

Gertuko erakundeak hezkuntza-sisteman parte hartzen: kultura-ondarearen transmisioa

Iñigo Ramirez de Okariz Telleria

«Kultura eta Euskararen Normalizazioa» Gunea, Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, Mondragon Unibertsitatea

Parte-hartzearen eremutik begiratuta, zein da tokiko erakundeen funtzioa hezkuntzaren kudeaketan, oro har, eta kultura-ondarearenean, zehatzago? Irakaskuntzaren monopolioa galdu du eskolak, eta, aldaketa-garai honetan, malgutasuna eta egokitzeko gaitasuna eskatzen zaizkio. Beraz, gero eta eragile eta agertoki gehiago daude irakaskuntzarekin harremanetan. Errealitate horrekin bat eginez, uste dugu tokikoa baztertu eta beste interes globalago batzuk gailendu direla. Artikulu honen xedea hezkuntzako eta gizarteko eragileen arteko komunikazioaren beharraz hausnartzea da, herritarrengandik gertuen dagoen erakundetik hasita, eta, hala, tokiko kultura-ondarearen ikaskuntzaren bitartez, komunitatearen elkarrekintza sustatzeko eredu sozioeraikitzaile bat diseinatzea.

GAKO-HITZAK: Komunitatea · Udala eta herriko hezkuntza-proiektua · Kultura-ondarearen transmisioa · Eredu sozioeraikitzailea.

Participation of local entities in the education system and transmission of cultural heritage

Since the scope of participation, what is the role of local management in general education institutions, and cultural heritage in particular? The school has lost the monopoly of education, and now social changes prompted greater flexibility and adaptability. They are therefore increasingly scenarios and agents related to teaching. Along with this reality, we believe, however, that the local has been marginalized by more global interests. The main objective of this article is to reflect on the need for greater communication between different social and educational agents, emphasizing especially the closer to the citizen institution, the city hall, to achieve, through the study of local cultural heritage, the design of an effective socio-constructive paradigm for community interaction.

KEY WORDS: Community · City Hall and the City Education Project · Transmission of Cultural Heritage · Socio-constructive paradigm.

Jasotze data: 2016-07-01

Onartze data: 2016-10-20

1. Sarrera

Egungo gizartea dinamikoa da, aldakorra; oso erritmo azkarrean aldatzen da, gainera. Hementxe dugu, bada, dagoeneko arlo eta maila guztietan eraldaketa handia izaten ari den gizartea: demografikoa, soziala, ekonomikoa, teknologikoa, espirituala... Aldakorra izateaz gain, gizarte-antolaketa berriak bilatzeko garaia ere izango da XXI. mendea, besteak beste zer-nolako komunitate-eredua nahi dugun osatze aldera. Aldaketa horiek guztiek, nola ez, eragina dute hezkuntzan eta haren bilakaeran. Jakin dakigunean, gainera, ezagutza berriak etengabe sortzen diren honetan, ezagutzaren transmisioa jada ez dela hezkuntzaren ardatza. Dagoeneko gizarte industrialean hezkuntza formala ezagutza eskuratzeko gune garrantzitsuena izanik, gaur egunean toki bat beste askoren artean denean (Azkarraga, 2010). Aldaketa horiek guztiek, nola ez, eragina dute hezkuntzan eta haren bilakaeran.

Beraz, eskolak ere galdu egin du ikasketaren prozesuan zuen heziketaren monopolioa, eta, hala, haren antolaketa-egiturak eta denboraren distribuzioak kanpoko eraldaketa azkar eta sakonarekin egin dute topo, eta gero eta gaitasun handiagoa eskatzen zaio malgutasunerako eta egokitzapenerako (Petit i Solé, Badosa, Manpel, 2002).

Halaxe, aldaketa nabarmena izan da hezkuntzaren bizi-zikloei dagokienez ere. Izan ere, garai bateko aldi bateko formazioaren ordez, gure bizitzaren parte bihurtu dugu hezkuntza iraunkorra edo bizitza osoan ikasteko leloa (*life long learning* delakoa), eta galdetzen ari garena da ea eskola gai izango ote den bera bakarrik eskaera eta aldaketa guztiei aurre egiteko.

Sumatu ohi dugun bezala, ugariak dira hezkuntzan eragina duten agertokiak eta eragileak; herritarrak heztea ez da eskolaren zeregin eskusiboa, nahiz eta agian oraindik jendeak pentsatu hura dela erantzule bakarra gizartean sortzen diren arazo, egitasmo eta erronkei erantzuteko. Are gehiago, hau jakinda: «Que a su vez esta misma sociedad se muestra incapaz de corresponsabilizarse a la hora de difundir y poner en práctica los valores que promueve la escuela o de dotarla de los recursos que necesita para llevar a cabo su tareax (Vintró, 1999: 6-9). Beraz, ukaezina da egoera paradoxikoa dela.

Globalizazio-garai honetan, gainera, badago susmoa ez ote dituen eskolak bere heziketa-interesak larregi orokortu eta tokikoak direnak zokoratu, batez ere komunitatean eragiteko gero eta premia gehiago hautematen denean. Herritarrak hezi nahi baldin badira, eskolak ezin du inguruko errealitate hori baztertu; ezin die muzin egin inguruan duen kolektibitate horren egitasmoei, kezkei, nahiei.

Eta, hala eragin nahi izanez gero, eskolak (edo hezkuntza-sistemak berak), erakunde gisa, aldaketa batzuk barneratu eta martxan jarri behar ditu, eta ezinbestekoa izango da eragile askoren kolaborazioa eta parte-hartzea izatea. Esan nahi da eskolak hezkuntza gizartearen behar berrietara egokitu behar duela, eta horrek esan nahi du beharrezkoa dela herritarren parte-hartze demokratikoa izatea, beren ingurune hurbilean gertatzen denarekin elkarrekintzan (Petit i Solé, Badosa, Manpel, 2002).

Edo, beste era batean esanda, Subirats i Hument-en hitzak erabiliz:

Un antídoto para ello está en conseguir que la educación sea vista no como una responsabilidad propia de los profesionales en ella insertos, o de los padres y madres que tienen a sus hijos e hijas en las escuelas. Sino como un problema colectivo sobre el que se juega buena parte del futuro de la comunidad local (...)
La escuela es hoy un agente educativo más, aún muy significativo, pero uno más (Subirats i Hument, 2002: 13-15).

Ekimen komunitario horren helburu nagusietako bat tokiko komunitateak eta gurasoak biltzea litzateke; gure kasuan, arriskuan dugun kultura-ondarea suspertzeko eta haren balioa transmititzeko eta eraikitzeko. Beste arlo batzuetako esperientziek dioskute hezkuntza-eragile desberdinen inplikazio gabeko programek ez dutela funtzionatzen, eta gurasoen nahiz komunitatearen eragilean inplikazio zabalak bakarrik eskaintzen dizkigula aurrerapen-bideak (Subirats i Hument, 2002).

Beraz, uste dugu paregabeko testuingurua dugula gure egitasmoa martxan jartzeko: norbanakoarengandik gertu —alegia, bakoitza bere ingurutik hasiz—, tokiko eragileen arteko elkarlana bultzatuz, sustatuz, eta benetako herri hezitzaile bihurtuz, epe motzera begira, baina epe ertainera eskualde hezitzaile izatea lortzeko itxaropenarekin. Kultura-ondarean hezteko, ez dago errezeta errazik, baina bideragarria ikusten da arestian aipatu duguna; izan ere, udal-administrazio publikoetako ordezkariak (herritarrengandik gertuen daudenek) eta eremu formal eta ez-formaleko hezitzaileak —hots, herritar orok— susta ditzakete elkarrekintzak, benetako erreminta botereitsu bihur daitezten herriko kultura-ondarearen transmisioan eragiteko eta, bide batez, baita hezkuntzaren zerbitzurako ere (Coma eta Santacana, 2010).

Horren bitartez, testuinguru sozial batean kokatuta, giza harremanen eta negoziazioaren bidez lor dezakegu ikasketa-prozesuak diren baino askoz esanguratsuagoak eta funtzionalagoak bihurtzea (Ramirez de Okariz, 2015).

2. Komunitatea: tokikoa berpiztu nahian

Sozializazio modu berriak hemen direla onartuz, aldaketak aldaketa, gaur ere, familia eta eskola (edo lana) dira jendea egituratzeko errealitateak, esparru horietan gertatzen baitira eguneroko ohiko elkarrekintzak. Horri gehitzen badiogu gero eta nabarmenagoak direla indibidualismoarekin nahiz egozentrismoarekin loturiko jarrerak, badirudi azken urteetan beste erreferente batzuen eta beste giza balio batzuen beharrean gaudela. Beraz, badirudi komunitate-identitatearekin loturiko harreman, sare, inplikatzeko eta arduradun mailen beharrean gaudela (Subirats i Hument, 2002).

Gaur egun Administrazioetik bultzatzen diren dinamiketan ikusten da aldaketa (Ajangiz eta Blas, 2008). Hala, fenomeno horren erakusle izan daiteke Euskadin 2011ko azken udal- eta foru-hauteskundeetan gertaturikoa; izan ere, adierazi zen badagoela, probintziako edo herriko arazoei aurre egiteko orduan, herrira jotzeko joera bat. Gipuzkoako probintzian, Foru Aldundiak bultzaturiko ekimenak izan

daitezke horren isla. Ondorioz, zenbait parte-hartze prozesu martxan jarri direnez azken urteetan, prozesu berriak ireki dituzte udalek eta herritarrek, elkarrekintzak sustatzeko (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2014). Badago, beraz, parte-hartze demokratikoa eta tokiko administrazioa herritarrengana gehiago hurbiltzeko nahi bat, komunitatearen inplikazioa areagotzeko beharra. Zer dela-eta? Azken udal-legealdietan, hauteman zen teknikariek inplikazioa bete zirela udal-batzorde gehienak, gertuko erakundeak profesionalizatu izanaren ondorioz (Agirre, 2010). Gehiegizko teknifikatze horrek zera ekarri zuen: sistema demokratikoa ezarri aurreko (1979)¹ elkarte eta herritarrak urruntzea, eta herriko eragileen arteko harremanak hoztea. Hortik dator, bada, azken urteetan herritarrei begira jarrera aktiboagoak bultzatzea. Beraz, ez da hutsetik hasi beharreko gai bat; asko edo gutxiago, badago ohitura komunitario bat gure herri eta eskualdeetan, batez ere Gipuzkoako hainbat eskualdetan, komunitateek indar handia izan baitzuten trantsizio politikoaren garaian, gizarte zibil sendo bati esker.

Aldi berean, gainera, gero eta nabarmenagoak dira hezkuntza-esparruan komunitatearekiko hurbiltasuna eta atxikimendua bultzatzeko testuinguru teoriko eta praktikoa, eta badirudi horretarako bakoitzak bere gertuko komunitatea bihurtu nahi duela ikasketa mota horren espazio pribilegiatua.

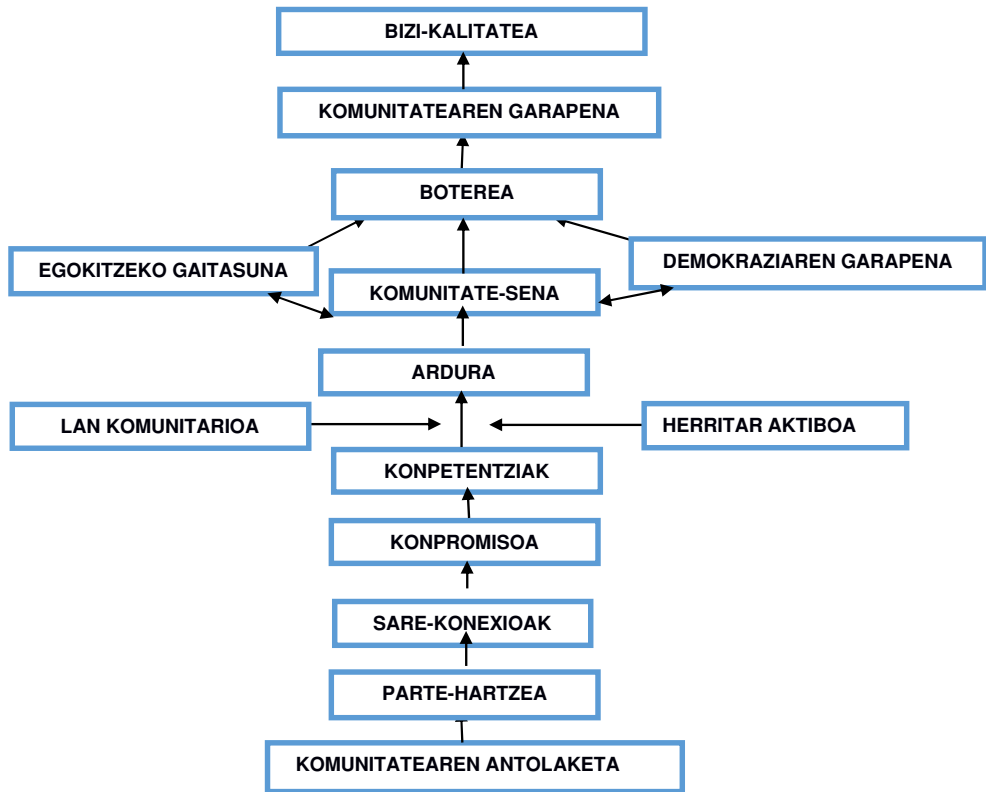
Beraz, biek interes komunak baldin dituzte komunitate-prozesuak martxan jartzeko, gai izan beharko genuke elkarte-sare bat diseinatzeko. Giza sare hori tokiko eragile politiko, ekonomiko, sozial eta kulturalekin egongo litzateke osatuta, baita hezkuntza-erakundeetakoekin ere. Alegia, gizarte-erakundeek, kultur elkarteek, familiek, aisialdi eta denbora libreko zentroek, eta hezkuntza formal nahiz ez-formaleko zentroek osatutakoa, eta dialogoaren bitartez elkarrekintzan oinarritutako prozesuak martxan jarriko dira, eta, horrela, kultura-ondarearen transmisioari atxikiz, «conformen una comunidad de aprendizaje, donde prevalezca la pluralidad de visiones» (Garcia, 2009:76).

