

1. Oinarri teorikoak: argi labur eta luzeak bidaiarako

Gure lan honen ardatza ikastola batzuek egin duten partaidetzazko ikerkuntza-prestakuntzako prozesu bat da. Horretan buru-belarri sartuta ibili dira azken lau urteotan, eta alde horretatik praktikatik sortutako zerbaiten aurrean gaudela baieztatu behar dugu. Dena den, egia den aipamen horrek ezin du ezkutatu prozesuak duen esanahi teoriko sakona: hezkuntzaren alderdi soziala arretaz zaintzen duen pedagogia kritikoaren irizpideak eta proposamenak izan dira gure asmoen gidari, neurri handi batean. Haiek gabe ezin zitekeen egin egin duguna.

Hori dela eta, pedagogia kritikoaren oinarritzko ideia horiek zein izan diren aztertzeari ekingo diogu segituan. Gure lehenengo begirada inguratzen gaituen munduari zuzendu diogu, hor aurkitu behar baititugu, gure uste apalean, hezkuntzan jokatzeko gako nagusiak. Ondoren, eraiki nahi den gizarterako egokien jotzen dugun hezkuntzaren kontzeptua arakatu dugu, esparru teorikoa finkatzeari begira. Azkenik, partaidetasuna eta ikerkuntza biltzen dituen proposamen honen zergatiak aztertu ditugu, hurrenez hurren planteatuko dugun diseinua eta gainerako atalak zentzuz hornitzeko.

1.1. EKONOMIAREN MUNDIALIZAZIOA ETA GLOBALIZAZIOA: KONTZEPTU URRUNAK ERREALITATE GORDINETIK

Globalizazioak eta teknologia berrien iraultzak ba al dute eraginik gure eguneroko hezkuntza-lanean? Ekonomiaren mundializazioak ba al du zerikusirik hezkuntzarekin? Gu baiezkoan gaude, baina argi dugu bitxia suerta dakiokela edonori hezkuntza, ikerkuntza eta parte-hartzea ardatz dituen honelako lan batean munduaren egoeraz galdetzen hastea. Izan ere, azken hamarkadetan gero eta gehiago urrundu dira gizarte-gertakarien azterketak eta hezkuntza-zientziaren barneko gogoetak, eta hain da handia urruntze hori ezen hezkuntzari buruz mintzatzean pertsonak, garapena, adimena, ahalmenak, portaerak, edukiak, metodologiak eta abar baino ez baititugu ikusten, horiek guztiak gaur egun dugun munduarekiko harremanean txertatuta daudela ohartu gabe. Bai, egia da gizartearen aipamen bat edo beste egiten dela, eta esan ere esaten dela gizabanakoak gizarte-izaera biltzen duela bere barnean; baina gizartean eta munduan gertatzen denari hartzen al diogu benetako zentzua? Egunerokoan gure hezitzaile-lanetan egiten dugunaren eta

gizartearen eta ekonomiaren arteko loturak ikusten al ditugu, mamitzen al ditugu, dialektikoki harremanetan jartzen al ditugu... sentitzen al ditugu?

Unibertsitateko ikasgeletan, ikasleei galdera hori egiten diegunean, oinarriko analisirik nekez eraikitzen dela aitortu behar dugu, eta, oro har, hezkuntza eta gizartearen bakarturik dabilzan mundu ezberdin biren antzera irudikatuta agertzen zaizkigula: batetik hezkuntzari buruzko diskurtso oso bat biribiltzen dugu, eta bestetik gaur egungo gizarte-egoerari buruzkoa, baina bata eta bestearen artean zubirik ez dago, lotura “sentiturik” ez, ohiko esaldi trokelatu eta estandarizatuetatik landa. Hori guztia, gure aburuz, kezagarria da, zeren ez baitago hezkuntzaren “irakurketa” posiblerik, lehenago munduaren irakurketarik egin ezear; hau da, munduan gertatzen denaz ondo jabeturik bakarrik jabetu ahal izango gara hezkuntzaren praktikaz eta ikerkuntzaz, esanguraz eta zentzuaz, behintzat.

Aurrekoa esan ondoren, argi dago zertara datorren gizarte-azterketa gure lerroetara. Ez dugu metodologia-irakaspenik eman nahi, baizik eta inguru sozial eta historiko honetan hezkuntza eta ikerkuntza nola irudikatzen dugun eta nola gauzatzen dugun azaldu nahi dugu, hain zuzen ere bizi garen mundua eraldatu nahi dugulako. Gure hezkuntza-lanaren asmo eta intentzio hau, gainera, ez da hornidura edo apaingarria, gure hezkuntza-jarduerari zentzua ematen diona baizik; mundua eraldatzeko nahi garbia izan gabe, hemen aipatuko diren estrategiek, tresnek eta gomendioek hezurdura gabeko gorputza osatuko lukete: atalak egon bai, baleudeke, baina mugimendurako ahalmenik ez, itxura gabeko gorpuzkina baino ez bailitzateke.

Gaiari lotuz, esan dezagun lehenik eta behin leku guztietan globalizazioaz, ekonomiaren mundializazioaz, ezagutzaren gizarteaz, neoliberalismoaz, teknologia berrien azkartzeaz, Internetez eta sare-gizarteaz hitz egiten entzuten dugula. Egia da XIX. eta XX. mendeetan munduan zehar eratuz joan ziren estatu-nazioen mugen barnean aritzen ziren merkatu nazionalak txiki geratu zaizkiola kapitalismoari; bi mende hauetan estatuak elkarrekin lehian ibili izan dira, bakoitzak bere mugen barruan ekoizten, saltzen eta erosten; eta jarduera orokor horren emaitza hobeak edo ahulagoak beste merkatu nazionalkiko nagusitasunak edota mendekotasunak markatzen zituzten. Joera eta portaera orokor hori, alabaina, aldatu egin da informazioaren teknologien iraultzarekin, gaurko tresna indartsu batzuek (hala nola Internetek) unean uneko nolanahiko informazioak bidaltzeko ematen diguten aukera aparta aprobetxatzearen ondorioz. Lehenengo ondorioa finantza-merkatuen mundializazioa izan da; hau da, estatu-nazioaren logika estuegitik harago kapitalismoak bere irabaziak handitzeko beste esparru zabalago bat eratu ahal izan du munduan, sare informatiboek ahalbidetzen dioten informazioaren joan-etorri azkarrari esker. Gauzak horrela, merkatuaren “askatasunak”, estatuaren mugez gaindi, planeta bera du mugarri, eta irabazien metaketa eragiketa ooren oinarri.

Azken bi hamarkadetan nagusitu den eredu ekonomiko neoliberalaren eraginak mota askotakoak dira. Eduardo Galeanok egiten duen azterketa zorrotzari jarraiki, bi eragin nagusi azpimarratuko genituzke: kultura-berdinketa eta ezberdinketa ekonomikoa.

Ingurura begiratu besterik ez dugu, gizateriaren ezaugarriak nabarmenena kultura-aniztasuna dela bete-betean ikusteko. Milaka hizkuntza, kultura, pentsaera, ohitura... *ehunka mundu, bakar baten barruan*. Alta, kultura-aniztasun eta askotarikotasun horren kontra, masa-hedabideek eredu bakar baten ezaugarriak zabaltzen dizkigute behin eta berriz, nolakoak izan behar dugun gupida gabe zabalduz. Eta marka komertzial ospetsuen inperioa nagusitzen den bitartean, identitatea galduz goaz, hondarrean halako sentipen hutsala utziz. MacDonalsek eta Coca Colak eragindako identitate mediatikoak eta kontsumozkoak tokian tokiko identitateak ordezkatzeko saiatzen dira.

Uniformatu eta tontotzen gaituen berdinketa ezin da neurtu. Masa-kulturaren industriak giza ostadarraren kontra eta identitatearen giza eskubidearen kontra egiten dituen eguneroko bidegabekeriak jasotzen dituen ordenagailurik ez dago. Baina bere aurrerapen ikaragarriek gure begiak urratzen dituzte. Denbora historiaz husten doa eta espazioak ez du jada ezagutzen bere atalen aniztasun ikusgarria. Masa-hedabideen bitartez, munduko jauntxoek kontsumo-kulturaren balioak islatzen dituen ispilu bakar batean begiratzeko dugun betebeharra jakinarazi digute (Galeano:1999, 26).

Kontsumoaren kulturak izatea edukitzea dela aldarrikatzen digu, zenbat eta gehiago eduki hainbat eta hobeza zarela. *Ez duena ez omen da* izan liteke beraren esararik esanguratsuena. Kalitatea kantitatearekin lurruntzen da, eta hezkuntza-mundura joaz ezinbestean datorkigu gainera edukiei ematen zaien gehiegizko garrantzia, noiz eta eduki horiek etengabe itxuraldatzen eta zaharkitzen ari direnean. Zertarako eman, beraz, hainbesteko garrantzia bihar zaharkituta geldituko den edukiari?

