



LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD
EL PENSAMIENTO TRANSFORMADOR
UN ENFOQUE ALTERNATIVO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

GARAPENERAKO HEZKUNTZA UNIBERTSITATEAN
PENSAERA ERALDATZAILEA
EZAGUTZA ERAIKITZEKO IKUSPUNTU ALTERNATIBOA

[PÁGINA DEJADA EN BLANCO INTENCIONADAMENTE]



LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD
EL PENSAMIENTO TRANSFORMADOR
UN ENFOQUE ALTERNATIVO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

GARAPENERAKO HEZKUNTZA UNIBERTSITATEAN
PENTSAERA ERALDATZAILEA
EZAGUTZA ERAKITZEKO IKUSPUNTU ALTERNATIBOA



Autoras: Ainhoa López, Irantzu Varela, Cecilia von Sanden
Edita: Círculo Solidario Euskadi- Depto. de Sensibilización y Educación para el Desarrollo - NIF: G48655799



Financian:



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

ETXEBARRIA ETXEBARRI
PREBIOZIOA
Euzko Jaurlaritzaren
Eusko Jaurlaritzaren
Eusko Jaurlaritzaren



Diseño: LOC
Impresión: Berekintza
Traducción: IVAP
Dep. Legal: BI-2421-2010
Fecha: agosto 2010



LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD
EL PENSAMIENTO TRANSFORMADOR
UN ENFOQUE ALTERNATIVO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

GARAPENERAKO HEZKUNTZA UNIBERTSITATEAN
PENTSAERA ERALDATZAILEA
EZAGUTZA ERAKITZEKO IKUSPUNTU ALTERNATIBOIA



CÍRCULO SOLIDARIO EUSKADI

Círculo Solidario Euskadi (con sedes en Bilbao y en Vitoria-Gasteiz) pertenece a la Fundación Círculo Solidario. Es una organización sin ánimo de lucro, dedicada a la educación para el desarrollo en la sociedad vasca y la cooperación con países del sur (Perú y El Salvador).

Trabaja en diversos campos, promoviendo el enfoque de desarrollo humano, con agentes multiplicadores. Cree en la Sensibilización y Educación para el Desarrollo como medio para generar conciencia política de cambio y promover una ciudadanía crítica.

www.circulosolidario.org



UNA GESTIÓN & COMUNICACIÓN

Consultoría especializada en equidad de género, cooperación, sensibilización y educación para el desarrollo.

El trabajo de una se centra en apoyar a las organizaciones e instituciones, para que sus intervenciones tengan un potencial transformador de las relaciones de poder entre mujeres y hombres, de la redistribución desigual de los recursos y del fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas.

El equipo de una ha elaborado otros materiales como Manual para construir proyectos transformadores de cooperación para el desarrollo o Tribal Feminista.

www.unagestion.com

CONTENIDOS AURKIBIDEAK

- 2 — Agradecimientos
- 3 — Esker Onak

- 4 — Presentación del Proyecto:
“Apostando por lo humano: otra forma de educar desde la universidad”
- 5 — **Proiektuaren Aurkezpena:**
“Gizatasunean apustua eginik: unibertsitatean hezteko beste modu bat”

- 8 — Presentación del Material
- 9 — **Materialaren Aurkezpena**

- 10 — Introducción
- 11 — Sarrera

- 14 — *Capítulo Uno:*
OTRO APRENDIZAJE ES POSIBLE
- 15 — *Lehen Kapitulua:*
BESTE IKASKUNTZA BAT POSIBLE DA

- 32 — *Capítulo Dos:*
OTRO DESARROLLO HUMANO ES NECESARIO
- 33 — *Bigarren Kapitulua:*
BESTELAKO GARAPEN BAT BEHARREZKO DA

- 46 — *Capítulo Tres:*
UN INSTRUMENTO POLÍTICO: LA PEDAGOGÍA
- 47 — *Irugaren Kapitulua:*
TRESNA POLITIKO BAT: PEDAGOGIA

- 64 — Epílogo
- 65 — Epilogo

- 66 — Bibliografía
- 67 — Bibliografia

AGRADECIMIENTOS:

Este material ha sido posible gracias a la participación, aportaciones, sugerencias y comentarios de las profesoras y profesores de diferentes universidades que han participado en el proceso de concepción, redacción y corrección del texto (sus palabras están incluidas textualmente), y a quienes queremos agradecer su participación y apoyo.

Universidad del País Vasco UPV/EHU:

- **Josune Bilbao Zabala y Lola Fernández Alonso**, de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao;
- **Ana Eizagirre**, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
- **Juan Hernández Zubizarreta**, Departamento Derecho de la Empresa, Escuela Universitaria de Relaciones Laborales;
- **Joseba Sainz de Murieta**, Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial;
- **Patxi Zabalo**, Economía Mundial y Relaciones Económicas Internacionales, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Universidad de Deusto:

- **Juan Pagola y Pilar Rodríguez** de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Departamento de Comunicación);
- **Ane Ferrán** de la Escuela Universitaria de Trabajo Social ;
- **Itziar Navarro** de la Facultad de CC. EE. y Empresariales-ESTE.

Universidad de Lleida:

- **Fidel Molina**, Catedrático de Escuela Universitaria. Departamento Geografía y Sociología.

Universidad Pública de Navarra:

- **Enrike Galarza**, Departamento de Economía.

Universidad de Granada:

- **Inmaculada García García**, Departamento de Enfermería, Escuela Universitaria Ciencias de la Salud.



ESKER ONAK:

Material hau testua prestatu, idatzi eta zuzentzeko prozesuan parte hartu duten hainbat unibertsitatetako irakasleen parte-hartze, ekarpen, iradokizun eta iruzkinei esker gauzatu ahal izan da (horien hitzak hitzez hitz sartu dira), eta horiei eskerrak eman nahi dizkiegu beren parte-hartze eta babesagatik.

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU:

- **Josune Bilbao Zabala eta Lola Fernández Alonso**, Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola.
- **Ana Eizagirre**, Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.
- **Juan Hernández Zubizarreta**, Enpresa Zuzenbidea Saila, Lan Harremanen Unibertsitate Eskola.
- **Joseba Sainz de Murieta**, Industria Ingeniaritza Teknikoko Unibertsitate Eskola.
- **Patxi Zabalo**, Mundu Ekonomia eta Nazioarteko Harreman Ekonomikoak, Ekonomi eta Enpresa Zientzietako Fakultatea.

Deustuko Unibertsitatea:

- **Juan Pagola eta Pilar Rodríguez**, Gizarte eta Giza Zientzien Fakultatea (Komunikazio Saila).
- **Ane Ferrán**, Gizarte Laneko Unibertsitate Eskola.
- **Itziar Navarro**, Ekonomia eta Enpresa Zientzien Fakultatea-ESTE.

Lleidako Unibertsitatea:

- **Fidel Molina**, Unibertsitate Eskolako katedraduna, Geografia eta Soziologia Saila.

Nafarroako Unibertsitate Publikoa:

- **Enrike Galarza**, Ekonomia Saila.

Granadako Unibertsitatea:

- **Inmaculada García García**, Erizaintza Saila, Osasun Zientzien Unibertsitate Eskola.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO: “Apostando por lo humano: otra forma de educar desde la universidad”

Círculo Solidario Euskadi, viene trabajando hace años en el ámbito universitario, con el objetivo a largo plazo de que la Educación para el Desarrollo se integre en la formación universitaria, que empape y forme parte de los principios de esta formación, de manera global. Para ello, consideramos que debemos ir dando pasos poco a poco, para facilitar procesos de reflexión y acción compartidos e interiorizados por el sistema educativo.

Se comenzó en 2005 trabajando con formaciones dirigidas al alumnado y siempre con el convencimiento de que la incorporación sistemática del enfoque de Educación para el Desarrollo a la universidad pasa necesariamente por la implicación del profesorado.

Es así que, en el año 2008 se crea el llamado Equipo Técnico donde nos reunimos con docentes de las universidades vascas, alumnado y representantes de ONGD.

Y gracias a la participación e implicación de todas las personas que han planteado propuestas dentro de la misma intencionalidad y línea estratégica es que nace este proyecto, a través del cual les hemos procurado viabilidad, económica, política y metodológicamente hablando.

Dichas propuestas han sido fundamentalmente dos:

- formación al profesorado en el enfoque de Educación para el Desarrollo
- guía didáctica dirigida al profesorado, respondiendo a la pregunta ¿Cómo se hace Educación para el Desarrollo en el aula?

La primera se ha concretado en tres seminarios, dinamizados por docentes de universidades extranjeras.

Y la segunda en la publicación de la que este material forma parte y que hemos preferido no llamar guía didáctica, entendiendo que no es una pauta, un modelo, si no simplemente un intento de hacernos pensar sobre nuestra práctica educativa, desde un paradigma que no es el vigente en el sistema educa-

PROIEKTUAREN AURKEZPENA: “Gizatasunean apustua eginik: unibertsitatean hezteko beste modu bat”

Euskadiko Elkarbideak urteak daramatza unibertsitate-esparruan lanean, Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko prestakuntzan sartzeko eta, oro har, prestakuntza horren printzipioen oinarri eta parte izateko epe luzerako helburuarekin. Horretarako, pausoak pixkanaka eman behar dira, hezkuntza-sistemak partekatu eta barneratutako hausnarketa- eta ekintza-prozesuak laguntzeko.

2005ean hasi ginen, ikasleei zuzendutako prestakuntzarekin eta Garapenerako Hezkuntzaren ikuspegia unibertsitatean sistematikoki sartzeko irakasleak nahitaez inplikatu behar direnaren uste osoarekin.

Hartara, 2008an talde teknikoa sortu zen, euskal unibertsitateetako irakasle, ikasle eta GGKEetako ordezkariak biltzeko topagunea.

Eta asmo eta ildo estrategiko bereko proposamenak egin dituzten pertsonen parte-hartze eta inplikazioari esker sortu da proiektu hau, eta hori baliatu dugu proposamen horiei bideragarritasun ekonomikoa, politikoa eta metodologikoa emateko.

Bi proposamen izan dira nagusiak:

- irakasleak Garapenerako Hezkuntzaren ikuspegitik prestatzea
- irakasleei zuzendutako gida didaktikoa, Nola egiten da Garapenerako Hezkuntza gelan? galderari erantzunez.

Lehenengoa, atzerriko unibertsitateetako irakasleek dinamizatu dituzten hiru mintegitan gauzatu da.

Eta bigarrena gorpuzteko, gida didaktikoa deitu dugun materiala argitaratu da (material hau ere horren parte da). Ez da jarraibide edo eredu bat, gure hezkuntza-praktikaren inguruan pentsarazteko saiakera bat baizik, egungo hezkuntza-sistemakoa ez den paradigma batetik. Irakasle eta ikasleen arteko harremanak eta irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuak ezartzeko gure moduaren inguruan pentsatzen laguntzea.

Bitartean, ikasleekin lanean jarraitu dugu; proiektu honen baitan, Garapenerako Hezkuntzarako hastapeneko sei ikastaro eta hori egin dutenei zuzendu-

tivo hoy por hoy. Ayudarnos a pensar nuestro estilo de establecer las relaciones docente-alumnado y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mientras, hemos continuado trabajando con el alumnado, con quien hemos realizado en el marco de este proyecto, seis cursos de iniciación a la Educación para el Desarrollo y dos cursos de profundización dirigido a quienes habían hecho el primero. Además realizamos una evaluación de impacto, recogiendo las opiniones de todas las y los estudiantes.

De las mismas, se desprende la demanda de formas de conocimiento que propicien el espíritu crítico y la participación, así como de modelos didácticos que tomen en cuenta la expresión personal, los sentimientos, las emociones, la vida cotidiana de las personas y la referencia a lo grupal, a lo que se aprende de las demás personas.

Es nuestro deseo seguir aportando granitos de arena a esta corriente de cambio, de transformación personal y social, a nivel local y global. Uniéndonos, como hemos hecho, en prácticas y en intenciones, a muchas personas que transitan senderos hacia un desarrollo integral del ser humano y con las que en algunos trechos hemos caminado a la par.



tako sakontzeko bi ikastaro egin ditugu. Horrez gain, eragina ebaluatu dugu, ikasle guztien iritziak bilduta.

