren argazkia*



Parte-hartzaileen ekarpenak kode alfanumeriko baten bidez identifikatu dira; kode horrek erabilitako teknika (EL) eta hezitzailearen identifikazioa adierazten ditu (educ1, educ2 eta educ3).

1.2.6. ESKOLA-GIROARI BURUZKO GALDERA SORTA

Ikastetxeetako eskola-giroa neurtzeko, eskolako giroaren eskalaren neurketa bi unetan egin da. Lehen neurketa programa abian jarri aurretik gauzatu zen (2021eko iraila), eta bigarrena, berriz, bi urteko ibilbidea osatu ondoren (2023ko ekaina).

Bi kasuetan erabilitako tresna Classroom Environment Scale (CES) izan da, Trickett eta Moos-ek (1973) garatutakoa eta Fernández-Ballesteros-ek eta Sierra-k (1989) gaztelaniaz baliozkotua. Eskala hori aurretik hainbat ikerketatan erabili izan da (Cava & Musitu, 1999, 2001; Cava et al., 2007; Cava et al., 2010), eta fidagarritasun-indize egokiak erakutsi ditu.

Halaber, programaren une horretan ikasleen iritzia jasotzea garrantzitsutzat jo da. Horretarako, galdetegi berean bi galdera ireki txertatu dira¹:

- Zer daramat nirekin hezitzaileekin igaro dudana denboratik?
- Zer hobetu edo aldatuko nuke?

Galdetegi honek ikasleek ikasgelako giroari buruz duten pertzepzioa neurtzen du, bereziki pertsonen arteko harremanei eta ikasgelaren antolamendu-egiturari lotutako alderdiei dagokienez. Guztira erantzun dikotomikoz osatutako (egia/gezurra) 90 item ditu, 10 itemeko bederatzi azpies-

puesto el foco en las relaciones interpersonales utilizando 3 subescalas utilizadas para medir este aspecto (afiliación, ayuda del profesor/a, implicación).

Por un lado, con la subescala de **afiliación** (amistad y apoyo entre alumnas y alumnos), mide el grado de amistad entre alumnos y alumnas, y cómo colaboran en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos. Este subapartado está compuesto por los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 21, 23, 26 y 29. Con preguntas como: las alumnas y alumnos no tienen interés en conocerse o hay facilidad en esta clase a la hora de realizar proyectos o trabajos de formación de grupos.

Por otro lado, la subescala de **apoyo del profesorado** mide el grado de apoyo, preocupación y amistad con el alumnado (comunicación abierta con el alumnado, confianza en el alumnado e interés por sus ideas) por parte del profesorado. Compuesto por los ítems 3,6,9,12,15,18,20,24,27 y 30. Como, por ejemplo: las profesoras y profesores no muestran interés personal en conocer a los alumnos o los profesores no confían en ellos.

Por último, la subescala de **implicación**, mide el interés del alumnado por las actividades del aula. También analiza si las alumnas y los alumnos participan en las tertulias que hay en clase o disfrutan del ambiente creado en el aula, incorporando tareas complementarias en el proceso de aprendizaje. Compuesta por los ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28. Con ítems como, por ejemplo: en algunas ocasiones, los alumnos y las alumnas se presentan mutuamente los trabajos realizados o a las y los estudiantes les gusta la clase.

En el cuestionario realizado antes de que la acción socioeducativa diera comienzo (septiembre 2021) han participado 91 estudiantes del Municipio de Zuia. En concreto 32 estudiantes de educación primaria (EP) (35,6%) del colegio Virgen de Oro y 59 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) IES Murgia (64,8%). Respecto al sexo 46,15 % (n= 42) chicas, 50,54 % (n= 46) chicos y 2,19%(n=2) no binarios.

Atendiendo al nivel de estudios, el alumnado de segundo curso de la ESO ha sido mayoría (n=19,20,9%). Sin embargo, como se puede ver en la tabla 3 el alumnado participante de cada curso ha sido similar.

Tabla 1. **Alumnado participante en el cuestionario - septiembre 2021**

Curso Escolar	N	%
EP 5.ºcurso	16	17,6
EP 6.ºcurso	16	17,6
ESO 1.º curso	12	13,2
ESO 2.º curso	19	20,9
ESO 3.º curso	18	19,8
ESO 4.º curso	10	11,0
TOTAL	91	100

kalatan antolatuta. Ikerketa honetan, pertsonen arteko harremanei lotutako dimentsioa izan da aztergai nagusia, horretarako hiru azpieskala erabiliz: afiliazioa, irakaslearen laguntza eta inplikazioa.

Alde batetik, afiliazioaren azpieskalak ikasleen arteko adiskidetasun- eta laguntza-maila neurtzen du, baita elkarrekiko ezagutza eta talde-lanean gozatzeko joera ere. Azpieskala hori honako itemek osatzen dute: 2., 5., 8., 11., 14., 17., 21., 23., 26. eta 29. Itemen adibide dira, besteak beste, ikasleen arteko harremanak edo ikasgelan taldeak osatzeko erraztasuna aztertzen dituzten baieztapenak.

Bestetik, irakaslearen laguntzaren azpieskalak irakasleek ikasleekiko erakusten duten laguntza-, hurbiltasun- eta kezka-maila neurtzen du, hala nola komunikazio irekia izatea, ikasleengan konfiantza erakustea eta haien ideiekiko interesa izatea. Azpieskala hori 3., 6., 9., 12., 15., 18., 20., 24., 27. eta 30. itemek osatzen dute. Item horiek irakasleen eta ikasleen arteko harremanaren kalitatea aztertzen dute.

Azkenik, inplikazioaren azpieskalak ikasleek ikasgelako jardueretikiko duten interesa eta parte-hartze-maila neurtzen du, bai eta ikasgelan sortzen den giroarekiko duten atxikimendua ere. Azpieskala hau honako itemek osatzen dute: 1., 4., 7., 10., 13., 16., 19., 22., 25. eta 28. itemen bidez, besteak beste, ikasleen parte-hartzea, lanen aurkezpena edo ikasgelarekiko gogobetetasuna aztertzen da.

Ekintza sozio-hezitzailea hasi aurretik egindako galdetegian (2021eko iraila), guztira Zuia-ko 91 ikaslek parte hartu zuten: Virgen de Oro ikastetxeko Lehen Hezkuntzako 32 ikaslek (% 35,6) eta Murgia Bigarren Hezkuntzako Institutuko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 59 ikaslek (% 64,8). Sexuaren arabera, parte-hartzaileen % 46,15 (n = 42) neskak izan ziren, % 50,54 (n = 46) mutilak eta % 2,19 (n = 2) genero ez-bitarrekoak.

Ikasketa-mailari dagokionez, parte-hartzaile gehienak DBHko bigarren mailako ikasleak izan ziren (n = 19; % 20,9). Hala ere, 3. taulan ikus daitekeenez, ikasturte bakoitzean parte hartu duten ikasleen kopurua nahiko orekatua izan da.

1. taula. Galdetegian parte hartu zuten ikasleak - 2021eko iraila

Ikasturtea	N	%
LH 5. maila	16	17,6
LH 6. maila	16	17,6
DBH 1. maila	12	13,2
DBH 2. maila	19	20,9
DBH 3. maila	18	19,8
DBH 4. maila	10	11,0
GUZTIRA	91	100

A finales del curso 2022/2023 se volvió a realizar la pasación de la encuesta relativa a la escala de clima escolar para poder ver si existen diferencias significativas. En esta ocasión participaron en la encuesta 41 estudiantes. En concreto 23 estudiantes de educación primaria (EP) (56 %) del colegio Virgen de Oro y 18 (44 %) estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) IES Murgia. Respecto al sexo % 51,2 (n=21) chicas, % 44 (n=18) chicos y % 4,8 (n=2) no binarios.

Atendiendo al nivel de estudios, en esta segunda pasación ha habido una participación menor, siendo inexistente la participación del alumnado de 2.º y 4.º de la ESO.

Tabla 2. **Alumnado participante en el cuestionario- junio 2023**

Curso Escolar	N	%
EP 5.ºcurso	9	21,9
EP 6.ºcurso	14	34,2
ESO 1.º curso	4	9,7
ESO 2.º curso	0	0
ESO 3.º curso	14	34,2
ESO 4.º curso	0	0
TOTAL	41	100

1.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de los datos recogidos a lo largo de la investigación se ha combinado una estrategia metodológica mixta, articulando técnicas cualitativas y cuantitativas que permitieran comprender en profundidad las experiencias, percepciones y transformaciones vinculadas al programa de intervención socioeducativa cocurricular en Zuia. En lo que respecta a los datos cualitativos, se utilizó el software IRaMuTeQ (versión 0.7 alpha 2), herramienta especializada en el tratamiento y análisis de corpus textuales. Este programa permitió identificar patrones discursivos, temas recurrentes y relaciones semánticas mediante análisis de similitud y clasificación jerárquica descendente. En particular, se aplicó el método de Reinert (1987, 1998, 2003), que propone interpretar el discurso a partir de los llamados «mundos lexicales», es decir, agrupaciones de palabras que expresan realidades emocionales, sociales y cognitivas de los sujetos. Este enfoque facilitó la organización del material en categorías significativas basadas en la frecuencia de uso de las palabras y su peso estadístico, visualizadas mediante mapas de similitud léxica y análisis de chi cuadrado (Camargo & Justo, 2013; Idoiaga et al., 2015; Larruxea-Urkixo et al., 2019a, 2019b).

Complementariamente, se utilizó el software NVivo 12 para organizar, codificar y sistematizar los datos procedentes de entrevistas, grupos focales, dibujos, líneas de vida, preguntas abiertas

2022/2023 ikasturtearen amaieran, eskolako klimaren eskalari buruzko inkesta egin zen berriro, desberdintasun nabarmenik ote zegoen ikusi ahal izateko. Aldi honetan 41 ikaslek parte hartu zuten inkestan. Zehazki, Virgen de Oro ikastetxeko Lehen Hezkuntzako (LH) 23 ikaslek (% 56) eta Murgia BHIko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) 18 ikaslek (% 44). Sexuari dagokionez, % 51,2 (n = 21) neskak, % 44 (n = 18) mutilak eta % 4,8 (n = 2) ez-bitarrak izan ziren.

Ikasketa-maila kontuan hartuta, bigarren neurketa honetan parte-hartze txikiagoa izan zen, eta DBHko 2. eta 4. mailetako ikasleen parte-hartzerik ez zen egon.

2. taula. **Galdeketa parte hartu zuten ikasleak - 2023ko ekaina**

Ikasturtea	N	%
LH 5. maila	9	21,9
LH 6. maila	14	34,2
DBH 1. maila	4	9,7
DBH 2. maila	0	0
DBH 3. maila	14	34,2
DBH 4. maila	0	0
GUZTIRA	41	100

1.3. INFORMAZIOAREN ANALISIA ETA INTERPRETAZIOA

Ikerketan bildutako datuen azterketarako, estrategia metodologiko misto bat erabili da, teknika kualitatiboak eta kuantitatiboak uztartuz, Zuiako esku-hartze sozio-educatiboko programari lotutako esperientziak, pertzepzioak eta eraldaketa-prozesuak modu sakon eta integratuean ulertu ahal izateko. Datu kualitatiboen tratamendurako, IRaMuTeQ softwarea erabili da (0.7 alpha 2 bertsioa), testu-corpus handiak analizatzeko tresna espezializatua. Programa horren bidez, diskurtso-patroiak, gai errepikakorrek eta harreman semantikoak identifikatu dira, antzekotasun-analisiaren eta beheranzko sailkapen hierarkikoaren bidez. Berezi, Reinert-en metodoa aplikatu da (1987, 1998, 2003), zeinak diskurtsoa «mundu lexikal» deiturikotatik abiatuta interpretatzea proposatzen duen; hau da, subjektuen errealitate emozionalak, sozialak eta kognitiboak adierazten dituzten hitz-multzoen bidez. Ikuspegi horrek ahalbidetu du aztergai den materiala kategoria esanguratsuetan egituratzea, hitzen erabilera-maiztasunean eta pisu estatistikoan oinarrituta, antzekotasun lexikoko mapen eta chi karratuaren analisiaren bidez bistaratuta (Camargo & Justo, 2013; Idoiaga et al., 2015; Larruxea-Urkixo et al., 2019a, 2019b).

Analisi hori osatzeko, NVivo 12 softwarea erabili da elkarriketetatik, eztabaida-taldeetatik, marrazkietatik, bizi-lerroetatik, galdera irekietatik eta dokumentu-azterketatik eratorritako da-

y análisis documental. La codificación se realizó mediante una estrategia inductiva basada en la lectura exploratoria y comparada del material, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Gibbs (2012). El equipo de investigación llevó a cabo un trabajo colectivo de reflexión y categorización, consensuando dimensiones y subdimensiones que dieran cuenta de la complejidad del fenómeno. Esta triangulación de voces y perspectivas fue concebida no como la búsqueda de una verdad única, sino como una cristalización de miradas (Richardson & St. Pierre, 2017), permitiendo una interpretación más rica, matizada y coherente con la diversidad de agentes implicados.

A partir de este proceso de análisis emergió un sistema categorial estructurado en tres grandes dimensiones: la diagnosis de la realidad socioeducativa, el estado de la cuestión y conocimiento de la acción socioeducativa, y las soluciones o propuestas proyectadas por los y las participantes. Estas dimensiones se subdividen en categorías y subcategorías que reflejan los principales ejes temáticos del estudio. Además, el análisis del material gráfico recogido a través de la técnica del dibujo (n=15) permitió profundizar en las representaciones simbólicas del alumnado. De los dibujos analizados, un 73,3 % fueron elaborados por alumnado de Educación Primaria y un 26,7 % por alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Todos ellos fueron interpretados en diálogo con el sistema categorial previamente construido, atendiendo tanto al contenido visual como a la explicación verbal ofrecida por los y las autoras.

En cuanto al enfoque cuantitativo, los datos derivados de la escala de Clima Escolar fueron analizados con el software SPSS (versión 27.0), empleando análisis descriptivos y contrastes de medias. La comparación entre las dos pasaciones del cuestionario (2021 y 2023) permitió valorar de forma objetiva la evolución en aspectos como la afiliación entre iguales, el apoyo del profesorado y la implicación del alumnado en el aula. Esta información cuantitativa sirvió como complemento a la interpretación cualitativa, generando así una visión integral del impacto del programa en el contexto escolar.

tuak antolatu, kodetu eta sistematizatzeko. Kodetze-prozesua estrategia induktibo baten bidez garatu da, materialaren esplorazio-irakurketan eta irakurketa konparatuan oinarrituta, Gibbs-ek (2012) proposatutako irizpide metodologikoei jarraituz. Ikerketa-taldeak hausnarketa eta kategorizazio kolektiboko lana egin du, aztertutako fenomenoaren konplexutasuna islatzen duten dimentsioak eta azpidimentsioak adostuz. Ahotsen eta ikuspegien triangulazioa ez da egia bakar baten bilaketa gisa ulertu, baizik eta begiraden kristalizazio gisa (Richardson & St. Pierre, 2017), aberatsagoa, zehatzagoa eta inplikaturako eragileen aniztasunarekin koherenteagoa den interpretazioa ahalbidetuz.

Azterketa-prozesu horren hondarrean, hiru dimentsio nagusitan egituratutako kategoria-sistema bat eraiki da: (1) gizarte hezkuntza arloko errealitatearen diagnostia; (2) gaiaren egoera eta gizarte hezkuntza ekintzaren ezagutza; eta (3) parte-hartzaileek proposatutako konponbideak eta hobekuntza-proposamenak. Dimentsio horiek hainbat kategoria eta azpikategoriatan banatu dira, ikerlanaren ardatz tematiko nagusiak islatuz. Gainera, marrazketa-teknikaren bidez bildutako material grafikoaren ($n = 15$) analisiak ikasleen irudikapen sinbolikoetan sakontzeko aukera eman du. Aztertutako marrazkien %73,3 Lehen Hezkuntzako ikasleek egin zituzten, eta %26,7 Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleek. Marrazki horiek guztiak aurrez eraikitako kategoria-sistemeekin elkarriketan interpretatu dira, eduki bisuala ez ezik, egileek egindako ahozko azalpenak ere kontuan hartuta.

Ikuspegi kuantitatiboari dagokionez, eskola-klimaren eskelatik eratorritako datuak SPSS softwarearen bidez aztertu dira (27.0 bertsioa), analisi deskribatzaileak eta batezbestekoen kontrasteak aplikatuz. Galdetegiaren bi pasaldien (2021 eta 2023) arteko konparazioak aukera eman du modu objektiboan ebaluatzeko ikasleen arteko afiliazioa, irakasleen laguntza eta ikasleen inplikazioa ikasgelan. Informazio kuantitatibo hori analisi kualitatiboaren osagarri gisa erabili da, programak eskola-testuinguruan izan duen eraginaren ikuspegi integrala eraikitzeko

Tercer capítulo

RESULTADOS

1. Diagnóstico previo, «no somos paracaidistas»

Antes de diseñar e implementar el programa LIHKO, se llevó a cabo una primera fase de investigación cuyo lema fue «no somos paracaidistas». Esta expresión resume una de las principales señas de identidad del programa: un enfoque respetuoso, que parte del conocimiento del entorno y de la escucha a quienes lo habitan. A diferencia de otros proyectos impuestos desde fuera, LIHKO se gestó desde dentro, en diálogo con las personas del territorio y con atención real a sus necesidades.

1.1. ¿CÓMO VEN LA REALIDAD INFANTO-JUVENIL LAS AUDIENCIAS ADULTAS?

En esta fase, se recogieron múltiples miradas de personas adultas —profesorado, técnicos, responsables políticos, familias— sobre la situación de la infancia y adolescencia en el Valle de Zuia. A través de grupos focales, compartieron sus percepciones sobre el contexto actual y sobre cómo viven y se relacionan los niños/as y jóvenes de la zona.

Una de las ideas repetidas fue el papel central de Murgia como punto de encuentro comarcal, ya que allí se concentran los servicios más importantes. «Murgia queda como lugar de encuentro. Muchos chavales de Izarra vienen con sus amigos a Murgia, porque son compañeros del insti», explicaba una trabajadora social (GF_Soc_A1_M). Esta centralidad hace que la localidad tenga un peso especial en la vida juvenil del valle.

Hirugarren kapitulua

EMAITZAK

1. Aurretiko diagnostikoa, «ez gara parakaidistak»

LIHKO programa diseinatu eta inplementatu aurretik, aurretiazko ikerketa-fase bat garatu zen, «ez gara parakaidistak» lelopean. Adierazpen horrek programaren ezaugarri nagusietako bat laburbiltzen du: ikuspegi errespetuzkoa, lurraldearen ezagutza eta bertan bizi diren pertsonen ahotsen entzute aktiboan oinarritua. Kanpotik ezarritako esku-hartze proiektuetatik aldenduta, LIHKO programa barrutik eraiki zen, tokiko eragileekin elkarrizketan eta haien benetako premiei arreta emanez.

1.1. NOLA IKUSTEN DUTE HAUR ETA GAZTEEN ERREALITATEA AUDIENTZIA HELDUEK?

Fase horretan, Zuiako haraneko haur eta nerabeen egoerari buruzko ikuspegi anitz bildu ziren, helduen ekarpenen bidez, hala nola, irakasleen, teknikarien, arduradun politikoen eta familien ahotsetatik. Eztabaida-taldeen bidez, egungo testuinguruari buruzko pertzepzioak partekatu ziren, bai eta inguruko haurrek eta gazteek beren egunerokotasuna nola bizi duten eta elkarrekiko harremanak nola eraikitzen dituzten azaltzen duten ikusmoldeak ere.

Errepikatutako ideietako bat Murgiak eskualdeko topagune gisa zuen zeregin nagusia izan zen, bertan biltzen baitira zerbitzu garrantzitsuenak: «Murgia queda como lugar de encuentro. Muchos chavales de Izarra vienen con sus amigos a Murgia, porque son compañeros del insti» [Murgia topaleku gisa geratzen da. Izarrako neska-mutil asko Murgiara etortzen dira lagunekin, institutuko kideak direlako], azaldu zuen gizarte-langile batek (GF_Soc_A1_M). Zentraltasun horren ondorioz, herriak garrantzi berezia du haraneko gazteen bizitzan.

Aun así, el bienestar de la adolescencia preocupa a muchas personas adultas. Profesores/as, técnicas y representantes municipales coinciden en señalar que hay tensiones y retos importantes vinculados al grupo de iguales, la familia, la escuela, el ocio y el consumo. Se percibe una sobrecarga de funciones en la escuela y un perfil docente desdibujado: «Todavía no está definido el perfil del profesor, de la profesora. No se sabe cuál es el perfil que queremos», afirmaba un docente (GF_IES-Murgia_A1_H). Otro lo resumía con contundencia: «Se le está pidiendo todo a la escuela» (GF_IES-Murgia_X), y añadía: «Tenéis que ser buenos en mates, dar lengua, que salgan con francés, con el EGA, con educación física... que sean emocionalmente equilibrados, que sepan resolver sus conflictos».

Desde el punto de vista del contexto socioeconómico, Murgia es un municipio con un nivel adquisitivo elevado, lo que condiciona ciertos aspectos del ocio y las expectativas familiares. «Es una zona rural, entre comillas, porque es una zona de chalets. Socioeconómicamente es bastante potente», explicaba otro docente, apuntando que «las familias buscan alternativas de ocio» (GF_IES-Murgia_A1_H). Sin embargo, no todo son luces. Los datos sobre el inicio en el consumo de sustancias preocupan especialmente. «La empresa que vino a hacer el estudio al instituto de Murgia se asustó. Si la media en Euskadi para el inicio del consumo está en torno a los 13-14 años, aquí se detecta en los 12 años y medio», compartía un técnico (GF_Tec_X).

Respecto a los recursos disponibles, hay visiones diversas. Algunos consideran que «vivimos en un sitio privilegiado», con muchos servicios accesibles (GF_CEIP-Virgen de Oro_X), mientras que otros advierten que «los recursos están saturados» o que «no tenemos ni la más mínima cantidad de recursos» si se compara con Vitoria-Gasteiz (GF_IES-Murgia_A2_H). También se mencionan debilidades organizativas: «Hay un AMPA, pero está muy tocada también» (GF_IES-Murgia_A1_H), y se reclama una mejor coordinación: «Esa información tiene que ser transversal. Todos y todas tenemos que tenerla en cuenta desde nuestros respectivos ámbitos», subrayaba otro técnico (GF_Tec_X).

Asimismo, destacan como la pandemia por COVID-19 marcó profundamente las vivencias juveniles. Se cerraron espacios de ocio, se restringieron relaciones, y eso agudizó ciertas carencias. «Antes iban a las piscinas, al campo de fútbol... Ahora tienen el tiempo acotado», relataba una maestra (GF_CEIP-Virgen de Oro_A2_M). Otro participante lo resumía así: «Cuando no estaban abiertos los bares, el pueblo era una ciudad comanche. Hoy, a partir de las 8, nadie tiene control sobre lo que hacen los chavales» (GF_Soc_A2_H).

Hala ere, nerabeen ongizateak pertsona heldu asko kezkatzen ditu. Irakasleak, teknikariak eta udal-ordezkariek bat datoz esatean berdinen taldeari, familiari, eskolari, aisialdiari eta kontsumoari lotutako tentsio eta erronka garrantzitsuak daudela. Eskolan funtzioen gainkarga eta irakaskuntza-profil desitxuratua hautematen dira: «todavía no está definido el perfil del profesor, de la profesora. No se sabe cuál es el perfil que queremos» [oraindik ez dago definituta irakaslearen profila. Ez dakigu zer profil nahi dugun], zioen irakasle batek (GF_IES-Murgia_A1_H). Beste batek irmotasunez laburbiltzen zuen: «se le está pidiendo todo a la escuela» [dena eskatzen zaio eskolari] (GF_IES-Murgia_X), eta honako hau gehitzen zuen: «tenéis que ser buenos en mates, dar lengua, que salgan con francés, con el EGA, con educación física... que sean emocionalmente equilibrados, que sepan resolver sus conflictos» [onak izan behar duzue matematikan, gaztelania eman behar duzue, atera behar dira frantsesa jakinda, EGArekin, gorputz-heziketarekin... emozionalki orekatuak izan daitezela, gatazkak konpontzen jakin dezatela].

Testuinguru sozio-ekonomikoaren ikuspegitik, Murgiak erosahalmen handia du, eta horrek aisialdiaren eta familia-itxaropenen zenbait alderdi baldintzatzen ditu: «es una zona rural, entre comillas, porque es una zona de chalets. Socioeconómicamente es bastante potente» [landa-eremua da, komatxo artean, txaleten eremu bat delako. Sozio-ekonomikoki nahiko indartsua da], azaldu zuen beste irakasle batek: «las familias buscan alternativas de ocio» [familiak aisialdirako alternatibak bilatzen dituzte] esanez (GF_IES-Murgia_A1_H). Hala ere, dena ez da argia. Substantzien kontsumoaren hasierari buruzko datuak bereziki kezkarriak dira: «la empresa que vino a hacer el estudio al instituto de Murgia se asustó. Si la media en Euskadi para el inicio del consumo está en torno a los 13-14 años, aquí se detecta en los 12 años y medio» [Murgiako institutura azterlana egitera etorri zen enpresa ikaratu egin zen. EAEn kontsumitzen hasteko batez besteko adina 13-14 urte ingurukoa bada, hemen 12 urte eta erdikoa da], adierazi zuen teknikari batek (GF_Tec_X).

Eskura dauden baliabideei dagokienez, ikuspegi desberdinak daude. Batzuen ustez: «vivimos en un sitio privilegiado» [leku pribilegiatu batean bizi gara], zerbitzu irisgarri askorekin (GF_CEIP-Horoko Hiri_X); beste batzuen ustez, berriz, «los recursos están saturados» [baliabideak gainezka daude] edo «no tenemos ni la más mínima cantidad de recursos» [ez dugu gutxieneko baliabiderik ere] Gasteizekin alderatuz gero (GF_IES-Murgia_A2_H). Antolaketa-ahuleziak ere aipatzen dira, «hay un AMPA, pero está muy tocada también» [guraso-elkarte bat dago, baina oso ukituta dago] (GF_IES-Murgia_A1_H), eta koordinazio hobe eskatzen da: «esa información tiene que ser transversal. Todos y todas tenemos que tenerla en cuenta desde nuestros respectivos ámbitos» [informazio horrek zeharkakoa izan behar du. Guztiok izan behar dugu kontuan gure eremuetatik], azpimarratu zuen beste teknikari batek (GF_Tec_X).

Era berean, nabarmentzekoa da COVID-19aren pandemiak eragin sakona izan zuela gazteen bizipenetan. Aisialdiko espazioak itxi ziren, harremanak murriztu ziren, eta horrek zenbait gabezia areagotu zituen: «antes iban a las piscinas, al campo de fútbol... Ahora tienen el tiempo acotado» [lehen igerilekuetara joaten ziren, futbol-zelaira... orain denbora mugatua dute], kontatu zuen irakasle batek (GF_CEIP-Horoko Hiri_A2_M). Beste parte-hartzaile batek honela laburbildu zuen: «cuando no estaban abiertos los bares, el pueblo era una ciudad co-

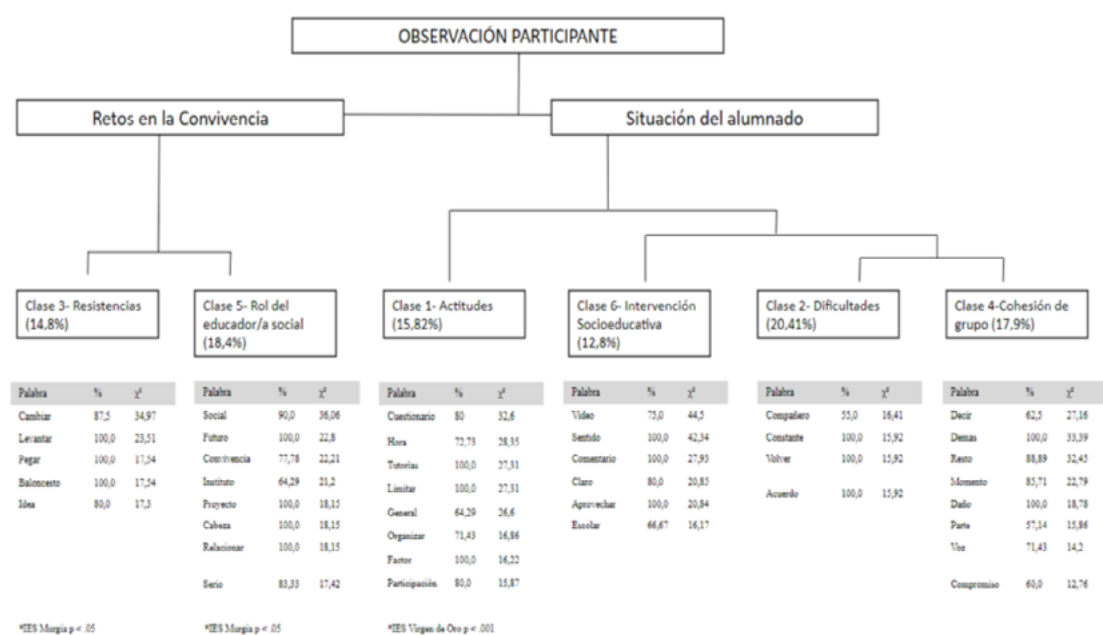
El uso de redes sociales y el acceso digital también generaron preocupación. Un técnico alertaba sobre cambios en el lenguaje: «El lenguaje que están utilizando los chavales no corresponde con su etapa de desarrollo» (GF_Tec_A1_H), y otro subrayaba: «Se ha disparado el tema de las apuestas online, hay menores que están apostando... y el acceso a la pornografía es muy heavy» (GF_Tec_X).

1.1.1. RETOS EN LA CONVIVENCIA Y EL BIENESTAR DEL ALUMNADO

Para analizar los retos vinculados a la convivencia y el bienestar del alumnado, se ha tomado como base el conjunto de fichas de observación participante. Estas fichas constituyen una herramienta clave, ya que recogen de forma directa y situada la interacción cotidiana entre profesionales y niños, niñas y adolescentes. Es precisamente a través de este contacto sostenido y contextualizado que se obtiene una visión cualitativa y cercana de las dinámicas escolares, los conflictos, y las expresiones de malestar o cuidado presentes en los espacios educativos.

Con el fin de identificar patrones y categorías relevantes, las fichas han sido analizadas mediante el método Reinert, utilizando el software Iramuteq (versión 0.7 alpha 2). En la Figura 1 se presenta el dendrograma resultante del Análisis Jerárquico Descendente, el cual revela dos ramas principales que agrupan los ejes temáticos emergentes del corpus analizado.

Figura 1. **Dendrograma de la Clasificación Jerárquica Descendente.**



manche. Hoy, a partir de las 8, nadie tiene control sobre lo que hacen los chavales» [tabernak irekita ez zeudenean, herria hiri komantxea zen. Gaur, 8etatik aurrera, inork ez du gazteek egiten dutenaren gaineko kontrolik] (GF_Soc_A2_H).

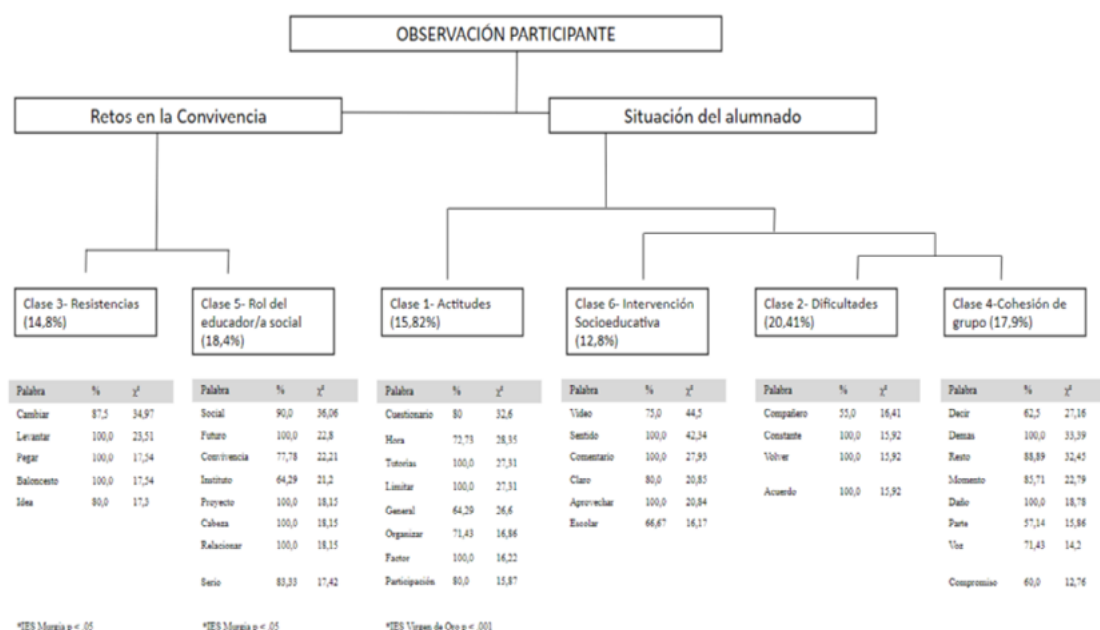
Sare sozialen erabilerak eta sarbide digitalak ere kezka sortu zuten. Teknikari batek hizkuntza-ren aldaketen berri eman zuen: «el lenguaje que están utilizando los chavales no corresponde con su etapa de desarrollo» [gazteak erabiltzen ari diren hizkuntza ez dator bat haien garapen-etaparekin] (GF_Tec_A1_H), eta beste batek honako hau azpimarratu zuen: «se ha disparado el tema de las apuestas online, hay menores que están apostando... y el acceso a la pornografía es muy heavy» [izugarri igo da online apustuen gaia, adingabe batzuk ari dira apustu egiten... eta pornografiarako sarbidea oso heavya da] (GF_Tec_X).

1.1.1. ERRONKAK IKASLEEN BIZIKIDETZAN ETA ONGIZATEAN

Ikasleen bizikidetzari eta ongizateari lotutako erronkak aztertzeko, ikerketan jasotako behaketa-fitxen multzoa hartu da abiapuntu gisa. Fitxa horiek funtsezko tresna dira, izan ere, profesionalen eta haur zein nerabeen arteko eguneroko interakzioak modu zuzenean eta testuinguruan kokatuta jasotzen dituzte. Harreman jarraitu eta kontestualizatu horri esker, hezkuntza-espazioetan garatzen diren eskola-dinamiken, gatazken eta ezinegon- zein zaintza-adierazpenen inguruko ikuspegi kualitatibo eta hurbila eskuratzen da.

Patroi esanguratsuak eta kategoria nagusiak identifikatzeko, behaketa-fitxak Reinert-en metodoaren bidez aztertu dira, IRaMuTeQ softwarea erabiliz (0.7 alpha 2 bertsioa). 1. irudian, Beheranzko Analisi Hierarkikoaren ondorioz sortutako dendrograma aurkezten da; analisi horrek aztertutako testu-corpusaren ardatz tematiko nagusiak biltzen dituzten bi adar nagusi bereizten ditu.

