

Giza eskubideetarako hezkuntza gatazka osteko gizartean. Teoriatik praktikara

Aritza Saenz del Castillo, Joseba Iñaki Arregi Orue,
Ana Isabel Ugalde Gorostiza, Joseba Jon Longarte Arriola
Gasteizko Hezkuntza Fakultateko irakasleak, UPV/EHU

Aspalditik Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren garrantziaz jabetu gara hezkuntza-komunitatean. Hori horrela, pertsona orori gizaki izateagatik dagozkion eskubide bortxaezinen ezagutza ezinbestekoa da, eta ikasleei gizartean gertatzen diren eskubideen urraketez ohartarazi behar zaie. Benetako berdintasunean oinarritutako gizarte demokratikoa helburutzat izanda, horrelako jarrerak ekidin beharrean gaude, horiek salatuz eta horiei aurre egiteko irtenbideak bilaraziz. Azken finean, Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren bidez gizabanako eta gizatalde kritikoak sortu nahian gaude, gure ikasleak herritar aktiboak, parte-hartzaileak eta eraldatzaileak bilakatuz eta bizikidetzat erraztuko duten subjektuak sorraraziz. Horretarako, Gasteizko Hezkuntza Fakultateko ikasleekin hasierako praktika analitiko bat egin da Adi-Adian moduluaren barnean, non Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalaren eskubide zibil, politiko, sozial eta kulturalak egungo berriekin harremanetan jarri diren; bide batez, Konpetentzia Sozial eta Zibikoa garatu eta ikasleak Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren praktikotasunaz jabetu dira. Bestalde, koebaluzio-ariketa baten bidez, ikasleek ikaskuntza-prozesu honi buruzko hausnarketa egin dute, eta emaitza positiboak lortu.

GAKO-HITZAK: Giza Eskubideetarako Hezkuntza · Unibertsitate-ikasketak · Konpetentzia Sozial eta Zibikoa · Proposamen didaktikoa · Adi-Adian modulua.

Human rights education in a post conflict society. Beyond the theory

The educational community is aware of the importance of Human Rights Education for an inclusive society. Thus, the knowledge of these inviolable rights is essential, and students should be aware of their violation. Starting from the objective of a true democratic society, we must avoid such attitudes, denouncing them and looking for possible solutions. In summary, Human Rights Education seeks to create critical human groups and individuals by making our students active, participatory and transformative citizens, in order to facilitate civic coexistence. For this end, the students of the Faculty of Education of Vitoria-Gasteiz carried out an introductory analytical task within Adi-Adian module, where they put in contact the different civil, social, cultural and political Human Rights and the reality, developing part of the objectives and contents of the Social and Civic Competence satisfactorily. Furthermore, the students will reflect about this learning process through a co-assessment task, which shows positive results.

KEY WORDS: Human Rights Education · Higher Education · Social and Civic Competence · Didactic proposal · Adi-Adian module.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.117.2021.3>

Jasotze-data: 2020-02-19

Onartze-data: 2020-05-31

Sarrera¹

Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren (aurrerantzean GEH) asmoa hauxe da: gizartean giza eskubideek benetako ezarpena izatea, eskubide horien gaineko urraketak saihestea eta indarkeriazko gatazkak usatzea. Beste era batera esanda, jendartean giza eskubideetarako kultura unibertsala zabaltzea, non tolerantziarako, bakerako, justiziarako, askatasunerako eta berdintasunerako jarrerak bultzatu nahi diren, pertsonen eta herrialdeen arteko harremanak zuzenduko dituztenak, kohesio soziala lortu eta boterearen gehiegikeria mugatze aldera (Unesco, 2012: 1-2). Era horretan, benetako herritartasun eta balio demokratikoen hezkuntzan sakonduko litzateke (Magendzo eta Toledo, 2009; Schweisfurth, Lynn eta Harber, 2002; Kerr, 1999). Dena den, GEHren ezarpenak Espainiako hezkuntza-sistemaren barnean gorabeherak izan ditu azken urteotan, sektore batzuek doktrinatzeko ikasgai bezala ulertu eta haren garapenean trabak jarri baitituzte, prozesu judizialak barne (Amnistía Internacional, 2012: 5, 13). Horien aburuz, gaur egungo gizarte demokratikoan eduki hauek lantzeak ez luke zentzu handirik, ez baitago eskubide hauen urraketarik, ezta giza gatazkaren arrastorik ere, eta hezkuntza-proposamen honen atzean ideologia zehatz baten zabalpena ikusten dute. Bestalde, badira beste giza talde batzuk ere irakasgai landu beharreko edukiekin eta horiek islatzen duten kosmobisioarekin bat ez datozenak, irakasgaiaren ikuspegi androzentrikoa, heteronormatiboa eta etnozentrismoa salatu baitute (Argibai *et al.*, 2011). Euskal Herriko testuingurura gerturatuz, azken hilabeteetan eztabaida bizitu eta eguneratu egin da, Eusko Jaurlaritzak *Herenegun* unitate didaktikoa aurkeztu eta gero. Horrek Euskal Herriko «memoria hurbila» ikasgeletan barneratzea proposatu du, bizikidetzan eta giza eskubideetan oinarritutako jarrerak sustatze aldera. Hori horrela, memoria anitzen existentzia agerian gelditu da, plazaratutako errelatoaren gaineko tirabirak sortu baitira. Iritzi kontrajarri hauen existentziak, berez, GEHren beharra agerian uzten du, gizartean erroturik dauden zatiketa eta tirabiren isla baita, ezberdinen arteko ulermenaren eraikuntza eta bizikidetzaren ezinbestekoa izanik (Levinson, 2006).

Nazioarteko Harremanetarako eta Kanpoko Elkarrizketarako Fundazioaren (FRIDE, 2008) hitzak gure eginez, Euskal Herriko gaur egungo testuingurua gatazka osteko gizartetzat uler daiteke, indarkeria zuzena eta borroka armatua behin etendakoan². Erakunde horren arabera, beste hainbat faktoreren artean, gatazka osteko gizarteak honako ezaugarriak izango lituzke: iraganeko tirabirak murriztu edo desagertu diren garaia, non gizarte-integratzaileak eta bizikidetzarako prozesuen abiapuntua finka daitekeen, bakea iraunkorra egite aldera. Dena den, *postconflict* egoera batean gizataldeen arteko tentsioa ez da desagertzen eta hamarkadak iraun dezake, biolentzia ezkutuen eraginez (Jonne eta Verkoren, 2005: 1). Hor sartuko lirateke Galtunguek deskribatutako beste biolentzia ez hain argiak (estrukturala eta

1. Lan hau honako ikerketa-proiektuen pean egin da: *La experiencia de la sociedad moderna en España: Emociones, relaciones de género y subjetividades (siglos XIX y XX)*, código: HAR2016-78223-C2-1-P, Ekonomia, Industria eta Lehiakortasun Ministerioak eta Europar Funts Sozialak, FEDER, finantzatuta; eta *Biografía colectiva y análisis prosopográfico más allá del Parlamento* (COD. PGC2018-095712-B-100), IT-1263-19

2. Artikulu honetan gatazka kontzeptua esanahi historizistatik aldentzen da, garai zehatz eta hurbilaren errealitatea ulertu nahirik. Bestalde, indarkeriaren bidez giza eskubideen bortxaketak testuinguru geografiko, sozial eta kultural ezberdinetan dakartzan giza ondorio latzak azaleratzen ahaleginduko da.

kulturala), euskal gizartearen zatiketa azalduko luketenak. Hortaz, gatazka osteko garaia gizarte-prozesu bat bezala ulertu behar da, urtez urte bakebiderako lorpenak eskuratuko litzukeena eta atzerakadak izan ditzakeena (Brown, Langer eta Stewart, 2011: 4-7).

Zientzia historikoaren alorretik jada indarkeria zuzenaren garaiko ikerketa, hausnarketa eta analisi ugari egin dira, baina Traverso-ren (2007) arabera, horien helburua ez da bizikidetzarako ekimenekin nahastu behar. Aipatutako beste biolentziak iraunkorrakoak dira eta horiek gainditzeko egun jendarteak dituen balioen eskala irauli beharrean gaude, autotraszendentziarako bidea irekiz eta honako jarrerak bereganatuz: errespetua, enpatia, inklusioa, humanizazioa, egindako oinazearen ardura, ikuspegi-aniztasuna... (Schwartz, 2010).

Prozesu horretan hezkuntzak garrantzi itzela izango du. Hala, Theodor Adorno-ren (1998: 79-92) ustetan belaunaldi berrien heziketa beharrezkoa da basakerian berriro ez erortzeko. Euskal Herriko curriculum ofizialaren barnean norbanako nahiz giza portaera, balio eta jarreraren ikaskuntzak leku berezia du. Heziberrik barneratzen dituen jakintza-arlo guztien gainera Gizarte Zientzien protagonismoa azpimarratu beharrean gaude, haien helburuen artean giza gatazkak gainditzeko hiritarrak sortzea aurkitzen baita (Brewer eta Hayes, 2011). Hori kontuan harturik, GEHK berebiziko garrantzia izango du, Euskal Herriko errealtatean giza ulermenaren zubien eraikuntzan eta bortxatutako giza eskubideen berreskurapenean lagundu baitezake (Calderón-Martínez, 2017).