Iritzi horietatik ondorioztatzen da izpiritu kritikoa eta parte-hartzea laguntzen duten ezagutza-moduak nahi dituztela, bai eta norberaren adierazpena, sentimenduak, emozioak, pertsonen eguneroko bizitza eta taldearen, gaine-rakoekin batera ikasten denaren inguruko erreferentzia kontuan hartzen dituzten eredu didaktikoak ere.

Gure nahia da aldaketako, eraldaketa pertsonal eta sozialeko, tokiko eta munduko korrante honetan harri-koskorak jartzen jarraitzea; praktiketan eta asmoetan, gizakiaren garapen osorantz doazen bideetan dabilzan pertsona askorekin bat eginda -batzuetan haiekin batera ibili gara-, orain arte bezala.



PRESENTACIÓN DEL MATERIAL

“Amar duele”, canta Violeta Vargas. Nos han dicho en más de una ocasión: “¿Sois concientes de lo que estáis proponiendo?, ¿Habéis considerado que encontraréis resistencias?”. No sólo lo hemos pensado, sino que lo hemos experimentado muchas veces, desde que trabajamos este enfoque de Educación para el Desarrollo. Nadamos contra corriente puesto que es un enfoque contracultural. No es fácil, muchas veces no es gratificante, pero es nuestra apuesta. Apuesta por una educación que ayude al desarrollo personal y social.

El contenido de esta publicación no es cómodo, no es para cualquiera. Está pensado para docentes que están en búsqueda, que están disconformes con el sistema tal cual funciona, que quieren sentir que su labor docente tiene sentido, que la universidad tiene una función importante para el desarrollo humano local y global.

No intenta convencer. Busca compartir un enfoque, una manera de concebir al ser humano, el desarrollo, la educación, el aprendizaje... Algunas personas podrán encontrar referentes teóricos desde un paradigma crítico; otras confirmación a sus intuiciones; otras quizás mitigar la soledad, al saber que “somos más que dos” quienes queremos cambiar, etc.

Es un material removedor y pretende serlo. Pretende tender un puente entre teoría y práctica, ayudar a leer lo que hacemos, lo que pensamos, la coherencia entre lo que decimos y hacemos, entre nuestras intencionalidades y los efectos reales de nuestras acciones educativas. ¿Por qué? Porque entendemos que este es un camino para el desarrollo que tenga como centro a las personas.

Por ello, aunque el texto no es complicado, la lectura puede no ser fácil. No está pensada para hacerla de un tirón. Se trata de que sea un texto que vaya calando poco a poco, que nos ayude a analizar desde dónde hacemos lo que hacemos y qué

consecuencias acarrea. Está plagado de preguntas, antes que nada porque no tenemos las respuestas. Pero no son preguntas inocentes. Parten de la voluntad de realizar una educación transformadora. Lo mismo que el DVD que acompaña, mostrando la práctica que hemos llevado a cabo con las formaciones del profesorado.

Queremos que sea un material que abra posibilidades, diálogo, debate, reflexión.

Abrazamos la utopía de un mundo más humano y amamos la educación porque nos puede acercar a ella. Aunque a veces “amar duele”.

Cecilia von Sanden

*Área de Educación para el Desarrollo
Círculo Solidario Euskadi*

MATERIALAREN AURKEZPENA

“Maitatzea mingarria da”, kantatzen du Violeta Vargasek. Behin baino gehiagotan esan digute: “Kontraturatu al zarete zer proposatzen ari zareten?, Aurka azalduko denik egongo dela pentsatu al duzue?” Pentsatu bakarrik ez, hainbatetan pairatu dugu, Garapenerako hezkuntzaren ikuspegi honetan lanean dihardugunetik. Ur-lasterren kontra igerian ari gara, ikuspegi kontrakulturala baita. Ez da erraza, askotan ez da atsegina ere, baina hori da gure apustua. Garapen pertsonala eta soziala laguntzen duen hezkuntzaren aldeko apustua.

Argitalpen honen edukia ez da erraza, ez da edonorentzat. Zer baiten bila ari diren, sistemaren egungo funtzionamenduarekin ados ez dauden, beren irakaskuntza-lanak zentzua baduela sentitu nahi duten, unibertsitateak tokiko eta munduko giza garapenerako funtzio garrantzitsua duela usten duten irakasleentzat pentsatuta dago.

Ez da konbentzitzen saiatzen. Ikuspegi bat partekatu nahi du, gizakia, garapena, hezkuntza eta ikaskuntza ulertzeko modu bat. Zenbait pertsonak erreferente teorikoak aurkeztu ahal izango dituzte paradigma kritikotik; beste batzuek, beren intuizioen baieztapena; beste batzuek, agian, bakardadea arintzea, aldatu nahi dugunak “bi baino gehiago gara” jakindakoan, etab.

Material iraultzailea da eta hori zen asmoa. Teoriaren eta praktikaren artean zubi izateko asmoa du, egiten duguna ulertzen laguntzeko, pentsatzen duguna, esaten eta egiten dugunaren eta gure asmoen eta gure hezkuntza-ekintzen benetako eraginen arteko koherentzia izatekoa. Zergatik? Ulertzen dugulako erdigunetzat pertsonak izan behar dituen garapenerako bidea dela hau.

Hori dela eta, nahiz eta testua ez konplexua izan, gerta daiteke irakurketa ez izatea erraza. Ez dago aldi batean irakurtzeko pentsatua. Kontua da pixkanaka harrapatzen duen testua izatea, egiten duguna nondik egiten dugun eta zer ondorio dituen

aztertzen lagunduko diguna. Galderaz josita dago, ez baitugu erantzunik. Ez dira galdera inozenteak; hezkuntza eraldatzailea egiteko borondatea dute abiapuntu. Honekin batera doan eta irakasleen prestakuntzekin egin dugun praktika jasotzen duen DVDa bezala.

Elkarrizketarako, eztabaidarako eta hausnarretarako aukera ematen duen materiala izatea nahi dugu.

Mundu onberago baten utopiarekin bat egiten dugu eta hezkuntza maitatzen dugu, mundu horretara eraman gaitzakeelako. Nahiz eta batzuetan “maitatzea mingarria den”.

Cecilia von Sanden
Garapenerako Hezkuntzako arloa
Euskadiko elkarbidea

INTRODUCCIÓN

Este documento es el fruto de un proceso en el que se implicó hace años la ONGD Círculo Solidario Euskadi (www.circulosolidario.org), en un intento por explorar nuevas rutas para un modelo pedagógico que tenga el Desarrollo Humano como eje fundamental. La experimentación de nuevas formas de aprendizaje es clave para la construcción de un modelo de sociedad en que la solidaridad y las personas sean el centro.

Creemos que encontrar nuevas formas de aprendizaje es clave para la construcción de un modelo de sociedad en el que la solidaridad y las personas sean el centro. Y esto pasa por animarse a la experimentación didáctica fundamentada y consciente.

Resulta difícil resumir la explicación de qué es este material, sobre todo porque depende en parte del significado que le otorgue cada quién que lo explore. Sí podemos explicitar qué pretendemos con él.

Tratamos de incorporar preguntas, de proponer nuevas perspectivas, de romper los límites de lo que entendemos por enseñanza universitaria. Límites a veces demasiado estrechos para un profesorado que quiere profundamente transmitir aprendizajes a su alumnado, y para un alumnado que necesita compaginar el conocimiento teórico con la experiencia vital.

El texto que presentamos es -sobre todo- una invitación a la reflexión, a la experimentación y a recuperar la ilusión por enseñar, por aprender, por aprender enseñando y por enseñar aprendiendo.

Es una propuesta abierta, que se ha gestado para ser debatida, reformulada, adaptada... pero -sobre todo- vivida.

SARRERA

Dokumentu hau Euskadiko Elkarbidea (www.circulosolidario.org) GGKEak duela urte batzuk oinarritzko ardatz gisa Giza Garapena duen eredu pedagogikorako ibilbide berriak aurkitzeko saiakeran abiatutako prozesuaren emaitza da. Ikaskuntza-modu berriak esperimentatzea gakoa da elkartasuna eta pertsonak erdigunetzat dituen gizarte-eredua eraikitzeko.

Gure ustez ikaskuntza-modu berriak aurkitzea gakoa da elkartasuna eta pertsonak erdigunetzat dituen gizarte-eredua eraikitzeko. Eta horretarako, esperimentazio didaktiko funtsatu eta kontzientea egin behar da.

Zaila da laburbiltzea material hau zer den, batez ere, neurri batean, aztertzen duenak ematen dion esanahiaren araberkoa delako. Baina zehaztu dezakeguna da zer lortu nahi dugun.

Galderak planteatu, ikuspegi berriak proposatu, unibertsitateko irakaskuntzarekin ulertzen dugunaren mugak urratzen saiatzen gara. Muga horiek batzuetan estuegiak dira beren ikasleei ikaskuntzak transmititu nahi dizkieten irakasleentzat eta ezagutza teorikoa bizi-esperientziarekin uztartu behar duten ikasleentzat.

Aurkeztzen dugun testua, batez ere, hausnarketarako, esperimentaziorako eta irakatsi, ikasi, irakatsiz ikasi eta ikasiz irakasteko ilusioa berreskuratzeko gonbita da.

Proposamen irekia da, eztabaidatu, birformulatu eta egokitzeko sortu dena, baina, batez ere, bizitzeko.

Recoge el enfoque teórico de los tres seminarios celebrados durante el proceso de elaboración de este Manual. Pero –fiel al concepto de aprendizaje que quiere transmitir– el texto no se queda en lo explicativo sino que combina la teoría con la vivencia y la práctica de profesoras y profesores universitarios. A través de un proceso de entrevistas personales y reuniones de contraste, los textos han sido revisados tanto por profesorado implicado en el proyecto como por docentes que no han tomado parte en él pero que comparten inquietudes sobre la búsqueda de alternativas en la educación universitaria, la relación entre profesorado y alumnado... en definitiva, sobre el proceso de aprendizaje. En dichos encuentros se han puesto a consideración los diferentes capítulos, sin que el profesorado tuviese el texto previamente. Se ha hecho de este modo a propósito, a fin de que en la lectura surgieran los comentarios más auténticos y espontáneos, ligados a las vivencias y a la práctica. No el deber ser, sino lo que es.

Como resultado de este proceso, el texto incluye citas textuales de todas las personas que han participado y que hemos seleccionado porque apoyan, cuestionan o reflexionan sobre las ideas y conceptos teóricos que se van explicando. Desde nuestra perspectiva, éste es el rasgo que otorga valor añadido a la publicación: el hecho de ser fruto de un proceso compartido y participativo que hace posible construir conocimiento de manera colectiva.

Este documento pretende ser un redescubrimiento sobre los planteamientos de una nueva epistemología, un acercamiento a las vivencias de quienes se han decidido a experimentar desde ella y un catalizador para quienes tienen la intuición de que los procesos de aprendizaje pueden ser más ricos y multidireccionales. Y el DVD, va en la misma línea, incluyendo dos vídeos ilustrativos, de las formaciones que se han hecho con profesorado universitario de la CAV.

Al entender la generación de conocimiento como un proceso grupal y en constante avance, en este documento está la propuesta para dar continuidad a un proceso colectivo de aprendizaje, que se oriente a una nueva forma de generar y compartir el conocimiento. Este documento no contiene instrucciones ni recetas, ni siquiera orientaciones. No hay soluciones. Lo concebimos básicamente como una invitación a pensar-nos y a pensar sobre la práctica educativa en la universidad.



