

Belaunaldi arteko esperientziak hezkuntza formalaren testuinguruan: teoriatik praktikara

**Amaia Eiguren Munitis, Naiara Berasategi Sancho,
José Miguel Correa Gorospe
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)**

Egungo testuinguruaren aldaketa sozialek belaunaldien arteko erlazioen distantzia areagotzen dute. Hori dela-eta, berebiziko garrantzia hartzen du belaunaldi desberdinen arteko erlazioak bultzatzeko espazioen sorkuntzak. Hainbat autoreren hitzetan hezkuntza formaleko eremua izan daiteke belaunaldi desberdinen arteko erlazioa sortzeko esparrua. Belaunaldi arteko esperientzien gaineko ikerketek azken urteetan gorakada nabaria jaso duten arren, Euskal Autonomia Erkidegoan gai horri buruzko hutsunea antzematen da. Horrenbestez, ikerketa honetan Euskal Autonomia Erkidegoan belaunaldi arteko esperientziek hezkuntza formalean duten presentzia eta xedeak aztertu dira metodo kualitatiboak eta kuantitatiboak erabiliz. Eraitzen arabera, Euskal Autonomia Erkidegoan hezkuntza formalaren esparruan belaunaldi arteko esperientziak aurrera daramatzaten ikastetxeen kopurua % 4,96 da. Horrela, belaunaldi arteko esperientziak aurrera daramatzaten profesionalen ustez, ezinbestekoa da esperientzia hauek sustatzea gizartearen kohesioa ahalbidetzeko.

GAKO-HITZAK: Hezkuntza · Ikasleria · Adinduak · Eskola-giroa · Belaunaldi arteko harremanak

School-based intergenerational experience: from the theory to the practice

In the current society the social changes are increasing the distance of the relationships between the generations. Therefore, the creation of the spaces to rise the relationships among the different generations gets the extraordinary importance. As different authors have said, the school-based intergenerational experiences the way to linking generations. Even though, the research about intergenerational experiences have been increased in the last years, in the context of the Basque Country is a lack of knowledge about. Therefore, the aim of this research is to identify the intergenerational experience in the formal education in the context of the Basque Country and analyse the aim of the experience. The studied have been examined using the qualitative and quantitative methods. The results say, the school-based intergenerational experience have low in the Basque Country presence (4,96%). As well, in the voices of the professionals that work in intergenerational experiences is indispensable to promote these experiences for the cohesion of the society.

KEY WORDS: Education · Students · Elderly · School environment · Relationships between generations

<https://doi.org/10.26876/uztaro.110.2019.2>

Jasotze data: 2018-09-11

Onartze data: 2019-03-04

Sarrera

Gizartearen egungo testuinguruko eraldaketa sozial eta familiarrek belaunaldi desberdinen arteko distantzia areagotzen dute eta elkarren arteko zubiak eraikitzearen beharra sustatu (Beth Johnson Foundation, 2011; Carstensen, Mason & Caldwell, 1982; Martin, Springate & Arkinson, 2010). Horrenbestez, berebiziko garrantzia hartzen du belaunaldi desberdinen arteko espazioen sorkuntzak. Horrela, hezkuntza formala bilakatzen da esperientzia horiek aurrera eramateko inguru paregabea (Gomila, Amer eta López, 2016; Kaplan, 2001).

1. Marko teorikoa

1.1. Belaunaldi-artekotasun kontzeptua aztergai

Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako eta Newman (2001) autoreak belaunaldi arteko (aurrerantzean BA) erlazioak definitzen ditu, belaunaldi nagusien eta gazteen arteko truke bat balira bezala. «Truke» horrek bere gain hartzen ditu BA kontaktuan sortzen diren ikasketa eta onurak, bai norbanakoentzat bai gizarte ororentzat ere. Egoera horren aurrean autoreek honakoa azaltzen dute:

La relevancia de los PI se evidencia por la historia universal de necesidades compartidas y recíprocas demostrada por los jóvenes y los viejos. Reconocemos que en naciones alrededor del mundo, las generaciones necesitan nutrirse y ser nutridas, enseñar y ser enseñadas, tener una revisión de vida exitosa, y aprender de y sobre el pasado, compartir valores culturales y tener una identidad cultural, comunicar valores positivos, tener modelos de roles positivos, dejar un legado y estar vinculadas con una generación contigua (Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako eta Newman, 2001: 10).

Era berean, adierazten dute adin txikiko eta nagusiko pertsonen egungo gizarte aldakorrean badituztela nolabaiteko arazoak beren lekua eta rola aurkitzeko. Ondorioz, bai adin txikiko eta bai adin nagusiko pertsonak bakardadea eta isolamendua pairatzeko arriskuan aurkitzen dira (Kaplan, 2001). Hori dela-eta, aldarrikatzen da BA atxikimendua berreskuratzea, lotura sozialak indartzeko eta oroimen partekatua eta elkartasuna bultzatzen dituen komunikazioa positiboa sustatzeko.