1. irudia. Ondorengo sailkapen hierarkikoaren dendrograma.



La primera rama hace referencia a los **retos existentes en la convivencia del alumnado** (33,2 %). De ella emergen la tercera y quinta clase. En ellas se recogen, por un lado, las resistencias que el alumnado presenta al cambio y por otro, el rol de la figura educativa dentro del entorno escolar como agente de cambio y mediador en la convivencia.

Concretamente en la tercera clase denominada **resistencias** (14,8 %), el educador observa cómo el alumnado se queja de la situación que viven en el instituto/colegio, retroalimentando el sentimiento negativo entre ellos «Cuestión de querer o no cambiar sino de poder cambiar se retroalimentan entre ellos/as en que hace las cosas queriendo y que si quisiera cambiaría les pido que digan algo positivo del compañero en cuestión y nadie levanta la mano» (iesmurgia, $X^2=93,03$). A pesar de que el alumnado desea cambiar las cosas se enquistaba la queja y el autoritarismo «si me gusta lo hago si no me gusta o me lo cambias o me quejo y no participé, en la valoración final a la pregunta de si creen que todos y todas han participado un alumno se queja y afirma» (iesmurgia, $X^2=80,46$). Ante esta situación el educador ofrece posibilidades de encauzar las propuestas de cambio del alumnado para cambiar los comportamientos abusivos vividos en el entorno escolar «que piensen en qué otras cosas pueden hacer en el patio que no sea pegarse petacas entre ellos/as del mismo modo les indico que si tienen quejas y creen que podría funcionar mejor el instituto que participen en los mecanismos de participación» (iesmurgia, $X^2=80,32$).

Siguiendo esta línea, en la quinta clase denominada **rol del educador/a social** (18,4 %) el alumnado valora la figura del educador/a social sobre todo dentro del instituto «Al terminar varios alumnos/as comentan que sería interesante contar con la figura del educador/a social en el instituto que hagan ese tipo de trabajo para mediar entre los conflictos que tienen y que ayudaría» (iesmurgia, $X^2=127,38$). En esta misma línea los jóvenes ven positiva la figura del educador/a social en edades tempranas «los jóvenes al ver cómo trabajan los educadores/as sociales en Andalucía afirman que ese trabajo de mediación estaría mejor en primaria que en tercero ya saben solucionar sus problemas» (iesmurgia, $X^2=119,66$). Asimismo, los/as profesionales con los que se ha tenido contacto valora positivamente tener una figura de referencia para las situaciones conflictivas derivadas de la convivencia escolar solicitando información al respecto «la consultora también solicita bibliografía acerca de la mejora de la convivencia en los centros educativos y se le envía la bibliografía que elaboramos en la comisión de educación del consejo estatal de colegios de educadores/as sociales» (iesviengendeoro, $X^2=117,30$). Y ponen en valor tanto la necesidad de un programa de intervención socioeducativa en Zuia «se está dando una respuesta integral, hay alumnado con situaciones de riesgo o dificultad social en el instituto habla de un caso en concreto donde contar en el futuro con un programa de intervención socioeducativa en Zuia» (iesmurgia, $X^2=117,04$). Sobre todo, el alumnado del instituto cree importante la figura del educador/a social en el paso del alumnado de primaria al instituto como acompañante educativo «la pareja educativa que pueda haber en el futuro esté en prima-

Lehenengo adarrak ikasleen bizikidetzan dauden erronkei egiten die erreferentzia (% 33,2). Hirugarren eta bosgarren klaseak hortik sortzen dira. Horietan, batetik, ikasleek aldaketari jarritzen dizkioten erresistentziak jasotzen dira, eta, bestetik, hezkuntza-figurak eskola-ingurunean duen rola, aldaketarako eragile eta bizikidetzarako bitartekari gisa.

Zehazki, hirugarren klasean, erresistentziak deiturikoan (% 14,8), hezitzaileak ikusten du ikasleak kexatu egiten direla institutuan/ikastetxean bizi duten egoeragatik, eta haien arteko sentimendu negatiboa elikatzen duela: «cuestión de querer o no cambiar sino de poder cambiar se retroalimentan entre ellos/as en que hace las cosas queriendo y que si quisiera cambiaría les pido que digan algo positivo del compañero en cuestión y nadie levanta la mano» [aldatu nahi edo ez, baizik eta aldatu ahal izatearen kontua berrelikatu egiten dira beraien artean, non gauzak nahi bezala egiten dituen, eta, nahi izanez gero, kide horri buruzko zerbait positiboa esateko eskatzen diet, eta inork ez du eskua altxatzen] (iesmurgia, $X^2 = 93,03$). Ikasleek gauzak aldatu nahi badituzte ere, enkistatu egiten dira kexa eta autoritarismoa: «si me gusta lo hago si no me gusta o me lo cambias o me quejo y no participo» [gustatzen bazait egiten dut, gustatzen ez bazait edo aldatzen didazu edo kexatu eta ez dut parte-hartzen] (iesmurgia, $X^2 = 80,46$). Egoera horren aurrean, hezitzaileak eskola-ingurunean bizi izandako abusuzko portaerak aldatzeko ikasleen aldaketa-proposamenak bideratzeko aukera ematen du: «que piensen en qué otras cosas pueden hacer en el patio que no sea pegarse petacas entre ellos/as del mismo modo les indico que si tienen quejas y creen que podría funcionar mejor el instituto que participen en los mecanismos de participación» [jolasotokian beraien artean petakak ematea ez den beste zerbaitetan zer egin dezaketen pentsa dezaten, kexak badituzte eta partaidetza-mekanismoetan parte hartzen duten institutuak hobeto funtzionatu dezakeela uste badute] (iesmurgia, $X^2 = 80,32$).

Ildo horri jarraituz, bosgarren klasean, gizarte-hezitzailearen rola deitutakoan (% 18,4), ikasleek gizarte-hezitzailearen figura baloratzen dute, batez ere institutuan bertan: «al terminar varios alumnos/as comentan que sería interesante contar con la figura del educador/a social en el instituto que hagan ese tipo de trabajo para mediar entre los conflictos que tienen y que ayudaría» [hainbat ikaslek esaten dute interesgarria izango litzatekeela institutuan gizarte-hezitzailearen figura izatea, lan mota hori egin dezaten, eta lagunduko luketela gatazken artean bitartekari izanez] (iesmurgia, $X^2 = 127,38$). Ildo beretik, gazteek positibotzat jotzen dute gizarte-hezitzailearen figura adin goiztiarretan: «los jóvenes al ver cómo trabajan los educadores/as sociales en Andalucía afirman que ese trabajo de mediación estaría mejor en primaria que en tercero ya saben solucionar sus problemas» [gazteek, gizarte-hezitzaileek Andaluzian nola lan egiten duten ikustean, adierazten dute bitartekaritza-lan hori hobeto egongo litzatekeela lehen hezkuntzan hirugarrenean baino, beren arazoak konpontzen badakitelako] (iesmurgia, $X^2 = 119,66$). Era berean, harremanetan egon diren profesionalek positibotzat jotzen dute eskola-bizikidetzatik eratorritako gatazka-egoeretakako erreferentziazko figura bat izatea, eta horri buruzko informazioa eskatzen dute. Zuian gizarte hezkuntza arloan esku hartzeko programa baten beharra nabarmentzen dute: «se está dando una respuesta integral, hay alumnado con situaciones de riesgo o dificultad social en el instituto (...) contar en el futuro con un programa de intervención socioeducativa en Zuia» [erantzun integrala ematen ari da; institutuan arrisku edo zailtasun sozialeko egoerak dituzten ikasleak daude, eta etorkizunean Zuian gizarte hez-

ria y secundaria para que cuando los de sexto pasen a secundaria tengan una cara conocida y una referencia a la que poder acudir en el instituto» (iesmurguia, $X^2=110,85$).

La segunda rama (66,93 %) hace referencia a la **situación del alumnado**. En la primera clase **actitudes** (15,82 %) el educador recoge las actitudes destacadas del alumnado en diferentes situaciones detectando alumnado con mayor vulnerabilidad emocional tanto en el instituto «en la primera hora están mucho más callado de lo habitual en general todos responden al cuestionario excepto uno de los alumnos que parece bloqueado con el apartado más emocional» (iesmurguia, $X^2=102,70$), como en el colegio «las alumnas que están más aisladas por su condición de repetidoras se muestran sin recursos a la hora de resolver las situaciones que surgen durante el juego auto organizado y acuden en varias ocasiones a la tutora y la educadora» (iesvirgendeoro, $X^2=89,32$). A pesar de que se perciben unas actitudes desafiantes ante la figura adulta en edades tempranas, el alumnado vive positivamente el programa socioeducativo «en su mayoría responden de manera inadecuada a las normas y límites directos no aceptando las figuras adultas de autoridad, el alumnado valora positivamente el programa coincidiendo con la tutora y el educador» (iesvirgendeoro, $X^2=101,09$).

Siguiendo esta misma línea, la sexta clase hace referencia directa a la **intervención socioeducativa** (12,8 %). En ella destaca el papel del educador/a social a la hora de mediar en diferentes conflictos que se dan fuera del centro escolar pero que afectan directamente en la convivencia del aula «en el aula de tercero después del video la tutora propone aprovechar mi intervención en base a la coordinación realizada con la consultora acerca de algunos conflictos entre alumnado fuera del centro escolar en general el alumnado se alegra» (iesvirgendeoro, $X^2=107,04$); «alumnas fuera del centro escolar que les preocupaba la tutora aprovecha el comentario para profundizar más en esta y otras cuestiones y en lugar de 10 minutos estamos conversando una hora acerca de las dudas e intereses que plantean ellas y ellos» (iesvirgendeoro, $X^2=103,29$). Asimismo, el alumnado reconoce los comportamientos inadecuados del pasado en espacios compartidos de Zuia mostrando interés por otros modelos participativos y nuevas metodologías «Conocen el Gazteleku y varios recuerdan el uso inadecuado que se realizó anteriormente, agradecen el detalle del llavero de oinarri y ven atentos el video acerca de la mediación en los centros educativos» (iesmurguia, $X^2=99,50$); «se les recuerda que está en su mano que no se

kuntza arloan esku hartzeko programa bat izateko aipatzen dute] (iesmurguia, $X^2 = 117,04$). Batez ere, institutuko ikasleek uste dute garrantzitsua dela gizarte-hezitzailearen figura ikasleak Lehen Hezkuntzatik Institutura hezkuntza-laguntzaile gisa igarotzean: «la pareja educativa que pueda haber en el futuro esté en primaria y secundaria para que cuando los de sexto pasen a secundaria tengan una cara conocida y una referencia a la que poder acudir en el instituto» [etorkizunean egon daitekeen hezkuntza-bikotea Lehen Hezkuntzan eta Bigarren Hezkuntzan egotea, seigarren mailatik Bigarren Hezkuntzara pasatzean aurpegi ezagun bat izan dezaten eta institutura joaterakoan erreferentzia bat izan dezaten] (iesmurguia, $X^2 = 110,85$).

Bigarren adarrak (%66,93) ikasleen egoerari egiten dio erreferentzia. Lehen klasean, jarreretan (%15,82), hezitzaileak egoera desberdinetan dauden ikasleen jarrera nabarmenak jasotzen ditu, eta kalteberatasun emozional handiagoa duten ikasleak detektatzen ditu, bai institutuan: «en la primera hora están mucho más callados de lo habitual en general todos responden al cuestionario excepto uno de los alumnos que parece bloqueado con el apartado más emocional» [lehen orduan ohi baino isilago daude, oro har, denek erantzuten diote galdetegiari, ikasle batek izan ezik, atal emozionalagoarekin blokeatuta dagoela baitirudi] (iesmurguia, $X^2 = 102,70$), bai ikastetxean: «las alumnas que están más aisladas por su condición de repetidoras se muestran sin recursos a la hora de resolver las situaciones que surgen durante el juego auto organizado y acuden en varias ocasiones a la tutora y la educadora» [errepikatzaileak direlako isolatuago dauden neskak baliabiderik gabe agertzen dira jolas autoantolatuan sortzen diren egoerak konpontzeko, eta behin baino gehiagotan joaten dira tutorearengana eta hezitzailearengana] (iesvirdeoro, $X^2 = 89,32$). Helduaroan helduen aurrean jarrera desafiataileak hautematen diren arren, ikasleek modu positiboan bizi dute gizarte hezkuntza programa: «en su mayoría responden de manera inadecuada a las normas y límites directos no aceptando las figuras adultas de autoridad, el alumnado valora positivamente el programa coincidiendo con la tutora y el educador» [gehienek modu desagokian erantzuten diete zuzeneko arau eta mugei, eta ez dituzte onartzen autoritate-figura helduak; ikasleek positiboki baloratzen dute programa, tutorearekin eta hezitzailearekin batera] (iesvirgendeoro, $X^2 = 101,09$).

Ildo beretik, seigarren klaseak zuzenean aipatzen du gizarte hezkuntza arloko esku-hartzea (%12,8). Bertan, ikastetxetik kanpo gertatzen diren baina ikasgelako bizikidetzan zuzenean eragiten duten hainbat gatazkatan bitartekari gisa gizarte-hezitzaileak duen zeregina nabarmentzen da: «en el aula de tercero después del video la tutora propone aprovechar mi intervención en base a la coordinación realizada con la consultora acerca de algunos conflictos entre alumnado fuera del centro escolar en general el alumnado se alegra» [bideoa ikusi ondoren, tutoreak proposatu du nire esku-hartzea aprobetxatzea, aholkularitzarekin egindako koordinazioan oinarrituta, ikastetxetik kanpo ikasleen arteko zenbait gatazkari buru hitz egiteko, oro har, ikasleak poztu egiten dira] (iesvirgendeoro, $X^2 = 107,04$); «alumnas fuera del centro escolar que les preocupaba la tutora aprovecha el comentario para profundizar más en esta y otras cuestiones y en lugar de 10 minutos estamos conversando una hora acerca de las dudas e intereses que plantean ellas y ellos» [tutoreak komentarioa aprobetxatzen du gai honetan eta beste batzuetan gehiago sakontzeko, eta 10 minutu eman beharrean ordubete hitz egiten ari gara haiek planteatzen dituzten zalantza eta interesei buruz] (iesvirdeoro, $X^2 = 103,29$). Era be-

sigan repitiendo situaciones todos/as firman el contrato educativo grupal van participando y comentando los videos y los ejemplos que se les plantean, destacar que conocen sus derechos de privacidad» (iesmurguia, $X^2=86,50$).

Para acabar, el dendograma se ramifica en dos clases. Por un lado, en la segunda clase se pone el foco en las **dificultades** (20,41 %) a la hora de crear una convivencia positiva. En la intervención se observa los conflictos latentes entre el alumnado y la necesidad de mediación en los mismos «vuelven a salir los conflictos constantes que tienen con un compañero en concreto, como son muchas voces en contra y negativas se le pregunta al alumno en cuestión si quiere que continuemos abordando el tema y dice que si» (iesmurguia, $X^2=79,75$). De igual modo se observa la escasa capacidad de frustración por parte del alumnado la cual dificulta la estabilidad del grupo «frustración ante situaciones que no están de acuerdo o situaciones propias de juego es muy baja, lo que corresponde con niños/as más pequeños en concreto dos alumnos y una alumna no son capaces de mantenerse» (iesvirgendeoro, $X^2=78,25$).

Por otro lado, como parte de la intervención el educador social ha podido observar las carencias del alumnado acerca de la **cohesión grupal** (17,9 %) puesto que algunos alumnos/as se quedan excluidos del grupo por sus comportamientos «dice esas cosas para hacer daño, él se comporta como los demás pero los demás no aceptan las bromas cuando las dice él y si cuando las hacen otras personas» (iesmurguia, $X^2=132,70$); o falta de habilidades sociales «ser aceptado y sentirse parte del grupo aula está claro que se acerca a los demás de manera inadecuada al resto ya que vivencian sus acercamientos como agresiones verbales o físicas y le responden con esa misma agresividad» (iesmurguia, $X^2=116,38$). Asimismo, se detectan tensiones entre los alumnos/as «la tutora está hablando con dos alumnas fuera y se nota que hay tensión en clase incluso entre las líderes de clase hablan en voz alta entre ella diciendo aitortilla» (iesvirgendeoro, $X^2=98,84$). Y la necesidad de trabajo coordinado para trabajar la inclusión de los alumnos/as excluidos del grupo y así fomentar la cohesión grupal «se verbaliza las dificultades de inclusión de una alumna que ya había detectado la tutora, se establece el compromiso mutuo de mejorar la actitud de manera de dirigirse a los/as demás por ambas partes del grupo» (iesvirgendeoro, $X^2=96,45$).

rean, ikasleek Zuiako espazio partekatuetan iraganean izandako portaera desagokiak ezagutzen dituzte, eta beste partaidetza-eredu batzuekiko eta metodologia berriekiko interesa agertzen dute: «conocen el Gazteleku y varios recuerdan el uso inadecuado que se realizó anteriormente, agradecen el detalle del llavero de oinarri y ven atentos el video acerca de la mediación en los centros educativos» [Gaztelekua ezagutzen dute eta hainbatek aurretik egindako erabilera desagokia gogoratzen dute, oinarriko giltzatakoaren oparia eskertzen dute eta ikastetxeetako bitartekaritzari buruzko bideoa adi ikusten dute] (iesmurgia, $X^2 = 99,50$); «se les recuerda que está en su mano que no se sigan repitiendo situaciones todos/as firman el contrato educativo grupal van participando y comentando los videos y los ejemplos que se les plantean, destacar que conocen sus derechos de privacidad» [gogorarazten zaie beren esku dagoela egoerak errepikatzen ez jarraitzea. Taldeko hezkuntza-kontratua sinatzen duten guztiek parte hartzen dute, eta planteatzen zaizkien bideoak eta adibideak komentatzen dituzte; pribatutasun-eskubideak ezagutzen dituztela nabarmendu behar da] (iesmurguia, $X^2 = 86,50$).

Amaitzeko, dendograma bi klasetan adarkatzen da. Alde batetik, bigarren klasean bizikidetza positiboa sortzeko zailtasunetan jartzen da arreta (% 20,41). Esku-hartzean, ikasleen arteko ezkutuko gatazkak eta horietan bitartekotza egiteko beharra ikusten dira: «vuelven a salir los conflictos constantes que tienen con un compañero en concreto, como son muchas voces en contra y negativas se le pregunta al alumno en cuestión si quiere que continuemos abordando el tema y dice que si» [ikaskide jakin batekin dituzten etengabeko gatazkak berriro irtetzen dira, kontrako ahots asko eta negatiboak direnez, ikasleari galdetzen zaio ea gaia jorratzen jarraitzea nahi duen, eta esaten du baietz] (iesmurgia, $X^2 = 79,75$). Era berean, ikusten da ikasleek frustrazio-gaitasun txikia dutela, eta horrek taldearen egonkortasuna zailtzen du: «baja frustración ante situaciones que no están de acuerdo o situaciones propias de juego, lo que corresponde con niños/as más pequeños en concreto dos alumnos y una alumna no son capaces de mantenerse» [frustrazio txikia ados ez dauden egoeren edo jolasaren berezko egoeren aurrean, haur txikiagoei dagokiena zehazki bi ikasle mutil eta ikasle neska bat ez dira mantentzeko gai] (iesvirgendeoro, $X^2 = 78,25$).

Bestalde, esku-hartzearen parte gisa, gizarte-hezitzaileak ikasleen gabeziak ikusi ahal izan ditu talde-kohesioari dagokionez (% 17,9); izan ere, ikasle batzuk taldetik kanpo geratzen dira beren portaerengatik: «dice esas cosas para hacer daño, él se comporta como los demás pero los demás no aceptan las bromas cuando las dice él y si cuando las hacen otras personas» [min egiteko esaten du, besteak bezala jokutzen du, baina besteek ez dituzte txantxak onartzen berak esaten dituenetan eta beste pertsona batzuek egiten dituztenetan.] (iesmurguia, $X^2 = 132,70$); edo gizarte-trebetasunik ez izatea: «ser aceptado y sentirse parte del grupo aula está claro que se acerca a los demás de manera inadecuada al resto ya que vivencian sus acercamientos como agresiones verbales o físicas y le responden con esa misma agresividad» [onartua izatea eta ikasgelako taldeko kide sentitzea argi dago besteengana modu desagokian hurbiltzen dela, hurbilketak ahozko eraso edo eraso fisiko gisa bizitzen dituztelako eta agresibitate horrekin berarekin erantzuten diotelako] (iesmurgia, $X^2 = 116,38$). Era berean, tentsioak hauteman dira ikasleen artean: «la tutora está hablando con dos alumnas fuera y se nota que hay tensión en clase incluso entre las líderes de clase hablan en voz alta entre ella diciendo *aitortilla*» [tutorea bi ikaslerekin hitz

Con el fin de profundizar en la información recogida en las fichas de observación participante, se ha creado un Tgen² con todas las palabras que relacionadas con el alumnado (figura 2).

Figura 2. **Resultados del análisis de la similitud léxica generada por el subcorpus alumno.**



² Formas o lemas que se tratan conjuntamente como un todo

egiten ari da kanpoan, eta nabaritzen da ikasgelan tentsioa dagoela, baita ikasgelako liderren artean ere, ozen hitz egiten dute, *aitortilla* esanez] (iesvirgendeoro, $X^2 = 98,84$). Eta taldetik kanpo dauden ikasleen inklusioa lantzeko eta, horrela, talde-kohesioa sustatzeko lan koordinatuaren beharra ere ikusten da: «se verbaliza las dificultades de inclusión de una alumna que ya había detectado la tutora, se establece el compromiso mutuo de mejorar la actitud de manera de dirigirse a los/las demás por ambas partes del grupo» [tutoreak antzemandako ikasle baten inklusio zailtasunak hitzez adierazten dira, taldeko bi aldeek jarrera eta gainerakoei zuzentzeko modua hobetzeko konpromisoa hartzen dute] (iesvirgendeoro, $X^2 = 96,45$).

Partaidetzazko behaketa-fitxetan jasotako informazioan sakontzeko, Tgen bat sortu da ikasleekin lotutako hitz guztiekin (2. irudia).²

2. irudia. Ikasle-azpicorpusak sortutako antzekotasun lexikoaren analisiaren emaitzak.



² Osotasun gisara ulertu eta lantzen diren adierazpenak edo leloak.

A partir de este análisis se puede ver más claramente cómo los/as estudiantes ponen el foco en la relación entre los *compañeros/as* del *aula* como *grupo* de referencia. Sin embargo, a partir de ahí adquieren más peso algunas palabras, como *conflicto*, *tutora*, *sesión*, y *comentar* que nacen de las necesidades del alumnado de tener un *espacio*, *recurso* donde poder tratar esos conflictos que surgen en clase para fomentar la *convivencia*. Asimismo, se relaciona la necesidad de trabajar la parte *emocional* del grupo, así como el apoyo que ejerce el *educador/a* a la figura *tutora* tanto en este ámbito como en la relación con la parte más *social*, comunitaria.

1.1.1.1. VISIÓN ADULTA DE LA ADOLESCENCIA

En el marco del diagnóstico, las personas participantes compartieron su visión sobre la adolescencia en Zuia, abordando cuestiones vinculadas a valores, relaciones, espacios, participación y comunicación. Una de las principales preocupaciones es el sentido de **pertenencia y el respeto** hacia el entorno. Varias voces señalan que niños, niñas y jóvenes parecen desvinculados de su comunidad, lo que se traduce en comportamientos poco cívicos: «No cuidan su pueblo, no hay un respeto ni hacia los animales...» (GF_CEIP -Virgen de Oro_X), relataba una persona tras reprender a un grupo que maltrataba gallinas. También se percibe un creciente individualismo. Frente a ello, otras voces entienden el sentimiento de pertenencia como un proceso que se construye con el tiempo: «Las vivencias que te van pasando viviendo en un sitio y relacionándose con las personas de ese sitio van generando ese sentimiento» (GF_IES-Murgia_X).

Los **valores y comportamientos** del alumnado son motivo de debate. Reiteradamente se menciona la falta de respeto, tanto hacia figuras adultas como entre iguales. Algunas personas consideran que este fenómeno es cíclico, mientras que otras insisten en que no por ello se justifica. Se subraya el papel de las familias en la transmisión de valores: «Somos nosotros, la familia, el punto de transmisión de valores» (GF_IES -Murgia_A3_M), a la vez que se advierte sobre la sobreprotección: «No les dejamos solucionar sus historias» (GF_CEIP -Virgen de Oro_A3_M). También se señalan factores como la presión del grupo, la falta de referentes sólidos o la desmotivación, aunque se reconocen aspectos positivos como el sentido del humor entre iguales.

El **género** surge como otra preocupación, especialmente por la persistencia de actitudes sexistas: «Nos asustamos porque los niños hablan de violar a niñas... pero detrás hay una educación que viene de casa, del cole, de la sociedad» (GF_Tec_A2_M). Igualmente, sorprende la precocidad del lenguaje hipersexualizado: «Con 10 años en el Jolastoki hablaban de follar o de violar» (GF_Tec_A2_M).

Azterketa horren ondorioz, agerian geratzen da ikasleek arreta berezia jartzen dutela ikaskideen arteko harremanetan, erreferentziazko talde gisa ulertuta. Hala ere, ikuspegi horretatik aurrera, garrantzia hartzen dute beste zenbait kontzeptuk ere, hala nola gatazkek, tutoreek eta saioek. Horrek adierazten du ikasleek beharrezkotzat jotzen dutela ikasgelan sortzen diren gatazkek lantzeko espazio espezifikoak eta baliabide egokiak izatea, bizikidetza sustatzeko helburuarekin. Era berean, taldearen dimentsio emozionala lantzeko beharra agertzen da, eta behar hori lotzen da hezitzaileek tutoreari ematen dioten laguntzarekin, bai esparru emozionalean, bai alderdi sozial eta komunitarioarekin duten harremanaren testuinguruan.

1.1.1.1. *NERABEZAROAREN IKUSPEGI HELDUA*

Diagnostikoaren esparruan, parte-hartzaileek Zuiako nerabeei buruz duten ikuspegia partekatu zuten, eta balioekin, harremanekin, espazioekin, parte-hartzearekin eta komunikazioarekin lotutako gaiak jorratu zituzten. Kezka nagusietako bat kide izatearen sentimendua eta ingurunearekiko errespetua dira. Zenbait ahotsek diote haurrak eta gazteak ez daudela beren komunitatearekin lotuta, eta horrek gizalegezkoak ez diren portaerak eragiten dituela: «no cuidan su pueblo, no hay un respeto ni hacia los animales» [ez dute herria zaintzen, ez dago animaliekiko errespeturik ere] (GF_CEIP – Oroko_X gorria), oiloak gaizki tratatzen zituen talde bati errieta egin ondoren kontatu zuen pertsona batek. Indibidualismoa ere gero eta handiagoa da. Horren aurrean, beste ahots batzuek uste dute partaide izatearen sentimendua denborarekin eraikitzen den prozesu bat dela: «las vivencias que te van pasando viviendo en un sitio y relacionándose con las personas de ese sitio van generando ese sentimiento» [leku batean bizitzean eta leku horretako pertsonekin erlazionatzean gertatzen diren bizipenek sentimendu hori sortzen dute] (GF_IES-Murgia_X).

Ikasleen balioak eta portaerak eztabaidagarriak dira. Behin eta berriz aipatzen da pertsona helduekiko eta berdinen arteko errespetu falta. Pertsona batzuek uste dute fenomeno hori ziklikoa dela, eta beste batzuek behin eta berriz esaten dute ez dela justifikagarria. Familiek balioen transmisioan duten zeregina azpimarratzen da: «somos nosotros, la familia, el punto de transmisión de valores» [gu gara, familia, balioak transmititzeko gunea] (GF_IES -Murgia_A3_M), eta, aldi berean, gehiegizko babesari buruz ohartarazten da: «no les dejamos solucionar sus historias» [ez diegu uzten beraien istorioak konpontzen] (GF_CEIP – Oroko Eskola_A3_M). Beste faktore batzuk ere aipatzen dira, hala nola taldearen presioa, erreferente sendorik eza edo desmotibazioa, baina alderdi positiboak aitortzen dira, hala nola berdinen arteko umorea.

Generoa beste kezka bat da, batez ere jarrera sexistek irauten dutelako: «nos asustamos porque los niños hablan de violar a niñas... pero detrás hay una educación que viene de casa, del cole, de la sociedad» [beldurtu egiten gara mutikoei neskak bortxatzen dituztela esaten dutelako... baina etxetik, eskolatik eta gizartetik datorren hezkuntza dago atzean] (GF_Tec_A2_M). Era berean, harrigarria da hizkuntza hipersexualizatuaren goiztiartasuna: «con 10 años en el Jolas-toki hablaban de follar o de violar» [jolastokian 10 urterekin txortan egiteaz edo bortxaketaz hitz egiten zuten] (GF_Tec_A2_M).

Respecto a los **lugares de encuentro**, Murgia se valora como un entorno natural privilegiado, con espacios como el río o las txabolas, «equivalentes a la lonja», aunque también se señala una falta de oferta sociocultural: «Están en la calle porque no tienen un sitio donde estar» (GF_Tec_A3_M). En este sentido, la participación también se ve condicionada por la edad: a medida que avanza la adolescencia, disminuye la implicación, especialmente cuando «dejan de estar atados a las extraescolares» (GF_Soc_A7_M). Durante la pandemia, aparecieron nuevas rutinas como salir al monte, aunque se relativiza: «Lo hacían cuando estaban cerrados los bares» (GF_Soc_A4_M). Además, preocupa la movilidad insegura: «Me preocupa que anden en coches sin carnet» (GF_Pol_X).

Las **relaciones** entre iguales giran en torno a los grupos, muchas veces definidos por intereses deportivos. Este sentido de pertenencia puede derivar también en dinámicas de exclusión. Algunas familias incluso optan por escolarizar a sus hijos/as en Vitoria para evitar conflictos locales: «En el pueblo no quiere salir» (GF_Soc_A1_H). Si bien muchas personas consideran que la dificultad de integración es mutua, reconocen que la mayor responsabilidad recae en el grupo: «Cuando una de las dos partes es la fuerte... la pasas mal» (GF_Soc_A1_H).

En cuanto a la **comunicación**, las redes sociales dominan la interacción juvenil. Para algunos adultos, esto bloquea el diálogo intergeneracional: «Les pides que hagan cosas y solo piden wifi... no conectamos» (GF_Pol_A3_M). Otras voces lo relacionan con la dejación familiar: «Las familias están en una dejación enorme de todo ello» (GF_IES -Murgia_X). Aunque algunos relativizan el uso de pantallas, otros alertan sobre la sobreexposición y sus efectos de aislamiento: «Estaban todos en el bar, cada uno con su móvil» (GF_Pol_A5_M).

Finalmente, en relación con las necesidades percibidas, las preocupaciones se centran en la pérdida de calidad en las **relaciones humanas**: «Creo que se están perdiendo muchas cosas» (GF_Pol_X), y en la falta de entendimiento: «Hablamos idiomas diferentes» (GF_Pol_A3_M). El recuerdo del conflicto en el Gazteleku —«Lo destrozaron todo» (GF_Tec_X)— refuerza la idea de que hacen falta nuevas figuras de referencia: «Como mucho serían necesarias dos referentes en cada municipio» (GF_Pol_A2_H). Estas figuras podrían favorecer una intervención más próxima, integral y preventiva, tal como reclaman los y las profesionales: «Echamos en falta trabajar a otros niveles, de sociabilización, de actividades...» (GF_Tec_X).

1.1.1.2. BRECHA GENERACIONAL

En el diagnóstico emergió con fuerza la percepción de una **brecha generacional** creciente entre jóvenes y personas adultas. Muchas voces adultas hablaron de **una distancia emocio-**

Elkarguneei dagokienez, Murgia ingurune natural pribilegiatutzat jotzen da, ibaia, txabolak eta halako espazioak dituelako (lonjen baliokideak), baina eskaintza sozio-kulturalik ez dagoela ere adierazten da: «están en la calle porque no tienen un sitio donde estar» [kalean daude, egoteko lekurik ez dutelako] (GF_Tec_A3_M). Ildo horretan, adinak ere parte-hartzea baldintzatzen du: nerabezaroak aurrera egin ahala, inplikazioa murrizten da, eta bereziki «dejan de estar atados a las extraescolares» [eskolaz kanpoko jardueri lotuta egoteari uzten diote] (GF_Soc_A7_M). Pandemian, errutina berriak agertu ziren, hala nola mendira irtetea, baina erlatibizatu egin zen: «lo hacían cuando estaban cerrados los bares» [tabernak itxita zeudenean egiten zuten] (GF_Soc_A4_M). Gainera, mugikortasun ez-segurua kezka sortzen du: «me preocupa que anden en coches sin carnet» [gidabaimenik gabe autoak gidatzeak kezkatzen nau] (GF_Pol_X).

Berdinen arteko harremanak kirol-interesek definitzen dituzten taldeen ingurukoak dira. Kide izatearen sentimendu horrek bazterketa-dinamikak ere eragin ditzake. Familia batzuek seme-alabak Gasteizen eskolatzeko ere erabakitzen dute, tokiko gatazkak saihesteko: «en el pueblo no quiere salir» [herrian ez du irten nahi] (GF_Soc_A1_H). Pertsona askok uste dute integratzeko zailtasuna batzuen zein besteena izan daitekeela, baina onartzen dute erantzukizun handiena taldeari dagokiola: «cuando una de las dos partes es la fuerte... lo pasas mal» [bi aldeetako bat indartsua denean... gaizki pasatzen duzu] (GF_Soc_A1_H).

Komunikazioari dagokionez, sare sozialak dira nagusi gazteen arteko interakzioan. Heldu batzuentzat, horrek belaunaldien arteko elkarrizketa blokeatzen du: «les pides que hagan cosas y solo piden wifi... no conectamos» [gauzak egiteko eskatzen diezu eta wifia bakarrik eskatzen dute... ez dugu konektatzen] (GF_Pol_A3_M). Beste ahots batzuek familiaren utzikeriarekin lotzen dute: «las familias están en una dejación enorme de todo ello» [familiak guzti horrekiko utzikeria izugarrian daude] (GF_IES-Murgia_X). Batzuek pantailen erabilera erlatibizatzen badute ere, beste batzuek gainesposizioari eta isolamendu-efektuei buruz ohartarazten dute: «estaban todos en el bar, cada uno con su móvil» [guztiak zeuden tabernan, bakoitza bere mugikorrarekin] (GF_Pol_A5_M).

Azkenik, hautemandako premiei dagokienez, kezkak giza harremanetan kalitatea galtzean oinarritzen dira: «creo que se están perdiendo muchas cosas» [uste dut gauza asko galtzen ari direla] (GF_Pol_X), eta ulermen faltan: «hablamos idiomas diferentes» [hizkuntza desberdinak hitz egiten ditugu] (GF_Pol_A3_M). Gaztelekuko gatazkaren oroitzapenak: «lo destruyeron todo» [dena txikitu zuten] (GF_Tec_X) indartu egiten du erreferentzia-figura berrien behararen ideia: «como mucho serían necesarias dos referentes en cada municipio» [gehienez ere bi erreferente beharko lirateke udalerri bakoitzean] (GF_Pol_A2_H). Figura horiek esku-hartze hurbilago, integralago eta prebentiboago bat erraztu lezakete, profesionalek eskatzen duten bezala: «echamos en falta trabajar a otros niveles, de sociabilización, de actividades...» [beste maila batzuetan lan egitearen falta sumatzen dugu, sozializazioan, jardueretan...] (GF_Tec_X).