Kultura-berdinketa —ala berdinkeria deitu beharko ote genioke?— ez dator, baina, bakarrik, are larriagoa den ezberdintasun ekonomikoarekin estuki lotuta baizik, zeren itxuraz denok gero eta berdina goak garen honetan, aberatsen eta pobreen artean zabaldu den amildegia gero eta beldurgarriagoa baita. Horratx ezberdinketa ekonomikoa.

Le Monde Diplomatique aldizkariak eginiko azterketetako datuen arabera, sekula ez da izan hain jauzi handia aberastasunari dagokionez: munduko populazioaren %1ek (50 milioi pertsonak baino gutxiagok) bildu dituen irabaziak munduko txiroenek (2.700 milioi pertsonak) dituztenen parekoak dira. Datu ekonomikoak joerak, gainera, ez dio etorkizunari esperantzarako zirrikiturik uzten: munduko populazioaren %20ren, aberatsenen, ondasunek hazteko joera duten bitartean, %50en, pobreenen, ondasunak, kopuru errealetan, jaitsi egiten dira. Aberastasunaren banaketa horrek, gainera, geografikoki ere badu bere berezitasuna: Alemaniak,

Japoniak eta AEBek munduko aberastasunaren %50 metatu dute, eta gaur egungo munduko ekonomia kontrolatzen duten finantza-guneak herrialde garatueta hogeiki eta bat hiritan daude kokatuta. Moskuko unibertsitateko Vladimir Tikhunov geografoak, Nazio Produktu Gordinaren datuak oinarri hartuta, anamorfosian¹ egindako mundu-maparen irudia ezin adierazkorragoa da: Ipar Amerikak, Mendebaldeko Europak, Japoniak, Hego Koreak eta Taiwanek azalera gehiena estaltzen duten bitartean, Afrika, ia azalerarik ez duela, ez da kasik ikusten (Achcar, 2003: 50-51, 46-47).

Hezkuntzari dagozkion datuak ere aipagarriak dira. XX. mendearen bukaeran zegoen helduen alfabetatze-tasa (%72) 1970ekoarekin (%48) alderatuz gero, nabari da egon den aurrerapena. Baina bilakaera honek ezin ditu ezkutatu hazkunde demografikoaren ondorioz gaur egun dauden alfabetatugabeen kopuru izugarriak. Izan ere, 1950. eta 2000. urteen bitartean %24 igo da, 705 milioitik 875era. Datu gordinetan ematen dugun kopurua geografikoki ere esanguratsua da, zeren Hego Asian orduan baino 124 milioi alfabetatugabe gehiago baitaude, eta Afrikan 74 milioi gehiago. Alfabetatze eta ezalfabetatzaren arteko inflexio horiek areagotu egiten dira genero, gizarte-klase, hizkuntza, etnia, hiri eta nekazari-aldearen arabera. Datu adierazgarria honako hau izan daiteke: alfabetatugabeak ugaritzen doaz populazioaren tarterik ahulenetan, eta AEBetan, Erresuma Batuan eta Irlandan bost heldutatik bat da alfabetatugabea (ibidem: 68-69)².

Honekin batera nazioarteko gertakariak tropelean agertzen zaizkigu teleberrietan, bakoitzaren arazoak eta ondorioak zein diren hautemateko astirik eman gabe. Gertakarien uholdeak dira, eta gu olatuaren azpian gaudela ematen du, ezinbestean, bizirauteko beharrezko dugun arnasa hartzeko uretatik burua ozta-ozta ateratzeko eginahaletan. Mundu hori, sarritan, gustatzen ez zaigula onartzen dugu, baina horren aurrean ezer egiterik ez dugula-eta, etsipena nagusitzen zaigu. Ez dugu ezer ulertzen, edota ulertzen dugu hau edo bestea, baina ez dugu irakurketa osoagoa, globalagoa, lortzen; bitartean kontsumismoa eta indibidualismoa gure bizipenen, sentsazioen, pentsamenduen eta sentimenduen erraietaraino sartzen zaizkigu, kode genetikoan ezarriak izan balira bezala.

Pedagogia kritikotik gogor salatu dira neoliberalismoak eta postmodernismoak gizakiengan eta hezitzaileengan duten eragina. Ikuskera fatalistak dira, mundua horrelakoa dela besterik gabe onartzera eramaten gaituzten pentsaera deformatzaileak dira, gizakiaren izaeraren guztiz kontrakoak. Etsipenak esperantza itotzen duen heinean, mundua ezin dela aldatu iragartzen digu, konformatu behar dugula; eta gizabanako bakoitzak bere buruaren alde ahal duen guztia egitearekin nahikoa dela esaten duen zurrumurru mekanikoa sartzen zaigu muinetaraino. Nolako mezu

1. Anamorfosia herrialde bakoitzak duen aberastasun-maila lur-azalean adieraztean datza. Horrela, herri aberatsak azalez puztuta agertzen zaizkigu, eta pobreak mehetuta.

2. Honi buruzko zenbait datu: <http://www.argia.com/nethurbil>

gezurtia den ikusteko, gizateriaren iraganari begiratu besterik ez dugu. Nolakoa izango zatekeen gure gaurko mundua esklabotzaren aurka matxinatu zirenek mundua alda zitekeela sinetsi izan ez balute? Nolakoa Europako emakumeena, gizonezkoen eskubide berberak aldarrikatu eta lortu behar zirela pentsatu izan ez balute? Nolakoa langileena, zapalkuntzaren aurrean beren bizi- eta lan-baldintzak aldatu behar zirelako ideiarekin amets egin izan ez balute? Nolakoa haurrena, eskola guztiontzako eskubide izan behar zela erabaki duten milioika pertsonen errealitatea horrelakoa izateko zerbait egin izan ez balute?... Zerrenda amaigabea da, dudarik gabe, baina gizateriaren esperientziak hori argi erakusten duen arren, gaurko ideologia nagusiak, postmodernismoak, historia ukatuz, ezer egiterik ez dagoela eta etorkizuna eginkizun gabe dekretuz itxita dagoela iragartzen digu.

Gutako bakoitzak, hau irakurtzean, munduan gertatzen ari denaz sentitzen duguna aztertzen hasiz gero, ideologia fatalista horren zantzuak aurkituko ditu erraz. Utopiak susmopean daude, eta mundua aldatzeko edozein mezu eta keinu, anakronismo eta jarrera zaharkitutzat hartzen da. Baina jarrera hori onargarria al da? Ez al da ideologia nagusiaren eraginpean sortu dugun pentsamendu irrazionala? Ez al gara konturatzen bizi garen aro historiko hau, ekonomiaren mundualizazioarena, garapen kapitalistaren beste epe bat baino ez dela, eta aurrekoak bezalaxe, boterea menperatzen duten interes batzuen arabera historikoki eta sozialki eraiki dela? Eraikia bada, berreraikigarria ere izango da; kontua da noren eta zeren alde eraiki behar den. Paulo Freirek argi zioen:

Munduko langabezia ez da halabeharra. Areago da ekonomiaren globalizazioaren eta aurrerapen teknologikoen emaitza, zeini falta baitzaio gizakiaren zerbitzuan benetan egongo den etika baten izan beharra eta ez munduan agintzen duen gutxiengoaren gutizia hesigabearen eta lukroarena (Freire: 1999,64).

Azken urteotan esperantza eta gizarte-utopiak lozorroan egon direla esan genezake. Sozialismo errealearen gainbeherak utopien akaberaren azken taularatzea ekarri zuen, iraultza teknologikoak mundua merkatu bihurtzea ahalbidetzen zuen une bertsuan. Pentsamendu bakarraren agindupean igaro dira zenbait urte, baina esan beharra dago argi txiki batzuk pizten hasi direla. Globalizazio ekonomikoari aurre egiten dion mugimendua ere eratu da munduan. Askotariko arraza, erlijio, sexu, gizarte-klase, hizkuntza eta kulturetako jendearen kezka eta beharrak historian beste aukera bat sortzekotan daude. Seattle-n, teknologia berrien habia den Silicon Valley-ren ondoan, 1999an Munduko Merkataritza Erakundea mundualizazioan beste urrats bat egiteko biltzera zihoan hartan, kaleetan mugimendu erraldoia agertu zen, paradoxikoki, sare informatikoen laguntzaz eratuta. Orditik hona eredu neoliberalak munduko jendearentzat eta herrirentzat dituen eragin negatiboak aztertu eta kaleetan behin baino gehiagotan salatu ondoren, globalizazio solidarioa eraikitzeko beste eredu baten bila ari dira lanean, «ingurumena zein giza eskubide unibertsalak nazio guztietan aintzat hartuko dituen, eta nazioarteko sistema eta erakunde

demokratikoetan oinarrituta, justizia soziala, berdintasuna eta herrien burujabetza bermatuko dituena» (Euskaldunon Egunkaria, 2003-I-23; 25).