BA esperientziak Estatu Batuetan dute sorburua 60ko hamarkadan. Mead (1970) antropologoak abiapuntutzat harturik kulturetan agertzen zen BA erlazioa, kulturen arteko klasifikazio bat egin zuen. Lortutako ondorioetan, azpimarratzen duen bezala, bizi garen gizartearen ezaugarri nabaria da belaunaldien arteko haustura. Haren ustetan, belaunaldi artean egoten den distantzia horrek ondorio negatiboak ditu kulturaren eta balioen transmisioan. Testuinguru hori kontuan hartuta, hasten dira martxan Estatu Batuetan belaunaldi arteko erlazioa sustatzen duten lehenengo esperientziak. Helburu gorena biztanleriaren parte-hartze aktiboa bultzatuz gizartearen kohesioa sustatzea izanik (Sánchez, 2007).

Kontzeptu eta praktikaren historiari erreparatzen badiogu, autore batzuek (Newman, 1997; Newman eta Sánchez, 2007) hiru aro bereizten dituzte. Lehenengo

arora 60ko hamarkadako amaieratik 80ko hamarkadara kokaturik legoke. Esperientzia horien helburua, Estatu Batuetan gertatzen ari zen urruntze demografikoari aurre egitea zen. Izan ere, hainbat familiaren mugikortasunaren ondorioz BA kontaktuak urritu ziren eta BA estereotipo eta aurreiritzi negatiboek indarra hartu zuten eta adin nagusiko pertsonen bakardade-sentimendua areagotuz.

Bigarren aroa, 80ko hamarkadatik 90eko hamarkadara bitartean kokatzen da. Aro horretan BA esperientziek arazo zehatzei aurre egitea bilatzen dute. BA kontaktuek ahalbideduta, alde batetik, droga-abusuak, haurdunaldi gazteak edo babesgabetasun-egoerak dauden testuinguruetan gazteengan eragina izatea bilatzen da. Bestetik, adin nagusiko pertsonen dagokienez, alkoholismo-arazoetan, bakardade-sentimenduan, langabezian edota analfabetismoaren gaineko eragina bilatzen da.

Hirugarren aroa, 90eko hamarkadatik gaur arte zabaltzen da. Egungo BA esperientzien ezaugarria bilakatzen da esperientzia horiek sorraraz dezaketen komunitate mailako garapena.

1.2. Belaunaldi-artekotasunaren gaineko teoriak

Era berean, urteen poderioz, BA esperientzietan oinarritzen diren zenbait teoria garatu dira. Hamarkada bat baino gehiago igaro da BA esperientzien praktikotasunaren, ikerketaren eta ebaluazioaren gaineko 15 teoria desberdin identifikatu zirela (Kuhene, 2003a,b). Gaurkotuena, Kuhene eta Valerie (2014) autoreen BA teoriaren gaineko errebisioa da. Errebisio horretan, 2003-2014 urteen bitartean argitaratutako 121 artikulua analizatu dira. Autoreek proposatutako teoriaren gaineko sailkapenari jarraipena emanik, bi multzo bereizi dira BA teoriari dagokienez. Alde batetik, norbanakoen elkarrekintzen gaineko teoriaren multzoa, eta, bestetik, norbanakoen garapena sustatzen duten teoriak.

Lehen multzoan gehien erabilitako teoriaren artean aurkitzen da kontaktuaren teoria. Allport-en (1945, in Kuhene eta Valerie, 2014) kontaktuaren teoriaren aburuz, norbanakoen elkarrekintza-kontaktuak sustatzen dituzten ekintzak (BA esperientziak, adibidez) metodo eraginkorrak bilaka daitezke adin desberdinen arteko aurreiritziak murrizteko. Betiere, baldintza egokiak ziurtatzen badira: taldeek egoerarekiko estatus berdina badute, helburu amankomunak partekatzen badituzte, talde barruko kooperazioa existitzen bada eta autoritateen, legearen eta instituzioen babesa badute. Allport-en (1945, in Kuhene eta Valerie, 2014) adierazpenei jarraituz, Pettigrew-ek (1998, in Kuhene eta Valerie, 2014) beste hiru baldintza gehitzen ditu kontaktuaren teoriaren eraginkortasuna bermatzeko: kanpo-taldearekiko ezagutza izatea, jokabideen aldaketa, norbanakoen arteko atxikimendua sustatzea eta norbanakoen arteko desberdintasunek eta arau sozialek talde barruko kontaktuan eragina izan ahal dutela nabarmentzea eta azalaraztea.

