

# Bertso-eskolak, nerabezaroan hezteko espazio gisa

Garazi Navarro Ugarteburu eta Nahia Idoiaga Mondragon  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Euskal Herriko bertso-eskolek bertsolaritzaren transmisioaz haratago lan hezitzailea egiten dute nerabezaroa ardatz hartuta. Lan honen helburua da bertso-eskolak aisialdi hezitzailearen arloko eragile gisa aztertzea, nerabeei talde horien parte izateak eskaintzen dizkien ekarpenak zeintzuk diren ikertuz. Horretarako, Bizkaiko bertso-eskoletako 49 kidek asoziazio askeko ariketa bat egin zuten *Grid Elaboration Method* delakoari jarraiki eta bertan sortutako erantzunak analisi lexikalaren bidez aztertu ziren, zehazki Iramuteq softwarea erabiliz. Horrez gain, datu osagarri gisa galdera ireki batzuk ere egin zitzaizkien parte-hartzaileei. Ateratako emaitzek bertso-eskolen balio hezitzailea baieztatu dute, eta nabarmendu dituzte, aisialdi hezitzailearen arloan, nerabeen identitatea garatzeko gune gisa eta plano psikosozialean eragina duen espazio gisa. Zehazki ikusi da gazteen aisian oinarritutako euskal kulturaren transmisioa eta lanketa kognitiboa lantzeaz gain, harreman-esparruan ekarpen nabarmena egiten dutela parekoen arteko transmisioan eta norberarekiko erronketan oinarritua.

GAKO-HITZAK: Bertso-eskola · Denbora libre hezitzailea · Nerabezaroa · Gizarte Hezkuntza.

## Verse-making schools, as educational spaces in adolescence

The aim of this investigation is to analyse the educational task that verse-making schools do in Basque Country, focusing it on adolescence. The main idea that has been considered as premise is the importance of collective identity in adolescence. We want to see whether verse-making schools offer useful social educational tools for adolescents, analysing them as agent of educational leisure. For that, 49 members of verse-making schools of Bizkaia did an exercise of free association, based on *Grid Elaboration Method*. The answers have been analysed with a lexical analysis, through the software Iramuteq. In addition, they answered some open questions, as a complementary fact. Qualitative methodology has been used, as well as a questionnaire. The outcomes of the analysis have confirmed the educative value of verse-making schools, as important agents on a psychosocial level in the field of educative leisure. Concretely, we have seen that verse-making schools, beyond the transmission of the basque culture and the cognitive work, contribute to the field of relationships, basing on peer transmission and self-challenge.

KEY WORDS: Verse-making school · Educational leisure · Adolescence · Social Education.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.117.2021.4>

**Jasotze-data:** 2020-05-11 **Onartze-data:** 2020-09-16

## 1. Sarrera

Hezkuntza ez-formalaren arloan, aisialdi hezitzailearen balioa mahai gainean jarri izan da behin baino gehiagotan. Aisialdi hezitzaile deritzen eta pertsonen identitatearen eraikuntzan ekarpen garrantzitsua egin dezaketen jardun-eremuak ezagutzea gako garrantzitsua izan daiteke horien jarduna fintzeko eta hobetzeko.

Lan honen ardatz nagusia Euskal Herriko bertso-eskolak dira. Urte luzeetan zehar arduratu dira bertsolaritzaren transmisioaz, hots, kantu inprobisatuaren irakaskuntza eta ikaskuntzarako eskolak dira hauek. Zaletasun bat konpartitzen duten pertsonak batzen dira bertso-eskoletan, eta batez ere gaztetxoek taldeek izaten dute indarra. Beraz, gazte horientzako aisialdiaren partetzat har ditzakegu espazio hauek. Lanaren bigarren ardatza nerabezaroa da: biologikoa edo naturala baino areago, soziala (eta beraz, testuinguruaren arabera oso desberdina) den estadio edo fase hori (Palacios eta Oliva, 2004; Mendoza, 2008). Ume izateari utzi eta nortasuna bilatzen, berreraikitzen... hasten den fasea.

Badu bereizgarri bat bertsoak, espazio hauen balio hezitzailea aztertu nahi izatera garamatzana. Bertsolaritzan pentsamenduak, iritziak eta sentipenek garrantzia berezia hartzen dute (Garzia, Sarasua eta Egaña, 2001) eta horrek nerabezaroan ekarpena egin dezakeen jardura dela uste izatera garamatza. Hori da lanaren abiapuntua. Bertsoaren bereizgarri hori kontuan izanda eta taldeak nerabezaroan garrantzia handia hartzen duela dioten hainbat baieztapenekin (Oliva, Parra eta Sánchez-Queija, 2004; Oliva eta Palacios, 2004; Orcasita eta Uribe, 2010), bertso-eskolen balio hezitzailea ikertu nahi izan dugu lan honen bidez.

### **Nerabezaroa: fenomeno sozial eta kultural bat**

Nerabezaroa garapenaren estadio natural bat dela uste badezakegu ere, hainbat autoreren azalpenei jarraituz, fenomeno unibertsal bat izatetik urrun, gizarte- eta kultura-antolaketa baten produktua da (Mendoza, 2008; Palacios eta Oliva, 2004). Horrela, nerabezaroa gaur egun Mendebaldeko herrialdeotan ezagutzen edo ulertzen dugun moduan XX. mendearen hasieraz goertzik existitzen dela esan daiteke.

XIX. mendearen amaierara arte nerabezaroa ez zen sekula garapenaren estadio edo fasetzat hartua izan; izan ere, umeen gehiengoa soldatapeko lanaren menpe zegoen 10-12 urte zituztenerako: ume izatetik, bat-batean helduen rola hartzera pasatzen ziren (Kett, 1993; Palacios eta Oliva, 2004). XIX. mendearen amaieran etorri zen industria-iraultza eta horrek apurketa eragin zuen haurtzaroaren eta helduaroaren arteko etapan ere. Eskoletan programa espezifikokoagoak eta konplexuagoak garatu zituzten, eta denborarekin, langile-klase xumeko seme-alabak ere eskolan denbora gehiagoz jarraitzen hasi ziren (Lozano, 2014; Palacios eta Oliva, 2004). Modu horretan, Mendebaldeko herrialdeetan «derrigorrezko eskolaratze»aren kontzeptua txertatu zen (gaur egun Europako herrialde gehienetan 16 urtera artekoa dena).

Horrek ondorio argi bat zekarren: atzeratu egin zen heldu-estatuserako jautzia. Hau da, lehenago egun batetik bestera ematen zen jautsi hori urteak irauten zuen

prozesu bat izatera pasatu zen (Lozano, 2014; Mendoza, 2008). Eriksonen (1968) «moratoria sozial» moduan izendatzen zuen nerabezaroa, gizarteak gazteei ematen dien itxaronaldi bat, helduen rola betetzeko prestatzen diren bitartean (Erikson, 1968). Gaur egun ere halaxe ulertzen dugu nerabezaroa Mendebaldeko kulturaren (Palacios eta Oliva, 2004).