1.1.1.2. BELAUNALDI-ARRAKALA

Diagnostikoan, gazteen eta helduen arteko belaunaldi-arrakala gero eta handiagoaren pertzepzioa indar handiz agertu zen. Ahots heldu askok distantzia emozional eta komunikatiboaz

nal y comunicativa, acentuada por los cambios sociales y tecnológicos: «Nos comunicamos de una forma diferente... en mi época estábamos todo el día en la calle y muy activos» (GF_Pol_A6_H). Algunas personas sienten que los lenguajes ya no coinciden: «Hablamos cada vez lenguajes más distintos y eso me da miedo» (GF_Pol_X). Otras, en cambio, relativizan la diferencia: «Mi hijo ha tenido una infancia como la que pude tener yo, y tengo 60» (GF_Pol_A4_M).

Este distanciamiento también preocupa porque genera **incertidumbre sobre el estado emocional de las y los jóvenes**: «No sé si sabemos realmente cómo están a nivel afectivo» (GF_Pol_A3_M), decía una madre. Parte de este alejamiento se vincula con la **pérdida de figuras adultas que marquen límites claros**: «Todo lo que trabajamos en el aula se escapa, porque luego fuera no hay normas» (GF_CEIP -Virgen de Oro_X), y también con una **pérdida de autoridad** docente y familiar: «No sé muy bien cuáles son las causas, pero pienso que hemos perdido autoridad» (GF_CEIP -Virgen de Oro_X).

A ello se suma una falta de **responsabilidades y consecuencias** en el día a día: «Ellos escuchan, la teoría se la saben genial... pero salen a la calle y no pasa nada» (GF_CEIP -Virgen de Oro_A4_M). Para muchas personas, la falta de tiempo y calidad en la convivencia familiar también impacta: «Queremos que los niños no nos interrumpen, y para eso les damos absolutamente todo» (GF_Pol_X).

La **comunicación** es otro eje crítico. Algunas personas adultas reconocen lo difícil que es conectar: «Yo me siento señora mayor, mis planteamientos no llegan» (GF_Pol_A8_M), mientras que otras identifican cambios en el estilo comunicativo: «Claro que se comunican, pero el tipo de comunicación ha cambiado mucho» (GF_Pol_X). Hay quien sugiere adaptarse a sus canales: «Tenemos que entrar en Instagram... el mail no lo van a leer» (GF_Tec_A2_M). Otros recuerdan que la clave es construir relaciones más sanas: «Poder comunicarnos sin que me enjuicien... eso es lo importante» (GF_Pol_X).

También se cuestiona la **imagen negativa de la adolescencia**: «El adolescente es problema, es rebeldía... y eso lo tenemos interiorizado» (GF_IES-Murgia_A3_M). Algunas personas proponen ver a la juventud como motor de cambio: «Sería ideal poder relacionarnos de forma más rica, más nutritiva... sin tanto paternalismo» (GF_Pol_A7_M), incluso apelando a un acompañamiento compartido y profesionalizado: «Falta alguien o una directriz que nos guíe en este campo» (GF_Pol_H).

hitz egin zuten, aldaketa sozial eta teknologikoek nabarmenduta: «nos comunicamos de una forma diferente... en mi época estábamos todo el día en la calle y muy activos» [modu desberdinean komunikatzen gara... nire garaian egun osoa kalean geunden, eta oso aktiboak ginen] (GF_Pol_A6_H). Pertsona batzuek sentitzen dute hizkuntzak ez datozela bat: «hablamos cada vez lenguajes más distintos y eso me da miedo» [gero eta hizkuntza desberdinagoak hitz egiten ditugu, eta horrek beldurra ematen dit] (GF_Pol_X). Beste batzuek, ordea, diferentzia erlatibizatzen dute: «mi hijo ha tenido una infancia como la que pude tener yo, y tengo 60» [nire semeak nik izan nuenaren moduko haurtzaroa izan du, eta 60 urte ditut] (GF_Pol_A4_M).

Urruntze horrek kezka sortzen du, halaber, gazteen egoera emozionalari buruzko ziurgabetasuna sortzen duelako: «no sé si sabemos realmente cómo están a nivel afectivo» [ez dakit benetan dakigun nola dauden maila afektiboan] (GF_Pol_A3_M), esaten zuen ama batek. Urruntze horren zati bat muga argiak markatzen dituzten figura helduen galerarekin lotzen da: «todo lo que trabajamos en el aula se escapa, porque luego fuera no hay normas» [ikasgelan lantzen dugun guztiak ihes egiten du, gero kanpoan ez baitago araurik] (GF_CEIP Virgen de Oro X), baita irakaskuntzako eta familiako autoritatea galtzearekin ere: «no sé muy bien cuáles son las causas, pero pienso que hemos perdido autoridad» [ez dakit oso ongi zeintzuk diren arrazoiak, baina autoritatea galdu dugula uste dut] (GF_CEIP –Virgen de Oro_X).

Horrez gain, egunerokotasunean ez dago erantzukizunik eta ondoriorik: «ellos escuchan, la teoría se la saben genial... pero salen a la calle y no pasa nada» [entzuten dute, teoria primeran dakite... baina kalera ateratzen dira eta ez da ezer gertatzen] (GF_CEIP – Virgen de Oro_A4_M). Pertsona askorentzat, familia-bizikidetzan denborarik eta kalitaterik ez izateak ere badu eragina: «queremos que los niños no nos interrumpan, y para eso les damos absolutamente todo» [hurrek molesta ez gaitzaten nahi dugu, eta horretarako dena ematen diegu] (GF_Pol_X).

Komunikazioa beste ardatz kritiko bat da. Heldu batzuek onartzen dute konektatzea zein zaila den: «yo me siento señora mayor, mis planteamientos no llegan» [ni andre nagusi sentitzen naiz, nire planteamenduak ez dira iristen] (GF_Pol_A8_M), eta beste batzuek komunikazio-estiloan aldaketak identifikatzen dituzte: «claro que se comunican, pero el tipo de comunicación ha cambiado mucho» [argi dago komunikatzen direla, baina komunikazio-estiloa asko aldatu da] (GF_Pol_X). Batzuek beren kanaletara egokitzea iradokitzen dute: «tenemos que entrar en Instagram... el mail no lo van a leer» [instagramen sartu behar gara... emaila ez dute irakurriko] (GF_Tec_A2_M). Beste batzuek gogorarazten dute gakoa harreman osasungarriagoak eraikitzea dela: «poder comunicarnos sin que me enjuicien... eso es lo importante» [epaitu gabe komunikatu ahal izatea... hori da garrantzitsua] (GF_Pol_X).

Nerabezaroaren irudi negatiboa ere zalantzan jartzen da: «el adolescente es problema, es rebeldía... y eso lo tenemos interiorizado» [nerabea arazoa da, errebelia da... eta hori barneratuta daukagu] (GF_IES-Murgia_A3_M). Pertsona batzuek proposatzen dute gazteak aldaketa-eragile gisa ikustea: «sería ideal poder relacionarnos de forma más rica, más nutritiva... sin tanto paternalismo» [egokiena litzateke harreman aberatsagoak eta nutritiboagoak izatea... hainbeste paternalismorik gabe] (GF_Pol_A7_M), baita laguntza partekatua eta profesiona-

Por último, muchas voces muestran **preocupación** por los retos que enfrentan los y las jóvenes, desde la falta de respeto, las apuestas online, el uso de tecnologías, hasta la violencia de género: «Lo de la falta de respeto me está empezando a preocupar seriamente» (GF_CEIP -Virgen de Oro_A2_M). La **responsabilidad** se reparte entre la familia, la escuela y la comunidad, aunque se insiste en que «los primeros en educar son los padres y madres» (GF_Pol_A7_H). Se reconoce que hay más recursos que nunca, y que la escuela los prepara mejor a nivel cognitivo, pero también que falta tiempo, límites y coherencia entre los distintos ámbitos educativos. Como concluye una persona: «También me parece muy importante lo que estáis haciendo, de preguntarles qué quieren, qué necesitan...» (GF_Soc_X). Porque, en definitiva, el reto está en construir puentes intergeneracionales que permitan acompañar, entender y convivir.

1.1.1.3. FACTORES INFLUYENTES

Según las personas participantes, la vida de la juventud en Zuia está condicionada por **factores de riesgo y de protección** que inciden en su bienestar. Entre las principales preocupaciones se sitúa el **consumo temprano de alcohol y cannabis**, cada vez más normalizado: «El botellón se compra, ya sabemos cómo se hace» (GF_Pol_A1_M). También preocupa el impacto de la **pornografía** en la educación afectivo-sexual, que genera una visión distorsionada de las relaciones: «Desde que son muy pequeñas entienden las relaciones heterosexuales de una manera tóxica» (GF_Tec_A2_M).

Otra inquietud central es la **falta de tiempo y presencia familiar**, derivada del ritmo laboral y económico actual. Se percibe un tránsito de una crianza autoritaria a una permisiva, donde la ausencia de límites resta autonomía y capacidad de gestión emocional. «Hemos pasado de una sociedad en la que todo estaba prohibido a otra en la que todo está permitido» (GF_Pol_X). Además, se menciona la **soledad invisible** de quienes no logran integrarse: «El problema son los que no vemos, los que están en casa porque no quieren o no pueden» (GF_CEIP_X).

El grupo también señala una **pérdida de valores** y la falta de coherencia entre escuela y entorno social: «Hay una educación en contra del esfuerzo» (GF_Pol_A6_H). Se describe a una juventud «programada», con exceso de actividades y poco margen para la creatividad: «No saben qué hacer, están acostumbrados a que todo esté organizado» (GF_Soc_A4_M). Para algunos padres y madres, permitir el **aburrimiento** es clave para el desarrollo personal: «El aburrimiento lleva a la creatividad» (GF_IES-Murgia_A3_M).

lizatua eskatzea ere: «falta alguien o una directriz que nos guíe en este campo» [arlo horretan gidatzen gaituen norbait edo gidalerro bat falta da] (GF_Pol_H).

Azkenik, ahots asko kezkatuta daude gazteek aurre egin beharreko erronkekin, hala nola errespetu falta, online apustuak, teknologien erabilera, edo genero-indarkeria: «lo de la falta de respeto me está empezando a preocupar seriamente» [serioski kezkatzen hasia nago errespetu faltagatik] (GF_CEIP – Virgen de Oroko_A2_M). Erantzukizuna familiaren, eskolaren eta komunitatearen artean banatzen da, baina argi azpimarratzen da: «los primeros en educar son los padres y madres» [hezten lehenak gurasoak dira] (GF_Pol_A7_H). Onartzen da inoiz baino baliabide gehiago daudela, eta eskolak hobeto prestatzen dituela maila kognitiboan, baina, era berean, denbora, mugak eta koherentzia falta direla hezkuntza-eremuen artean. Pertsona batek ondorioztatzen duenez: «también me parece muy importante lo que estáis haciendo, de preguntarles qué quieren, qué necesitan...» [egiten ari zaretena ere oso garrantzitsua iruditzen zait, zer nahi duten, zer behar duten... galdetzea] (GF_Soc_X). Izan ere, azken batean, erronka belaunaldien arteko zubiak eraikitzea da, lagun egiteko, ulertzeko eta elkarrekin bizitzeko.

1.1.1.3. *ERAGINA DUTEN FAKTOREAK*

Parte-hartzaileen arabera, Zuiako gazteen bizitza haien ongizatean eragiten duten arrisku eta babes-faktoreek baldintzatzen dute. Kezka nagusien artean alkoholaren eta cannabisaren kontsumo goiztiarra dago, gero eta normalizatuagoa: «el botellón se compra, ya sabemos cómo se hace» [botiloia erosi egiten da, badakigu nola egiten den] (GF_Pol_A1_M). Halaber, kezkagarria da pornografiak hezkuntza afektibo-sexualean duen eragina, harremanen ikuspegi distorsionatua sortzen baitu: «desde que son muy pequeñas entienden las relaciones heterosexuales de una manera tóxica» [neskak oso txikiak direnetik modu toxikoan ulertzen dituzte harreman heterosexualak] (GF_Tec_A2_M).

Beste kezka nagusi bat da familiaren denborarik eta presentziarik eza, egungo lan- eta ekonomia-erritmoaren ondorioz. Ikusten da hazkuntza autoritariotik permisibora igarotzen dela, eta mugarik ezak autonomia eta kudeaketa emozionalerako gaitasuna murrizten dituela. «hemos pasado de una sociedad en la que todo estaba prohibido a otra en la que todo está permitido» [dena debekatuta zegoen gizarte batetik dena baimenduta dagoen gizarte batera igaro gara] (GF_Pol_X). Gainera, integrazioa lortzen ez dutenen bakardade ikusezina aipatzen da: «el problema son los que no vemos, los que están en casa porque no quieren o no pueden» [arazoa ikusten ez ditugunak dira, etxean daudenak nahi ez dutelako edo ezin dutelako] (GF_CEIP_X).

Taldeak balio-galera bat eta eskolaren eta gizarte-ingurunearen arteko koherentziarik eza ere aipatu ditu: «hay una educación en contra del esfuerzo» [ahaleginaren aurkako hezkuntza dago] (GF_Pol_A6_H). «Programatutako» gazteria deskribatzen da, jarduera gehiegi eta sormenerako tarte txikia dituen: «no saben qué hacer, están acostumbrados a que todo esté organizado» [ez dakite zer egin, ohituta daude dena antolatuta egotera] (GF_Soc_A4_M). Guraso batzuentzat, asperdura ahalbidetzea funtsezkoa da garapen pertsonalerako: «el aburrimiento lleva a la creatividad» [asperdurak sormenera darama] (GF_IES-Murgia_A3_M).

Entre los **factores estructurales**, el alto coste de vida obliga a muchas familias a depender de los abuelos o de dobles empleos: «Hoy en día es imposible sacar adelante una familia con un solo sueldo» (GF_Pol_A5_M).

Frente a estos retos, se destacan **elementos protectores** como el entorno rural y la vida en la calle, percibidos como espacios seguros y saludables: «El entorno rural que tenemos nos protege» (GF_Pol_A4_M). Murgia actúa como **centro de socialización** juvenil, reforzado tras la pandemia, y se valora la **implicación familiar** en la comunidad y la escuela: «Las familias están muy concienciadas y quieren apoyar a sus hijos» (GF_CEIP-Virgen de Oro_A1_M).

Finalmente, la **realidad socioeconómica** del municipio, aunque exigente, sigue siendo estable. El **deporte** se destaca como recurso clave de socialización e integración: «Tenemos un club que engloba a más de 200 chavales desde chiquis hasta senior» (GF_Pol_A3_M), favoreciendo vínculos y convivencia intergeneracional.

1.1.1.4. *PERFIL DOCENTE*

En el contexto educativo de Zuia, el **perfil del profesorado** aparece como una cuestión clave por las **funciones y carencias formativas** que se le atribuyen. Los grupos de discusión revelan incertidumbre sobre **qué tipo de docente se necesita hoy** y qué competencias son deseables. «Todavía no está definido el perfil del profesor o profesora, no se sabe qué queremos ni cómo queremos que sea» (GF_IES-Murgia_A1_H). Esta indefinición se une a una **sobrecarga de funciones**, como resume otra voz: «Se le está pidiendo todo a la escuela» (GF_IES_X).

Se destaca la **falta de formación socioemocional** en la formación inicial y permanente del profesorado. Varios docentes reivindican incluir en el magisterio herramientas de acompañamiento y gestión emocional: «Lo seguiré reivindicando: la formación emocional del profesorado es una carencia» (GF_IES_X). Aunque algunos sostienen que los docentes no deben asumir tareas propias de otros perfiles —como psicólogos o trabajadores sociales—, otros opinan que «toda persona que trabaja con gente necesita competencias emocionales básicas» (GF_IES-Murgia_A2_H).

En la práctica, se evidencian **dificultades para construir relaciones pedagógicas de confianza** por falta de tiempo, recursos y preparación. Las tutorías se consideran poco efectivas: «No tengo formación para llevar esa actividad bien adelante» (GF_IES-Murgia_A6_M). En temas

Egiturazko faktoreen artean, bizi-kostu handiak aitona-amonen edo enplegu bikoitzen mende egotera behartzen ditu familia asko: «hoy en día es imposible sacar adelante una familia con un solo sueldo» [gaur egun ezinezkoa da soldata bakar batekin familia bat aurrera ateratzea] (GF_Pol_A5_M).

Erronka horien aurrean, babes-elementuak nabarmentzen dira, hala nola landa-ingurunea eta kaleko bizitza, espazio seguru eta osasungarri gisa hautematen baitira: «el entorno rural que tenemos nos protege» [dugun landa-inguruneak babestu egiten gaitu] (GF_Pol_A4_M). Murgiak gazteen sozializazio-zentro gisa jarduten du, pandemiaren ondoren indartua, eta familiak komunitatean eta eskolan duen inplikazioa baloratzen da: «las familias están muy concienciadas y quieren apoyar a sus hijos» [familiak oso kontzientziatuta daude eta seme-alabei lagundu nahi diete] (GF_CEIP-Horoko Etxebizitza_A1_M).

Azkenik, udalerriko errealitate sozio-ekonomikoak, zorrotza bada ere, egonkorra izaten jarraitzen du. Kirola sozializatzeko eta integratzeko funtsezko baliabide gisa nabarmentzen da: «tenemos un club que engloba a más de 200 chavales desde chiquis hasta senior» [200 neska-mutil baino gehiago biltzen dituen klub bat dugu, txikietatik seniorretara arte] (GF_Pol_A3_M), belaunaldien arteko loturak eta bizikidetza bultzatuz.

1.1.1.4. IRAKASLE-PROFILA

Zuiako hezkuntza-testuinguruan, irakasleen profila funtsezko gaia da, esleitzen zaizkion funtzioengatik eta prestakuntza-gabeziengatik. Eztabaida-taldeek ziurgabetasuna erakusten dute jakiteko gaur egun zer irakasle mota behar den eta zer konpetentzia diren desiragarriak: «todavía no está definido el perfil del profesor o profesora, no se sabe qué queremos ni cómo queremos que sea» [ez dago definituta irakaslearen profila, ez dakigu zer nahi dugun, ezta nolakoa izatea nahi dugun ere](GF_IES-Murgia_A1_H). Zehaztugabetasun hori funtzioen gainkarga bati gehitzen zaio, beste ahots batek laburbiltzen duen bezala: «se le está pidiendo todo a la escuela» [eskolari dena eskatzen zaio] (GF_IES_X).

Irakasleen hasierako eta etengabeko prestakuntzan prestakuntza sozio-emozionalik ez dagoela nabarmendu da. Zenbait irakaslek irakasleen artean laguntza eta kudeaketa emozionalerako tresnak sartzea aldarrikatzen dute: «lo seguiré reivindicando: la formación emocional del profesorado es una carencia» [aldarrikatzen jarraituko dut: irakasleen prestakuntza emozionala gabezia bat da] (GF_IES_X). Batzuek diote irakasleek ez dituztela beste profil batzuei dagozkien zereginak beren gain hartu behar — psikologoak edo gizarte-langileak, esaterako —, baina beste batzuen ustez «toda persona que trabaja con gente necesita competencias emocionales básicas» [jendearekin lan egiten duen pertsona orok oinarritzko gaitasun emozionalak behar ditu] (GF_IES-Murgia_A2_H).

Praktikan, zailtasunak daude konfiantzazko harreman pedagogikoak eraikitze, denbora, baliabide eta prestakuntza faltagatik. Tutoretzak ez dira oso eraginkorrak: «no tengo formación para llevar esa actividad bien adelante» [ez dut prestakuntzarik jarduera hori aurrera ondo

sensibles, como la sexualidad, se prefiere recurrir a **figuras externas**, ya que el rol evaluador del profesorado limita la confianza del alumnado: «El educador se va a marchar y tú vas a estar ahí todos los días» (GF_IES-Murgia_A7_M).

Al mismo tiempo, se reivindica una **relación más horizontal**, donde el aprendizaje sea mutuo: «Yo quiero jóvenes que me enseñen cosas a mí; tienen mejores ideas de cómo manejar las redes» (GF_IES-Murgia_A5_M). Esta mirada dialógica busca transformar la enseñanza en un espacio compartido y participativo.

Aunque se percibe una **pérdida de autoridad** respecto a generaciones anteriores, no se atribuye al profesorado sino al cambio social. Aun así, los docentes siguen siendo **referentes clave** por su cercanía y tiempo con el alumnado: «El referente de la clase es el tutor [...] tenemos que educar entre todos» (GF_IES_X).

Finalmente, se defiende una **autoridad pedagógica basada en el respeto y el acompañamiento**, no en la imposición: «La autoridad no pasa de moda, pero tiene que ser pedagógica, basada en lo humano» (GF_CEIP_X).

1.1.1.5. TRIANGULACIÓN ESCUELA, FAMILIA Y SOCIEDAD

En el análisis de la **interrelación entre escuela, familia y sociedad** en Zuia, emergen múltiples tensiones derivadas de los cambios sociales y culturales que han transformado los procesos educativos y las formas de convivencia. El **individualismo** aparece como una de las cuestiones más señaladas, afectando tanto a los valores colectivos como a las relaciones cotidianas. Aunque se reconoce que la juventud mantiene una base ética sólida, las dinámicas actuales tienden a reforzar la autosuficiencia y el aislamiento: «Tienen buenos valores, saben lo que es el respeto, lo ejercen, pero se impone lo otro» (GF_CEIP-Virgen de Oro_A3_M).

A ello se suman transformaciones en los **modelos de crianza**, donde se observa una progresiva pérdida de la función educativa colectiva que antes desempeñaban las familias extendidas y la comunidad. Muchas familias crían en soledad, sin el apoyo intergeneracional de los abuelos ni de las redes vecinales que antaño ofrecían contención y acompañamiento: «Antes tenías el apoyo incondicional de los abuelos y las amasas [...] ahora ambas partes están en el mundo laboral» (GF_CEIP_X). Esta situación ha debilitado la **autoridad social** que ejercía la comunidad, generando desconfianza entre adultos y una menor aceptación de la corrección pública: «Antes el pueblo tenía una función educativa [...] hoy, si corriges a un niño, te pueden decir: “¿Qué le estás diciendo a mi hijo?”» (GF_CEIP-Virgen de Oro_A5_H). Se percibe además una **pérdida de respeto hacia las figuras adultas**, alimentada por la sensación de que éstas ya no representan autoridad real:

eramateko] (GF_IES-Murgia_A6_M). Gai sentikorretan, hala nola sexualitatean, nahiago da kanpoko figuretara jotzea, irakasleen rol ebaluatzaileak ikasleen konfiantza mugatzen baitu: «el educador se va a marchar y tú vas a estar ahí todos los días» [hezitzaileak alde egingo du eta zu hor egongo zara egunero] (GF_IES-Murgia_A7_M).

Aldi berean, harreman horizontalagoa aldarrikatzen da, ikaskuntza elkarrekikoa izan dadin: «yo quiero jóvenes que me enseñen cosas a mí; tienen mejores ideas de cómo manejar las redes» [niri gauzak irakatsiko dizkidaten gazteak nahi ditut; ideia hobeak dituzte sareak maneiatzeari buruz] (GF_IES-Murgia_A5_M). Begirada dialogiko horren helburua da irakaskuntza espazio partekatu eta parte-hartzaile bihurtzea.

Aurreko belaunaldiekiko autoritatea galdu dela ikusten bada ere, ardura ez zaie irakasleei egozten, gizarte-aldaketari baizik. Hala ere, irakasleek funtsezko erreferenteak izaten jarraitzen dute, ikasleekin duten hurbiltasunagatik eta denboragatik: «el referente de la clase es el tutor [...] tenemos que educar entre todos» [ikasgelako erreferentea tutorea da [...] guztion artean hezi behar dugu](GF_IES_X).

Azkenik, errespetuan eta laguntzan oinarritutako agintaritzak pedagogiko bat defendatzen da, ez inposizioan oinarritua: «la autoridad no pasa de moda, pero tiene que ser pedagógica, basada en lo humano» [autoritatea ez da modaz pasatzen, baina pedagogikoa izan behar du, gizatasunean oinarritua] (GF_CEIP_X).

1.1.1.5. *ESKOLAREN, FAMILIAREN ETA GIZARTEAREN TRIANGULAZIOA*

Zuiako eskolaren, familiaren eta gizartearen arteko harremana aztertzean, hainbat tentsio sortzen dira hezkuntza-prozesuak eta bizikidetzak moduak eraldatu dituzten gizarte eta kultura aldaketen ondorioz. Indibidualismoa da gehien aipatzen den gaietako bat, eta balio kolektiboek zein eguneroko harremanek eragiten dituen. Gazteek oinarri etiko sendoa dutela onartzen bada ere, egungo dinamikek autosufizientzia eta isolamendua indartzeko joera dute: «tienen buenos valores, saben lo que es el respeto, lo ejercen, pero se impone lo otro» [balio onak dituzte, badakite zer den errespetua, erabiltzen dute, baina bestea gailentzen da] (GF_CEIP_Virgen de Oro_A3_M).

Horri haziera-ereduen aldaketak gehitu behar zaizkio, lehen familia hedatuek eta komunitateak betetzen zuten hezkuntza-funtzio kolektiboa pixkanaka galtzen ari dela ikusten baita. Familia asko bakarrik hazten dira, aitona-amonen belaunaldien arteko laguntzarik gabe eta garai batean sostengua eta laguntza eskaintzen zuten auzo-sarerik gabe: «antes tenías el apoyo incondicional de los abuelos y las abuelas [...] ahora ambas partes están en el mundo laboral» [lehen aititeen eta amamen baldintzarik gabeko babesa zenuen [...] orain bi aldeak lan-munduan daude] (GF_CEIP_X). Egoera horrek ahuldu egin du komunitateak betetzen zuten gizarte-agintea, helduen arteko mesfidantza eta zuzenketa publikoaren onarpen txikiagoa eraginez: «antes el pueblo tenía una función educativa hoy, si corriges a un niño, te pueden decir: ¿qué le estás diciendo a mi hijo?» [lehen herriak hezkuntza-funtzioa zuen, gaur egun, haur bat zuzentzen baduzu, honako hau esan diezazukete: zer ari zara esaten nire semeari?] (GF_ GF_CEIP_

«Han perdido ese miedo [...] saben que dos personas son lo mismo que una estatua o un mueble» (GF_IES_X).

Paralelamente, se evidencia una **ruptura en la transmisión intergeneracional de valores**. Muchas familias sienten que los referentes de sus hijos provienen hoy de otros entornos, especialmente digitales: «La problemática mayor la veo en la transmisión de valores [...] ya nos llegan de otros lugares» (GF_IES_X). En este contexto, la **tecnología** emerge como un factor determinante: la inmediatez del entorno digital ha reducido la tolerancia a la frustración y la capacidad de espera entre los/as jóvenes: «El móvil es la inmediatez [...] la frustración se vive peor» (GF_IES-Murgia_A3_M). Las redes sociales, si bien amplían el acceso a recursos, también limitan la creatividad y el espacio para el aburrimiento, aspectos clave para el desarrollo autónomo: «No se pueden estar aburriendo ni un momento [...] un móvil no es lo mismo» (GF_IES-Murgia_A1_H).

La comunidad, tradicionalmente entendida como agente educador, **encuentra ahora dificultades para llegar a quienes más lo necesitan**. Los espacios de participación suelen reunir a las mismas personas comprometidas, mientras que los sectores en situación de mayor vulnerabilidad permanecen ausentes: «Siguen acudiendo los que acuden a todo. ¿Cómo llegamos a los que de verdad tenemos que llegar?» (GF_Tec_A3_M). Esta falta de implicación debilita la capacidad de respuesta colectiva y la función correctiva ante conductas inadecuadas. Aunque se valora la necesidad de actuar, se advierte que las sanciones sin diálogo pueden tener efectos contraproducentes: «Haces que el chaval o la chavala que iba a la biblioteca no vuelva a ir nunca» (GF_IES-Murgia_A6_M).

Frente a este escenario, se reitera la importancia de **tejer redes de colaboración entre escuela, familias, servicios sociales y agentes comunitarios**, entendiendo la educación como una responsabilidad compartida: «Todas las mejoras que hay son responsabilidad del profesorado, AMPA, la policía y los agentes sociales» (GF_CEIP_X). Sin embargo, la **participación familiar** continúa siendo desigual. Mientras que en cuestiones urgentes, como el consumo de drogas, la asistencia puede ser masiva, la implicación cotidiana resulta difícil por la falta de tiempo y la sobrecarga laboral: «La realidad del día a día hace que se acerque muy poca gente» (GF_Tec_X).

Algunas voces proponen **establecer formas de participación obligatoria** en determinados espacios o decisiones comunitarias, con el objetivo de reforzar la corresponsabilidad educativa: «Desde primaria debería haber momentos en donde por obligación tengas que acudir y aceptar

Virgen de Oro_A5_H). Gainera, helduekiko errespetua galdu dela sumatzen da, figura horiek jada benetako autoritatea ez direlako sentsazioak elikatuta: «han perdido ese miedo saben que dos personas son lo mismo que una estatua o un mueble» [beldur hori galdu dute, bai baitakite bi pertsona estatua edo altzari baten pareko direla] (GF_IES_X).

Aldi berean, balioen belaunaldien arteko transmisioan haustura bat dagoela ikusten da. Familia askok sentitzen dute seme-alaben erreferenteak gaur egun beste ingurune batzuetatik datozela, bereziki ingurune digitaletatik: «la problemática mayor la veo en la transmisión de valores [...] ya nos llegan de otros lugares» [arazo handiena balioen transmisioan ikusten dut [...] beste leku batzuetatik iristen zaizkigu] (GF_IES_X). Testuinguru horretan, teknologia faktore erabakigarri gisa azaleratzen da: ingurune digitalaren berehalakotasunak frustrazioarekiko tolerantzia eta itxaroteko gaitasuna murriztu ditu gazteen artean: «el móvil es la inmediatez [...] la frustración se vive peor» [mugikorra berehalakotasuna da [...] frustrazioa okerrago bizi da] (GF_IES-Murgia_A3_M). Sare sozialek, baliabideetarako sarbidea zabaltzen badute ere, sormena eta aspertzeko espazioa ere mugatzen dituzte, garapen autonomorako funtsezko alderdiak baitira: «no se pueden estar aburriendo ni un momento [...] un móvil no es lo mismo» [ezin dira une batez ere aspertzen egon [...] mugikorra ez da gauza bera] (GF_IES-Murgia_A1_H).

Komunitateak, tradizionalki eragile hezitzaile gisa ulertuta, zailtasunak izaten ditu orain premia handiena dutenengana iristeko. Parte hartzeko espazioek konprometitutako pertsona berberak biltzen dituzte, eta kalteberatasun handieneko egoeran dauden sektoreek, berriz, ez dute jarraitzen: «siguen acudiendo los que acuden a todo. ¿cómo llegamos a los que de verdad tenemos que llegar?» [denetara joaten direnek joaten jarraitzen dute. Nola iristen gara benetan iritsi behar dugunengana?](GF_Tec_A3_M). Inplikazio falta horrek ahuldu egiten ditu erantzun kolektiborako gaitasuna eta jokabide desegokien aurrean zuzentzeko eginkizuna. Jarduteko beharra baloratzen bada ere, ohartarazten da elkarriketarik gabeko zehapenek ondorio kaltegarriak izan ditzaketela: «haces que el chaval o la chavala que iba a la biblioteca no vuelva a ir nunca» [eragiten duzuna da liburutegira zihoan gaztea ez dadila inoiz berriro inoiz ez joatea] (GF_IES-Murgia_A6_M).

Egoera horren aurrean, eskolaren, familien, gizarte-zerbitzuen eta eragile komunitarioen arteko lankidetzazakeak ehuntzearen garrantzia berresten da, hezkuntza erantzukizun partekatutzat hartuta: «todas las mejoras que hay son responsabilidad del profesorado, AMPA, la policía y los agentes sociales» [dauden hobekuntza guztiak irakasleen, guraso elkartearen, poliziaren eta gizarte-eragileen erantzukizuna dira] (GF_CEIP_X). Hala ere, familiaren parte-hartzeak desberdina izaten jarraitzen du. Premiazko gaitan, hala nola droga-kontsumoan, asistentzia masiboa izan daiteke, baina eguneroko inplikazioa zaila da denbora faltagatik eta lan-gainkargagatik: «la realidad del día a día hace que se acerque muy poca gente» [eguneroko martxa dela eta, oso jende gutxi hurbiltzen da](GF_Tec_X).

Zenbait ahotsek proposatzen dute guneko erabaki komunitario jakin batzuetan nahitaez parte hartzeko moduak ezartzea, hezkuntza-erantzukidetasuna indartzeko: «desde primaria debería haber momentos en donde por obligación tengas que acudir y aceptar lo que ahí se diga»

lo que ahí se diga» (GF_IES-Murgia_A1_H). Este debate evidencia la **desresponsabilización adulta** y la necesidad de acompañar también a las familias, no solo con información nueva, sino recuperando pautas básicas de crianza y convivencia. Como sintetiza una de las voces docentes: «Hace falta mucha educación a las familias [...] poner cada vez más el foco en ellas» (GF_IES-Murgia_A1_H).

1.1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN. ¿QUÉ SE SABE DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA?

1.1.2.1. PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

El análisis de las prácticas co-curriculares resulta esencial desde una perspectiva investigadora, ya que permite comprender su influencia en el desarrollo integral del alumnado. Para ello, es necesario partir del conocimiento directo que los/as actores involucrados —docentes, profesionales técnicos, responsables políticos— poseen sobre este tipo de experiencias. En este sentido, los grupos focales han permitido recoger vivencias y percepciones sobre iniciativas concretas que ilustran tanto casos exitosos como ejemplos de intervenciones menos eficaces. Una de las aportaciones proviene del ámbito técnico, donde se destaca el trabajo directo con familias en riesgo de exclusión social. A través de la figura del educador familiar, se desarrollan procesos de intervención en los propios hogares, lo que permite una acción más contextualizada y eficaz: «Trabajamos con familias, con riesgo leve, moderado de desprotección y tenemos programas de intervención familiar en los propios domicilios a través de educadores familiares» (GF_Tec_X)

Desde el ámbito educativo formal, profesionales del Instituto de Educación Secundaria de Murguía subrayan la importancia de contar con especialistas para acompañar a las familias, especialmente en momentos de crisis o dificultad en los vínculos familiares:

Un poco en esa línea nos queda como, a mí me pasa que las familias cuando te vienen normalmente vienen cuando ya le has explotado en la cara. Y te vienen con 15, 16 años y «joder, es que le digo que no salga de casa y me aparta, sale y no vuelve hasta el domingo» [...]. Creo que con las familias, [...] tener profesionales especializados [...] podría ser positivo (GF_Soc_A2_H)

El modelo de colaboración entre la escuela y figuras profesionales especializadas ya se desarrolla con normalidad en otras comunidades autónomas, tal como ejemplifica uno de los participantes:

[lehen hezkuntzatik une batzuetan nahitaez egon behar zenuke, eta bertan esaten dena onartu] (GF_IES-Murgia_A1_H). Eztabaida horrek agerian uzten du helduek ez dutela erantzukizuna hartzen, eta familiei ere lagundu egin behar zaiela, ez soilik informazio berria emanez, baizik eta hazkuntzarako eta bizikidetzarako oinarrizko jarraibideak berreskuratuz. Irakasleen ahotse-tako batek laburbiltzen duenez: «hace falta mucha educación a las familias [...] poner cada vez más el foco en ellas» [heziketa handia eman behar zaie familiei [...] fokua gero eta gehiago jarri haiengan] (GF_IES-Murgia_A1_H).