Bestalde, norbanakoen elkarrekintzen gaineko teoriaren barnean ere kapital sozialaren teoria aurkitzen da (Coleman 1988, in Kuhene eta Valerie, 2014). Kapital sozialaren teoriaren aburuz, familiak eta norbanakoak komunitate handiago baten

barnean murgildurik daude. Komunitate horietan lotura sozialak sortzen dira eta horiek eragina daukate komunitatearen eta norbanakoen ongizatean. Boström (2003, 2009) autorearen arabera, Allport-en (1945) kontaktuaren teoriaren baldintzekin bat eginez, kapital soziala sortzen da norbanakoek helburu amankomunak xede izanik elkarrekin lan egiten dutenean. Halaber, Jarrot-ek (2011) ere kapital sozialaren garrantzia gailentzen du BA ikerketa eta praktiketan oinarritzen den teoria garrantzitsu bezala.

Halere, komunitatearen gaineko ekintzak jorratzen dituzten BA esperientzietan burujabetzaren teoria defendatzen da. Ekintza horietan adin nagusiko pertsonak burujabetzaren erreferentzia gisa balio dezakete gazte eta umeentzat (Amer, Pascual & March, 2016). Horrenbestez, Lawrence-Jacobson (2006) autorearen ustetan, burujabetzaren teoria baliogarria izan daiteke BA esperientziak ulertzeko eta sustatzeko.

Bigarren multzoaren barruan aurkitzen dira gizakiaren garapenerako eta nortasunaren gaineko teoriak. Tradizioz, BA esperientziak justifikatzeko erabiliena gizakiaren garapenerako teoria izan da (Kuhene eta Valerie, 2014). Izan ere, norbanakoen arteko elkarrekintzak BA esperientzietan parte hartzen duten pertsonen gaineko onura psikosozial eta hezigarrietan oinarritzen dira (Kuhene & Kaplan, 2011). Horrenbestez, Erikson-en garapen psikosozialaren teoria (1950, 1982) erabil daiteke BA erlazioek norbanakoengan duten eragina aztertzeko (VanderVen, 2011). Nortasunaren gaineko teoriak (Kitwood, 1997, in Kuhene eta Valerie, 2014) azpimarratzen du nortasunaren eraikuntzan besteek eta besteekiko elkarrekintzak duten garrantzia. Hortaz, norbanakoen berezitasuna, gizakien berdintasuna, adiskidetasunaren garrantzia eta elkarrekintzen beharizana nabarmentzen ditu (Amer, Pascual eta March, 2016). BA esparruan Lokon, Kinney eta Kunkel (2012) autoreek nortasunaren gaineko teoriaren ikuspuntua erabiltzen dute BA esperientziak sustatzeko demenzia pairatzen duten adin nagusiko pertsonekin.

EAGLE (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning, 2008) txostenaren arabera, hezkuntza formaleko testuinguruan egiten diren BA esperientziak adin guztietako eta bizi guztirako hezkuntza-ideologia barneratzen laguntzen dute. Parte hartzen duten adin nagusiko pertsonak adin txikikoen hezkuntza-prozesua aberasten dute eta, era berean, adin txikikoen adin nagusikoen bizitza aberasten dute (Kaplan, 2001). Alabaina, BA esperientzietan martxan jartzen den metodologiak ikasketa-prozesua aberasten du. Horrenbestez, hezkuntza formalaren esparrua bilakatzen da belaunaldi desberdinen arteko erlazioa sustatzeko espazio paregabea (Gomila, Amer eta López, 2016; Kaplan, 2001).

Hezkuntza formaleko eremuan aurrera eraman diren belaunaldi ez-jarraituen arteko programen esperientziak eta horien ikerketak Estatu Batuetan daude ardaztuta (Park, 2015), izatez testuinguru horretan sortu baitziren 80ko hamarkadan (Kaplan, 2001). Europar BA esperientziakiko interesa handitzen joan da 90eko hamarkadaz geroztik (Martin, Springate eta Arkinson, 2010). Baina Europako herrialde bakoitzak ez du BA esperientziak sustatzen dituen politika bateraturik bideratu, hori dela-eta, BA esperientziak ezaugarri desberdinak hedatu dituzte herrialdeen arabera. Ez dago BA esperientziak egiten dituzten erakundeen erregistrorik, ondorioz, argi gutxi

dago BA esperientziak hezkuntza-sisteman sartzeko erakunde publikoek duten interesaren eta ahaleginen gainean.

Hainbat autorek aditzera eman dute BA ezagutzaren hutsuneari aurre egiteko beharrezkoa dela ikerketa bultzatzea (Boström, 2014; Pinazo eta Kaplan, 2007). Zentzu horretan, arestian ikusi bezala, eskasak dira BA esperientziak eta EAEko testuinguruan ere oraindik ez dira asko. Testuinguru hori kontuan izanik, ikerketa-lan honetan EAEn BA esperientziek hezkuntza formalean dituzten presentzia eta xedea aztertuko dira helburu nagusi bezala. Zehazki, honako ikerketa-helburu zehatz hauek planteatzen dira: (1) EAEko probintzietako (Arabian, Gipuzkoan eta Bizkaian) hezkuntza formalean martxan dauden BA esperientziak identifikatu, sailkatu eta konparatzea, eta (2) BA esperientzietan jorratzen diren xedek aztertzea teoriarekin alderatuz.