Irakasgai honen irakaskuntza-ikaskuntzari dagokionez, giza eskubideen ezagutza eta ulermena —alderdi kognositiboa— ez ezik, horiek egunerokotasunean islatu beharreko printzipioak ere baditugu, haien alderdi bibentziala oso garrantzitsua baita, eta eskolako hezkuntza-proiektuan, ikasketa-planetan, material didaktikoetan, metodo pedagogikoetan eta abarretan eragina izango dute, zeharka irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren arlo eta jakintza-eremu guztietan aurrera eramanez (Magendzo eta Toledo, 2015: 4). Finean, giza eskubideak bizitzako testuinguru errealetan jarduten eta praktikatzen ikasten baitira. Are gehiago, gatazka osteko gizarteetan, GEH balio sozial eta demokratikoak indartzeaz arduratzen da, harreman sozial berrietarako bidea irekiz eta bizikidetzarako zutabeak egonkortuz (Buckland, 2009).

Alderdi pragmatiko hau lantzeko, berebizikoa garrantzia dauka ikasleen ideien eta testuinguru sozial eta kulturalaren arteko harremana kontuan hartzeak —esperientzia pertsonala eta komunitarioa—, giza eskubideen kontzeptuan eta interpretazioan eragin nabarmena baitu (Barton, 2015: 51). Horren ondorioz, partaidetza sustatuko duen ikaskuntza-irakaskuntza prozesua garatu beharrean gaude, non ikaslea horren protagonista nagusia izan eta hezkuntza-komunitateko erabakietan subjektu aktiboa bilakatuko den, benetako eskola inklusibo bat lorraraziz. Era berean, ikasleen eta irakasleen arteko arau, jokabide, jarrera eta balioetan eskubide hauen eragina nabarmendu behar da (Mujica, 2007: 23). Hori guztia kontuan harturik, GEHK ikasleen gaitasun analitikoak eta ikuspegi kritikoa garatzen lagunduko du, beren ingurune soziokulturaleko arazo-erronka sozialak (globalizazioa, migrazioak, genozidioak, iraunkortasuna...) eta bizitza-portaerak aztertzeke tresna egokiak luzatzen baitizkie

(Barton, 2015: 49). Halaber, babes kognitiboa eskainiko die, gatazkak sortutako giza ondorioetan hausnartuz eta horien kausetan erreparatuz, eta irtenbidea posible dela agerian utziko du (Nicolai eta Triplehorn, 2003). Laburbilduz, etikaren alorrean barneratuko gara, non izaeran eta nortasunean eragina sorrarazten ahaleginduko garen, giza ekimenerako hainbat joera kritikoki ikasiz; horrela, gure ikasleentzat abstraktuegiak diren kontzeptuak —justizia, bakea, elkartasuna...— gerturatuko dizkiegu eta, bide batez, esanahiz bete (Camps, 2016: 216-217).

Hezkuntza Fakultatea toki paregabea da GEHn sakontzeko eta Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako etorkizuneko irakasleak gai honetan hezten hasteko, batez ere Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalaren 70. urteurrena ospatu denean. Hau guztia ez da gure asmakizuna, baizik eta Nazio Batuen Erakundearen GEHrako Programa Mundialaren iradokizuna (2004), non gai honekiko goimailako ikasketek izan behar duten ardura aditzera ematen den. Zehazki, honela jasotzen da: onartzen da GEH eskoletatik harago zabaldu behar dela (...) bereziki irakasleriaren formakuntza-graduetan (Kerr eta Losito, 2010: 25). Baieztapen hori kontuan harturik, Amnistia Internazionalak egindako ebaluazioak agerian utzi du haren garapen-maila urria dela, Hezkuntza Fakultateko graduetan GEHren edukiak ez baitira era sistematizatu batean lantzen. Espainiaren kasua azterturik, ikertutako unibertsitateetatik soilik % 12k bere ikasketa-planetan nola edo hala barneratu du, gehiengoak 2008ko Giza Eskubideen Planari bizkarra emanez (2012: 19). Hau ikusirik eta gabezia horri aurre egiteko, hurrengo orrialdeetan aurkeztuko dugun ikaskuntza-irakaskuntza esperientzia didaktikoak GEHren eduki kontzeptualen, prozedurazkoen eta jarrerazkoen lanketa eta ezagutza ahalbidetuko du, Eusko Jaurlaritzak martxan jarritako Bake eta Giza Eskubideetarako Hezkuntza Planaren ildo beretik jarraituz.

Proposamen didaktikoaren helburuak

GEH tradizionalki ikuspegi deskribatzaile soil batetik bideratu izan da, hau da, legeak edo arauak era akritikoan ikasiz eta gaur egungo gizarteak dituen erronkekin eta fenomenoekin inolako harremanik gabe (Candamil, 2014; Magendzo, 2006; Barba, 1997). Eta gainera, hezkuntza-erreforma berriarekin batera —Heziberri 2020— aurretik Giza Eskubideetarako Hezkuntzak curriculumean zuen izaera propioa eta berezia galdu egin du, Konpetentzia Sozial eta Zibikoaren barnean jasotzen den Balio Sozial eta Zibikoen jakintza-eremuan disolbatuta gelditu delarik. Bestalde, Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren materializazioak pedagogian eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan izan beharko lukeen eragin demokratizatzaileaz ezer gutxi aipatzen da, sozializazio-prozesurako espazioaren antolaketaz eta ezagutzaren eraikuntzan sortzen diren giza harremanez deus ere hausnartu gabe (Unesco, 2003: 4-7).

Gasteizko Hezkuntza Fakultatean aurrera eramandako esperientzia didaktiko honetan, Leah Levin-ek (1999) irekitako bide pedagogikoa jorratuz eta eguneratuz, Giza Eskubideetarako Hezkuntza alderdi praktiko eta interpretatibo batetik landuko da, eta ikasleen ekimena, kulturartekotasunean oinarritutako ikuspegi kritikoa eta hezkuntza dialogikoa sustatuko dira, gizaki ororen duintasuna lortze aldera

(Freire, 2005). Halaber, Bertrand Rusell-en planteamenduetatik abiatuta, dudak-galderak-erronkak ereingo ditugu curriculuma «problematizatuz». Horretarako, egungo gizartearen arazo-erronketan zentratuko gara eta ezagutza eraikitzeke erro bilakatuko dira, ikaslerian *ikerketa librerako* izaera piztu eta haien pentsamendu dibergentea mugiarazi nahian (Ivizate, 2012: 139; González Gallego, 2010). Hori horrela, Giza Eskubideetarako Hezkuntza proposamen honen helburuak hiru norabidetan zabalduko dira: ikasleen alderdi kognitiboa sakontzera, haien alderdi afektiboa ernaraztera eta haien jarrerak aldatzera³.

Lehenengoari dagokionez, ikasleek giza eskubideen kontzeptuaren bilakaera historikoa aztertuko dute, honako mugarrietan arreta jarriz: Ingalaterrako *Bill of Rights* (1689), parlamentarismoaren eredia eta eskubide zibil batzuen onarpena —adierazpen-askatasuna, zigor bortitzen deuseztapena...—; Frantziako Iraultza, Gizonaren eta Hiritarraren Eskubideen Aldarrikapena (1789) eta Berdintasuna, Askatasuna eta Anaitasuna kontzeptuen esanahia; eta, azkenik, XX. mendeko bi mundu-guden osteko Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala (1948) eta gizabanakoaren eskubide zibil, politiko, sozial eta kulturalen aitortza zabala Nazio Batuen Erakundearen eskutik eta haren nazioarteko eragina.

Azken horretan sakontzeko, ikasleek orain eta munduan gertatzen ari diren hainbat gertakari eta fenomenorekin lotu beharko dute aldarrikapen horren giza eskubide bakoitza (agenda lokala-globalaren uztarketa), haien betetze-maila aztertu eta horrek sortzen dituen ondorioak hausnartuko dituzte; gizarte justu eta solidario bat eraikitzeke topatzen ditugun mugak identifikatuz eta horiei irtenbideak bilatuz, gizakiek dituzten eskubide zibil, kultural, ekonomiko, politiko eta sozialak era esanguratsuan ikasi eta aldarrikatuko dituzte (Mujica, 2007: 24).