2003ko urtarrilean Porto Alegre-n Munduko Gizarte Foroa biltzen zen une berean, Davos-en (Suitza) Munduko Foro Ekonomikoa bildu zen, munduko enpresabururik boteretsuenen inguruan. Brasilgo presidente Luiz Inacio Lula da Silvak laburbildu zuen bilera horien esanahia: «Davosko Foroan aberastasun gehiago nola pilatu eztabaida daiteke; aitzitik, Porto Alegrekoan dagoen aberastasuna nola banatu eztabaidatzen da» (Euskaldunon Egunkaria, 2003-I-24). Izan ere, *Beste mundu bat posible da* lelopean, mundializazioaren aurkako mugimenduak munduan antolatu eta aldaketarako estrategiak aztertzen darrai, neoliberalismoaren abiada gelditzeko eta alternatiba gizatiarragoak gauzatzeko.

Honetatik guztitik, zer ondoriozta dezakegu? Lehenik, agian etsipena ideologia nagusiaren eragina den aldetik, esperantzaren bidean jarri beharrean gaudela, geure buruak historiako subjektutzat hartuz, horren objektuak ere garen arren, esperantza eta ametsik gabe ez baitago ez gizarterik ezta hezkuntzarik ere. Bigarrenik, aldaketa horiek guztiak egia bihurtuko dituzten bideak eraiki behar ditugula, eta eginkizun hori guztion eginkizuna dela. Zentzu horretan ez du balio aldaketaren zain itxaropenez etxean gelditzeak; bidea posiblea da, baina latza da eta guztion engaiamendua eskatzen du ezinbestean. Hirugarren eta azkenik, hezitzaileak eta pedagogoak garen heinean, hezkuntza bera errealitate sozial horren argitan aztertu eta argitzeko eginkizuna dugu, hori egin ezean ezinezkoa baita hezkuntza-alternatibak eraikitzea.

Hurrengo orrialdeetan azalduko dugun eredu teorikoa eta metodologikoa arestian aipatu dugun gizarte-analitik sorturikoa da, gauden egoeratik atera eta mundu berriaren eraikuntzari ekarpena egitera datorren talde-lan pedagogikoa. Etengabe bilatzen dabilena, utopiarri so eginez.

Historia erdimenez dago, eta dakarren globalizazioa elkartasunezkoa izatea nire, zure eta gu guztion esku dago.

1.2. HEZKUNTZA, GUTIZIA GUZTIEN JOMUGAN?

Aurreko atalean bezala, bidegurutze honetan zenbait norabide agertzen zaizkigu aurrean, eta bakoitzak bere esangurak eta ondorioak dakartza. Baina zer egin daiteke hezkuntza-mundutik eta hezitzaile eta pedagogoak garen aldetik honen guztiaren aurrean? Ba al dago ezer egiterik? Ba al dago harremanik gure eguneroko lanaren eta hain urrun sentitzen ditugun prozesu makroekonomikoen eta sozio-politikoen artean?

Geure inguruari begiratzan badiogu, erraz hautemango dugu mundu globalizatu honetan hezkuntzarekiko kezka badagoela. Hezkuntza-sistemek munduan oso egoera eta ezaugarri ezberdinak dituzten arren, herri-klaseetan, gobernuetan zein enpresa-elkarteetan badago haiekiko kezka. Nola liteke gertakari berarekiko interes kontrajarriak dituzten eragileek bat egitea? Nola liteke eredu neoliberalaren alde dagoen enpresa-gizon batek eta globalizazioaren eredu sozialaren alde dabilen beste batek, biek hezkuntza bultzatu nahi izatea, hezkuntza beharrezkoa dela aldarrikatzea? Gizartearen azterketa sozialean, ekonomikoan eta politikoan jarrera kontrajarriak dituzten arren, hezkuntzari dagokionean bat eginda? Galdera horri erantzuteko, lehenik eta behin hezkuntza hitzaren atzean zer aterpetzen den definitu beharko genuke; zeren, *hezkuntza* esatean, biak ote daude gauza bera ulertzen? Bistan da ezetz. *Hezkuntza* hitzak esanahi eta adiera ezberdinak biltzen ditu, eta komeni da kontzeptu hori ondo aztertzea, bakoitzaren asmoa ondo argitzeko.

Ekonomiaren mundializazioak ezarri digun munduaz mintzatzean, bizi dugun egoera ekonomiko, sozial eta politiko hau aldaezina dela sinetsarazi nahi zaigula esaten genuen, zenbait ideologiaren lana dela medio. Egoera halakoa da eta kito, ez dago ezer egiterik, egoera horretara moldatu baino. Hezigaiak gaur egun dagoen egoerari ahalik eta hobekien egokitzen ikastea izango da ekonomiaren mundializazioa sostengatzen duten botere-taldeei gehien interesatzen zaien hezkuntza-eredua. Freirek gardenki adierazi du: «Ideologia horren ikuspuntutik, irtenbide bakarra dauka hezkuntza-jarduerak: aldaezina den errealitate horretara hezigaia moldatzea. Horregatik, behar dena trebakuntza teknikoa da, hezigaia molda dadin eta biziraun dezan ezinbestekoa dena» (1999: 17). Ikuspuntu horren arabera, mundua gidatzen duten indarren gainean inongo eraginik ez dugula barne-barnean sinetsirik, dagoen horretan ahalik eta ondoen, ahalik eta arrakastatsuen moldatzea izango da xedea. Ikuspegi horren arabera, hezkuntzak ikasleek lan-merkatuan lehiatzeko beharrezkoa duten prestakuntza teknikoa beregana dezaten lan egin beharko luke, besterik gabe.

W. Carr-ek hezkuntza ulertzeko era horri erabiltzailea³ deitzen dio. Hezkuntza-kontzeptu honi jarraituz, «gizabanakoak beren hasierako desioak eta betebeharrak asetzeko modua ikasiz hezten dira», eta aurreikusten duen kulturaren, hezkuntza-erakundearen zeregin nagusia «gizabanakoak bizimodu sozial jakin batekin bat datozen jakintza, jarrera eta trebetasunez hornitzea» izango litzateke (Carr, 1990: 148). Ikusten denez, adiera erabiltzaile honetatik ondorioztatzen den hezkuntza-jarduera, gizabanakoari gizarte-modu jakin batean moldatzeko eta egokitze behar duen guztia ematean datza, eta gizarte-modu jakin hori, noski, arestian aipatu dugun globalizazioa da, sortzen dituen kultura-berdinketa eta mailaketa sozio-ekonomiko izugarriak zalantzan jarri gabe.

3. "Erabiltzailea" hitza gaztelaniazko "utilitarista" hitzaren baliokide modura hartuko dugu testu honetan.

Baina nora eramaten gaitu honek guztiak? Gizadiaren norabidea eta hezkuntzaren eginkizuna aipatutako horiek direla onartze hutsa beldurgarria da, gurpil zoro moduko batera eramaten baikaitu. C. Wright Mills-ek gaur egungo *kultura arrazoi gabeko arrazoitasunak* menperatzen duela esan du, eta bat egiten du Habermas eta beste filosofo handiekin gaur egungo kultura nagusiak giza arrazoiaren etorkizunerako dakarren mehatxuaz ohartarazten dituztenekin. Carrek, hezkuntzaren filosofiatik eskaintzen digun analisisan, egoera honetaz jakitun-urratsak ematen ditu, hain zuzen ere, hezkuntzaren adiera erabiltzailea gaudituz adiera klasikoa⁴ deiturikoa berreskuratuz. Azken honen arabera, «gizakiak beren hasierako desioak eta betebeharrak nola eraldatu ikasiz hezten dira, beren autohausnarketa arrazionala oinarri hartuta», eta aurreikusten duen kulturaren, hezkuntza-erakundearen egin-kizun nagusia «gizabanakoei bizimodu sozial benetakoagoak eta arrazionalagoak garatzeko beharrezkoa den kontzientzia kritikoa sustatzeko aukerak eta baliabideak ematean datza» (1990: 147-148). Azken definizio hauek aurrekoekin erkatuz gero, bien arteko distantzia erraz hauteman daiteke, zeren oraingo honetan hezkuntzaren asmo nagusia ez baita ardatzen gizarte-bizimodu jakin batean moldatzean eta bat egitean, baizik eta arrazionalagoak eta gizatiarragoak diren gizarte-bizimoduen bilaketan. Ezberdintasun hori funtsezkoa egiten zaigu, zeren gizakiaren bizitzarekiko eta munduarekiko jarrerak erabat baldintzatzen baititu. Sakon dezagun esanahi horretan, apur bat bada ere.