Eriksonen esan bezala (1968), nerabeak gainditu behar duen erronka nagusia identitate bat aurkitzea da, eta identitate-krisi hori autodefinizio pertsonalaren eta subjektuaren rol sozialen arteko oreka bat lortzen denean gainditzeko da, egokitzapenezko modu batean (Zacarés, Iborra, Tomás eta Serra, 2009). Hots, bere buruari buruz uste duenaren eta besteek beragan ikusten dutenaren inguruan duen pertzepzioaren arteko oreka bat behar da nerabezaroan zentralitate handia hartzen duen identitate horren bilaketan (Erikson, 1968). Beraz, uler daiteke garrantzi berezia hartzen duela «nor izan nahi dudana» erabakitzerakoan «ni naizenaren» eta «ni besteen begietan naizenaren» arteko oreka egoteak.

Horrekin batera, azpimarratzekoa da garai honetan, pentsamendu formalaren garapenaren ondorioz (Inhelder eta Piaget, 1958), ordura arte jaso dituzten arauetako kritikoagoak bihurtzen direla, eta eztabaidatzean argumentu solidoagoak erabiltzen hasten direla (Smetana, 2005). Hori horrela, gurasoengandik, eta orokorrean, autoritatearengandik bereizteko beharrezko identitate propioaren bilaketarekin batera doa, eta bide horretan pentsamendu propioa garatzen laguntzeko tresnak lagungarriak izan daitezke.

## **Nerabezaroa eta taldea**

Aipatutakoaren haritik, nerabeen identitatearen eraikuntzan gakoa izan daitekeen faktore bat taldea da (Orcasita eta Uribe, 2010). Garai horretan birdefinitu egiten dira inguruarekiko harremanak, eta nerabeak identifikaziorako erreferente berriak bilatzen ditu, horrekin batera identitate berriak garatuz (Artetxe, 2014). Adingabea gurasoengandik aldentzen ari den heinean, berdinen arteko harremanek (lagunek, kideek...) garrantzi, intentsitate eta egonkortasun handiagoa hartzen dute, eta berdinen taldea bilakatzen da nerabearen sozializazioan eragin handiena duen testuingurua (Palacios eta Oliva, 2004), haren eredu nagusia (Artetxe, 2014) eta autoestimua-maila globala baldintzatzen duen adierazle behinena (Palacios eta Oliva, 2004).

Aipatu berri den taldearen parte sentitzearen sentimendua Identitate Sozialaren Teoriak eta geroago Ni-aren Autokategorizazioaren Teoriak azaldu izan dute. Tajfelek (1981) azaldu zuenez, norbanakoaren autokontzeptuaren parte bat haren identitate sozialak osatzen du. Identitate soziala honela definitu zuen: «Gizabanakoak duen ezagutza talde sozial jakin batzuekiko duen perteneziaz eta horrek berarentzat duen esanahi emozionala eta balioa» (Tajfel, 1981). Gainera, unibertitateko ikasleekin egindako zenbait ikerketak azaleratu dute elkarrekin egoteak gazteen autoestimua kolektiboa handitzen duela, eta horrek identitate soziala osatzen laguntzen diela (Sánchez, 1999, Scandroglio, López eta San José, 2008).

## Aisialdi-taldeak, nerabeen talde-identitatearen lanabes gisa

Hezkuntza formaletik haratago eta bereziki talde-identitate horren euskarri gisa hezkuntza ez-formalak berebiziko garrantzia hartzen du nerabezaroan. Aisialdian antolatzen diren zenbait talde denbora libre hezitzailetzat<sup>1</sup> har ditzakegu. DLHak, Ruiz de Gaunaren (2012) aburuz, baditu bere-berezko diren hainbat ezaugarri. Hasteko, okupaziorik eta betebeharririk gabeko denbora librean gauzatzen da, borondatezkoa izanik. Gainera, hezkuntza-asmo argia du, hau da, haurren eta nerabeen garapen-prozesua du xede eta hori hezkuntza-idea edo -proiektu batean zehaztua dago, helburu argi batzuekin. Hirugarrenik, hezkuntza-oinarria interes orokorrera eta konpromisora bideratuta dago harremanei lehentasuna emanez eta bizikidetzarako hezkuntza eginez. Laugarrenik, haurren, gazteen eta nerabeen hezkuntza integralera bideratuta dago jarduera ez-kontsumitzaileetatik abiatuta eta definizio, gauzatze eta ebaluazio-prozesuetan ere haiei protagonismoa emanez. Eta azkenik, ingurunearekin modu esanguratsuan erlazionatuta dago, eta lehen mailako hezkuntza-elementu gisa txertatzen da.

Beraz, aipatu berri dugun ildoari jarraiki, DLHaren erabilera onak gaitasun sozialen hobekuntza dakar, eta, ondorioz, sozializazio-prozesu osasuntsu bat (Ozamiz, Jiménez eta Picazak, 2019). Baumanek (2007) gizarte likidotzat definitu zuen gure gizartea, non kontsumoa, loturarik eza, bat-batekotasuna eta ziurtasun falta diren ezaugarri nagusiak. Hori horrela, DLHak berebiziko garrantzia hartzen du (Ozamiz *et al.*, 2019); izan ere, espazio bat eskaintzen da non harremanak sortzen eta bizipenak esperimentatzen diren (Gezuraga, Bilbao eta Etxebarriak, 2019). Hori garrantzitsua da nerabezaroan, garai horretan bizi osorako eragina duten balioak, izaeraren aspektuak eta sinesmenak garatzen baitira (Berrio-Otxoa, Hernández, eta Martínez, 2003). Zentzu horretan, Bion-ek (1963) dio aisialdi-talde horietan nerabeek beren arazoak partekatzen dituztela eta beren artean identifikatzen direla, baita gomendioak eman ere. Horregatik, gaitasun sozialak lantzeko aberasgarriagoa da berdinen taldean egitea, non nerabeak bere burua identifika dezakeen eta erreferentziazkoa den (Ozamiz *et al.*, 2019).

Beraz, DLHak garapen pertsonala eta soziala dakartza alde batetik: gaitasun sozialak lantzen dira, zeinak errendimendu akademiko hobe baterako eta ongizate pertsonalerako atea zabaltzen duen (Ricoy eta Fernández, 2016) eta, beraz, pertsonaren hezkuntza integral batera garamatzen (Gezuraga *et al.*, 2019). Baina ez hori bakarrik: DLHak komunitate inklusiboak sortzen ditu (Gezuraga *et al.*, 2019) eta, hala, bazterketa soziala saihesteko bidea ireki (Monzón, 2003).

## Bertso-eskolak

Euskal Herriko kultur adierazpen tradizionala den bertsolaritza ikasteko taldeak dira bertso-eskolak. Bertsolaritza «izaera epidiktikoa duen bat-bateko ahozko genero erretoriko kantatua» dela zioen Garziak (d.g.), eta bertso-eskolak horren transmisioaz eta zabalpenaz arduratzen dira (Hernández eta Arrieta, 2014).