Eskuliburu hau lantzeko prozesuan zehar egin ziren hiru mintegietako ikuspegi teorikoa jasotzen du idatziak. Baina, transmititu nahi duen ikasketa kontzeptuari leial, testua ez da azalpen hutsean geratzen; aitzitik, teoria bera Unibertsitateko irakasleen bizipenekin eta praktikarekin uztartzen saiatzen da. Proiektuan parte hartu duten irakasleek eta parte hartu ez dutenek berrikusi dute testua, elkarrizketa pertsonalen eta iritziak alderatzeko bileren bidez. Nolanahi dela, proiektuan parte hartu duten irakasleek nahiz parte hartu ez dutenek kezka bertsuak partekatzen dituzte unibertsitate-hezkuntzako alternatibei buruz, irakasle eta ikasleen arteko harremanari buruz... azken batean, ikasketa-prozesuari buruz. Bilera horietan eskuliburuko kapitulu guztiak aztertu dira. Horretarako, bileran bertan eman zaie testua irakasleei. Berariaz egin da horrela, irakurketan zehar iritzi benetakoak eta bat-batekoak sor zitezen, bizipenei eta praktikari loturiko iritziak. Ez zer izan beharko lukeen, baizik eta zer den.

Prozesu horren emaitza eskuliburuan bertan mamitzen da: parte hartu duten pertsona guztien hitzeko aipamenak jasotzen dira testuan; azaltzen diren kontzeptu teorikoak babesten edo eztabaidatzen dituztelako edo haien gainean hausnarketa egiten dutelako hautatu dira pertsona eta aipamen horiek. Gure ikuspegitik ezaugarri horrek ematen dio balio erantsia argitalpenari: parte-hartzeko prozesu partekatu baten emaitza izateak, horrek ematen baitu aukera jakintza modu kolektiboan sortzeko.

Dokumentu honen helburua da epistemologi berriaren planteamenduen inguruko berraurkitze bat izatea, hortik esperimintatzea erabaki dutenen bizipenatarako hurbilketa eta ikaskuntza-prozesuak aberatsagoak eta norabide anitzekoak izan daitezkeenaren ustea dutenentzako katalizatzaile bat. Eta DVDa ildo berekoa da eta EAEko unibertsitate-irakasleekin egin diren prestakuntzen bideoak biltzen ditu.

Ezagutza sortzea taldeko eta etengabeko aurrerapeneko prozesu gisa ulertzen dugunez, dokumentu honetan biltzen da ezagutza sortu eta partekatzeko modu berri batera bideratuko den ikaskuntzako prozesu kolektibo bati jarraitasuna emateko proposamena. Dokumentu honek ez du argibiderik edo erretarik ematen, ez eta orientaziorik ere. Ez dago konponbiderik. Geure buruen inguruan eta unibertsitateko hezkuntza-praktikaren inguruan hausnartzeko gonbit gisa ulertzen dugu nagusiki.



Capítulo Uno:

OTRO APRENDIZAJE ES POSIBLE

“...el cambio empezará con un individuo, puede ser cualquiera de nosotros. Nadie puede permitirse mirar en torno y esperar que algún otro lo haga. Pero, puesto que nadie parece saber lo que hay que hacer, sería conveniente que cada uno de nosotros, mientras tanto, se preguntara si, por casualidad, sabe su inconsciente algo que nos sirva de ayuda”.

(Carl G Jung)

CRÍTICA AL MODELO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE IMPERANTE. ¿POR QUÉ UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA?

En el modelo de educación hegemónico, se concibe el conocimiento como algo ajeno a las personas y, muy especialmente, a las subjetividades. Se propone la falacia de la objetividad¹ como referencia, explicación para ignorar lo subjetivo y silenciador del pensamiento crítico.

El conocimiento se presenta como una suma de disciplinas complementarias y perfectamente diferenciadas, que tienen sus propias leyes y verdades absolutas. Las disciplinas “científicas” -entendidas como

1.- Se entiende por la falacia de la objetividad, la creencia generalizada de que el conocimiento científico prescinde de connotaciones ideológicas, desviaciones o intereses de cualquier tipo. Esta creencia haría pensar que la ciencia es universal, desinteresada y neutra, interpretación que ha sido ampliamente discutida.

Lehen Kapituluua:

BESTE IKASKUNTZA BAT POSIBLE DA

“...aldaketa pertsona batekin hasiko da; gutako edozein izan daiteke. Inork ezin dezake ingurura begiratu eta beste norbaitek egitea espero izan. Baina inork ez omen dakienez zer egin behar den, komeniko litzateke gutako bakoitzak bien bitartean bere buruari galdetzea bere subkontzienteak ez ote dakien lagundu ahal digun zerbait”.

(Carl G Jung)

INDARREAN DAGOEN IRAKASKUNTZA ETA IKASKUNTZA EREDUARI KRITIKA. ZERGATIK EPISTEMOLOGIA BERRI BAT?

Hezkuntza eredu hegemonikoan, usterik zabalduena da jakintza pertsonen kanpoko zerbait dela, eta batez ere, subjektibotasunaren kanpoko zerbait. Objektibotasunaren falazia¹ proposatzen da erreferentzia gisa, subjektibotasuna kontuan ez hartzeko azalpen gisa eta pentsamendu kritikoa isilarazteko.

Jakintza diziplina osagarrien eta behar bezala bereiztutakoen batura dela esaten digute. Diziplina bakoitzak bere lege eta egia absolutuak omen dauzka. Diziplina “zientifikoak” (hau da “metodo zientifikoaren” bi-

1.– Objektibotasunaren falazia nahiko hedatuta dagoen uste bat da: jakintza zientifikoak ez daukala konnotazio ideologikorik, desbideraketarik edo bestelako interesik. Uste horrek pentsarazi nahi digu zientzia unibertuala, interesik gabekoa eta neutroa dela, baina zientziaren interpretazio hori auzitan jarri da askotan.

aquellas cuyas verdades han sido “reveladas” a través del “método científico”- contienen conocimientos que se consideran universales y cuya forma de transmisión ha permanecido inmutable a través de los siglos, ajena a los cambios históricos y a la multiplicidad de perspectivas culturales, sociales e individuales.

“El primer paso está claro: cuestionar las ciencias “objetivas” hegemónicas”

“Hay unos contenidos que alguien ha establecido que son los que tiene que adoptar el alumnado. ¿Quién los decide? En muchos casos, incluso el mercado.”

El modelo de educación establecido, se centra exclusivamente en la parte consciente del alumnado, dirigiendo todos sus esfuerzos a establecer espacios de homogeneización² entre las personas aprendientes, y -delimitados estos espacios- utilizarlos como marco para un conocimiento estandarizado, departamentado en disciplinas y ajeno a la contextualización subjetiva³ (o contextualizado en función de un modelo de aprendiente geográfica y culturalmente occidental, de nivel socio-económico-cultural-cognitivo medio, de sexo masculino, con una ideología de bajo perfil, enmarcada en lo que se denomina “pensamiento único”).

“Hay cosas que son objetivas y otras que son opinables, y a eso los chavales no están acostumbrados. Cómo se com-

2.- Se denominan espacios de homogeneización a las áreas de conocimiento universalizables, es decir, a las disciplinas y ámbitos del saber que pueden ofrecerse según modelos estandarizados y con adaptabilidad a diferentes contextos (incluido el subjetivo), sin connotaciones políticas y que respondan al modelo de pensamiento imperante. Las disciplinas de ciencias han sido históricamente favorecidas con respecto a las de letras, por el potencial transgresor de éstas últimas. Pocos regímenes han cerrado las facultades de matemáticas o prohibido lecturas científicas, mientras las facultades de Ciencias Sociales y Filosofía, o las obras literarias han sido objeto de represiones en todos los momentos históricos.

3.- La contextualización subjetiva hace referencia a la incorporación al proceso de aprendizaje de la experiencia individual de cada aprendiente y de las interacciones que surgen de su relación con el entorno, con las otras personas, con su cuerpo, con su consciente y con su inconsciente.

dez “errebelatu” direnak) unibertsalak omen diren ezagutzak dauzkate. Haiek transmititzeko modua ez da aldatu hainbat mendetan, aldaketa historikoak kontuan izan gabe, eta kultur, gizarte eta norbanako ikuspegi askotarikotasuna kontuan izan gabe.

“Lehenbiziko urratsa argi dago: zientzia “objektibo” hegemonikoak auzitan jartzea”

“Norbaitek eduki batzuk aukeratu ditu eta ikasleek horiek bereganatu behar dituzte. Nork erabakitzen ditu? Askotan, merkatuak.”

Ezarritako hezkuntza eredia ikaslearen alderdi kontzientean bakarrik oinarritzen da, eta ikasten ari diren pertsonen artean homogeneizazio espazioak² finkatzera bideratzen ditu bere ahaleginak. Espazio horiek mugatu ondoren, ikasleak jakintza estandarizaturako esparru gisa erabiltzen dira, zenbait diziplinatan sailkatuta eta testuinguru subjektibo³ aintzat izan gabe (edo, testuinguru aintzat hartzen bada, ikasle eredu jakin bat gailentzen da: geografikoki eta kulturalki mendebaldekoa, maila sozioekonomiko, kultural eta kognitibo er-tainekoa, gizonezkoa, profil txikiko ideologiarekin, “pentsamendu bakarra” deritzonaren barruan).

“Gauza batzuk objektiboak dira eta beste batzuk norberaren iritziaren arabera aldatzen dira. Gauz-teak ez daude horretara ohituta. Enpresa bateko ordainketa-balantza nola osatzen den objektibo da, ez dago iritzientzat lekurik. Baina Estatu Batuek

2.- Homogeneizatze espazioak jakintza arlo unibertsalizagarriak dira. Hau da, eredu estandarizatuekin eta testuinguru ezberdinei egokitzuz (testuinguru subjektibo barne) eskaini ahal diren diziplinak eta jakintza arloak, konnotazio politikorik gabekoak eta indarrean dagoen pentsamoldearen arabekoak. Zientzietako diziplinak historikoki mesedetu dira letren diziplinen aldean, le-trek transgresore izateko ahalmena dutelako. Erregimen politiko gutxik itxi dituzte matematika fakultateak edo irakurketa zientifikoak debekatu; Gizarte Zientzietako eta Filosofiako fakultateak, edo literatur lanak, ordea, errepresioaren jomuga izan dira une historiko guztietan.

3.- Testuinguru subjektiboak ikaskuntza prozesuan ikasle bakoitzaren norbanako esperientzia eta ingurunearekin, beste pertsonekin, norbere gorputzarekin, kontzientziarekin eta subkontzientzietekin sortzen diren harremanak sartzea esan nahi du.

pone la balanza de pagos no es opinable, pero lo que tú piensas de la estrategia de Estados Unidos con las materias primas es perfectamente opinable, y son aceptables muchas perspectivas.”

La epistemología imperante presenta el conocimiento como algo externo, que se puede “adquirir” independientemente de la experiencia personal, de la naturaleza de quien aprende y de sus interacciones con el entorno.

De esta forma, diferentes personas, con experiencias vitales, sensibilidades, intereses y capacidades distintas, se convierten en receptoras, decodificadoras y asimiladoras de una información construida según parámetros estandarizantes en el fondo (producto): no se encuentran planteamientos críticos o transgresores entre los que se enseñan en las distintas disciplinas, y en la forma (proceso): metodologías de enseñanza idénticas, clases magistrales sin espacio para la interacción, materiales didácticos universales, métodos de investigación ortodoxos, etc.

“Cosas tan elementales como que tienes que conectar con la gente con la que estás dando clase, no están tan asumidas como pueda parecer.”

“Influye que lo que cuentas, te guste y te lo creas”

“La Universidad está mal preparada para impartir enseñanza liberadora, en la medida en la que la misma estructura organizativa es absolutamente elitista. Hay un prurito de “aquí no entra cualquiera”, “esto no lo aprueba cualquiera”, “esta clase no la da cualquiera...”

LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA

El nuevo planteamiento, entiende que el aprendizaje es preparar(se) para la experiencia inevitablemente subjetiva que es la vida.

“En el currículo, en las nuevas competencias está lo de aprender a aprender. Otra cosa es que las prácticas todavía no hayan cambiado todo lo que deberían”.

lehengaiekin duten estrategiaz zer pentsatzen duzun iritziz hutsa da, eta ikuspegi asko onar daitezke. ”

Epistemologia nagusiak jakintza kanpoko zer-bait bezala aurkezten du, esperientzia pertsonala, ikaslearen izaera eta ingurunearekiko elkarreragina kontuan izan gabe “eskuratu” ahal dena.