Carrek adiera klasikoan azaltzen duen hezkuntzan, autonomia arrazionalak berebiziko garrantzia du. Gizakiari dagokiona autohausnarketa kritikorako ahalmena da; hau da, «bere buruaz eta gizarteaz dituen ikuskerak berriro ebaluatu eta berreraiki ditzake, deliberamendu eta hausnarketa arrazionalen bitartez». Autonomia arrazionalaren garapena hezkuntzaren eginbeharra izango da, eta, horretarako, gizabanakoari bere burua mundu sozialaren eta historiaren subjektu eta objektu gisa (ekoizlea eta ekoizkina) ikusten lagundu behar dio, baita pentsamenduaren forma arrazionalan trebatzen lagundu ere. Bide hori ez da erraza gizakiarentzat, noski, berau menpeko den irrazionaltasunetik askatu behar delako urratsez urrats. Peters-ek honela laburbiltzen du:

Gizabanakoak bere esperientziari sinesmenen, jarreraren eta esperantzen metatzea dakarkio. Horretatik gehiena autoritatean datza... Hortik gehiena erratua, sinplea eta aurreiritziz betea da, bereziki politikaren eremuan, non iritziak, hein handi batean, leialtasun tradizionalen eta irrazionalen menpean dauden. Hezkuntzaren xedeetako bat horren menpean ez egotea da. Gizabanakoak bere ulerkerak hobetu eta bere sinesmenak garbi ditzake, erratuetatik, sineskerietatik eta aurreiritzietatik askatuz. Eta ulermenaren garapenaz, gizatasuna oso bestelakoa den argi baten pean ikustera hel

4. Carrek erabiltzen duen hezkuntzaren adiera klasikoa, nagusiki Petersengandik hartua, hezkuntzaren ikuskera kritikoarekin identifikatuko dugu geure lan honetan, kontzeptu bera adierazten duten izendapen ezberdinak baitira. Beraz, hezkuntzaren adiera erabiltzaileari kontrajartzen zaiona hezkuntzaren adiera kritikoa (klasikoa) da.

daiteke. Ekintzarako aukera berriak zabal dakizkioke gizabanakoari pertsona, gizarte eta mundu naturalaren ikuskera aldatzen doan heinean... eta bere mundu sozialean mugiezinak iruditzen zitzaizkion erakundeetan parte hartzeko ideiak bera ere erakar dezake (Carrek aipatua, op.cit. 150)

Zein elementu berri berreskuratzen dugu hezkuntza-konzeptu klasiko hone-tatik? Gure aburuz, azpimarragarrienak honako hauek lirateke:

- Gizabanakoaren eta gizartearen arteko harremana argitzen digu: gizabana-koak badu zer egin globalizazioak ezarri digun gizarte-antolamendu honen aurrean, historiako subjektua ere badelako. Subjektua izatea bere ahalmen arrazionalari dagokiona izanik, sozialki eraiki diren egoerak aztertu eta hortik harago joateko ahalmena garatu beharko du.
- Gizabanakoak autonomia arrazionala eraikiz joateko, hezkuntzak ardura berezia hartu behar du.
- Autonomia arrazionalaren garapenak ekarriko lukeen munduaren eta bere buruaren irakurketa berriak, zernahi gisaz, ideologiak, sinesmenak eta aurreiritziek ezarri dizkioten mugetatik askatzea eskatzen du. Irakurketa berri horrek egoeraren ulertze berri bat ekarri beharko lioke, eta harekin batera ekintzarako eta aldaketarako joera.

Puntu bakoitzak baditu bere zailtasunak. Esate baterako, subjektu-rolaren bereganatzeak gizaki oro esperientzia eta jakintzaren jabe garela onartzera eramaten gaitu, hau da, beste pertsonengandik ikasteko asko dugula onartzera eta horren arabera jokatzera. Inguruan arreta jartzen badugu, une batez, aise konturatuko gara zenbat aurreiritzik, zenbat jarrerak eta zenbat ideiak mugatzen duten subjektu-rolaren esanahia: klase-aurreiritziak, arrazazkoak, generokoak... Batzuk beste batzuk baino hobeak, trebeagoak, abilagoak, gaituagoak direla pentsatzera eramaten gaituzte, eta, erkaketarekin jarraituz, zenbait txarragoak, dorpeagoak, ezjakina-goak... direla. Bertikaltasun hau ia “naturalizat” hartzen dugu, gizartean ere nagusia baita. Kontua da ezberdintasun hauen guztien atzean nagusiki ezberdintasun bakarra dagoela, eta horrek diruaren kolorea du. Sakon aztertu beharreko aurreiritziak dira, gizarte-bizimodu berrien agerpena oztopatu eta dagoena mantentzen laguntzen dutenak.

Autonomia arrazionalaren printzipioa gurea eginez gero, edozein pertsonari autohausnarketarako ahalmena (edo eskubidea?) onartu beharko litzaioke, pertsona hori edozein delarik (zuria, beltza, emakumea, pobrea, amerikarra, afrikarra, musulmana, kristaua, gaztea, zaharra...). Printzipio hori oso konplexua da bere simpletasunean, batez ere gizartearen eremura eramaten dugunean. Hezitzaile eta pedagogo garen neurrian, pertsona guztiak subjektu gisa ikusten ote ditugu? Besteen aurrean jarrera horizontalean jartzen ote gara? Besteengandik asko ikasi behar dugula barneratu ote dugu? Horren ondorioz, besteek esaten dutena adi eta errespe-

tuz entzunez jokatzeko ote dugu? Norberak bere buruari galdera horiek egitean, behin baino gehiagotan besteak objektutzat hartu dituela konturatuko da, baita batzuetan guk geuk ere objektu-rola hartu dugula.

Hala ere, pertsonak subjektuak direla esatearekin ez da nahikoa. Bide baten hasiera baino ez dela iruditzen zaigu; eta esan dezagun bidea ez dela erraza, ez horixe! Hezkuntza-prozesuen bidez, subjektutasun hori edo autonomia arrazional hori berreraiki beharko dugu, hain zuzen ere, objektu-rola hartzearen benetako arrazoiak aztertuz goazen neurrian. Noiz jokatzeko dut objektu gisa? Zerk bultzatzen nau horretara? Zein izan daitezke nire objektu-portaera hori sostengatzen eta elikatzen ari diren arrazoi sozialak, ideologikoak, kulturalak? Noren edo zeren aldekoak dira? Noren eta zeren kontrakoak? Azterketa hori besteekiko komunikazioan egin beharra dago, zeren besteekikoan hartzen baitzaio zentzua elkarrekin egin behar denari. Hezkuntzan, komunitateko kideen artean honelako gogoetak sistematikoki egiteak eguneroko ekintzen arrazoiak hobeto ulertzera eraman behar gaitu, baita arrazoiok gizarte-egoerekin duten harremana argitzera ere. Aldaketa ez da nolanahikoa, gu geu garenera, geure buruekiko eta besteekiko ditugun harremanen izaeraren muineraino luzatzen da eta. Ez da harrizkoa Michel Fullan-ek zentzu horretan ondokoa esatea: «Lanean hobetzeko, bizitzan ere hobetu beharra dago. Batak ezin du luze jo bestea gabe».

1.3. PARTAIDETASUNA ETA IKERKUNTZA, NOLAKO ZURA HALAKO EZPALA

Hezkuntza eta heziketa aipatu ditugu gorago, eta gehiago zehaztu nahi genuke orain irakasleen prestakuntzari dagokionez. Zalantzarik ez dugu orain arte azaldukoak baduela balioa heziketa-egoera ezberdinetarako, baina liburu honen egin beharra hezkuntza-eragileen prestakuntzari eta, horren barruan, irakasleen prestakuntzan arreta ipintzea da. Beste mundu bat posible dela diote mundializazioaren aurkako mugimenduko kideek, eta horretan badugu denok zer egin, baita irakasleek berek ere. Guztion eginkizuna da, baina irakasleena ere bai. Kontua da nola egin, nola bultzatu, nola gauzatu eraldakuntza ahalbidera dezakeen prestakuntza, hau da, autonomia arrazionala eta subjektu-rola bereganatzea funtsezkoak dituen prestakuntza.

Geure esperientziari jarraiki, eta honelako prozesuak konplexutasun handikoak direla esan ondoren, bi kontzeptu nagusi ekarri nahi ditugu irakurlearen gogora: partaidetasuna eta ikerkuntza. Gure ustez, ikastetxeei begiratu bat emanez gero, gauza batzuk ikusiko ditugu:

- Bultzatzen den pedagogia-prestakuntza irakasleei zuzenduta egoten da.
- Prestakuntza horrek nagusiki gela barruko jardueran ipintzen du arreta, eta kezkarik handiena ikasleen ikaste-prozesuarekikoa da: didaktikak eta metodologia ezberdinak. Bere osotasunean hartuta, hezkuntza-sistema ez-uni-

bertsitarioak, irakasleei zuzentzen dien prestakuntza alderdi instruktiiboari begira eratzen dela esango genuke.