Ataza honen garapenean, ikasleak Gizarte Zientzien metodologia zientifikora gerturatu nahi ditugu, zenbait ikerketa eta prozedura analitiko aurrera eramaten ikas dezaten (informazioaren bilaketa, bilketa, sailkapena, kudeaketa, ulermena, interpretazioa, kontrastea...) (Hernández Cardona eta Feliu, 2011: 149-155). Bide horretatik jarraituz, pentsamendu kritikoaren garapenerako lehenengo hastapenak ezartzea helburu dugu. Hori horrela, eta Karabulut-en (2012) lanean oinarrituta, nahi genuke ikasleak gai bati buruz iritzi bat eman aurretik iturri ezberdinetako informazioa eskuratzen ahalegintzea eta, bide batez, garrantziaren arabera lehen mailako informazioa bigarren mailakotik desberdintzen jakitea; ebidentziak zuhurtasunez aztertzea eta alderdikeria identifikatzeko gai izatea, informazio-iturrien egokitasuna ebaluatuz; halaber, gertakariak eta iritziak ezberdintzen jakitea eta haien ebaluazioetan objektiboak izatea; azkenik, gertakarien kausalitatean (kausa-ondorio harremanetan) sakontzea.

Prozesu eta ataza honen garapena Heziberri 2020 curriculumaren alderdi ezberdinetara gerturatzeko aproposa izan daitekeela deritzogu⁴. Hala, proposamen

3. Beste egile batzuek (Rodino eta Brenes, 2005: 6) Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren alderdi kritikoa, etikoa eta politikoa azpimarratzen dituzte, honako giza ekintza hauekin lotuta egongo direnak: pentsatu, sentitu eta jardun (Mujica, 2002: 353) Baliokideak ez diren harren, guk artikulu honetan adierazi ditugun alderdiekin hainbat ideia eta prozedura partekatzen dituzte.

4. 236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea.

didaktiko honetan jarraitutako prozedura analitikoak eta landutako gaia aintzat harturik, ikasten eta pentsatzen ikasteko eta bizikidetzarako zehar-gaitasunak lantzea helburu izango dugu. Horretarako, ikasleak ikerketa-prozesu batean murgilduko dira ezagutza berria sortzeko intentzioarekin, eta hurrengo ariketa kognitiboak bultzatuko dira: analisia, hausnarketa eta sorkuntza, ikasteko eta pentsatzeko oso baliagarriak izan daitezkeenak. Halaber, giza eskubideen garrantziaz jabetzen diren heinean, bizikidetzaren gaitasunean aurrera egingo dutela espero dugu.

Diziplina barneko oinarrizko kompetentziei dagokienez, hurrengo hezkuntza-proposamenak Kompetentzia Sozial eta Zibikoaren hainbat alderdi garatuko dituela pentsatzen dugu. Hori agerian gelditzen da gaitasun honen printzipioetara jotzen dugunean, honako hitz hauek topatzen baititugu: «Gizarte Zientziak irakastea eta ikastea giza eskubideak guztiz errespetatzea da, berdintasuna barne, demokraziaren oinarri baitira»; hortaz ikasleak ohartarazi behar dira «giza eskubideak izatea norberaren bizitzako eta gizarteko ekintzei eta egoerei buruzko iritziak osatzeko erreferente unibertsala eta norberak herritar gisa dituen eskubideak erabili eta betebeharrak betetzeko erreferentea; eta parte-hartzeko, begiruneko, justizia sozialeko eta elkartasuneko jokabideak lantzea, balioetan oinarritutako demokrazia gauzatzeko». Hori kontuan hartuz, kompetentzia honen barnean dauden jakintza-eremu ezberdinen (Gizarte Zientziak; Balio Sozial eta Zibikoak) helburuak eta edukiak lantzea nahiko genuke. Horien artean, honako honek berebiziko garrantzia izango luke: ikasleak «Giza Eskubideak errespetatzea ezinbestekoa dela ohartzea», eta horretarako beharko dute «Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalak [...] jasotako eskubideak eta betebeharrak zein diren jakin, bere gain hartu eta babestea, haien oinarri diren balioak identifikatzea, berdintasunezko jarrera sustatzea, diskriminazioa dakarten estereotipoak, aurreiritziak eta rola arbuiatzea, eta, bereziki, emakumeei eragiten dietenak, jendearen eta taldeen portaeren balioespen etikoa egiteko irizpidetzat hartzeko».

Proposamen horren helburuen bigarren norabideari helduz, alderdi afektiboa alegia, giza eskubideen bortxaketen biktimen esperientziak mahai gainean jarriko dira, eta diskurtso hegemoniko eta triunfalistaren ahulguneak eta kontraesanak agerian geldituko dira. Horren helburua Lehen Hezkuntzako etorkizuneko irakasleak izango direnen kontzientzia ernaraztea izango litzateke (Baigorri, 2000: 47; Magendo eta Toledo, 2015: 5; Mujica, 2007: 23). Bide hori jorratuz, gure ikasleen pentsamenduak, iritziak eta sentimenduak mobilizatzen, azalera eta adierazten lagunduko dugu, emozioen hezkuntzan sakontzeko aukera paregabea izanik, etikaren bidetik trebetasun sozialak eskuratu eta, bide batez, ikasitakoari zentzua emango diote (Marina, 2005; Pérez Aguirre, 1999).

Hau guztia Euskal Herriak gertuko iraganean pairatutako egoera traumatikora gerturatzeko baliagarria izango zaigulakoan gaude, Adi-Adian programaren lehenengo urratsak ezarriz. Hala, Eusko Jaurlaritzak hezkuntzara zuzendutako modulu horrek *euskal gatazkaren* biktimen testigantzak ikasgeletara eramaten ditu haien esperientziak partekatzeko eta giza eskubideen urraketak izaten dituen ondorioak argi erakusteko, bizikidetzan aurrera egin nahirik⁵. Beste era batera

5. Gaur egun indarkeriaren igarotako gertuko iragan hori izendatzeko orduan, kontzeptu eta lengoaiaren norgehiagoka agerian da. Hala, giza ikertzaileak borroka batean sartu dira, lehenaldi hori

esanda, haien testigantza eta memoria bizikidetza ezartzeko tresna baliagarriak bilakatuko dira.

Bestalde, Hezkuntza Saileko plangintza hau indarkeriaren biktimen izaera askotarikoan oinarritzen da, biktimizazio-prozesu partzialak alde batera utziz eta jendartearen pluralitatea eta bizi izandako garaiaren errelatoen aniztasuna mahai gainean ezarriz. Eran berean, «indarkeriaren eta giza eskubideen urraketen biktimekiko solidaritatearen inguruan Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak ezartzen duena garatzen» du. Artikulu honetan deskribatutako esku-hartze didaktikoak norabide horretan lehenengo zutabeak ezarriko ditu, biktimak GEHrako hezitzaile paregabeak bihurtzen direla sinetsita. Hori bai, gure proposamenak agenda lokala eta globala uztartuko ditu, balio unibertsalak direla jabetze aldera. Bestalde, Adi-Adian moduluarekin bat eginez, giza eskubideen urraketak dakarren sufrimendua agerian utziko dugu, oinaze hori jaso duten pertsonak hezkuntza-curriculumean barneratuz.

Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren hirugarren alderdiari aipamen eginez, ikasleen jokabide eta jarrera eraldatzeko helburua agerian da, proposamen honen ostean gizaki bezala haziko direlakoan, bizi duten mundua ezagutuz, ulertuz eta era kritikoan interpretatuz «gizarte guztiz demokratikoa, solidarioa, inklusiboa eta pluralak» behar dituen herritarrak sortzeko aukera paregabea azaleratuko baita (Pagès eta Santisteban, 2010; Kerr, 2008; López Facal eta Valls, 2012). Beste era batera esanda, konpromisozko pedagogia helburutzat hartuko dugu, orainaldian gertatzen diren injustizien hautematea enpatia eta solidaritatea bezalako jarreraren motor bilakatzeko intentziora baitugu. Bestalde, eragile horrek izaera eraldatzailea izango du, etorkizunera begira giza eskubide eta duintasunean oinarritutako bizikidetzarako marko etikoa ezarriko baitu.

Aztergaia eta metodologia

Artikulu honetan aipatutako proposamen didaktikoaren helburuen betetze-maila aztergai izango dugu. Horretarako, teoria kritikoa irizpide hartuta, gizarteraldaketara bideratutako ikerketa kualitatiboa gorpuztuko dugu, Hezkuntza Fakultateko ikasleekin aurrera eramandako irakaskuntza-ikaskuntza praktika era autokritikoan aztertuko baita.