Inplikazioa, parte-hartzea eta konexioa dira komunitatea eratzeko faktoreak. Inplikatzeko bada, parte hartzen badu eta besteekin elkartuta badago, orduan sentituko du herritarrak komunitate bateko partaide dela (ikus lehen irudia).

Baina bai inplikazioek bai parte-hartzeek pertsonen arteko konexioa behar dute, eta, horretarako, beharrezkoa da interes berak eta elkarren artean osagarriak hautematea eta partekatzea. Horrela dator ardura soziala hartzeko momentua, Subirats i Humentek (2002: 37) dioskuna erabiliz: «Un proceso de desarrollo de la comunidad basado en la asunción colectiva de valores y responsabilidades, que permita construir de forma compartida la idea de calidad de vida».

1. Berrogei urteko diktaduraren ondoren, 1979ko apirilaren 3an egin zituzten lehenengo udal-hauteskundeak.

1. irudia. Komunitatea osatzen.



Iturria: SUBIRATS I HUMENT, J. (koord.) (2002), 38. or.

Hala ere, egiari zor, ez dezagun pentsa herritarren eta kolektibo sozialen hurbilketarako eta parte-hartzerako tokiko erakundeetatik sorturiko eta sustaturiko ekimen horiek batzuetan eragile denen gustukoak izaten direnik; izan ere, eta Nomei Bergantiños-en (2014:2853) hitzak erabiliko ditugu, ekimen horiek garatzen direlako «bajo un entorno de importantes críticas y desconfianza hacia las instituciones políticas, sus agentes y, en general, hacia el funcionamiento del propio sistema de democracia representativa». Dena dela, mesfidantza horrek ez du adierazi nahi osatzen den komunitatea «de facto» ahulduta sortzen denik, baizik eta praktika demokratikoaren partetzat hartuz, pizgarri ere izan daitekeela bera; zertarako eta: «hacia la constitución de un modelo creativo de garantías democráticas» (2014:2864).

2.1. Komunitatea-eskola

Eskolari «komunitate» hitza edo kontzeptua atxikitzea ez da berria, eta, gaur, asko entzuten da; izan ere, gero eta gehiago erabiltzen ditugu «eskola-komunitatea» edo «hezkuntza-komunitatea» kontzeptuak edo ideiak, (1) pertsona multzo bat adierazteko (irakasleak, ikasleak, gurasoak, beste langileak), (2) harremanetan, (3)

helburu batzuk lortze aldera, eta (4) bizipenak partekatzen dituztenak adierazteko. Hala ere, sumatzen da agian lotuago dagoela eskola edo hezkuntza-elementuekin, komunitatearekin baino, eta ez du zertan hala izan. Esan nahi da hainbat belaunaldi, kultura-eredu, balio eta elkarrekin bizitzeko eta harremanak egiteko era biltzen dituen toki gisa ulertu behar dela eskola. Beraz, nahia da elkarren arteko menpekotasuna, elkarrekiko eragina jasotzea; izan ere, eskolako eragileak tokiko komunitatean ere badaude, eta ez dago bata ulertzerik bestea barik.

Baina ez dirudi hori horren erraza denik. Hala diosku, behintzat, Derlors-ek:

Pero, ¿cómo aprender a vivir juntos en la `aldea planetaria´ si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno (Derlors, 1996: 10).

Nola erantzun Jacques Delorsek egiten digun desafio horri? Bada, nola ez, berak transmititu nahi digunari jaramon eginez; alegia, XXI. mendera begira egokituz eta martxan jarri nahi duen/dugun hezkuntza-politika berritzailetik abiatuz. Baina garbi izan behar da munduko herritar bihurtu bai, baina ez direla norberaren sustraiak galdu behar eta bakoitzak bere komunitatean parte hartu behar duela (Delors, 1996).

Horretarako, gobernantza-eredu berri bat sustatu nahi du Delorsek (1996:16), eta ezagunak ditugun *ezagutzen ikasi*, *egiten ikasi* eta *izaten ikasi* gaitasunekin batera, *bizitzen ikastea* proposatzen du. Honela justifikatu eta azaltzen du berak: «Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico... Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación».

Hezkuntzak betidanik erakutsi izan du inguruarekiko, gizartearekiko eta inguruan gertatzen diren aldaketekiko atxikimendu berezia. Izan ere, inguruan gertatutakoaren arabera proiektatzen dira gizakion erronka sozial, politiko, ekonomiko eta kulturalak. Hala, bada, testuinguru soziopolitiko eta kulturalak hezkuntza-aldaketak sortu, garatu nahiz legitimatu dituzte (Basurco, 2007a). Horren ispilu, badirudi antzinako eskola eta hezkuntza-ereduaren porrota irudikatu nahi izan dutela azken hamarkadetan Espainian izan diren erreforma-saiakera ugariak.

Testuinguruak testuinguru, azken urteetan, ezinbestekotzat jo da hezkuntza nahiz eragile soziopolitikoaren arteko elkarlana martxan jartzea. Basurco-k berak (2007a) kolokan jarri du eskolak gizarte-erreferentzia izan behar zuenik garai batean eta irakasleek estatus berezia izan behar zutenik; hori aitzakiatzat hartuta, lau neurri proposatu ditu eskola indartzeko: lehenik eta behin, paradigma aldatzea, hezkuntzari zuzendutako elkarrekintza sustatzeko; bigarrenez, euskal curriculum propio bat ezartzeko beharra; hirugarrenez, globalizazioaren paradigma bultzatzea, eta, laugarrenez, gobernantza komunitarioa bultzatzea.

Gobernantza komunitario horrek sare bat osatzea du helburu (Bergantiños, 2014). Sare horrek elkarrekintzan eta parte-hartzean oinarrituta funtzionatuko du, eta eskolak hura erabiliko du hezkuntzaren helburuak berrindartzeko. Hori gauzatu

ahal izateko, aldaketak beharko dira irakaslearen profilean ere, ezinbestean; izan ere, harremanetarako eta komunikaziorako gaitasuna izan beharko luke taldean eta taldeka lan egiteko eta arlo askotako eragileekin osatu nahi ditugun taldeak kudeatzeko.

Irakasleez gainera, eskolak berak ere onartu beharko du inguruko erakunde, elkarte eta gizarte-eragileek hezkuntzarekin duten ardura. Beraz, zerbitzu publiko eta politikoek prest egon beharko lukete gobernantza komunitario eta hezitzaile horretan parte hartzeko. Tokian tokiko udal-egitasmoek aintzat hartu beharko lituzkete, bada, hezkuntzak dituen erronkak, eta bitartekoak ahalbidetu giza kolektibitate komun parte-hartzaile bezala «denontzat eta denon arteko bizitza guztirako hezkuntza egi bihur dadin» (Basurco, 2007b: 49-50).

Bide berri horren diseinuan eta ondorengo garapenean, aldaketa bat den neurrian, ezin uka erresistentziak ere asko egongo direla eragile guztietatik, bakoitzak bereari eusteko garaiak izan baitira, urteetako ohituren ondorioz. Are gehiago, hainbat eskualde eta herritan, ideologiak edo publikoaren eta pribatuen arteko liskarrek nabarmen markatu gaituzte. Baina mesfidantza eta lehiakortasuna alde batera uztera eta «pilak jartzera» behartzen gaitu globalizazioak.

Basurcok dioen bezala:

Hezitzaileak behar ditu eskolak. Eskolak, irakasleen prestakuntza eta funtzioak puztu beharrean, beste gizarte eta hezkuntza profesionalei eta beste eragileei ireki behar dizkie ateak dagoen eskola kultura endogamikoa gainditzeko. Herri komunitateari irekitako eskola izan behar du (Basurco, 2007b: 55).

Jacques Delorsek ere hezitzaileen garrantzia aurreikusi zuen, eta ondorioztatu zuen edozein erreformaren aurrean ezinbestean beharrezkoa dela parte-hartzea. Hala, komunitatearen parte-hartze horren arrakasta lotuta ikusten du deszentralizazioarekin, hala lor baitaiteke eskolaren eragileen interesa, ardura eta berrikuntzarako gogoia. Dena dela, berak dioskunez: «Ninguna reforma dará resultados positivos sin la participación activa del cuerpo docente. Por esta razón la Comisión recomienda que se preste una atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores» (1996: 24).

Arestian esandako ideiekin bat eginez, Barakaldon ere hezitzaile izateko proposamenari ekin zioten. Horretarako, hiru proposamen diseinatu eta martxan jarri zituzten: *Ezagutu Barakaldo* programa (haren helburua hiriaren eta haren ingurumenaren iragana, oraina eta etorkizuna ezagutaraztea eta aldi berean hiriko zerbitzuen ezagutza ematea); *Instituto Gaztea* programa (bigarren hezkuntzako eskolaz kanpoko ekintzen programazioa kudeatzeko), eta *El bosque animado* (umeei komunikazio zuzena eskaintzeko herri-agintariekin beren hiria eraikitzeaz ardura zitezten). Hiru esperientzia horiek helburu batzuk partekatzen zituzten: 1) hezkuntza formalaren, ez-formalaren eta informalaren arteko hesia apurtzea, eta 2) ekintza koordinatu bat bideratzea erakundeen artean. Azken helburua hiria hezitzaile bihurtzea zen; eragileen ustetan, bitartekari onena da identitate propioa bereganatzeko eta jarrera positiboak bultzatu eta hiritartasun-kontzientzia hartzeko,

eta, aldi berean, esku artean dugun ingurumena eta ondarea balioesteko (Lopez, 2005).

2.2. Komunitateari zentzua emateko elementuak

Komunitate bakoitzak bere burua onartu behar du, eta kanpoan ere onartu behar dute. Norberaren identitatea sendotzen ez den bitartean, zaila izango da egitasmoak bateratzea eta, beraz, ezinezkoa, proiektatzea. Gainera, identitate kolektiboa eraikitzean, ez du kolektibo horren zati batek soilik parte hartzen (edo parte hartu behar), eskola-komunitate horren barneko eta barnetik sortutako harreman-sareen eta informazioaren fluxuen bidez eraiki behar baita. Hala sortuko da sare sozial hori. Identitate horren ardatzetako bat, beraz, partekatzen diren balio, arau eta arazoei aurre egiteko eta erantzuteko erak dira.

Komunitate arduratsuagoak izan daitezela nahi badugu, parte-hartze handiagoa duten komunitateak behar ditugu. Baina, parte-hartzea amesgaizto bat izan ez dadin (sarri gertatzen baita hori, erabakiak tinkoak bezain esanguratsuak ez direnean), beharrezkoa da komunitate osoarentzat esanguratsuak izatea eztabaida edota aztertzen diren gaien inguruko erabakiak, «y eso quiere decir poder, poder para distribuir recursos, poder para cambiar» (Subirats i Hument, 2002: 45).

Erabakiak hartzeko gaitasuna, berriz, komunitate horren eskumenekin lotuta ere badago. Eskumenak adierazteko, baina, komunitate horrek gai izan behar du arazoak identifikatzeko, lehentasunak markatzeko eta baliabideak ondo kudeatzeko. Nahi badugu komunitate arduratsuak osatzea, komunitate parte-hartzaileagoak sustatu beharko ditugu. Eta, pasiboa eta aldi berean hauskorra izan ez dadin (sarri gerta dakiguke hori ere), lortu beharko dugu komunitatearentzat esanguratsua izatea erabakitzeko gaitasuna, eztabaidatzen den gaia eta hartzen diren erabakiak. Horrek guztiak, neurri handi nahiz apal batean betez gero, eragina izango du gure autoestimuan; txikia edo handia izango da, komunitateak dauzkan pizgarrien arabera (Subirats i Hument, 2002).

Esandakoak esanda, bada, eskola-komunitatea binomioa ez litzateke ulertu behar ezagutzen eta gaitasunen erakunde igortzaile gisa, baizik eta elkarrekin bizitzeko eta harremanak egiteko kultura-eredu, balio, arau eta erak hezkuntza-proiektu baten bidez gauzatzeko egoitza gisa. Hala, bai, ulertzen da eskola-komunitatearen eta tokiko komunitatearen elkarkidetasuna eta menpekotasuna.

2.3. Komunitatea, ikasteko testuinguru gisa

Aditu ugarik esan dute haurren ikasketa-prozesuak ezin direla banandu haurrak berak bizi eta harremanetan jartzen diren testuinguru sozial eta kulturaletik. Gizabanakoa eta gizartea banaezinak diren legez, ikasketa ezin da testuinguru soziokulturaletik isolatu: irakaskuntza- eta ikasketa-praktikek beren testuinguruan kokatzen badira bakarrik dute zentzua (Aubert *et al.*, 2009). Ikus dezagun zer azpimarratzen diguten adituek ideia horri buruz:

Haurrak eragile aktiboak dira, eta giza elkarrekintzen bidez osatzen dituzte harremanak eta eraikitzen jarrerak, eta horiek ezin dira aldenitu haurren esperientzietatik eta testuinguru kulturaletik (Elkonin, 1980; Andrade eta Moll, 1993).

Rogoff, Baker, Lacasa eta Goldsmith-ek (1995) ere argi dioskute praktika kulturaletako parte-hartzean gauzatzen direla garapena eta ikasketa, eta itzelezko garrantzia ematen diote komunitateari hezkuntzan. Haien ustez, eskola-eremua ikasleen komunitatea da. Baina, hainbat unetan esan dugun bezala, gizartean izan diren aldaketak tarteko, komunitatea bera ere aldatu da. Adibidez, ikaslea harremanetan jartzen da, ikasten du eta garatzen da, ez soilik kultura baten inguruan, baizik komunitate askotako hurrekin, familiekin, eta hala eraikitzen dituzte ezagutzak. Hala ere, horrek ez du esan nahi errealitate horri bizkarra eman eta ikuspuntu soziokulturaletik testuinguru gabeko ikasketa-prozesu bat egiten dutenik, baizik eta testuinguru hurbilarekin eta gizartearekin ere loturak egiten dituztela oro har (Aubert *et al.*, 2009).