Horrela, pertsona ezberdinak, bizi esperientzia, sentsibilitate, interes eta gaitasun ezberdinekin, informazio baten jasotzaile, dekodifikatzaile eta barneratzaile bihurtzen dira. Informazio hori, ordea, parametro estandarizatzaileen bidez sortzen da, bai edukian (produktua), diziplina guztietan irakasten diren planteamenduen artean bat ere ez delako planteamendu kritiko edo transgresorea, bai forman (prozesua), irakaskuntza metodologiak berdinak direlako, eskoletan irakasleak soilik hitz egiten duelako, elkarreraginerako lekurik gabe, material didaktiko unibertsalekin, ikerkuntza metodo ortodoxekin eta abar.

“Gauza elemental asko, adibidez, irakasten diezun pertsonekin konektatu behar duzula, ez daude uste bezain barneratuta.”

“Kontatzen duzuna zeure gustuko izateak eta sines-teak zerikusi handia dauka.”

“Unibertsitatea gaizki prestatuta dago irakaskuntza askatzailea eskaintzeko, antolaketaren egitura bera guztiz elitista baita. Badago halako kutsu bat: “hemen ez da edonork sartzen”, “hau ez du edonork gainditzen”, “eskola hau ez du edonork ematen...” ”

EPISTEMOLOGIA BERRIA

Planteamendu berriak ulertzen du ikaskuntza bizitzaren esperientziarako (nahitaez subjektiboa dena) prestatzea dela.

“Curriculumean, gaitasun berrien artean ikasten ikastea dago. Besterik da praktikak oraindik ez direla behar bezain beste aldatu”.

“A menudo no lo sabemos hacer porque venimos con otros parámetros de conducta. Hacerlo es lo difícil, pero en la cabeza lo tenemos muy claro. Además, la realidad se nos impone.”

“Es una obligación cambiar el modo de trabajar con el alumnado, que sean mucho más protagonistas en su aprendizaje y que no nos quedemos en lo expositivo. Yo creo que es esa la tendencia.”

Se parte de que todas las personas somos seres complejos, integradas por un pensamiento consciente, que nos conecta con lo racional y resulta evidente a nuestra percepción y a la de nuestro entorno; pero también de un lado inconsciente, en el que se desarrolla nuestra parte más intuitiva y sensitiva, y que se encuentra oculta en un nivel más profundo de nuestra psique, al que sólo se accede a través de un esfuerzo de individuación⁴.

“Lo criticable es atender sólo a lo supuestamente científico y obviar lo emocional ”

Para la nueva epistemología, ambas naturalezas -consciente e inconsciente- son esenciales al ser humano y deben ser igualmente tomadas en cuenta para el proceso de aprendizaje.

“Comparto la idea de la subjetividad. Con alumnado y colegas. No es que tenga menos valor y sea menos científico que lo aparentemente objetivo. Es cierto que lo subjetivo se ha de volver a recuperar al menos al mismo nivel que lo objetivo.”

“El modelo educativo se centra en la parte consciente del alumnado, exclusivamente no diría, pero sí que se

4.- *La individuación se produce en el inconsciente del ser humano, y es el proceso por el cual éste vive su innata naturaleza humana. Pero el proceso de individuación sólo es real si la persona se da cuenta de él y lleva a cabo conscientemente una conexión viva con él. No sabemos si un pino percibe su propio crecimiento (&) Pero el ser humano es capaz de participar conscientemente en su desarrollo. Incluso siente que, de cuando en cuando, al tomar decisiones libres, puede cooperar activamente con él. Esta cooperación pertenece al proceso de individuación en el más estricto sentido de la palabra . JUNG, C.G. El hombre y sus símbolos. Paidós, 1964*

“Sarritan ez dakigu egiten, beste jokabide parametro batzuekin gatozelako. Egitea da zaila, baina buruan oso argi daukagu. Gainera, errealitatea inposatzen zaigu.”

“Ikasleekin lan egiteko modua aldatu beharra dago. Beren ikaskuntzan protagonismo handiagoa eskuratu behar dute, eta ezin gara azalpen-mailan geratu. Nik uste dut hori dela joera.”

Abiapuntua da pertsona guztiak izaki konplexuak garela. Pentsamendu kontzientea daukagu, arrazionalarekin konektatzen gaituena eta geure pertzepzioan eta geure ingurunearen pertzepzioan begi bistan dagoena. Baina badaukagu alderdi inkontziente bat ere. Alderdi honetan gure alderdirik intuitiboena eta sentikorrena garatzen da. Gure adimenean maila sakonago batean dago ezkutatuta, eta indibiduazio ahalegin baten bidez bakarrik iritsi gaitzke horra⁴.

“Kritikagarriena da ustez zientifikoa denari bakarrik kasu egitea eta emozionalari kasu ez egitea.”

Epistemologia berrirako, ezaugarri biak (kontzientea eta inkontzientea) berezkoak ditu gizakiak, eta maila berean izan behar dira kontuan ikaskuntza prozesurako.

“Ados nago subjektibotasunaren ideiarekin. Bai ikasleekin, bai beste irakasleekin. Ez du esan nahi balio txikiagoa duenik eta izaera zientifiko txikiagoa duenik ustez objektiboa denak baino. Egia da subjektibotasuna gutxienez objektibotasunaren maila berean berreskuratatu behar dela.”

4.- *Individuazioa gizakiaren inkontzientean gertatzen da. Prozesu honen bidez gizakiak bere berezko giza izaera bizitzen du. Baina indibiduazio prozesua erreal da soilik pertsona horretaz jabetzen bada eta berarekin konexio bizia gauzatzen badu, modu kontzientean. Ez dakigu pinu bat bere hazkuntzaz jabetzen den (&) Baina gizakia bere garapenean modu kontzientean parte hartzeko kapaz da. Are gehiago, noizean behin bere erabakiak hartuz garapen horretan modu aktiboan lagundu dezakeela sentitzen du. Lankidetzat hori indibiduazio prozesuari dagokio, hitzaren zentzurik zorrotzenez . JUNG, C.G. Gizakia eta bere sinboloak. Paidós, 1964*

nota. Si hablar de conocimiento compartido, si llevar a la práctica la construcción del conocimiento es difícil para nosotros que, es verdad, hemos recibido una educación en la que se nos transmitía el conocimiento, el tema de las emociones es todavía más difícil. Pero también es un tema que está ya, como algo que decimos que hay que hincarle el diente. No sabemos cómo lo haremos, pero sí está. Y esto se centra en la parte inconsciente del alumnado y mucho más en la universidad, pero en primaria ya hay intentos y experiencias interesantes, educación emocional...yo creo que también por ahí se va en la práctica. Hasta que eso se generalice pasará tiempo, claro.”

Asimismo, la nueva epistemología entiende a la persona que es sujeto del aprendizaje como situada en un contexto, que excede lo social y lo cultural, algo que podría llamarse contextualización subjetiva, y que se compone de todos los elementos que forman la psique, pero también de los factores culturales⁵ y de los elementos esenciales a todo ser humano, que tienen que ver con su interacción con el entorno, las otras personas y su propia naturaleza.

“Esa es la grandeza del ser humano, somos hijos de nuestra época, pero lo que vamos a ser, no lo está marcando más que la voluntad de cooperar, respetar.”

El modelo habitual de enseñanza se centra en la naturaleza racional, el aprendizaje se plantea como la asimilación y posterior aplicación de informaciones que “se adquieren” desde fuera, con la garantía de una objetividad que hay que asumir (en un acto de fe) como una verdad.

“Claudio Alsina dio una conferencia. Y dijo que lo importante no era tanto saberse las ecuaciones y saber fórmulas, sino hacerse preguntas, plantearse dudas.”

El nuevo enfoque epistemológico, que incorpora al aprendizaje la parte oculta de la psique, entiende el aprender como un proceso de interiorización de conocimientos quem “se derivan de la experiencia”

5.– En este término incorporamos todos los factores sociales, económicos, antropológicos, religiosos y de toda índole que caben en una acepción amplia del término cultura.

“Hezkuntza ereduak ikasleen alde kontzientean eragiten du, ez bakarrik alde horretan, baina batez ere horretan. Jakintza konpartituaz hitz egitea eta jakintza eraikitzea zaila da guretzat. Izan ere guk jaso dugun hezkuntzan jakintza transmititzen zitzaigun. Bada, emozioen arloa are zailagoa suertatuko zaigu. Baina gai hau mahai gainean dago dagoeneko, heldu egin behar diogu. Ez dakigu nola egingo dugun, baina hor dago. Eta hori ikasleen alde kontzientean zentratzen da, batez ere unibertsitatean. Baina lehen hezkuntzan saiakera eta esperientzia garrantzitsuak daude, hezkuntza emozionala... nik uste dut hori ere praktikan egiten ari dena dela. Hori orokortu arte denbora bat igaroko da, noski.”

Era berean, epistemologia berriak ikaskuntzaren subjektu den pertsona testuinguru batean kokatuta ikusten du, gizarte eta kultur testuinguru gainezake. Testuinguru subjektiboa, esanenezake. Testuinguru subjektibo hori adimena osatzen duten elementuek osatzen dute, baina baita elementu kulturalak ere ⁵ eta gizaki guztientzat funtsezkoak diren elementuek, inguruarekin, beste pertsonekin eta bere izaerarekin daukan elkarreraginarekin zerikusia dutenek.

“Horixe da gizakien handitasuna. Geure aroaren seme-alabak gara, baina izango garena elkarlanerako eta errespeturako borondateak baino ez du markatzen.”

Irakaskuntzaren ohiko ereduia izaera arrazionalen zentratzen da. Ikaskuntza kanpotik “eskuratzen” diren informazioak barneratzea eta gero aplikatzea da. Ustekoko objektibotasuna fede egintza bat bezala onartu eta sinetsi behar da.

“Claudio Alsinak hitzaldia eman zuen. Esan zuen garrantzitsuena ez zela ekuazioak eta formulak jakitea, baizik eta galderak egitea, zalantzak azaltzea.”

Ikuspegi epistemologiko berriak, ikaskuntzan adimenaren ezkutuko aldea sartzen duenak, uste

5.– Termino honetan gizarte, ekonomia, antropologia, erlijio eta bestelako faktoreak daude, kultura terminoaren adiera zabal batean sartzen badira.

y que están condicionados por la propia subjetividad.

“Hay que valorar las experiencias de cada uno, ayudar a los alumnos a que saquen estas experiencias. Hay que ayudarles a que se valoren a sí mismos, igual estamos hablando de autoconcepto, pero vamos a hacer propuestas por ahí. Porque, efectivamente, que solamente aprendemos de la experiencia, eso ya lo tenemos muy claro.”

Se puede entender con la simplificación de comparar la nueva epistemología con “lo que se aprende en la vida”:

Para el conocimiento adquirido a través del sistema de enseñanza formal, asumimos con naturalidad “conocimientos” que no tienen nada que ver con nuestra experiencia.

Sin embargo, en las cuestiones “personales” (casi siempre relacionadas con las vivencias ligadas a lo subjetivo: sentimientos, decisiones vitales, incertidumbres) aplicamos un “pensamiento crítico”, según el cuál los consejos (conocimientos) de las personas que nos rodean tienen una importancia relativa y son cuestionados (aunque estén relacionados con experiencias reales). Así, entendemos en nuestra vida “personal” que sólo tienen validez los “aprendizajes” que se derivan de nuestra propia experiencia y de la percepción subjetiva que hacemos de ella. Podemos decir que “sólo aprendemos las lecciones que nos da la vida” = sólo extraemos verdaderos aprendizajes de las experiencias vividas en primera persona, y que conectan con nuestros lados racional e irracional.

“Una de las cosas que más me sorprende y me parece más interesante es que casi siempre, y te pongas la edad que te pongas, tienes conocimientos previos de cualquier cosa. Una persona de 5 años tiene ya una estructura del mundo que le vale, sabe del mundo por experiencia propia, y tiene ideas, y es sobre esas ideas sobre las que puedes construir cosas nuevas. Por muy pequeños que sean ya tienen conocimientos previos de

du ikaskuntza “esperientziatik datozen” jakintzak barneratzeko prozesua dela, eta subjektibotasunak baldintzatzen dituela.