1.1.2. GAIA ZERTAN DEN. ZER DAKIGU GIZARTE HEZKUNTZAREN EKINTZAZ?

1.1.2.1. PRAKTIKA ETA ESPERIENTZIA ESANGURATSUAK

Praktika kokurrikularrak aztertzea funtsezkoa da ikerketaren ikuspegitik, ikasleen garapen integralean duten eragina ulertzeko aukera ematen baitu. Horretarako, inplikaturako eragileek: irakasleek, profesional teknikoek, arduradun politikoek, horrelako esperientziei buruz duten zuzeneko ezagutzatik abiatu behar da. Ildo horretan, foku-taldeek aukera eman dute ekimen zehatzei buruzko bizipenak eta pertzepzioak biltzeko, kasu arrakastatsuen zein eraginkortasun txikiagoko esku-hartzeen adibideak erakutsiz. Ekarpenetako bat eremu teknikitik dator, non gizarte-bazterkeria jasateko arriskuan dauden familiekin egindako zuzeneko lana nabarmentzen den. Familia-hezitzailearen figuraren bidez, etxeetan bertan esku hartzeko prozesuak garatzen dira, eta, horri esker, ekintza testuinguruaren arabera eta eraginkorragoa da: «trabajamos con familias, con riesgo leve, moderado de desprotección y tenemos programas de intervención familiar en los propios domicilios a través de educadores familiares» [familiekin lan egiten dugu, babesgabetasun-arrisku arin eta moderatua dutenekin, eta familietan esku hartzeko programak ditugu, familia-hezitzaileen bidez](GF_Tec_X).

Hezkuntza formalaren eremuan, Murgiako Bigarren Hezkuntzako Institutuko profesionalek azpimarratu dute oso garrantzitsua dela espezialistak izatea familiei laguntzeko, batez ere krisaldietan edo familia-loturetan zailtasunak daudenean:

Un poco en esa línea, a mí me pasa que las familias cuando te vienen normalmente ya les ha explotado en la cara. Y te vienen con 15, 16 años y -joder, es que le digo que no salga de casa y me aparta, sale y no vuelve hasta el domingo. Creo que con las familias, tener profesionales especializados podría ser positivo. [Pixka bat ildo horretan, niri gertatzen zait familiak normalean datozkinuzerako eskuetatik joan zaiela. Eta 15, 16 urterekin etortzen zaizkizu, eta joder, etxetik ez irteteko esaten diot, eta alboratu egiten nau, irten egiten da eta ez da itzultzen igandera arte. Nire ustez, familiekin, profesional espezializatuak izatea positiboa izan liteke] (GF_Soc_A2_H).

Eskolaren eta figura profesional espezializatuen arteko lankidetzaren eredu normaltasunez gartzen ari da beste autonomia-erkidego batzuetan, parte-hartzaile batek adierazitakoaren arabera:

Claro, para ella fue algo nuevo, en Vitoria nos miran como a frikis [...], pero en Andalucía, en Extremadura, en Castilla La Mancha [...] hay educadores sociales que se encargan de gestionar y coordinar las tutorías [...] o de la formación y el apoyo a las familias [...] (GF_Soc_A2_H)

Además del acompañamiento individual y familiar, se han identificado prácticas exitosas que evidencian el potencial transformador de los proyectos bien articulados. El caso del Gaztetxe, un espacio autogestionado para jóvenes en muchas localidades del País Vasco, se valora de forma positiva. Iniciativas similares, como Kuadrillategi, se articulan desde las instituciones locales con el objetivo de generar espacios de encuentro y participación juvenil, reforzados por la presencia de adultos referentes: «Ahora ha llegado..., bueno, a nivel de cuadrilla ya ha llegado una iniciativa de Juventud de Diputación [...] localizar a nivel de (...) pues dos personas referentes.» (GF_Pol_A2_H)

También se mencionan otras experiencias como la dinamización de lonjas juveniles o locales, en los que se trabaja intencionalmente para promover el uso del euskera: «Conozco experiencias en Bilbo o en Lasarte-Oria [...] intervenciones de incremento de la utilización del euskera. Desde el propio Instituto de Murguía, se valoran positivamente las colaboraciones con educadores y educadoras sociales en espacios de tutoría: «Eso detectaron en uno de los clubes [...] han visto que dándole un hilo conductor y teniendo el apoyo en algunas horas de la tutoría de la educadora» (GF_Soc_A2_H)

La labor de entidades como KOKUK pone de relieve la importancia de borrar los límites entre lo formal y lo no formal. El acompañamiento en el aula de alumnado que no accede a otras redes resulta determinante para una intervención eficaz: «había muchos chavales que no hacían calle, pero que estaban mal. [...] en la medida en la que fuimos viendo que el Instituto [...] podía llegar a otro tipo de chavales [...] la intervención era mucho más integral.» (GF_Soc_A2_H). El rol de estos referentes adultos se mantuvo incluso durante situaciones excepcionales, como la pandemia: «y que en cuarentena, o sea, y es sabido crear esos espacios [...] cuando empezaron con el proyecto [...] los primeros que nos ayudaron [...] fueron los educadores.» (GF_IES_X). Incluso se destacan acciones de éxito vinculadas al trabajo comunitario con familias, como las jornadas medioambientales de recogida de residuos: «se juntaron familias y luego sacaron un video [...] toda la cantidad de basura que sacaron durante un sábado» (GF_IES -Murgia_A3_M)

Claro, para ella fue algo nuevo, en Vitoria nos miran como a frikis, pero en Andalucía, en Extremadura, en Castilla La Mancha hay educadores sociales que se encargan de gestionar y coordinar las tutorías o de la formación y el apoyo a las familias. [Jakina, berarentzat gauza berria izan zen, Gasteizen frikiak bezala begiratzen digute, baina Andaluzian, Extremaduran, Gaztela-Mantxan, gizarte-hezitzaileak arduratzen dira tutoretzak kudeatzeaz eta koordinatzeaz edo familiei prestakuntza eta laguntza emateaz] (GF_Soc_A2_H).

Banakako eta familiako laguntzeaz gain, ondo egituratutako proiektuen ahalmen eraldatzailea agerian uzten duten praktika arrakastatsuak identifikatu dira. Gaztetxea, esaterako, Euskadiko herri askotan dagoenaren pareko gazteentzako gune autogestionatua, positiboki baloratzen da. Antzeko ekimenak, hala nola Kuadrillategi, gazteen topaketarako eta partaidetzarako guneak sortzeko antolatzen dira toki-erakundeetatik, erreferentziazko helduen presentziak indartuta: «ahora ha llegado..., bueno, a nivel de cuadrilla ya ha llegado una iniciativa de Juventud de Diputación para localizar a dos personas referentes.» [Orain iritsi da..., tira, kuadrilla mailan dagoeneko iritsi da Aldundiaren Gazteriaren arloko ekimen bat erreferentziazko bi pertsona aurkitzeko] (GF_Pol_A2_H).

Beste esperientzia batzuk ere aipatzen dira, hala nola gazteen lonjen edo lokalen dinamizazioa, zeinetan euskararen erabilera sustatzeko lan egiten baita: «conozco experiencias en Bilbo o en Lasarte-Oria intervenciones de incremento de la utilización del euskera. Desde el propio Instituto de Murguía, se valoran positivamente las colaboraciones con educadores y educadoras sociales en espacios de tutoría: eso detectaron, en uno de los clubes han visto que dándole un hilo conductor y teniendo el apoyo en algunas horas de la tutoría de la educadora» [Euskararen erabilera areagotzeko esku-hartzeak ezagutzen ditut Bilbon edo Lasarte-Orian. Murguiko Institutuak berak positiboki baloratzen ditu gizarte-hezitzaileekin egindako lankidetzak: hori detektatu zuten klubetako batean ikusi dute hari gidari bat eman diotela eta hezitzailearen tutoretzako laguntza izan dutela ordu batzuetan] (GF_Soc_A2_H).

KOKUKen eta antzeko erakundeen lanak formalaren eta ez-formalaren arteko mugak ezabatzearen garrantzia nabarmentzen du. Ikasgelan beste sare batzuetara sartzen ez diren ikasleei laguntzea erabakigarria da esku-hartze eraginkor baterako: «había muchos chavales que no hacían calle, pero que estaban mal. En la medida en la que fuimos viendo que el Instituto podía llegar a otro tipo de chavales la intervención era mucho más integral» [kalean ez zeuden baina gaizki zeuden gazte asko zeuden. Institutuak beste neska-mutil batzuegana iritsi zitekeela ikusi genuen neurrian esku-hartzea askoz integralagoa zen] (GF_Soc_A2_H). Erreferente heldu horien rola salbuespenezko egoeretan ere mantendu zen, hala nola pandemian: «y que en cuarentena, y es sabido crear esos espacios cuando empezaron con el proyecto los primeros que nos ayudaron fueron los educadores.» [Eta berrogeialdian, gauza jakina da espazio horiek sortzea proiektuarekin hasi zirenean lagundu ziguten lehenengoak hezitzaileak izan ziren]. (GF_IES_X). Familiekin egindako lan komunitarioari lotutako ekintza arrakastatsuak ere nabarmentzen dira, hala nola hondakinak biltzeko ingurumen-jardunaldiak: «se juntaron familias y luego sacaron un video toda la cantidad de basura que sacaron durante un sábado»

No obstante, junto a estos ejemplos de éxito, también se identifican casos de intervenciones con resultados limitados o cuestionables. Las críticas se centran, sobre todo, en la ausencia de planificación, objetivos claros o metodologías educativas consistentes. Algunos espacios, como el Gazteleku, han sido gestionados por empresas sin un proyecto educativo de base: «algunas tienen una implicación [...] y otras es cumplir el expediente con un monitor y no hay metodología, no hay una base educativa por detrás» (GF_Tec_X). De igual forma, se alerta sobre el riesgo de convertir los espacios juveniles en meros «aparcamientos» donde los jóvenes acuden como consumidores pasivos, sin una participación activa ni reflexiva: «hay proyectos [...] diseñados un poco como aparkalekus de jóvenes [...] consumidores y consumidoras pasivos de ocio» (GF_Tec_X).

1.1.2.2. *CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS SOBRE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: LUCES, VACÍOS Y POSIBILIDADES*

El conocimiento sobre las **experiencias socioeducativas en Zuia** es aún limitado entre las personas participantes, una percepción ampliamente compartida por los distintos grupos consultados. Desde una perspectiva técnica, se considera que la **educación secundaria** constituye el espacio más adecuado para desarrollar intervenciones socioeducativas, aunque no está exenta de dificultades. Como señalaba un técnico, «la vía de hacer la intervención es secundaria, y ahí está precisamente la dificultad» (GF_Tec_A5_H).

El Instituto de Murguía se presenta como el contexto donde existe un mayor conocimiento sobre el papel del educador o educadora social, ya que el profesorado describe con mayor precisión sus funciones y potencialidades. En el CEIP de Murguía, en cambio, el conocimiento es más fragmentario, aunque algunas docentes mencionan experiencias similares en otros municipios, donde la coordinación entre escuela y servicios sociales ha sido clave para la **prevención del acoso escolar** o el **trabajo con familias**. Una maestra relataba: «En mi zona hay dos educadoras sociales que se coordinan con el centro escolar para prevenir acoso y empoderar a los chavales» (GF_CEIP_X).

Desde el ámbito político, se recuperan **referencias de experiencias cercanas** que podrían servir de inspiración. En Gasteiz, especialmente en el Casco Viejo, se subraya el valor del trabajo de calle y la intervención educativa en los espacios donde se encuentran los jóvenes. En Legutio, por su parte, se recuerda una iniciativa juvenil que fomentó el apoyo entre generaciones a través de la creación de una pequeña sociedad civil: «Nos juntamos jóvenes del pueblo y conseguimos que hubiera apoyo entre diferentes generaciones» (GF_Pol_A8_M).

[familiak elkartu ziren eta, ondoren, bideo bat atera zuten, larunbat batean atera zuten zabor kantitate guztiarekin] (GF_IES -Murgia_A3_M).

Hala ere, arrakastaren adibide horiekin batera, emaitza mugatuak edo eztabaidagarriak dituzten esku-hartzeen kasuak ere identifikatu dira. Kritikak, batez ere, plangintzarik, helburu argirik edo hezkuntza-metodologia sendorik ezean oinarritzen dira. Espazio batzuk, hala nola Gaztelekua, enpresek kudeatu dituzte oinarritzko hezkuntza-proiekturik gabe: «algunas tienen una implicación y otras es cumplir el expediente con un monitor y no hay metodología, no hay una base educativa por detrás » [batzuek inplikazioa dute eta beste batzuk espedientea begirale batekin betetzea da eta ez dago metodologiarik, ez dago hezkuntza-oinarririk atzetik] (GF_Tec_X). Era berean, gazteen espazioak «aparkaleku» huts bihurtzeko arriskuaz ohartarazi da. Espazio horietan, gazteak kontsumitzaile pasibo gisa joaten dira, parte-hartze aktibo eta gogoetatsurik gabe: «hay proyectos diseñados un poco como aparkalekus de jóvenes consumidores y consumidoras pasivos de ocio» [proiektu batzuk gazteen aparkaleku gisa diseinaturik daude non aisialdiko kontsumitzaile pasiboak diren] (GF_Tec_X).

1.1.2.2. *EKINTZA SOZIO-HEZITZAILEARI BURUZKO EZAGUTZAK ETA ESPERIENTZIAK: ARGIAK, HUTSUNEAK ETA AUKERAK*

Zuiako esperientzia sozio-hezitzaileari buruzko ezagutza oraindik ere mugatua da parte-hartzaileen artean, kontsultatutako taldeek iritzi bera baitute. Ikuspegi teknikitik, uste da bigarren hezkuntza dela esku-hartze sozio-hezitzaileak garatzeko espaziorik egokiena, nahiz eta zailtasunak ere badituen. Teknikari batek adierazi zuen bezala, «la vía de hacer la intervención es secundaria, y ahí está precisamente la dificultad» [esku-hartzea egiteko bidea bigarren mailakoa da, eta hortxe dago, hain zuzen ere, zailtasuna] (GF_Tec_A5_H).

Murgiako Institutua da gizarte-hezitzailearen zereginari buruzko ezagutza handiena duen testuingurua, irakasleek zehaztasun handiagoz deskribatzen baitituzte haren funtzioak eta ahalmenak. Murgiako HLHIIn, aldiz, ezagutza zatikatuagoa da, nahiz eta irakasle batzuek antzeko esperientziak aipatu dituzten beste udalerri batzuetan, non eskolaren eta gizarte-zerbitzuen arteko koordinazioa funtsezkoa izan baita **eskola-jazarpena prebenitzeko edo familiekin lan egiteko**. Irakasle batek honako hau azaldu zuen: «en mi zona hay dos educadoras sociales que se coordinan con el centro escolar para prevenir acoso y empoderar a los chavales» [nire eremuan bi gizarte-hezitzaile daude ikastetxearekin koordinatzen direnak jazarpena prebenitzeko eta gazteak ahaldunduzeko] (GF_CEIP_X).

Esparru politikotik, inspirazio-iturri izan litezkeen **gertuko esperientzien erreferentziak** berreskuratu dira. Gasteizen, bereziki Alde Zaharrean, kaleko lanaren balioa eta hezkuntza-arloko esku-hartzea azpimarratu dira gazteak dauden espazioetan. Legution, bestalde, gizarte zibil txiki bat sortuz belaunaldien arteko laguntza sustatu zuen gazte-ekimen bat gogorarazi da: «nos juntamos jóvenes del pueblo y conseguimos que hubiera apoyo entre diferentes generaciones» [herriko gazteak elkartu ginen eta belaunaldi desberdinen arteko babesa egotea lortu genuen] (GF_Pol_A8_M).

En el instituto, **el debate** se centra en cómo **integrar la figura del educador/a social** sin que quede diluida en la estructura escolar ni confundida con el rol docente. Un profesor lo expresaba así: «La cuestión es cómo desvincularlo de algo reglado, normalizado, para que pueda ser una referencia real para el alumnado» (GF_IES_X). También se apunta la necesidad de **diferenciar su papel del orientador/a escolar**, evitando sobrecargar a esta figura con funciones que no le corresponden: «Al orientador se le ha cargado una mochila que no le pertenece» (GF_IES-Murgia_A6_H).

El profesorado coincide en que muchas **competencias personales, sociales y cívicas** quedan fuera del currículo formal, por lo que reivindican metodologías más abiertas y participativas, como las **comunidades de aprendizaje** o el **aprendizaje-servicio**, ampliamente reconocidas por su eficacia.

Paralelamente, se destaca la importancia de intervenir también **fuera del aula**, generando relaciones más cercanas y horizontales entre el alumnado y los profesionales: «La idea del programa no es estar solo en la escuela, sino también fuera. El tipo de relación que generas es muy diferente» (GF_Pol_A8_M). En esta línea, se subraya el carácter **preventivo y universal** de la educación social, que no debe vincularse únicamente a contextos problemáticos: «El programa es de prevención universal» (GF_Soc_A2_H). No obstante, se advierte del **riesgo de estigmatización** cuando la figura del educador/a se asocia a escuelas con mayores dificultades o segregación.

Finalmente, el grupo del instituto coincide en que la labor del educador/a social debe centrarse en **acompañar la tarea docente** y ofrecer un **referente cercano** en momentos de vulnerabilidad. Como sintetiza uno de los participantes: «Todos atravesamos dificultades en algún momento; contar con otra figura que acompañe desde la autonomía puede ser fundamental» (GF_IES_X).

1.1.2.3. *VALORACIÓN COLECTIVA SOBRE LAS EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS*

Tras repasar y analizar las experiencias de acción socioeducativa conocidas o vividas por los diferentes colectivos, emerge la necesidad de realizar una valoración que permita proyectar líneas de acción futura. Esta reflexión resulta clave para identificar no solo necesidades presentes, sino también prioridades estratégicas. Desde el grupo técnico se insiste en la importancia de virar el foco desde una lógica de déficit —centrada en las debilidades de la juventud— hacia una perspectiva basada en la participación comunitaria activa. Se sugiere que el verdadero valor radica en fomentar competencias como la responsabilidad, la gestión y el compromiso social, más que en la mera oferta de actividades:

Institutuan, **eztabaida** gizarte-hezitzailearen **figura integratzeko moduan** zentratu da, eskola-egituran diluitu gabe eta irakaskuntza-rolarekin nahastu gabe. Irakasle batek honela adierazi zuen: «la cuestión es cómo desvincularlo de algo reglado, normalizado, para que pueda ser una referencia real para el alumnado» [kontua da nola bereizi araututako eta normalizatutako zerbaitetik, ikasleentzat benetako erreferentzia izan dadin] (GF_IES_X). Era berean, **eskola-orientatzailearen zeregina bereizi** behar dela adierazi da, figura hori ez dagozkion funtzioekin gainkargatzea saihestuz: «al orientador se le ha cargado una mochila que no le pertenece» [orientatzaileari ez dagokion motxila bat kargatu zaio] (GF_IES-Murgia_A6_H).

Irakasleak bat datoz esatean konpetentzia pertsonal, sozial eta zibiko asko curriculum formale-tik kanpo geratzen direla, eta, beraz, **metodologia irekiagoak eta parte-hartzaileagoak aldarrikatzen** dituzte, hala nola ikaskuntza-komunitateak edo ikaskuntza-zerbitzua, izan dezaketen eraginkortasuna aintzat hartuz.

Aldi berean, **ikasgelatik kanpo** ere esku hartzearen garrantzia nabarmendu da, ikasleen eta profesionalen artean harreman hurbilagoak eta horizontalagoak sortuz: «la idea del programa no es estar solo en la escuela, sino también fuera. El tipo de relación que generas es muy diferente» [programaren ideia ez da eskolan bakarrik egotea, kanpoan ere egotea baizik. Sortzen duzun harreman mota oso desberdina da] (GF_Pol_A8_M). Ildo horretan, gizarte hezkuntza-**izaera prebentiboa** eta unibertsala azpimarratu da, baita soilik testuinguru problematikoekin ez lotzeko beharra ere: «el programa es de prevención universal» [programa prebentzio unibertsalekoa da] (GF_Soc_A2_H). Hala ere, **estigmatizazio-arriskuaz ohartarazten** da hezitzailea zailtasun edo segregazio handiagoak dituzten eskolekin lotzen denean.

Azkenik, institutuko taldea bat dator esateko gizarte-hezitzailearen lanak irakaskuntza-lanean laguntzea eta kalteberatasun-uneetan **hurbileko erreferente** bat eskaintzea izan behar duela. Parte-hartzaileetako batek laburbiltzen duenez: «todos atravesamos dificultades en algún momento; contar con otra figura que acompañe desde la autonomía puede ser fundamental» [denok ditugu zailtasunak unerik batean; autonomiatik lagunduko digun beste figura bat izatea funtsezkoa izan daiteke] (GF_IES_X).

1.1.2.3. *ESPERIENTZIA SOZIO-HEZITZAILEARI BURUZKO BALORAZIO KOLEKTIBOA*

Kolektiboek ezagutu edo bizi izan dituzten esku-hartze sozio-hezitzaileei buruzko esperientziak berrikusi eta aztertu ondoren, etorkizuneko jarduera-ildoak proiektatzeko aukera emango duen balorazio-prozesu baten beharra agerian geratu da. Hausnarketa hori funtsezkoa da egungo beharrak ez ezik, lehentasun estrategikoak ere identifikatzeko. Talde teknikoak azpimarratu du beharrezkoa dela gazteen ahulezietan oinarritutako defizit-logika batetik urrunditu eta parte-hartze komunitario aktiboan oinarritutako ikuspegi baterantz aurrera egitea. Ildo horretan, benetako balioa ez datza jardueren eskaintza hutsean, baizik eta erantzukizuna, kudeaketa-gaitasuna, konpromiso soziala eta halako gaitasunen garapena sustatzean:

Que debe ser dentro de un proceso de participación comunitaria y todo eso, que tienes una relación de una toma y daca, y muchas veces, o sea, tomo de ejemplo el tema... claro, es que cuando se habla de juventud enseguida nos focalizamos y no vemos más que las debilidades y todo eso. (GF_Tec_X)

Se recuerda una experiencia pasada gestionada por una empresa que apostó por dotar de recursos a la juventud para que fueran ellos y ellas quienes diseñaran sus propias propuestas. El proyecto incorporaba una partida económica destinada a que el grupo joven planificara actividades libremente, aunque, pese al incentivo, no logró materializarse:

Tuvimos otra empresa que trabajaba con ellos un poquito diferente, les ofrecía un montón de cosas. Y dentro de su proyecto un cachito en el que había una partida económica que era para que ellos gastasen en hacer lo que quisiesen. Es decir, se tenían que organizar... ¿pues qué queréis, un concierto, un no sé qué? Bueno, pues ya tenéis esta cantidad, tienes que aprender a gestionar, qué había que hacer, cómo buscar un presupuesto, pues, aun así, y con una cantidad bastante maja, no hicieron nada (GF_Tec_X)

En este sentido, se reitera la necesidad de que toda intervención contemple una reciprocidad entre la propuesta institucional y la implicación juvenil: «Yo creo que sí que tiene que haber una relación de toma y daca, es decir una de participación, un tema de compromiso también comunitario.» (GF_Tec_X). Para favorecer este compromiso, se subraya la importancia de disponer de espacios estables y accesibles para las distintas franjas de edad. En particular, se identifica como clave la adolescencia temprana, una etapa en la que los y las jóvenes aún no acceden a recursos autogestionados como los gaztetxes, y que, por tanto, requiere una atención específica:

Entonces identificar esos sitios... incluso positivos, negativos, me da igual. Porque a partir de los 18 años ya cuentas... puedes contar con el gaztetxe o con la gazte-asanblada, y ahí ya es otro tipo de organización o de forma de actuar, pero justo esa franja de edad (GF_Tec_X)

Que debe ser dentro de un proceso de participación comunitaria y todo eso, que tienes una relación de una toma y daca, y muchas veces, o sea, tomo de ejemplo el tema... claro, es que cuando se habla de juventud enseguida nos focalizamos y no vemos más que las debilidades y todo eso. [Parte-hartze komunitarioko prozesu baten barruan izan behar du, eta hori guztia, bi zentzutako hartu-eman batean, eta askotan, hau da, gaia adibidetzat hartzen dut... jakina, gazteriaz hitz egiten denean berehala fokalizatzen gara eta ahuleziak baino ez ditugu ikusten] (GF_Tec_X).

Gogora ekarri behar da enpresa batek kudeatutako iraganeko esperientzia bat, gazteei baliabideak ematearen aldeko apustua egin zuena, beraiek diseina zitzaten beren proposamenak. Gazte taldeak jarduerak libreki planifikatzera bideratutako partida ekonomiko bat jasotzen zuen proiektuak, nahiz eta, pizgarria gorabehera, ez zuen helburua lortu:

Tuvimos otra empresa que trabajaba con ellos un poquito diferente, les ofrecía un montón de cosas. Y dentro de su proyecto un cachito en el que había una partida económica que era para que ellos gastasen en hacer lo que quisiesen. Es decir, se tenían que organizar... ¿pues qué queréis, un concierto, un no sé qué? Bueno, pues ya tenéis esta cantidad, tienes que aprender a gestionar, qué había que hacer, cómo buscar un presupuesto, pues, aun así, y con una cantidad bastante maja, no hicieron nada. [Beste enpresa bat izan genuen, haiekin lan egiten zuena. Gauza asko eskaintzen zizkien. Eta beren proiektuaren barruan, partida ekonomiko bat zegoen, nahi zuten moduan gastatzeko. Hau da, antolatu egin behar ziren... ba zer nahi duzue, kontzertu bat, ez dakit zer? Beno, kopuru hori baduzue, kudeatzen ikasi behar duzue, zer egin behar zen, nola bilatu aurrekontu bat; bada, hala ere, eta nahiko kopuru handiarekin, ez zuten ezer egin] (GF_Tec_X).

Ildo horretan, esku-hartze orok erakundeen proposamenaren eta gazteen inplikazioaren arteko elkarrekikotasuna kontuan hartzeko beharra berresten da: «yo creo que sí que tiene que haber una relación de toma y daca, es decir una de participación, un tema de compromiso también comunitario» [nire ustez, bai egon behar duela truke-harreman bat, hau da, partaidetza-harreman bat, konpromiso komunitarioko gai bat da] (GF_Tec_X). Konpromiso hori bultzatzeko, adin-tarte guztietarako espazio egonkor eta irisgarriak izatearen garrantzia azpimarratzen da. Bereziki, nerabezaro goiztiarraren garaia giltzarria da. Etapa horretan, gazteek oraindik ez dute baliabide autogestionaturik eskura, gaztetxeak kasu, eta, beraz, arreta espezifiko behar dute:

Entonces identificar esos sitios... incluso positivos, negativos, me da igual. Porque a partir de los 18 años ya cuentas... puedes contar con el gaztetxe o con la gazte-assembly, y ahí ya es otro tipo de organización o de forma de actuar, pero justo esa franja de edad. [Orduan leku horiek identifikatu... baita positiboak, negatiboak ere, berdin zait. Izan ere, 18 urtetik aurrera... gaztetxea edo gazte-assembly erabil ditzakezu, eta hor beste antolaketa edo jarduteko modu bat dago, baina adin-tarte hori, hain zuzen ere] (GF_Tec_X).

Desde el Instituto también se alude a la necesidad de conservar los espacios existentes y de integrarlos en dinámicas participativas comunitarias como las del foro local: «¿Entonces, ¿qué haría?, mantener los espacios que hay, en primer parte, y... y en el foro eso tiene que estar integrado a la gente.» (GF_IES_X).

Como conclusión transversal, las y los participantes coinciden en destacar que los proyectos de acción socioeducativa no deben ir exclusivamente dirigidos a contextos de vulnerabilidad. Al contrario, se enfatiza la idea de que cualquier persona puede requerir apoyo en distintos momentos vitales, y que acceder a estos recursos no debería conllevar ningún estigma.

1.1.3. NARRATOLOGÍA. SOLUCIONES Y PROPUESTAS

La planificación de la intervención socioeducativa en Zuia se articula en torno a cuatro preguntas centrales —qué, quién, dónde y cuándo—, a partir de las cuales emergen necesidades y propuestas comunitarias. En cuanto al **qué**, se subraya que la acción debe tener una base educativa sólida y trascender el aula, dando respuesta a demandas que el propio centro educativo no podía abordar: «nos lanzamos a esa y bueno, gracias a que está X un poco que nos dé un poco de luz pues vamos aquí porque es legal..., bueno, la luz que nos guíe un poco al final del túnel» (GF_Pol_A2_H).

Respecto a **quién**, se plantea la importancia de contar con figuras adultas de referencia no familiares, que generen confianza con los y las jóvenes (GF_Pol_X). Algunas voces sugieren la implicación de jóvenes del propio entorno como referentes intermedios (GF_Soc_A5_M), mientras que otras enfatizan la necesidad de perfiles profesionales capaces de diseñar experiencias significativas (GF_Tec_X). La coordinación con el profesorado se considera imprescindible dada la sobrecarga de los centros: «a veces sentir un poco de ayuda, siempre que haya buena relación y buena comunicación» (GF_IES-Murgia_X).

En relación con el **dónde**, se señalan los intereses reales de los adolescentes como guía para las actividades, advirtiendo desigualdades de género en el acceso a deportes como el fútbol (GF_Soc_A5_M). También se destaca el peso del grupo de iguales en la toma de decisiones, lo que puede condicionar la elección de actividades (GF_Soc_A5_M). Ante la exclusión de ciertos jóvenes, se propone usar los centros escolares como puntos de enganche inicial (GF_Soc_A2_H).

Sobre el **cómo y cuándo**, se defiende que la participación juvenil debe emerger desde sus propios lenguajes, con un acompañamiento institucional posterior (GF_Soc_X). Se cita como ejemplo positivo la experiencia de Izarra, donde los propios jóvenes asumen responsabilidades y diversifican la oferta (GF_Soc_A7_M). El vínculo entre intervención e investigación se va-

Institutuak, halaber, dauden espazioak kontserbatzeko eta partaidetza-dinamika komunitarioetan integratzeko beharra aipatzen du, hala nola tokiko foroan: «¿entonces, qué haría?, mantener los espacios que hay, en primer parte, y en el foro eso tiene que estar integrado a la gente» [orduan, zer egingo nuke?, dauden espazioak mantendu, lehenik eta behin, eta foroan horrek jendearekin integratuta egon behar du](GF_IES_X).

Zeharkako ondorio gisa, parte-hartzaileek nabarmendu dute gizarte hezkuntza arloko ekintza-proiektuak ez direla soilik kalteberatasun-testuinguruetara bideratu behar. Aitzitik, azpimarratzen da edonork eska dezakeela laguntza bizitzako une desberdinetan, eta baliabide horiek eskuratzeak ez lukeela inolako estigmatik ekarri behar.

1.1.3. NARRATOLOGIA. KONPONBIDEAK ETA PROPOSAMENAK

Zuiako esku-hartze sozio-hezitzailearen plangintza lau galdera nagusiren inguruan egituratu da — zer, nork, non eta noiz —, eta horietatik abiatuta sortu dira premia eta proposamen komunitarioak. **Zeri** dagokionez, ekintzak hezkuntza-oinarri sendoa izan behar duela eta ikasgela gainditu behar duela azpimarratu da, ikastetxeak egin ezin zituen eskaerei erantzunez: «nos lanzamos a esa y bueno, gracias a que está X un poco que nos dé un poco de luz pues vamos aquí porque es legal..., bueno, la luz que nos guíe un poco al final del túnel» [Tira, Xk argi pixka bat eman digunez, tira, hona goaz legezkoa delako..., tira, tunelaren amaieran pixka bat gidatuko gaituen argia] (GF_Pol_A2_H).

Nori dagokionez, familiakoak ez diren erreferentziazko pertsona helduak izatearen garrantzia planteatu da, gazteekin konfiantza sortzeko (GF_Pol_X). Ahots batzuek iradoki dute inguruko gazteak tarteko erreferente gisa inplikatzeko direla (GF_Soc_A5_M); beste batzuek, berriz, esperientzia esanguratsuak diseinatzeko gai diren profil profesionalen beharra azpimarratu dute (GF_Tec_X). Ezinbestekotzat jotzen da irakasleekiko koordinazioa, ikastetxeen gainkarga dela eta: «a veces sentir un poco de ayuda, siempre que haya buena relación y buena comunicación» [batzuetan laguntza pixka bat sentitzea, betiere harreman ona eta komunikazio ona badago] (GF_IES-Murgia_X).

Non dimentsioari dagokionez, nerabeen benetako interesak jardueren diseinurako irizpide orientatzaile gisa hartzen dira. Era berean, azpimarratzen da genero-desberdintasunak daudela zenbait kirolerako sarbidean, hala nola futboleko. Berdinen taldeak erabakiak hartzean duen pisua ere nabarmentzen da, eta horrek baldintzatu egin dezake jardueren aukeraketa (GF_Soc_A5_M). Gazte batzuk baztertu direnez, ikastetxeak hasierako lotura-puntu gisa erabiltzea proposatu da (GF_Soc_A2_H).

Nola eta noiz; gazteen parte-hartzea beren hizkuntzetatik sortu behar dela defendatu da, honako erakunde hauen laguntzarekin (GF_Soc_X). Adibide positibo gisa Izarrako esperientzia aipatu da, non gazteek berek erantzukizunak hartzen dituzten eta eskaintza dibertsifikatzen duten (GF_Soc_A7_M). Esku-hartzearen eta ikerketaren arteko lotura indargune-

lora como fortaleza, destacando la relación establecida con un número significativo de adolescentes (GF_Soc_A2_H).

En cuanto a las **condiciones para el éxito**, se considera fundamental la educación comunitaria, el trabajo en red y la capacitación familiar frente a retos como el uso problemático de móviles (GF_IES-Murgia_A7_H). Se introduce la figura de la «pareja educativa» como innovación organizativa con potencial para reforzar la acción socioeducativa a nivel comunitario, aunque se advierte sobre las limitaciones derivadas de marcos contractuales precarios: «lo va a ver esto pues como un tema puntual para sacarse un dinerillo el fin de semana en un período de tiempo corto hasta que le salga otra cosa mejor» (GF_Tec_A1_H).