Vygotsky-ren ustez ere (1996), irakaskuntza eta ikasketa ezin dira testuinguru soziokultural eta historikotik banandu, irakaskuntza bera prozesu kultural bat baita. Beraz, komeni da komunitatea ahalik eta gertuen egotea eskolatik. Izan ere, ezagutza kulturala testuinguruan eta giza harremanean hautematen da. Besterik gabe ezagutza jasotzea baino gehiago, ezagutza hori berak parte hartzen duen kulturaren eta komunitatearen bereganatzea da garrantzitsua (Bruner, 1996).

Arestian esandakoari indarra emateko asmoz, Gordon Wells-ek (2001), adibidez, *arakatzeko komunitateak* ideia erabiltzen du esateko irakasleria eta komunitatea bat eginda daudela, eta haurrak ezagutza berri hori eraikitzen eta ulertzen saiatzen direla. Eta bide beretik aitortzen digute Lave eta Wenger-ek (1991: 150) ezagutzak eraiki eta esanguratsu bihurtzen direla testuinguru jakin batean egiten direnean: «El aprendizaje es un aspecto de los cambios en la participación en diferentes comunidades de práctica en cualquier parte».

Cummins-ek (2002) diosku kultura- eta hizkuntza-ingurune ugari dauden eskoletan beharrezkoa dela askotariko komunitate horretako partaide guztiek parte hartzea, baliagarria izan baitaiteke bai norberaren kulturarekiko eta hizkuntzarekiko estimua suspertzeko baita inorena ikasteko edota ikasketetan inplikatzeko ere. Ikasketa- eta kultura-prozesuak ezinbestean batu behar dira, eta, horretarako, komunitatearen parte-hartzea da ardatza. Gee-k (2004: 13) argi du: «El aprendizaje profundo se da más como proceso natural que como un proceso instructivo».

Komunitatearekin lotutako beste alderdi bat senideen eta senitartekoen formazioa da. Alegia, eragileen arteko harremanean oinarritzen bada ikasketa-testuingurua, zenbat eta hobeto formatuta egon eragileak, orduan eta emaitza hobeagoak izango dira ikasketetan. Formazioa bai, baina gurasoen beharrak eta eskaerak aintzat hartuta; izan ere, eta Rugeley-k (2003) erabiltzen duen *hezkuntza komunitarioa* ideiarekin bat eginda, komunitatearen kohesioa eta haren garapenean ekiteko bidea erraztuko dugu hala jokatuz gero.

3. Hezkuntza eta tokiko administrazioa (udala)

Udala edo tokiko administrazioa da herritarrok gertuen dugun erakunde publikoa. Eta, haren zeregina oso garrantzitsua bada ere hezkuntzan, nabaria da nolako ezjakintasuna dugun herritar gehienok —eta gurasook, batik bat— haren zereginaren inguruan; agian, ezjakintasun horrek sarri bultzatu gaitu erakunde horrek izan ditzakeen baino potentzialtasun askoz gutxiago erabiltzera.

Atenaseko Karta Berrian (2003an idatzia), hirien gaitasunen inguruko hamar kontzeptu adierazi ziren, eta garrantzi handia eman zitzaion bigarrenari; «hiri parte-hartzailea» delakoari, hain zuzen ere. Hiriak giza elkarrekintzetarako guneak izanik, auzotasun-sena sortzen saiatu behar genuke haien planifikazioan, eta tokiko identitatea, partaide izatearen sena eta gizatasunaren giroa indartu:

Las ciudades son lugares de encuentro donde se nutre la interacción social. La planificación se debe esforzar en crear un concepto de vecindad para reforzar la identidad local, el sentido de pertenencia y una atmósfera humana. En particular, las unidades más pequeñas de la ciudad —la manzana, el barrio, o el «distrito»— deben jugar un papel esencial en proporcionar un marco para el contacto humano y permitir la participación pública en la gestión del programa urbano. Al mismo tiempo, estas células urbanas han de relacionarse con la red de la ciudad, para proporcionar el contexto para la acción local. Para dar apoyo a las comunidades locales es necesario que haya flexibilidad en la toma de decisiones (Consejo Europeo de Urbanitas, 2003: 11).

Gomà eta Brugué-k (2002), tokiko administrazioek ongizate-gizartearen barruan eskaintzen dituzten tokiko zerbitzu pertsonalei buruz idaztean, bi eredu bereizten dituzte: alde batetik, eredu eskandinaviarra eta anglosaxoia, eta, bestetik, kontinentala. Lehenari eskumen handiak atxikitzen dizkiote udal-kudeaketan; bigarreanean, berriz, zeregin hori askoz apalagoa dela diote. Hori bera aplikatu dakiok, beraz, hezkuntza-eskumenari ere: lehenek baliabide anitz dituzte erabakita datorkien hezkuntza-eredua moldatzeko; eta bigarrenak, aldiz, ez dute eskumenik bereganatzen, eta gutxiago, jakina, erabaki hezkuntza-eredua, goiko erakundeetatik datorkie-eta erabakita.

Eskumenak eskumen, Derlorsek (1999) garbi dauka irakasleek tokiko agintariekin dituzten harremanetan dautzala haien motibazioa eta lana hobetzeko bideak eta moduak. Eskolaren eta inguruko eragileen arteko elkarrekintza eta kohesioa estutze aldera, bitartekari aproposa da hezkuntza-ingurunearekin bat egitea: gurasoek, helduek, langileek eta langabeek, enpresek, elkarteek, gobernuek eta, noski, haurrek eta gazteek, ikasleak izanik, itxaropen handia dute hezkuntzan. Beraz, komenigarria litzateke hezkuntza-mailako erakundeak gizartearen beharrei irekitzea eta hezkuntza kudeatzeko barne-mekanismoak berritzea. Ondorioz, hezkuntza-munduko eragileek ere erabakiak hartzeko orduan esku-hartzea litzateke helburu nagusietako bat eta, ziur asko, hezkuntza-sistema hobetzeko baliabiderik aproposena. Baina, hori gauzatzeko, agian, beharrezkoa da hezkuntza deszentralizatzea eta gertuko komunitateak gero eta subiranoagoak izatea hezkuntzaren diseinua egiteko orduan.

2001ean tokiko politiketan erakunde publikoei laguntzeko sortu zen *Kaleidos Fundazioa.red*-ek berak ere ezinbestekoa ikusten du harreman hori gauzatzea. Ikuspuntu juridikotik, badirudi hormak margotzeko eta bonbillak aldatzeko direla batik bat udal batek eskolan dituen eskumenak; gurasoen interesa, berriz, eskolaz kanpoko ekintzetara bideratzen da sarri, eta haur-eskolan plazarik izango ote dugun ala ez jakitera. Baina, hala ere, tokiko hezkuntza-politika gero eta erabakigarriagoa da; beraz, zeharkakotasuna ezinbestekotzat jotzen da: «Únicamente avanzaremos en unas políticas educativas locales eficaces si se produce una alineación de posiciones entre un amplio y diverso grupo de actores. La complejidad, insistimos, exige transversalidad» (Fundación Kaleidos.red, 2010: 13).

3.1. Zeharkako estrategia baten ala osotasun estrategia baten beharra kultura-ondarearen lanketari ekiteko

Hasteko, azpiatal honen izenburuan adierazten dugun zeharkakotasuna versus osotasuna edo integrala delako kontzeptuen arteko nahasmenduak argitu beharrean gaude, agian. Izan ere, aproposa deritzogu Pascualek (2009) adierazten diguna aipatzeari, nahiz eta guretzat praktikan erraza ez izan desberdintzea, eta zeharkakotasunari eutsi; izan ere, adituak eman nahi dion baino kontzeptu zabalagoa izan daiteke; alegia, adierazten digu zeharkakotasuna administrazioaren antolaketari dagokiola gehiago, eta osotasuna edo integrala, berriz, zerbitzuetako baliabide publikoen kudeaketari. Azken horrek gizarte zibilaren ekarpena du xedetzat; parte-hartzea lortzea, hain zuzen ere.

Gure erronka izan beharko luke, bada, osotasunean (dialogoan eta harremanetan) oinarritutako administrazio publiko bat garatzeak, bi esparrutan murgildurik: herritarren parte-hartzean (gizarte zibilarekiko harremana) eta zeharkakotasunean (udal-batzordeen eta herri-eragileen artean).

Lehenago aipatu ditugun Gomà eta Brugué adituek dioskute mereziko lukeela zeharkako eskaintza bat egitea egoera berrien eta askotariko dimentsioen elkarrekintza-testuinguru horri; alegia, goiko (agintariak) eta beheko (komunitatea) eragileak elkartzea, batzuk koherentziaz (goikoak) eta beste batzuk diseinuaz (behekoak) arduratzea. Azken horiek badakite zer den beharrezkoa: «La educación en tanto que servicio personal, por lo tanto, rompe las paredes de la escuela y de los currículos más o menos normalizados para acercarse a las necesidades de personas concretas y de comunidades específicas» (2002: 61).

Esanetatik ekintzetara joz, dagoeneko ezaguna dugun Fundación Kaleidos.red erakundeak ere, 2010eko hamarkadan bere sarean zeuden hamazazpi tokiko erakundeekin egindako bidea baliagarritzat jo, eta argi dute: «Debemos de ser capaces de recuperar la política y el diálogo o, si se prefiere, la política entendida como diálogo» (2010: 18).

Zeharkakotasuna paradigma da (Coma, Santacana, 2010) Hiri Hezitzaileen Sarean ere (RECE: Red Estatal de Ciudades Educadoras; estatu mailan sortua, Hiri Hezitzaileen Nazioarteko Erakundearen barruan), eta, horren inguruan, zera adierazten digute udalek hezkuntza-politikan jarraitu beharrekoaz, beren printzipioen bosgarren eta bederatzigarren ataletan:

Apartado 5. Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad.

Apartado 9. La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá, desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos.

Zeharkako zeregin horren balioaz lan egin du, beraz, 15 hiriz osatutako sare batek; 2009ko maiatzean berretsi zuten, Hiri Hezitzaileen IX. Batzarrean, Granollersen:

(...) de que la transversalidad de la educación en los servicios municipales sea uno de los ejes del trabajo para los ayuntamientos que forman parte de la Red Estatal de Ciudades Educadoras, así como que se adquiriera el compromiso a desarrollarlo e integrarlo en su dinámica de trabajo como herramienta estratégica de gestión en el ámbito municipal de la educación.

Azpi-marratutako guztia aintzat hartuta, beraz, ondo baino hobeto ondoriozta dezakegu zeharkakotasunari esker hirietako hezkuntza-eremu guztiei ematen zaiela garrantzia eta, aldi berean, nabarmentzen dela balio handia dutela udaletako barne-egitura eta hiritarren parte-hartzea sustatzeko estrategia gisa. Hala ere, Duránek (2005) ahulguneak ere ikusten dizkio horizontaltasun horri, eta adierazten digu onartzen duela zeharkako estrategiak soluziobideak eskaintzen dizkiela arazo konplexuei eta bide batez antolaketa ere aberasten duela, baina oztopo ere izan daitekeela, bai eraginkortasunagatik, bai estrategia berriak izan dezakeen konplexutasunagatik, edota baita dakarren lan-kargagatik ere.

Fundación Kaleidos.red bera ere jabetzen da zeharkakotasun horren beharraz, baina haren kezka da nola pasatu teoriatik praktikara; izan ere, «la transversalidad es el gran problema, la frustración que sentimos ante la incapacidad de convertir una buena idea en una práctica efectiva (...) ¿Por qué es tan difícil si todos estamos de acuerdo? (...) cómo hacer operativa la demanda de complejidad que nos está exigiendo la propia realidad» (2010: 14). Hitzetatik ekintzetara nola pasatu, alegia.

Baina proiektu komun horrek amaiera arrakastatsua izan dezan, osagarri hauek izatea beharrezkotzat jotzen du, ezinbestean, Fundación Kaleidos.red-ek (2010): (1) eragile askok parte hartzea; (2) helburu minimo komunak partekatzea; (3) helburu horiek lortzeko elkarren beharra izatea; (4) negoziazioan eta konfiantzan oinarritutako harremanak egotea; (5) elkarren menpekotasunerako harreman-

eredu bat egotea eta era autonomoan eta autorregulatuan funtzionatzea; eta (6) harremanak elkarrekikotasun- eta kolaborazio-printzipioetan gobernatuta egotea.

Beraz, uste dugu zeharkakotasuna posible dela udaletako hezkuntza- eta kultura-batzordeetatik hasi, ikastetxeetatik pasatu eta familia- nahiz kultura-erakundeetan parte hartzen duten herritarren artean partekatzerara iritsi arte. Helburua? Gertuko kultura-ondarearen misioaz eta bisioaz hitz egitea, helburu estrategikoak formulatzea, behar diren baliabideekin plangintza estrategikoa diseinatzea, martxan jartzea eta ebaluatzea, eta, ondoren, egokitzea. Kultura- eta hezkuntza-eremuetan parte hartu nahi dugunon eta horretaz kezka dugunon arteko elkarlana ezinbestean martxan jarri beharrean gaude. Izan daiteke bide interesgarri bat hiriaren edo herriaren hezkuntza-proiektu bat nahiz politika estrategiko bat diseinatzeko, eta, ondorioz, errenta sozial handia izan lezake. Gainera, hezkuntza-eredu berritzaile eta integratzailea delakoaren alderantzko koituntura soziopolitiko bera ere gure alde dagoelakoan gaude (Fundación Kaleidos.red, 2010: 34):

Quizá la larga y difícil etapa «postladrillo» por la que deberán pasar los ayuntamientos suponga una oportunidad para cambiar el enfoque y las prioridades, de lo material a lo inmaterial, a la cultura, la convivencia y la inclusión social. En este nuevo enfoque la educación jugaría, sin duda alguna, un papel mucho más relevante.