“Norberaren esperientziak baloratu behar dira, ikasleei esperientzia horiek ateratzen lagundu behar zaie. Beren burua baloratzen lagundu behar zaie. Agian autokontzeptuaz ari gara, baina ildo horretan proposamenak egingo ditugu. Izan ere, esperientziaz bakarrik ikasten dugu, hori oso argi daukagu.”

Hau ulertzeko, sinplifikazio bat egin dezakegu: epistemologia berria “bizitzatik ikasten dugunarekin” konpara dezakegu.

Irakaskuntza sistema normalaren bidez eskuratutako jakintzarako, normaltasun osoz onartzen ditugu geure esperientziarekin zerikusirik ez daukaten “ezagutzak”.

Baina kontu “pertsonaletan” (ia beti inkontzienteari lotutako bizipenekin zerikusia dutenak: sentimenduak, bizitzako erabakiak, zalantzak) “pentsamendu kritikoa” aplikatzen dugu. Pentsamendu horren arabera, inguratzen gaituzten pertsonen aholkuek (ezagutzek) garrantzi erlatiboak daukate eta auzitan jartzen ditugu (nahiz eta benetako esperientzietan oinarritzen diren). Horrela, geure bizitza “pertsonalean” ulertzen dugu geure esperientziatik eta hartaz daukagun pertzepzio subjektibotik eratorritzen diren “ikaskuntzek” bakarrik daukatela balioa. Esan dezakegu “bizitzak ematen dizkigun lezioak soilik ikasten ditugula”. Hau da, lehen pertsonan bizitako esperientzietatik bakarrik (geure alde arrazionalarekin eta irrazionalarekin zerikusia dutenak) ateratzen ditugula benetako ikasgaiak.

“Gehien harritzen nauten gauzetako bat, oso interesgarria iruditzen zaidana, da ia beti, edozein adinekin ere, ia edozer gauzari buruz badakizula zerbait. 5 urteko pertsona batek badauka munduaren egitura bat, eta berarentzat nahikoa da. Mundua bere esperientziaz ezagutzen du eta ideiak dauzka. Ideia horien gainean eraiki ditzakezu gauza berriak. Umeek, oso txikiak izanik ere, badauzkate ideiak munduaren fun-

cómo funciona el mundo, y de cómo son las relaciones, y de cómo es la física... por su experiencia”

“Pillas el corazón de la gente, y desde el corazón la gente entiende lo que prefiere.”

LA PROPUESTA METODOLÓGICA DE LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA

La producción de conocimiento según la nueva epistemología es un trabajo en grupo, articulado por una persona que coordina el proceso.

“Ahora con Bolonia se limitan las clases magistrales y eso está bien.”

“En los proyectos de innovación docente, las y los docentes nos convertimos en meros conductores de ese espacio de conocimiento entre pares, entre iguales, donde nos limitamos a reconducir que no se pierdan. Y entre ellas y ellos van construyendo el conocimiento. Esta herramienta lleva mucho más en el tiempo, pero el conocimiento que se adquiere es mucho más duradero y cumple su finalidad, que es que cambie la conducta de la persona que lo ha integrado. Que no lo adquiera para soltarlo en el examen, sino que lo adquiera para cambiar su forma de entender la sociedad.”

El punto de partida es el saber que se contiene en las experiencias subjetivas de cada miembro del grupo. El conocimiento se extrae del proceso de compartirlas y analizarlas, y de las reacciones, relaciones e interacciones⁶ que se establecen en el grupo.

6.– Interacción es un concepto clave en la nueva epistemología. Se refiere a la influencia de todos los seres sobre su entorno y su propia naturaleza y viceversa. Cada cosa viviente, una planta, cualquier tejido celular ya es una interacción. No se trata de que esté aquí y su ambiente alrededor de ella. Eso es una interacción, no una cosa. Respira, se vive a sí misma a través de su interacción con el ambiente. Es un proceso. (...) Incluso el tejido celular es un tipo de cuerpo que está conociendo su ambiente. (&) La conducta animal no es sólo conducta en el espacio vacío. Un animal se mueve con su cuerpo completo obteniendo retroalimentación de la cosa a la que se está acercando o alejando. . Gendlin E On The New Epistemology, en *Staying in Focus: The Focusing Institute Newsletter*, Vol. 1, N° 2; Mayo 2001.

tzionamenduari buruz, harremani buruz eta fisikari buruz,... beren esperientziari esker.”

“Jendearen bihotza hartzen duzu eta bihotzetik ulertzen da jendeak zer nahi duen.”

EPISTEMOLOGIA BERRIAREN PROPOSAMEN METODOLOGIKOA

Jakintzaren produkzioa, epistemologia berriaren arabera, talde lana da, prozesua koordinatzen duen pertsona batek artikulatua.

“Orain, Boloniarekin, eskola magistralak mugatzen dira, eta hori ondo dago.”

“Irakaskuntzen berrikuntza proiektuetan, irakasleak jakintza espazio horren gidari soilak gara. Espazio horretan denak gara berdinak, eta irakasleok ikasleak birbideratu baino ez ditugu egiten, ez daitezten galdu. Eta euren artean jakintza eraikitzen dute. Tresna honek denbora askozaz ere gehiago eskatzen du, baina lortzen den jakituriak gehiago irauten du eta bere helburua lortzen du, hau da, bereganatzen duen pertsonaren jokabidea aldatzen du. Horrela, ikasleak ez du ikasten azterketan botatzeko, baizik eta gizartea ulertzeko modua aldatzeko.”

Taldeko kide bakoitzaren esperientzia subjektiboetan zer dagoen jakitea da abiapuntua. Jakintza esperientzia horiek konpartitzeko eta aztertzeko prozesutik, eta taldean sortzen diren erreakzio, erlazio eta elkarreraginetatik⁶ ateratzen da.

6.– Elkarreragina kontzeptu klabea da epistemologia berrian. Gizaki guztiek beren inguruan eta beren izaeran (eta alderantziz) duten eragina da. Izaki bizidun oro, landare bat, zelula-ehun bat, elkarreragina da. Gakoa ez da hemen dagoela eta inguruan daukan ingurunea. Hori elkarreragina da, ez gauza bat. Arnasa hartzen du, ingurunearekin duen elkarreraginak bizitzen du. Prozesu bat da. (...) Zelula-ehuna ere bere ingurua ezagutzen ari den gorputz bat da. (&) Animalien jokabidea ez da espazio hutsean gertatzen den jokabide bat. Animaliak gorputz osoarekin mugitzen da, eta hurbiltzen edo urruntzen ari zaion gauzaren atzeraelikadura jasotzen du. . Gendlin E On The New Epistemology, *Staying in Focus: The Focusing Institute Newsletter*, 1. bolumena, 2. zk; 2001eko maiatza.

Se recogen microexperiencias de conocimiento, donde las vivencias colectivas del grupo y el saber espontáneo que surge de ellas, se orienta hacia una reflexión y se transforma en conocimiento colectivamente contruido, objetivado.

“La generación de conocimiento, en gran medida, es colectiva.”

“Exactamente, solamente porque estamos permanentemente en contacto social y nuestras experiencias se contrastan con las de los otros. Y es ahí donde se enriquece más, eso está claro.”

“Se puede trabajar el compartir, la parte racional, ¿pero cómo construir conocimiento a partir de esa puesta en común? ¿Cómo llegas al consenso o a la construcción de proyectos, a la reinterpretación de lo que has construido a tu propia vida?. Esto se queda un poco en el aire. Cuando tienes enfrente un modelo en el que todo está cerrado, con todos los pasos bien establecidos e inamovibles, todo lo demás parece en el aire.”

“Aparte de la mera transmisión de conocimiento, hay otra relación, un proceso de construcción colectiva de conocimiento”.

La generación de conocimiento se da a través de prácticas orientadas⁷, que tienen por objetivo:

- Incorporar al conocimiento las manifestaciones del inconsciente: lenguaje no verbal, reacciones espontáneas, expresión corporal, emociones no reconocidas, etc.
- Extraer aprendizajes de la complejidad de todas las subjetividades que componen el grupo y de las interacciones que entre ellas se generan.

“Trabajamos en seminarios, con grupos reducidos, en el que el leit motiv sea la discusión. Lecturas varias

7.– Las prácticas orientadas son trabajos grupales, que buscan la generación colectiva de conocimiento, a través del análisis de las interacciones que surgen entre las personas que componen el grupo, y con la guía de la persona enseñante.

Jakintzaren mikroesperientziak jasotzen dira. Haietan, taldearen bizipen kolektiboak eta haietatik sortzen den bat-bateko jakituria gogoeta batera orientatzen dira eta jakintza bihurtzen dira.

“Jakintza, neurri handi batean, modu kolektiboan sortzen da.”

“Bai horixe, etengabe harremanetan gaudelako eta geure esperientziak besteen esperientziekin kontrastatzen direlako. Eta hortxe aberasten dira gehien, hori argi dago.”

“Konpartitzea, alde arrazionala, landu daiteke. Baina nola eraiki dezakezu jakintza, bateratze lanetik abiatuta? Nola iristen zara kontsentsura edo proiektuen eraikuntzara, edo eraiki duzuna zeure bizitzan berrinterpretatzera? Hori airean geratzen da. Zeure aurrean daukazun ereduan dena itxita dagoenean, urrats guztiak ondo erabakita eta aldatu ezinak direnean, beste guztia airean geratzen dela ematen du.”

“Jakintzaren transmisio hutsaz gain beste erlazio bat dago, jakintzaren eraikuntza kolektiboko prozesu bat alegia.”

Jakintzaren sorrera praktika orientatuen bidez⁷ gertatzen da. Praktika horien helburuak hauek dira:

- Jakintzari inkontzientearen adierazpenak gehitzea: hitzik gabeko mintzaira, bat-bateko harremanak, gorputz adierazpena, emozioak eta abar.
- Taldea eratzen duten subjektibotasun guztien konplexutasunetik eta haien artean sortzen diren elkarreraginetatik ikasgaiak ateratzea.

“Mintegietan lan egiten dugu, talde txikietan. Leit motiva eztabaida da. Zenbait irakurketa, eta ez bakarrik irakasleak proposatutakoak. Hortik aurrera, jakintza sortzea.”

7.–Orientatutako praktikak taldeko lanak dira, jakintzaren sorrera kolektiboa bilatzen dutenak, taldea osatzen duten pertsonen artean sortzen diren elkarreraginaren analisisen bidez, eta irakaslearen gidaritzarekin.

y no sólo propuestas por el profesor y a partir de ahí generar conocimiento.”

“Igual una de las cosas que nos fallan para que cualquier aprendizaje sea mas efectivo sea la reflexión sobre lo aprendido Así como tu ves desde fuera lo que hacen y dices “qué potencialidad tiene eso para aprender”, que quienes están aprendiendo sean también conscientes de ello, de esa potencialidad.”

“Yo necesito siempre interactuar, ver cómo van. Aunque tenga 80 alumnos. ¿Cómo lo hago? Pues por filas. Lanzo una pregunta, pero no para que me respondan quienes siempre responden. Yo me muevo por la clase: -“Fila última! un ejemplo de lo que he puesto! Paradigma, por ejemplo, un tema muy difícil de comprender: ¿habéis visto la película Ágora? ¿Hay un paradigma por ahí? Entonces me pongo a preguntar, pero empiezo por la última fila, porque en la primera, se ponen para atender, pero en la última se ponen ahí para dormir. Entonces, si veo que hablan ya establecemos espacios, de vez en cuando, para meternos en el tema. Y ver si me han captado.”

- Detectar las estrategias de alienación: cómo se crean, reproducen y adaptan al contexto.
- Entender el cuerpo como una fuente esencial de creación y transmisión de conocimiento⁸.
- Incorporar la expresividad creativa-artística a las formas de generación de conocimiento.