1.2. CUESTIONARIO-CLIMA ESCOLAR (Pretest)

En esta fase de diagnóstico previo a la implantación del programa socio-educativo, se ha medido también el clima escolar tanto en el colegio Virgen de Oro como en el IES Murgia, para transcurridos dos cursos y de manera longitudinal medir de nuevo y comprobar si el programa ha repercutido en la mejora del clima escolar. Dentro del constructo de clima escolar se ha puesto el foco en las relaciones interpersonales utilizando 3 subescalas para medir este aspecto (afiliación, ayuda del profesor-profesora, implicación).

Por lo tanto, se presentan los datos descriptivos previos a la implementación del programa comparando los resultados entre el alumnado del colegio Virgen de Oro y el IES Murgia (tabla 3).

Tabla 3. **Análisis clima escolar (Pretest) según centro**

	Centro	M	DT	n
Afiliación	Virgen de Oro	15,71	1,24	28
	IES Murgia	14,97	1,34	37
Ayuda del profesor/a	Virgen de Oro	14,43	1,66	28
	IES Murgia	13,03	1,66	36
Implicación	Virgen de Oro	15,52	1,47	27
	IES Murgia	14,46	1,44	37

Como se puede ver en la tabla 6, la diferencia para las tres subescalas (afiliación, ayuda del profesor/a, implicación) es mínima entre el colegio Virgen de Oro y el IES Murgia. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre ambos centros.

Estos datos, en el apartado 7.1 serán comparados con los datos que se recogerán al finalizar el estudio longitudinal de la implementación del programa en ambos centros, midiendo así el

tzat hartu da, eta nerabe kopuru esanguratsu batekin ezarritako harremana nabarmendu da (GF_Soc_A2_H).

Arrakastarako baldintzei dagokienez, funtsezkotzat jotzen da hezkuntza komunitarioa, sareko lana eta familia-gaikuntza, mugikorren erabilera problematikoaren aurrean (GF_IES-Murgia_A7_H). Hezkuntza-bikotearen figura sartu da, komunitate-mailako ekintza sozio-educatiboa indartzeko potentziala duen antolamendu-berrikuntza gisa, baina kontratu-esparru prekarioen ondoriozko mugei buruz ohartarazi da: «lo va a ver esto pues como un tema puntual para sacarse un dinerillo el fin de semana en un período de tiempo corto hasta que le salga otra cosa mejor» [honek ikusiko du, bada, gai puntual bat balitz bezala, asteburuan dirua ateratzeko, denbora laburrean, harik eta hobe den zerbait ateratzen zaion arte] (GF_Tec_A1_H).

1.2. ESKOLAKO GIROARI BURUZKO GALDETEGIA (aurre-testa)

Gizarte hezkuntzarako programa ezarri aurreko diagnostiko-fase honetan, eskola-giroa neurtu da bai Virgen de Oro ikastetxean bai Murgiako Bigarren Hezkuntzako Institutuan (BHI). Neurketa hori bi unetan egin da: hasieran, programa abian jarri aurretik, eta, ondoren, bi ikasturte igaro ondoren, luzetarako ikuspegitik, programak eskola-giroaren hobekuntzan izan duen eragina egiaztatzeko. Eskola-giroaren konstruktorearen barruan, arreta berezia jarri da pertsonen arteko harremanetan, eta alderdi hori neurtzeko hiru azpieskala erabili dira: afiliazioa, irakaslearen laguntza eta inplikazioa.

Ondorioz, atal honetan programa ezarri aurreko datu deskribatzaileak aurkezten dira, Virgen de Oro ikastetxeko eta Murgiako BHIko ikasleen emaitzak alderatuta (3. taula)

3. taula. Eskolako giroaren analisisia (aurre-testa), ikastetxearen arabera

	Zentroa	M	DT	n
Afiliazioa	Oroko Ama Birjina	15,71	1,24	28
	Murgia BHI	14,97	1,34	37
Irakaslearen laguntza	Oroko Ama Birjina	14,43	1,66	28
	Murgia BHI	13,03	1,66	36
Inplikazioa	Oroko Ama Birjina	15,52	1,47	27
	Murgia BHI	14,46	1,44	37

6. taulan ikus daitekeenez, hiru azpieskalen arteko aldea (afiliazioa, irakaslearen laguntza, inplikazioa) oso txikia da Virgen de Oro ikastetxearen eta Murgia BHIren artean. Beraz, ez dago alde nabarmenik bi zentroen artean.

Datu horiek, 7.1 atalean, bi ikastetxeetan programaren ezarpenari buruzko luzetarako azter-lana amaitzean jasoko diren datuekin alderatuko dira, eta, horrela, neurtuko da zer eragin

impacto que ha tenido el programa de acción socieducativa relativo al clima escolar, concretamente en las relaciones interpersonales.

2. Diseño y puesta en marcha, «LIHKO echa a andar»

La puesta en marcha del programa cocurricular LIHKO (curso 2021-2022) supuso un proceso de intervención socioeducativa con enfoque comunitario, articulado en torno a una propuesta de acompañamiento integral al alumnado en su entorno cotidiano. Esta fase inicial del diseño e implementación testea los enfoques metodológicos y los espacios de intervención, para activar dinámicas de escucha y diálogo con los principales agentes implicados: alumnado, profesorado, equipo educador y comunidad.

2.1. PRIMER CONTACTO CON EL PROGRAMA COCURRICULAR: LA MIRADA DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

El inicio del programa LIHKO ha implicado mucho más que la implementación de actividades concretas: ha supuesto el comienzo de un proceso de reconocimiento mutuo entre el equipo educador, el profesorado y el alumnado.

A través de entrevistas, grupos focales, técnicas proyectivas y dinámicas participativas, se ha podido acceder a una lectura coral del contexto: cómo se vive la adolescencia en Zuia, cuáles son los retos cotidianos a los que se enfrentan los y las jóvenes, qué papel juegan las relaciones entre iguales, con el profesorado y con las familias, y cómo se perciben las propuestas cocurriculares cuando se insertan en ese entramado complejo.

2.1.1. VOCES Y MIRADAS SOBRE LA REALIDAD ADOLESCENTE: UNA LECTURA DIAGNÓSTICA SITUADA

El diagnóstico sobre la realidad infantojuvenil de Zuia se apoya en la voz del profesorado y de las y los adolescentes, organizando percepciones y preocupaciones en seis dimensiones: contexto inmediato, visión adulta de la adolescencia, brecha generacional, factores influyentes, perfil docente e interrelación escuela–familia–sociedad. La combinación de miradas dibuja un mapa complejo y matizado de la juventud en el territorio.

Las y los adolescentes valoran Murgia por la cercanía vecinal, la tranquilidad, la posibilidad de ir andando y la sensación de seguridad («Que me dejen ir por el pueblo sola.» T.F.1_Ikas_3). A la vez señalan carencias en servicios, ocio e infraestructuras: «¡¡Ay!! Sí, sí... un Mc Donalds [...] El cine y todas esas cosas que no hay en el pueblo.» (T.F.3_Ikas_3). El profesorado describe un

izan duen ekintza sozio-hezitzaileak eskola-giroari dagokionez, zehazki pertsonen arteko harremanetan.

2. Diseinua eta abian jartzea, «LIHKO programa mar-txan jartzen da»

LIHKO programa kokurrikularra 2021–2022 ikasturtean abian jarri zenean, gizarte- hezkuntza-ren esparruan kokatutako esku-hartze prozesu bat garatu zen, ikuspegi komunitarioan oinarritua. Prozesu horren helburua ikasleei beren eguneroko ingurunean laguntza integrala eskaintzea izan zen, horretarako proposamen partekatu bat eraikiz. Diseinuaren eta ezarpenaren hasierako fase honetan, esku-hartzerako ikuspegi metodologikoak eta espazioak aztertu eta esperimendu ziren, eta, aldi berean, inplikaturako eragile nagusien parte-hartzea sustatzeko entzute- eta elkarrizke-ta-dinamikak aktibatu ziren, ikasleekin, irakasleekin, hezitzaile taldearekin eta komunitatearekin.

2.1. LEHEN HARREMANA IKASTEKO PROGRAMAREKIN: IRAKASLEEN ETA IKASLEEN BEGIRADA

LIHKO programaren abiapuntua jarduera zehatzen inplementaziotik harago joan da; izan ere, hezitzaile-taldearen, irakasleen eta ikasleen artean elkarrekiko aitortza eta konfiantza eraikitze-ko prozesu baten hasiera ekarri du.

Elkarrizketen, eztabaida-taldeen, teknika proiektiboen eta parte-hartzea sustatzeko dinamiken bidez, testuinguruaren irakurketa kolektiboa egin ahal izan da. Irakurketa horrek aukera eman du Zuiako nerabeak nola bizi diren ulertzeko, gazteek egunerokotasunean dituzten erronkak identifikatzeko, berdinen arteko harremanek, irakasleekiko eta familiekiko loturek duten egin-kizuna aztertze-ko, eta, azkenik, egitura sozial eta hezitzaile konplexu horretan txertatutako proposamen kokurrikularrak nola hautematen diren aztertze-ko.

2.1.1. NERABEEN ERREALITATEARI BURUZKO AHOTSAK ETA BEGIRADAK

Zuiako haur eta gazteen errealitateari buruzko diagnostikoa irakasleen eta nerabeen ahotsetan oinarritzen da, eta pertzepzioak eta kezkak sei dimentsiotan antolatzen ditu: berehalako tes-tuingurua, nerabezaroarekiko helduen ikuspegia, belaunaldi-arrakala, eragina duten faktoreak, irakaskuntza-profila eta eskolaren, familiaren eta gizartearen arteko erlazioa. Begiraden konbi-nazioak lurraldeko gazteriaren mapa konplexua eta zehaztua marrazten du.

Nerabeek Murgiarene balorazio positiboa egiten dute auzokideen hurbiltasunagatik, lasaitasu-nagatik, oinez joateko aukeragatik eta segurtasun-sentsazioagatik «Que me dejan ir por el pue-blo sola.» [Herrian zehar bakarrik ibiltzen uzten didatela] (T.F.1_Ikas_3). Era berean, zerbitzu, aisialdi eta azpiegituretan gabeziak daudela adierazi dute: «¡ay! sí, sí... un Mc Donalds. El cine

entorno socioeconómico acomodado, con mayoría de familias autóctonas y presencia creciente de migración. Sin embargo, se detecta la ausencia de «lugares seguros» para momentos de vulnerabilidad; a «¿tienes un lugar donde refugiarte emocionalmente?», la respuesta fue: «No.» (T.F.1_Ikas_1). También se percibe frustración por la baja respuesta institucional a sus propuestas («No hicieron ni caso.» T.F.1_Ikas_4), alimentando una narrativa de invisibilización y menor sentido de pertenencia.

El impacto de la pandemia aparece como transversal. Docentes señalan el aislamiento prolongado («Zazpi-zortzi hilabete ikusi gabe.»[siete ocho meses sin vernos] GF2_CEIP-Pro_1-M) y cambios en dinámicas escolares; el alumnado relata transformaciones emocionales y de hábitos («Yo cambié muchísimo en la pandemia...» T.F.3_Ikas_2; «Yo engordé...» T.F.3_Ikas_3), marcando biografías en un momento clave.

El profesorado, especialmente de secundaria, muestra preocupación por el papel de las redes en la construcción identitaria. El cuerpo, la imagen y el reconocimiento externo pesan en la autoestima, con mayor presión sobre las chicas: «Neskak momentu honetan irudi fisikoa da gehien go-raipatzen dena.» [las chicas en este momento lo que más ensalzan es la imagen física] (GF2_IES-Pro_1-M). Referentes digitales refuerzan roles competitivos y sexualizados («mutilentzako eredu bat eta neskontzako eredu bat oso errepresiboa»[un modelo para chicos y un modelo para chicas muy represivo] GF2_IES-Pro_1-H), homogeneizando mensajes de éxito, belleza y conducta.

En clave de género, se alerta de una regresión: aumento de actitudes machistas y masculinidades agresivas que deterioran las relaciones («Jarrera txarrak... oso maskulinizatuak.»[Malas actitudes... muy masculinizadas] GF2_IES-Pro_2-H). La afectación es especialmente intensa en chicas por su vínculo con la autoestima. Se percibe retroceso respecto de avances previos: «Orain dela 10 urtetara arte egindako aurreratze guzti hori... dena atzera bota egin da.» [«Todo ese avance hasta hace 10 años... todo ha sido rechazado] (GF2_IES-Pro_1-H).

Sobre el tiempo libre, el alumnado combina actividades estructuradas (arte, deporte) con socialización y descanso («A veces, o venir aquí o estar con los amigos.» T.F.1_Ikas_4). La oferta local se juzga escasa («No hay casi actividades.» T.F.1_Ikas_1), lo que desincentiva la participación y alimenta deseos de más infraestructuras. Se diferencia claramente entre estudio (más individual) y ocio (grupal).

Las relaciones interpersonales preocupan a profesorado y alumnado. Docentes observan déficits socioemocionales y dinámicas conflictivas con violencia simbólica y verbal («Hezkuntza bortitza erabiltzen dute.» [Utilizan una educación violenta] GF2_CEIP-Pro_4-M). También señalan soledad y falta de acompañamiento por conciliación difícil, con riesgos de aislamiento o maltrato. De ahí la demanda de incluir a las familias como agentes clave, dotándolas de he-

y todas esas cosas que no hay en el pueblo» [ai! bai, bai... Mc Donalds bat. Zinema eta herrian ez dauden gauza horiek guztiak] (T.F.3_Ikas_3).

Irakasleek ingurune sozio-ekonomiko aberatsa deskribatzen dute, gehienbat familia autoktonoz osatua eta migrazioaren presentzia gero eta handiagoarekin. Hala ere, kalteberatasun-uneetarako leku segururik ez dagoela detektatu da; «emozionalki babesteko lekurik al duzu?», erantzuna «Ez» izan zen. (T.F.1_Ikas_1). Halaber, frustrazioa sumatzen da egindako proposamenei erakundeek emandako erantzun eskasagatik «no hicieron ni caso» [ez zuten kasurik egin] (T.F.1_Ikas_4), ikusezintasunari eta pertinenentzia-sentimendu txikiagoari buruzko narratiba bat elikatuz.

Pandemiaren eragina zeharkakoa da. Irakasleek isolamendu luzea adierazi dute «Zazpi-zortzi hilabete ikusi gabe» eta aldaketak eskola-dinamiketan; ikasleek emozioen eta ohituren eraldaketak kontatzen dituzte: «yo cambié muchísimo en la pandemia...» [ni izugarri aldatu nintzen pandemian...] (T.F.3_Ikas_3), biografiak funtsezko une batean markatuz.

Irakasleak, batez ere bigarren hezkuntzakoak, kezkatuta daude sareek identitatearen eraikuntzan duten eginkizunagatik. Gorputzak, irudiak eta kanpoko aintzatespenak pisu handia dute autoestimuan, eta presio handiagoa egiten dute neskengan: «une honetan irudi fisikoa da neskek gehien goraipatzen dutena» (GF2_IES-Pro_1-M). Erreferente digitalek rol lehiakorak eta sexualizatuak indartzen dituzte, arrakasta, edertasuna eta jokabideak homogeneizatuz.

Generoari dagokionez, erregresio batez ohartarazi da: harremanak hondatzen dituzten jarrera matxistak eta maskulinitate oldarkorak areagotzea «Jarrera txarrak... oso maskulinizatuak» (GF2_IES-Pro_2-H). Eragina bereziki handia da neskengan, autoestimuekin duten loturagatik. Atzerakada sumatzen da aurreko aurrerapenei dagokionez: «orain dela 10 urtetara arte egindako aurreratze guzti hori... dena atzera bota egin da» (GF2_IES-Pro_1-H).

Aisialdiari dagokionez, ikasleek jarduera egituratuak (arte, kirola) sozializazioarekin eta atsedenearekin konbinatzen dituzte: «a veces, o venir aquí o estar con los amigos» [batzuetan, edo hona etorri edo lagunekin egon]. Tokiko eskaintza eskasa dela uste da «no hay casi actividades» [ez dago ia jarduerarik]. Horrek parte-hartzea bultzatzen du eta azpiegitura gehiago izateko gogoia pizten du. Argi eta garbi bereizten dira ikastea (indibidualagoa) eta aisialdia (taldekoa).

Pertsonen arteko harremanek kezkatzen dituzte irakasleak eta ikasleak. Irakasleek gabezia sozio-emozionalak eta dinamika gatazkatsuak ikusten dituzte indarkeria sinboliko eta hitzezkoarekin: «hizkuntza bortitza erabiltzen du». Era berean, bakardade-egoerak eta laguntza edo lagun-egite faltak aipatzen dira, kontziliazio-zailtasunek eraginda, eta horiek isolamendu-arriskuak edo tratu txarren egoerak areagotu ditzakete. Horregatik eskatu da familiak

rramientas parentales («familiak hezitu egin behar direla» [que hay que educar a las familias] GF2_IES-Pro_1-H). Aun así, la participación en talleres o programas de apoyo es baja, evidenciando barreras estructurales («...azkenean nortzuk egon dira? lau familia...» [... al final, ¿quiénes han estado?, cuatro familias..]GF2_CEIP-Pro_1-M).

Desde el alumnado, el sentido de pertenencia se centra en las «kuadrillas», su principal red de apoyo; las figuras adultas se perciben más lejanas: «Después confianza tienes con menos... con conocidos.» (T.F.3_Ikas_1). Las TIC son herramientas cotidianas (Instagram, TikTok) para comunicarse y entretenerse («Instagram... para hablar con gente... Tik-tok para bailar.» T.F.1_Ikas_1). Reconocen riesgos de enganche, sobreexposición, acoso y rumores («...te enganchas mucho.» T.F.3_Ikas_3), e incluso exposición a contenidos sexuales inapropiados («...me salieron unas chicas en tanga...» T.F.1_Ikas_3). Aunque existen límites familiares, cuesta autorregular el tiempo de uso («...si tuviera un historial... estaría dos horas...» T.F.1_Ikas_1).

Las necesidades prioritarias señaladas por el profesorado se concentran en fortalecer vínculos afectivos y educativos dentro y fuera de la escuela, con foco en apoyar a las familias antes que intervenir solo con jóvenes («...gurasoak guztiz galduta daude.»[los madres/padres están completamente perdidos/as] GF2_IES-Pro_1-H). Esto abre una autocrítica docente: hay limitaciones estructurales y urge trabajo en red escuela–familias–comunidad. La brecha emocional y comunicativa entre generaciones es un tema central: muchas y muchos adolescentes se sienten más escuchados por iguales y solo puntualmente por adultas/os significativos («Yo confío en mi profesora... me ayuda y no se lo contó a nadie.» T.F.2_Ikas_3). Al caracterizar al profesorado «en general», emergen quejas por falta de escucha y tiempo («Parece que los profesores no nos entienden.» T.F.3_Ikas_3).

Para el profesorado, esta invisibilización en espacios públicos debilita el rol educador colectivo, porque al no sentirse reconocidos, actúan sin referentes: «Gazteak inbisibilizatuta daude...»[los/as jóvenes están invisibilizados/as] (GF2_IES-Pro_M1). Además, describen dinámicas agresivas entre jóvenes y sobreestimulación que dificulta la regulación emocional («Sobre estimulatuta daude, gehiegi.» [están sobreestimulados, demasiado] GF2_IES-Pro_3-M), asumiendo parte de la responsabilidad por no crear espacios suficientemente cuidados («...ez gara gai izan... “hau zure etxea da, institutuak zaintzen zaitu”...» [no hemos sido capaces... está es tu casa el instituto te cuida] GF2_IES-Pro_2-H). Se propone revisar el posicionamiento adulto y restituir el valor del acompañamiento comunitario como orientación de fondo.

En clave intergeneracional, algunas voces sostienen que «el perfil» adolescente no ha cambiado tanto, sino el marco («...perfila ez da galdu... markoa eragina izaten ari da.» [el perfil no se ha perdido, influye en marco] GF2_IES-Pro_1-H). Otras señalan la transformación de referentes y

funtsezko eragile gisa sartzea, guraso-tresnak emanaz «... familiak hezitu egin behar dira...» (GF2_IES-Pro_1-H). Hala ere, tailerretan edo laguntza-programetan gutxi parte hartzen da, eta egiturazko oztopoak nabarmendu dira «... azkenean nortzuk dira? lau familia...» (GF2_CEIP-Pro_1-M).

Ikasleen artean, batez ere «kuadrillekin» lotzen da kide izatearen sentimendua, haien laguntza-sare nagusia baita; figura helduak urrunago ikusten dira: «después confianza tienes con menos... con conocidos» [gero konfiantza duzu gutxiagorekin... ezagunekin]. (T.F.3_Ikas_1). IKTak komunikatzeko eta entretenitzeko eguneroko tresnak dira (Instagram, TikTok) «Instagram... para hablar con gente... Tik-tok para bailar.» [Instagram... jendearekin hitz egiteko... Tik-tok dantzatzeko]. Katigatze, gainesposizio eta jazarpen egoerak sortzeko, zein zurrumurruak zabaltzeko arriskua aitortzen dute «te enganchas mucho» [asko katigatzen zara], baita eduki sexual desagokien eraginpean egotekoa ere: «me salieron unas chicas en tanga» [neska batzuk atera zitzaizkidan tangan...] (T.F.1_Ikas_3). Familia-mugak egon arren, zaila da erabileraren denbora autoerregulatzea «...si tuviera un historial... estaría dos horas... «[... historia bat banu... bi ordu egongo nintzateke...] (T.F.1_Ikas_1).

Irakasleek adierazitako lehentasunezko premiak lotura afektiboak eta hezkuntzakoak indartzean kontzentratzen dira eskolaren barruan eta kanpoan, gazteei bakarrik esku hartu beharrean familiari laguntzean arreta jarrita: «... gurasoak guztiz galdua daude» (GF2_IES-Pro_1-H). Horrek irakasleen autokritikarako bidea irekitzen du: egiturazko mugak daude eta premiazkoa da eskola, familiak, komunitateak, sarean lan egitea. Belaunaldien arteko eten emozional eta komunikatiboa ardatz nagusietako bat da. Nerabe askok adierazten dute beren berdinen artean aurkitzen dutela entzute handiagoa, eta une jakin batzuetan soilik identifikatzen dituztela heldu esanguratsuak, gehienetan konfiantza-harreman indibidualen bidez: «yo confío en mi profesora... me ayuda y no se lo contó a nadie» [nik konfiantza dut nire irakaslearengan... laguntzen dit eta ez zion inori kontatu] (T.F.2_Ikas_3). Hala ere, irakasleen irudi orokortuari dagokionez, kexak agertzen dira entzute faltari eta eskaintako denboraren urritasunari lotuta: «parece que los profesores no nos entienden» [badirudi irakasleek ez gaituztela ulertzen] (T.F.3_Ikas_3).

Irakasleentzat, espazio publikoetan ikusezin bihurtze horrek ahuldu egiten du hezitzaile kolektiboaren rola; izan ere, aitortuak sentitzen ez direnez, erreferenterik gabe jarduten dute: «gazteak inbisibilizatuta daude...» (GF2_IES-Pro_M1). Gainera, gazteen arteko dinamika oldarkorak eta erregulazio emozionala zailtzen duen gehiegizko estimulazioa deskribatu dituzte «gain estimulatuta dago, gehiegi.» (GF2_IES-Pro_3-M), behar bezala zaindutako guneak ez sortzearen erantzukizunaren zati bat bere gain hartuz «... ez gara gai izan..., hau zure etxea da, institutuak zaintzen zaitu» (GF2_IES-Pro_2-H). Helduen jarrera berrikustea eta laguntza komunitarioak funtsezko orientazio gisa duen balioa berreskuratzea proposatu da.

Belaunaldien arteko ikuspegian, batzuek diote nerabearen «profila» ez dela hainbeste aldatu, esparrua baizik «... profila ez da aldatu» (GF2_IES-Pro_1-H). Beste batzuek erreferenteen eraldaketa eta errealtatearen eta fikzioaren arteko nahasketa aipatu dituzte, eragin digitalaren

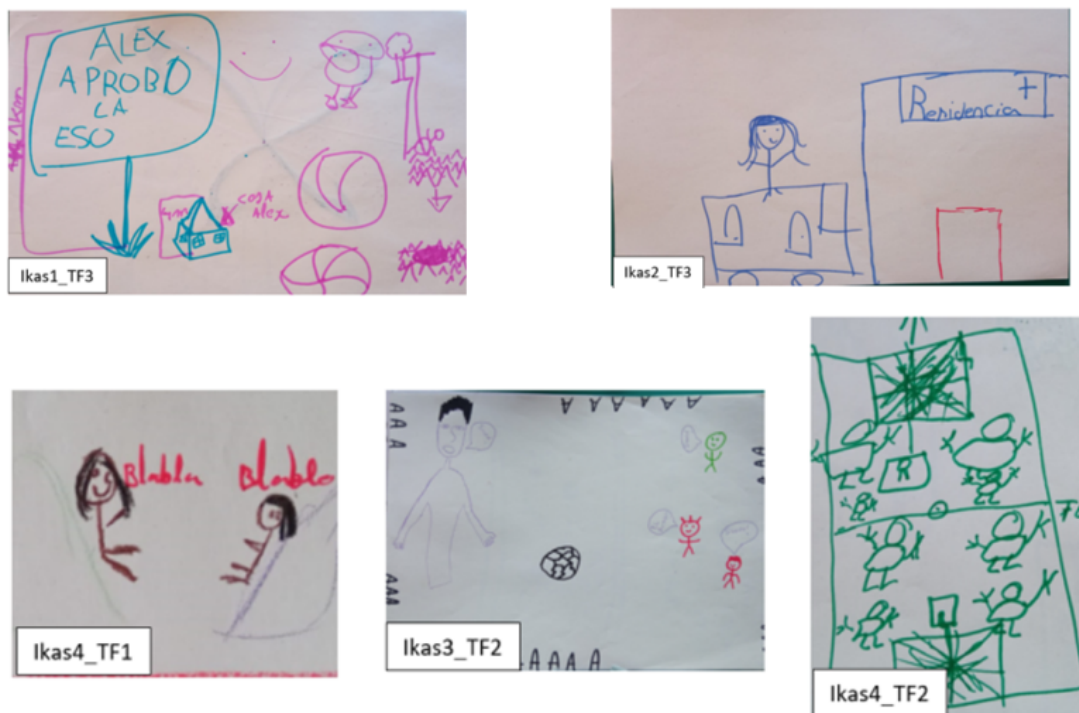
la confusión entre realidad y ficción por la influencia digital («...ez dute bereizten ere errealitate puntu hori...» [no diferencian ese punto de realidad] GF2_IESPro_3-M). También se cuestiona la pérdida de coherencia entre discursos sociales y familiares que antes reforzaban normas comunes, hoy fragmentados por múltiples fuentes (YouTube, TikTok). Se reconoce, con todo, que tampoco en el pasado las relaciones eran necesariamente «más sanas», aunque quizá menos visibles.

En síntesis, el cuadro que emerge combina fortalezas comunitarias (proximidad, seguridad, naturaleza) con déficits en oferta de ocio y espacios seguros, impacto sostenido de la pandemia, presión de redes en identidad y género, brecha generacional en la escucha y un desafío clave: activar un tejido corresponsable escuela–familias–comunidad que sostenga vínculos, ofrezca referentes y convierta la participación juvenil en experiencia real de reconocimiento.

2.1.2. ¿CÓMO SE PERCIBE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA COCURRICULAR?

Desde la perspectiva del alumnado, se identifican algunos cambios positivos en la realidad escolar tras la implementación del programa, destacando las actividades desarrolladas con la comunidad y una mejora en su actitud. Este reconocimiento se refleja también en los dibujos realizados, donde aparecen elementos ligados a la motivación, el éxito escolar y el acompañamiento por parte del equipo educativo. En concreto, se otorga un valor especial a las actividades intergeneracionales, como las realizadas junto a personas mayores, así como a los espacios compartidos con el equipo educador, en los que los momentos lúdicos y de comunicación informal adquieren relevancia.

Imagen 2. Ejemplos de dibujos recogidos

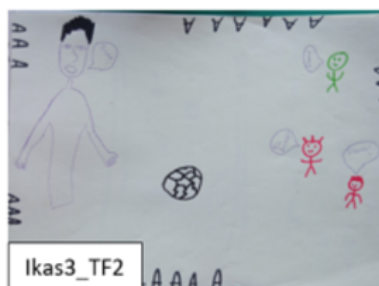
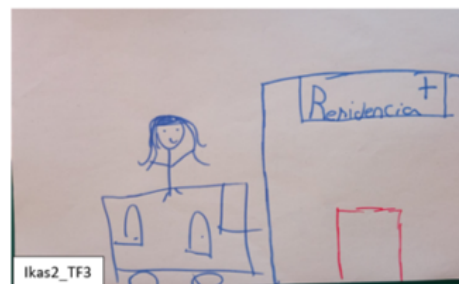


En contraste, el profesorado del CEIP Virgen de Oro se muestra crítico con la experiencia, subrayando la escasa aportación percibida. La única acción que se valora como éxito es la vinculada al Kinball: «Oso esperientzia aberasgarria eta nik uste dut eraginkorra. Jokatu zuten eta talde lana indartzeko eta oso ... bai. Hori adibidez bai ikusten dut egokia eta haurrak ere motibatzen eta bide hori jarraituta, nik uste dut hori egokiagoa izan daitekeela, bai.» [Una experiencia muy enriquecedora y yo creo que eficaz. Jugaron y reforzaron el trabajo en equipo y muy... sí. Por ejemplo, eso sí lo veo adecuado y para motivar a los niños también y siguiendo ese camino, yo creo que eso puede ser más adecuado, porque sí](GF2_CEIP-Pro_1-H).

En cuanto a las **experiencias de menor éxito**, el alumnado menciona actividades con baja participación, afectadas por factores como la lluvia: «...hicimos una actividad del día de la mujer... pusisteis carteles y no vino nadie, y llovía mogollón...» (T.F.1_Ikas_1). Aunque se reconoce su valor teórico, se critica la **falta de novedad** y la **repetición** de acciones, lo que ha reducido la motivación.

Respecto al **conocimiento del programa**, el alumnado lo asocia a la **educación en valores**, el **comportamiento** y la **expresión emocional**. Valoran positivamente disponer de un espacio para hablar y ser escuchados: «Vas a hablar de tus problemas y así... y te ayudan mucho.» (T.F.3_Ikas_2, T.F.3_Ikas_1). También destacan mejoras relacionales gracias a la intervención de la educadora: «Ahora nos entendemos más con una compañera de clase.» (T.F.1_Ikas_1).

2. irudia. Jasotako marrazkien adibideak



Aitzitik, Virgen de Oro HLHiko irakasleak oso kritikoak dira esperientziarekin, eta hautemandako ekarpen eskasa azpimarratzen dute. Arrakasta izan duen ekintza bakarra Kinball-ari lotutakoa da: «oso esperientzia aberasgarria eta nik uste dut eraginkorra. Jokatu zuten eta talde lana indartzeko eta oso... bai. Hori horrela, bai ikusten dut egokia eta haurrak ere motibatzen eta bide hori erabiltzeko, nik uste dut hori egokiena dela izan daitekeela, bai « (GF2_CEIP-Pro_1-H).

Arrakasta txikieneko esperientziei dagokienez, ikasleek parte-hartze txikiko jarduerak aipatzen dituzte, euriak eta antzeko faktoreek eragindakoak: «hicimos una actividad del día de la mujer... pusimos carteles y no vino nadie, y llovía mogollón» [emakumearen eguneko jardura bat egin genuen... kartelak jarri genituen eta ez zen inor etorri, eta euria ari zuen] (T.F.1_Ikas_1). Haren balio teorikoa aitortu bada ere, **berritasunik eza eta ekintzak errepikatzea** kritikatu dira, eta horrek motibazioa murriztu du.

Programaren ezagutzari dagokionez, ikasleek balioetan heztearekin, portaerarekin eta adierazpen emozionalarekin lotu dute. **Positiboki baloratu** dute hitz egiteko eta entzunak izateko espazio bat izatea: «vas a hablar de tus problemas y así... y te ayudan mucho» [zure arazoez hitzegitera zoaz eta horrela... eta asko laguntzen dizute.] (T.F.3_Ikas_2, T.F.3_Ikas_1). **Harreman-hobekuntzak** ere nabarmendu dira hezitzailearen esku-hartzeari esker: «ahora nos entendemos más con una compañera de clase» [orain hobeto konpontzen gara ikaskide batekin] (T.F.1_Ikas_1).

El profesorado aprecia la figura del **educador/a social como nexo entre la escuela y la realidad externa**, sobre todo con alumnado con dificultades conductuales, aunque advierte que esta atención puede dejar fuera a otros grupos: «Gauza bat da eragitea orokorrean nerabee-tan, baina...» [una cosa es incidir en los/as jóvenes pero...] (GF2_IES-Pro_1-H). Algunas voces señalan una **relación unidireccional** en el intercambio de información con el equipo del programa («Nik ematen niola beti informazioa...» [era yo el que daba siempre la información] GF2_CEIP-Pro_2-H) y consideran que las **urgencias han desdibujado los objetivos iniciales**, pese a valorar positivamente su ejecución: «Egin dena oso ondo egina egon da, baina nahikoa ez...» [lo que se ha hecho ha estado muy bien pero no es suficiente] (GF2_IES-Pro_1-M). Aun así, se reconocen intervenciones decisivas en situaciones complejas: «Egon zen momentu bat ikasle batek kontatu zidan nahiko arazo potente bat...» [hubo un momento que un/a estudiante me conto un problema potente] (GF2_IES-Pro_3-M).

El **Gazteleku** también es mencionado como espacio dinamizado por el programa: «X nos dijo que iba a abrir el gazteleku otra vez... y vinimos.» (T.F.1_Ikas_1). Además, se resalta su papel de **punto de encuentro entre escuela y comunidad**, a través de la cooperación con otros agentes: «Jarri behar ginen kontaktuan kanpoko eragile batekin...» [nos teníamos que poner en contacto con un agente externo](GF2_IES-Pro_3-M).

En la **valoración global**, el profesorado del CEIP Virgen de Oro pide **delimitar funciones** para evitar solapamientos con la labor docente, reconociendo el potencial del programa, pero criticando su **poca originalidad y escasa adaptación metodológica**: «Nik teoriar oso ondo ikusten dut programa...» [yo en la teoría he visto muy bien el programa] (GF2_CEIP-Pro_1-H). También se menciona el **uso ineficiente del tiempo escolar**, mientras el alumnado reclama **mayor diversidad y dinamismo**: «Cuando empezó Kokuk también en clase hacíamos tipo manualidades...» (T.F.2_Ikas_2). La figura del educador/a destaca por su cercanía, en contraste con otras menos valoradas.

Finalmente, se reconoce que algunos perfiles educativos, se adaptan mejor a la secundaria . En el IES, su función como **nexo comunitario** se valora especialmente: «Uste dut gizarte hezitzailearen papera oso garrantzitsua dela...» [creo que el rol del educador/a social es muy importante] (GF2_IES-Pro_2-H). En conjunto, el balance es **favorable al objetivo del programa**, aunque se subraya la necesidad de **revisar su metodología y ajustar su implementación**, apostando por su **continuidad con mejoras**: «Nik bai [...] Beste era batera.» [yo si de otro modo](GF2_CEIP-Pro_1-M).