2. Metodologia

Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) hezkuntza formalean martxan dauden BA esperientziak identifikatzeko eta xedek aztertzeko, ikerketa-metodo kuantitatiboa eta kualitatiboa uztartu dira (Denzin, 1978). Alde batetik, metodo kuantitatiboak datu zehatzak jasotzea ahalbidetuko du (Dawson, Fischer eta Stein, 2006). Bestetik, metodo kualitatiboak aztertutako objektuaren alderdi soziala eta ulerkuntza holistikoa ahalbidetuko ditu (Murillo & Mena, 2006; Taylor eta Bogdan, 1998; Tojar Hurtado, 2006). Horrenbestez, esperientzien inguruko ikuspegi sakon bat osatuko da parte-hartzaileen ahotsak kontuan hartuz metodo kualitatiboak duen zorrotasun etikoa mantenduz (Gordi eta Serrano, 2008; Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas eta Rebolledo-Malpica, 2012).

2.1. Lagina

Ikerketako parte-hartzaileei dagokienez, alde kuantitatiboa lantzeko, alde batetik, EAEn BA esperientziak dituzten Hezkuntza Saileko unibertsitatez kanpoko ikastetxeak hautatu dira: Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoko ikasketak eskaintzen dituzten zentroak alegia. Zehazki 56 zentrok parte hartu dute, 9 (% 16,07) Araban, 15 (% 26,78) Bizkaian eta 32 (% 57,14) Gipuzkoan. Zentro motari dagokionez, % 53,5 zentro publikoak izan dira, % 1,7 itunpekoak eta % 44,6 pribatuak (1. taula).

1. taula. EAEn BA esperientziak dituzten ikastetxeak eta herrialdea.

	Araba		Bizkaia		Gipuzkoa		Guztira	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Publikoa	7	77,7	5	33,3	18	56,2	30	53,5
Pribatua	2	22,2	9	60,0	14	43,7	25	44,6
Itunpekoa	0	0	1	6,6	0	0	1	1,7
Guztira	9	100,0	15	100,0	32	100,0	56	100,0

Bestetik, atal kualitatiboa osatzeko, BA esperientzietan Arabako eta Bizkaiko esperientzia desberdinetan parte hartzen ari diren 6 profesional aukeratu dira. Horien artean, adineko pertsonen zentroetan lan egiten duten 2 pertsona, adinduen elkarte bateko kide den pertsona bat, Berritzegune Nagusiko aholkulari bat, gazteen elkarte bateko gizarte-hezitzaile bat eta udaleko gizarte-politika saileko teknikari bat. Horietatik % 50 emakumeak eta % 50 gizonak izanik (2. taula).

2. taula. Elkarrizketatuen profila.

Lanbidea	Lurraldea	Entitatea	Profesionala	
			N	Sex.
Begirale soziokulturala	Araba	Adinekoen zentroa	2	E
Aholkularia	Araba	Berritzegune Nagusia	1	G
Gizarte Politika Saileko teknikaria	Araba	Udala	1	E
Gizarte-hezitzailea	Araba	Elkarte pribatua	1	G
Elkarteko kidea	Bizkaia	Elkarte pribatua	1	G

2.2. Neurtzeko tresnak

Ikerketako helburuak lortzeko asmoarekin bi instrumentu erabiliko dira. Alde batetik, ad hoc motako galde-sorta, EAEn hezkuntza formalaren eremuan martxan dauden BA esperientziak identifikatzeko. Galde-sorta horren barruan galdera irekiak eta itxiak prestatu dira, honako bloke hauetan sailkatuz: (1) datu soziodemografikoak, (2) esperientziari buruzko datuak. Datu soziodemografikoen atalean, BA esperientzietan parte hartu duten ikastetxeei buruzko datu orokorrak jaso dira, hala nola herrialdea, esperientziaren arduradun agentea zentroan eta esperientzian parte hartzen duten eragileak. Datu soziodemografikoen atalean, BA esperientzien parte-hartzaile kopurua, ikasleriaren eskola-maila, adinekoen jatorrizko entitatea eta esperientzia burutu den azken urtea jaso dira. Eta esperientziari buruzko datuen atalean, esperientziaren deskribapena, helburuak eta aldizkakotasuna.

Bestetik, elkarrizketa erdi-egituratueterako gidoi bat prestatu da galdera orokorrekin eta erantzunen askatasunerako lekua utziz. Gidoiari dagokionez, bi dimentsio desberdinu dira: (1) galdera orokorrak, non BA esperientzien karakterizazioaren inguruko datuak jaso diren, eta (2) galdera zehatzak, non BA esperientzien xedearen gaineko datuak jaso diren.