Lerro honi jarraituz, ez dugu ukatuko edozein eskolatan ikasleen ikaskuntza funtsezkoa dela, ez horixe; baina galdera batzuk egin beharrean gaude. Hezkuntza-jarduera irakaslearen eta ikaslearen artean soilik ematen ote da? Hezkuntza-proiektu bat ikasgelaz ikasgela gertatzen den irakasleen eta ikasleen arteko harremanen batuketa soil ote da? Ba ote dago irakasleez gain bestelako hezkuntza-eragilerik? Nortzuk? Zein eginkizun dute hezkuntza proiektuan? Eta ikastetxearen eguneroko bizitzan? Eta ikasleen ikaskuntza-prozesuetan? Zein esangura praktiko eta erreala du ahoz aho darabilgun hezkuntza-komunitateak? Nola uztartzen dira ikastetxea eta bere ingurua? Nola ikastetxea eta bere eginkizun soziala, kulturala eta politikoa? Bizi garen errealitateetan hezkuntzaren zein kontzeptutatik gaude hurbilen: erabiltzaitetik ala kritikotik?

Gure esperientzian galdera hauei erantzun positiboak ematen hasteko, lehenengo eta behin ikastetxea bera unitate gisa hartu behar dugula ikusi dugu, hezkuntza-proiektu komun bakarra gordetzen duen neurrian. Eta unitate horrek bere eguneroko jardunean hezi egiten du, hezi egiten gaitu: ikasgelan, jolastokian, jantokian, zikloko bileretan, klaustroan, eskola-kontseiluetan, eskolaz kanpoko jardueretan, idazkaritzan, auzoko/herriko elkarteekiko harremanetan. Gune horietako bakoitza edukiz beteta egoten da uneoro: jarrerak, balioak, ezagupenak, sentimenduak, portaerak. Ikaslea den horrek, irakaslea denak bezalaxe, hor dagoen horretatik guztitik ikasten du etengabe; beraz, heziketa-espazioak dira. Eta heziketa-espazioak diren neurrian, hezkuntza-zentzuak nagusia izan beharko duelakoan gaude, hots, hezkuntza-intentziora nagusitu beharko dela hor ere bai.

Azken hamarkadetan eskolak konplexutu egin dira, eta hezkuntza-lana ere bai. Ikasgelen, mailen, ikasgaien eta han hemen dabilen jendearen kopuruak ugartu egin dira, eta gaur egun ez dago ukatzerik oso erakunde konplexuak direla. Baina konplexutasun horrekin batera antolakuntza eta kudeaketaren arloak ere gero eta handiago bihurtu diren heinean, hezkuntza-zentzua bera galdu ez ote dugun galdeztzen diogu behin eta berriz geure buruari.

Kalitatea, produktua, eraginkortasuna, zerbitzuak, eskaintza, eskariak, bezeroak eta beraien asetasuna, egitasmo estrategikoak... Merkatuaren logika sartu da ikastetxeetako ateetatik, eta eguneroko jarduna blaitzen du, zirimiriak bezalaxe, konTURATU gabe eta hezkuntza ikasgelara zokoratuz. Ikasgeletan irakasleak hezkuntzak bere barnean hartzen duen asmo morala edota eraldakuntzaren gogoia bultzatu nahirik ibiltzen diren bitartean, korridoretan zehar neoliberalismoaren zioa zabalztzen da. Antonio Bolivarrek diosku ezen, Espainiar Estatuan 1997tik aurrera bultzatu den EFQM (*European Foundation for Quality Management*) izenarekin batera, ikastetxeetan logika ekonomikoa nagusitu zaiola hezkuntza-politikari.

Espanian eskuin “berriaren” logika neoliberalak kalitatearen nozioa —era limurtzailean— birdefinitzen du, bezeroa (modu zabalean ulertuta) kontzeptuaren erdigunean ezartzeko. Kontsumismoaren ideologiaren barruan, hezkuntzan ere berrezarri dena, hezkuntza-jardueraren kalitateak barne-irizpideak izateari uzten dio, bezeroaren iguripenak asetzen dituen ala ez makurtzeko. “Kalitatearen” nozioa —merkatuaren orientabidean— bezeroen asetasunaren oharpen modura birdefiniturik geratzen da, kalitatea duenaren azken epaile gisa, bata ala bestea nahiago izatearen arabera (Bolivar, 1999:80)

Kontua da honelako erduetatik datorrena zer ote den argitzea, ea hezkuntza-aren zein kontzeptutara hurbiltzen ote gaituen, ea dagoenari moldatzeko ala beste mundu berri bat erdiesteko baliagarria ote den. Eredu neoliberalak hezkuntzari ezarri dion beste mekanismo baten aurrean gaude, gizarte- edo hezkuntza-eraldakuntza ekarri beharrean⁵ eredu ekonomiko horren sostengua bultzatu nahi duena.

Kalitatea ezinbestekoa balitz bezala sartu da gure ikastetxeetan, hezkuntzak gaur gaurkoa izateko berezko izan beharko balu bezala. Mezu nagusikoa da, eta hortik aldentzerik ez dugula ematen du; aldenduz gero, gainera, garaiaren norabidearekin bat ez gatozelako susmopean gera gaitezke, eta inori ez zaio gustatzen pentsamendu bakarraren erreinu honetan ezberdina izatea. Zoritxarra hezkuntzak gaur egun pairatu behar duena! Pedagogia kritikotik argi azaltzen zaigu ideologia nagusiak gudan duen eragina, baita eraldakuntzarako beronen eraginaren azterketatik igaro behar dugula ere.

Gure ikastetxeek hezkuntza-zentzua galdu dute, ikasgelatik kanpo bederen, eta guk, hezitzaileok, autonomia arrazionala eraiki eta subjektu-rola berreskuratu nahi dugu. Horretarako ezinbestekoak dira aipatu ditugun partaidetasuna eta ikerkuntza.

1.3.1 Parte-hartzetik partaidetasunera: gogoeta txiki bat

Autonomia arrazionalak gizabanakoaren autohausnarketa kritikoan aurkitzen du bere indarririk handiena, hain zuzen ere, dagoen egoera sozialari izaera dinamiko eta historikoa aitortu eta hortik harago ahalmenak ditugula azpimarratzen duena. Beraz, asmo moralak eta sozialak (munduaren eraldakuntza) dituen autohausnarketa arrazional horretatik ezagutza mota bat, bederen, ekoitziko litzateke. Pertsonak, hezkuntza-komunitate bateko edozein lagunek, badu hausnarketa kritiko honetarako ahalmena. Ahalmen hori geldiarazita edo lozorroan egon daiteke, pentsatzeko

5. Datu bat emateagatik, esan dezagun Kanadan 1998an Fullan, Hargreaves, Hopkins eta Liebermanek argitaratutako *Handbook of educational change* izeneko lanean aurkezten diren hezkuntza-aldaketako hirurogeita hamar esperientzietatik bat ere ez dagoela lotuta TQMrekin (*Total Quality Management*, hain zuzen ere EFQM europar bertsioaren sorburua). Hezkuntza-aldaketan munduan adituen dugun taldearen eskutik, falta hori ez da gauerdiko ahuntzaren eztula!

ahalmena galtzeraino; baina horrela bada, iratzarri egin beharko da. Iratzartze horretarako, funtsezkoa da besteekin bat eginez parte-hartzea bultzatzea.

Aitorpen hau egitea erraza da; zailtasunak, ordea, printzipio hori maila praktikora ekartzen dugunean sortzen dira, ohi bezala. Pertsona guztiok ahalmen hori baldin badugu, pertsona guztiok subjektu baldin bagara, nola liteke bertikaltasuna hain nabaria izatea? Nola da posible parte-hartzea hain gai zaila izatea? Nola da posible erabakiguneak gehienen eskuetan egon beharrean gutxi batzuen eskuetan egotea? Nola da posible gutako gehienok hainbat egoeratan ekarpenak egiteko eta erabakiak hartzeko ezgai sentitzea? Zalantzarik gabe, parte-hartzea gogoetarako gai garrantzitsua da pedagogogo eta hezitzaileontzat. Gure ustez, hezkuntza kritikoa bultzatzeko lehenengo gogoetagusia da, hain zuzen ere horren barnean hartzen baitira eraldakuntzarako lehengaiak.

Hezkuntza-munduari begiratuz gero, lehenengo eta behin, hezkuntzan parte-hartzea, oro har, etengabe bilatzen den zerbait dela esan beharko genuke, halako *desideratum* moduko bat, zerumuga edo horizontea. Baina hala izanda ere, gure gaurko eskoletan behintzat, gurasoek ez dute parte hartzen, ikasleek ez dute parte hartzen, eta irakasleek berek ere ez, zenbait kasutan. Baina zer da guretzat parte-hartzea? Parte-hartzea baieztatzen soila al da? Beste batzuek eginiko proposamena bozkatzeko? Beste pertsona batzuek erabaki duten gai baten inguruan lan egitea? Beste pertsona batzuek pentsatutako espazio edota jardueretan sartzeko? Hezkuntza-bizitzako gai jakin batzuei buruz bakarrik pentsatzea?