2.1.3. NATARROLOGÍA. SOLUCIONES Y PROPUESTAS

Este tercer eje se orienta hacia una mirada prospectiva, es decir, se centra en las propuestas concretas que los y las participantes formulan al imaginar futuras acciones socioeducativas: qué hacer, dónde, cuándo y con quién. En este sentido, el profesorado destaca con claridad la **necesidad** de que los programas como el desarrollado no adopten un formato cerrado y uniforme, sino que sean diseñados de forma personalizada, adaptados a las necesidades específicas de cada centro

Irakasleek gizarte-hezitzailearen figura eskolaren eta kanpoko errealitatearen arteko lotura gisa ikusten dute, batez ere **jokabide-zailtasunak** dituzten ikasleekin, baina ohartarazi dute arreta horrek beste talde batzuk kanpoan utz ditzakeela: «Gauza bat da eragitea oro har nerabeetan, baina...» (GF2_IES-Pro_1-H). Ahots batzuek adierazi dute norabide bakarreko harremana dagoela programako taldearekin informazioa trukatzean «Nik ematen niola beti informazioa». (GF2_CEIP-Pro_2-H) eta uste dute **larrialdiek desitxuratu egin dituztela hasierako helburuak**, nahiz eta positiboki baloratu haien gauzatzea: «Egin dena oso ondo egin da, baina nahikoa ez...» (GF2_IES-Pro_1-M). Hala ere, esku-hartze erabakigarriak aitortu dira egoera konplexuetan: «Egon zen une bat ikasle batek kontatu zidan nahiko arazo potente bat...» (GF2_IES-Pro_3-M).

Gaztelekua programak dinamizatutako espazio gisa ere aipatu da: «X nos dijo que iba a abrir el gazteleku otra vez... y vinimos.» [X-k esan zigun gaztelekua berriro irekiko zutela... eta etorri ginen] (T.F.1_Ikas_1). Gainera, **eskolaren eta komunitatearen arteko zubi**-eginkizuna nabarmendu da, beste eragile batzuekiko lankidetzaren bidez: «Jarri ginen kontaktuan kanpoko eragile batekin...» (GF2_IES-Pro_3-M).

Balorazio orokorrean, Virgen de Oro HLHIko **irakasleek funtzioak mugatzeko eskatu** dute, irakaskuntza-lanarekin gainjartzeak saihesteko, programaren potentziala aitortuz, baina originaltasun txikia eta egokitzapen metodologiko eskasa kritikatu: «Nik teoriarik oso ondo ikusten dut programa...» (GF2_CEIP-Pro_1-H). **Eskola-denboraren erabilera ez-eraginkorra** ere aipatu da, baina ikasleek aniztasun eta dinamismo handiagoa eskatzen dute: «KOKUK eskolan ere hasi zenean eskulana egiten genituen...» (T.F.2_Ikas_2). Hezitzailearen figura hurbiltasunagatik nabarmentzen da, gutxiago baloratutako beste batzuekin alderatuta.

Azkenik, onartu da hezkuntza-profil batzuk hobeto egokitu direla bigarren hezkuntzara. Bigarren Hezkuntzako Institutuetan (BHI), gizarte-hezitzaileak komunitate-lotura gisa betetzen duen eginkizuna bereziki baloratzen da, honako adierazpen honetan jasotzen den bezala: «Uste dut gizarte-hezitzailearen papera oso garrantzitsua dela...» (GF2_IESPro_2-H). Oro har, balantzea programaren helburuaren aldekoa da, baina **metodologia berrikusteko eta haren ezarpena doitzeko beharra azpimarratu** da, jarraipenaren aldeko apustua eginez, hobekuntza hauekin: «Nik bai [...] Beste era batera. » (GF2_CEIP-Pro_1-M).

2.1.3. NATARROLOGIA. KONPONBIDEAK ETA PROPOSAMENAK

Hirugarren ardatz hau begirada prospektibo baterantz bideratu da, hau da, parte-hartzaileek etorkizuneko gizarte hezkuntzako ekintzak imajinatzean egin dituzten proposamen zehatzetan zentratu da: zer egin, non, noiz eta norekin. Ildo horretan, irakasleek argi nabarmendu dute beharrezkoa dela programa hauek formatu itxi eta uniformea ez izatea, baizik eta modu pertsonalizatuan diseinatzea, ikastetxe eta talde bakoitzaren premia espezifikoetara egokituta. Az-

educativo y grupo. Subrayan que el curso ha supuesto una primera toma de contacto que puede profundizarse en años siguientes si se apuesta por una planificación flexible, dinámica y situada: «Bai, nik lehen aipatu dudana, ez dakit menu bat sortzea edo, baina, bueno, eskolako guztietako giza talde guztietan agertzen dira problema berak... Dinamikoa bere zentzu osoan. Dinamikoa. Ez teorikoa. Mugitu.» (GF2_CEIP-Pro_2-H). «Nik ere, iradokizun gisa, badakit lan gehiagoa badela, baina indibidualizatuago planteatu... agian igual laugarren mailakoek ez dute emozioen falta.» [Yo, a modo de sugerencia, también sé que hay más trabajo, pero plantearlo más individualizado... igual los de cuarto no faltan emociones] (GF2_CEIP-Pro_3-H). En relación con esta perspectiva de **mejora**, también se insiste en que las actividades deben favorecer un mayor conocimiento del alumnado, sus relaciones y contextos. Las propuestas incluyen metodologías más activas como juegos, teatro o rol-playing, y una coordinación estrecha con los tutores/as.: «Nik uste dut gelan ere beste gauz asko egin daitezkeela eurek ikasleak ezagutzeko...» [Yo creo que en clase también se pueden hacer otras muchas cosas para que ellos conozcan a los alumnos/as..] (GF2_CEIP-Pro_2-H). «Nik egingo nuen izango zen beraiekin batu... dinamika aldatzea... eta koordinatzea tutoreekin.» [Lo que yo haría sería unirme a ellos... cambiar la dinámica... y coordinarme con los/as tutores/as] (GF2_CEIP-Pro_3-H).

Otro aspecto que se reitera de forma contundente es la necesidad de desarrollar estas acciones en **euskera**, la lengua vehicular del centro: «Euskaraz. Azkenean gu gaude hemen euskaraz hitz egin behar dugula...» [En euskera. Por que estamos nosotros aquí que tenemos que hablar en euskera] (GF2_CEIP-Pro_2-H). En paralelo, se expresan dudas sobre si la intervención del equipo educador debería realizarse dentro del aula. Algunas voces proponen mantener el vínculo desde el ámbito de la educación no formal, ubicando la acción fuera del horario lectivo: «Nik ez dakit. Zalantzak dauzkat: KOKUK hezkuntza formalean txertatuta zergatik...» (GF2_CEIP-Pro_1-H).

Desde el IES se propone, en cambio, fortalecer los mecanismos de coordinación a través de la creación de comisiones escolares que incluyan a los diferentes agentes implicados. Esta iniciativa permitiría estructurar mejor los tiempos, tareas y colaboraciones, incluyendo el trabajo con familias: «Era berean, eta ikastegian saiatuko gara datorren urtean horrelako komisió bat eraikitzen...» [Del mismo modo, en el colegio y trataremos de construir una comisión así el año que viene...] (GF2_IES-Pro_2-H). En cuanto a la contribución del equipo educador al bienestar relacional del alumnado, se reconoce su papel clave, sobre todo con estudiantes que presentan dificultades específicas: «Zer arazo dituen. Nire kasuan nola zeuden...» [Sus problemas. En mi caso, cómo estaban] (GF2_CEIP-Pro_1-H). Por otra parte, se incide nuevamente en la importancia de trabajar con las familias como parte fundamental del ecosistema educativo: «Igual lanketa bat ere familiekin egin behar da...» [Igual hay que trabajar con las familias] (GF2_IES-Pro_2-M).

Desde el alumnado, las propuestas se centran en el uso y dinamización de espacios físicos: actividades al aire libre, zonas recreativas y apertura de instalaciones como el patio en horario no lectivo. Las ideas expresadas tienen un fuerte componente lúdico. Asimismo, se recoge con entusiasmo una actividad de transición entre etapas educativas: el encuentro con alumnado del instituto al que accederán el próximo curso. Esta propuesta responde a la necesidad

pimarratu dute ikastaroa lehen harremana izan dela, eta hurrengo urteetan sakondu daitekeela plangintza malgu, dinamiko eta kokatuaren aldeko apustua egiten bada: «Bai, nik lehen aipatu dudana, ez dakit menu bat sortzen edo, baina, bueno, eskolako guztietako giza taldeak agertzen dira arazo berak... Dinamikoa bere zentzu osoan. dinamikoa. Ez teorikoa. Mugitu.» (GF2_CEIP-Pro_2-H). «Nik ere, iradokizun gisa, badakit lan gehiagoa badela, baina indibidualizatuago planteatu... agian igual laugarren mailakoek ez dute emozioen falta.» (GF2_CEIP-Pro_3-H). **Hobetzeko** ikuspegi horri dagokionez, azpimarratu da, halaber, jarduerak lagundu egin behar dutela ikasleak, haien harremanak eta testuinguruak hobeto ezagutzen. Proposamenek metodologia aktiboagoak barne hartzen dituzte, hala nola jolasak, antzerkia edo rol-playinga, eta koordinazio estua tutoreekin. «Nik uste dut gelan ere beste gauz asko egin daitezkeela ikasleak ezagutzeko...» (GF2_CEIP-Pro_2-H). «Nik egiten nuena izango zen beraiekin batu... dinamika aldatzea... eta koordinatzea tutoreekin.» (GF2_CEIP-Pro_3-H).

Beste alderdi sendo bat da ekintza horiek **euskaraz** egin behar direla, ikastetxeko komunikazio-hizkuntzan: «Euskaraz. Azkenean gu gaude hemen euskaraz hitz egin behar dugu» (GF2_CEIP-Pro_2-H). Aldi berean, hezkuntza-taldearen esku-hartzea ikasgela barruan egin beharko litzatekeen ala ez, zalantzak adierazi dira. Ahots batzuek hezkuntza ez-formalaren eremutik lotura mantentzea proposatu dute, ekintza eskola-ordutegitik kanpo kokatuz: «Nik ez dakit. Zalantzak dauzkat: KOKUK hezkuntza formalean txertatuta zergatik» (GF2_CEIP-Pro_1-H).

BHIk, ordea, koordinazio-mekanismoak indartzea proposatu du, inplikaturako eragileak barne hartzen dituzten eskola-batzordeak sortuz. Ekimen horrek aukera emango luke denborak, zereginak eta lankidetzak hobeto egituratzeko, familiekin egindako lana barne: «Era berean, ikastegian saiatuko gara datorren urtean horrelako komisio bat eraikitzen...» (GF2_IES-Pro_2-H). Hezitzaile taldeak ikasleen harremanen ongizateari egiten dion ekarpenari dagokionez, haien funtsezko eginkizuna aitortu da, batez ere zailtasun espezifikoak dituzten ikasleekin: «Zer arazo dituen. Nire kasuan nola zegoen...» (GF2_CEIP-Pro_1-H). Bestalde, berriz ere azpimarratu da familiekin lan egitearen garrantzia, hezkuntza-ekosistemaren funtsezko zati gisa: «Igual lanketa bat ere familiekin egin behar da...» (GF2_IES-Pro_2-M)

Ikasleek, batez ere, espazio fisikoen erabileran eta dinamizazioan oinarritu dituzte proposamenak: **aire zabaleko jarduerak, jolas-eremuak eta instalazioak irekitzea**, hala nola, patioa eskola-orduetatik kanpo. Adierazitako ideiek osagai ludiko handia dute. Era berean, gogo handiz jaso da hezkuntza-etapen arteko trantsizio-jarduera bat: datorren ikasturtean sartuko diren institutuko ikasleekin elkartzea. Proposamen horrek aldaketaren antsietatea murrizteko

de reducir la ansiedad del cambio y generar vínculos previos: «Vamos a ir a conocer a los de Izarra y a los de Otegi al instituto.» (T.F.1_Ikas_3). Finalmente, a través de la técnica del dibujo, el alumnado proyecta actividades futuras que le gustaría realizar junto a la pareja educativa, predominando las de carácter lúdico, principalmente relacionadas con la cocina y el deporte al aire libre.

Imagen 3. Ejemplos de dibujos recogidos

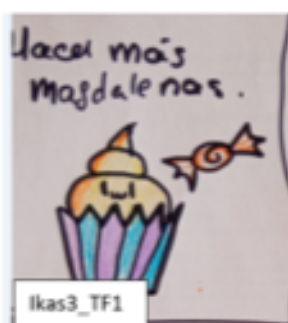
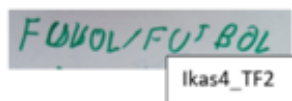


3. Por último, «LIHKO un programa vivo»

En la implementación del Programa Cocurricular de Acción Socioeducativa en el Medio Rural diseñado para el curso, 2022-2023 y tal y como se recoge en la memoria (KOKUK, 2023), se han realizado diferentes modificaciones en base a la realidad de los diferentes entornos en los que se realiza la acción socioeducativa y la población atendida en el programa. De tal manera

eta aldez aurreko loturak sortzeko beharrari erantzuten dio: «Vamos a ir a conocer a los de Izarra y a los de Otegi al instituto» [institutura joango gara Izarrakoak eta Otegikoak ezagutzera] (T.F.1_Ikas_3). Azkenik, marrazketaren teknikaren bidez, ikasleek etorkizunean hezkuntza-bikotearekin batera egin nahiko lituzketen jarduerak proiektatuko dituzte, eta jarduera ludikoak nagusituko dira, batez ere sukaldaritzarekin eta aire zabaleko kirolarekin lotutakoak.

3. irudia. Jasotako marrazkien adibideak



3. Azkenik, «LIHKO programa bizia»

2022–2023 ikasturterako diseinatutako LIHKO programa ezartzean, eta memorian jasotzen den bezala (KOKUK, 2023), hainbat doikuntza egin dira bai gizarte hezkuntzako esku-hartzea garatzen den testuinguruetan, bai programak artatzen duen biztanleriaren errealitatean oinarrituta. Elementu horien izaera dinamikoak programaren etengabeko egokitzea eskatzen du,

que la propia condición de estos elementos exige al programa un estado de adaptación continua, así como una interpretación de los resultados de investigación longitudinal vinculados a cada momento del programa.

Tal y como se recoge en la memoria del curso 2022 -2023, se incorpora un nuevo educador cocurricular. A fecha 31 de diciembre de 2023, la población atendida en el programa asciende a 161 menores (86 chicas y 75 chicos), quienes cursan sus estudios principalmente en el CEIP Virgen de Oro HLHI (64 %) y el IES Murgia BHI (94 %), así como en otros centros de la provincia (3 %). Este número refleja un aumento respecto a los 101 participantes registrados el 15 de julio del mismo año, y una recuperación parcial frente a los 168 atendidos en el curso 2021-2022. La disminución registrada previamente se debió a un cambio de enfoque, pasando de intervenciones generales en todas las aulas del CEIP Virgen de Oro y en 1.º y 2.º del IES Murgia, hacia una atención más focalizada en demandas específicas de los centros, lo que ha permitido desarrollar más acciones tanto individuales como comunitarias. En el curso actual, sin abandonar ese enfoque cualitativo, se ha ampliado nuevamente la cobertura, incluyendo todas las clases de Educación Primaria y los cursos de 2.º y 3.º de ESO, consolidando así una intervención equilibrada entre alcance y profundidad (KOKUK, 2023).

3.1. CUESTIONARIO-CLIMA ESCOLAR (Postest)

Con el objetivo de valorar posibles variaciones en la percepción del clima escolar tras la implementación del programa LIHKO, se aplicaron instrumentos de recogida de datos al alumnado en dos momentos distintos: antes del inicio del programa (pretest, en 2021) y tras dos cursos de desarrollo (postest, en 2023). Como se puede ver en la tabla 4, desde el comienzo del programa en el 2021 ha habido una ligera mejora del clima escolar en las subescalas de ayuda del profesorado e implicación.

Aunque las diferencias no son significativas se puede observar que, en concreto, atendiendo a la subescala de Ayuda del Profesorado la cual hace referencia al grado de apoyo, preocupación y amistad por parte del profesorado hacia el alumnado es en IES Murgia donde la diferencia es más acusada, ha obtenido una media 13,03 antes de implementar el programa y un 15,75 en el 2023.

Asimismo, en la subescala de Implicación la cual mide el interés y la participación del alumnado por las actividades del aula y en las actividades complementarias llama la atención que tanto en Virgen de Oro como en el IES Murgia la tendencia ha sido claramente al alza.

eta, aldi berean, une bakoitzari lotutako luzetarako ikerketaren emaitzen interpretazio jarraitua ere bai.

2022–2023 ikasturteko memoriaren arabera, hezkidetzako hezitzaile berri baten sarrera gertatu da. 2023ko abenduaren 31n, programak guztira 161 adingaberi eman zien arreta (86 neska eta 75 mutil). Horietatik gehienek Virgen de Oro Haur eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxean (%64) eta Murgiako Bigarren Hezkuntzako Institutuan (%94) egiten dituzte ikasketak, eta gainerakoek probintziako beste ikastetxe batzuetan (%3). Datu horiek erakusten dute, urte bereko uztailaren 15ean erregistratutako 101 parte-hartzailerekin alderatuta, hazkundea izan dela, eta, aldi berean, neurri batean berreskuratu dela 2021–2022 ikasturtean artatutako 168 parte-hartzaileen kopurua. Aurretik izandako murrizketa ikuspegi-aldaketa baten ondorio izan zen; izan ere, Virgen de Oro HLHIko gela guztietan eta Murgiako BHIIko 1. eta 2. mailetan egindako esku-hartze orokorretatik ikastetxeen eskaera espezifikoari arreta handiagoa eskaintze-
ra igaro zen programa. Aldaketa horri esker, esku-hartze indibidual eta komunitario gehiago garatu ahal izan ziren. Ikasturte honetan, ikuspegi kualitatiboari eutsi zaion arren, estaldura berriro zabaldu da, Lehen Hezkuntzako ikasgela guztiak eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. eta 3. mailak barne hartuta. Horrela, irismenaren eta esku-hartzearen sakontasunaren arteko oreka sendotu da (KOKUK, 2023).

3.1. ESKOLAKO GIROARI BURUZKO GALDETEGIA (Post-testa)

LIHKO programa ezarri ondoren eskola-giroaren pertzepzioan egon daitezkeen aldaketak baloratzeko, ikasleei datuak biltzeko tresnak aplikatu ziren bi une desberdinetan: programa hasi aurretik (aurre-testa, 2021ean) eta bi garapen-ikastaroren ondoren (post-testa, 2023an). 4. taulan ikus daitekeenez, programa 2021ean hasi zenetik, eskola-giroa pixka bat hobetu da irakasleen laguntzari eta inplikazioari loturiko azpieskaletan.

Aldeak esanguratsuak ez badira ere, ikus daiteke, zehazki, Irakasleen Laguntza azpieskala kon-tuan hartuta (irakasleek ikasleekiko duten laguntza-, kezka- eta adiskidetasun-maila aipatzen du), Murgia BHIn dagoela alderik handiena, 13,03 puntu batez beste, programa ezarri aurretik, eta 15,75 puntu 2023an.

Era berean, Inplikazioa azpieskalan, non ikasleek ikasgelako jardueretik eta jarduera osagarrietatik duten interesa eta parte-hartzea neurtzen den, deigarria da bai Virgen de Oro bai Murgia BHIn goranzko joera argia izan dela.

Tabla 4. **Análisis clima escolar según centro y años de intervención del programa**

	<i>Centro</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Afiliación	Virgen de Oro 2021	28	15,71	1,24
	Virgen de Oro 2023	23	14,00	1,75
	IES Murgia 2021	37	14,97	1,34
	IES Murgia 2023	18	13,00	2,20
Ayuda del Profesor/a	Virgen de Oro 2021	28	14,43	1,66
	Virgen de Oro 2023	23	13,72	1,61
	IES Murgia 2021	36	13,03	1,66
	IES Murgia 2023	18	15,75	2,65
Implicación	Virgen de Oro 2021	27	15,52	1,47
	Virgen de Oro 2023	23	16,25	0,88
	IES Murgia 2021	37	14,46	1,44
	IES Murgia 2023	18	16,62	2,26

Por lo tanto, a pesar de que en junio 2023 no se recogieron tantos datos como en 2021 la tendencia de la mejora del clima escolar en materia de ayuda del profesorado e implicación se ha elevado ligeramente tras la puesta en marcha del programa.

3.2. ¿CAMBIO DE PARADIGMA COCURRILAR? LA MIRADA DE LAS AUDIENCIAS EXPERTAS

A finales del curso 2022/2023 a parte de los cuestionarios analizados se recogen las voces de los diferentes agentes implicados directamente en el programa a través de las Entrevistas en profundidad y la Línea de Vida. El análisis de esta información se triangula en este apartado con información de la memoria del curso 2022-2023 y el plan de trabajo 2023-2024.

4. taula. **Eskolako giroaren azterketa, ikastetxearen eta programan esku hartu den urteen arabera**

	<i>Zentroa</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Afiliazioa	Oroko Ama Birjina 2021	28	15,71	1,24
	Oroko Ama Birjina 2023	23	14,00	1,75
	Murgia BHI 2021	37	14,97	1,34
	Murgia BHI 2023	18	13,00	2,20
Irakaslearen laguntza	Oroko Ama Birjina 2021	28	14,43	1,66
	Oroko Ama Birjina 2023	23	13,72	1,61
	Murgia BHI 2021	36	13,03	1,66
	Murgia BHI 2023	18	15,75	2,65
Inplikazioa	Oroko Ama Birjina 2021	27	15,52	1,47
	Oroko Ama Birjina 2023	23	16,25	0,88
	Murgia BHI 2021	37	14,46	1,44
	Murgia BHI 2023	18	16,62	2,26

Beraz, nahiz eta 2023ko ekainean 2021ean adina datu jaso ez, irakasleen laguntzaren eta inplikazioaren arloan eskola-giroa hobetzeko joera pixka bat handitu da programa abian jarri ondoren.

3.2. PARADIGMA-ALDAKETA? ENTZULE ADITUEN BEGIRADA

2022–2023 ikasturtearen amaieran, aztertutako galdetegietatik eratorritako datuez gain, programan zuzenean inplikaturako eragileen ahotsak ere bildu dira, sakoneko elkarrizketen eta bizi-lerroaren teknikaren bidez. Atal honetan, informazio horren azterketa hirukoitza egiten da, elkarrizketa eta bizi-lerroetatik jasotako datuak 2022–2023 ikasturteko memorian eta 2023–2024 aldirako lan-planean jasotako informazioarekin kontrastatuz eta osatuz.

3.2.1. ORIGEN, SENTIDO Y RECORRIDO COMPARTIDO: DEL DIAGNÓSTICO A LA INTERVENCIÓN

El origen del programa se remonta a la detección de necesidades específicas en la población juvenil de entre 13 y 18 años por parte de agentes clave del territorio. Esta preocupación inicial se vincula a la presencia de conductas disruptivas entre adolescentes y a la falta de propuestas de ocio educativo. La respuesta fue diseñar intervenciones que ofrecieran alternativas pedagógicas que ocuparan el tiempo libre de forma constructiva y preventiva. Tal como indica una de las personas entrevistadas: «Bai ikusten genun lehenengo funtzioa zan pixka bat kanean, asteburuetan... Bai pixka bat igual adin horretako neska-mutilen bizitzan presentzia pixka bat hartzea eta pixka bat bideratzea edo aukerak ematea ba igual beste edo zenbait ekintza egiteko: gaztelekuren bitartez edo ez dakit zer. Pixka bat kudeatzeko denbora libre hori zeukatenak.» [Sí, la primera función que veíamos era un poco en la calle, los fines de semana... Sí un poco igual coger algo de presencia en la vida de los chicos y chicas de esa edad y canalizarla un poco o darles oportunidades para hacer igual o varias actividades: a través del gazteleku o no sé qué. Los que tenían ese tiempo libre para gestionar un poco](Entr_1). El programa busca así fortalecer la convivencia y prevenir el vandalismo en un contexto social complejo como el de Zuia, donde conviven jóvenes procedentes de diferentes núcleos, como Murgia o Gorbeialdea. Como apunta otra voz participante, el objetivo ha sido «bizitza positiboa sustaketia, taldeko indartzea, berdinen arteko eta belaunaldi desberdinen arteko harremanak sortzea eta herritarren arteko harreman hori be bai indartzea.» [promoción de la vida positiva, fortalecimiento grupal, creación de relaciones entre iguales e intergeneraciones y fortalecimiento de la relación ciudadana](Entr_2).

Este proceso de intervención ha sido posible gracias al trabajo en red entre múltiples agentes comunitarios, entre los que se encuentran las familias, el ayuntamiento, los centros escolares, el profesorado, la asociación KOKUK, los servicios sociales y la Universidad del País Vasco (EHU). A partir de esa red, y sobre la base de la colaboración previa entre KOKUK y la EHU, se desarrolló un diagnóstico del contexto que permitió diseñar una propuesta de intervención a largo plazo orientada a la prevención. En palabras de una de las personas implicadas: «poner los medios para que esas situaciones no lleguen a darse. Y eso entiendo que es un trabajo... largo y bueno...» (Entr_4). En este sentido, desde su puesta en marcha en 2021, el programa fue recibido de manera positiva por parte de quienes lo impulsaban, sin grandes dudas respecto a su pertinencia: «Luego la verdad que no hemos tenido mucha duda en apostar por el proyecto, sabiendo que era ambicioso.» (Entr_4).

Desde el punto de vista económico, el Ayuntamiento de Zuia ha podido financiar el programa gracias a una situación presupuestaria saneada, lo cual contrasta con la realidad de municipios cercanos como Urkabustaiz, donde la capacidad de implementación está limitada por la falta de recursos. Esto ha sido señalado explícitamente en las entrevistas: «Es un impacto importante, pero que un ayuntamiento como el de Zuia tiene su ventaja de que tiene saneado, tiene recursos económicos y lo puede llevar adelante. [...] el problema es que yo le decía, yo puedo contárselo a los/as compañeros/as de Urkabustaiz seguramente estén de acuerdo conmigo [...]

3.2.1. JATORRIA, ZENTZUA ETA IBILBIDE PARTEKATUA: DIAGNOSTIKOTIK ESKU-HARTZERA

Lurraldeko funtsezko eragileek 13 eta 18 urte bitarteko gazteen behar espezifikoak atzema-tean datza programaren jatorria. Hasierako kezka hori nerabeen artean jokabide disruptiboak izatearekin eta aisialdi hezitzaileko proposamenik ez izatearekin lotu da. Erantzuna izan da astialdia modu eraikitzaile eta prebentiboan beteko duten alternatiba pedagogikoak eskainiko dituzten esku-hartzeak diseinatzea. Elkarrizketatu batek dioenez: «Bai ikusten genun lehen funtzioa den pixka bat kanean, asteburuetan... Bai pixka bat berdin adin horretako neska-mu-tilen bizitzan presentzia pixka bat hartzea eta pixka bat bideratzea edo aukerak ematea berdina zen beste ekintza batzuk egiteko: gaztelekuaren bitartez edo ez dakit zer. Pixka bat kudeatzeko denbora libre hori zeukatenak. » (Entr_1). Programaren helburua Zuiako gizarte-testuinguru konplexu batean bizikidetza indartzea eta bandalismoa prebenitzea da, non hainbat guneta-ko gazteak bizi diren, hala nola Murgikoak edo Gorbeialdekoak. Beste parte-hartzaile batek adierazi duenez, helburua «bizitza positiboa sustaketia, taldeko indartzea, berdinen arteko eta belaunaldi berrien arteko harremanak sortzea eta herritarren arteko harreman hori be bai in-dartzea» izan da. (Entr_2).

Esku-hartze prozesu hori hainbat eragile komunitarioren arteko sare-lanari esker lortu da, bes-teak beste, familiak, udala, ikastetxeak, irakasleak, KOKUK elkarteak, gizarte-zerbitzuak eta Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU). Sare horretatik abiatuta, eta KOKUKen eta EHUren arteko aldez aurreko lankidetzan oinarrituta, testuinguruaren diagnostiko bat egin da, eta, horri esker, prebentziora bideratutako epe luzeko esku-hartze proposamen bat diseinatu ahal izan da. Inplikaturako pertsona baten hitzetan: «poner los medios para que esas situaciones no lleguen a darse. Y eso entiendo que es un trabajo... largo y bueno» [bitartekoak jartzea egoera horiek gerta ez daitezen. Eta hori, nire ustez, lan luzea eta ona da] (Entr_4). Ildo horretan, 2021ean abian jarri zenetik, programa modu positiboan jaso zuten hura bultzatzen zutenek, haren egokitasunari buruzko zalantzarik gabe: «Luego la verdad que no hemos tenido mucha duda en apostar por el proyecto, sabiendo que era ambicioso» [gero, egia esan, zalantzarik gabe, proiektuaren aldeko apustua egin dugu, asmo handikoa zela jakinda] (Entr_4).

Ikuspegi ekonomikotik, Zuiako Udalak aurrekontu-egoera onbideratu bati esker finantzatu ahal izan du programa, eta hori ez dator bat hurbileko udalerrien errealitatearekin, hala nola Urkabustaizen errealitatearekin, non baliabide faltak mugatu egiten baitu programa ezartzeko ahalmena. Hori berariaz adierazi da elkarrizketetan: «es un impacto importante, pero que un ayuntamiento como el de Zuia tiene su ventaja de que tiene saneado, tiene recursos econó-micos y lo puede llevar adelante. [...] el problema es que yo le decía, yo puedo contárselo a los/as compañeros/as de Urkabustaiz seguramente estén de acuerdo conmigo [...] pero a él

pero a él implementar ese trabajo allí [...] le supone renunciar a muchas cosas cuando no tiene capacidad económica.» (Entr_4).

Los centros escolares donde se desarrolla el programa, tanto la escuela como el instituto, están profundamente enraizados en la comunidad local. Son espacios donde lo que ocurre fuera del aula —en la calle, en las familias, en el entorno— se traslada con claridad al ámbito educativo. Esto se refleja, por ejemplo, en la percepción del profesorado: «Eskola txikia da, hemen eza-guketa handia, bai ikasle eta guraso gehienak, onerako eta txarrerako. Eta bueno, bai ikusten da ba bueno, kanpoan gertatutako hainbat gauzak, gero hemen eragin handixe dakoia.» [Es una escuela pequeña, aquí un gran conocimiento, tanto de la mayoría de los alumnos como de los padres, para lo bueno y para lo malo. Y bueno, pues sí se ven cosas que han pasado fuera y que luego aquí influyen mucho] (Entr_2). Estos centros actúan como reflejo de los cambios demográficos que ha experimentado la zona en los últimos años, marcada por la llegada de familias de clase media alta desde Vitoria-Gasteiz y, paralelamente, por el asentamiento de una población migrante significativa en municipios como Urkabustaiz. Tal diversidad sociocultural tiene un impacto directo en las relaciones interpersonales del alumnado: «Eta bueno, orduan, ba nahikotxo erreflejatzen du hemengo gizartea [...] eta gero ere gero eta gehiago, igertzen da badagola, ez horrenbeste hemen Zuian baina bai Urkabustaizen, badagoela etorkin poblazio nahiko handia.» [Y bueno, entonces, pues refleja bastante la sociedad de aquí [...] y cada vez más, se nota que hay una población inmigrante bastante grande, no tanto aquí en Zuia, sino en Urkabustaiz] (Entr_1). A pesar de la diversidad, los centros mantienen una convivencia escolar cohesionada, donde no se evidencian segregaciones sociales entre los grupos de alumnado, algo que se manifiesta en sus dinámicas relacionales y en la composición de sus cuadrillas. Todo esto se ve favorecido por el hecho de ser centros de tamaño reducido, lo que permite una relación cercana tanto con las familias como con los recursos institucionales del entorno. Como lo expresa una de las personas entrevistadas: «Harreman hau oso estua da familiekin [...] eta zentzu horretan, ba herriarekin be bai lotura handixe dau, batez be udaletxearekin lotura etengabekoa.» [Esta relación es muy estrecha con las familias [...] y, en ese sentido, también tiene mucha conexión con el pueblo, sobre todo con el ayuntamiento] (Entr_2).

Finalmente, los centros educativos manifiestan una necesidad creciente de reforzar la convivencia escolar y mejorar la gestión de conflictos. Se observa que las dificultades relacionales entre el alumnado no sólo provienen de su interacción directa, sino también de las tensiones familiares o sociales que se trasladan al contexto escolar: «asko jaten diguna da Elkarbizitza da; hau da, beraien arteko harremanak geroz eta zailtasun gehiago ikusten ditugu horretan. [...] gizartea gero eta... bueno ikusten dugu polarizatuagoa.» [Lo que nos come mucho es la Convivencia; es decir, cada vez vemos más dificultades en sus relaciones. [...] cada vez vemos a la sociedad más polarizada] (Entr_2). Esta misma lógica se traslada a los conflictos heredados de las familias: «Nik uste dut gero dauden ikasleen artean dauden gatazka asko, familietatik datozela eta ant-

implementar ese trabajo allí [...] le supone renunciar a muchas cosas cuando no tiene capacidad económica» [inpaktu garrantzitsua da, baina Zuiako udalak badu abantaila bat: saneatuta dauka, baliabide ekonomikoak ditu eta aurrera eraman dezake. [...] arazoa zera da, nik esaten niola, nik Urkabustaizko lankideei esan diezaieket ziur aski ados daudela nirekin [...] baina berari han lan hori ezartzeak [...] gauza askori uko egitea dakar, gaitasun ekonomikorik ez duenean.] (Entr_4).

Programa garatzen den ikastetxeak, bai eskola bai institutua, sakonki errotuta daude tokiko komunitatean. Espazio horietan, ikasgelatik kanpo gertatzen dena — kalean, familietan, ingurunean — argi eta garbi islatzen da hezkuntza-eremuan. Hori islatzen da, adibidez, irakasleen pertzepzioan: «Eskola txikia da, hemen ezaguketa handia, bai ikasle eta guraso nagusiak, onerako eta txarrerako. Eta bueno, bai ikusten da ba, kanpoan gertatutako hainbat gauzak, gero hemen eragin handixe dakoia. » (Entr_2). Zentro horiek azken urteetan eskualdeak izan dituen aldaketa demografikoen isla dira, Gasteiztik klase ertain eta altuko familiak iritsi direlako eta, aldi berean, Urkabustaizen eta antzeko udalerrietan biztanleria migratzaile esanguratsua finkatu delako. Aniztasun sozio-kultural horrek eragin zuzena du ikasleen arteko harremanetan: «Eta bueno, orduan, ba nahikotxo erreflejatzen du gizartea [...] eta gero ere gero eta gehiago, igertzen da badagola, ez horrenbeste hemen Zuian baina bai Urkabustaizen, badagoela etorkin biztanleria nahiko handia.» (Entr_1). Aniztasuna gorabehera, ikastetxeek eskola-bizikidetza kohesionatua dute, non ez den bereizketa sozialik nabarmentzen ikasle-taldeen artean, eta hori agerian geratzen da harreman-dinamiketan eta lantaldeen osaeran. Horri guztiari mesede egiten dio zentro txikiak izateak, eta horrek aukera ematen du familiekiko eta inguruko baliabide instituzionalekiko harreman hurbila izateko. Elkarriketatutako pertsona batek adierazi duen bezala: «Harreman hau oso estua da familiekin [...] eta zentzu horretan, ba herriarekin be bai lotura handixe dau, batez ere udaletxearekin lotura etengabekoa.» (Entr_2).