2.3. Prozedura

Hezkuntza formalean dauden BA esperientzien gaineko ikerketa egin ahal izateko, lehengo pausoa EAEn BA esperientziak aurrera daramatzaten zentroak ezagutzea izan da, ez baitago inolako erregistrorik Hezkuntza Sailean. Hori dela-eta, esplorazio-fase horretan e-mail bat bidali zaie EAE osatzen duten hiru probintzietako hezkuntza formaleko zentro guztiei (Bizkaian 479 zentro, Gipuzkoan 360 zentro eta Araban 168 zentro).

Hilabete itxaron ostean, 56 zentrok baiezkoa erantzun zuten, hau da, badituztela BA esperientziak zentroetan. Esperientzia horiekiko informazioa batzeko eta analizatzeko ad hoc erako inkesta bat sortu da *encuestafacil.com* plataformaren bitartez eta zentroetara helarazi da e-mailez. Elkarrizketa erdi-egituratuei dagokienez, BA esperientzietan parte hartzen ari diren 6 profesional elkarrizketatu dira. Hautaketa-irizpideei dagokienez, elur-bolaren teknika ez-probabilistikoa erabili da, zeinak elkarrizketatu batek beste batekin kontaktuan jartzea ahalbidetu duen (Martínez, 2012).

Elkarrizketetan parte hartu ahal izateko adostasun-ziurtagiriak sinatu dira. Adostasun-ziurtagiriaren bitartez parte-hartzaileen anonimata ziurtatzen da eta datuen konfidentzialtasuna. Elkarrizketak Xiaomi Note 5 mugikorraren grabagailuaren aplikazioaren bitartez grabatu dira, ondoren transkripzioak egin dira eta Nvivo 11 plataformara igo dira analisirako. Analisisirako erabilitako sistema kategoriala Nvivo programaren bidez egin da. Testuak era deduktiboan kategorizatu dira, zeren eta alde zuretik sortutako elkarrizketaren gidoiko galderetan eta kontsultatutako teorian oinarritu baitira. Ahots bakoitzaren jatorria identifikatzeko bakoitzari kode alfanumeriko bat ezarri zaio, non lehenengo hizkiak erabilitako prozedurari (elkarrizketa) egiten dion erreferentzia eta zenbakiak elkarrizketa-zenbakiari eta elkarrizketa egindako datari.

Horrenbestez, triangulazioa erabili da lortutako datuen zehaztasuna, baliozkotasuna eta sinesgarritasuna ziurtatzeko (Aguilar eta Barroso, 2015; Denzin, 2012), datu kuantitatibo eta kualitatiboak triangulaturik. Izan ere, triangulazioaren bitartez ikerketaren emaitzen baliozkotasuna eta fidagarritasuna bermatuko dira (Betrán, Galitó, García eta Marcarulla, 2013; Mariño, 2006; Torrance, 2012).

2.4. Datuen analisisa

Ah hoc motako inkestaren datuak batu ondoren, analisi estatistikoak SPSS 24.0 programa estatistikoarekin egin dira. Inkestako galderen erdiak baino gehiago beterik dituzten inkestak hartu dira kontuan (16 galdera baino gehiago) eta zehaztu gabeko galderak 99 balioarekin identifikatu dira. Elkarrizketak aztertzeko edukiaren azterketa kualitatiboa egin da (Johnson eta Christensen, 2000). Elkarrizketaren gidoiaren arabera, elkarrizketaren edukia kategoriatu eta azpikategoriatu sailkatu da. Elkarrizketatuaren erantzuna kategoriatu batekoa baino gehiagokoa izan denean, erantzuna segmentu txikiagotan zatitu da zegoen kategoriatu atxikiz.

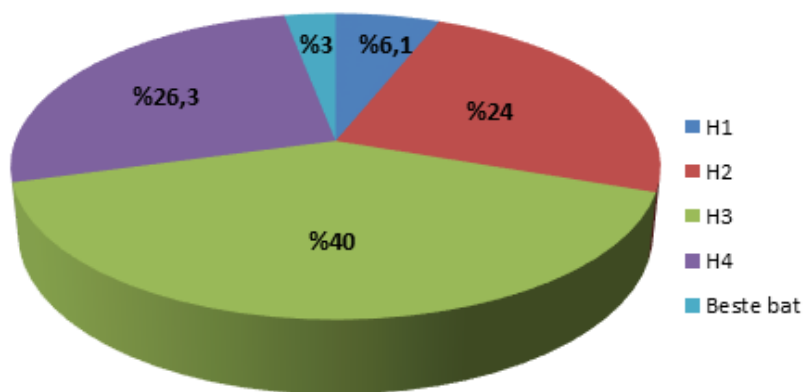
3. Emaitzak

Alde batetik, ad hoc galde-sortaren bitartez jasotako datuei dagokienez. BA esperientziek planteatzen dituzten helburuei erreparaturik, ikasleen eta adinekoen artean jorratutako elkarrekin-tza-maila hartu da abiapuntutzat eta emaitza hauek lortu dira (3. taula):

- (H.1) Laguntza-akonpainamendua adineko pertsoneri momentu zehatz batetan.
- (H.2) Ikasleek adineko pertsonengandik jakintzak jasotzea.
- (H.3) Adineko pertsonen eta ikasleen arteko ezagutza eta hurbiltze-espazioen sorkuntza.
- (H.4) Komunitate ororentzat onuragarriak diren ekintzak egitea adineko pertsonen eta ikasleen artean.
- Beste bat.