Hezkuntza-erakundeen kolektikoen ikuspegitik/kokapenetik behatuz gero, galdegaiak are asaldagarriagoak dira, zeren zein da ikasleen parte-hartzearen espazio erreala? Eta gurasoena, eta langileena, eta zenbaitetan irakasleena berena ere, zein da? Oro har, guk ikusten duguna, behintzat, hauxe da: parte-hartzea gure eguneroko gizartean eta lanbide-bizitzan erabiltzen dugun leloa da, klixer moduko bat. Barra-barra erabiltzen dugun hitza, baina gehienetan ekarpenak egiteko edota iritzia emateko, komunikatzeko eta besteekin erabakitzeke ahalmenarekin zerikusit gutxi duena. Arazoa honetan datza: nola izan gaitezke subjektu, hori guztia izan ezean? Nola gara dezakegu autonomia arrazionala hezkuntzan, bertan komunikaziorako eta erabakirako benetako baldintzak ez badaude?

Esandakoa esanda, argi geratzen da, gure ustez, parte-hartzea diskurtsoetan egon badagoela, baina praktikaren eremuetan ezta hurrik ere, ezta gauzatzeko aukera handirik ere⁶. Hizkuntzak berak ere lagundu ahal digu kontzeptu honen argiketaren lanetan, zeren orain arte, intentzio osoz gainera, parte-hartze hitza erabili

6. Eta diogun, bidenabar, ezen lehen gutxi bazegoen, Hego Euskal Herriko hezkuntza-sistema arautu berri duen Kalitate Legearekin (LOCE), are gutxiago. Adibidez, LOGSErekin zuzendariaren aukeraketa Eskola-Kontseiluari bazegokion ere, araudi berrian hautaketa hori komunitatearen eskumenetatik kanpo gelditzen da. Ez da kasualitatea, parte-hartzea murrizten duen legea kalitatearen izenpean ematea. Arras argigarria.

baitugu, badagoelako beste hitz bat gure asmoa hobeto asebetetzen duena: *partaidetasuna*. Izan ere, parte hartu eta esku hartu aditzak hurbil samarrak dira, eta kanpoan dagoen zerbait/norbait parte edo esku hartzera beste norabait datorrela ematen du. Gogora datorkigu hauteskundeen bidezko parte-hartze politikoa: politikagintzatik kanpo gauden herritarrok noiz edo noiz politikaren agertokian agertu eta alderdi bati botoa ematen diogu. Boto-emaileen agerpena erabat puntuala da, eta alderdi bat edo beste botoek “zigortu” dezaketen arren, aukera hori nahiko urruna dela aitortu behar da. Honelako prozeduretan, herritarrek ordezkariak aukeratzen dituzte, baina horrek ez du esan nahi herritarrek berek erabakiak har ditzaketarik. Areago, pentsa dezagun une batez, ukitzen gaituzten gaiei buruzko erreferendumak egin nahi izaten direnean, zer-nolako zalapartak sortzen diren!

Guretzat, parte-hartze kontzeptu hori gabe, partaidetasuna hobetsi nahi genuke, hau da, partaide izateko tasuna, zerbaiten parte/kide sentitu; gure kasuan, pertsona-multzo bat sartuta dagoen hezkuntza-egitasmoaren parte izatea. Zentzu horretan, partaide bazara, ez da gai jakin batzuetan soilik izango, guztietan baizik, eta partaide bazara, erabakitze ahalmena ere zure esku egongo da; beste era batez esanda, partaidetasunak proiektu baten parte izatea eta, horri dagokionez, parte hartzeko eta erabakitze ahalmena edukitzea esan nahi du. Gure esperientzia zehatzean, erabakiaz gain, partaidetasuna, konpromisoarekin eta ardurakidetasunarekin ere lotu dugu, eta, oro har, horizontaltasuna deritzogu. Mahai gainean jartzen ari garen kontzeptuak gizarte- eta hezkuntza-prozesuen eraikuntzako berdintasunezko ikuskera izatera behartzen gaitu, bertikaltasun edota gidaritza piramidalen ideiei kontrajarriz⁷. Zentzu horretan, ez gaude bezeroen nahiak asebetetzeko lehiakortasunez gidatu behar den erakunde batean pentsatzen, baizik eta herritar guztien berdintasunezko hezkuntza bermatzen duen erakunde demokratikoan.

Zeren partaidetasuna demokraziarekin lotuta irudikatzen baitugu: «partaidetasunaren xedea prozesuen demokratizazioa da, erabaki justuago eta berdintasunezkoagoak hartzeko hezkuntza-eragileak bertaratuz» (Alonso *et al*: 2002). Demokrazia kontzeptuari, gainera, izaera sustatu nahi genioke, jakitun baikara gaur egungo politikak bere esanahia nahiko lausotua duela, munduko erabilera zitala dela medio. Modu batean edo bestean, herritarren borondatearekin loturik, bizitza sozialaren inguruko erabakiak hartzeari deritzo demokrazia. Hori litzateke definitzio ohikoena eta zurrunena, zeren hortik aurrera bereizketa asko egin behar baitira.

7. Aipatutako kalitate-ereduetan, berebiziko garrantzia ematen zaio gidaritzari (honek, noski, bat egiten du LOCEn zuzendaritzaren hautaketa Eskola-Kontseiluaren eskuetatik kanpo gelditzearekin), pertsona batek edota talde txiki batek erakunde oso bat aurrera eramateko beste inork ez daukan argitasuna izango balu bezala. Espainiako Hezkuntza eta Kultura Ministerioko lehenengo Hobe-kuntza-Planak honela zioen: «kalitatea goitik behera hedatzen da, zelan eta zuzendariaren inplikazio hori gabe, hobekuntza kualitatiboa ez baitago inolaz ere bermatuta» (BOE, 1996-9-20) (BOLIVAR, 1999: 80)

Lehenik eta behin, erabakitze-prozesuei buruz honako hau esan dezakegu: erabakiak *negoiazioz* —proposamenek atzean duten boterearen arabera— edo *deliberamenduz* —proposamenek berek dituzten arrazioen kalitateen arabera— har daitezke. Bigarrenik, erabakietan parte hartzen duten pertsonen buruz honako hau: erabakitzen denaren gainean herritarrek duten kontrol-mailari dagokionez, *demokrazia ordezkatzaillea* eta *demokrazia parte-hartzailea* bereizi beharko genituzke (Alonso, *op. cit.* 5-6). Gure aburuz, partaidetasunak erabakitzeke ahalmena eta erantzukizuna guztion esku egotearen alde egiten duen neurrian, deliberamenduz funtzionatzen duen demokrazia parte-hartzailea bilatzen du, bide bakarra baita horizontaltasuna gauzatzeko eta guztiok subjektuak izateko.

Aipatu ditugun demokraziaren irakurketa horietaz gain, badaude hezkuntzari dagozkion zenbait ulerkerak, partaidetasunaren eraikuntza hori zailtzen edo oztopatzen dutenak. Nolabait izendatzeko, hezkuntza kontzeptuaren irakurketa “murriztaileak” deituko genituzke:

- a) Pisu guztia gizabanakoarengan jartzen duen hezkuntzaren kontzeptua. Bartzuetan hezkuntzak zenbait adiera psikologisten gehiegizko eragina pairatzen du, pertsonaren ikaskuntza, garapen edota ikasteko zailtasunetan bilduz eta horien trataera pedagogikorik emankorrenari arreta guztia zuzenduz. Horrelakoetan, gizakiaren izari soziala integratzen den arren, gizartea bera eta honi dagokion azterketa metodikoa albo batera uzteko joera agertu ohi da.
- b) Gizarte-izaera hezkuntzaren kontzeptutik kanpo uzten duten kontzeptuak. Izatez, inork ez du ukatu hezkuntza gizarte-egoerarekin eta antolamendu sozialarekin eta politikoekin harremanetan dagoela; baina badaude egon, eskolak gizartearekin izan behar duen engaiamendua desagerrarazten duten adierak, zeinetan hezkuntzaren izari politikoa eta soziala ukatzen diren. Gainera, adiera hau posmodernitatearen ideologia nagusi den garai honetan interpretatu beharra dugu: utopiaren heriotza, determinismoa, indibidualismoa, kontsumoaren kultura, merkatuaren logika, ekonomizismoa, pentsamendu bakarra. Zer esanik ez, irakurketa murriztaile hauek Carrek aipatzen duen hezkuntza erabiltzailearen kontzeptutik gertu daude, eta hezkuntza-erakundeei moldatze-funtzioaren zeregina ezartzen diote nagusiki.

Demokraziaren eta hezkuntzaren kontzeptuen barruko bereizketa horiek eginda, argi dago partaidetasuna, guk ulertzen dugun bezala ulertuta, ez dela berez gertatzen; are gutxiago, gizartean dagoen eredu oso bestelakoa dela aintzat hartzen badugu. Partaidetasun hori eraikitzeke urratsak ematen laguntzen digun ideia honako hau da: partaidetasuna ez da pertsonen eskubidea soilik; aitzitik, ikaskuntza ere bada, inork ez baita berez parte hartzen edo partaide izaten. Izan ere, ez da berezko portaera bat, besteekin elkarrekintzan ikasten diren jarreraren eta portaera sozialen multzoa baizik. Horrekin ez dugu esan nahi, geure bizitzan parte-hartze

esperientziarik izan ez dugunik; ez horixe. Horiekin harremanetan izaten gara, baina, oro har, partaidetasunetik urrun dagoen parte-hartzean sozializatu garelako gaineratuko genuke.