“En bioética de las ciencias una de las cosas que proponemos -que nos atrevemos- porque hay propuestas como técnicas de teatro para explicar teorías científicas que yo no me atrevo a utilizar. Pero sí proponemos a los alumnos nada más entrar que nos propongan una imagen o frase científica que les emocione. Aquí hay gente que lo hace, pero ¿cómo animas a los alumnos a participar? Primero hacen un teatro delante de los alumnos disfrazadas -las profesoras- y a partir de ahí les proponen a los alumnos que expongan parte

“Agian, edozein ikaskuntza eraginkorragoa izateko, huts egiten diguten gauzetako bat ikasitakoaz gogeta egitea da. Adibidez, zuk kanpotik ikusten duzu zer egiten ari diren eta pentsatzen duzu: “ze potentzialtasun dauka honek ikasteko?”. Bada, ikasten ari direnak ere potentzialtasun horretaz jabetu behar dira.”

“Nik elkarreragina behar dut beti, nola doazen ikusi. 80 ikasle eduki arren. Nola egiten dudan? Lerroka. Galdera bat botatzen dut, baina ez betikoek erantzun dezaten. Ni ikasgelan zehar ibiltzen naiz; - “Azken lerrokoak! Azaldu dudanaren adibide bat esan.” Paradigma, adibidez, ulertzeko oso zaila da eta: Agora pelikula ikusi al duzue? Paradigmaren bat al dago hor? Orduan galdetzen hasten naiz, baina azken lerrotik hasten naiz. Izan ere, lehenengo lerroan jartzen direnak entzuteko jartzen dira hor; baina azken lerrokoak lo egiteko jartzen dira azkenekoan. Eta orduan, hitz egiten dutela ikusten badut, espazioak finkatzen ditugu, noizean behin, gaiari heltzeko. Eta ea esan nahi onena ulertu didaten.”

- Alienazio estrategiak detektatzea: nola sortzen, erreproduzitzen eta testuinguruari egokitzen zai-zkion.
- Gorputza jakintza sortzeko eta transmititzeko funtsezko iturria dela ulertzea⁸.
- Adierazkortasun sortzailea eta artistikoa jakintza sortzeko moduei gehitzea.

“Zientzien bioetikan proposatzen ditugun gauzetako bat da, egitera ausartzen garena behintzat. Izan ere, badaude beste proposamen batzuk, adibidez teoria zientifikoak azaltzeko antzerki teknikak egitea, baina ni neuz ez naiz ausartzen horiek erabiltzera. Baina ikasleei proposatzen diegu, sartu ahala, emozioa pizten dien irudi edo esaldi zientifiko bat azaltzeko. Hemen batzuek egiten dute, baina nola anima ditzakezu ikasleak parte hartzera? Lehenengo eta

8.- Es totalmente falso que no tengamos cuerpos que nos digan qué hacer . Gendlin E On The New Epistemology, en Staying in Focus: The Focusing Institute Newsletter, Vol. 1, N° 2; Mayo 2001.

8.- Gezur biribila da egin behar duguna esaten diguten gorputzak ez dauzkagunik . Gendlin E On The New Epistemology, Staying in Focus: The Focusing Institute Newsletter, 1. bolumena, 2. zk; 2001eko maiatza.



del trabajo que vayan a realizar de forma teatralizada.”

- Evaluar todas las prácticas para crear meta-aprendizajes.

“Yo les hago hacer un diario, que es semanal. Es uno de los contenidos de las actividades, ¿qué hemos hecho?, ¿qué has aprendido?, ¿para qué te ha servido? En prácticas esto es algo que lo hacemos siempre.”

“Nosotras desde el año pasado en nuestro departamento, en nuestras prácticas una de las cosas que les proponemos es que en vez de hacer un diario que hicieran una reflexión y además trabajábamos en los seminarios qué estructura tenía que tener la reflexión. Las dos primeras semanas hacían el diario, después venían al seminario, y entre todas decidíamos qué era una buena reflexión, qué elementos. Este año decidimos que tenía que terminar con una pregunta, que podía tener respuesta o no. Lo que no valía era decir “ha pasado esto...”, no, ver el trasfondo, relacionarlo con teorías, ver qué tiene que ver con lo que he aprendido. Generar preguntas que después pudieran orientar un debate.”

¿QUÉ ME OFRECE LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA COMO DOCENTE?

Cambiar la visión de la realidad como objeto de estudio sobre el que se proyectan los problemas, por entender(se) a cada persona como parte esencial de esa realidad, con la que se está en continua interacción y a cuya construcción se aporta de forma constante.

“Trato de actualizarme, para que realmente piensen que la realidad no es tan distinta de lo que hablamos en el aula. Mi mensaje es decir que el alumnado, cuando yo estoy dándole un conocimiento no piense que eso se queda para el espacio académico y que de puertas para afuera es otra realidad distinta”

Estar en continuo proceso de aprendizaje “vivenzial”. Mucho más allá del “reciclaje profesional”, la

behin, irakasleek ikasleen artean antzezlan bat egiten dute, mozorrotuta. Hortik aurrera, ikasleei proposatzen diete egingo duten lanaren zati bat antzerki moduan egiteko.”

- Praktika guztiak ebaluatzea, meta-ikaskuntza sortzeko.

“Nik egunkari bat idatzarazten diet, astero. Jardueren edukietako bat da. Zer egin dugu? zer ikasi duzu? zertarako balio izan dizu? Praktiketari beti egiten dugu.”

“Guk iaztik gure departamentuan, praktiketari, proposatzen dizkiegun gauzetako bat da egunkari bat egin beharrean gogoeta bat egin dezatela. Gainera, gogoe-tak eduki beharreko egitura lantzen genuen mintegietan. Lehenengo bi asteetan egunkaria egiten zuten, gero mintegia, eta denon artean erabakitzen genuen zer den gogoeta on bat, zein elementu eduki behar dituen. Aurten erabaki dugu galdera batekin amaitu behar zuela, erantzuna izan zezakeena edo ez. Baina ezin zuten esan “hau gertatu da...”, ez, testuinguru-rua ikusi, teoriekin erlazionatu, ikasi dudanarekin zer zerikusi duen ikusi. Galderak sortu, gero eztabaida bat orientatu ahal dutenak.”

EPISTEMOLOGIA BERRIAK ZER ESKAINTZEN DIT, IRAKASLE NAIZEN ALDETIK?

Errealtatearen ikuspegia aldatzea, arazoak proiektatzen zaizkion aztergai gisa, ulertzen baita pertsona bakoitza errealtate horren funtsezko zati bat dela, errealtate horrekin etengabeko elkarreragina daukala, eta errealtatearen eraikuntzari etengabeko ekarpena egiten diola.

“Eguneratzen saiatzen naiz, benetan pentsatu dezaten errealtatea ez dela ikasgelan hitz egiten dugunetik hain ezberdina. Nire mezua da irakasleek, zerbait irakasten ari naizenean, ez dezatela pentsatu hori espazio akademiko-rako geratzen denik eta kanpoan dagoen errealtatea ezberdina denik.”

nueva epistemología concibe la enseñanza como un proceso de aprendizaje constante, pero basado en las experiencias vividas y en el conocimiento que surge a través de la interacción con el entorno y -muy especialmente- con el alumnado.

“En un grupo de maestros de renovación pedagógica una de las opiniones era que enseñar y aprender era bidireccional. En la universidad, muchas veces, no se considera así.”

“La formación es una relación biunívoca, igual que yo lanzo mi discurso, recibo respuestas de otros lados, que me ayudan a atemperarlo. Pero prefiero ser más provocador que apaciguador, que se dé un susto cuando le llamo consumista xenófobo, pero que le dé pie a una reflexión.”

Pasar de una relación: profesorado, transmisor de conocimientos – alumnado, receptor de conocimiento; a una interacción entre profesorado y alumnado que se convierte en generadora de conocimiento por y para ambas partes.

“Tengo la costumbre de que igual que yo intento enseñar, a mí me enseñan mis estudiantes. En la misma forma de dar las clases, muchas veces intento que pueda haber un tuteo, y el dar pie a los miedos de la gente, y a las certezas.”

Generar espacios para el cuestionamiento. Desde la perspectiva de la nueva epistemología, la práctica educativa es un proceso que está en constante revisión. Los métodos, los contenidos y las formas de interpretarlos son sometidos a la experiencia individual de cada aprendiente, y pueden ser -así- cuestionados por quienes, en la ciencia hegemónica, se limitarían a asimilar. Además, a través del proceso de generación de conocimiento que plantea la nueva epistemología, la persona enseñante (que es a la vez aprendiente) toma conciencia de su potencial de transformación, y se enfrenta a la cuestión: ¿mi práctica es realmente transformadora? ¿Transformadora de qué?.

“A mí me parece que el profesorado nos tenemos que cuestionar incluso la realidad social que vivimos.”

“Bizipenen” bidezko ikaskuntza prozesu etengabean egotea. “Birziklatze profesionalaz” haratago, epistemologia berriak irakaskuntza etengabeko ikaskuntza prozesu bezala ulertzen du, baina bizi izandako esperientzietan eta inguruarekin eta bereziki ikasleekin elkarreragina izanik sortzen den jakintzan oinarrituta.

“Berriztapen pedagogikoko irakasle talde batean, iritzietako bat zen irakastea eta ikastea noranzko biko prozesua dela. Unibertsitatean, ordea, askotan ez da horrela ulertzen.”

“Prestakuntza banan-banako harremana da: nik neure diskurtsoa botatzen dut eta beste alde batzuetatik erantzunak jasotzen ditut, moldatzen laguntzen didatenak. Nahiago dut probokatzaila izan, lasaitzaila baino. Agian ikasleak ezustekoa hartuko du kontsumista xenofobo deitzen diodanean, baina behintzat gogoeta baterako oinarria emango diot.”

Irakaslea jakintzaren transmisore hutsa eta ikaslea jakintzaren hartzaile hutsa izatetik, ikaslearen eta irakaslearen elkarreraginera igaro, alde biek eta alde bientzat jakintza sortzeko.

“Ohituta nago, irakasten saiatzen naizen bezala, nire ikasleek niri irakastera. Eskolak emateko moduan, askotan saiatzen naiz hitz egiterakoan tratu hurbila eskaintzen, eta jendearen beldurrei eta ziurtasunei bide ematen.”

Gauzak zalantzan jartzeko espazioak sortzea. Epistemologia berriaren ikuspegitik, irakaskuntza etengabe berrikusi beharreko prozesua da. Metodoak, edukiak eta interpretatzeko moduak ikasle bakoitzaren norbanako esperientziaren pean jartzen dira. Horrela, zientzia hegemonikoan asimilatu besterik egin behar ez dutenek auzitan jar ditzakete. Gainera, epistemologia berriak proposatzen duen jakintza sorrerako prozesuaren bidez, irakaslea (aldi berean ikaslea dena) eraldatzeko duen indarraz jabetzen da, eta galdera bati aurre egin behar dio: egiten dudana benetan eraldatzailea da? Zeren eraldatzailea?

“Niri iruditzen zait irakasleok bizi dugun errealitate soziala ere auzitan jarri behar dugula.”

“Reconozco que tiene algo de desigual estar en la tarima, y reclamar libertad de expresión desde la tarima. De hecho, cuando hay intervenciones de personas que me llevan la contraria, siempre las aplaudo y las animo. Eso es un buen estudiante, el que no se cree lo que dice el profesor.”

¿POR QUÉ LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA CONTRIBUYE AL DESARROLLO HUMANO?

El modo de producción de conocimiento imperante se basa en la reproducción de “verdades científicas” que han sido “reveladas” dentro de los límites del sistema hegemónico⁹. Este conocimiento nace para ser estandarizado y para reproducir el sistema, pues las leyes que lo rigen -y los intereses que están detrás de ellas- se aplican estrictamente al proceso de conocimiento.

Las materias objeto de investigación, los enfoques de estudio, los métodos de trabajo, son sometidos “de oficio” a un control que garantiza que el conocimiento producido se orienta a la reproducción del sistema. Esto se materializa a través de la repetición -a todas las escalas- de las mismas “verdades científicas”, que han sido teorizadas en espacios pretendidamente “asépticos” y que son reproducidas hasta el infinito en idéntica forma, ajenas a la naturaleza y a las vivencias de quienes las reciben.

“El pensamiento hegemónico está en el profesorado y en el alumnado.”

“Obviamente, los intereses detrás de estas “verdades científicas” no se corresponden con los valores del desarrollo humano¹⁰.