Baina bertso-eskolaren definizio estandar bat ematek haratago badaude berauek aztertzeko proposamen berritzaileak ere. Miren Artetxek, bukatu berri duen

1. Aurrerantzean DLH.

doktore-tesian, Ipar Euskal Herriko bertso-eskoletako gazteen hizkuntza-ibildideak aztertu ditu. Prozesu horretan bertso-eskola «praktika-komunitate» gisa aztertu da. Praktika-komunitateak, kontzeptuaren sortzaileetako bat den Wenger-en (2011) iritziz, honakoa lirateke: «Egiten duten zerbaitekiko kezka edo pasio bat konpartitzen duten eta elkarrekintzan hura hobeto egiten ikasten duten pertsonen taldea».

Artetxek (2014) bertso-eskola taldearen eta norbanakoen identitatea garatzeko gune gisa definitu zuen, egindako elkarrizketetan ikusi baitzuen «gazteek beraiek bertso-eskolako kidegata erabiltzen dutela neurri batean haien identitatea definitzeko» (Artetxe, 2014: 18). Beraz, Artetxeren tesiari jarraiki (2020), praktika-komunitate bat da bertso-eskola, non bertotan aritzeaz haratago harreman, ohitura eta balio batzuk sortzen diren eta ideia batzuk konpartitzen diren. «Praktika komunitateak ikustea da guk zer zirkuitutan parte hartzen dugun, zer harreman eta talde diren esanguratsuak guretzat, eta talde horietan nola garatzen diren harremanak, egiteko moduak, pentsaerak...» (Artetxe, 2020: 12).

Gainera, inprobisazioarekin eta iritziarekin oso lotuta dago bertsolaritza. «Bertsolariarentzat bat-batean aritzea bere sentimenduak eta ideiak azaltzeko era bat da» (Garzia, Sarasua eta Egaña, 2001: 79). Bertso-eskolan, bertotan egiteko jartzen diren gaien bidez iritzi bat osatzea eta gaurkotasuneko gaien inguruan abestea eskatzen zaie nerabeei, eta hori ere oso aspektu lagungarria da nerabearen identitatea bilatzeko prozesuan, nerabeari munduan eta inguruan kokatzea eta leku bat hartzea eskatzen baitzaio, eta Artetxek (2020) aztertu duen moduan, horrek bere pentsamenduak kolektiboki garatzen ari delako eta bere gazte-pentsamendua eraikitzen ari delako sentsazioa ematen dio nerabeari.

## **2. Helburuak**

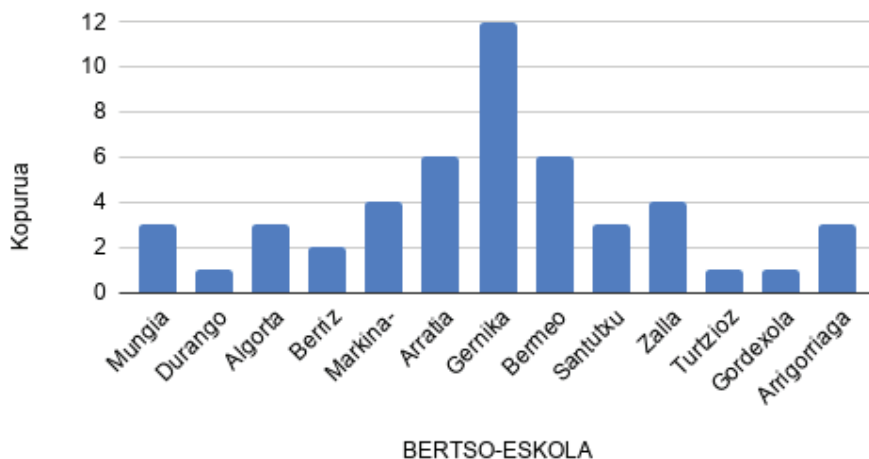
Ikerketa honen helburu nagusia bertso-eskolen izaera hezitzailea aztertzea eta haien ezaugarriak eta potentzialitateak identifikatzea da. Horretarako, nerabezaroko beharrianak kontuan izanda eta bereziki identitatearen berreraikuntzan arreta jarrita, bertso-eskolek prozesu horretan eskaintzen dizkieten tresnak zeintzuk diren aztertu nahi da. Hau da, bertsolaritzaren irakaskuntza teknikoaz gain, bertso-eskolek nerabeen bizitzako plano ezberdinetan duten eragina aztertu nahi da, hots, nerabeari bere nortasunaren eraikuntzan baliagarriak izan dakizkiokeen zein tresna eskaintzen dituen aztertzea.

## **3. Metodoa**

### **3.1. Lagina**

Ikerketa honetan Bizkaiko bertso-eskoletako 49 gaztek parte hartu zuten. Laginaren % 73,5 emakumea izan zen eta % 26,5 gizonezkoa. Adinari dagokionez, parte-hartzaileek batez beste 14,38 urte zituzten, 1,71ko desbideratze tipikoaz eta 12-17 adin-tarteaz. Geografia aldetik, Bizkaiko ia eskualde guztietako bertso-eskoletako kideek erantzun zioten galdetegiari (ikus 1. irudia).

## BERTSO-ESKOLA



### 1. irudia. Parte-hartzaileak, bertso-eskolaren arabera.

## 3.2. Diseinua

Ikerketa honetan metodologia kualitatiboa erabili da, parte-hartzaileak beren erreferentzia-markoaren barruan ulertu ahal izateko (Dorio, Sabariego eta Massot, 2009). Galdera-sorta izan da erabilitako tresna, eta parte-hartzaileek Internet bidez bete ahal izan dute. Galdera-sortaren hasieran parte-hartzaile guztiei beren adina, generoa eta parte hartzen duten bertso-eskola zein diren galdetu zitzairen. Ondoren galdera-sortak bi atal nagusi zituen.

### 3.2.1. Asoziazio askea

Lehenengo, asoziazio askeko ariketa bat proposatu zitzairen. Horretarako *Grid Elaboration Method* delakoa erabili zen (Joffe & Else, 2014). Metodo hori gai ezberdinei buruzko pentsamendu naturalak eta emozioak ikertzeko erabilia izan da. Zehazki parte-hartzaileei lau gelaxkako paper bat eta jarraibide batzuk ematen zaizkie. Instrukzioetan parte-hartzaileei gelaxketan «bertso-eskola» hitza entzutean burura zetozkien lehen lau hitzak idazteko eskatu zitzairen. Ondoren, gelaxketan aipatutako hitzak sakonago azaltzeko eskatu zitzairen, nahi zuten beste luza zitezkeelarik.