Partaidetasuna zer den ikasi behar dugu, eta ikastetxea, unitate gisa hartuta, gune aproposa da horretarako; are gehiago, hor gizakion autonomia arrazionala garatu behar dela aitortzen dugunean. Partaidetasuna zer den ikastea, baina, ez da ikasleei soilik zuzendu behar zaien zerbait, bertako kolektibo guztien ikaskuntza baizik, eta horretarako ezinbestekoa dugu hezkuntza-egileen prestakuntza aztertutako mugetatik askatzea eta beste era batez planteatzea. Fullanek dio: «Ezin da lortu ikasleek etengabe ikas dezaten eta elkarlanean eraginkorrak izan daitezen, irakasleek ere ezaugarri horiek ez badauzkate» (Fullan,1993:61). Guk irakasle hitza erabili ordez hezkuntza-komunitate hitza erabili nahiko genuke, bertan hezkuntza-eragile guztiak inplikaturik baitaude.

Beraz, ikastetxeetan hezkuntza-eragileak protagonista diren prestakuntza-prozesuak eskatzen ditu partaidetasunak, partaide izaten ikasteko eta besteekin kideztan jokatzeko ikasteko.

1.3.2. Hezkuntza-eragileak eta ikerketa: errealitateari buruzko ezagutza ekoizteko ezinbesteko bikotea.

Esana dugu, partaidetasuna ikasi egiten dela eta horretarako, prestakuntza-prozesuak behar ditugula. Partaidetasunaren baitan berdintasuneko planteamendua (beraz, demokratikoa) ernaltzeko asmoa agertu dugu: denok, hezkuntza-eragile guztiok, hezkuntza-egitasmoarekin engaiatu eta ardurakidetasunez jokatzeko ikasi behar dugu, eta hori dena prestakuntza-prozesu batean taxutu beharra dago.

Hori esanda, argi dago aurrepausoren bat eman dugula; baina hitzok besterik gabe esanda, apur bat abstraktuak ez ote diren pentsatuko du batek baino gehiagok, hau da, betikotik gehiago. Zeren, askotan, hitz politikak erabili arren errealitatea horren ederra ez dela ikustea ez baita samurra izaten. Eta ez hori bakarrik, posmodernitatearen garai honen, ezaugarrietako bat *denak balio du* lelopean gordetzen da; hots, denak balio du zertarako eta zergatik hausnartu gabe, eta horrek hizkuntzaren erabilera zitalak ekartzen dizkigu. Izan ere, politikan kontserbadorerik kontserbadoreenak ere askatasunaren defendatzaile sutsuak omen dira, erradikalik erradikalenak bezalaxe; hezkuntzan gauza bera, hezitzaile kontserbadorearen eta kritikaren hizkuntzak oso gertu egon daitezke, oso antzekoak izan daitezke. Baina berba berak izan arren, asmoak berberak ote dira? Argi dago ezetz, baldin eta hasieran egin dugun munduaren analisiari so egiten badiogu. Ez baitira gauza bera asmo askatzaileak edo asmo baztertzatzaileak; eta interes ekonomiko eta politiko handiak bitartean daudenean, komeni da hitza hartzen dutenen benetako asmoak zein diren azalera, erabiltzen dituzten berbei gehiegi erreparatu gabe.

Partaidetasuna praktikara eraman nahi dugu, eta pertsona guztiak partaide diren topaketa horretan denek izango dute hitza; eraldakuntzaren bilaketa horretan denak egongo dira konprometituta eta denek izango dute zer esan. Hitzaren eta elkarrizketaren bitartez inguratzen duten mundua aztertu beharko dute, eta mundu hori beste modu batez ulertzen saiatuko dira. Eta ulerkeria berri horretan, subjektuak direla ikusi beharko dute, eta ekintza eraldatzailea gauzatu.

Besteekin elkartzean, pertsonak esnatu egiten gara eta neurri horretan ezagutzen dugu elkar. Ezagutzean, ekintzarako argitasuna pizten zaigu eta ekiten diogu, oraingoan zentzu berri batekin: eraldakuntzako subjektuak garelako konbentzi-menduarekin. Zein izaera du, baina, besteekin elkarrekintzan eraikitzen duen ezagutza horrek? Ezagutza zientifikoa al da? Autohausnarketa-prozesu kritiko batetik ondorioztatutako ezagutza zientifikotzat jo ote dezakegu? Hauxe da gaur egun hainbat pentsalari eta gizarte-zientzialariren artean dabilen eztabaida, zeinak Habermasen gizarte-zientzia kritikoaren proposamenean balizko erantzun bat aurkitzen duen. Edozein pertsonaren autohausnarketarako ahalmena ezagutu eta bizitza sozialean giza arazoien rola bultzatu eta sustatzeaz arduratuko da gizarte-zientzia kritiko (Carr, 1990:151). Gizarte-zientzia kritiko horrek pertsonen autohausnarketa-ahalmen hori nola gauzatu, nola garatu, nola sustatu ikertu beharko du, bere paradigma zientifikoa zilegitasunez betetzeko eta balioztatzeko.

Hori ontzat jo eta pedagogiaren eremura ekartzen badugu, pedagogia kritikoaren printzipioekin topo egingo dugu, eta berriro ere pedagogian nagusi den ezagutzaren ekoizpenerako eredu jakin batekin, hau da, zientziaren ulerkeria jakin batekin (*bat* eta ez bakarria dela azpimarratu nahi dugu) tupust egingo dugu. Izan ere, bizi garen munduan badago hezkuntza-zientziaren adiera enpirista, zeinak ikertzeko —hau da, ezagutza sortzeko— natura-zientziaren printzipioak bereganatzen dituen eta ezagutza objektikoa bilatzen duen; eta, hezkuntza-zientzia kritiko, zeinak, hezkuntzak bere baitan dituen balioak eta asmo moralak aintzat hartuta, izaera sozial horretatik bertatik ezagutza sortu nahi baitu, gizarte justuagoa eta gizatiarragoa eraikitzeko. Zientzia kritiko horrek ezagutza ekoizteko (ikerkuntza) paradigma kualitatiboaren prozedurak erabiliko lituzke, nagusiki, betiere eraldakuntza soziala bere xede nagusia izanik.

Hezkuntza-zientzia enpirikoak eta hezkuntza-zientzia kritikoak oso ikuskera ezberdinak dituzte ezagutzaren izaeraz, ezagutza sortzeko printzipioez, ikerkuntza-metodologiez eta abarrez; baina eztabaida epistemologiko sakon hauetan sartu gabe, teoriaren eta praktikaren arteko uztarketaren gaia ekarri nahi genuke gogoeta honetara, arras argigarria baita hezitzaileentzat eta pedagogoentzat.

Nola ulertzen dute enpiristek eta kritikoek teoriaren eta praktikaren arteko harremana? Positibismoak teoria eta praktika bereizten ditu, barreiatzen ditu. Bereizketa horren arabera ikerkuntza (hau da, ezagutza zientifikokoaren ekoizpena zuzendutako ekintza) adituen ardurapean dagoen jardura da, zeinean mekanismo

tekniko ezberdinen eraginez hezkuntza-errealitatea azal dezaketen legeak formulatuko diren eta praktikan aritzeko modurik egokienak eta eraginkorrenak postulatu-ko diren. Beraz, zientzialariek osatzen duten elite horrek bere ezagutza sortu duenean, hezkuntza-praktikatzaileak (irakasleak, hezitzaileak, zenbait profesional...) prestatzeko tenorea izango da, hain zuzen ere, sortu duten ezagutza zientifiko "teoriko" hori aplikatzeko trebatuz eta prestatuz. Une horretan, teorikoki eraiki den zerbait praktikara eramatea da gakoa, eta horretarako gakoa prestakuntza da. Hauteman daitekeen legez, teoriaren eta praktikaren artean jauzi handia dago, distantzia hierarkikoa, zeinean, zientzialariak estatusaz gain ezagutza sortzeko "boterea" (metodologikoa, instituzionala eta ekonomikoa) biltzen dituen bitartean, hezitzaileari lanik menpekoena (aplikatzea) egitea egokitzen baitzaio. Beraz, zientzialariak lan sortzailea egiten du, ezagutzaren subjektua da, hezitzailea objektua den bitartean. Non geratzen da hezitzaileen autonomia arrazionala? Non autohausnarketarako duten ahalmena? Non aldarrikatu diegun subjektu-rola?