Baina udalak badu eskumenik horretarako?

3.1.1. Udalaren hezkuntza-eskumenak: Udaleko Eskola Kontseilua

Gai honi buruzko eskumenak zertan diren jarduteko, TAOL (Tokiko Araubideen Oinarriak arautzen dituen Legea) legearekin bat egin beharrean gaude (2016ko apirilaren 7an onartu zen). Hasteko, garai bateko hutsuneak azpimarratu behar dira; izan ere, Euskal Autonomia Erkidegoa zen halakorik ez zuen bakarra Espainiako hamazazpi erkidego autonomoetan:

Euskadiko Toki Erakundeei buruzko Legea da Euskadiren egituraketa juridiko-instituzionalerako arau juridikorik garrantzitsuenetakoa, eta, hala ere, Eusko Legebiltzarrak 1980an legegintza-lana hasi zuenetik, hogeita hamabost urtetik gora igaro dira dagoeneko Euskadiko toki-erakundeei buruzko lege bat oraindik onesteke. Harrigarria da orain arte onesteko modurik ez izatea, nahiz eta horren premia benetan larria dela iritzi zaion aho batez, izan ere, hasieratik bertatik EAEko autogobernuaren egitura juridiko-instituzionalaren zutabeetako bat izan beharko zukeen (2/2016 Legea, Zioen Azalpena).

Legearen hirugarren, laugarren eta zortzigarren helburuei erreparatu beharko diegu: hirugarrenean, legearen nahia da udalak hurbileko administrazioaren izaera indartzea herritarrei dagokienez; laugarrenean, udal-autonomia indartzea eta bermatzea, eta, zortzigarrenean, berriz, udalei botere sorta zabala ematea. Hirurak, gure ustez, beharrezkoak dira udal-hezkuntza propio eta zabal bat izateko.

Administrazioen eskumenen inguruan, hezkuntza eta legedi mailako gure ordenamendua aintzat hartuta, tokiko administrazioaren hezkuntza-eskumena apala da. Horrek esan nahi du egoera honen aurrean ez dela batere erraza izaten proposamenak eskaintzea.

Hala, udal-eskumen propioei buruz diharduenean, legeak aitortzen du euskal udalen tradizioan nabarmenak edo zabalak izan direla toki-erakundeen eskumenak; baina, hezkuntzari dagokionez, TAOL delakoak, udalen eskumen propioak adierazteko orduan, 17. artikuluan diosku udalerriek esparru material batean baino gehiagotan erabili ahal izango dituztela eskumen propioak. 23. atalean, zera dio:

Irakaskuntzaren programazioa egiten eta derrigorrezko eskolatzeko-aldia betetzeko zaintzan parte hartzea, bai eta haur hezkuntzako, lehen hezkuntzako eta hezkuntza bereziko ikastetxe publikoen eraikinak kontserbatzea, mantentzea eta zaintzea ere. Era berean, hezkuntza-administrazioari laguntzea, ikastetxe publiko berriak egiteko behar dituen orubeak aurkitzen (2/2016 Legea, 17. artikulua. Udalerrien eskumen propioak).

Beraz, irakaskuntzarekin loturiko programazioa egiteko eskumena ematen bazaio ere, hauteman daiteke hezkuntzaren alderdi logistikoa asetzea duela helburu legeak, nahiz eta 20. atalean aipatu baduela aukera kultura eta kultura-jarduerak antolatzeke eta sustatzeko, eta, 36. atalean, gazteria-politikak planifikatzeko, antolatzeke eta kudeatzeko; bata zein bestea dira interesgarriak herrian ekintza ez-formalagoak baina aldi berean hezitzaileak egiteko. Dena dela, ez du ezer esaten eskolako kudeaketa-organoetan parte hartzeari buruz (eskola-kontseilua).

Aipatu ditugun eskumenetan, ezin da ukatu lotuta daudela hezkuntza formal eta arautuarekin erlazionatutako alderdiekin nahiz hezkuntza ez-arautuarekin eta biztanleriari oro har zuzendutako hezkuntza-ekintzarekin, nahiz eta guk gardentasun gehiago eskatu lege berriari aipatutako gaitasunen inguruko adierazpenetan. Horrek, nahitaez, 1990ean Bartzelonan eratu zen Hiri Hezitzaileen Nazioarteko Gutunarekin bat egitea dakar (Hiri Hezitzaileen Karta, 2004); alegia, herri-administrazioei dagozkie jarduera osagarriak sustatu, antolatu eta kaleratzea; bereziki, hezkuntzari, kulturari, herritarren sustapenari, etxebizitzari, osasunari eta ingurumena babesteari buruzkoak.

Beraz, nahiz eta hezkuntza formalari begira mutur-sartze mugatua izan udalak, haren esku-hartzea nabarmenagoa da hezkuntza ez-formaletik begiratuta, ugariak izaten direlako udal-batzordeetatik antolatutako ekintzak. Laburtuz, era honetakoak izan litezke: dantza-eskolak, musika-eskolak eta/edo kontserbatorioak sortzea; haur-eskolak (0-2 urte arteko eskolatzeko) sortzea; eskola-kirola antolatzea; irakasleei trebakuntza eta laguntza eskaintzea; eskolaz kanpoko jarduerak eta jarduera osagarriak sustatzea eta garatzea; hezkuntzari eta udalerrian dauden hezkuntza-baliabideei buruzko informazio- eta zabalkunde-kanpainak eskaintzea; udalerrian eskola-mapa garatu eta aplikatzeko eta haren jarraipena egiteko proposamena; hezkuntza-sisteman dauden desberdintasunak orekatzera bideratutako programak; zeharkako hezkuntza-programen eta udalerrian eragin berezia dutenen sustapena; helduen hezkuntza eta helduentzako animazio soziokulturalaren sustapena; udaleko hezkuntza-programak diseinatzea; hezkuntza-komunitateko gurasoen eta ikasleen elkarte-ekintza dinamizatzea, prestatzea eta laguntzea (Perdigó eta Plandiura, 2002).

Eskumenak eskumen, beraz, eskola-elkartea osatzen duten sektoreen ordezkaritza eta parte-hartzerako organo goren bezala ezagutzen dugu Eskola Kontseilua. Eskoletako espazio horretan familiek, irakasleek eta ikasleek batez ere, baina baita irakaskuntzaz kanpoko langileek nahiz udal-ordezkariek ere parte hartzen dute bertan. Hala ere, Eskola Kontseiluaz gain, badaude herrietako udaleko hezkuntzabatzordean agian ezezagunagoak diren Udaleko Eskola Kontseiluak deritzenak (13/1998 Legearen testu birmoldatua). Hezkuntzaren arloan kontsultak egin eta biztanleek parte hartzeko organoa da, eta udalak berak, ikasleen gurasoek, ikasleek eta irakasleek osatzen dute. Hala ere, auzotarren elkarteek, sindikatuek, profesionalek eta ikastetxe pribatuetako titularrek ere parte har dezakete.

Baina nahikoa da arautegia egotea? Leturiak (2005: 49) azpimarratzen digu ez dela nahikoa. Berme osoz irauteko, nahitaezkoa jotzen du kide guztiok partaidetza-gaietan trebakuntza jasotzea, eta, horretarako, ezinbestekoak dira heziketa, asistentzia eta kideak kontzientziatzea. Hala, aukera emango zaio, halaber, ikastetxe bakoitzari bere eremuko kideen kontzientzia garatzeko: «Eremu hori da hezkuntza arloko eskubideak modu efektiboan egikaritzeko egokiena. Bide batez, hezkuntza-sistema partaidetzaren bidetik bideratzea egoki izan daiteke indarrean dagoen sistema demokratikoa bera landu eta garatzeko».

4. Elkarrekin bizitzen ikastea

Delorsek (1999: 53) oso azalpen zehatzak eman ditu kohesio sozialaz eta parte-hartze demokratikoaz. Hezkuntzari funtzioak emateko orduan, esaten du ez dela nahikoa hezkuntzarentzat gizakiak bildu eta iraganean landutako balio komunak onartzea. Haratago joan behar da, eta galdera hauei erantzuten saiatu: «Elkarrekin bizi, baina zer xederekin? Zertarako?». Gainera, pertsona bakoitzari ahalmena eman behar dio bizitza osoan zehar gizarte-proiektu batean gogotsu parte hartzeko.

Izan ere, era esplizitu edo inplizituan hezkuntza-sistemaren egitekoa baldin bada gizabanakoa behar sozial horretarako prestatzea, komunitateak ere horretan lagundu behar du, bakoitzak bere neurrian bere gaitasun sozialak gara ditzan.

Elkarrekin bizitzen ikastea da, dudarik gabe, hezkuntza-ekintza nagusietakoa. Bi orientazio ditu: bestea ezagutzea eta proiektu komunetan parte hartzea. Gorrotoan eta intolerantzia bizi garen honetan, batean zein bestean hezte beharrezkoa da, zauriak sendatzeko unea izan bailiteke XXI. mendean elkarrekin bizitzea. Mende berri honek zeregin garrantzitsu bati ekin behar dio: giza komunitateak berregiteari. Ezinegona nabaria da; etorkizuna ez da batere garbi ikusten. Horri aurre egiteko, bada, elkartasuna eta komunitate-espíritu berria berriz ere «bizitzaren printzipio organiko eta eratzaile gisa naturaltasunez agertzea litzateke. Hemen familia eta eskola bezalako sozializazio organo funtsezko eta egonkorrek berriz ere bere gain hartu behar dute lehen zuten oinarrizko erdigune funtzioa, eta gune honetan oinarrituta etorkizuneko gizartearen zimendu iraunkorrak ezarri» (Carneiro, 1999: 231).

Familiaren eta eskolaren zeregina ezinbestekoa da komunitatea berreraikitzekeo prozesuan, eta, hala, ondorioz, baita hezkuntzarena ere, baina agian ez da nahikoa, uste baitugu beste eragile askoren ekarpena ere beharrezkoa dela; besteak beste, komunitate horretako eragile politiko, sozial eta kulturalenak. Izan ere, «hezkuntza eta sozializazioa estu-estu lotuta daude bizitza osoan zehar» (Carneiro, 1999: 234).

Ez da kontua hutsetik abiatzea. Frantziako Gobernuan, 1998tik bultzatu dituzte tokiko hezkuntza-proiektuak, «Le Contrat Éducatif Local (CEL)» programen bitartez. Bide aproposa da ume eta gazteen hezkuntzan arduratzen direnek eskola barruko nahiz eskolaz kanpoko ekintzak hobeto artikulatzeko eta orekatzeko, baina batik bat baztertuak daudenei arreta berezia emateko (Lefebvre eta Sibertin-Blan, 2005). Aipatutako hitzarmenen bidez, eta, tokian-tokian ezartzeko asmoz, «Le Projet Éducatif Local (PEL)» delako proiektuak sortu zituzten hezkuntza-eragileek.

Era horretako hitzarmenak aplika daitezke gure testuinguruan ere, eta arestian aipatutako tresnak baliagarriak izan daitezke hezkuntza-eremu guztiak aintzat hartuta tokian tokiko haurren hezkuntza-jardun osoa bideratzeko. Izan ere, hiriak (herriak) berez dira hezitzaileak, eremu guztietatik begiratuta eta biztanleria osoa aintzat hartuta.

Jaume Trilla ere iritzi berekoa da, eta, dioskunez, hezkuntza-baliabide gisa hartzen duena da hiriak dauzkan hiru dimentsioetatik bat² —lehenengoetakoa—:

El medio urbano acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo causales (Trilla, 1990: 13).

Baina, aldi berean, hiriek hezteko duten gaitasunari erreparatzeaz gainera, beste bi dimentsiori erreparatzen die: hiria, hezkuntza eragile eta hezkuntzarako eduki gisa (Trilla, 1999).

1996an, iturri beretik edan zuen Jacques Delorsek berak ere. Gizarte-hezitzaile baten beharraz hitz egin zigun, jabetu baitzen hiri eta inguruneek hezkuntza-elementu gisa duten garrantziaz; izan ere, ikasketarako aukerak hauteman genitzake bataren zein bestearen eremuetatik (eskola, gizartea, kultura, ekonomia eta politika).

Beraz, hiri edo herrien dimentsioak dimentsio, hezkuntza-eremutzat har daitezke; eta, are gehiago, bide batez ikasketa-aukerak ere eskaintzen dizkigu:

Es conveniente recordar que en estos tiempos en los que la escuela no garantiza una formación para toda la vida, es la ciudad la que, mediante sus actividades cotidianas de limpieza, de transporte urbano, de jardinería, de sanidad, de ocio y de todo lo que conlleva una urbe moderna, contribuye al objetivo común de educar para conseguir una ciudadanía formada y comprometida (Coma eta Santacana, 2010: 56).

2. Alegia, hiriek izan ditzaketen bitartekoak, erakundeak eta instantziak (museoak, liburutegiak, arte-eskolak, elkarteak, ikastetxeak, unibertsitateak...). Kultura- eta hezkuntza-harremanetan eta elkarlanean jartzen dituztenak. Hezkuntza formala eta ez-formala harremanetan jartzen dituena.

4.1. Udalen zeregina: herri/hiriko hezkuntza-proiektua

Hiru aldagai jotzen dira ezinbestekotzat herri bat hezitzaile izateko: borondate politikoa, herritarren parte-hartzea eta estrategia kolektiboa. Eta, zeregin hezitzaile horretan, udalek bi betebeharrak dituzte, batez ere: 1) ekintza hezitzaileak eta herritarrak sustatzea, eta 2) hezkuntza eta herria herritarren interesetara egokitzea.