Asoziazio askeko ariketan lortutako erantzunen analisi lexikala aztertzeko Reinert metodoan oinarritutako Iramuteq softwarea erabili genuen (Reinert, 1983; 1990), horrela testu-analisietan epaileen interpretazioaren subjektibotasunari egotzi ohi zaizkion fidagarritasun- eta baliozkotasun-arazoak ekiditeko (Klein & Likata, 2003; Reinert, 1996). Software horren helburu nagusia testu bat kuantifikatu eta haren egitura garrantzitsuenak azalratzea da, horrela, testu-datuetako informazio

oinarrizkoena baliatuz. Egitura horiek hitzek testuan duten banaketarekin zuzenki lotuta daudela frogatu da (Reinert, 1996), banaketa hori ia inoiz zorizkoa ez delarik. Deskribatzea, sailkatzea, asimilatzea edota testu bat automatikoki sintetizatzea dira Iramuteqen interes nagusiak. Gainera, frogatuta dago asoziazio askea eta analisi lexikala uztartzea gizarte-irudikapenak aztertzeko bidezko era dela (Lahlou, 1996), lortutako emaitzak bat baitatoz alor honetako ikerketa klasikoekin.

Reinert metodoarekin egindako beste ikerketa batzuetan bezala (Vizeu & Bousfield, 2009; Idoiaga eta Belasko, 2018), klase bakoitzeko hitz garrantzitsuenak hiru irizpideren bidez sailkatu ziren: 1) Hitzaren errepikakortasunaren maiztasuna klasean bertan 5 baino handiagoa izatea; 2) Khi karratuaren asoziazio-probaren balioa klasearekiko  $X^2 \geq 3.89$  [ $p = .05$ ];  $df = 1$  baino handiagoa izatea; eta 3) hitz horren % 50 edo gehiago klase horri egokitu izana.

### 3.2.2. Galdera irekiak

Ondoren, galdera irekiak egin zitzaizkien. Galdera horietan bertso-eskolara joatearen zergatia, bertso-eskolak ematen edo aportatzen diena eta bertako parte izateak beraiengan (izaeran, iritzian, pentsaeran, etab.) duen eraginari buruz galdetu zitzairen.

Galdera hauen erantzunak eskuz aztertuak izan dira. Galdera bakoitzari emandako erantzunetan errepikatzen diren kategoriak hautatu dira, eta kategoria horiek erantzunetan zenbat aldiz errepikatzen diren ikusi da. Horren azterketa egiteko Excel programa erabili da, eta hortik eratorritako grafikoen bidez ikus daitezke parte-hartzaileen joera orokorrak bertso-eskolaren aspektu desberdinei buruz galdetzean.

## 4. Emaitzak

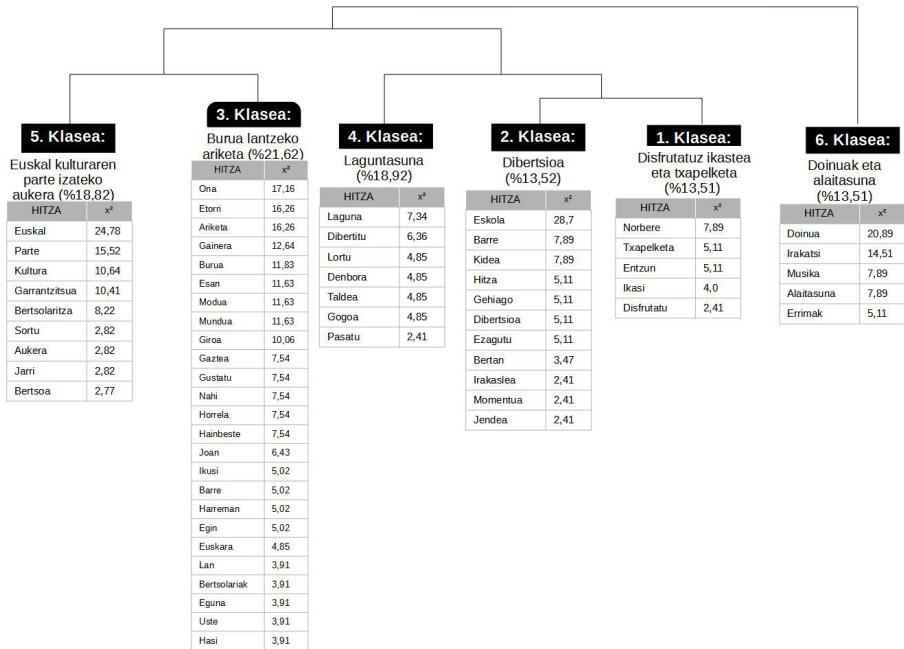
Emaitzen atala bi azpiataletan antolatu dugu. Lehenik eta behin, asoziazio askeko ariketatik eratorritako emaitzak aztertuko ditugu. Bigarrenik, gure galde-sortatik eratorritako galdera irekien emaitzak aztertuko ditugu.

### 4.1. Asoziazio askeko ariketaren emaitzak

Asoziazio asketik eratorritako erantzunak Iramuteq softwarearen bidez aztertu genituen. Corpusak guztira 3.258 hitz izan zituen, non 707 hitz bakarrak izan ziren. Analisi hierarkiko beherakorrek corpusa 391 ECUtan banatu zuen, eta 6 klase eratorri ziren bakoitzeko hitzik esanguratsuenekin, 2. irudian ikus daitekeen bezala.

Analisi hierarkiko beherakorrean ageri den lehen multzoa bosgarren klaseak osatzen du; «euskal kulturaren parte izateko aukera» izendatu dugu eta % 18,82ko pisua dauka. Klase horretan bertso-eskola euskal kulturaren adierazpide garrantzitsu gisa agertzen da, besteak beste honako hitzok lotuta agertzen direlarik: «euskal» (=24,78), «parte» (=15,52), «kultura» (=10,64) eta «garrantzitsua» (=10,41). Haien artean kultura horren parte sentitzeak duen garrantzia ere azpimarratzen dute, esaterako, errepikatzen diren honelako edo antzeko aipuekin: «bertsotan beti nago euskal giroan murgilduta, eta hori garrantzitsua da, euskal kulturaren parte delako»

(emakumea, =69,76); «kaletik lagunekin noanean euskaraz hitz egiten baldin badut haiek arraro begiratzen didate eta etxean batzuetan egiten dugu, bertso-eskolan, aldiz, beti hitz egin dezaket euskaraz libreki» (emakumea, =61,93).



## 2. irudia. Asoziazio askeko ariketatik eratorritako hitz esanguratsuenak, klaseetan banatuta.

Hirugarren klaseari «burua lantzeko ariketa» izena jarri diogu, aipatzen den beste gai nagusi bat delako, eta % 21,62ko pisua dauka. Hainbat hitz desberdin elkarrekin identifikatzen badira ere, «ona» (=17,16), «ariketa» (=16,26) eta «burua» (=11,83) bezalako hitzak sarritan errepikatzen dituzte. Bertsoa burua edo irudimena lantzeko ariketa onuragarritzat hartzen dutela ikusten da, errepikatzen diren ideia horiek ordezkatzeko dituzten honako aipuetan: «burua datorkizuna esateko modua topatu behar duzu modu batean edo bestean, eta nahi duzun beste sakondu dezakezu, eta ez diozu pentsatzeari uzten» (emakumea, =179,80); «bertso-eskolan etengabe irudimena lantzen dugu, eta pentsamendu irekia izan behar dugu, edozein bertso mota egin ahal izateko eta edozein gaitan moldatu ahal izateko» (emakumea, =106,09). Klase hau emakumeekin gehiago lotzen da ( $p < 0.005$ ).