Beraz, EAEn hezkuntza formalaren eremuan egiten ari diren esperientzietan gailentzen den helburua adineko pertsonen eta ikasleen arteko ezagutza eta hurbiltze-espazioen sorkuntza da (% 40,4). Aldi berean, emaitza parekatuak jaso dituzte ikasleek adineko pertsonengandik jakintzak jasotzeko helburuak (% 24,2) eta komunitate ororentzat onuragarriak diren ekintzak egiteak adineko pertsonen eta ikasleen artean (% 26,3). Azkenik, portzentaje baxuena adinekoei zuzendutako momentu zehatz bateko akonpainamendua edo laguntza izan da (% 6,1) (1. grafikoa).

1. grafikoa. BA esperientziak helburuen arabera.



Bestetik, elkarrizketatutako profesionalak BA esperientzien xedetzat hartzen dute adinekoen eta ikasleen arteko espazioen partekatzea eta belaunaldien arteko topaketa eta ezagutza. Izan ere, historikoki naturalak izan diren BA topaketak desagertzen ari dira gizartearen egituren aldaketak direla-eta. Gainera, gaur egun gizartearen adintzea dela-eta, belaunaldien arteko distantzia areagotu egiten da beharrezkotzat emanez belaunaldi desberdinetako pertsonen arteko topaketak ahalbidetzen dituzten espazioak. Profesionalen hitzetan:

... conocernos conocernos entre las distintas generaciones y ver que podemos tener muchas cosas en común y ver que podemos participar en una vida común no y que no tenemos por qué crear esos estancos de edades (E.1_2018/03/23)

... por desgracia se ha perdido esa naturalidad. Nosotros decíamos que es una pena pero en conclusión de todo lo que podemos presentar lo que pretenden estos talleres el objetivo primordial es recuperar esa comunicación intergeneracional, ese encuentro, ese estar juntos, no es estar juntos, es recuperar esa oportunidad de relacionarnos (E.6_2018/05/09).

Horrenbestez, BA esperientziek elkarrenganako ikasketa sustatzen dute. Bai ikasleek adinekoengana eta adinekoek ikasleengana. Ikasleek adinduengandik ikasten dituzte bizitzaren luzapenak dakartzan onurak eta desabantailak. Adinekoek, berriz, gaur egun gazteek dituzten motibazio eta igurikapenen inguruan ikasten dute. Bi noranzkoko ikasketa bultzatzen da, BA esperientzietan parte hartzen duten pertsonak subjektu aktibo bilakatuz, beren ikasketa-prozesuen protagonistak izanik. Aldi berean, BA esperientziek harreman-sareak sortzen laguntzen dute gizartekideen arteko elkartasun-balioa sustatuz. Elkarrizketetan jasotako testigantzek baieztatzen dute:

... es un punto muy importante a trabajar en este ámbito no que a partir de esas limitaciones que pueda tener una persona mayor o que pueda tener un joven o que pueda tener un niño obtener ese apoyo desde un lado y desde el otro y cómo se puede crear pues eso no una red solidaria no con unos intereses comunes, pues muy interesante no (E.1_2018/03/23).

... vas a enseñar otras cosas porque es algo igualitario porque tú también enseñas como diría Freire cuando aprendes enseñas, no es posible enseñar sin aprender, por lo tanto perseguimos todas las personas que vamos allí, es el proyecto final, vamos enmarcados en un proyecto intergeneracional (E.3_2018/04/03).

Beraz, BA esperientzien xede nagusia, eginiko ekintzetatik haratago, belaunaldi desberdinen arteko elkarrekintza-trukaketa bultzatzea izango litzateke. Dena den, esperientzia horiek aurrera eramateak zailtasunak ekar ditzake, bai parte-hartzaileen ezaugarriengatik, bai denboraren kudeaketagatik eta bai esperientzien arduraren anbiguotasunarengatik. Horrenbestez, BA esperientziak aurrera daramatzaten profesionalen asebetetze-maila altua den arren, ebaluazio sistematikoaren gabeziak esperientzien jarraitutasuna eta baliotasuna gutxitzen ditu.