Morellek eta Fernandok (1990), berriz, hiru maila bereizten dituzte udalerraren eta hezkuntzaren arteko harremanetan: 1. Udalerrian ikasi. Udalerrian horretan, hezkuntza-arloko erakundeek osatutako giza sare bat ere badago, hots, eskolek eta talde ez-formalek osatzen dute sare hori: aisialdiko taldeak, animazio soziokulturala, helduen etengabeko hezkuntza-zentroak... Baina udalak berak ere eskaintzen ditu eskolaz kanpoko ekipamendu, baliabide eta erakunde publikoak, hala nola liburutegiak, kultura-etxeak, gizarte-etxeak, museoak... Bai eta hezkuntza sortzen duten zentrotzat hartu behar direnak ere, haien funtzio nagusia hori ez izan arren. Eta, bukatzeko, hezkuntzarekin loturiko ekintzak egiten dira udalerrian: azokak, jardunaldiak, ospakizunak... 2. Udalerrian egiten duenetik ikasi. Udalerrian hezkuntza ez-formala eskaintzen du, eta kultura eta gizalegea ikas daiteke: marjinazioa, sentsibilitaterik eza, kontsumismoa, generoa, droga-menpekotasuna... 3. Udalerrian ezagutu. Kultura-ondarea bera, zeina oso lotua dagoen identitatearekin, eta lekuaren kontzientzia (jabetza eta partaidetza). Udalerrian guztiko edo norberaren auzoko egoeraz arduratzen da, eta haiei aurre egiteko prestatzen,aldi berean. Udalak, horretaz behin jabetu ondoren, posible du hezkuntza-politikak diseinatzea eta hiri edo herriko hezkuntza-proiektuari ekitea.

Petit i Solek, Badosayustak eta Mampelk (2002), gizartean pairatzen ari garen aldaketen aurrean, zera dioskute: bai eduki aldetik bai eragileen aldetik ere garaia iritsi dela hezkuntza birplanteatzeko eta hobeto zehazteko, eta horretan laguntzeko baliabide ona izan daitekeela hiriko hezkuntza-proiektua. Izan ere, haren bitartez, gai izan gaitezke plangintza estrategikoak diseinatzeko, hiriaren hezkuntza-beharrek zehazten eta proiektatzen laguntzeko, baina baita egin beharreko lehentasunak azpimarratzeko ere. Diotenez, hori egiteko, hiriko eragileekin hartu beharreko norabideak eta erabakiak adostu beharrean gaude.

Idea hori egunerokotasunari aplikatuz, gero eta gehiago adierazten zaigu irakasleoi zein beharrezkoa den geletatik kanpoko ikasketak egitea, metodologia eta estrategia berriak eskolan ezartzea... Birplanteamendu berri bat, zeinetan pedagogia egitetik pedagogia izatera pasatzen den hiri. Horretarako, bitartekari estrategikoak lortu beharrean gaude, ezinbestean. Orduan, ikastetxearen hezkuntza-proiektua hiriko hezkuntza-proiektu bihurtu daiteke; herri/hiri hezitzailea errealitate bihurtzeko tresna soziopolitikotzat hartzen da urrats hori.

Baina herri hezitzailea izateko borondate politikoa behar bada ere, herritarren parte-hartzea eta estrategia kolektiboa zehaztea ere ezinbestekoak dira. Beraz, udala eta kolektibo horren baitan dagoen komunitatea dira herri/hiriko hezkuntza-proiektu (HHP) horren ezinbesteko adierazleak (Alegre, 2006). Bakoitzaren funtzio eta zereginak honela laburbil litezke:

1. Udalaren ikuspegitik. Hiru ardatzetan oinarrituta:

- Lidergo politikoa: alderdi politikoen kontsentsua beharrezkoa da, aho batez onartutako HHP bat izan behar duelako.
- Babes teknikoa: jarraipen ona emateko proiektuari, komeni da teknikari bat liberatzea. Babes horretarako, gainerako baliabideen eskaintza ere aurreikus daiteke: mankomunitatea, foru-aldundia, gobernua.
- Aurrekontua: proiektuak aparteko aurrekontua eskatzen du. Horretan ere, beste erakundeen laguntza aurreikus daiteke: mankomunitatea, foru-aldundia, gobernua.

2. Komunitatearen ikuspegitik. Ezinbestean behar da herritarrekiko elkar-lana. Horrek esan nahi du martxan jarri behar direla herritarrok udal-kudeaketarekiko dugun berezko mesfidantzatik konfiantzara pasatzeko estrategiak. Osasuntsuena, hasteko, udal eta herritarren arteko harreman horren puntu ahulak eta indartsuak identifikatzea da. Horrek lagunduko digu aukerak argi ikusten. Harremanak norekin? Hezkuntza-komunitatearekin (ikastetxeak, zuzendaritza-taldeko kideak, guraso-elkarteak, eskola- eta udal-kontseiluak...) eta gainerako hezkuntza-eragileekin (ez-formal eta informalekin).

Goian aipatutako guztia HHP dokumentuan adierazi beharko da, eta, laburbilduz, atal hauean adierazi beharko litzateke (Basurko *et al.*, 2008): 1) Testuinguruaren deskribapena. Herri/hiriaren deskribapena eta analisia, gizarte- eta hezkuntza-premien diagnosis, herri/hiriaren eta hezkuntzaren alderdi ahulak eta indartsuak, hezkuntza-testuinguruaren deskribapena, historia eta aurrekariak. 2) Hastapen orokorrak. Xedek eta helburu estrategikoak. 3) Ildo estrategikoak. Lan-ildoak eta helburu operatiboak. 4) Hezkuntza-baliabideen kudeaketaren antolaketa. 5) Jarduera-plana. 6) Ebaluazio-plana. Jarraipena, errebisioa eta ebaluazioa.

5. Kultura-ondarearen transmisioa, komunitate baten ardura: parte hartzeko ereduak

Berriro, Delors jaunak (1999) dioskunarekin bat egin beharrean gaude. Berak hiru eragile ikusten ditu, nagusiki, XXI. mendeari begira martxan jar genezakeen edozein erreforma arrakastatsutan: lehenik, tokiko komunitatea, bereziki gurasoek, ikastetxeetako buruek eta irakasleek osatzen dutena; bigarrenik, aginte publikoak, eta, hirugarrenik, nazioarteko komunitatea. Elkarrekintzan jardun behar lukete, ezinbestean.

Galla-k (2009) dio datorren hamarkadarako tokiko administrazioak duen erronka garrantzitsuena tokiko planifikazio integralaren barruan komunitate bat (edo kultura plurala duen komunitatea, edo gutxitua den kultura) inplikatzeko dela; ados gaude ideia horrekin. Izan ere, planifikazio integral batek balio erantsia ematen dio tokiko kulturari, norbanakoaren gaitasunak agerian geratzen direlako eta hala sare sozialetan integratzeko erraztasuna sustatzen duelako.

Planifikazio horretarako, planifikazioa ondarearen kontserbazioan aplikatuta, zenbait eredu mota baliagarriak izan daitezke hura martxan jartzeko. Ikusiko ditugun ereduetatik, lehen eredia da, agian, ezagunena. Norabide bakarrekoa da, jendearen iritzia gutxi hartzen baita aintzat. Bigarrena, berriz, herriko bihurtzen ari da, eta aukerak ematen dituen eredia da. Hirugarrena, desafiatazailena da, ulertzeko eta praktikatzeko mentalitate-aldaketa bat eskatzen baitu (Galla, 2008).

1. taula. Parte hartzeko ereduak.

PARTE HARTZEKO EREDUAK			
PROIEKTUAREN GAIA	I. EREDUA: PARTE HARTZEA KONTSULTA GISA	II. EREDUA: PARTE HARTZEA ESTRATEGIA GISA	III. EREDUA: PARTE HARTZEA KOMUNITATEAREN EKINTZA KULTURAL GISA
Nork hasten du proiektua?	Normalean, kanpoko ikertzaile/espezialista batek.	Komunitateko espezialista batek edo kanpoko ikertzaile/espezialista batek.	Kultura-garapenarekin loturiko aditu batek, jende nagusiak, komunitateko aktibistek.
Zer neurritan parte hartzen du komunitateak?	Komunitateko kide eta taldeak informatzaile hutsak dira.	Komunitateko kide eta taldeek proiektuaren garapenean eta emaitzetan laguntzen dute.	Komunitatearen esku dago kultura-garapena eta kontrola.
Zer neurritan inplikatzeko da komunitatea?	Profesionalak behar duen informazio kopurua jasotzen duenean bukatzen da inplikazioa. Normalean, hasierako inplikazioan oinarritzen da batik bat.	Komunitatearen inplikazioa jarraitua da, hasieratik, planifikaziotik hasi eta ezarpenera eta ebaluaziora arte.	Komunitatearen kontrolak komunitate kulturalaren lidergora eta kultura jarraitu baten «aldarrikapen»era eramaten du.
Non daude ezagutzak?	Ikertzaileen / kanpoko espezialisten esku.	Ezagutzak profesionalen nahiz komunitatearen bidez datoz (elkarren arteko laguntza/ gaitasuna).	Ezagutzak ondarearen eta komunitatearen balio kultural partekatuen parte dira.
Zein da ondarearen inguruko informazioaren eta komunikazioaren etorriaren izaera-fluxua?	Norabide bakarrekoa: komunitatetik kanpoko profesionalengana.	Parte-hartzaile guztiek sortzen dute informazioa, eta proiektuaren garapen osoari laguntzen diote; informazio-fluxua parte-hartzaile guztien artean gauzatzen da.	Komunitatean belaunaldiz belaunaldi oinarritutako informazioa; autoestimua kulturala indartzen da. Ondarearen eta kulturaren arteko jarraitutasuna dago.
Prozesuak gaitasuna ematen du?	Komunitateak ez du gaitasunik.	Komunitateak badu gaitasunik eztabaida orokorrean (mainstream) parte hartzeko.	Komunitatea gai da eztabaida orokorrak jarraitzeko (mainstream), autogaitasunaren bidez.
Ondare ukiezina.	Tokiko ahotsa baztertzen da, eta, batzuetan, isilarazten da.	Tokiko ahotsa emateko espazioa.	Tokiko ahotsa da nagusi.

Iurria: Galla, Amaeswar Doctor (2009): *Cómo localizar la cultura en el desarrollo sostenible*, <<http://www.agenda21culture.net>> (Kontsulta: 2015-05-27).

Beraz, komunitatean antolatzen diren saio horiek guztiek bizitzeko eta batera gobernatzeko ikasketa errazten dute (Lefebvre, 2005). Errazagoa da inklusio-printzipioekin konpromisoak dituzten gizarteetan, tokiko erakundeak mekanismo kritiko apartak baitira sareak sortu eta sustatzeko, baita pertsonetan zentratutako ikerketak bideratzeko ere.

Gainera, tokiko garapen integratua paradigma holistiko batean oinarritzen da, eta parte-hartzean oinarritutako programa batean aplikatzen, nahitaez. Komunitatearen parte hartzeko ikuspuntu estrategikoa garatzeko, oinarritzkoa izan da ondare ukigaia eta ondarearen balio ukiezina babestea.

2. irudia. Kultura-baliabideen eta ondarearen adierazpen holistikoa (2010).



Iturria: Galla, A. (2010). *Benchmarking Diversity in museums*, <http://slks.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/KS/institutioner/museer/Indsatsomraader/Brugerundersogelse/Artikler/Amar_Galla_Benchmarking_diversity_in_museums.pdf> (Kontsulta: 2015-05-27).

Horrekin guztiarekin esan nahi dugu norbanakoaren kulturaren ardatzak ez direla eskolan soilik ikasten, transmititzen, baizik eta espazio, prozesu, erakunde, giza harreman, eragile eta abarreko iturri anitzetatik «edateko» aukera dagoela, eta ez dagoela berori ezagutzarekin soilik lotuta, baizik eta baita sinesmen, balio, jakintza, trebetasun, gaitasun eta sentimenduekin ere. Ramirez de Okarizek (2013:109) dioskun bezala bere tesian:

Esan nahi da herrialde, eskualde nahiz herri bateko kultura-ondarearen babesa eta sustapena ez dela soilik berriaz sorturiko erakundeen eta adituen zeregina. Bai, ordea, herritar guztiengana zabaldu beharrekoa; komunitate osoarena dela, alegia. Baina, kultura-ondarearekin loturiko herritarren parte-hartzeak, lehenik eta behin, eremu horretan parte hartuko duten eragile sozialak eta bere ezaugarriak identifikatzea eskatzen du.

6. Kultura-ondarearen udal-kudeaketa

Europako Kontseiluak adierazten digu gizadiaren iragana argitzeko gai den edozein adierazpen dela ondarea (Conseil de l'Europe, 2011). Hala, gizarte oro bere identitatearen bila ari da, eta horretarako eskubidea aldarrikatzen du. Eta ez da, beraz, ondarea deskribatzea soilik —data bat edo estilo bat atxikitzea, alegia—, baizik eta historian zehar hainbat gizaseme eta alabak sortutakoa berreskuratzea eta gerturatzea, propioa dela sentiaraztea: nondik gatoz?, nola iritsi gara izatera?, zein dira gure nortasunaren ikurrak, hau da, zein da gure identitatea? Era horretako galderak egiten dizkiogu geure buruari, sarri, eta inork ez du oztoporik jarri behar erantzun jator bat emateko, baizik eta gure oroimenaren babesak neurriekin (legeekin) babestu eta partekatu; izan ere, ondasun horiek guztiek gure identitatea osatzen dute.

Azken hamarkadetan gizartean izandako aldaketa handienetan, aipagarrienetakoa izan daiteke herrien eta herritarren artean ondareak izan duen balioespen-maila igotzea edo, motz esatearren, atxikimendua. Agian, azpimarragarriagoa da herri garatuenetan, baina mundu osora orokortu liteke. Horrek, baina, arriskua ere ekarri du batzuetan, ondareak ez baitu esanahi bera denontzat eta egon baitaiteke ondare izatera iristen ez diren ondasunak sartzeko arriskua edota sartu diren ondasunak soilik hartzekoa ondareztat, beste batzuk alde batera utzirik (Campillo, 1998).