Laugarren klasea «laguntasuna» izendatu dugu, zeinak % 18,92ko pisua duen. Bertso-eskola lagunekin, laguntasunarekin eta harremanekin lotuta agertzen da. «Laguna» (=7,34), «dibertitu» (=6,36) eta «taldea» (=4,85) bezalako hitzak ageri dira, eta honelako aipamenak egiten dira: «aukera asko eskaintzen dizkizu bertso-eskolak lagun berriak egiteko eta lehendik zenituen harremanak sendotzeko» (emakumea, =23,40); «ikasten den guztiak eta lagunek etorkizunean bertsolari izateko gogoia ematen didate» (emakumea, =23,40); «ondo pasatzen dugu lagun



artean eta denbora azkar pasatzen da (...) ezagutzen ez zenuen pertsona bat zure lagun bihurtu daiteke» (gizona, =19,45). Beraz, bertso-eskolako lagun-giroa oso presente dago parte-hartzaileen iritzietan. Klase hau gizonekin gehiago lotzen da ( $p < 0.01$ ).

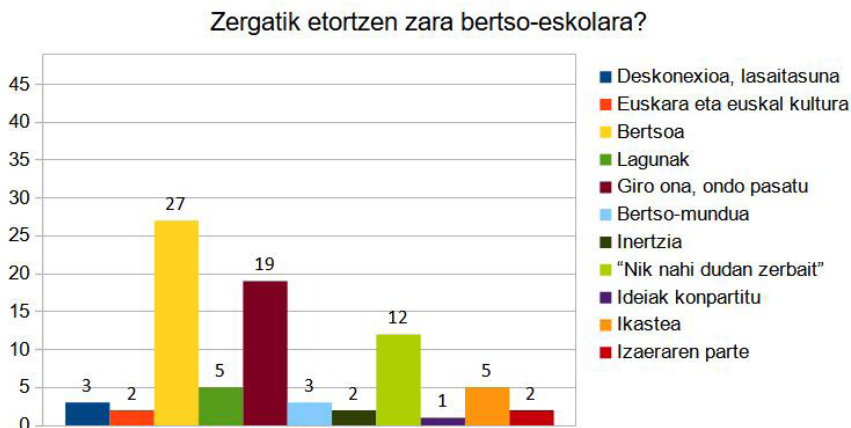
Bigarren klaseak, «dibertsioa» izena jarri diogunak, % 13,52ko pisua dauka, eta «barrea» (=7,89) eta «dibertsioa» (=5,11) bezalako hitzak ageri dira errepikatuta. «Barrea saihestea ezinezkoa da» (gizona, =62,79), «nire kezak ahaztu egiten ditut bertso-eskolan nagoenean» (emakumea, =52,49) «lagunekin ondo pasatzeko momentua da» (gizona, =25,43). Bertso-eskola deskonektatzeko eta ondo pasatzeko espazio moduan ageri da.

Lehenengo klaseak ordezkutzen duen gaia «disfrutatuz ikastea eta txapelketa» da, zeinak % 13,51ko pisua daukan. «Norbera» (=7,89) eta «txapelketa» (=5,11) bezalako hitzak ageri dira, eta honelako ideiak errepikatzen dira: «nire buruarekin harro sentitzen naiz bertso batekin gustura geratzen naizenean edo ikusten dudanean hausnartu ahal izan dudala eta ikasi ahal izan dudala inoiz planteatuko ez nukeen zerbaiten inguruan» (emakumea, =17,00); «bertso-eskolak asko enfokatzen ditugu txapelketak prestatzera, ez dezagun hanka sartu jendaurrean» (gizona, =5,11).

Amaitzeko, seigarren klasea dugu. Honi «doinuak eta alaitasuna» izena jarri diogu eta % 13,51ko pisua dauka. Askotan aipatzen dute bertsoarako beharrezkoa den «doinua» (=20,89). «Niri alaitasuna ematen dit doinuak entzuteak eta kantatzeak» (emakumea, =20,89).

#### 4.2. Galdera irekien emaitzak

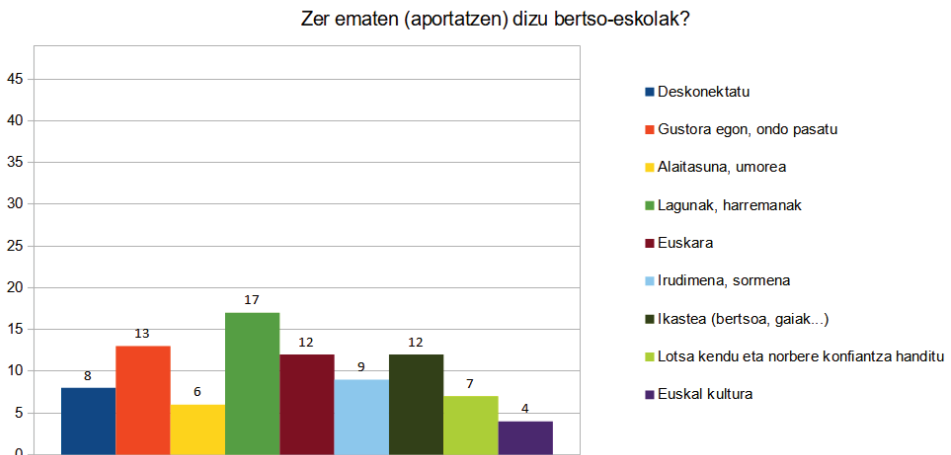
Hurrengo lerroetan, galdera aske bakoitzaren erantzunetan errepikatzen diren kategoriak edo ideiak zeintzuk diren azalduko da. Lehenik eta behin, bertso-eskolara zergatik joaten diren galdetu zitzaizen parte-hartzaileei. Hona hemen erantzunetan agertzen diren kategoriak, bakoitzaren maiztasunarekin:



### 3. irudia. «Zergatik etortzen zara bertso-eskolara?».

Aurreikus zitekeen moduan, bertso-eskolara joatearen arrazoi nagusia bertsoa bera dela agertzen da. Bertsoaren inguruan antolatzen den aisialdi-ekintza izaki, 27 erantzunetan agertzen da bertsoa dela bertso-eskolara joatearen arrazoa: bertsoan ikastea, bertsoan egitea, bertsoa gustuko izatea... Hala ere, maiztasun esanguratsuak lortu dituzte beste bi ideiak ere. Alde batetik 19 erantzunetan azpimarratzen da bertso-eskolako giro ona, dibertsioa edo ondo pasatzea bertara joateko arrazoi gisa. Bestetik, 12 erantzunetan atzeman da «nik nahi dudan zerbait» delako ideia, hau da, derrigortasunetatik kanpo egiten duten aisialdi-ekintza gisa identifikatu dute: «nahi dudalako» edo «gustatzen zaidalako» egiten den ekintza gisa, derrigortasun batekin baino arego, gustu pertsonal edo zaletasun batekin lotuta.