Ikerketa kualitatiboa, Sandín-ek (2003: 123) dioen bezala, hezkuntza- eta gizarte-fenomenoak sakon ulertzera, gizarte- eta hezkuntza-arloko praktikak eta agertokiak

definitzen duten terminoak zehazteko orduan. Batzuentzat «gatazka» hitza ez da egokia, aurkari diren bi subjektu ahistoriko —estatu espainiarra vs euskal nazioa— ulertaraziko lituzkeelako (Molina eta Pérez, 2015). Beste egile batzuek, ordea, bakerako nazioarteko erakunde humanitarioen definizioetan oinarrituz, «gatazka» terminoari egoki deritzote Euskal Herriak bizi izandako garai hori izendatzeko (Minguez, Alzate eta Sánchez, 2015; Haro de Vera, 2005). Gure proposamena interpretazio historizistatik aldenitu eta Giza Eskubideetarako Hezkuntzaren oinarri teorikoetara gerturatuko da. Hori horrela, «gatazka» indarkeriazko konfrontazio sozial baten ondorioz sortutako segurtasun falta, beldur eta mehatxu etengabeko egoera ekarriko lukeen giza harremanen eta eguneroko bizitzan aldaketaz ulertuko genuke. Horrek ongizate sozioekonomikoan, gizarte zibilaren elkartzean eta balioen eskalan eragin negatiboa izango luke (San Pedro, 2006). Euskal Herriko historiaren pasarte hori definitzeko «gatazka» terminoa zuzena dela deritzogu, Foronda txostenak garai horri buruz emandako datuek aurreko azalpena berresten baitute (López Romo, 2015).

eraldatzera, erabakiak hartzera eta ezagutza multzoa antolatu bat deskubritzera eta garatzera bideratutako jarduera sistematikoa da. Era berean, gelako testuingurua era naturalean behatzeko malguak, elkarrengileak eta irekiak diren teknikak erabiltzen ditu, ikasleen jarrerak, jokabideak eta alderdi afektiboa aztertzeko egokiak. Hau da, motibazioak, sentimenak, iritziak, pentsamoldeak, ideologiak, pertzepzioak, jarrerak... bezalako aztergaiak ditugunean —giza eskubideak barne—, neurtzeko zailtasun gehiago erakusten dutenak, giza fenomenoen azalpenak emateko orduan metodo kualitatiboa eraginkorragoa suertatzen da (Stockemer, 2019: 8-10).

Bestalde, ikerketa-metodologia hau irakasle-ikertzaile rolera hobeto egokitzen da; izan ere, ikasleek azaleratzen dituzten pertzepzio, sinesmen eta esanahietan arreta jartzen du, eta horiek interpretatzen, ulertzen eta eraldatzen saiatzen da. Horretarako, ikasleen elkarrekintza eta laguntza ezinbestekoa suertatzen da (Bizquerria, 2004: 277).

Ikerketa-tipologia honen diseinua eta garapena aztertutako errealitateari buruzko ezagutza sortzen den heinean egokitzen eta bilakatzen da, galdera orokorretan oinarrituta eta norabide finkorik gabe. Hortaz, informazioa jasotzeko behaketa parte-hartzaileko estrategian oinarritutako gara, aztertzen dugun errealitateko protagonistekin egoerak «partekatze, elkarrekin bizitzeko eta laguntzeko» aukera ematen baitu. Era horretan bakarrik uler baitaiteke talde edo gizabanako batek duen ideologia edo balio-sistema. Erregistro-sistema egunerokoa izango da, narrazio interpretatibo baten bidez, ikasgelan izandako pauso, prozesu eta bilakaeraren berri emanez (Bizquerria, 2004: 333-336); Aitzitik, ikasleek sortutako ebidentziak —horma-irudiak eta haien azalpenak— ere aintzat hartuko ditugu analisia aurrera eramateko.

Ikerketa-lagina berrogeita lau ikaslek beteko dute. Azterketa martxan jarri zenean (2017-2018 ikasturtea), gehienak hamazortzi eta hogeitaz bitartean ziren, Lehen Hezkuntzako Gradua Gasteizko Hezkuntza Fakultatean egiten ari zirela. Analisi hau Gizarte Zientzien Didaktika I irakasgaiaren barnean aurrera eraman zen. Laginaren profilarekin jarraituz, hogeita bederatzi gizonezko eta hamabost emakumezko osatzen dute.

Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua

Konstruktibismoan eta ikaskuntza esanguratsuan oinarrituz, esperientzia didaktiko hau sei fasetan garatu da. Lehenengoan eta sarrera gisa, giza eskubideei buruz ikasleek dituzten aurrezagutzak neurtuko dira. Hori aztertzeko, giza eskubideen kontzeptuari eta haren historia eta bilakaerari buruz ikasleek zer dakiten ebaluatuko dugu. Lehenengo eta behin kontzeptu horren definizio bat eskatu eta, segidan, noiz sortu ziren, gizartearen zer eragin eduki duten eta zer aldaketa pairatu duten galdetuko zaie. Ideia-zaparrada horren ostean, haien ezjakintasuna eta zehaztasunik eza agerian gelditu da. Horri aurre egiteko, bideo eta irakurketa baten bidez ikasleek dituzten ideiak osatzen saiatuko gara eta, bide batez, eskubide hauen nazioarteko aitortza garaikidearen sorkuntzan eta bilakaeran sakondu⁶.

6. ¿Qué son los Derechos Humanos? <<https://www.youtube.com/watch?v=xojoCOnQYFc>>; Leah Levinen (1996: 15-91) liburuko lehenengo atalean oinarritutako gara, bertan agertzen diren «thought-provoking questions»-ei buruz hausnartzeko.

Bigarren fasean, ikasleek Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalaren artikuluekin lehenengo kontaktua izango dute. Horretarako, ikerketa-prozesu bat abian jarriko dugu, non lehenengo 28 artikulua bilatu eta aztertuko dituzten, haien esanahia ulertzeko arrazoinamendu analitiko erabiliz. Aurretik esan bezala, GEHko ezagutzak ikasten dira bidea eginez. Horretarako, egoki deritzogu talde kooperatiboen metodologia erabiltzeari, hau da, ikasleen arteko elkarrekintza eta ekimena sustatzeari ikasketa-prozesua aurrera eramateko (Pujolas, 2012). Lau eta bost kidez osatutako taldeak izango dira, eta talde bakoitzak gizabanakoaren eskubide zibil, politiko eta sozialekin harremanetan dauden lau artikulua aztertuko ditu⁷; dena den, eskubide guztiek hein batean edo bestean elkarren arteko harremana dute eta osagarriak direnez bata bestearekiko (ACNUDH, 2004 :19), talde guztien arteko elkarrizketa martxan jarriko da.

Ikastalde hauek, gaitasunei dagokienez, heterogeneoak izango dira eta haien antolamendu eta funtzionamenduari begira, Maslow-en (1998) printzipioei jarraiki, ikasleen beharrak segurtasunarekiko, autoestimarekiko eta onarpenarekiko asebetetzen saiatuko gara, ikaskuntzarako behar den motibazioa ziurtatzen baitute.

Hirugarren fasean, eskubide horiek urratzen dituzten egoerak eta berriak topatu beharko dituzte. Decroly-ren printzipioak kontuan harturik, ikasleen interesguneetatik abiatuko gara; ikasleek berrien aukeraketan askatasun osoa izango dute, beren interesa pizten duten albisteak gelaratzeko. Magendzo-k (2015: 12) dioen bezala, ikasleek gai korapilatsua aukeratzeko dutenean eta hori aztertzeko modua erabakitzen dutenean, ikuspegi kritikoa garatzeko ahalmen gehiago erakusten dute. Hori horrela, gertakariaren analisi kritikoa egitea eskatuko diegu, eta hurrengo datuak bildu beharko dituzte⁸:

- Iturria.
- Data.
- Egilea.
- Izenburua-titularra.
- Albistearen laburpena.
- Zein giza eskubiderek harremana du? Zergatik?
- Zergatik esango zenuke giza eskubide horren kontra doala? Nola urratzen du?

7. Talde bakoitzari dagozkion Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsaleko artikulua hurrenez hurren esleitu dira; lehenengo taldeari lehenengo lau artikulua eskaini zaizkio; bigarrenari, hurrengo laurak, eta horrela artikulua guztiak bete arte.

8. Esan beharra dago ikasleek jada hedabideen aurrean pentsamendu kritikoa garatzen ikasi dutela, Gizarte Zientzien iturrien izaera aztertzen duen gaia landu dutenean. Albisteak deskodetzeko gaitasunean aurrera egiteko, Herbert Marcuse-ren *El hombre unidimensional* (1993) lanean oinarritu gara, eta iturrien intenzionalitate politiko eta ideologikoan arreta jarri dugu. Bertatik ateratako esaldi honek komunikabideenganako jarrera kritikoa laburbilduko luke: «¿Se puede realmente diferenciar entre los medios de comunicación de masas como instrumentos de información y diversión, y como medios de manipulación y adoctrinamiento?» (38). Bestalde, komunikabideen aurrean jarrera kritikoa garatzeko jarraitu beharreko prozedurak (testuinguratzeari, interpretazioa...) Hernández Cardona eta Feliu (2011: 60-61) eta Hernández Cardonaren (2005: 121-132) liburuetan aurki ditzakegu.

- Nor da biktima? Nor da biktimarioa?⁹
- Irtenbideak eskubide hori sendotzeko.