Mejías López-ek ere (2008) ikuspegi ezkorra adierazi zuen herri eta hirietako udal-administrazioak ondare historikoaren kudeaketaren bueltan egiten ari zirenez. Egoera horren errua ez zien giza baliabideei eta baliabide teknikoei egokitzen soilik, baizik eta baita ondarea planifikatzeko eta kudeatzeko erabiltzen zituzten erremintei ere. Beraz, argi zegoen gure ondareaz arduratzen zirenek —hots, teknikariek eta politikariek— ezinbestekoa zutela erreminta egoki bat eskuratzea beren udal-eremuetan bizirik eta sakabanaturik zeukaten ondare historikoa kudeatzeko.

Beraz, zer egin, halakorik gerta ez dadin? Gertutik abiatuko gara. Euskadiri gagozkiola, herri nahiz hirietako espekulazioaren eraginez eraikin eta multzo garrantzitsuak gal zitezkeela eta, Azkaratek, Ruiz de Ael-ek eta Santanak (2003) adierazi zuten ondare guztia kontserbatzea merezi ez bazuen ere beharrezkoa zela hura ezagutzea behintzat. Adierazpen horrekin, esan nahi zuten agintari publikoen zeregina ez zela (eta ez dela) elementu hori kontserbatzeko lanetan bukatzen, hau da, ondarearen katalogazioan, azterketan, babesean eta berreskuratzean, baizik eta ondare horren gizarteratzearekin. Eta, zeregin horretan —ondare hori legitimatzeko, hain zuzen—, hezkuntzaren, pedagogiaren erabilera funtsezkoa iruditzen zaie. Horretarako, alderdi hauek sustatu behar dira: lanak ikustea eta zuzenean ezagutzea; arkitektura berri hori ezagutzeko eta azaltzeko eskolak, jardunaldiak eta ibilbideak prestatzea; jakintza eta trebetasun teknikoaren transmisioa bermatzea... Beraz, esan bezala, hezkuntza eta pedagogia aplikatzea da giltza.

Pedagogia ezartzea beharrezkoa dela esatea erraza da, baina, gure hiri eta herrietan inbertsioaz hitz egiten hasten garenean, joera dago ondarea gastu gisa ikusteko, inbertsio gisa baino gehiago, eta, ondorioz, udaletatik baztertuak izan dira orain gutxira arte kultura-ondarearekin lotutako inbertsioak. Horren eragileetako bat izan da, agian, duela gutxira arte izandako funtzionario-kultura estatiko, itxi

eta guztiz burokratikoa, ez baita gai izan kudeaketa berriei leihoak irekitzeko. Hala ere, azken urteetan, norabide-aldaketa oso nabaria da gure herri eta hirietan. Esan nahi da kultura-ondarearen inguruko kontzientziazioa gero eta nabarmenagoa dela gure udaletan, batez ere gero eta nabarmenagoa baita kultura, oro har —ondarea bera, zehazki—, interes turistiko bihurtu baita, inbertsio emankorra eta herri- nahiz eskualde-garapenerako garrantzitsutzat jotzeraino. Beraz, une honetan, diru-sarrerara gisa ikusten da kultura-ondarea udal-administrazioan.

Oso adierazgarriak eta aintzat hartu beharrekoak dira kultura-ondarean aditua den Rosa Campillok (1998: 40) esandakoak: «Ondare ugari bat ez da soilik karga astun bat, baizik eta egungo kudeaketa-eredu modernoan bitartez aberastasun-iturri materiala nahiz eskualdearen garapenerako giltza ere bihur daiteke». Eta badirudi gertuko herri, hiri eta eskualdeetako agintari politikoak ere konturatu direla zer balio erantsi dakarren turismo-sektorea guztiz sozializatuta egoteak.

Baina begirada horrek ez du izan behar kanpotarrei soilik zuzendua. Ezin da ukatu gaur informazioaren gizarte honetan bizi ditugun baldintza sozial eta kultural berriek ere itzelezko eragina izan dutela gure gertuko kulturaren eta ondarearen adierazpenetan. Hala ere, globalagoak eta aldi berean boteretsuagoak diren indar kulturaleri nolabait aurre egiteko, ondare-adierazpenetan norberarena den kultur identitatea eraikitzeko eta birformulatzeko gu bezalako giza guneak baliagarriak direla uste dugu. Izan ere, gure izaeran eta balioetan oinarrituta eraldaketa-prozesuak azkar eta sakon gertatzen ari diren honetan, aitortu beharra dago birdefinizio sozial bat suma daitekeela gure inguruetan, ondarearen adierazpenetan oinarrituta. Komunitate batean sortzen (sortu) da kultura. Kultura hori abiada eta intentsitate jakin batekin transmititzen eta zabaltzen saiatu gara. Baina, une honetan, belaunaldien transmisioa huts egiten ari den garaian, gero eta garrantzitsuagoa da, duguna zabaltzeko edota bidean galdu duguna berreskuratu eta komunitateari itzultzeko.

6.1. Programatu beharra

Testuinguru honetan sortzen diren sinergiak aprobetxatu egin behar dira. Dena den, ez dira tokiko maila sozial, ekonomiko edota kulturaletik soilik aprobetxatzen. Komunitate batean gauzatzen den elkarrekintza globala ere aprobetxatu beharko litzateke ondareak sortzen dituen dimentsioak bereganatzeko eta zabaltzeko ere. Adibidez, Amerikako Estatu Batuetan, tentsio sozialak eta etnikoak ohikoak diren komunitateetan, proiektu jakin batzuk diseinatu dira herritarren arteko kohesio soziala lortzeko asmoz; besteak beste, komunitate bateko giza taldeek komunitate mailako museo bat diseinatzen parte hartu dute (Mejías, 2008). Gure inguruetakoa herri txiki eta ertainetan ere, proiektu komunitario eta estrategiko bihurtu nahian, makina bat proiektu gauzatu dira ondareari balio erantsia eman nahian. Agian, kasu paradigmatiko eta ezagunenetakoa Zeraingoa izan daiteke (*Zerain herri txiki bat*)³.

3. Zerainen, biztanleriaren izugarriko beherakada gertatzen ari zenez, 1970eko hamarkadan zeraingarrek herriaren bizitza mantentzearen, zerbait egin behar zela erabaki zuten. Horretarako kontzientzia soziala indartu eta bizi-kalitatea hobetzeko prozesuari ekin zioten, arlo sozioekonomikoari zein kulturalari erreparatuz. Azken urte hauetan, beraz, kontzientzia soziala indartzeko, bizi-kalitatea hobetzeko eta etorkizun ekonomikoa bermatzeko lan handia egin dute bertako herritarrek.

Izan ere, 1985-1990 artean herriko ondare materiala berreskuratu eta berriztatu egin zuen.

Gaur ere, herri nahiz hirietan sustaturiko ondarea indarberritzeak ekarri du gure administrazioak ondarea kudeatzeko erreminta egokiez hornitzea. Horren bitartez lortu da ondareaz arduratzen diren eragileok indarrak elkartzea, herri, hiri nahiz eskualdearen garapen osorako baliagarriak izan daitezkeen baliabideak eskaintzeko. Ondarearen kudeaketa osoa ez da kudeaketa zehatz bat gure arloari eskaintzea soilik, baizik eta horretarako tresna eta erreminten bitartez ondarea ulertzeko, interpretatzeko era berri bat eskaintzea.

Ondarearen interpretazioa aipatu dugun honetan, ezin aipatu gabe laga Freeman Tilden-ek idatzitako *Interpreting our Heritage* (1990) lana. Izan ere, adierazpen guztiz erakargarri bat aurkezten digu kultura-ondarearen interpretazioaz: jatorrizko objektuak erabiltzen ditugunean haien esanguratasuna eta harremanak adierazteko hezkuntza-aktibitate bat gauzatzen dugu, baina, aldi berean, komunikazio-mailako beste metodo eta baliabideak erabiliz, informazioa baino gehiago lortzen da.

Dena dela, errezeta magikorik eta programazio idealik ez badago ere, kultura-ondarea programatzeko irizpide batzuk aurrera genitzake (Lefebvre eta Sibertin-Blanc, 2005):

1. Udalerria eta lurraldea ezagutzea.
2. Ahulguneak, mehatxuak, indarguneak eta aukerak identifikatzea: diagnosia egitea.
3. Helburuak identifikatzea, lehentasunak markatzea, denbora-hurrenkera diseinatzea.

Has gaitezen banan-banan deskribatzen.

6.1.1. Lurraldea ezagutzea

Bi eratan gauzatuko da: 1) era kuantitatiboan, hau da, datuak bilduz ondare-edo kultura-ereduari, ekipamenduari, elkarteei, aurrekontuei, ekintzei eta abarrei buruz, eta 2) era kualitatiboan, hau da, bakoitzak egiten duenaren eta bakoitzaren egitasmoen arabera, arazo, estrategia eta abarretan oinarrituta. Komenigarria da herriko eragileak elkartzea, egoera aztertzea eta hala sortzea ideiak, ikuspegiak, ezagutzak, formulak, eta abar, egoerari irtenbide bat emateko. Gerta omen liteke, gainera, ondare komun bat dagoen eskualde batean parte hartzeak ekartzea herri txiki bat batasunean txertatzea eta ekintza kolektiboak ekoiztea.

6.1.2. Ahulguneak, mehatxuak, indarguneak eta aukerak: diagnosia

Gizartean «adreilu osteko» garaia pasatu edo bizi dugun honetan, aukera ona izan daiteke kultura- eta hezkuntza-batzordeek lehentasuna hartzea udaletan, bata zein bestea, zergatik ez, herriko kultura-ondarea sustatzeko, eta, lehendabizi, egungo egoeraren diagnosiari ekiteko. Horretarako, oso baliagarria izan daiteke aurkezpen beharrik ez duen AMIA (ahulguneak, mehatxuak, indarguneak eta

aukerak) metodologia aplikatzea. Eta, horretan, ez gara hutsetik abiatuko; izan ere, Mejíasek (2008) aurreratuak dizkigu kultura-ondarean aplikatzeko norabide batzuk, herri bakoitzaren espezifikotasunak alde batera utzita.

Hala, udal barruko egoerari begira, hainbat ahultasunekin topo egiten dugu. Laburbilduz, honako hauek dira: kudeaketarako tresna eta erreminta desegokiak izatea; baliabide ekonomiko urriak izatea behar diren inbertsioetarako eta errentagarritasun txikia izatea; administrazioen arteko elkarrekintza urria; horretaz diharduen departamenturik ez izatea; zabalkunde urria; sektore pribatuaren interes urria; baliabide teknologioen ezarpen urria; inplikazio sozial eta kultural urria...

Baina, aldi berean, indarrak ere badira: herri bakoitzaren ondare-aberastasuna eta -aniztasuna; kooperaziorako eta koordinatzeko gogoak; garapenerako potentzial handia; zenbait talde-mugimenduk ondarearekin lotuta duten konpromiso sozial handia...

Kanpora begira, berriz, mehatxuak: subentzio urriak; balio erantsi eza; degradazioa; sozializatzeko urria; ezjakintasuna; erabilera okerrak; azpiegitura eta zerbitzu eza...

Baina, aldi berean, badira aukerak ere: ondare-sektorearen hazkundera maila ekonomiko, sozial eta kulturalen; ondare historiko-kulturalarekin loturiko ondasun eta zerbitzuen eskaera igotzea; ingurune hurbilaren aprobetxamendu estrategikoa; nazioz gaindiko erakunde eta administrazioekin (Europar Batasuna, Unesco) harremanak bultzatzea maila ekonomiko eta kulturalen, ondare historikoan oinarritutako kooperazioa errazteko; ondarearen dibulgazioan eta komunikazioan oinarritutako hazkundera...

6.1.3. Helburuak, lehentasunak, tenporalizazioa

Dena ezin da une batean egin; aurretik, aintzat hartu behar dira aktiboak, baliabideak, desabantailak eta oztopoak, eta, hala, ekintza zehatzak formulatu. Dena ezin da batera egin; erabakia aurrekontuarekin lotuta dago, markatutako lehentasunekin, dauden giza baliabideekin, uneko aukerekin... Beraz, derrigortuta gaude lehentasunak markatzera, baina baita, aldi berean, parte hartzeko egutegi bat diseinatzera ere.

7. Kultura-ondarea, herri hezitzailea eta eskola

Hiriak ondare-ondasun handien edukiontzizat har daitezke, eta balio kultural —materialak eta immaterialak— handiko altzorra osatzen dute. Herri- edo hiri-eremuan, gizaldietan eraikitako monumentuekin edota hirigune historikoekin identifikatzen dira munduko herri eta hiri guztiak. Horiexek dira; izan ere, begi-bistan daukagu ondare historiko arkitektoniko aparta, nahiz eta haietako batzuk museoetan bilduta egon. Aldi berean, makina bat adierazpen ukiezin ere badaukagu, herriko jaietan edo egutegiko beste ekintza batzuetan gauzatzen direnak. Batak zein besteak herriko ondare komuna osatzen dute. Adierazten duguna oso garrantzitsua da, eta ez da berria; izan ere, 1964an, zera aldarrikatu zuten Veneziako Gutunaren sarreran:

Cargadas de un mensaje espiritual del pasado, las obras monumentales de los pueblos continúan siendo en la vida presente el testimonio vivo de sus tradiciones seculares. La humanidad, que cada día toma conciencia de la unidad de los valores humanos, los considera como un patrimonio común, y de cara a las generaciones futuras, se reconoce solidariamente responsable de su salvaguarda. Debe transmitirlos en toda la riqueza de su autenticidad. Por lo tanto, es esencial que los principios que deben presidir la conservación y la restauración de los monumentos sean establecidos de común y formulados en un plan internacional dejando que cada nación cuide de asegurar su aplicación en el marco de su propia cultura y de sus tradiciones (ICOMOS, 2010).