Bigarrenik bertso-eskolak zer ematen edo aportatzen dien galdetu genien parte-hartzaileei.

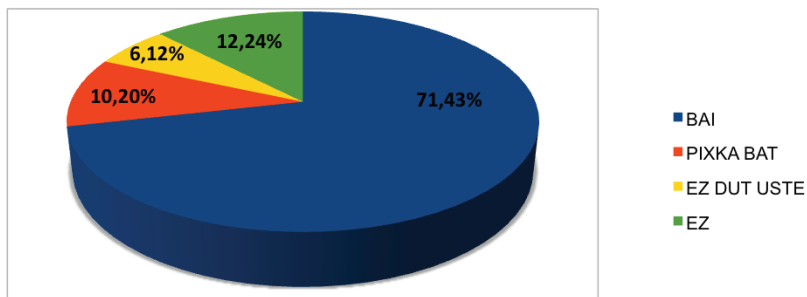


#### 4. irudia. «Zer ematen dizu bertso-eskolak?».

Galdera honen erantzunen maiztasunak parekoagoak izan dira. Maiztasun handienaz (17 erantzunetan), bertso-eskolak ematen edo aportatzen diena lagunak eta harremanak direla erantzun dute. «Harremantzeko erraztasuna» lortu dutela, beren «interes antzekoak dituztenekin harremanak egiteko» aukera dela eta «babes eta konfiantza» espazio bat dela azaldu dute, besteak beste. Gustura egotea eta ondo pasatzea ere berriz errepikatzen diren ideiak dira, kategoria hori 13 erantzunetan agertu delarik. 12 pertsonak, gainera, euskara aipatu dute. Batez ere euskara-maila hobetzearekin, hiztegia aberastearekin eta trebezia handiagoa lortzearekin lotutako ideiak aipatu dira. Ikastea aipatu duten zenbait ere badira. 12 pertsonak ideia hau azpimarratu dute: bertso-eskolan asko ikasten dutela. Bertsoez ez ezik, gai desberdinen inguruan ere ezagutza handiagoa eskuratzen dutela diote.

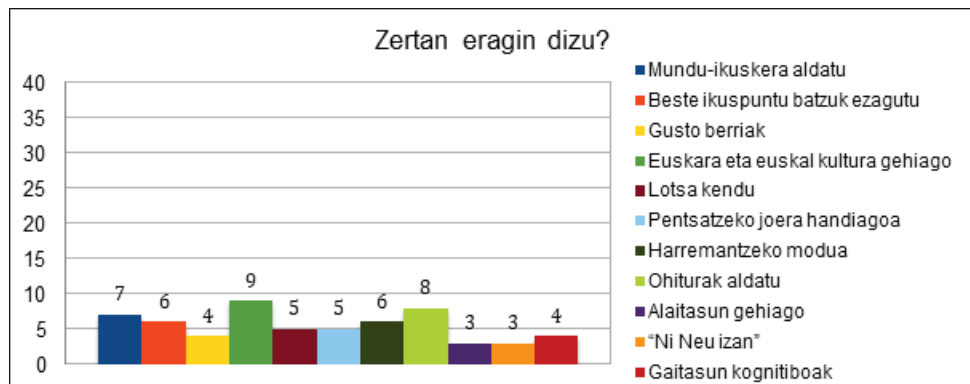
Guztiei egindako galderetan azkena honakoa izan zen: «Bertso-eskolak zugan (izaera, ohiturak...) eragina duela uste duzu? Zertan?».

Bertso-eskolako parte izateak zure izaeran eragina duela uste duzu?



### 5. irudia. «Bertso-eskolak zugan eragina duela uste duzu?».

Gehienek (% 80,63) «bai» edo «pixka bat» erantzun zuten, eta horien artean, «zertan» eragiten dien azaltzean honako kategoriak agertu ziren:



### 6. irudia. «Zertan eragin dizu?».

Beraien izaera, ohitura eta abarretan bertso-eskolak eragina izan duela uste dutenen artean, eragin horren edukiarri dagokionez hainbat dira atera diren ideia nagusiak (maiztasunaren arabera ordenatuta): euskara eta euskal kultura gehiago erabiltzea, ohiturak aldatzea, mundu-ikuskeraren aldatzea, beste ikuspuntu batzuk ezagutzea, harremanak egiteko modua aldatzea...

Horiez gain, pentsatzeko eta gauzei bueltak emateko joera handiagoa dutela orain ere esan dute, baita lotsa gutxitu zaiela ere. Gustu berriak dituztela orain, gaitasun kognitiboan handitzea, alaitasun handiagoa izatea eta «ni neu izatea»ren ideiak ere ageri dira erantzunen artean.

## 5. Eztabaida

Egindako ikerketak emandako emaitzak laburtu eta aztertu ostean, lan honen helburuei behatuz bertso-eskolak denbora libre hezitzailearen barruan kokatzeko hainbat gako plazaratu ditu lan honek.

Lehenik eta behin, argi dago bertso-eskolek DLH orok ardatz duen hezkuntza-asmo garbia dutela (Ruiz de Gauna, 2012), bertako parte-hartzaileen alderdi kognitiboa garatzea xede izanik. Izan ere, nerabeek berek azpimarratzen dute burua lantzeko ariketa bat dela bertsoa: hizkuntzaren erabilera hobetzen laguntzen die, irudimena lantzen, memoria... Beraz, arlo kognitiboarekin lotura zuzenean, arlo akademikoan ere honek ondorio positiboak izan ditzakeela ondoriozta dezakegu (Edel, 2003; Nickerson, Perkins & Smith, 1998; Torres, 1998).

Horrez gain, nerabezaroaren garaiaren testuinguruan jarri behar gara zaletasun baten esanahia bera ulertzeko. Adin-tarte horretan, eta gero eta gehiago, derrigortasunez betetako agenda bat izaten dute gazteek, eta sarritan egun osoa bereziki gustuko ez dituzten gauzak egiten pasatzen dute. Horri garaiaren beraren zailtasunak gehituz gero, ez da zaila bizitza errutinario horrek sor dezakeen estresa handia izan daitekeela sumatzea. Adierazten dutenez, horren erdian «oasi» bat da bertso-eskola, «dibertsioa» eta «ondo pasatzea» bereziki aipatzen direlarik emaitzetan. Emaitza horiek bat datoz, beraz, DLH gisa aisialdiak duen garrantzia aldarrikatzearekin, okupazio eta betebeharrak gabeko denboran kokatuz bertso-eskolak (Artetxe eta Alonso, 2019; Ruiz de Gauna, 2012).