Giza Eskubideen Aldarrikapenaren artikuluen eta berrien arteko harremanaren analisia egin ondoren, laugarren fasean ikasleek aurkezpen bat prestatuko dute, landutako eskubideak klaseko beste ikaskideen aurrean azaltzeko eta hautatutako berriaren zergatia mahai gainean jartzeko. Horrela, egindako aukeraketa justifikatu beharrean daude, eta giza eskubideen eta albistearen artean antzemandako lotura beste klasekideei aditzera emango diete. Azalpen hori egiteko, edozein euskarriz baliatuko dira, baina bai eskatuko zaie kartulina batean ideia horiek guztiak adieraztea, klaseko horma-irudi bilakatuko baitira, kurtsoan zehar eskubide horiek haien egunerokotasuneko tratuan eta jarreretan presente egon daitezten.

Jarraian, azaldutako giza eskubideei buruz ikaskideek dituzten duda, galdera, iruzkin edo iradokizunak argitzen saiatuko dira, aurretik esan bezala, ikasleen arteko elkarrizketa sustatu nahi baita. Eztabaida halabeharrez suertatuko da, talde bakoitzak landutako giza eskubideek lotura hertsia baitute bata bestearekiko, GEHko ikuspegi holistikoa ahalbidetuz. Behin taldeek azalpen guztiak emanda, ikasleen arteko koebaluzioari ekingo diogu, etengabeko ikaskuntzarako berebiziko garrantzia duen ebaluzioan trebatze aldera (Gil eta Padilla, 2009). Horretarako, ikuspuntua ikaskuntza-prozesuan jarraitutako prozeduretan jarriko da, ebaluzio honek ikaskuntza eraginkorragoa izaten laguntzen baitu eta ikasleak beren garrantziaz jabetuko baitira (Gibbs, 1999). Horren ondorioz, ikasleek nola ikasten duten hausnartuko dute, prozesu honetan duten ardura agerian utzita. Bestalde, ebaluzio mota honek ikasleengan hainbat zehar-gaitasun garatzen lagunduko du, hala nola analisirako, pentsamendu kritikorako, baloraziorako, erabakiak hartzeko... abilezia (Fitzpatrick, 2006). Hori esanda, koebaluzioa honako irizpide hauetan oinarrituko da:

- Bidalitako zereginak bete ditu.
- Ikasketa-helburu guztiak irakasteaz arduratzen da.
- Ikasleak laguntzen ditu, denek ikas dezaten.
- Azalpenaren ulergarritasuna.
- Berrien aukeraketa egokia.
- Aurkezpenaren alderdi positiboak eta negatiboak.
- Kartulinar, informazioaren antolaketa egokia.
- Zein ekarpen berri egin dizu?

9. Bi kontzeptu edo kategoria sakon hauek eraikuntza sozialaren emaitza dira. Kategorizazio-prozesu honetan, botere-harremanen ondorioz iritzi kontrajarriak agertzen dira eta egoera sozial eta kulturalaren arabera esanahi eta interpretazio ezberdinak azaleratzen dira, bereziki horien barruan dauden subjektuak definitu behar direnean. Artikulu honetan arrazoi humanitarioa eta giza eskubideetan oinarrituriko pertsonaren duintasunaren jazarpena irizpide harturik, biktima kategoria definituko dugu (Guglielmucci, 2017: 87). Horren barnean eta trantsiziozko justizian zimendatutako tipologiai jarraituz, erasotzaile zehatzen biktimak, testuinguru zehatz baten biktimak —faktore estrukturalak, politikoak, kulturalak— edota oinaze zehatz baten biktimak izan ditzakegu (Hearty, 2018). Bestalde, biktimarioa giza eskubideak urratuta pertsonaren duintasunari eraso egingo liokeen entitate, agentea edo subjektua izango litzateke. Dena den, biktimizazioa eta zilegitasun-prozesuen azterketa gure helburuetatik at geldituko dira, ikasleentzako konplexuegiak izan baitaitezke.

Bosgarren fasean, ikasgelako batzarra bildu eta hausnarketarako gune bilakatuko da. Bertan, ideien trukaketa librean oinarritutako teknika pedagogikoa erabiliz, giza eskubideen urraketa buruzko burutazioak azalaraziko dira irtenbide bila (ACNUDH, 2004: 25). Ikasle guztiek adostasun batera iritsi beharko dute, eztabaidarako eta negoziazio kolektiborako prozesuak martxan jarriz (Freire, 2009). Horretarako, arazoa aurkeztu ostean, ikasleek plazaratutako ideiak arbelean jasoko dira, eta guztiak onartuko dira. Segituan, irakaslearen laguntzaz, ikasleen erantzunak kategorizatu eta multzokatu egingo dira, non ideia batzuk egokitu, elkartu edo baztertuak izango diren. Azkenik, multzo horietatik abiatuta, aholkuak osatu eta zein erabaki hartu behar diren zehaztuko dute giza eskubide ezberdinen betetzea ziurtatzeko.

Fase honetan ikasgelako botere sinbolikoa era berdintsu eta zuzen batean banatu beharko da, partaide bakoitzak bere pentsamendua adierazteko eta entzuteko eskubidea duelarik. Halaber, erabakiak hartzeko orduan, aske sentitu beharko dira, benetako prozesu dialogiko bat garatu eta ikaskuntzarako metodo eraginkor bilaka dadin (Magendzo, 2015: 12). Bide batez, honako jarrerak landuko dira ikasleekin: errespetuz entzutea, beste pertsonen pentsamendua azaltzen uztea, beste kideen iritzia errespetatzea, ikaskideen diskurtsoa ez moztea, kritikak pertsonengan ez zentratzea ideietan baizik...

Azken fasean, ikasleek gutun bat idatziko dute proiektuan zehar giza eskubideen inguruan aurkitutako kontraesanetan oinarriturik. Eskutitz hori Memoriaren, Bizikidetzaren eta Giza Eskubideen Institutura bidaliko dugu, Euskal Herrian erakunde hori giza eskubideen kultura zabaltzeaz arduratzen baita. Hala, «bizikidetzaren demokratikoa eta, are egoera txarretan ere, giza eskubideen eta bakearen defentsan oinarritutako gizartea eraikitze eta defendatzeko ahaleginean memoriaren» berreskurapenean dihardute. Horren bidean eta «memoria demokratikoa transmititzeko erantzukizun etikoa abiapuntu hartuta, memoriaren eraketa inklusiboa sustatzea eta herritarren parte-hartzea bermatzea da» erakunde horren xedea. Memoria orainetik eraikitzen den kontzeptua izanik eta oraina iraganak baldintzatuta egonik (Vázquez, 2001), gaur egungo gizartean pairatzen ari garen gertakari eta fenomenoak baliabide didaktiko paregabe bilakatzen dira Giza Eskubideetarako Hezkuntzan sakontzeko eta, bide batez, memoria demokratikoa sendotzeko.

Emaitzak

Giza eskubideen analisisan, Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsalaren artikuluen zehaztapenari begira eta Wikipediaren egokitasunaz eztabaidatu ondoren, ikasleak Nazio Batuen Erakundeko, Amnistia Internazionalako, Council of Europeko, Unicef-eko nahiz The people's movement for Human Rights Learning-eko orrialdeetara zuzendu dira nagusiki. Albisteen bilaketan, aldiz, gehien kontsultatu diren iturriak IKTekin (Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologia) harremanetan daudenak izan dira, nagusiki egunkarien plataforma digitalak. Horien artean, *Berria* (% 36), *El País* (% 36), *Deia* (% 18) eta *El Correo* (% 9) lehentasuna izan dute. Bigarrenik, blogetara edota telebisten informatiboetara jo dute argibide bila, bertan iturrien aniztasuna deigarria izanik, giza eskubideen artikulua bakoitzarekin harreman estua duten orrialdeak kontsultatu baitituzte (EITB, La Sexta...). Datari dagokionez,

ia berri guztiek gaurkotasun handia dute, azken bost urteetako albisteak baitira (% 98). Alderdi espazial-geografikoa aztertzean, gertuko nahiz mundu-mailako albisteak azaleratu dira.

Giza eskubideen azterketan gai batzuk zehar-lerro bezala azaldu dira, hainbat berritan agertu eta Giza Eskubideen Aldarrikapenaren artikulua ezberdinak lantzeko baliagarriak izan direnak. Hala, gaur egun Europa eta Amerikako Estatu Batuak helmugatzat dituzten migrazio-fenomenoak eta etorkin horiek pairatzen ari diren egoera larriak giza eskubideen betetze-maila ebaluatzeko aproposak izan dira. Kasu honetan, Donald Trumpek Mexikoko mugan eraiki nahi duen harresia, Siriako gerra zibilak eragindako errefuxiatuen trataera Europako gobernuen eskutik, etorkinak emigrazio-mafien eskuetan jarri orduko merkantzia edo esklabo gisa tratatuak izatea edota *paperik gabeko* pertsonen estatus politiko, juridiko eta soziala azaltzen duten berriek agerian utzi dute 4., 5., 13., 14. eta 15. artikuluek onartzen dituzten eskubideak (askatasun, segurtasun eta tratu gizatiarra izateko eskumena, mugitzeko askatasuna, asilo- eta nazionalitate-eskubidea) indarrean ez daudela eta egunez egun zapalduak izaten ari direla, nazioarteko komunitateak beste alde batera begiratzen duen bitartean. Erronka horren aurrean ikasleak irtenbide bila aritu direnean hainbat ideia ageri dira, hala nola 3. *Munduko herrialdeen* garapena bultzatzea, politikariak aldatzea, hezkuntzan sakontzea, etab. Eztabaida baten ostean, hezkuntzan aldaketak egin behar direla erabaki dute, arrazistak diren jarrerak baztertze aldera.