Baina, arestian esan den bezala, ondare horretatik aparte, badago ondare ukiezina ere; kultura orenen espirituan datza, eta jaialdia, jaiak, usadio edo ohiturak, jatorrizko bizitza originalak, abestiak eta hainbat elementu sinboliko ditu bere barnean. Izan ere, ez dugu soilik balioesten ukitzen den hori, baizik eta baita emozioak sortzeko gai diren ukiezinak ere. Esan nahi dugu ondare kontzeptuaz dihardugunean ez garela ari ondare monumentalaz soilik, bai baitago beste ondare tradizional bat bazter ez daitekeena, ICOMOS erakundeak (2010) bere nazioarteko XII. Biltzarrean ondo azaldu zuen bezala:

Ocupa un privilegiado lugar en el afecto de todos los pueblos. Aparece como un característico y atractivo resultado de la sociedad. Se muestra aparentemente irregular y sin embargo ordenado. Es utilitario y al mismo tiempo posee interés y belleza. Es un lugar de vida contemporánea y a su vez, una remembranza de la historia de la sociedad. Es tanto el trabajo del hombre como creación del tiempo. Es muy importante que la ciudadanía aprenda a valorarlo para poderlo conservar ya que constituye la referencia de la propia existencia de muchos pueblos (ICOMOS, 2010).

Ez dago ukatzerik definizioa haratago doala; izan ere, esaten digu komunitate bateko identitatearen oinarritzko adierazpena ere badela ondare tradizionala. Aldi berean, baina, arriskuan egon liteke:

El proceso mundial en curso presenta dos tendencias generales mutuamente opuestas cuya comprensión es de importancia crucial para la defensa de los valores humanos, tales son: En primer lugar, una tendencia homogeneizadora que amenaza uniformar los modos de ser, de hacer y de sentir de todos los pueblos de la Tierra, con la consecuente pérdida de las características distintivas que los singularizan y les permiten expresarse a través de la creatividad propia. En segundo lugar, una tendencia diversificadora, que apenas empieza a manifestarse a través de la creciente resistencia de los pueblos oprimidos a su avasallamiento cultural (UNESCO, 2015).

Beraz, aniztasun hori babestea, kontserbatzea, interpretatzea eta adieraztea erronka bihurtu da:

En estos tiempos de creciente globalización, la protección, conservación, interpretación y presentación de la diversidad cultural y del patrimonio cultural de cualquier sitio o región es un importante desafío para cualquier pueblo en cualquier lugar (ICOMOS, 2010).

Kultura homogeneousatzeak eta globalizazio sozioekonomikoak, beraz, ahul bihurtzen ditu ondare mota batzuk; erasotzen errazak direnak, hain zuzen ere. Bata, azpimarratzekoa, ondare ukiezina. Eta 2003ko urriaren 17an, Parisen, UNESCOk bere gain hartu zuen ondare immateriala babestea. Horren bitartez, komunitateek konturatu beharko lukete kultura-ondarearen zati garrantzitsua dela ondare immateriala:

Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (UNESCO, 2003).

Ondareak, bada, balio ugari pitz ditzake herritarren artean, hala nola zirrara eragitea, oroitzea, gogoraraztea, gozatzea... Eta, esandakoaren arabera, monumentu jakin batekiko atxikimendua baino haratago doaz balio horiek; izan ere, ingurune batekin eta haren testuinguruarekin lotuta ere badago. Hots, herri edo hiri batek duen aktibitate sozial eta ekonomikoa adierazten du testuinguruak. Horrexek ematen dio garrantzia ondasunari. Eta hala da. Herriko ondarea kolektibitate batena delako da garrantzitsua. Aldi berean, nahiz eta ondasuna jabetza partikular bat izan, historian zehar jasotako ondarea da, eta horrek ematen dio kolektibitate-zentzua ondasunari. Ez da ondare estatiko bat, bizia eta dinamikoa baizik, nahiz eta, sarritan, gizaldien poderioz, haren funtzioak aldatuta iritsi gureganaino. Garai bateko jauretxeak, adibidez, liburutegi edo kultura-etxe bihurtuta ikus daitezke; helburu militarra zuten gotorlekuak, aisialdirako inguru bihurtuta... (Prats, Santacana, 2009).

7.1. Kultura-ondarea, herri hezitzailearen eta eskolaren betebeharra

Toki Araubideen Oinarriak arautzeko onartu duten lege berriak, udalen zereginak adierazten dituen atalean, galdera hau dakarkigu: ea zerbait aipatzen den kultura-ondareari buruz. Eta, egia esanda, legearen 18. artikuluari berriro erreparatuz, udalek esparru material batzuk kudeatzeko dituzten eskumenei dagokienez, 21.a zehatza da: «Udal-ondare historikoa babestea eta kontserbatzea, eta babes-plan bereziak eta katalogoak egitea eta onartzea». Badirudi ondare materialari erreparatzen diola batez ere, alde batera lagata immaterialagoak direnak. Alegia, muzin egiten dio kultura-ondareak duen ikuspegi holistikoa edo osoari.

Hezkuntza-esparrutik begiratuta, bada, eta udal batek dauzkan eskumenak kontuan hartuta, herria, hiria, eskualdea edo komunitate-eremua —dena delakoa— hezitzailea da, hango bizilagun guztiak barne. Hezkuntzaren edukien jabe diren inguruneak dira, baina, aldi berean, hezkuntzaren helmugatza ere jo daitezke. Beraz, eskolak ezin ditu bere formazio-zereginetatik baztertu ondareak eskaintzen dituen baliabideak. Berea bihurtuz gero, bi dimentsio hezitzaile ditu, oso interesgarriak ondarearen hezkuntza-ikuspuntutik: bata, instrumentala (ondarearen bitartez hezi), eta, bestea, finalista (ondarerako hezi). Baina ezin da ondare-hezkuntza bakarraz hitz egin, baizik eta anitzez; izan ere, ondare bat baino gehiago izan daitezke, hartzaileen, ondare-kategoriaren, tokiaren, eta objektuaren edo hezkuntza-bitartekariaren subjektuaren arabera. Ondareak, beraz, itzelezko indarra

du herritarren heziketan, ondarearen ezagutza, balioa eta erabilera sustatzen baitu. Horrek zera dakar: pertsonen gizarte-jakintzak gehitzea; ondarea garatzea (balio estetikoak, artistikoak, teknologikoak, historikoak, eta abar), errealitate sozial eta kulturala interpretatzeko giltza baita; hausnarketaren eta balioen eraikuntzan, ondarearekiko dugun ardura eta errespetua areagotzea; eta giza integrazioan nahiz identitate pertsonal eta komunitarioan eta herritarren eraikuntzan laguntzea (Hernández, Barandica eta Quintela, 2009).

Izan ere, bide beretik doaz: «Además del valor económico del patrimonio... el recurso patrimonio puede ser transformado en un producto educativo, de cohesión comunitaria, importante para el desarrollo comunitario de una sociedad» (Romero, 1998: 14). Beraz, Carlos Romerok adierazi nahi digu hezkuntza jarduera forma bat dela ondarea den baliabide bat gestionatzeko eta identitate kolektiboak sendotzeko eta formulatzeko potentzialtasuna erabiltzen duela. Hala, herri-erakunde publikoek ezinbestean lagundu lezakete horri forma ematen, laguntzen; izan ere, kultura-ondarearen gestioak administrazio eraginkor bat eskatzen du atzean, ahalik eta ondoen bete daitezen ondareari lotutako helburu sozialak, baliabideak ongi gestionatuz (Aparicio, 2001).

Hori guztia esanda, eskolak funtzio garrantzitsu bat bete behar du ondare-hezkuntzan. Uste dugu ondarearen hezkuntzan diseinatutako aktibitateak tresna egokiak direla ikaslearen motibaziorako, eta bidelagun ona dela aldi berean diziplinartekoa, teknologia informatikoak nahiz ikus-entzunezkoak erabiltzeko eta herritartasunean aritzeko.

Dagoeneko aipatuak ditugun Hernández, Barandica eta Quintela egileen (2009) proposamen batekin bukatuko dugu. Eskolako ondare-didaktikari buruz hitz egitean, eta batez ere ondare-balioak sustatu nahian, irizpide hauek aintzat hartzea proposatzen dute hezkuntza-jarduerak antolatzeko: (1) metodo edo prozeduretan orientatzea; (2) ikaslearen interesa sustatzen duen ondarearen bidez gauzatzea, eta (3) entretenigarriak izatea.

8. Ondorioak

Ezin dugu ukatu azken urteetan parte-hartze prozesuak ugartu egin direla udalek eta herritarrek elkarrekintzan sustaturiko ekimenei esker (Gipuzkoako Foru Aldundia, 2014). Komunitatearen inplikazioa areagotzeko beharrak bultzatuta, herritarrengana gehiago hurbiltzeko asmoa erakutsi du tokiko administrazioak. Bidea, baina, errazagoa izan da gure hainbat herri eta eskualdetan; izan ere, gizarte zibil sendo bati esker —batez ere, Gipuzkoako eskualdeetan— ohitura komunitarioa errotuta zegoen (Azkarraga, 2010).

Udala edo tokiko administrazioa deritzona da herritarrok gertuen dugun erakunde publikoa, baina, agian, ezjakintasun nabaria izan da haren zereginen inguruan, eta horrek udalak izan ditzakeen baino potentzialtasun askoz gutxiago erabiltzera bultzatu gaitu sarri herritarrok. Gure erronka izan beharko luke, bada, osotasunean (dialogoan eta harremanetan) oinarritutako administrazio publiko bat garatzea, bi esparrutan murgildurik: herritarren parte-hartzea (gizarte zibilarekiko harremana)

eta zeharkakotasuna (udal-batzordeen eta herri-eragileen artean). Eta, hori martxan jartzeko, hezkuntza-eragileekin harremanetan jarri beharra dago. Comak eta Santacanak dioskutenarekin bat eginez (2010), zeregin hezitzaile horretan, udalek bi betebeharrak dituzte, batez ere: 1) ekintza hezitzaileak eta herritarrak sustatzea, eta 2) hezkuntza eta hiria «hiritarren interesetara» egokitzea. Gallak (2009) dio datorren hamarkadan tokiko administrazioak izango duen erronka garrantzitsuena dela tokiko planifikazio integralaren barruan komunitate bat (edo kultura askotarikoa duen komunitatea, edo gutxitua den kultura) inplikatzea.

Hezkuntzak ere betidanik erakutsi izan du inguruarekiko —gizartearekiko, oro har— eta, gertuagora begira, aldaketekiko atxikimendu berezia. Are gehiago, haurrak hezkuntza-eragile aktiboak dira, eta giza elkarrekintzen bidez osatzen dituzte harremanak, eta eraikitzen jarrerak. Horiek guztiak ezin dira, bada, haurren esperientzietatik eta haien testuinguru kulturaletik aldendu (Andrade eta Moll, 1993; Elkoinin, 1980).

Hala ere, azken urteetan, norabide-aldaketa oso nabaria da gure herri eta hirietan. Esan nahi da gure udaletan gero eta nabarmenagoa dela kultura-ondarearen inguruko kontzientziazioa, batez ere gero eta nabarmenagoa baita kultura, oro har, eta ondarea bera, zehatzago, interes turistiko bihurtu baita, inbertsio emankortzat eta herri- nahiz eskualde-garapenerako garrantzitsutzat jotzeraino. Gizartean «adreilu osteko» garaia pasatu edo bizi dugun honetan, aukera ona izan daiteke kultura- eta hezkuntza-batzordeek lehentasuna hartzea udaletan, zergatik ez, herriko kultura-ondarea sustatzeko, eta, lehendabizi, egungo egoeraren diagnosiari ekiteko. Horretarako, oso baliagarria izan daiteke aurkezpen beharrik ez duten AMIA (ahulguneak, mehatxuak, indarguneak, eta aukerak) metodologiak aplikatzea.

Hezkuntza-esparrutik begiratuta, bada, eta udal batek dauzkan eskumenak kontuan hartuta, herria, hiria, eskualdea edo komunitate-eremua —dena delakoa— hezitzailea da, hango bizilagun guztiak barne. Hezkuntzaren edukien jabe diren inguruneak dira, baina, aldi berean hezkuntzaren helmugatzat ere jo daitezkeenak. Beraz, eskolak ezin ditu bere formazio-zereginetatik baztertu ondareak eskaintzen dituen baliabideak. Berea bihurtuz gero, bi dimentsio hezitzaile ditu, oso interesgarriak ondarearen hezkuntza-ikuspuntutik: bata, instrumentala (ondarearen bitartez hezi), eta bestea, finalista (ondarerako hezi). Eta, batez ere ondare-balioak sustatu nahian, irizpide hauek aintzat hartzea proposatzen dute hezkuntza-jarduerak antolatzeko: (1) metodo edo prozeduretan orientatzea; (2) ikaslearen interesa sustatzen duen ondarearen bidez gauzatzea, eta (3) entretenigarriak izatea.

Bukatzeko, marko teoriko honen bitartez baieztatu nahi izan dugu aditu, lege eta egitasmo askok egiaztatu diguten bezala, parte-hartzearen eremutik begiratuta posible dela eskolaren eta tokiko erakunde nahiz gainontzeko eragileen artean elkarrekintza martxan jartzea, eta zehatzago gertuko kultura-ondarearen transmisioan. Hori bai, alde zuzenetik elkar ezagutzeko, elkarrekiko konfiantza eta adostasun minimo bat sustatu eta egonez gero. Hala izanda, eta mapa egoki bat diseinatuta, posible da egitasmoak bide onetik eramatea.