Azkenik, ikastetxeek gero eta premia handiagoa adierazi dute eskolako bizikidetza indartzeko eta gatazken kudeaketa hobetzeko. Ikusten denez, ikasleen arteko harreman-zailtasunak ez dira zuzeneko interakzioetik bakarrik eratortzen, baizik eta baita eskola-testuingurura eramaten diren familia- edo gizarte-tentsioetatik ere: «asko jaten diguna da Elkarbizitza da; hau da, beraien arteko harremanak geroz eta zailtasun gehiago ikusten ditugu. [...] gizartea gero eta... bueno ikusten dugu polarizatuagoa.» (Entr_2). Logika hori bera islatzen da familiengandik jarauntsitako gatazketan: «Nik uste dut gero dauden ikasleen artean dauden asko gatazka, familietatik datoze eta antzinetako kontuak direla [...] eta hor bai ikusten dugu, hemen ere hori ematen dala.» (Entr_1). Horrez gain, kezkatuta gaude sare sozialek gero eta eragin handiagoa dutela-

zinetako kontuak direla [...] eta hor bai ikusten dugu, hemen ere hori ematen dala.» [Yo creo que muchos de los conflictos que hay entre los alumnos que hay después, vienen de familias y son cosas de la antigüedad [...] y ahí sí vemos que aquí también se da] (Entr_1). A ello se suma una preocupación por el impacto creciente de las redes sociales en las relaciones del alumnado, lo que plantea la necesidad de seguir trabajando en la promoción de relaciones positivas: « sare sozialak indar handia hartu dute... Igarten da... Azkenean, horren eragina gure ikasleengan be bai, eta, bueno, ba harremanak lantzen jarraitu behar dira.» [Las redes sociales se han hecho fuertes... Se nota... Al final, eso influye también en nuestros alumnos y, bueno, pues hay que seguir trabajando las relaciones.](Entr_2).

3.2.2. PRÁCTICAS, VÍNCULOS Y TENSIONES EN LA ACCIÓN COCURRICULAR

La acción socioeducativa de KOKUK en Zui se basa en un enfoque cocurricular que articula la educación formal con la intervención social en distintos niveles y contextos. Este modelo integra la presencia en el aula, el trabajo comunitario, el acompañamiento individual y las acciones en el espacio público. Se incorporan **asignaturas basadas en proyectos comunitarios** que promueven valores como la sostenibilidad, el euskera y las relaciones intergeneracionales: «holako proiektuak egitea, azkenean kurrikulumarekin lerrokatua dago» [la realización de este tipo de proyectos está finalmente alineada con el currículum](Entr_1). La intervención se amplía a contextos **escolar, familiar, sanitario y virtual**, generando una actuación integral: «de estar de forma muy dispersa a estar con más contenido hacia diferentes niveles» (LV_Educ1).

En la **metodología**, la acción comunitaria ocupa un lugar central. Proyectos como los bancos de alimentos o iniciativas intergeneracionales se fortalecen gracias a la implicación directa de la **pareja educativa**: «Proiektu desberinetan aritu dira... Banco de Alimentos...» [Han trabajado en proyectos diferentes... Banco de Alimentos] (Entr_1). La presencia en la calle y el centro escolar facilita la creación de vínculos: «Yo cuando empiezo a hacer educación de calle... ya me conocían de antes» (LV_Educ2). La acción combinada entre **Gazteleku**, escuela y calle ha tenido impacto directo en la intervención (LV_Educ3). Además, las *topaketak* acompañan la transición del alumnado de Primaria al instituto mediante coordinación entre KOKUK, centros y agentes sociales (LV_Educ1). En el ámbito lúdico, se destacan actividades extraescolares en colaboración con el **AMPA**, que refuerzan la conexión entre escuela y socialización informal (Entr_2).

El **acompañamiento** es otro pilar. Algunas familias valoran el vínculo educativo, mientras otras muestran desconfianza: «...familia batzuk seme-alabei esan dietela: “A estos no te acerques. Vienen a espiarte”» (LV_Educ2). También se registran experiencias positivas, como la mediación en conflictos de redes sociales junto a familias y servicios sociales. Para el alumnado, las figuras educativas son **referentes y espacios seguros**: «Gaztelekua erabiltzen zuten neska talde bat... espazio hori beraientzako...» [Un grupo de chicas que utilizaban el gazteleku... ese espacio para ellas] (LV_Educ2). Esta relación también se extiende al profesorado: «Irakasle-

ko ikasleen harremanetan, eta horrek harreman positiboak sustatzeko lanean jarraitu beharra dakar: «[...] sare sozialak indar handia hartzea... Igarten da... Azkenean, horren eragina gure ikasleengan bai, eta, tira, harremanak lantzen jarraitu behar zen. » (Entr_2).

3.2.2. PRAKTIKAK, LOTURAK ETA TENTSIOAK KOKURRIKULUMEKO EKINTZAN

KOKUKek Zuian egin duen ekintza sozio-hezitzailea ikuspegi kokurrikularrean oinarritu da. Ikuspegi horrek hezkuntza formala eta esku-hartze sozio-hezitzailea artikulatzen ditu hainbat maila eta testuingurutan. Eredu horrek ikasgelan presentzia izatea, lan komunitarioa, banakako akonpainamendua eta espazio publikoko ekintzak integratzen ditu. Jasangarritasuna, euskara eta belaunaldien arteko harremanak sustatzen dituzten proiektu komunitarioetan oinarritutako irakasgaiak biltzen ditu: «holako proiektuak egitea, azkenean curriculumarekin lerrokatua dago» (Entr_1). Esku-hartzea eskolako, familiako, osasuneko eta birtualeko testuinguruetara zabaltzen da, eta jardun integral bat sortzen du: «de estar de forma muy dispersa a estar con más contenido hacia diferentes niveles» [oso sakabanatuta egotetik eduki gehiagorekin egotera hainbat mailalara] (EH_Educ1).

Metodologian, **ekintza komunitarioak** funtsezko tokia du. Proiektuak, esaterako, elikagaien bankuak edo belaunaldien arteko ekimenak, indartu egin dira **hezkuntza-bikotearen** inplikazio zuzenari esker: «Proiektu desberdinetan aritu dira... Elikagai-bankua...» (Entr_1). Kalean eta ikastetxean egoteak loturak sortzea errazten du: «Yo cuando empiezo a hacer educación de calle... ya me conocían de antes» [ni kaleko hezkuntza egiten hasi naizenean... lehendik ere ezagutzen ninduten] (LV_Educ2). «Gazteleku, eskola eta kalearen arteko ekintza konbinatuak zuzeneko eragina izan du esku-hartzean» (LV_Educ3). «Gainera, topaketak lagungarriak dira Lehen Hezkuntzako ikasleak institutura igarotzeko, KOKUKen, ikastetxeen eta gizarte-eragilearen arteko koordinazioaren bidez» (LV_Educ1). «Eremu ludikoan, eskolaz kanpoko jarduerak nabarmentzen dira, guraso-elkartearekin lankidetzan, eskolaren eta sozializazio informalaren arteko lotura indartzen dutenak» (Entr_2).

Akonpainamendua beste zutabe bat da. Familia batzuek hezkuntza-lotura baloratu dute, eta beste batzuek mesfidantza adierazi dute: «... familia batzuk seme-alabei esan dietela». «Ez hurbildu horietara. Arakatzera etortzen dira» (LV_Educ2). Esperientzia positiboak ere erregistratu dira, hala nola sare sozialetako gatazketako bitartekaritza, familiekin eta gizarte-zerbitzuekin batera. Ikasleentzat, hezkuntza-figurak erreferenteak eta espazio seguruak dira: «Gaztelekua erabiltzen zuten neska talde bat... espazio hori beraientzako...» (LV_Educ2). Harreman hori

entzako... ezagunak dira... bai lotura bat...»[«Para los profesores/as... son conocidos... sí un vínculo...»] (Entr_1).

El **trabajo en red** con servicios sociales y otros agentes permite una intervención integral, esencial en contextos rurales: «...poner sobre la mesa los casos que teníamos...» (Entr_3). Estas reuniones de seguimiento ayudan a prevenir riesgos y consolidar coordinación institucional.

El **impacto** del programa se evidencia en la creación de espacios de socialización alternativos para adolescentes en riesgo de aislamiento y en la promoción de valores solidarios: «Hay chavales... que te dicen “yo vivo ahí, con las cuatro vacas”...» (LV_Educ1). Se ha fortalecido la confianza y la participación en iniciativas comunitarias, especialmente entre chicas, aunque falta implicar más a los chicos (LV_Educ1). El profesorado reconoce el valor del programa para abordar temas sensibles y conectar con recursos externos: «nik uste dut gauza onak egin direla... eragina daukate»[«Yo creo que se han hecho cosas buenas... influyen»] (Entr_1). También se ha tejido una red educativa y social antes inexistente: «...prácticamente no estaba creada» (Entr_4).

En la comunidad, los **proyectos intergeneracionales** han reforzado vínculos entre generaciones: «Zaharren egoitzarekin egin dogun belaunaldien arteko proiektu bat...» [Un proyecto intergeneracional con la residencia de personas mayores] (Entr_1). La presencia constante en los espacios educativos y comunitarios ha consolidado la confianza: «...konfiantza gero eta gehiago daukatela agente desberdinek» [cada vez tienen más confianza los diferentes agentes] (LV_Educ2).

No obstante, persisten **limitaciones**. El programa surge por iniciativa del Ayuntamiento, no siempre de los centros, lo que dificulta la apropiación: «En Gasteiz son los centros... aquí es el ayuntamiento...» (LV_Educ1). También existe desconocimiento sobre el rol del educador o educadora social: «¿Quién es la chica esa que se pasea por ahí...?» (Entr_3). La falta de definición de funciones y de coordinación sistemática genera tensiones: «nos ven como unos agentes que entramos de manera externa...» (LV_Educ1). Además, el tiempo limitado en los centros reduce el impacto: «...bi egunetan bakarrik bazaudete...» [si estáis solo dos días...] (Entr_1).

Estas limitaciones subrayan la necesidad de **reforzar la integración institucional** y consolidar una red educativa sostenible que garantice la continuidad y eficacia del programa a largo plazo.

3.2.3. PROYECCIÓN Y SOSTENIBILIDAD

El programa **LIHKO** destaca por su **capacidad de adaptación** a contextos diversos, mostrando una notable **versatilidad en su diseño y ejecución**. Esta flexibilidad le ha permitido responder a situaciones cambiantes en Zuia, superando las limitaciones territoriales que podrían haber condicionado su desarrollo. Aunque nace con vocación municipal, el programa se enfrenta a una realidad interconectada, donde jóvenes de distintos municipios

irakasleentzat ere bada garrantzitsua: «Irakasleentzako... ezagunak dira... bai lotura bat...» (Entr_1).

Gizarte-zerbitzuekin eta beste eragile batzuekin **sarean lan** egiteak esku-hartze integrala ahalbidetu du, funtsezkoa izanik landa-testuinguruetan: «... mahai gainean jartzea geneuzkan kasuak...» (Entr_3). Jarraipen-bilera horiek arriskuak prebenitzen eta erakundeen arteko koordinazioa finkatzen lagundu dute.

Programaren **eragina** agerian geratu da isolamendu-arriskuan dauden nerabeentzako sozializazio-gune alternatiboak sortzean eta balio solidarioak sustatzean: «Hay chavales... que te dicen “yo vivo ahí, con las cuatro vacas”» [badira gazteak... esaten dizutenak: *ni hor bizi naiz, lau behiekin*] (LV_Educ1). «Ekimen komunitarioetan konfiantza eta parte-hartzea indartu da, batez ere nesken artean, nahiz eta mutilak gehiago inplikatzeko falta den» (LV_Educ1). Irakasleek aitortu dute programak gai sentikorrei heltzeko eta kanpoko baliabideekin konektatzeko duen balioa: «nik uste dut gauza onak egin direla... eragina daukate» (Entr_1). Lehen ez zegoen hezkuntza gizarte sare bat ere eratu da: «... ia ez zegoen sortuta» (Entr_4).

Komunitatean, belaunaldien arteko proiektuek belaunaldien arteko loturak indartu dituzte: «Zaharren egoitzarekin egin dogun belaunaldien arteko proiektu bat...» (Entr_1). Hezkuntza-eta komunitate-eremuetan etengabe egoteak konfiantza sendotu du: «... konfiantza gero eta gehiago daukatela agente desberdinek» (LV_Educ2).

Hala ere, **mugak** daude oraindik. Programa Udalaren ekimenez sortu zen, ez beti zentroen ekimenez, eta horrek zaildu egiten du jabetzea: «En Gasteiz son los centros... aquí es el ayuntamiento...» [Gasteizen zentroak dira... hemen udala da.] (LV_Educ1). Gizarte-hezitzailearen rolari buruzko ezjakintasuna ere badago: «¿Quién es la chica esa que se pasea por ahí...?» [nor da hortik pasieran dabilen neska?] (Entr_3). Funtzioen definiziorik eta koordinazio sistematikorik ezak tentsioak sortzen ditu: «kanpoan sartzen garen eragiletzat hartzen gaituzte...» (LV_Educ1). Gainera, zentroetan denbora mugatua izateak eragina murrizten du: «... bi egunetan bakarrik bazaudete...» (Entr_1).

Muga horiek **azpimarratzen dute integrazio instituzionala indartu** behar dela eta epe luzera programaren jarraitutasuna eta eraginkortasuna bermatuko duen hezkuntza-sare jasangarri bat finkatu behar dela.

3.2.3. PROIEKZIOA ETA JASANGARRITASUNA

LIHKO programa hainbat testuingurutara egokitze duen gaitasunagatik nabarmendu da, eta aldakortasun nabarmena erakutsi du diseinatzean eta gauzatzean. Malgutasun horri esker, Zuiako egoera aldakorrei erantzun ahal izan die, eta haren garapena baldintzatu zezaketen lurralde-mugak gainditu ditu. Udal-bokazioarekin sortu arren, programak errealitate interkonektatu bati egin behar dio aurre, non hainbat udalerritako gazteek hezkuntza-espazioak

comparten espacios educativos y redes sociales. El equipo educativo ha respondido priorizando la **dimensión relacional y educativa** por encima de los límites administrativos: «Hasiera batean pentsatzen dot ba nola bereiztu... baina egia da denborarekin... ez zala ezberdindu... Edukadoreak beren interbentzioak ez zituzten ezberdintzen herrialde.» [En un principio pienso en cómo diferenciarlo... pero es verdad que con el tiempo... no se diferenció... Los tenedores no diferenciaban sus intervenciones de países.] (Entr_1)

Desde una **ética profesional**, las y los educadores defienden la no discriminación por empadronamiento: «...no vamos a identificar ni a etiquetar ni a pedir el padrón a ningún chaval... creemos que tenemos que seguir por esa línea, independientemente de los datos... entendemos que es un programa financiado por el Ayuntamiento de Zuia pero... tenemos que intervenir.» (LV_Educ_1) Esta postura se asume como una **seña de identidad del programa**: «Creo que es un programa que tiene la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y en cada curso nos vamos a encontrar con situaciones diferentes.» (LV_Educ_2)

La **integración del programa en los centros escolares** se ha consolidado hasta formar parte de su planificación anual. El profesorado ya lo incorpora en su organización cotidiana: «Gure bizitzan sartu da... o sea txertatuta daude gure ja egunerokotasunean... Lehenengo urtean ez genuen jartzen esfortzu handirik.» [Ha entrado en nuestras vidas... o sea que están incrustados en nuestro día a día ia... El primer año no poníamos mucho esfuerzo](Entr_2). Además de su integración estructural, el programa ofrece apoyo en la **prevención y gestión de conflictos**, lo que resulta esencial en entornos rurales con alta rotación docente: «Yö no tengo formación ni para prevenir ni para gestionar situaciones... tenemos un problema en la zona rural que es la inestabilidad en el profesorado.» (Entr_4)

Desde el punto de vista del alumnado, las y los jóvenes valoran el **bienestar emocional** generado por su relación con las educadoras: «...oso ondo sentitu naiz eta nai dut 6. mailan berririo etortzea. oso jatorrak zarete.» [me he sentido muy bien y quiero que volváis en sexto, sois muy majos] (Ikas_38). También reconocen su papel como **mediadoras en conflictos**: «Creo teneis que venir el próximo año porque igual algunos de mis compañeros se llevarán mal.» (Ikas_35). Este reconocimiento se traduce en una demanda de **mayor presencia del equipo educativo**, no como crítica, sino como deseo de continuidad: «Ez dela ezer hobetu behar. Baina etorri behar zarete gehiago mezedez.» [no hay que mejorar nada pero tenéis que venir más por favor] (Ikas_38). El profesorado comparte esta visión, proponiendo institucionalizar la figura del educador/a social dentro del sistema educativo: «Poner encima de la mesa la presencia de esa figura... al igual que existe una orientadora o un director.» (Entr_4)

Resumiendo, LIHKO se consolida como un recurso educativo flexible e inclusivo, que trasciende los límites municipales, fortalece la red escuela-comunidad y genera vínculos signifi-

eta sare sozialak partekatzen dituzten. Hezkuntza-taldeak harreman eta hezkuntza-dimentsioa administrazio-mugen gainetik lehenetsiz erantzun dio egoerari: «Hasiera batean pentsatzen dot ba nola bereiztu... baina egia da da da... ez zala ezberdindu... Edukadoreak beren interbenzioak ez zituzten ezberdintzen herrialde batean» (Entr_1).

Etika profesional batetik, hezitzaileek erroldatzeagatik diskriminaziorik eza defendatzen dute: «...no vamos a identificar ni a etiquetar ni a pedir el padrón a ningún chaval... creemos que tenemos que seguir por esa línea, independientemente de los datos... entendemos que es un programa financiado por el Ayuntamiento de Zuia pero... tenemos que intervenir.» [... ez dugu inor identifikatuko, etiketatuko, ez eta errolda eskatuko ere... uste dugu ildo horretatik jarraitu behar dugula, datuak gorabehera... gure ustez, Zuiako Udalak finantzatutako programa bat da, baina... esku hartu behar dugu]. (LV_Educ_1) Jarrera hori programaren nortasun-ezaugarritzat hartu da: «Creo que es un programa que tiene la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y en cada curso nos vamos a encontrar con situaciones diferentes» [egoera desberdinetara egokitze gaitasuna duen programa dela uste dut, eta ikasturte bakoitzean egoera desberdinak aurkituko ditugu.]. (LV_Educ_2).

Programa ikastetxeetan integratzea sendotu egin da, urteko plangintzan sartu arte. Irakasleek beren eguneroko antolamenduan txertatzen dute: «Gure bizitzan sartu da... hau da, gure ja egunerokotasunean... lehenengo urtean ez genuen esfortzu handirik. «(Entr_2). Egiturazko integrazioaz gain, programak **gatazkak prebenitzeko eta kudeatzeko** laguntza eskaintzen du, eta hori funtsezkoa da irakasleen txandakatze handiko landa-inguruneetan: «Yo no tengo formación ni para prevenir ni para gestionar situaciones... tenemos un problema en la zona rural que es la inestabilidad en el profesorado» [nik ez dut prestakuntzarik, ez prebenitzeko, ez egoerak kudeatzeko... landa-eremuan arazo bat dugu: irakasleen ezegonkortasuna] (Entr_4).

Irakasleen ikuspegitik, gazteek hezitzaileekin duten harremanak sortutako **ongizate emozionala** baloratu dute: «oso ondo sentitu naiz eta nai dut 6. mailan berriro etortzea. oso jatorrak zarete.» (Ikas_38). **Gatazketan bitartekari** gisa duten zeregina ere aitortzen dute: «Creo teneis que venir el próximo año porque igual algunos de mis compañeros se llevarán mal» [Datorren urtean etorri behar duzuela uste dut, agian nire kide batzuk gaizki moldatuko direlako haiein artean] (Ikas_35). Aitorpen horren ondorioz, **hezkuntza-taldearen presentzia handiagoa** eskatu da, ez kritika gisa, baizik eta jarraitzeko nahi gisa: «Ez dela ezer hobetu behar. Baina etorri behar zarete gehiago nahasmena. « (Ikas_38). Irakasleak bat datoz ikuspegi horrekin, eta gizarte-hezitzailearen figura hezkuntza-sistemaren barruan instituzionalizatzea proposatzen dute: «Poner encima de la mesa la presencia de esa figura... al igual que existe una orientadora o un director.» [mahai gainean jartzea figura horren presentzia... orientatzaile bat edo zuzendari bat dagoen bezala] (Entr_4).

Laburbilduz, LIHKO hezkuntza-baliabide malgu eta inklusibo gisa finkatu da, udal-mugak gainditzen dituen proiektu gisa, eskola- eta komunitate-sarea indartzen duena eta ikasle eta

cativos con alumnado y profesorado. Su principal reto es aumentar la presencia e integración institucional del equipo educativo para garantizar su sostenibilidad y continuidad.

irakasleekin lotura esanguratsuak sortzen dituenak. Erronka nagusia hezkuntza-taldearen presentzia eta integrazio instituzionala handitzea da, haren jasagarritasuna eta jarraitutasuna bermatzeko.

Cuarto capítulo

CLAVES

Innovar y Cuidar

1. Conclusiones y discusión

La investigación desarrollada en torno al Programa de Acción Socioeducativa Cocurricular (LI-HKO) en el municipio de Zuia ha permitido avanzar en la comprensión profunda de los retos, oportunidades y transformaciones que experimenta la acción educativa en contextos rurales cuando se sustentan en prácticas participativas, dialógicas y comunitarias. A lo largo del proceso investigativo se han generado evidencias clave que no solo orientan mejoras en el diseño y ejecución del propio programa, sino que también ofrecen aportes relevantes para el desarrollo de políticas públicas educativas y sociales en entornos similares.

Una de las contribuciones más destacadas del estudio ha sido la activación de espacios significativos de diálogo entre agentes sociales, educativos e institucionales. La metodología empleada, centrada en la participación activa, propició una dinámica transformadora en la que más de sesenta personas del tejido comunitario local reflexionaron colectivamente sobre la situación infanto-juvenil del municipio. Esta experiencia evidenció que el diálogo no solo cumple una función diagnóstica, sino que se constituye como motor de transformación educativa, tal como señalan Recalde et al. (2014) y Aristizabal et al. (2023). El Foro Sociocomunitario de Gorbeialdea, reactivado durante el proceso, se consolidó como un espacio vertebrador de esta red de interlocución, reafirmando principios pedagógicos como la equidad y la justicia social, en línea con el pensamiento de Freire (1998).

El análisis de las condiciones de vida de la población de 10 a 18 años reveló una realidad compleja, marcada por la coexistencia de factores de riesgo y de protección. Se identificaron proble-

Laugarren kapitulua

GAKOAK

Berrikuntza eta Zaintza

1. ondorioak eta eztabaida

Zuiako udalerrian LIHKO programaren inguruan garatutako ikerketari esker, aurrerapauso esanguratsua eman da landa-inguruneetako hezkuntza-ekintzek dituzten erronka, aukera eta eraldaketa-prozesuen ulermen sakonean, bereziki jarduera parte-hartzaile, dialogiko eta komunitarioetan oinarritzen direnean. Ikerketa-prozesuan zehar sortutako ebidentziek ez dute soilik programaren diseinua eta inplementazioa hobetzeko balio izan, baizik eta antzeko tes-tuinguruetan hezkuntza- eta gizarte-politika publikoak garatzeko ekarpen garrantzitsuak ere egin dituzte.

Azterlanaren ekarpen nabarmenetako bat gizarte-, hezkuntza- eta erakunde-eragileen arteko elkarrizketa-gune esanguratsuak aktibatzea izan da. Parte-hartze aktiboan oinarritutako metodo- logiak dinamika eraldatzaile bat sustatu du, eta horren baitan tokiko ehun komunitarioko hirurogei pertsonatik gora inplikatu dira udalerriko haur eta gazteen egoerari buruzko haus- narketa kolektiboan. Esperientzia horrek agerian utzi du elkarrizketak ez duela soilik funtzio diagnostikoa betetzen, baizik eta hezkuntza eraldatzeko motor gisa ere jarduten duela, Recalde et al. (2014) eta Aristizabal et al. (2023) egileek adierazi duten bezala. Prozesuaren baitan be- rraktibatutako Gorbeialdeko Foro Sozio-komunitarioa elkarrizketa-sare horren egituratzaile nagusi gisa finkatu da, eta, Freireren pentsamenduari jarraikiz (1998), ekitatea eta justizia so- ziala halako printzipio pedagogikoak berretsi ditu.

10 eta 18 urte bitarteko biztanleriaren bizi-baldintzen azterketak errealitate konplexua erakutsi du, non arrisku- eta babes-faktoreak aldi berean agertzen diren. Identifikatutako problemati-

máticas como el déficit de habilidades sociales, la escasa regulación emocional, la agresividad, la normalización de contenidos sexualizados y el uso problemático de la tecnología, junto con prácticas de riesgo como el uso de vehículos sin permiso. Estas situaciones se ven agravadas por la baja comunicación intergeneracional. No obstante, se reconocen también recursos protectores relevantes, como el entorno natural, la estabilidad socioeconómica y la existencia de una comunidad activa, aunque todavía limitada en su oferta cultural para adolescentes.

En este contexto, el programa LIHKO ha sabido construir respuestas mediante una estructura cocurricular flexible y ajustada a la realidad del municipio. La recogida sistemática de evidencias ha sido esencial para rediseñar estrategias, establecer prioridades y consolidar líneas de acción. La participación del Ayuntamiento, centros educativos, asociaciones y agentes del territorio ha contribuido a legitimar y sostener la propuesta. Sin embargo, también se identifican desafíos. Mientras que en la secundaria se valora positivamente la figura del educador/a social como apoyo a la convivencia y al bienestar emocional, en la primaria se requiere mejorar la coordinación y adaptar las metodologías a las características del alumnado más joven. La clarificación de funciones, la formación especializada y la evitación de duplicidades aparecen como aspectos prioritarios a consolidar.

La experiencia acumulada permite confirmar que el enfoque cocurricular representa una herramienta de alto impacto para fortalecer la comunidad educativa. Iniciativas como el Banco de Alimentos, los proyectos intergeneracionales, los encuentros «Topaketak» o la dinamización del Gazteleku han favorecido el sentimiento de pertenencia, el vínculo con el entorno y la prevención de situaciones de riesgo. La comunidad educativa reconoce en estas acciones una vía eficaz para promover la cohesión social desde una perspectiva intergeneracional y corresponsable. En este sentido, la voz de la juventud, recogida de forma sistemática a lo largo de tres cursos, ofrece una perspectiva valiosa sobre el impacto del programa. El alumnado destaca el valor del acompañamiento recibido, señalando mejoras en la expresión emocional, la convivencia escolar y la sensación de seguridad en espacios no formales. La figura del educador/a social es altamente valorada por su capacidad de escucha y por su cercanía. A su vez, la juventud plantea demandas claras: más espacios lúdicos, apertura de patios, actividades de ocio adaptadas, y presencia adulta en la calle como acompañamiento protector en los entornos de mayor exposición a riesgos.

La investigación también subraya que, para lograr un desarrollo sostenible del programa, es indispensable atender a la especificidad del medio rural y a las particularidades de su población diseminada. Las trayectorias educativas se ven marcadas por la dispersión geográfica, lo que exige dispositivos como «Topaketak» para facilitar los tránsitos escolares y prevenir procesos de exclusión. En este sentido, el acompañamiento se consolida como núcleo del proyecto, desplegándose en tres niveles: alumnado, profesorado y familias. El vínculo entre escuela y comunidad es indispensable para el desarrollo de competencias socioemocionales, como ya recogen los nuevos decretos curriculares. El éxito educativo se redefine así como una experiencia de pertenencia, apoyo y sentido, más allá del rendimiento académico. Para las familias, se hace evidente la necesidad de espacios de orientación y formación que les permitan afrontar con mayor confianza los retos que imponen los cambios generacionales y culturales. La escue-

ken artean daude trebetasun sozialen defizita, erregulazio emozional eskasa, agresibitatea, eduki sexualizatuen normalizazioa eta teknologiaren erabilera problematikoa, baita praktika arrisku-
tsuak ere, hala nola baimenik gabeko ibilgailuen erabilera. Egoera horiek areagotu egiten dira
belaunaldien arteko komunikazio eskasaren ondorioz. Hala ere, babes-baliabide garrantzitsuak
ere aitortu dira, besteak beste ingurune naturala, egonkortasun sozio-ekonomikoa eta komuni-
tate aktibo baten presentzia, nahiz eta nerabeentzako kultura-eskaintza oraindik mugatua izan.

Testuinguru horretan, LIHKO programak erantzun egokiak ematen jakin du curriculumeko
egitura malgu baten bidez, udalerriko errealiterara egokituta. Ebidentzien bilketa sistematikoa
funtsezkoa izan da estrategiak berrantolatzeke, lehentasunak ezartzeko eta ekintza-ildoak fin-
katzeko. Udalaren, ikastetxeen, elkarteen eta lurraldeko bestelako eragileen parte-hartzeak pro-
posamena legitimatzen eta egonkortzen lagundu du. Hala ere, hainbat erronka ere identifikatu
dira: Bigarren Hezkuntzan gizarte-hezitzailearen figura positiboki baloratzen da bizikidetza eta
ongizate emozionala sustatzeko laguntza gisa, baina Lehen Hezkuntzan koordinazioa indar-
tzeke eta metodologiak ikasle gazteenen ezaugarrietara egokitzeko beharra nabarmendu da.
Eginkizunen argitasuna, prestakuntza espezializatua eta bikoiztasunen prebentzioa dira aurrera
begirako lehentasunezko alderdiak.

Metatutako esperientziak berretsi du curriculumeko ikuspegia eragin handiko tresna dela hez-
kuntza-komunitatea indartzeko. Elikagaien Bankuarekin egindako lankidetza, belaunaldien
arteko proiektuak, Topaketak ekimenak, Gaztelekuaren dinamizazioak eta antzeko jarduerak
kide izatearen sentimendua, ingurunearekiko lotura eta arrisku-egoeren prebentzioa indartu
dituzte. Hezkuntza-komunitateak ekintza horiek gizarte-kohesioa sustatzeko bide eraginkor-
tzat jo ditu, belaunaldien arteko ikuspegi erantzunkide batetik. Ildo horretan, gazteen aho-
tsa hiru ikasturtetan zehar modu sistematikoan jaso da, eta programaren eraginari buruzko
informazio baliotsua eskaini du. Ikasleek jasotako laguntzaren balioa azpimarratu dute, eta
hobekuntzak identifikatu dituzte adierazpen emozionalean, eskolako bizikidetzan eta eremu
ez-formaletako segurtasun-sentsazioan. Gizarte-hezitzailearen figura bereziki baloratua izan da
entzuteko duen gaitasunagatik eta hurbiltasunagatik. Era berean, gazteek eskaera zehatzak egin
dituzte: jolas-espazio gehiago, patioen irekiera, aisialdi-jarduera egokituak eta helduen presen-
tzia babes-laguntza gisa, arrisku handieneko testuinguruetan.

Ikerketak azpimarratu du, halaber, programaren garapen jasangarria bermatzeko ezinbestekoa
dela landa-ingurunearen berezitasunei eta biztanleriaren sakabanaketari erantzutea. Hezkun-
tza-ibilbideak baldintzatzen dituen sakabanaketa geografikoak Topaketak gailua eta haren an-
tzekoak beharrezko egiten ditu eskola-trantsizioak errazteko eta bazterketa-prozesuei aurrea
hartzeko. Testuinguru horretan, laguntza proiektuaren nukleo gisa finkatzen da, eta hiru mai-
latan hedatzen da: ikasleak, irakasleak eta familiak. Eskolaren eta komunitatearen arteko lotura
funtsezkoa da gaitasun sozio-emozionalak garatzeko, curriculum-dekretu berriek jasotzen du-
ten bezala. Hezkuntza-arrakasta, beraz, birdefinitu da, kide izateko, laguntzeko eta sentitzeko
esperientzia gisa, errendimendu akademikotik harago. Familientzat, agerikoa da orientazio-
eta prestakuntza-espazioak beharrezkoak direla belaunaldi- eta kultura-aldaketek dakartzaten
erronkei konfiantza handiagoz aurre egiteko. Eskolak, bere aldetik, denbora, prestakuntza eta

la, por su parte, requiere tiempo, formación y recursos para asumir un rol más amplio, donde el programa LIHKO comienza a posicionarse como mediador y facilitador de competencias socioeducativas.

Los pilares más valorados por la juventud —la comunidad, el acompañamiento y la motivación— deben guiar el desarrollo y evaluación continua del programa. Son estos tres elementos los que posibilitan un aprendizaje más profundo, significativo y vinculado al territorio. En este marco, las experiencias cocurriculares emergen como prácticas educativas de alto impacto (Kuh, 2008), donde los y las estudiantes no solo participan, sino que asumen un rol activo y protagónico en sus procesos formativos. Lejos de entenderse como una extensión marginal del currículo, el enfoque cocurricular se presenta como una propuesta conjunta —un currículum con— que permite integrar saberes formales, no formales e informales. En este sentido, el programa contribuye a visibilizar lo que el currículo oficial muchas veces omite: emociones, conflictos, desigualdades, saberes silenciados. En línea con Cabrera (2002), se trata de ampliar el campo epistemológico de la escuela para reconocer las múltiples formas de conocimiento y experiencia.

En este proceso, las y los educadores sociales desarrollan una labor que trasciende el ámbito estrictamente académico. Su presencia permite identificar necesidades emocionales, relacionales y sociales del alumnado, intervenir ante situaciones de conflicto, establecer límites y favorecer dinámicas de convivencia basadas en el respeto. A través de su acompañamiento, se generan espacios seguros que facilitan tanto el aprendizaje como el desarrollo personal. La práctica muestra que esta forma de estar presente en el entorno escolar contribuye a mejorar la convivencia diaria y, de manera indirecta, influye positivamente en la implicación y el desempeño académico del alumnado.

2. Aspectos innovadores y limitaciones

El presente proyecto de investigación se distingue por su carácter innovador tanto en el enfoque metodológico como en la estructura de colaboración institucional. Aunque el Programa de Acción Socioeducativa Cocurricular en el medio rural es impulsado desde 2021 por la Asociación Kokuk mediante adjudicación pública, la investigación asociada se desarrolla formalmente a partir de 2022 mediante un contrato OTRI suscrito entre la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), a través de los grupos de investigación IkHezi y KideOn, y el Ayuntamiento de Zuia. Esta alianza entre universidad, institución municipal y asociación socioeducativa constituye en sí misma una práctica pedagógica innovadora que vincula teoría, práctica e intervención desde una lógica de investigación-formación-acción. Tal como señalan Muñoz et al. (2002), la escuela es un espacio privilegiado para la detección de problemas, la observación e interpretación de datos, y la transformación educativa mediante metodologías participativas.

baliabideak behar ditu rol zabalagoa bere gain hartzeko; testuinguru horretan, LIHKO programa gizarte hezkuntzako gaitasunen bitartekari eta bideratzaile gisa kokatu da.