LGTBI kolektiboak eta pertsonen orientazio sexualagatik ezartzen den bazterkeriak beste bi giza eskubideren inguruan hausnartzeko beta eskaini digute (pertsona ororen eskubide berberak sexuan erreparatu gabe; pertsona orok ezkondu eta familia bat osatzeko duen eskubidea). Aukeratutako berri batek azpimarratzen du lege eraginkorrak behar direla LGTBI taldeen eskubideak bermatzeko, zeren gaur egun oraindik heteronormatibitate aldentzen den orientazio sexualak hainbat pertsonarengan jarrera ezkorrek eragiten baititu (LGTBIfoboak) eta herrialde ezberdinetan jazarpena jasotzen baitu. Bestalde, bigarren berri batek aurreko ideian sakonduz, ezkontza homosexualak gizatalde ezberdinetan sortzen duen ezinegona azaleratu du, Parisen 2016ko urriaren 16an horren legeztatzearen aurkako manifestazio erraldoia antolatu baitzen, 2013an lortutako eskubidea ukatu nahian. Erronka horri aurre egiteko irtenbideak bi ardatzetan mugitu dira, legedia eta hezkuntzaren garrantzia azpimarratuz.

Lan-merkatuarekin eta haren baldintzekin harremanetan dauden berriek beste hainbat giza eskubideri buruz hausnartzeko balio izan digute. Lan-baldintzei dagokionez, hiru albiste aztertu dituzte. Batetik, 2014ko maiatzean Gasteizko auzo- etxe baten eraikuntzan lanean zeuden igeltseroak legez kanpo ari zirela azpimarratzen da, hitzarmen kolektiboko arauak bete gabe eta lan- eta bizi-baldintzetan esplotatuta. Hala, langile horien eguneko jardunaldia 10 orduetik gorakoa zen eta horren ordainean jasotako soldata miserablea (3 hilabeteren truke 1.000 euro). Bigarrenik, beste talde batek Japoniako langile konpultsiboen mentalitatea eta jokabidea aztergai izan du, legez derrigortuak izan baitira 5 eguneko oporrak hartzera, pertsona orok behar duen denbora libre eta atsedenaz gozatzeko (24. art.). Ikasleek egoera horiek

esklabotzarekin alderatu dituzte, maiz gizakia behartua izaten baita horrelako baldintzetan bizitzera, agindupeko eta ugazaben arteko botere asimetrikoari men eginez. Prekariatatearekin jarrai la tuz, ikasleek Giza Eskubide Unibertsalen 23. artikulua ez dela betetzen salatu dute, beren esperientzia mahai gainean jarriz. Horrela, *Euskadiko Gazteak 2016* txostenean oinarrituta (Longo *et al*; 2017), Euskal Herriko gazteen egoera aditzera eman dute, non lan eta soldaten inguruko duintasuna kolokan jartzen den. Bide batez, beren emantzipazio-bideak ezinezkoak direla aitortu dute. Hau guztiaren ondorioz, pertsonen ongizatea bermatzea (25. art.) zaila izango litzateke. Are gehiago, gizartearen egitura sozioekonomikoa ongizatea bermatuko luketen oinarriak egunetik egunera deuseztatzen ari da, *Welfare State*-aren deskonposaketa abian delarik. Horren harira, azken urteotan osasun publikoaren unibertsaltasuna ezbaian jartzen ari da, Espainian 2012an behin-behinean era «irregularrean» zeuden atzerritarrei oinarritzko atentzioa ukatu baitzitzaien (22. art.). Era berean, haur futbolarien negozioari helduta, pertsonen garapen orekaturako hezkuntzaren garrantzia kolokan jartzen ari da, pertsonon errentagarritasunari lehentasuna ematen baitzaio formakuntzaren aurrean.

Beste zehar-lerro garrantzitsu bat giza eskubideak aztertzeko, pertsonen eta botereen arteko harremana izango litzateke. Auzi horretan, eta Montesquieuren ideiei jarraiki, boterearen gehiegikeria ekiditeko justiziak izan beharko lukeen erantzukizuna azaltzen zaigu behin baino gehiagotan. Hasteko, gizaki guztiak errugabeak gara kontrakoa frogatu arte; horrela izanik, ezin gaituzte atxilotu, preso hartu edo erbestera inolako arrazoirik gabe. Eskubide hauei lotuta (9. eta 11. art.), ikasleek Altsasuko gazteak pairatzen ari diren zigor prebentiboari buruzko albistea azalarazi eta gazte horiek jasaten ari diren espetxeratzea kritikatu dute, ez baitago froga garbirik haien errua egiaztatzen duenik (*Berria*, 2017-08-22) . Gai honekin jarraituz eta Habeas Corpus printzipioan sakonduz, zerikusia duten hainbat berri aukeratu dituzte, herrialde ezberdinetan atxilotu orduko praktikaturako torturak agerian geldituz. Berri horien arabera, eta Amnistia Internazionalak egindako inkesta kontuan harturik, eskubide hori zalantzan jartzen da une oro, populazioaren % 44 tortura jasateko beldur baita. Halaber, kezkarria da biztanleriaren parte batek torturak justifika daitezkeela pentsatzea¹⁰. Horren haritik, Abu Ghraib-eko (Irak) torturak zuzendu zituen burua aske gelditzea salatzen duen berria aditzera eman dute (EITB, 2011-08-07).

Bigarren maila batean, justizia-administrariaren eta pertsonen arteko harremana aztergai bilakatzen da. Pertsona orok nortasun juridikoa izateko eta epaitegietara jotzeko eskubidea izango du, legeen aurrean berdina izanik eta epaiketa justu bat edukitzeko eskumena ziurtaturik. Ikasleek Espainiako errege-familiaren auzia mahai gainean jarri dute, non albistearen titularra kontuan izanik, justiziaren pean ezberdintasunak daudela aitortzen den (*El Español*, 2017/02/23). Hori horrela, eta arazo honi aurre egiteko, aho batez justizia independente baten beharra azpimarratu dute.

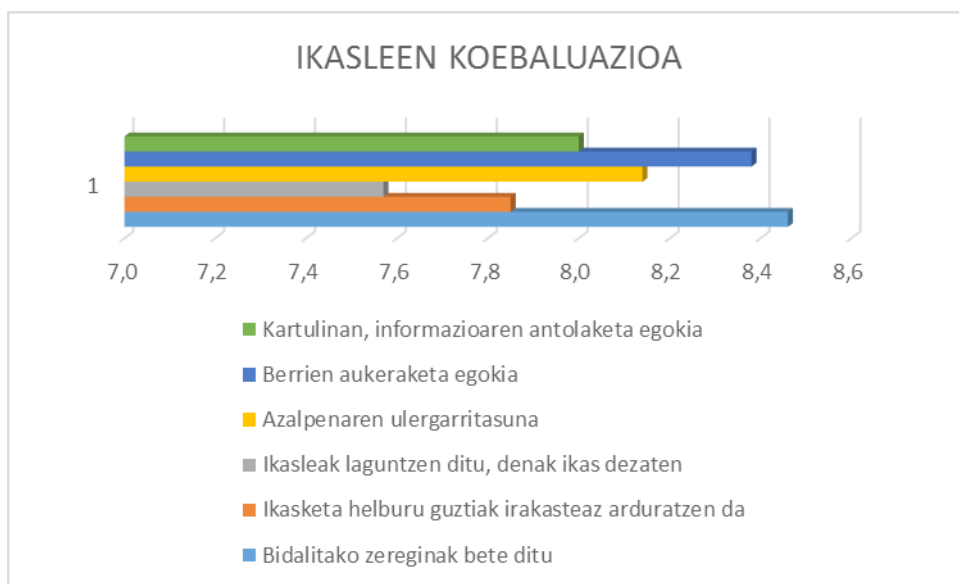
Proposamen didaktikoaren azken pausoari dagokionez, ikastaldeen egindako lanaren balorazio amankomuna, berdinen arteko ebaluazio oso positiboak jaso

10. <<https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/tortura/>>.

ditugu (1. irudia). Hala, ikaskideen arabera talde guztiek bidalitako zereginak era egokian bete dituzte (giza eskubideak ulertu eta aditzera eman), eta 10 puntu posibleetatik 8,5 kalifikazioa lortu¹¹.