Erreferentzia bibliografikoak

- Agirre, L. (2010): «Euskal kulturgintza: nondik gatoz, non gaude, nora jo beharko genuke. Eztabaidarako proposamen bat», *JAKIN*, **183-184**, 11-91.
- Ajaniz, R. eta Blas, A. (2008): *Mapa de experiencias de participación ciudadana en los municipios del País Vasco*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Andrade, R.A.C eta Moll, L. (1993): «Children´s social worlds: An emic view», *Journal for the Society for Accelerative Learning and Teaching*, **18 (1 eta 2)**, 81-126.
- Aparicio, E. (2001): «La Asociación española de Gestores de Patrimonio Cultural (AEGPC)», *Actas del I Congreso Iberoamericano del Patrimonio Cultural*, América Ibérica, Madril, 170-174.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990): *Carta de Ciudades Educadoras*, <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html> (Kontsulta: 2016-04-05)
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. eta Racionero, S. (2009): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*, Hipatia, Bartzelona.
- Azkarate, A.; Ruiz de Ael eta Santana, A. (2003): «Ondare arkitektonikoa», in Kulturaren Euskal Kontseilua-Consejo Vasco de Cultura, *Kulturaren Euskal Plana-Plan Vasco de Cultura. Txostenak-Ponencias*, Eusko Jauriaritza, Gasteiz, 2-23.
- Azkarraga, J. (2010): *Hezkuntza, gizartea eta eraldaketa kooperatiboa. Zenbait gogoeta, Gizabidea Fundazioaren hausnarketa estrategikorako*, LANKI-HUHEZI, Eskoriatza.
- Basurco, F. (2007a): «Globalizazioa ez da beste erreforma bat», in B. Bilbao; K. Perez eta K. Perez (arg.), *Paulo Iztueta. Euskal Pentsamenduren eraikitzaile*, EHU-UPV, Bilbo, 319-333.
- , (2007b): «Globalizazioaren eraginez, zer motatako irakaslea behar du eskolak?», *Hik hasi*, **18**, 48-56.
- Basurco, F.; Jimenez, O.; Lizasoain, L.; Lukas, J.F. eta Santiago, K. (2008): «Hiri Hezitzailea, kontzeptua eta ideia-gakoak», *Tantak*, **40**, 109-127.
- Bergantiños, N. (2014): «Participación ciudadana en el gobierno local: ¿Hacia un modelo de desconfianza democrática?», *Inguruak*, **57-58**, 2.853-2.867.
- Bruner, J. S. (1996): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Bartzelona. (Kontsulta: 2016-04-05).
- Campillo Garrigós, R. (1998): *La gestión y el gestor del patrimonio cultural*, KR Editorial, Murtzia.
- Carneiro, R. (1999): «Hezkuntza eta giza komunitateak berrindartzea: XXI. Mendeko eskola sozializatzea», in J. Delors, *XXI. Menderako Hezkuntzari buruzko Hezkuntza: Altxor Ezkutua. Nazioarteko Batzordeak UNESCOri egindako txostena*, Eusko Jauriaritza, Vitoria-Gasteiz, 130-154.
- Conseil de l'Europe (1999): *Journées européennes du patrimoine*, <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/EHD/default_fr.asp> (Kontsulta: 2016-03-07).
- Coma, L. eta Santacana, J. (2010): *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*, TREA, Gijón.
- Consejo Europeo de Urbanitas (2003): *Nueva Carta de Atenas 2003. La visión de las ciudades en el siglo XXI del Consejo Europeo de Urbanistas*, <<http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0538520.pdf>> (Kontsulta: 2015-07-04).
- Cummins, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Morata, Madril.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, UNESCO, Paris.

- , (1999): XXI. Menderako Hezkuntzari buruzko Hezkuntza: Altxor Ezkutua. *Nazioarteko Batzordeak UNESCOri egindako txostena*, Eusko Jaurlaritz, Argitalpen Zerbitzua, Vitoria-Gasteiz.
- Durán, M. (2005): *Transversalidad y educación en el ámbito local*, <www.edcities.org> eta <www.gijon.es/res> (Kontsulta: 2015/07/05).
- Elkonin, D.B. (1980): *Psicología del juego*, Visor, Madril.
- Eusko Jaurlaritz (1988): *13/1988 Legearen testu birmoldatua, urriaren 28ko Euskadiko Eskola-Kontseiluei buruzkoa*, <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/eu/contenidos/informacion/did2/eu_2053/adjuntos/13-1988%20legea.pdf> (Kontsulta: 2016-03-22).
- , (2016): *Legea: 2/2016 Legea, apirilaren 7koa, Euskadiko Toki Erakundeei buruzkoa, Zioen Azalpena I*, <http://www.parlamento.euskadi.net/pdfs_acuerdos/2/akord_azkena.pdf> (Kontsulta: 2016-04-12).
- , (2016): *Legea: 2/2016 Legea, apirilaren 7koa, Euskadiko Toki Erakundeei buruzkoa, 17. artikulua. Udallerrien eskumen propioak I*, <http://www.parlamento.euskadi.net/pdfs_acuerdos/2/akord_azkena.pdf> (Kontsulta: 2016-04-12).
- Fundación Kaleidos.red (2010): *Proximidad en el ámbito local. Transversalidad en los proyectos locales. De la teoría a la práctica*, TREA, Gijón.
- Galla, A. (2008): «The First Voice in Heritage Conservation», *International Journal of Intangible Heritage*, **3**, 1-17.
- , (2009): *Cómo localizar la cultura en el desarrollo sostenible*, <<http://www.agenda21culture.net>> (Kontsulta: 2015-05-27).
- , (2010): *Benchmarking Diversity in museums*, <http://slks.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/KS/institutioner/museer/Indsatsomraader/Brugerundersogelse/Artikler/Amar_Galla_Benchmarking_diversity_in_museums.pdf> (Kontsulta: 2015-05-27).
- García, Z. (2008): «Educación y apropiación en Ciudades Patrimonio Mundial: espacios para un aprendizaje dialógico», *Íber*, **55**, 72-78.
- Gee, J.P. (2004): *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*, Routledge, New York.
- Gipuzkoako Diputazioa (2011): *Gipuzkoa parte-hartzen programa*, <<http://www.gipuzkoapartehartzen.net/index.php?lang=eu>> (Kontsulta: 2014-11-12).
- Gomà, R. eta Brugué, Q. (2002): «La educación en el marco de los servicios personales locales», in J. Subirats i Hument, *Gobierno Local y Educación*, Ariel Social, Barcelona, 51-82.
- eta ———, (2002): «Transversalidad y políticas educativas locales: Los mapas educativos de ciudad», in J. Subirats i Hument, *Gobierno Local y Educación*, Ariel Social, Barcelona, 83-112.
- Hernández Balada, A.; Barandica Pairet, E. eta Quintela González, J. (2009): «Ciudad, educación y valores patrimoniales. Un compromiso de municipios del a RECE», *Íber* (bertsio elektronikoa), **59**.
- Hiri Hezitzaileen kartak (2004)*: <[http://www.donostia.org/info/juventud/ciudadeducadora.nsf/vowebContenidosId/5447D33E4F34F9D7C125709D00314226/\\$file/Carta%20Ciudades%20Educadoras-EUSKERA.pdf](http://www.donostia.org/info/juventud/ciudadeducadora.nsf/vowebContenidosId/5447D33E4F34F9D7C125709D00314226/$file/Carta%20Ciudades%20Educadoras-EUSKERA.pdf)> (Kontsulta: 2016-04-06)
- ICOMOS (1999): *Carta internacional sobre turismo Cultural. La Gestión del Turismo en los sitios con Patrimonio Significativo*, <http://www.international.icomos.org/charters/tourism_sp.pdf> (Kontsulta: 2016-04-06).
- ICOMOS (2016): *Documentos doctrinales de ICOMOS*, <http://www.esicomos.org/Nueva_carpeta/info_documentos.htm> (Kontsulta: 2016-04-06).

- , (2016): *Informe resumen de del CNE de ICOMOS*, <<http://www.icomos.org/>> eta <<http://www.esicomos.org/indexCERO.html>> (Kontsulta: 2016-04-06).
- Jimenez, O.; Lukas, J.F.; Basurko, F.; Santiago, K. eta Lizasoain, L. (2008). «Hiri Hezitzailea, kontzeptua eta ideia-gakoak», *Tantak*, **40**, 109-127.
- Lave, J. eta Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Le Contrat éducatif local (CEL) – Le Projet éducatif local (PEL)*, <<http://www.association-ozp.net/spip.php?article2699>> (Kontsulta: 2011-07-08).
- Lefebvre, A. eta Sibertin-Blanc, M. (2005): *Guide des politiques culturelles des petites villes*, Association des petites ville de France. Observatoire des politiques culturelles, Dexia Editions, Paris.
- Eusko Jaurlaritz (2016): *Legea: 2/2016 Legea, apirilaren 7koa, Euskadiko Toki Erakundeei buruzkoa, Zioen Azalpena I*, <http://www.parlamento.euskadi.net/pdfs_acuerdos/2/akord_azkena.pdf> (Kontsulta: 2016-04-12).
- , (2016): *Legea: 2/2016 Legea, apirilaren 7koa, Euskadiko Toki Erakundeei buruzkoa, 17. artikulua. Udalerrien eskumen propioak I*, <http://www.parlamento.euskadi.net/pdfs_acuerdos/2/akord_azkena.pdf> (Kontsulta: 2016-04-12).
- , (1988): *13/1988 Legearen testu birmoldatua, urriaren 28ko Euskadiko Eskola-Kontseiluei buruzkoa*, <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/eu/contenidos/informacion/did2/eu_2053/adjuntos/13-1988%20legea.pdf> (Kontsulta: 2016-03-22).
- Leturia, A. (2005): *Parte-hartzea hezkuntza-sisteman. Eskola-komunitatearen parte-hartzea eta identitatearen zeinuak hezkuntzan*, <<http://www.euskomedia.org/PDFAnIt/Eleria/14/14031049.pdf>> (Kontsulta: 2015-06-22).
- López, P. (2005): «Programas educativos de Ciudad Educadoras», *Arbela*, **36**, 66-69.
- Ministerio de Educación y Cultura (2016): *Carta de Méjico (1976). Carta de Méjico en defensa del patrimonio cultural*, <http://www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/Biblioteca/CARTA_DE_MEXICO.pdf> (Kontsulta: 2016-11-25).
- Mejías López, J. (2008): *Estructuras y principios del patrimonio cultural municipal*, TREA, Gijón.
- Morell, S. eta Fernando, J. (koord.) (1990): *La Ciudad Educadora. La Ville Éducatrice*, Ajuntament de Barcelona, Bartzelona.
- Pascual, J.M^a. (2009): «La gestión relacional como respuesta a la complejidad de las necesidades sociales: los proyectos integrales más allá de la transversalidad», in J.M^a. Pascual eta J. Pascual (koord.), *Cohesión social y gobernanza democrática. Para unas regiones y ciudades más inclusivas*. América-Europa de Regiones y Ciudades (AERYC), Junta de Andalucía, 49-60.
- Perdigó, J. eta Plandiura, R. (2002): «Los condicionantes jurídicos en España. ¿Pueden los ayuntamientos intervenir en política educativa? Límites y oportunidades», in J. Subirats i Hument, *Gobierno Local y Educación*, Ariel Social, Bartzelona, 51-82.
- Petit Sole, A.; Badosayusta, J. eta Mampel Juncosa, J.(2002): «Educación y escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los proyectos educativos de ciudad y sus actores», in J. Subirats i Hument, *Gobierno local y educación*, Ariel Social, Bartzelona, 20-41.
- Prats, J. eta Santacana, J. (2009): «Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos», *Iber*, **59**, 8-21.
- Ramirez de Okariz, I. (2013): *Gertuko Kultura Ondarearen Transmisioa eta Hezkuntza Eragileak Lehen Hezkuntzan* [doktorego-tesia], MU-HUHEZI, Eskoriatza.
- , (2015): «Hezkuntza-komunitatearen zeregina kultura ondarearen transmisioan», *Tantak*, **27**, 1, 65-86.

- Reguejo, A. (2003): *Educación permanente y educación de adultos*, Ariel, Bartzelona.
- Rogoff, B.; Baker-Sennett, J.; Lacasa, P. eta Goldsmith, D. (1995): «Development through participation in sociocultural activity», in P. Goodnow; J. Miller eta F. Kessel (arg.), *Cultural practices as contexts for development*, Jossey-Bass, San Frantzisko, 45-67.
- Romero, C. (1998): «La ciudad histórica y las estrategias de comunicación», in L. Bartolozzi (koord.), *Vivir las ciudades históricas*, Universidad de Extremadura-Fundación La Caixa, Cáceres, 13-30.
- Subirats i Hument, J. (koord.) (2002): «Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela», in A. Petit i Solé; J. Badosa eta J. Mampel, *Educación y Escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los proyectos educativos de ciudad y sus actores*, ARIEL Social, Bartzelona, 199-221.
- Tilden, F. 1990): *Interpreting our Heritage*, University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Trilla, J. (1990): *Introducción al documento «La Ciudad Educadora, I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*, Ayuntamiento de Barcelona, Bartzelona.
- , (1999): «La idea de la ciutat educadora», *Temes d'educació*, **13**, 11-51.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003*, <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (Kontsulta: 2016-04-06).
- , (2015): *El Patrimonio Cultural en el aula. Carta de México en defensa del Patrimonio Cultural, 1976*, <<http://documents.mx/documents/el-patrimonio-cultural-en-el-aula-unesco.html>> (Kontsulta: 2016-04-06).
- Vinró, E. (1999): «El projecte educatiu de Barcelona», *Barcelona Educació*, **10**, 6-9.
- Vygotsky, L. S. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Bartzelona.
- Wells G. (2011). *Indagación dialógica hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Paidós Ibérica, Bartzelona.
- Zeraingo Udala (2016): *Zerain herri txiki bizi bat*, <<http://www.zerain.com/ezagutu,atala,3v>> (Kontsulta: 2016-01-25)