Gainera, gazteek berek aipatu dute bertso-eskoletako partaidetzak euskararekin eta euskal kulturarekin bat egitea ahalbidetzen diela DLH gisa, ingurunearekin modu esanguratsuan erlazionatuta eta lehen mailako hezkuntza-elementu gisa txertatuta. Zentzu horretan, nahiz eta oso zona ezberdinetako parte-hartzaileak egon, ikerketa honetako emaitzek adierazi dute bertso-eskolek zona horietan guztietan euskararen transmisioaren balioa landuz euskal kultura era atsegina eta eguneko batean lantzeko espazioa ematen dutela. Begi-bistakoa izango da zona bakoitzean bai euskarak berak bai euskal kulturak duten presentzia ezberdina izango dela, baina ildo komun gisa horren transmisioan egindako lana aitortzea esanguratsua da.

DLHen ezaugarri jarraiki (Ruiz de Gauna, 2012), bertso-eskoletan oso presente dagoen beste elementua bat harremanena da. Ikerketan azaleratu denez, bertso-eskolek harremanak zaintzen diren talde bat eskaintzen diete nerabeei, non zaletasun bat konpartitzen den, elkar entzuten den eta erlazionatzeko beste era batzuk lantzen diren. Gainera harreman horiek ikas-eremu ere badira, bertsogintza ez baita bakarkako lana, eta kideekin batera aritzea da bertso-eskolen funtsa. Bide

horretan, Vygotsky-k (1978) azaldutako Garapen Hurbileko Eremuaren ideiarekin (GHE) pareka dezakegu. GHEa momentuko garapen-maila errearen eta garapen-maila potentzialaren arteko aldea da, hau da, norberak dakienaren eta kideekin elkarlanean ikas dezakeenaren eremu hori, zeinean bertso-eskolaren jarduna kokatzen den.

Harremanen gaiarekin jarraituz, ikerketa honen helburuetan irakasleen papera aztertzea pentsatzen ez bagenuen ere, erantzunei erreparatuta kontu nabaria da irakasleek edo hezitzaileek erreferente gisa paper handia jokatzeko dutela. Beraz, gizarte-hezkuntzaren ikuspuntutik bertso-eskoleko hezitzaileen paperaren potentzialitatea azpimarratzea dagokigu, horiek nerabeen akonpainamenduan egiten duten lanagatik, bertso-eskolak aisialdi hezitzailean kokatuz (Educablog, 2015; Parcerisa, Giné eta Forés, 2010). Ondorioz, bertso-eskolan nerabeak bere izaera, pentsaera, sinesmenak... kolektiboan gara ditzake, ikerketako emaitzek azalera duten erara mundu-ikuskeran, ohituretan eta harremanetan ere eragina izanik (Artetxe, 2020)

Garapen-maila batean, nerabezaroan sortzen diren erroka, arazo, zailtasun eta oztopoei aurre egiten laguntzeko potentzialitatea du bertso-eskolak, bertan dauden gazteek adierazi dutenez eta berriro ere DLHaren ezaugarriekin bat (Ruiz de Gauna, 2012). Izan ere, aipatu berri ditugun harreman-sareek gazteek beren arazoak, ezinegonak eta kezak konpartitu eta hitz egitea ahalbidetzen dute, emaitzetan aipatu duten gisara. Halaber, nortasunaren eraikuntzan bertan eragina duen talde bat izan daiteke bertso-eskola: nerabeek berentzat talde garrantzitsutzat jotzen dute eta taldean berreraikitzen du nerabeak bere nortasuna kolektiboki (Orcasita eta Uribe, 2010; Palacios eta Oliva, 2004). Beraz identitate sozialean bertso-eskola presente egotea (Tajfel, 1981) nerabeari autoestimua kolektiboa garatzen lagunduko dion faktorea izango da (Sánchez, 1999), emaitzetan ikusi dugun moduan «bertso-mundua» (bertso-eskolako lagunak, bertso-barnetegiak, txapelketak, jai-giroa, etab.) beraiek onartzen dituen eta parte diren ekosistema gisa irudikatzen dutelako nerabeek.

Amaizteko, gizarte-hezkuntzatik Euskal Herrian bertso-eskolek egiten duten lan hezitzailea balioan jartzearen beharra azpimarratu nahi da, denbora libre hezitzaileko elementu argi gisa. Ateratako guztiarekin argi dakusagu bertso-eskola aisialdian (hots, derrigortasunetatik kanpo) egiten den ekintza bezala potentzialitate hezitzaile handiko espazioa edo taldea dela. Izan ere, jada aipatu bezala, tresna kognitibo, afektibo eta jarrerakoak eskaintzen ditu elkartasunean eta kritikotasunean hezteko (Argibay, Celorio eta Celorio, 1997). Honenbestez, Gizarte Hezkuntzatik berau era zabalean ulertzearen beharra argi izan behar dugu, hezkuntza ez-formaleko eremu guztiak balioan jarrita, norabide egokian kokatuz eta nerabezaroan bertso-eskolek edo antzeko espazioek izan dezaketen jardun hezigarria plazaratuz.