Giza eskubideekin harremanetan dauden berriak aukeratzeak ere oso balorazio baikorra jaso du (8,4), eta bide batez, lan honen ondorioz, giza eskubideen artikulua ulergarriagoak egin dira eta irizpide honek oso iritzi onak jaso ditu (8,1). Hori justifikatzeko honelako azalpenak eman dituzte: «albiste hurbilak eta interesgarriak hartu dituztela iruditu zait»; «notizia berriak ezagutu ditut, hala nola gaur torturaren aurkako eguna dela, bai eta giza eskubide berriak ikasi ere»; «lehenengo eskubidea ez nuen ulertzen, ulertzeko zaila iruditzen zitzaidan baina berriak lagundu egin dit»; «hemen eta munduan gertatzen denaren konparaketak ulergarriagoak egin du», eta abar.

Bestalde, ikasleak beren kideekin kritikoagoak izan diren irizpideak ere aipatu beharrean gaude. Horrela, beren kideen duda edo ezjakintasunak argitzearen itema traketsago ebaluatu dute (7,6), irakasteko prozesuaren kalifikazioan ere eragina izanik (7,9). Horren arrazoia izan daiteke azalpen batzuen ostean eztabaida sortu egin zela bai eta galdera batzuk sorrarazi ere, eta hitza hartu egin zuten talde batzuek erantzun argia emateko gaitasunik eza erakutsi zutela.



1. irudia.

11. Ebaluazio-prozesu honetan 10 taldek parte hartu dute, eta guztira 44 ikasle inplikatu dira.

Ondorioak

Saiakera didaktiko honen bidez GEHren helburuak eta edukiak era adierazgarri eta esanguratsu batean landu dira. Horrela, ikasleek berriak aukeratzean prozesu enpatiko bat hasi dute, beste gizabanakoen egoera identifikatu, ulertu eta barnerratu. Era berean, beste pertsonen larruan jarrita, gizaki guztiok eskubide berak izan behar ditugula ikasi dute, bazterketa, bereizketa, diskriminazio eta injustizia sozialen iturburura gerturatu direlarik, horien urraketaren aurrean jarrera kritikoa erakutsi dute. Bide horretatik abiatuta, gizarte demokratiko batek izan behar dituen balioak eta jarrerak ezagutu eta praktikan jarri dituzte (errespetua, tolerantzia, elkartzasuna, justizia, kooperazioa) eta egoera gatazkatsuei aurre egiteko ezinbesteko tresna bilakatu (Diez Gutierrez eta Rodríguez Fernández, 2018). Irtenbide bila aritu direnean, ordea, elkarrizketa eta negoziazioaren garrantziaz jabetu dira bizikidetzarako eta interes ezberdinen norgehiagoka konpontzeko. Prozesu honetan gizabanakoaren parte-hartzea ezinbestekoa da, eta ikasleak herritar arduratsu eta aktibo bilakatu dira.

Lan honetan agerian gelditu da gaur egungo gizarteak hartzen dituen erabakien atzean, sarritan aurreiritzi eta pentsamendu xenofobo, arrazista, sexista eta homofoboak ezkututzen direla. Horrela, ikasleek giza eskubideak zapaltzen dituzten egoerak salatzeke gai izan dira, aniztasunean (kulturala, soziala) eta berdintasunean eraikitako gizarteak behar dituen oinarriak ezarri dituzte eta mundu globalizatuaren erronkei erantzuteko konpetentzia garatu dute.

Bigarrenik, esperientzia didaktiko honek *Heziberri 2020* curriculumaren helburuak eta edukiak lantzeko aukera eman digu, eta Lehen Hezkuntzako etorkizuneko irakasleek gerturatze esanguratsua egin dute. Horren harira, diziplina barneko Konpetentzia Sozial eta Zibikoan eta horrek dituen jakintza-eremu ezberdinetan sakondu dute, bai Gizarte Zientzietan bai Balio Sozial eta Zibikoetan, azken horren eragina nabarmena izanik¹².

Gizarte Zientziak jakintza-eremuari dagokionez, hainbat helburu bete dira; esate baterako, gizartean bizitzeak dakarren ardurak eta ikuspegi ezberdinak integratzeko zailtasunak gatazkak sor ditzaketela ikusi dute, desadostasun horiek konpontzeko jarrera kritiko, tolerante eta konstruktiboa izan behar dutela ohartaraziz eta giza eskubideen beharra azaleratuz. Bestalde, historia garaikidean murgildu dira, albisteen ulermenean sakontze aldera. Horretarako, berrien kokapenari eta testuinguratzeari erreparatu diote, gertakari horien kausetan eta ondorioetan sakontzeko. Amaitzeko, proposamen honen garapenean jarraitutako metodologia kontuan harturik, esan genezake talde-lanean jarduten ikasi dutela, Giza Eskubideetarako Hezkuntzako praktika hau lan kooperatiboan oinarritu baita, non guztion ekimena, parte-hartzea eta ekarpenak ezinbestekoak izan diren.

Curriculumaren edukiak azterturik, ikasleek lehen multzoko edukiei heldu diete, lana aurrera eramateko informazioa eskuratzeko, ustiatzeko, prozesatzeko eta helarazteko prozedurak garatu baitituzte, eta prozedurazko edukien garrantziaz jabetu dira. Bestalde, giza eskubideak bizikidetzarako diren heinean, hirugarren

12. 236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea.

multzora —Gizartean bizitzea— gerturatu dira, «herritartasuna baliatzean dituzten eskubide eta betebeharreko sentsibilitatea eta errespetua» barneratu baitute. Eduki multzo horren barnean, giza antolakuntza eta erakundetze-prozesuan ere sakondu dute, munduko herrialde ezberdinetan dauden gobernu motak aipatu eta aztertu dituztenean. Azkenik, populazioaren bilakaeran eta banaketan murgildu dira (demografia), egungo gizartean dauden emigrazio-fenomenoak aztertzeko.

Halaber esan beharra dago, hein batean bigarren eta laugarren multzoko edukiak zeharka landu dituztela (Gure mundua eta haren kontserbazioa; Denboraren arrastoa), berriak espazioan eta denboran testuinguratu dituztenean, munduko geografian barneratu eta iraganera jo baitute erantzun bila. Horren harira, geografia politikoko eta historia garaikideko hainbat kontzeptu bereganatu dituzte, hala nola munduko hainbat herrialde, Bigarren Mundu Gerra osteko Europako testuinguruko gizarte-estatu eta joan den mendeko «gizon-emakumeen bizimodu eta gertaerak».

Balio Sozial eta Zibikoen jakintza-eremuari dagokionez, helburuak osotasunean garatu dira. Hala, ikasleen balio-sistemaren gaineko hausnarketa sakona bideratu egin da, horiek bizikidetzara posible egin behar dutela ohartaraziz. Gizakiak, soziala den heinean, beste pertsonetikiko harremana ezinbestekoa du, norbanako balio-sistema giza eskubideetan oinarritu behar dela ulertaraziz. Horrela, ikasleek desberdintasun soziala eta edozein motatako bazterkeria (generoa, jatorria, etnia, sinesmen, orientazio sexuala...) gailendu behar dela hauteman dute.

Helburu horien harira, lehen eta bigarren zikloko edukiak landu dira, bereziki «Elkar ulertzea eta errespetua pertsonen arteko harremanetan» eta «Bizikidetzara eta gizarte-balioak» eduki multzoak, beren azpigaiekin (giza eskubideak elkarbizitzarako markoa eta elkarbizitzarako balio sozialak).

Bestalde, koebaluzioa aurrera eramanez, ikasleek beren ikasprozesua erregulatzen ikasi dute bai eta ikaskuntza-irakaskuntzan agertu diren arazo-erronken gaineko hausnarketa egin ere, talde bakoitzaren potentzialtasuna, bertuteak, ahuleziak eta mugak identifikatuta eta kontziente izan da. Horrela, bai ikaslearen zein irakaslearen rolean sartu dira ikerketa-lana eta azalpenak eman dituztenean, hezkuntzako subjektu garrantzitsuenek dituzten ardurez jabetu dira eta etorkizuneko irakasleen autonomian aurrerapausoak eman dituzte (Padilla eta Gil, 2008).

Aurreko orrialdeetan azaldutako esperientziaren emaitzak kontuan harturik, esan dezakegu ariketa hau oso baliagarria suertatu zaigula Euskal Herriak azken urteotan izandako gatazkari gerturatzea martxan jartzeko eta Adi-Adian programak behar dituen hasierako ezagutzak eraikitze eta modulu horrek dituen helburuetara gerturatze (enpatia, giza duintasuna, injustizienganako ikuspegi kritikoa, giza eskubideak, inklusioa, bizikidetzara). Horrela, giza eskubideei buruz ikasleek dituzten aurrezagutzak eta aurreiritziak neurtzeko gai izan gara, eta gai honen inguruan gehiago jantzi ditugu, euskal gatazkaren biktimek jasandako eskubideen urraketa errazago ulertuz eta subjektu horiekin enpatizatuz. Hasierako hausnarketa honek aukera eskainiko die gure gertuko lehenaldi gorabeheratsuek —bizikidetzari dagokionez— gaur egun duen oihartzunaren gainean ikuspegi kritiko bat zabaltzeko, bai eta *memoria* edota *errelatoen borrokan* azaltzen diren alderdi kontrajarrien

ikuspegiak bateratzen laguntzeko ere, amankomuneko espazio bat bilatuz eta kultura demokratiko eta toleranteetan sakonduz.