Pedagogia kritikoaren aburuz, teoria eta praktika banaezinak eta elkarren osagarriak dira, eta ez dago horien arteko banaketa hierarkikorik, harreman dialektikoa baizik. Hezkuntzari buruzko ezagutzak izaera soziala du, eta sortzen direneko testuinguru historiko bakar eta errepikaezin horretan bertan eraiki behar dira, benetan baliagarriak izateko. Ikuspegi honetan, hezkuntza-praktikatzaileak beren egoera praktikoei buruzko ezagutza esanguratsuen sortzaileak eta ekoizleak izan behar dira:

...hezkuntzaren zientzia kritikoak, argudiatzearen eta kritikaren bitartez, beren praktikaren garapen arrazionalan diharduten hezkuntza-praktikatzaileetako komunitate teorikoak sortuko lituzke (...) Hala, partaide guztiak berdintasunez tratatuko lituzkeen komunitatea litzateke, komunikazio librerako eta zabalerako mugarik ez lukeena, eta arrazionaltasuna, gutxiengo zientifikoaren eskuetan egon beharrean, inoren ondasuna izango ez litzatekeenekoa (Carr, 1990:158)

Gauzak horrela, praktikatzzaileak, komunitate teorikoetan antolatuta, beren errealitate eta praktika aztertu, problematizatu, erkatu eta interpretatu beharko lukete, eraldakuntza sozialarekiko ahalik eta ekintza osagarrienak eta konprometituenak gauzatzeari begira.

Alabaina, horrek guztiak ez du esan nahi edozein gogoeta edo hausnarketa nahikoa denik aipatutako ezagutza eraikitzeko. Hezitzaileen artean, gogoeta eta eztabaida ohikoa dugu, batez ere kultura pedagogiko handiagoa dagoen mailetan edota esparruetan (haur eta lehen hezkuntzan, helduen hezkuntzan, gizarte-hezkuntzan...), eta beren lanbidean sinesten dutenen artean, mundua hobetzeko asmo moral argia ere agertzen da. Baina hori nahikoa ote da? Horrela definituko ote litzateke pedagogia kritikoak erdietsi nahi duen hezkuntza-ezagutza? Guztiok geure lantokietan espermentatu eta praktikatu dugun gogoeta ezagutza kritikoaren sinonimoa ote da? Bistan da zerbait gehiago dagoela, batez ere egileen hitzak ongi aztertzen baditugu.

Paulo Freirek ezagutzaren auzia nola aztertzen eta interpretatzen duen arras ulergarria delakoan gaude. Pedagogo horrek ezagutza zientifikoaren eraikuntza azaltzeko jakin-min xalo eta jakin-min epistemologiko kontzeptuak erabiltzen ditu. Izan ere, pertsonak berezko duguna bukatugabekotasuna da, zeren gizakiak garen heinean, etengabe ikastera derrigor-tuta baikaude. Horixe da geure derrigorrezko baldintza, gure jite naturala. Ikasteko grinak jakin-minaren bitartez jokaten du, jakin-mina da umea jaiotzen denetik hazten eta hezten laguntzen diona, eta berezkoa dugun jakin-min horren ondorioz zenbait jakite eraikitzen goaz. Berez sortu eta gure esperientziaren ondorio den jakiteari zentzu komuna deritzogu eta Freireren hitzetan xaloea da, armarik gabea. Hezitzaileen zeregina esperientzia hutsezko jakin-min xalotik jakin-min epistemologikora igarotzean datza, eta bien bitartean hausturarik ez dagoen arren, epistemologikoak xaloaren gainditze moduko bat dakarrela dio egileak. Xalotasunetik ezagutza epistemologikora iristeko, zorrotasun metodikoa behar dugu.

Hezitzaile demokratikoak ezin dio uko egin, bere irakas-jardueran, hezigaiaren gaitasun kritikoa, jakin-mina eta intsumisioa errebortatzeko eginbeharrari. Bere eginkizun nagusietakoa du hezigaiaren zorrotasun metodikoa lantzea, zeinarekin “hurbildu” egiten baitu objektu ezaugarrietara (*ibidem*: 20).

Hala ere, hurbiltze hori ez da burutzen hezitzaileak hezigaiari objektuari buruzko ezagutza transferituz, objektuaren inguruko ezagutza sortzeko baldintzak ahalbidetuz baizik.

Baldintza horiek hezitzaile eta hezigai-sortzaile, zirikatzaile, egonezin, zorrozki jakinzale, umil eta iraunkorrak inpliketzen eta eskatzen dituzte ...egiazko ikaskuntza-baldintzetan hezigaiak jakite irakatsia eraiki eta berreraikitzearen subjektu erreal bihurtuz doaz, hezitzailearen eta, era berean, prozesuaren subjektu den horren ondoan (*ibidem*: 20).

Ezagutza sozialki eraikitzen bada eta jakin-min xaloaren eta epistemologikoaren arteko bidea metodikoki zorrotza egitean badatza, arrazonamendu bera hezkuntza-komunitatearen esparrura edota irakasleen etengabeko prestakuntzara ekar genezake. Izan ere, arestian aipatu ditugun irakasleen arteko gogoetak sarri askotan ez doaz jakite xalotik baino harago, zeren benetan ez baitakite ezagutzaren subjektuak izan behar dutenik eta horretarako baldintzak sortu behar direnik.

...funtsezkoa da irakas-prestakuntzaren praktikan, hezitzailegaiak bere baitan ezinbestekotzat hartzea ziur pentsatzea ez dela jainkoen emaria, eta boterearen erdigunetik intelektual argiztatuek idazten dituzten gida-liburuetan ere ez dela aurkitzen, aitzitik, xaloea gainditzen duen ziur pentsatzea aprendizajeak berak sortu behar duela irakasle hezitzailearekin elkartasunean (*ibidem*: 25).

Zentzu horretan, irakasleen etengabeko prestakuntzaren barruan ezinbestekoa da praktikari buruzko gogoeta kritikoa, eta horretarako subjektu-izaeratik objektuaren benetako arrazoiak desestaltzeko ariketa tinkoari ekin behar zaio, bilaketa

sortzailea izatea eta erne egotea eskatzen dituen: «...zenbat eta gehiago onartu neure burua izaten ari naizen bezala edo horrelakoa izateko arrazoia edo arrazoiak hautematen ditudan, hainbat eta gaiago izango naiz neure burua sustatzeko, hala behar izanez gero, jakin-min xalozko egoeratik jakin-min epistemologikora» (*ibidem*: 25-26).

Horrek guztiak, noski, ezagutza eraikitzeke prozesu hauek zorrotasun metodikoaren menpean egin behar direla baieztatzea eramaten gaitu; edo beste era batera esanda, ikerketaren hezkuntza-erakundeetara ekarri eta hezkuntza-eragileek ikertzaile-rola bereganatzera behartzen gaitu. Arrotza zaigu funtzioa, egia da. Duela pare bat hilabete Donostiako Pedagogia Fakultateko hirugarren mailako ikasleei ea beren buruak ikertzailezat ote zituzten galdetu nien, eta erantzuna ezezkoa izan zen, ia aho batez. Bitxia da, eta zer pentsatua sortu beharko liguke irakasleak eta pedagogoak hezten ditugun irakasleoi. Hezkuntza eta heziketa ikerketatik urrun ikusten ditugu, eta zergatik galdetu beharko dugu, baita horren arrazoiak bizi gareneko gizartearen analisisian txertatu ere. Ezagutzaren ekoizpenaren banaketa soziala eta politikoa desestaltze-hausnarketa baten jomugan jarri beharko genuke, azpian dautzan gai eztabaidatu gabeak problematizatzeke eta berreraikitzeke.

Baina autoirudikapenaren arazo soila ez da hezitzaileok geure buruak ikertzaile modura ez ikustea, zeren ikertzea eta irakastea/ikastea banaezinak baitira. Benetan eta esanguraz ikasteko, ikertu beharra dago, jarrera ikertzailea behar dugu.

Gaur egun, behin eta berriz hitz egiten da irakasle-ikertzaileaz. Nire aburuz irakasleengan dagoen ikertzailetasuna ez da kalitate bat edo izan edo jarduteko era bat irakasteari gehitzen zaiona. Ikerketa, bilaketa, miaketa, irakaskuntza-jardueraren izaeraren parte da. Behar dena da, irakaslea bere etengabeko prestakuntzan konturatzera irakasle delako ikertzaile dela (*ibidem*: 21).

Liburu honetako hurrengo orrialdeetan ikastetxeetan ikerkuntza-prestakuntzako prozesuak nola burutu diren azalduko da. Kapitulu honetan prozesu horiek gidatu dituzten gakoak azaltzen saiatu gara: errealitatearen azterketatik ondorioztatzen dugun alternatiba pedagogikoa, zeinean partaidetasuna eta ikerketa funtsezkoak izan diren. Metodologia azaldu ahala, bestelako kontzeptu teorikoak ere agertuko zaizkizu: denak izan dira gure gogoeta eta hausnarketarako gaiak, eraldakuntza-erakundearen konpromisoa ezartzen digun eguneroko tentsio eta erronka horretan.