## 6. Erreferentziak

- Alberdi, U. (2019): *Kontrako ezarririk. Emakume bertsolarien testigantzak*, Susa Argitaletxea, Zarautz.
- Argibay, M.; Celorio, G. eta Celorio, J. (1997): «Educación para el desarrollo: el espacio olvidado de la cooperación», *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, 9, 23-26.
- Artetxe, M. (2014): «Bertsolaritzaren eragina Lapurdiko bertso-eskoletako gazteen identitatean eta hizkuntza erabileran», *BAT Soziolinguística Aldizkaria*, 92, 11-31.
- , (2020): «Gazte-identitateak euskaraz garatzeko espazioa izan litezke bertso eskolak», *Berria*, elkarrizketa: <<https://www.berria.eus/paperekoa/1876/014/001/2020-03-22/gazte-identitateak-euskaraz-garatzeko-espazioa-izan-litezke-bertso-eskolak.amp.html>> helbidetik berreskuratua (2020-03-22).
- Artetxe, K. eta Alonso, I. (2019): «Caminando hacia la inclusión desde el tiempo libre educativo», in K. Artetxe eta I. Alonso (edk.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, Octaedro, Bartzelona, 25-33.
- Bauman, Z. (2007): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Fondo de Cultura Económica, Madril.
- Berrio-Otxoa, K.; Hernández, J.M. eta Martínez, Z. (2003): *Gaztetxoak eta aisialdia: etorkizuna aurreikusten (2001-2002)*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.
- Bion, W.R. (1963): *Experiencias en grupos*, Paidós. Buenos Aires. *Bocetos de la belleza real* (25/04/2013). Hemendik berreskuratua: <<https://youtu.be/8vajPdZhXEo>>.
- Dorio, I.; Sabariego, M. eta Massot, I. (2000): «Características generales de la metodología cualitativa», in R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla, Madril, 275-279.
- Edel, R. (2003): «El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 1-16.
- Educablog (koord.) (2015): *#Edusohistorias. Un viaje por la Educación Social*, Bubok, Espainia.
- Erikson, E.H. (1968): *Identity: Youth in crisis*, W.W.Norton, New York.
- García-Leiva, P. (2005): «Identidad de género: Modelos explicativos», *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 7, 71-81.
- Garzia, J. (d.g.): *Bat-bateko bertsolaritzaren historia: proposamen bat*, Euskal Literaturaren Ataria, <<http://www.basqueliterature.com/basque/historia/ahozkoa/bertso>> helbidetik berreskuratua.
- Garzia, J.; Sarasua, J. eta Egaña, A. (2001): *Bat-bateko bertsolaritza*, Bertsolari liburuak, Andoain.
- Gezuraga, M.; Bilbao, S. eta Etxebarria, G. (2019): «Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo», in K. Artetxe eta I. Alonso (edk.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, Octaedro, Bartzelona, 53-68.
- Hernández, J.M. (2005): *Euskara, comunidad e identidad: elementos de transmisión, elementos de transgresión*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Área de Cultura.
- Hernández, J.M. eta Arrieta, I. (2014): «Bertsolaritza, la improvisación oral a Euskal Herria: de tradición local a patrimonio de la humanidad», *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 39, 142-147.
- Idoiaga, N. eta Belasko, M. (2019): «Zer emozio pizten dizkigu hilerokoak?», *Uztaro: giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*, 108, 79-94.

- Inhelder, B. eta Piaget, J. (1958): *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*, Psychology Press.
- Joffe, H. eta Elsey, J. (2014): «Free association in psychology and the grid elaboration method», *Review of General Psychology*, 3, 173-185.
- Kett, J.F. (1993): «Descubrimiento e invención de la adolescencia en la historia», *Journal of Adolescent Health*, 8, 664-672.
- Klein, O. eta Licata, L. (2003): «When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization», *British Journal of Social Psychology*, 42, 571-593.
- Krauskopof, D. (1999): «El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios», *Adolescencia y salud*, 2, 23-31.
- Lahlou, S. (1996): «A method to extract social representations from linguistic corpora», *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 278-291.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, Boletín Oficial del Estado, Madrid, 7 de diciembre de 2018, núm. 294.
- Lozano, A. (2014): «Teoría de Teorías sobre la Adolescencia», *Última década*, 22, 40-47.
- Luhtanen, R. eta Crocker, J. (1992): «A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 302-318.
- Lukas, J.F. eta Santiago, K. (2016): *Hezkuntza-ebaluazioa*, Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.
- Mendoza, R. (2008): *La adolescencia como fenómeno cultural*, Huelvako Unibertsitatea, Espainia.
- Monzón, J. (2003): «El tiempo libre educativo como ámbito de prevención», *Revista Española de Drogodependencias*, 28 (2), 121-127.
- Moral, M. (2004): «Jóvenes, redes sociales de amistad e identidad psicosocial: la construcción de las identidades juveniles a través del grupo de iguales», *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11, 183-206.
- Morata, T. eta Alonso, I. (2019): «El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas», in K. Artetxe eta I. Alonso (edk.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, Octaedro, Bartzelona, 37-52.
- Nickerson, R.; Perkins, D. eta Smith, E. (1998): «Aspectos de la competencia intelectual», in L. Romano eta C. Ginard (edk.), *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*, Paidós/MEC, Bartzelona.
- Oliva, A. (2004): «Desarrollo social durante la adolescencia», in J. Palacios, A. Marchesi eta C. Coll (edk.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva*, Alianza, Madrid, 493-520.
- Orcasita, L. eta Uribe, A. (2010): «La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes», *Psicología: avances de la disciplina*, 2, 69-80.
- Ozamiz, N.; Jiménez, E. eta Picaza, M. (2019): «Grups de lleure per a adolescents: educant les habilitats socials per a la promoció de la salut mental positiva», *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 97-116.
- Palacios, J. eta Oliva, A. (2004): «La adolescencia y su significado evolutivo», in J. Palacios, A. Marchesi eta C. Coll (edk.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva*, Alianza, Madrid, 433-452.
- Parcerisa, A.; Ginés N. eta Fores, A. (2010): *La educación social. Una mirada didáctica*, Graó, Bartzelona.
- Parra, A.; Oliva, A. eta Sánchez-Queija, I. (2004): «Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes», *Anuario de Psicología*, 3, 331-346.

- Reinert, M. (1983): «A method of descending hierarchical classification: application to the lexical analysis context», *Les cahiers de l'analyse des données*, 2, 187-198.
- , (1990): «Alceste, a method for analyzing textual data. Applying to the text "Aurelia" of Gérard de Nerval», *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 1, 25-54.
- , (1996): *Alceste* (Version 3.0), Images, Toulouse.
- Ricoy, M.C. eta Fernández, C. (2016): «Prácticas y recursos de ocio en la adolescencia», *Educatio Siglo XXI*, 34, 103-124.
- Rosemberg, C.R. (1999): *La conversación en el aula: el discurso como andamiaje*, <[http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/6607/1/IICE\\_15\\_Rosemberg.pdf](http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/6607/1/IICE_15_Rosemberg.pdf)> helbidetik berreskuratua.
- Sánchez, E. (1999): «Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad», *Anales de psicología*, 2, 251-260.
- Scandroglio, B.; López, J.S. eta San José, M.C. (2008): «La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias», *Psicothema*, 1, 80-89.
- Silva-Escorcía, I. eta Mejía-Pérez, O. (2015): «Autoestima, adolescencia y pedagogía», *Revista Electrónica Educare*, 1, 241-256.
- Tajfel, H. (1981): *Human Groups and Social Categories*, Cambridge University Press.
- Torres, R.M. (1998): «¿Las competencias cognitivas básicas?», *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, SEP, Mexiko.
- Vygotsky, L.S. (1978): «Mind in society: The development of higher psychological processes», in M. Cole *et. al.* (edk.), Harvard University Press, Cambridge.
- Vizeu, B. eta Bousfield, A.B. (2009): «Social representation, risk behaviours and AIDS», *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 565-575.
- Wenger, E. (2005): *Communities of Practice. A brief introduction*. Hemendik berreskuratua: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>.
- Zacarés, J.J. *et. al.* (2009): «El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos», *Anales de psicología*, 2, 316-329.

**Eskerrak:** Emaidza hauek erdiesteko ikerketa Campus Bizia Lab programaren barruan egin da, Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Berrikuntza, Gizarte Konpromiso eta Kultur Ekintzako Errektoreordetzako Iraunkortasun Zuzendaritzaren dirulaguntza batekin. Programa honek Eusko Jaurlaritzaren babesa du.