Azkenik, gazteek gehien baloratu dituzten zutabeek —komunitatea, akonpainamendua eta motibazioa— programaren etengabeko garapena eta ebaluazioa gidatu behar dituzte. Hiru elementu horiek lurraldeari estuki lotutako ikaskuntza sakonagoa eta esanguratsuagoa ahalbidetzen dute. Esparru horretan, curriculumeko esperientziak eragin handiko hezkuntza-praktika gisa agertzen dira (Kuh, 2008), ikasleei beren prestakuntza-prozesuetan rol aktibo eta protagonikoa hartzeko aukera emanez. Curriculumaren hedapen marjinal gisa ulertu beharrean, curriculumeko ikuspegia baterako proposamen gisa aurkezten da —curriculum bat eta guzti—, jakintza formalak, ez-formalak eta informalak integratzeko aukera emanez. Ildo horretan, programak curriculum ofizialak sarritan ikusezin bihurtzen dituen alderdiak azaleratzen laguntzen du: emozioak, gatazkak, desberdintasunak eta isildutako jakintzak. Cabreraren ildotik (2002), eskolaren eremu epistemologikoa zabaltzea proposatzen da, ezagutza- eta esperientzia-modu anitzak aitortuz.

Prozesu horretan, gizarte-hezitzaileek esparru akademiko hutsetik harago doan eginkizuna betetzen dute. Haien presentziak aukera ematen du ikasleen premia emozionalak, harremanetakoak eta sozialak identifikatzeko, gatazka-egoeretan esku hartzeko, mugak ezartzeko eta errespetuan oinarritutako bizikidetzaren dinamikak sustatzeko. Haien laguntzari esker, ikaskuntza eta garapen pertsonala errazten dituzten gune seguruak sortzen dira. Praktikak erakusten du eskola-ingurunean egoteko modu horrek eguneroko bizikidetzaren hobetzea duela, eta, zeharka, eragin positiboa duela ikasleen inplikazioan eta jardun akademikoan.

2. Alderdi berritzaileak eta mugak

Ikerketa-proiektu honek izaera berritzailea du, bai ikuspegi metodologikoari dagokionez, bai erakundearen arteko lankidetzaren egiturari dagokionez. Nahiz eta KOKUK elkarteak 2021az geroztik bultzatzen duen landa-ingurunearen Ekintza Sozio-hezitzaile Kokurrikularren Programa esleipen publiko bidez, hari lotutako ikerketa 2022tik aurrera garatu da formalki, Euskal Herriko Unibertsitatearen (EHU) baitan, IkHezi eta KideON ikerketa-taldearen bidez, eta Zuiako Udalarekin sinatutako OTRI kontratu baten testuinguruan. Unibertsitatearen, udal-erakundearen eta gizarte hezkuntzako elkartearen arteko aliantza hori berez praktika pedagogiko berritzailea da, ikerketa-prestakuntza-ekintza logikan teoria, praktika eta esku-hartzea uztartzen baititu. Muñoz et al.-ek (2002) adierazten duten bezala, eskola gune pribilegiatua da arazoak hautemateko, datuak behatu eta interpretatzeko, eta parte-hartze metodologien bidez hezkuntza eraldatzeko.

En esta línea, el proyecto se nutre de fundamentos teóricos y metodológicos propios de las Comunidades de Aprendizaje (Molina, 2005), que promueven una transformación escolar centrada en la participación de todos los agentes educativos y en la superación de desigualdades. Asimismo, incorpora elementos del Aprendizaje-Servicio (Zerbikas, 2023), entendiendo la acción educativa como un proyecto solidario con enfoque comunitario y de reciprocidad. Esta integración se ve reforzada a través de la participación activa del alumnado del grado en Educación Social de la UPV/EHU, en el marco del proyecto de innovación educativa GHrAL-ODS3.

Una dimensión clave de esta propuesta innovadora es su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De forma directa, se abordan el ODS 4 (educación de calidad), al promover una educación inclusiva, equitativa y centrada en la diversidad, y el ODS 17 (alianzas para lograr los objetivos), mediante la construcción de redes entre instituciones públicas, asociaciones y agentes comunitarios. De manera transversal, también se trabaja el ODS 10 (reducción de desigualdades), al fomentar oportunidades educativas para toda la población infanto-juvenil sin distinción de origen o situación socioeconómica, y el ODS 5 (igualdad de género), al facilitar espacios de participación equitativa y transformadora para niñas y niños.

Como valor añadido, el proyecto implementa el uso del Kin-Ball como herramienta de intervención socioeducativa. Esta práctica deportiva, de naturaleza inclusiva, permite crear redes de apoyo entre jóvenes, fomentar la convivencia y potenciar competencias personales, sociales y ciudadanas. Su reglamento favorece la participación en igualdad, independientemente de la edad, el género, la condición física o el origen cultural, mostrando efectos positivos desde las primeras sesiones.

Otro elemento destacable es el diseño metodológico, que combina un enfoque mixto, longitudinal y dialógico, centrado en la comprensión profunda de las realidades educativas locales. Siguiendo la propuesta de Sandín (2003), la investigación se plantea como una práctica didáctica en sí misma, que entrelaza teoría, práctica y análisis comprensivo. La recogida de datos no se limita a los contenidos expresados por los participantes, sino que considera también los modos en que esos discursos se ponen en práctica, su coherencia interna y la interacción entre múltiples fuentes de información. Este enfoque se traduce en un proceso donde los propios participantes —alumnado, familias, profesorado, personal técnico y representantes institucionales— se convierten simultáneamente en agentes activos de la investigación y en objeto de análisis.

La metodología, además de compleja, ha sido sensible a la necesidad de interpretar significados en contextos educativos reales, promoviendo un diálogo constante entre actores que tradicionalmente no han compartido espacios: universidad, escuela, familia, comunidad y administración local. Esta dialéctica ha permitido interpretar la cotidianidad educativa desde una perspectiva crítica, explorando sus pilares pedagógicos y valorando su potencial transformador.

No obstante, el proyecto también ha enfrentado limitaciones significativas. En primer lugar, la complejidad metodológica, derivada tanto de la pluralidad de agentes implicados como

Ildo horretan, proiektua Ikaskuntza Komunitateen oinarri teoriko eta metodologikoetatik elikatzen da (Molina, 2005), zeinek hezkuntza-eragile guztien parte-hartzea eta desberdintasunen gainditzea oinarri dituen eskola-eraldaketa sustatzen duten. Era berean, zerbitzurako ikaskuntzaren elementuak txertatzen ditu (Zerbikas, 2023), hezkuntza-ekintza ikuspegi komunitarioan eta elkarrekikotasunean oinarritutako proiektu solidario gisa ulertuta. Integrazio hori indartzeko, EHUko Gizarte Hezkuntzako graduako ikasleek modu aktiboan parte hartzen dute, GHrAL-ODS3 hezkuntza-berrikuntzako proiektuaren esparruan.

Proposamen berritzaile honen funtsezko dimentsioetako bat Garapen Jasangarrirako Helburuekin (GJH) duen lerrokadura da. Zuzenean lotzen da 4. GJHarekin (kalitatezko hezkuntza), hezkuntza inklusiboa, ekitatiboa eta aniztasunean oinarritua sustatzen duelako, eta 17. GJHarekin (helburuak lortzeko aliantzak), erakunde publikoen, elkarteen eta komunitateko eragileen arteko sareak eraikiz. Zeharka, 10. GJHa (desberdintasunak murriztea) ere lantzen da, haur eta gazte guztientzako hezkuntza-aukerak sustatzen baitira jatorria edo egoera sozio-ekonomikoa edozein dela ere; halaber, 5. GJHa (genero-berdintasuna) ere barne hartzen du, haurrei parte-hartze ekitatibo eta eraldatzaileko espazioak eskaintzen dizkielako.

Balio erantsi gisa, proiektuak Kin-Ball kirola erabiltzen du esku-hartze sozio-hezitzaileko tresna gisa. Jarduera inklusibo horrek aukera ematen du gazteen artean laguntza-sareak sortzeko, bizikidetzak sustatzeko eta gaitasun pertsonalak, sozialak eta herritarrak indartzeko. Bere erregelamenduak berdintasunezko parte-hartzea bermatzen du, adina, generoa, egoera fisikoa edo jatorri kulturala edozein direla ere, eta lehen saioetatik bertatik ondorio positiboak agerian utzi ditu.

Nabarmendu beharreko beste alderdi bat diseinu metodologikoa da. Diseinu horrek ikuspegi mistoa, luzetarakoa eta dialogikoa uztartzen ditu, tokiko hezkuntza-errealitateak sakon ulertze-ra bideratua. Sandínen proposamenari jarraikiz (2003), ikerketa praktika didaktiko gisa planteatzen da, teoria, praktika eta interpretazio ulerkorra integratuz. Datu-bilketa ez da parte-hartzaileek adierazitako edukietara mugatzen; aitzitik, diskurtso horiek praktikan nola gauzatzen diren, duten barne-koherentzia eta informazio-iturri anitzen arteko elkarrreragina ere kontuan hartzen dira. Ikuspegi horren ondorioz, parte-hartzaileak —ikasleak, familiak, irakasleak, teknikariak eta erakundeetako ordezkariak— aldi berean ikerketaren eragile aktibo eta azterlanaren xede bihurtzen dira.

Metodologia horrek, konplexua izateaz gain, esanahiak benetako hezkuntza-testuinguruetan interpretatzeko beharra azpimarratzen du, tradizionalki espazioak partekatu ez dituzten eragileen arteko elkarriketa etengabea sustatuz: unibertsitatea, eskola, familia, komunitatea eta tokiko administrazioa. Dialektika horri esker, hezkuntza-egunerokotasuna ikuspegi kritiko batetik aztertu ahal izan da, haren oinarri pedagogikoak identifikatuz eta duen potentzial eraldatzailea baloratzuz.

Hala ere, proiektuak hainbat muga ere izan ditu. Lehenik, konplexutasun metodologikoa bera —inplikaturako eragileen aniztasunetik eta proposamenaren izaera holistiko eta dialogikotik

del carácter holístico y dialógico de la propuesta, ha supuesto un desafío importante a la hora de sistematizar y redactar esta memoria final. La riqueza del proceso exige una lectura comprensiva, abierta y contextualizada. En segundo lugar, la diversidad de perfiles de las personas participantes, ya sea como investigadoras o como informantes, añade una capa adicional de complejidad analítica, pero también de riqueza interpretativa.

3. Referencias Bibliográficas

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52(6), 2757-2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- ARARTEKO (2001). La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV, Informes Extraordinarios al Parlamento Vasco, VitoriaGasteiz. Ararteko. https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_586_3.pdf
- Aristizabal, P., Vizcarra, M. T., López-Velez, A. L., & Gamito, R. (2023). Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 149-164. <http://doi:10.5944/empiria.44.2019.25353>
- Ausubel, O.P., & Sullivan, E.V. (1983). *El desarrollo infantil*. Paidós.
- Barudy, J., & Marquebreucq, A. P. (2009). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.
- Bautista, J. (2015). Recorrido pedagógico para la movilidad urbana infantil. En J.L.Villena y E. Molina (coord.). *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad*. (p.31-43). GRAO
- Becerra, A. (2019). Actividades cocurriculares en Elena White y la Propuesta Educativa en Posmoderno. *Revista de investigación apuntes universitarios*, 8(1), 131-151
- Benito, R., Alegre, M. Á., & González-Balletbó, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative education review*, 58(1), 104-134.
- Berger, J., & Mohr, J. (2016). *Another way of telling: A possible theory of photography*. Bloomsbury Publishing.

eratorria— erronka esanguratsua izan da amaierako memoria sistematizatu eta idazteko garaian. Prozesuaren aberastasunak irakurketa ulerkorra, irekia eta testuinguruan kokatua eskatzen du. Bigarrenik, parte-hartzaileen profilen aniztasunak, bai ikertzaile gisa bai informatzaile gisa, konplexutasun analitikoaren geruza gehigarri bat gehitu du, baina, aldi berean, interpretazioaren aberastasuna handitu du.

3. Erreferentzia Bibliografikoak

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52 (6), 2757-2770 <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- ARARTEKO (2001). EAEko hezkuntza-premia bereziei emandako erantzuna, Eusko Legebiltzarrari egindako txosten bereziak, Gasteiz. Ararteko. https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_586_3.pdf
- Aristizabal, P., Vizcarra, M. T., López-Velez, A. L., & Gamito, R. (2023). Teoria eraikitzeko praktikari buruz elkarlanean hausnartzea. *RELAdEI. Haur Hezkuntzako Latinoamerikako aldizkaria*, 12 (1), 149-164. <http://doi: 10.5944/empiria.44.2019.25353>
- Ausubel, O.P., & Sullivan, E.V. (1983). Haurren garapena. Paidós.
- Barudy, J., & Marquebreucq, A. P. (2009). Ama erresilienteen seme-alabak. Gedisa.
- Bautista, J. (2015). Haurren hiri-mugikortasunerako ibilbide pedagogikoa. J.L.Villena eta E. Molina (koord.). *Hiri bizidunak: haurtzaroa, parte-hartzea eta mugikortasuna* (31-43 or.). GRAOA
- Becerra, A. (2019). Curriculumeko jarduerak Elena Whiten eta Hezkuntza Proposamena Posmodernoan. *Unibertsitateko apunteen ikerketa-aldizkaria*, 8 (1), 131-151
- Benito, R., Alegre, M. Á., & González-Balletbó, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative education review*, 58 (1), 104-134.
- Berger, J., & Mohr, J. (2016). Another way of telling: A possible theory of photography. Bloomsbury Publishing.

- Blaya, C., Lakhdhar, I.B., & San Fabián, J.L. (2020). Abandono escolar y resiliencia educativa. In Fabián, J. I. (Coord.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*, (pp. 19-41). Graó.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Cabrera, F. C. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 41-56.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: un software libre para el análisis de datos textuales. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 297-311.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Catedra.
- Craig, C. L. (1997). Evolution of arthropod silks. *Annual review of entomology*, 42(1), 231-267.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The «movement» of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321-333.
- Cronholm, P. F., Forke, C. M., Wade, R., Bair-Merritt, M. H., Davis, M., Harkins-Schwarz, M., ... & Fein, J. A. (2015). Adverse childhood experiences: Expanding the concept of adversity. *American journal of preventive medicine*, 49(3), 354-361.
- De Miguel, M. (2015). Ideología y pedagogía empírica: cuestiones para un debate. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 269-287. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.226611>
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2017). El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. *Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Gedisa.

- Blaya, C., Lakhdhar, I.B., & San Fabián, J.L. (2020). Eskola uztea eta hezkuntza-erresilientzia. In Fabián, J. L. (Koord.), Kontrako erantzun sozio-educatiboetan erresilienteak diren gazteak, (19-41 or.). Graó.
- Bobbitt, F. (1918). The curriculum. Houghton Mifflin.
- Cabrera, F. C. (2002). Curriculum ezkutua: hezkuntza-ezagutzaren mezu ikusezinak. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 1 (1), 41-56.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: testu-datuak aztertzeko software librea. Temas em Psicología, 21 (2), 513-518.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (1999). Eskola-integrazioa: ikasleen sexuaren eta ikasturtearen arabeko azterketa. Revista española de Orientación y Psicopedagogía, 10 (18), 297-314.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Ikasgelan gizarteratzeko arazoak dituzten haurren autoestimua eta eskola-giroaren pertzepzioa. Revista de Psicología General y Aplicada, 54, 297-311.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Nerabeen arteko eskola-indarkeria eta horrek doikuntza psikosozialean dituen ondorioak: luzetarako azterlan bat. Revista de Psicodidáctica, 15 (1), 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. Psychological Reports, 101, 275-290.
- Coulon, A. (1988). Etnometodologia. Katedra.
- Craig, C. L. (1997). Evolution of arthropod silks. Annual review of entomology, 42 (1), 231-267.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The «movement» of mixed methods research and the role of educators. South African journal of education, 28 (3), 321-333.
- Cronholm, P. F., Forke, C. M., Wade, R., Bair-Merritt, M. H., Davis, M., Harkins-Schwarz, M.,... & Fein, J. A. (2015). Adverse childhood experiences: Expanding the concept of adversity. American journal of preventive medicine, 49 (3), 354-361.
- De Miguel, M. (2015). Ideologia eta pedagogia enpirikoa: eztabaidarako gaiak. Revista de Investigación Educativa, 33 (2), 269-287. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.226611>
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2017). Artea eta interpretazioaren, ebaluazioaren eta aurkezpeneren praktika. Ikerketa kualitatiboaren eskuliburua. V. liburukia. Gedisa.

- Eustat. (2024). Datos estadísticos municipales de Zuia. Instituto Vasco de Estadística – EUSTAT. Recuperado de https://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/zuia_c.html
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberd, D., Williamson, D.F., Spitz, S.M., Edwards, V., & Marks, J.S. (1998). Relationship of child abuse and household dysfunction to many of the leading cause of deaths in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of preventative medicine*, 14, 245-258.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberd, D., Williamson, D.F., Spitz, S.M., Edwards, V., & Marks, J.S. (1998). Relationship of child abuse and household dysfunction to many of the leading cause of deaths in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of preventative medicine*, 14, 245-258.
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES. TEA.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., & Hamby, S. (2015). A revised inventory of adverse childhood experiences. *Child abuse & neglect*, 48, 13-21.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Flick, U. (2014). El diseño en Investigación Cualitativa. Morata.
- Freire, P. (1998). La pedagogía de los oprimidos. Siglo XXI.
- Fuentes, M., Gómez, L., & Porcelli, N. (2019). Intervenciones comunitarias en educación formal: una aproximación descriptiva en contextos de vulnerabilidad social. *Fronteras*, n. 13, 68-82.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bakeaz.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Morata.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1–38.

- Eustat. (2024). Zuiako udal-datu estatistikoak. Euskal Estatistika Erakundea – EUSTAT. Hemendik hartua: https://www.eustat.eus/municipal/datos_estadisticos/zuia_c.html
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberd, D., Williamson, D.F., Spitz, S.M., Edwards, V., & Marks, J.S. (1998). Relationship of child abuse and household dysfunction to many of the leading cause of deaths in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of preventative medicine*, 14, 245-258.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberd, D., Williamson, D.F., Spitz, S.M., Edwards, V., & Marks, J.S. (1998). Relationship of child abuse and household dysfunction to many of the leading cause of deaths in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of preventative medicine*, 14, 245-258.
- Fernández, A. (2011). Ikaskuntzara bideratutako ebaluazioa, gaitasunen araberako prestakuntza-eredu batean, unibertsitate-hezkuntzan. REDU. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 8 (1), 11-34.
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). Klima Sozialaren Eskalak FES, WES, CIES eta CES. TEA.
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., & Hamby, S. (2015). A revised inventory of adverse childhood experiences. *Child abuse & neglect*, 48, 13-21.
- Flick, U. (2004). Ikerketa kualitatiboaren hastapenak. Morata.
- Flick, U. (2014). Ikerketa kualitatiboaren diseinua. Morata.
- Freire, P. (1998). Zapalduen pedagogia. XXI. mendea.
- Fuentes, M., Gómez, L., & Porcelli, N. (2019). Esku-hartze komunitarioak hezkuntza formalean: hurbilketa deskribatzailea gizarte-kalteberatasuneko testuinguruetan. *Mugak*, n. 13, 68-82.
- Galtung, J. (2003). *Bakea bitarteko baketsuen bidez: bakea eta gatazka, garapena eta zibilizazioa*. Bakeaz.
- Gibbs, G. (2012). Ikerketa kualitatiboko datu kualitatiboen analisisa. Morata.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (1), 1 – 38.

- Guzmán, M. R; Reynoso, K.M., Gurrola, P.B., Maldonado, C.F., Linares, O.L. (2022). La línea de vida como recurso metodológico. Dos ejemplos en el contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(1), 3.
- Herzog, M. (2017). Trauma psicológico y su impacto en la vida diaria en la escuela. Trauma y escuela. Recuperado de: <http://www.iesabyla.es/docs/ErasmusYestermorrow/Trauma-yEscuela.pdf>
- Holland, T. P. (1991). Self-assessment by nonprofit boards. *Nonprofit Management and Leadership*, 2(1), 25-36.
- Holstein, J. A., & Gubrium J. F. (2013). Práctica interpretativa y acción social. En Denzin y Lincoln (Coords), *Las estrategias de investigación cualitativa. Volumen III* (pp.228-269). Gedisa.
- Idoiaga, N., Gil De Montes, L., & Valencia, J. F. (2015). Communication and representation of risk in health crises: The influence of framing and group identity. *Revista De Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 31(1), 59-74. DOI: <https://10.1080/02134748.2015.1101313>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). Atlas de distribución de renta de los hogares. Recuperado de https://www.ine.es/experimental/atlas/experimental_atlas.htm
- Jiménez, A. (2014). El proyecto cocurricular. En *Cambiar la educación para cambiar el mundo. ¡Por una acción educativa emancipadora!* (238-244).
- Jiménez, A., & Rodríguez, M. (2015). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 105-118.
- Jimeno, V. (2016). Experiencias traumáticas en la infancia y su influencia sobre el desarrollo afectivo-social y la memoria autobiográfica en adolescentes institucionalizados comparación con un grupo de control. Universidad DE Castilla La Mancha (tesis doctoral). <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8674>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En N. K. Denzin y Y. S, Lincoln (Coords.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 494-532). Gedisa.
- Kgosithebe, L., & Luescher, T. M. (2015). Are African flagship universities preparing students for citizenship? *Journal of Student Affairs in Africa*, 3(1), 49-64.

- Guzmán, M. R; Reynoso, K.M., Gurrola, P.B., Maldonado, C.F., Linares, O.L. (2022). Bi-zi-lerroa baliabide metodologiko gisa. Bi adibide unibertsitate-testuinguruan. *Gizarte Zientzien Metodologiari buruzko Latinoamerikako aldizkaria*, 12 (1), 3.
- Herzog, M. (2017). Trauma psikologikoa eta horrek eskolako eguneroko bizitzan duen eragina. Trauma eta eskola. Hemendik hartua: <http://www.iesabyla.es/docs/ErasmusYesterday/TraumayEscuela.pdf>
- Holland, T. P. (1991). Self - assessment by nonprofit boards. *Nonprofit Management and Leadership*, 2 (1), 25-36.
- Holstein, J. A., & Gubrium J. F. (2013). Interpretazio-praktika eta gizarte-ekintza. Denzin eta Lincoln (Koord.), *Las estrategias de investigación cualitativa. III. liburukia* (228-269 or.). Gedisa.
- Idoiaga, N., Gil De Montes, L., & Valencia, J. F. (2015). Communication and representation of risk in health crises: The influence of framing and group identity. *Revista De Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 31 (1), 59-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1101313>
- Estatistikako Institutu Nazionala (INE). (2022). Etxeetako errenta-banaketaren atlasa. Hemendik hartua: https://www.ine.es/experimental/atlas/experital_atlas.htm
- Jiménez, A. (2014). Curriculumeko proiektua. Hezkuntza aldatzea mundua aldatzeko. Hezkuntza-ekintza emantzipatzaile baten alde! (238-244).
- Jiménez, A., & Rodríguez, M. (2015). Ikaskuntza-komunitateak: garapenerako eta jasangarritasunerako proposamena hezkuntza-erakundeetako gizarte hezkuntzatik. *Gai pedagogikoak*, 25, 105-118.
- Jimeno, V. (2016). Esperientzia traumatikoak haurtzaroan eta haien eragina garapen afektibo-sozialean eta memoria autobiografikoan instituzionalizatutako nerabeen artean, kontrol-talde batekin alderatuta. *Gaztela-Mantxako Unibertsitatea (doktorego-tesia)*. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8674>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2015). Foku-taldeak. En N. K. Denzin eta Y. S, Lincoln (Koord.). *Datuak biltzeko eta aztertzeko metodoak* (494-532 or.). Gedisa.
- Kgosithebe, L., & Luescher, T. M. (2015). Are African flagship universities preparing students for citizenship? *Journal of Student Affairs in Africa*, 3 (1), 49-64.

- Kokuk. (2020). Diagnóstico comunitario para la acción socioeducativa en Zuia. Asociación KOKUK (informe inédito).
- Kokuk. (2023). Memoria Programa LIHKO. Asociación KOKUK (informe inédito).
- Kuh, G. D. (2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. American Association of Colleges and Universities.
- Larruzea-Urkixo, N., Cardenoso, O., y Idoiaga, N. (2019a). Emozioak unibertsitateko ikasketak prozesuen ardatz: Lehen Hezkuntzako Graduaren kasua. *Tantak*, 31(1), 177-194.
- Larruzea-Urkixo, N., Cardenoso, O., y Idoiaga, N. (2019b). El alumnado del Grado de Educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XX1*, 23(1), 197-220.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lillo, N., & Rosello, E. (2006). *Manual para el trabajo social comunitario*. Narcea.
- Limon, M. R., & Crespo, J. A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Narcea.
- Maier, H. W. (1969). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño Erikson, Piaget y Sears*. Amorrortu Editores España SL.
- Mandojana, I. (2017). *Profesionales portadores de oxitocina. Los buenos tratos profesionales*. El Hilo Ediciones.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.
- Mata, A., Juliá, & Pelegrí, X. (2016). Los profesionales de lo social. Una oportunidad de interacción con el medio social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-1(53), 63-76. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244941>
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 337(235-250).

- KOKUK (2020). Zuiako gizarte- eta hezkuntza-arloko ekintzarako diagnostiko komunitarioa. KOKUK Elkarte (argitaratu gabeko txostena).
- KOKUK. (2023). LIHKO programaren memoria. KOKUK Elkarte (argitaratu gabeko txostena).
- Kuh, G. D. (2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. American Association of Colleges and Universities.
- Larruzea-Urkixo, N., Cardenoso, O., eta Idoiaga, N. (2019a). Emozioak unibertsitateko ikasketen prozesuen ardatz: Lehen Hezkuntzako Graduaren kasua. *Tantak*, 31 (1), 177-194.
- Larruzea-Urkixo, N., Cardenoso, O., eta Idoiaga, N. (2019b). Hezkuntza Graduak ikasleak unibertsitateko zereginen aurrean: emozioa eta kognizioa. *Hezkuntza XX1*, 23 (1), 197-220.
- León, O., & Montero, I. (2003). Psikologiako eta Hezkuntzako ikerketa-metodoak. McGraw-Hill.
- 3/2020 Lege Organikoa, abenduaren 29koa, Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa aldatzen duena. 2020ko abenduaren 30eko BOE, 340. zk.
- Lillo, N., & Rosello, E. (2006). Gizarte-lan komunitariorako eskuliburua. Narcea.
- Limon, M. R., & Crespo, J. A. (2002). Adinekoentzako eztabaida-taldeak. Animatzaileentzako gida praktikoa. Narcea.
- Maier, H. W. (1969). Erikson, Piaget eta Sears haurren garapenari buruzko hiru teoria. Amorrortu Editores España SL.
- Mandojana, I. (2017). Oxitozina daramaten profesionalak. Tratu on profesionalak. El Hilo Ediciones.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). Irakaskuntzaren kalitatea aldatzea-garaietan. Aliantza.
- Mata, A., Juliá, & Pelegrí, X. (2016). Arlo sozialeko profesionalak. Gizarte-ingurunearekin elkarrengatzen aukera. Irakasleen Prestakuntzarako Unibertsitate arteko Aldizkari Elektronikoa, 19-1 (53), 63-76. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.244941>
- Molina, E. (2005). Ikaskuntza-komunitateak sortzea eta garatzea: hezkuntza-hobekuntzarantz. *Revista de educación*, 337 (235-250).

- Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-15.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Parcerisa, A. (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Rasi, H. (2002). Declaración sobre la Filosofía Adventista de la Educación. *Revista de Educación Adventista*, 15-18.
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte-Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology*, 13(1), 53-90.
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. *JADT*, 557-569. <https://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt1998nice.pdf>
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode. «ALCESTE». *Semiotica-la haye then Berlin*, 147(1/4), 389-420.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-103.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 199-220.
- Richardson, L., & St. Pierre E.A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Gedisa.
- Rygaard (2008). *El niño abandonado*. Gedisa.

- Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2002). Ikerketa-ekintza-hausnarketa esperientziak prestakuntza-prozesuan dauden hezitzaileekin. *Hezkuntza-ikerketako aldizkari elektronikoa*, 4 (1), 01-15.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogia soziala: milurteko berrian nabigatzeko gutunak*. Santillana.
- Parcerisa, A. (1999). *Didaktika gizarte hezkuntzan. Eskolatik kanpo irakastea eta ikastea*. Grao.
- Pereira, Z. (2011). Metodo mistoaren diseinuak hezkuntzako ikerketan: esperientzia zehatz bat. *Educare aldizkari elektronikoa*, 15 (1), 15-29
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Ikerketa kualitatiboa. Erronkak, galderak eta metodoak*. Harresia.
- Rasi, H. (2002). Hezkuntzaren Filosofia Administratiboari buruzko Adierazpena. *Revista de Educación Adventista*, 15-18.
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte-Application au Corpus des Poesies D 'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology*, 13 (1), 53-90.
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. *JADT*, 557 – 569. <https://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt1998nice.pdf>
- Reinert, M. (2003). Répétition dans delakotik, représentation du sens et et delakoak methode egiteko statistike dira. «ALKATEA». *Semiotika-la haye then Berlin*, 147 (1/4), 389 – 420.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2011). Ikertzeko abentura. *Ikerketa-ekintza parte-hartzaileko esperientzia bat*. *Gela Irekia*, 39 (1), 93-103.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). Behaketa, ikaskuntza-testuinguruak eraikitze eta partaidetza-prozesuak sustatzeko ikerketa-estrategia gisa. *Educación XXI*, 17 (1), 199-220.
- Richardson, L., & St. Pierre E.A. (2017). Idazketa. *Ikerketa-metodo bat*. N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (koord.). *Artea eta interpretazioaren, ebaluazioaren eta aurkezpenaren praktika* (128-163. or.). Gedisa.
- Rygaard (2008). *Abandonatutako haurra*. Gedisa.

- Salinas, E., & De Nava, M. (1996). Una alternativa didáctica: las actividades cocurriculares en la materia de español en educación media superior. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Nueva León.
- Sandin, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandin, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill.
- Santiago, K., Jiménez, O., & Lukas, J.F. (2018). Metodo mistoak hezkuntza-ikerkuntzan. *Tantak*, 30(1), 87-111. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19827>
- Scheper-Hughes, N., & Lock, M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 1(1), 6-41.
- Silberg, J. (2019). El niño superviviente. Desclée de Brouwer.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Morata.
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage. (Trad. cast.: (2010) Investigación con estudio de caso. 5.º ed. Madrid: Morata).
- Suskie, L. (2014). Five dimensions of quality: A common sense guide to accreditation and accountability. Jossey-Bass.
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co-curricular learning. In I.C. Kennedy-Phillips, A. Baldasare, M.N. Christakin (Eds.) *New Directions for Institutional Research*, (164), 5-13. Jossey-Bass.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Paidós.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93.
- Vallés, M. S. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis.
- Van der Kolk, B. (2017). El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma. Editorial Eleftheria.

- Salinas, E., & De Nava, M. (1996). Alternatiba didaktiko bat: gaztelania goi-mailako erdi-mailako hezkuntzan lantzeko curriculumeko jarduerak. Doktorego-tesia. New Leongo Unibertsitate Autonomoa.
- Sandin, M. P. (2000). Baliotasun-irizpideak ikerketa kualitatiboan: objektibotasunetik elkartasunera. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.
- Sandin, M.P. (2003). Ikerketa kualitatiboa hezkuntzan. Oinarriak eta tradizioak. McGraw-Hill.
- Santiago, K., Jiménez, O., & Lukas, J.F. (2018). Métodos mistoak hezkuntza-ikerkuntzan. *Tantak*, 30 (1), 87-111. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19827>
- Scheper-Hughes, N., & Lock, M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 1 (1), 6-41.
- Silberg, J. (2019). Bizirik dirauen haurra. Desclée de Brouwer.
- Simons, H. (2011). Kasuaren azterketa: teoria eta praktika. Morata.
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage. (Err. Trad.: (2010) Ikerketa kasu-azterketarekin. 5. ed. Madril: Morata).
- Suskie, L. (2014). Five dimensions of quality: A common sense guide to accreditation and accountability. Jossey-Bass.
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co - curricular learning. In I. C. Kennedy-Phillips, A. Baldasare, M.N. Christakin (Ed.) *New Directions for Institutional Research*, (164), 5-13. Jossey-Bass.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1987). Ikerketa-metodo kualitatiboen hastapenak (2. liburukia 1). Paidós.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65 (1), 93.
- Vallés, M. S. (2003). Gizarte-ikerketako teknika kualitatiboak. Laburpena.
- Van der Kolk, B. (2017). Gorputzak kontua darama. Garuna, burua eta gorputza trauma gainditzeko. Eleftheria argitaletxea.

- Van der Kolk, B. (2019). Hay personas traumatizadas que no son conscientes de ello. Cuerpo y mente. Recuperado de: https://www.cuerpamente.com/entrevistas/como-el-trauma-afecta-al-cerebro-y-la-vida-entrevista-bessel-van-der-kolk_4558
- Vega-Arce, M., & Núñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130.
- Vilches, A., Gil -Pérez, D., Calero, M., Toscano, J. C. & Macías, O. (2014). Objetivos de Desarrollo Sostenible. En *La Transición Energética. Una nueva cultura de la energía*, (pp. 1-6). Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Young, L., & Barrett, H. (2001). Adapting visual methods: action research with Kampala street children. *Area*, 33(2), 141-152.
- Zerbikas (2023). <https://www.zerbikas.es/guias-practicas/>

- Van der Kolk, B. (2019). Pertsona traumatizatu batzuk ez dira horretaz jabetzen. Gorputza eta burua. Hemendik hartua: https://www.cuerpamente.com/entrevistas/como-el-trauma-afecta-al-cerebro-y-la-vida-entrevista-bessel-van-der-kolk_4558
- Vega-Arce, M., & Núñez-Ulloa, G. (2017). Esperientzia kaltegarriak haurtzaroan: 0 eta 5 urte bitarteko haurrengan duen eragina berrikustea. *Unibertsitate Erizaintza*, 14 (2), 124-130.
- Vilches, A., Gil -Pérez, D., Calero, M., Toscano, J. C. & Macías, O. (2014). Garapen Jasangarriako Helburuak. Energia-trantsizioan. Energiaren kultura berria, (1-6 or.). ElAren Unibertsitateko Goi Ikasketen Zentroa.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Young, L., & Barrett, H. (2001). Adapting visual methods: action research with Kampala street children. *Area*, 33 (2), 141-152.
- Zerbikas (2023). [https://www.zerbikas.es/guias-practicas /](https://www.zerbikas.es/guias-practicas/)