4. Ondorioak eta etorkizunerako proposamenak

Ikerketa honen helburu nagusia EAEn BA esperientziek hezkuntza formalean duten presentzia eta xedea aztertzea da. Horrela, EAEn hezkuntza formaleko testuinguruan kokaturik dauden 1.007 (Bizkaia 479, Gipuzkoan 360, Araban 168) ikastetxeen artean 56 BA esperientzia detektatu dira. Dena den, posible litzateke hezkuntza formalaren esparruan EAEn BA esperientzia gehiago martxan egotea, jasotako erantzunkopuruabaxua izan baita. Bestalde, elkarrizketatutako profesionalak plazaratu dutenez (E1, E3, E4, E6), BA esperientziak aurrera eramateak zailtasun nabariak ditu eta ezinbestekoa da ikastetxearen eta profesionalen inplikazioa, motibazioa eta prestakuntza esperientziaren jarraitutasuna bermatzeko. Horrela adierazi da beste zenbait ikerketatan (Kaplan, 2001; Sánchez, 2007).

Nahiz eta BA erlazioak sustatzeko hezkuntza formala espazio paregabea izan (EAGLE, 2008; Gomila, Amer eta López, 2016; Kaplan, 2001), BA esperientzien artean desberdintasunak ageri dira esperientziek duten xedearen arabera (Kaplan, 2001; Pinazo eta Kaplan, 2007). BA esperientzien xedeari dagokionez, jasotako esperientzien % 78,43k ikasleen eta adinekoen arteko ezagutza eta hurbiltzea sustatzeko espazioen sorkuntza gailentzen dute BA esperientzien helburuen artean, Kuhene eta Valerie (2014) autoreek identifikatutako kontaktuaren teoriarekin bat eginik. Hortaz, elkarrizketatutako profesionalek ere BA esperientziek ahalbidetzen duten bizikidetzak gailentzen dute xedeen artean (E1, E2, E4, E6). Beraz, BA esperientzietan truke bat egiten da adinduen eta ikasleen artean, bi noranzkoko ikasketa sustatuz (Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako eta Newman, 2001).

Mugen artean, azpimarratu beharra dago BA esperientzien gaineko erregistro falta. EAEko ikastetxeetan hainbat esperientzia egiten diren arren, ez da existitzen erregistro ofizialik. Ondorioz, Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako eta Newmanek (2001) diotenarekin bat eginda, BA esperientzien sustapena murrizta da, nahiz eta etorkizuneko egoera demografikoak eta gizarte-aldaketak horien sustapenaren beharra antzeman. Gainera, BA esperientziek duten eraginaren (parte hartzen duten pertsonengan, bai eskoletan bai inguruko komunitatean) inguruko ikerketa-alarrean eta informazio-alarrean hutsune handia dago (Boström, 2014; Pinazo eta Kaplan, 2007). Ondorioz, BA esperientziek duten esku-hartze sozialarekiko aukeren gaineko ezjakintasuna eta sustapenik eza dakar komunitatean.

Horretaz gain, gizartearen egungo testuinguruan aldaketa sozialek (immigrazioak, krisi ekonomikoak, familia-egituren aldaketek, etab.) BA erlazioen arteko distantzia areagotzen dute. Gizartearen adintzearen fenomenoaren ondorioz egoera larriagotuz joango da hurrengo urteetan. Horrenbestez, berebiziko garrantzia hartzen du belaunaldi desberdinen arteko erlazioak bultzatzeko espazioen sorkuntzak.

Ondorioz, aurrera begirako proposamenei dagokienez, beharrezkoa da BA esperientzien gaineko ikerketa bultzatzea (Newman eta Sánchez, 2007). BA gaien inguruko ezagutza-hutsuneari aurre egiteko eta komunitatean dagoen ezjakintasunari erantzuna emateko. Izan ere, hezkuntzaren bitartez gizartearen kohesioa ahalbidetzen da, parte hartzen duten kolektiboen bitartez eta testuingurua aberastuz, «hezkuntza formaleko testuinguruan jorratzen diren BA esperientziek hezkuntza-curriculumak aberasten dute, ikasleen ikasketa eta bizitza pertsonaleko prozesua garatzen laguntzen dute, adinduen bizitza-kalitatea hobetzen dute eta komunitate ororentzat eragin positiboa sorrarazten dute» (Kaplan, 2001: 3).