9.- Entendemos por sistema hegemónico el orden político-social-económico-cultural-moral que impera en los países occidentales más desarrollados, y que se impone a los sistemas periféricos, minoritarios o diferentes: globalización, neoliberalismo, pensamiento único y valores similares confluyen en este orden hegemónico.

10.- Desarrollo humano: Proceso de ampliación de las opciones y capacidades de las personas, que se concreta en una mejora de la esperanza de vida, la salud, la educación y el acceso a los recursos necesarios para un nivel de vida digno. La formulación

“Onartzen dut tariman egotea eta tarimatik adierazpen askatasuna aldarrikatzea apur bat kontraesankorra dela. Nik neuk, nire kontrakoa esaten duten pertsonak hitz egiten dutenean, txalotzen eta animatzen ditut. Hori ikasle ona da, irakasleak dioena sinesten ez duena.”

EPISTEMOLOGIA BERRIAK ZERGATIK LAGUNTZEN DIO GIZA GARAPENARI?

Jakintza sortzeko modu nagusia sistema hegemonikoaren⁹ mugen barruan “errebelatu” diren “egia zientifikoak” erreproduzitzean oinarritzen da. Jakintza hau estandarizatu izateko eta sistema birsortzeko sortzen da. Izan ere, jakintza mota hau arautzen duten legeak, eta haien atzean dauden interesak, zorrotz aplikatzen dira jakintzaren prozesuan.

Ikertzen diren gaiak, ikaskuntzaren enfokeak, lan metodoak kontrolpean jartzen dira “ofizioz”. Horrela bermatzen da sortzen den jakintza sistema birsortzeko sortzen dela. Hori betiko “egia zientifikoak” eskala guztietan errepikatuz gauzatzen da. Egia horiek ustez “aseptikoak” diren espazioetan teorizatu dira eta behin eta berriro birsortzen dira, modu berean, jasotzen dituzten pertsonen izaera eta bizipenak aintzat hartu gabe.

“Pentsamendu hegemonikoa irakasleengan eta ikasleengan dago.”

“egia zientifiko” hauen atzean dauden interesak ez datoz bat giza garapenaren balioekin¹⁰.

9.- Sistema hegemonikoa mendebaldeko herrialderik garatuetan dagoen ordena politiko, sozial, ekonomiko, kultural eta morala da, sistema periferikoetan, minoritarioetan edo ezberdinetan inposatzen dena: globalizazioa, neoliberalismoa, pentsamendu bakarra eta antzeko balioak elkartzen dira ordena hegemoniko honetan.

10.- Giza garapena: Pertsonen aukerak eta gaitasunak zabaltzeko prozesua, zehazki bizi-itxaropena, osasuna, hezkuntza eta bizi-maila duina izateko behar diren baldintzak eskuratzea hobetuz gauzatzen dena. Giza garapenaren paradigmaren formulazioa 90eko hamarkadaren hasieran sortu zen, garapenaren ekonomia dominantearen kritika prozesu baten emaitza gisa. Garapenaren ekonomia dominanteak hazkuntza ekonomikoa helburu gisa proposatzen du. Giza garapenak, berriz,

La nueva epistemología surge como modelo de producción de conocimiento alternativo al modelo hegemónico. Pero la inquietud de una parte de la comunidad intelectual internacional por construir un sistema de conocimiento que refleje mejor la realidad, ha derivado en un sistema de producción de conocimiento que busca estar “al servicio” de un mundo más justo, sostenible y equitativo.

Si la epistemología hegemónica reproduce el orden imperante, la nueva epistemología se corresponde más con los intereses de quienes pretenden establecer un sistema mundial que tenga el desarrollo humano como referencia político-social-económico-cultural-moral-ambiental.

CUÁLES SON LAS CLAVES QUE RELACIONAN LA NUEVA EPISTEMOLOGÍA CON EL DESARROLLO HUMANO:

- Propicia el pensamiento crítico. Al partir de la propia experiencia, el proceso de generación de conocimiento está marcado por la subjetividad, y se pondrán en cuestión todas las “verdades” que entren en conflicto con el “saber propio”.

“El hecho de formar ciudadanos críticos es el objetivo de la educación, otra cosa es que al final los profesores hagamos exámenes y entonces estamos promoviendo un aprendizaje memorístico. Si hacemos trabajos. Tenemos contradicciones.”

“¿Cómo llegamos al pensamiento crítico? Evidentemente ahí el pensamiento divergente es fundamental. Estoy pensando en hasta donde podemos aterrizar, que es nuevamente el problema que tenemos en los centros. Cuando tienes una propuesta interesante ¿esto cómo la materializas?”

del paradigma del desarrollo humano surge a principios de los 90 como resultado de un proceso de crítica a la economía del desarrollo dominante, que se caracteriza por proponer el crecimiento económico como objetivo; por el contrario, el desarrollo humano afirma que éste no debe ser el objetivo central del desarrollo, sino únicamente uno de sus referentes. VVAA: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Icaria 2000.

Epistemología berria eredu hegemonikoaren alternatiba den jakintza-ekoizpeneko eredu gisa sortu zen. Baina nazioarteko komunitate intelektualak errealitatea hobeto islatzen duen sistema bat sortzeko kezka du. Horren ondorioz, mundu bidezkoago, jasangarriago eta parekideago baten zerbitzutan egon nahi duen jakintza ekoizpeneko sistema bat sortu da.

Epistemología hegemonikoak ordena nagusia birsortzen du. Epistemología berria, ordea, giza garapena erreferentzia politiko, sozial, ekonomiko, kultural, moral eta ambiental gisa hartzen duen mundu sistema bat ezarri gura dutenen interesekin bat dator.

EPISTEMOLOGIA BERRIA ETA GIZA GARAPENA ERLAZIONATZEN DITUZTEN GAKOAK:

- Pentsamendu kritikoa mesedetzen du. Norberaren esperientziatik abiatuta, jakintza sortzeko prozesua subjektibotasunak markatzen du, eta “norberaren jakintzarekin” kontraesanean dau den “egia” guztiak auzitan jarriko dira.

“Herritar kritikoa sortzea da hezkuntzaren helburua. Besterik da azkenean irakasleok azterketak egitea; horrela buruz ikastea bultzatzen dugu. Lanak egiten ditugu. Kontraesanak dauzkagu.”

“Nola iristen gara pentsamendu kritikora? Noski, hor pentsamendu dibergentea funtsezkoa da. Non lur hartu ahal dugun ere pentsatzen ari naiz, ikastegietan arazo bat da hori eta. Proposamen interesgarri bat daukazunean, nola gauzatzen duzu?”

“Pentsamendu kritikoa urria da eta ez da akademikotzat jotzen.”

adierazten du horrek ez duela garapenaren helburu nagusia izan behar, haren erreferenteetako bat baizik. Zenbait egile: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Icaria 2000.

“Hay poco pensamiento crítico y no es considerado académico.”

- **Pone al ser humano en contacto con su irracionalidad:** La progresión vertiginosa del conocimiento científico¹¹, nos ha llevado a idealizar lo racional, despreciando la fuente de conocimiento que atesora el inconsciente. La nueva epistemología pone la subjetividad en el centro del proceso de conocimiento, y convierte la parte tradicionalmente ocultada e ignorada de la psique en parte esencial de éste. La incorporación de lo irracional es un elemento profundamente humanizador del proceso de conocimiento.
 - **Visibiliza el papel esencial de lo subjetivo en el proceso de producción de conocimiento y la evolución humana:** La visión estrictamente racionalista ha llevado a la ciencia a entender la realidad como un objeto atomizado de estudio, desvinculándola de las infinitas interacciones que en ella se producen constantemente y no tomando en cuenta a las personas como elementos esenciales (y a la vez constructoras) de la realidad. Es decir, deshumanizándola. La incorporación efectiva de lo subjetivo, aporta los ingredientes humanos al progreso. Según Jung, está en la esencia de las personas: la existencia de los seres humanos nunca se explicará en términos de instintos aislados o mecanismos intencionados como son hambre, poder, sexo, supervivencia, perpetuación de las especies y demás. Esto es, el principal propósito del ser humano no es comer, beber, etc., sino ser humano.
 - **Por el enfoque desde lo grupal, lo colectivo.** La lógica hegemónica hace del individualismo un valor y concibe el grupo como espacio en el que confluyen las individualidades. En la nueva epistemología, el proceso de generación de conocimiento es, básicamente, un trabajo grupal. Se entiende
- **Gizakia bere irrazionaltasunarekin harremanean jartzen du:** Jakintza zientifikoaren aurrerapen azkarrak¹¹ gauza arrazionalak idealizarazi dizkigu, inkontzienteak daukan jakintza iturria mesprextatuz. Epistemologia berriak subjektibotasuna jakintza prozesuaren erdigunean jartzen du, eta betidanik ezkutatua izan den eta ez ikusiarena egin zaion adimenaren alderdia jakintza prozesuaren funtsezko osagai bihurtzen du. Gauza irrazionalak kontuan hartzea ikaskuntza prozesua humanizatzekeo tresna oso baliagarria da.
 - **Ikaskuntzaren ekoizpen prozesuaren eta gizakien eboluzioan subjektibotasunaren funtsezko papeara azaleratzen du:** Ikuspegi arrazionalista estuaren ondorioz, zientziak aztergai atomizatu bat bailitzan ulertzen du errealtatea, bertan gertatzen diren elkarreragin mordoak kontuan izan gabe eta pertsonak errealtatearen funtsezko osagai eta errealtatearen eraikitzaile garelara kontuan izan gabe. Hau da, deshumanizatu egin du. Subjektibotasuna benetan kontuan hartzeak aurrerapenari elementu humanoak ekartzen dizkio. Jungen arabera, pertsonen muinean dago: gizakien existentzia ez da inoiz azalduko sen isolatuen edo mekanismoen bidez (gosea, boterea, sexua, bizi-raupena, espezieen iraunarazpena eta abar). Hau da, gizakiaren asmo nagusia ez da jatea, edatea eta abar, baizik eta gizakia izatea .
 - **Taldeko, kolektiboko ikuspegia dago.** Logika hegemonikoak individualismoa baloratzen du eta taldea norbanakoak batzeko espazio gisa erabiltzen du. Epistemologia berrian, jakintza sortzeko prozesua batez ere talde lana da. Norbanakoa kanpoaldearekin eta bere barne izaerarekin etengabe elkarreraginean ari den izakia da; ezin da ikuspegi isolatu batetik interpretatu, baizik eta etengabeko elkarreraginen sistema konplexu baten bidez.

11.– *Al crecer el conocimiento científico, nuestro mundo se ha ido deshumanizando. El hombre se siente aislado en el cosmos, porque ya no se ve inmerso en la naturaleza, y ha perdido su emotiva identidad inconsciente con los fenómenos naturales. (Jung, 1964)*

11.– *Jakintza zientifikoak haztearekin batera gure mundua deshumanizatu egin da. Gizakia isolatuta sentitzen da kosmosean, honezkerok ez duelako bere burua naturan ikusten, eta fenomeno naturalekin zeukan identitate inkontziente emotiboa galdu duelako. (Jung, 1964)*

al individuo como ser en constante interacción con el exterior y con su naturaleza interna, que no puede interpretarse desde una perspectiva aislada, sino como parte de un sistema complejo de interacciones constantes.

“Los cambios tienen que ser en grupo porque si no, te quemas y no haces nada.”

“Mi visión de grupo es de hacer y deshacer, la cuestión es que haya un interés que agrupe a unas personas. En algunos casos sí se ve, hay personas empeñadas, cada vez menos, pero sí. Yo creo que el trabajo en grupo está muy desvalorizado en la escuela, creo que en los niveles inferiores se está identificando una forma de trabajo en grupo que es sumatorio de individuos. Esto les ha dado resultado durante años y están en la universidad trabajando así, como sumatorio de partes. De eso a la construcción de conocimiento por el grupo hay una distancia brutal.”