Finean, eta Giroux-en (2004: 115) ideiarri jarraiki, ezin da gizarte demokratiko bat eraiki ezta sostengatu, «paideia» demokratikorik gabe; hau da, demokrazia garatuko duten hiritar aktiboak behar ditugu, beren egunerokotasunaren praktika guztietan jokabide demokratikoak aurrera eramango dituztenak eta beren ikuspegiakosmosioa balio demokratikoetan oinarrituko dutenak. Horretarako, eta ikusi dugunez, GEHk berebiziko garrantzia du.

Bibliografia

- ACNUDH (2004): *ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos: Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, Naciones Unidas, Geneva.
- Adorno, T. (1998): *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Ediciones Morata, Madril.
- Amnistía Internacional (2012): *Educación en Derechos Humanos en España. Algo más que una asignatura*, Amnistía Internacional, Madril.
- Argibai, M. et al. (2011): *Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*, Hegoa - Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.
- Baigorri, J.A. et al. (2000): *Los Derechos Humanos. Un Proyecto Inacabado*, Ediciones Del Laberinto, Madril.
- Barba, J.B. (1997): *Educación para los Derechos Humanos*, Fondo de Cultura Económica, Mexiko.
- Barton, K.C. (2015): «Young adolescents' positioning of human rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States», *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 48-70.
- Bizquera, R. (2004): *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla, Madril.
- Brewer, J. eta Hayes, B.C. (2011): «Post-conflict societies and the social sciences: a review», *Contemporary Social Sciences*, 6(1), 5-18.
- Brown, G.; Langer, A. eta Stewart, F. (2011): «A Typology of Post-conflict Environments», Centre for Research on Peace and Development, Working Paper n°1.
- Buckland, P. (2005): *Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction*, Banco Mundial, Washington.
- Candamil, P.G.; Sánchez, A.C. eta Silva, M.Y. (2014): «Educación en derechos humanos: revisión en perspectiva desde Europa, Asia Central, Norteamérica, Latinoamérica y Colombia», *Revista Vía Iuris*, 16, 87-117.
- Calderón-Martínez, A.X. (2017): «La educación en derechos humanos, un aporte al postconflicto», *Dixi*, 19(25), 41-48.
- Camps, V. (2016): «El declive de las instituciones», *Cuadernos de Alzate*, 48-49, 211-222.
- Díez Gutiérrez, E.J. eta Rodríguez Fernández, J.R. (2018): *La «polis» secuestrada. Propuestas para una ciudad educadora*, Trea, Gijón.
- Freire, P. (2005): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madril.
- , (2009): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madril.
- FRIDE (2006): *El posconflicto bajo el prisma de las víctimas*, Autor, Madril.
- Fitzpatrick, J. (2006): «An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for Community Nursing students», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 37-53
- Galtung, J. (1999): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bakeaz, Gernika.

- Gibbs, G. (1999): «Using assessment strategically to change the way students learn», in S. Brown eta A. Glasner (ed.), *Assessment matters in Higher Education*, McGraw-Hill Education, Buckingham, 41-53
- Gil, J. eta Padilla, M^ªT. (2009): «La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje», *Educación XX1*, (12), 43-65.
- Giroux, H. (2004): *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*, Garamond Press, Aurora.
- González Gallego, I. (ed.). (2010): *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*, Graó, Barcelona.
- Guglielmucci, A. (2017): «El concepto de víctima en el campo de los derechos humanos: una reflexión crítica a partir de su aplicación en Argentina y Colombia», *Revista de Estudios Sociales*, 59, 83-97.
- Harto de Vera, F. (2005): *Investigación para la Paz y Resolución de Conflictos*, Tirant Lo Blanch, Valencia.
- Hearty, K. (2018): «Victims of human rights abuses in transitional justice: hierarchies, perpetrators and the struggle for peace», *The International Journal of Human Rights*, 22(7), 888-909.
- Hernández Cardona F.X. (2005): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Graó, Barcelona.
- Hernández Cardona F.X. eta Feliu, M^ª. (2011): *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*, Graó, Barcelona.
- Ivzate, D.M. (2012): «La pedagogía de Bertrand Russell», *Letral: revista electrónica de Estudios Transatlánticos*, 5(2), 135-145.
- Junne, G. eta Verkoren, W. (ed.) (2005): *Postconflict development: Meeting new challenges*, Lynne Rienner Publishers, Londres.
- Karabulut, ÜS. (2012): «How to teach critical-thinking in social studies education: an examination of three NCSS journals», *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 197-214.
- Kerr, D. (1999): *Citizenship Education in Primary Schools*, Institute for Citizenship Studies, Londres.
- , (2008): «Research on Citizenship Education in Europe: A Survey», in V.B. Georgi (ed.), *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, Bpb, Bonn, 167-178.
- Kerr, D. eta Losito, B. (2010): *Strategic support for decision makers: Policy tool for education for democratic citizenship and human rights*, Council of Europe, Estrasburgo.
- Levin, L. (1999): *Derechos humanos: preguntas y respuestas*, Unesco-Bakeaz, Bilbo.
- Levinson, R. (2006): «Towards a Theoretical Framework for Teaching Socio-Scientific Controversial Issues», *International Journal of Science Education*, 28(10), 1.201-1.204.
- Longo, O. et al. (2017): *Euskadiko Gazteak 2016*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.
- López Facal, R. eta Valls, R. (2012): «La necesidad cívica de saber historia y geografía», in N. De Alba, F. García eta A. Santisteban (ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla, 185-192.
- Raúl López Romo, R. (2015): *Informe Foronda. Los efectos del terrorismo en la sociedad vasca (1968-2010)*, La Catarata, Madrid.
- Magendzo, A. (2006): *Educación en Derechos Humanos: Un desafío para los docentes de hoy*, Lom Ediciones, Santiago.

- Magendzo, A. eta Toledo, M.I. (2009): «Educación en Derechos Humanos: Curriculum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Subunidad "Régimen militar y transición a la democracia"», *Estudios pedagógicos*, 35(1), 139-154.
- , (2015): «Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia», *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16.
- Marcuse, H. (1993): *El hombre unidimensional*, Editorial Planeta, Bartzelona.
- Marina, J.A. (2005): «Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*», 19(3), 27-43.
- Maslow, A. (ed.) (1998): *Toward a psychology of being*, Wiley & Sons, New York.
- Minguez, X.; Alzate, R. eta Sánchez, M. (2015): «Una aproximación psicosocial al conflicto vasco como sistema dinámico», *Universitas Psychologica*, 14, 563-578.
- Molina, F. eta Pérez, J.A. (2015): *El Peso de la identidad. Mitos y ritos de la historia vasca*, Marcial Pons-Instituto Valentín de Foronda, Madril.
- Mujica, R. (2002): «La metodología de la educación en derechos humanos», *Revista IIDH*, 36, 341-364.
- , (2007): «¿Qué es educar en derechos humanos?», *Revista DEHUIDELA*, 7, 21-36.
- Nicolai, S. eta Triplehorn, C. (2003): «The role of education in protecting children in conflict», *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*, 42, 1-36.
- Padilla, M^a.T. eta Gil, J. (2008): «La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria», *Revista española de pedagogía*, 241, 467-486.
- Pagès, J. eta Santisteban, A. (2010): «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia», *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17(64), 8-18.
- Pérez Aguirre, L. (1999): *Los valores democráticos en la educación y la transformación social*, IIDH, San José.
- Pujolàs, P. (2012): «Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo», *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Rodino, A.M. eta Brenes, R. (2005): *La dimensión pedagógica de la educación en derechos humanos. El modelo educativo del IIDH*, IIDH, San José.
- San Pedro, P. (2006): «El posconflicto bajo el prisma de las víctimas», *Desarrollo en Perspectiva*, 2, (2006).
- Sandín, M.P. (2003): *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, McGrawHill, Madril.
- Schwartz, S.H. (2010): «Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior», in M. Mikulincer eta P. Shaver (ed.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*, American Psychological Association, Washington DC, 221-241.
- Schweisfurth, M.; Lynn D. eta Clive H. (edk.) (2002): *Learning Democracy and Citizenship: International experiences*, Symposium Books, Oxford.
- Stockemer, D. (2019): *Quantitative methods for the Social Sciences*, Springer, Cham.
- Traverso, E. (2007): *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Ediciones Jurídicas y Sociales SA, Madril.
- Unesco (2012): *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*, Naciones Unidas, Geneva.
- Vázquez, F. (2001): *La Memoria Como Acción Social. Relaciones, significados e imaginario*, Paidós, Bartzelona.