5. Erreferentziak

- Amer, J.; Pascual, B. eta March, M.X. (2016): «Las relaciones intergeneracionales en Europa, presente y futuro. Empoderamiento de las personas mayores», in C. Orte & M. Vives (argtz.), *Compartir la Infancia. Proyectos Intergeneracionales en las escuelas*, Ediciones Octaedro, Bartzelona.
- Beth Johnson Foundation (2011): *A Guide to Intergenerational Practice*, EMIL Publications, Erresuma Batua.
- Boström, A. (2014): «Reflections on intergenerational policy in Europe: the past twenty years and looking into the future», *Journal of Intergenerational Relationship*, 12(4), 357-367.
- Boström, A.K. (2003): *Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital*, Institute of International Education, Stockholm University, Stockholm, Suedia.
- , (2009): «Social capital in intergenerational meetings in compulsory schools in Sweden», *Journal of Intergenerational relationships*, 7(4), 425-441. DOI: 10.1080/15350770903289009
- Carstensen, L.; Mason, S. eta Caldwell, E. (1982): «Children's attitudes toward the elderly: An intergenerational technique for change», *Educational Gerontology*, 8, 291-301.
- Dawson, T.L.; Fischer, K.W. eta Stein, Z. (2006): «Reconsidering qualitative and quantitative research approaches: A cognitive developmental perspective», *New Ideas in Psychology*, 24(3), 229-239.
- Denzin, N.K. (1978): *Sociological Methods*, McGrawHill, New York.
- , (2012): «Triangulation 2.0», *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Erikson, E. (1950): *Childhood and society*, W.W.Norton, New York, NY.
- , (1982): *The life cycle completed: A review*, W.W.Norton, New York, NY.
- European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning Consortium (2008): *Intergenerational Learning in Europe. Policies, programmes & practical guidance*, Europako Batzordea.
- Gomila, M.A.; Amer, J. eta López, C. (2016): «Proyectos educativos intergeneracionales, una perspectiva nacional e internacional: la escuela como espacio de intercambio entre generaciones», in C. Orte eta M. Vives (ed.), *Compartir la infancia. Proyectos intergeneracionales en las escuelas*, Ediciones Octaedro, Bartzelona, 31-45.
- Gordi, A eta Serrano, A. (koord) (2008): *Estrategias y prácticas cualitativas en investigación social*, Pearson Educación, Madril.
- Hatton-Yeo, A.; Klerq, J.; Ohsako, T. eta Newman, S. (2001): *Programas intergeneracionales: políticas públicas e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*, The Beth Johnson Foundation, UNESCO Institute for Education, Hanburgo.
- Jarrot, S.E. (2011): «Where have we been and where are we going? Content analysis of evaluation research of intergenerational program», *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 37-52.
- Kaplan, M. (2001): *School-based intergenerational programs*, UNESCO Institute for Education, Hanburgo.
- Kuehne, V. eta Kaplan, M. (2001): *Evaluation and research on intergenerational shared site facilities and programs: What we know and what we need to learn*, Generations United background paper. Project SHARE, Generations United, Washington, DC.
- Kuehne, V. eta Melville, J. (2014): «The state of our art: a review of theories used in intergenerational program research (2003-2014) and ways forward», *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 317-346.

- Kuhene, V. (2003a): «The state of our art: Intergenerational program research and evaluation: Part one», *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(1), 145-161.
- , (2003b): «The state of our art: Intergenerational program research and evaluation: Part two», *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(2), 79-93.
- Lawrence-Jacobson, A.R. (2006): «Intergenerational community action and youth empowerment», *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(1), 137-147.
- Lokon, E.; Kinney, J.M. eta Kunkel, S. (2012): «Building bridges across age and cognitive barriers through art: College students' reflections on an intergenerational program with elders who have dementia», *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 337-354. DOI. 10.1080/15350770.2012.724318
- Martin, K.; Springate, I. eta Arkinson, M. (2010): *Intergenerational Practice: Outcomes and effectiveness*, LGA research report: National Foundation for Educational Research.
- Mead, M. (1970): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Gedisa, Bartzelona.
- Murillo, S. eta Mena, L. (2006): *Detectives y camaleones: el grupo de discusión: una propuesta para la investigación cualitativa*, Talasa, Madril.
- Newman, S. (1997): «History and Evolution of Intergenerational Programs», in S. Newman; R. Wars; T. Smith; J. Wilson eta J. McCrea, *Intergenerational Programs: Past, Present and Future*, Taylor and Francis, Washington DC, 55-79.
- Newman, S. eta Sánchez, M. (2007): «Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos», in M. Sánchez (koor.), *Programas Intergeneracionales: hacia una sociedad para todas las edades*, La Caixa Fundazioa, Bartzelona, 37-69.
- Noreña, A.L.; Alcaraz-Moreno, N.; Rojas, J.G. eta Rebolledo-Malpica, D. (2012): «Aplicabilidad de los criterios de rigor y **éticos** en la investigación cualitativa», *AQUICHAN*, 12(3), 263-274.
- Park, A.L. (2015): «The effects of Intergenerational Programmes on Children and Young People», *International Journal of school and cognitive psychology*, 2(1), 1-5.
- Pinazo, S. eta Kaplan, M. (2007): «Los beneficios de los programas intergeneracionales», in M. Sánchez (koor.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*, La Caixa Fundazioa, Bartzelona.
- Sánchez, M. (zuz) (2007): «Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades», *Colección Estudios Sociales*, 23, La Caixa Fundazioa, Bartzelona.
- Taylor, S.J. eta Bodgan, R. (2000): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Bartzelona.
- Tojar Hurtado, J. (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, La Muralla, Madril.
- Vanderven, K. (2011): « The road to intergenerational theory is under construction: A continuing story», *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 22-36.