“Yo, por ejemplo, no hago trabajo en grupo en la asignatura porque el trabajo en grupo como un eje supone un control y dirección a la que no estamos acostumbrados ni los profesores ni los alumnos. Se convierte en sumatorio de individuos y el grupo, al final, es qué tal has respetado al otro o no, aparte de ser un añadido físico de papeles. Son muchos años de esta dinámica, se ha viciado mucho. Creo que esta percepción está en toda la comunidad universitaria. Entonces, ¿cómo lo haces para que el grupo sea la construcción de algo?”

- Porque se orienta a la transformación social. La nueva epistemología no se plantea únicamente el objetivo de transformar los métodos del conocimiento científico, sino que entiende la ruptura con el sistema hegemónico de producción de conocimiento como un proceso de transformación social. Por eso, en los fundamentos de la nueva epistemología, los valores de la objetividad, la ortodoxia, la teoría y la estandarización se enriquecen con la subjetividad, la flexibilidad, el aprendizaje a través de la práctica y el pensamiento crítico. Se considera que estos valores son necesarios para entender la realidad de una manera

“Talde lanean nola jarduten den jakiteko modu bakarra egitea da, hau da, taldean lan egitea. Teoria ederki dakigu, edo irakur dezakegu, baina benetako arazoak ikusi arte ez dakigu zer den. Beraz, eginez bakarrik ikas dezakegu.”

“Aldaketak taldean egin behar dira, bestela erretzen zara eta ez duzu ezer egiten.”

“Nik taldeaz dudak ikuspegia egitea eta desegitea da. Pertsona batzuk elkartzeko interes bat existitza da garrantzitsua. Batzuetan ikusten da, pertsona batzuek nahi dute, nahiz eta gero eta gutxiago izan. Nire iritzian, taldeko lanari ez zaio ia baliorik ematen eskolan. Uste dut beheko mailatan egiten den talde lana norbanakoak batzean datzala bakarrik. Horrek emaitzak lortu ditu urteetan eta horrela ari dira unibertsitatean ere, taldea zatien batura gisa ulertzen. Hortik taldeak berak jakintza eraikitza sekulako alde dago.”

“Nik adibidez ez dut talde lanik egiten nire ikasgaietan, taldeko lanak, ardatz gisa, irakasleak eta ikasleak ohituta ez gauden kontrola eta zuzendaritza eskatzen dituelako. Norbanakoen batura bihurtzen da. Taldea, azkenean, besteak zenbateraino errespetatu dituzun ala ez da; gainera, fisikoki, paper gehiago behar izaten dira. Urte asko daramatza dinamika honek eta biziatu egin da. Uste dut unibertsitateko komunitate osoak duela pertzepzio hau. Orduan, nola lan egin taldea zerbaiten eraikuntza izan dadin?”

- Gizarte eraldaketarantz begiratzen du. Epistemologia berriak ez dauka bakarrik jakintza zientifikoaren metodoak eraldatzeko helburua; aitzitik, jakintza ekoizteko sistema hegemonikoarekin haustea gizarte eraldaketako prozesu bezala ulertzen du. Horregatik, epistemologia berriaren oinarrietan, objektibotasuna, ortodoxia, teoria eta estandarizazioa beste balio batzuekin aberasten dira: subjektibotasuna, malgutasuna, praktika bidez ikastea eta pentsamendu kritikoa. Balio horiek errealitatea modu integrarean, zatikatu gabean, ulertzeko beharrezkotzat jotzen dira. Balio horiek mundua bidezkoagoa, solidarioagoa eta humanoagoa izaten laguntzen dute, pertso-

integral y no fragmentada, y que contribuyen a la transformación, a construir un mundo más justo, más solidario y más humano, donde todas las personas se realicen por entero con dignidad y justicia.

“¿Por qué no explorar otras metodologías que nos dicen que si incidimos en la esfera educativa también podemos incidir en otros aspectos importantes?”

“Lo importante es que la gente que ha pasado por mi clase, en un momento dado va a tener que hacer el idiota, pero será una de las opciones, no será la única.”

Porque se abre al pensamiento periférico¹². El nuevo modelo de producción de conocimiento supera las limitaciones jerárquicas, etno y androcéntricas, elitistas y ortodoxas de las visiones asumidas como científicas, y abre la puerta de la ciencia al conocimiento periférico. Las visiones transgresoras, y minoritarias, tanto en su origen como en su contenido, tienen espacio en la nueva epistemología.

“Está claro que en el modelo imperante el sexo masculino es el modelo a imitar pero como en todos los ámbitos. Pero en esto estamos muchas y algunos estamos ocupados y preocupados. El tema de género hay muchas profas que lo introducen. En nuestro caso hay veces que, simplemente, el tipo de ejemplos que se utilizan en ciencias, que son vinculados a la experiencia masculina dentro de la ciencia y no respecto al tema de la cocina, por ejemplo. O hablar de la historia de las mujeres en las distintas disciplinas, arte, literatura, ciencia. Con respecto a educación para el desarrollo, en mi departamento damos varias asignaturas de educación ambiental, tal como la entendemos se puede entender como ED, porque no concebimos que el medio ambiente sea sólo lo físico natural, sino que tiene aspectos sociales, culturales, con lo cual nosotros par-

12.- Se entiende por pensamiento periférico las doctrinas, corrientes o escuelas científicas que han sido tradicionalmente excluidas del modelo de conocimiento hegemónico. Algunas de estas ideas han sido invisibilizadas porque sus planteamientos cuestionan el pensamiento hegemónico (críticas al sistema neoliberal, pensamiento feminista) o porque se considera poco científico el entorno en el que han surgido (educación popular, medicinas tradicionales, derecho indígena etc.).

na guztiek duintasunez eta justiziaz bere nahiak asetzen dituzten mundu bat.

“Zergatik ez aztertu beste metodologia batzuk, hezkuntzan eraginez gero beste alderdi garrantzitsu batzuetan ere eragin dezakegula esaten digutenak?”

“Garrantzitsuena da nire ikasgelara etorri den jendeak une jakin batean tontoarena egin beharko duela, baina aukeretako bat izango da, ez bakararra.”

- Pentsamendu periferikora¹² irekitzen delako. Jakintza ekoizteko eredu berriak zientifikotzat jotzen ditugun ikuspegi muga hierarkikoak, etno eta androzentrikoak, elitistak eta ortodoxoak gainditzen ditu, eta zientziaren atea jakintza periferikoari irekitzen dio. Bai jatorriagatik bai edukiatatik trangresore eta minoritarioak diren ikuspegi bere lekua aurkituko dute epistemologia berrian.

“Argi dago indarrean dagoen ereduaren sexu maskulinoa imitatu beharreko eredu dela, eremu guztietan. Baina horretan emakume asko gaude, eta gizon batzuk lanpetuta eta kezkatuta gaude. Generoaren gaia emakumezko irakasle askok azaltzen dute. Gure kasuan, batzuetan, zientzietan erabiltzen diren adibideak gizonen zientziaren barruan duten esperientziari lotzen zaizkio, eta ez sukaldeari adibidez. Edo emakumeen historiaz hitz egitea diziplina ezberdinetan: artea, literatura, zientzia. Garapenerako hezkuntzari dagokionez, nire sailean ingurumen hezkuntzako zenbait ikasgai ematen ditugu. Guk ulertzen dugun bezala, garapenerako hezkuntza gisa uler daiteke, ez dugulako ikusten ingurumena bakarrik fisiko naturala denik; aitzitik, alderdi sozial eta kultural asko ditu. Beraz, gu teoria kritikotik eta konplexutasunaren teoria sistematikotik abiatzen gara.”

12.- Pentsamendu periferikoa tradizionalki jakintza eredu hegemonikotik baztertu diren doktrina, korronte edo eskola zientifikoak dira. Haietako batzuk ikus ezin bihurtu dira, beraien planteamenduek pentsamendu hegemonikoa zalantzan jartzen dutelako (sistema neoliberalarekin kritikoak direnak, pentsamendu feminista) edo sortu diren ingurunea oso zientifikoak ez delakoan (herri heziketa, medikuntza tradizionala, zuzenbide indigena, eta abar).

timos de la teoría crítica y de la teoría sistémica de la complejidad.”

“En el curriculum de Enfermería se han introducido salud intercultural y elementos de antropología y sociología.”

“La experiencia más cercana en este tema, tiene que ver con la puesta en marcha del plan de igualdad en nuestro centro. Intentamos que el profesorado incorporara la igualdad entre hombre y mujeres y la teoría feminista en los contenidos de las materias. No por hacer lo políticamente correcto si no por puro rigor académico e histórico. Parte del profesorado se negó alegando la libertad de cátedra o, simplemente, ignorando la propuesta. Otro sector fuimos a las aulas e iniciamos la incorporación de la perspectiva feminista.”

“Ahora estamos metiendo los valores de la justicia indígena. Ahí hay un debate de cómo incorporarla, no todos los valores de la justicia indígena nos sirven.”

“Erizaintzako curriculumean kultur arteko osasuna eta antropologia eta soziologia kontuak sartu dira.”

“Gai honetako esperientziarik hurbilekoenak gure zentroan berdintasun plana abian jartzearekin zertikusia dauka. Irakasleek gizonaren eta emakumearen arteko berdintasuna kontuan har zezaten eta ikasgaien edukietan teoria feminista sar zezaten saiatu ginen. Ez politikoki zuzena delako, baizik eta zehaztasun akademiko eta historikoaren mesedetan. Irakasle batzuek ez zuten nahi izan, katedra askatasuna aldarrikatuz, edo proposamenari kasu ez eginez. Beste sektore bat ikasgeletara joan ginen eta ikuspegi feminista txertatzen hasi ginen.

“Orain justizia indigenaren balioak sartzen ari gara. Hor eztabaida bat dago, justizia indigena nola sartu erabakitzeko. Justizia indigenaren balio guztiak ez ditugu nahi.”

Capítulo Dos:

OTRO DESARROLLO HUMANO ES NECESARIO

No hay nada que puedas saber que no se sepa,
nada que puedas ver que no se haya visto,
ningún lugar donde puedas estar que no sea donde tenías que estar.
Es fácil, todo lo que necesitas es amor

John Lennon, The Beatles, (All you need is love)

LAS NECESIDADES HUMANAS

Este capítulo busca replantear algunas de las claves en las que se fundamenta la epistemología hegemónica, y el eje antropológico es una de las principales revisiones. Desde el eje antropológico nos preguntamos: ¿Cómo entendemos al ser humano? ¿Cómo nos entendemos como profesorado? y ¿Cómo concebimos a los y las estudiantes?

La manera clásica de definir al ser humano, ha sido como ser cognoscente, como animal racional. Se presenta este planteamiento desde la superioridad, pues se distingue del resto de los seres vivos del reino animal, se aleja de lo salvaje. Esto ha supuesto una nueva fragmentación, de entre las típicas del paradigma de la modernidad. Desde esta visión se han ignorado muchas dimensiones humanas: lo instintivo, lo emocional. Y aplicándola a la educación, se ha priorizado el desarrollo de la racionalidad: del conocimiento lógico y los contenidos conceptuales.

Bigarren Kapitulu:

BESTELAKO GARAPEN BAT BEHARREZKOA DA

Ez dago jakin dezakezun ezer jadanik jakina ez dena,
ikusten duzun oro jadanik ikusia izan da,
egon zaitzkeen leku oro egon behar duzun lekua da.
Erraza da, behar duzun guztia maitasuna da

John Lennon, The Beatles, (All you need is love)

GIZAKIEN BEHARRIZANAK

Kapitulu honetan epistemologia hegemonikoaren oinarrietako batzuk birplanteatu nahi ditugu. Berrikusi behar ditugun gauzetako bat ardatz antropologikoa da. Ardatz antropologikotik honakoa galdetzen diogu geure buruari: Nola ulertzen dugu gizakia? Nola ulertzen dugu geure burua, irakasle garen aldetik? Eta nola ulertzen ditugu ikasleak?

Gizakia definitzeko modu klasikoa izan da izaki kognoszentea dela, hau da, animalia arrazionala. Planteamendu hau nagusitasunetik egiten da, gizakia gainerako animalietatik bereizten delako, gizakiari izaera basatia kenduz. Horrek zatiketa berria ekarri du, modernotasunean izaten direnetako bat. Ikuspegi horrek giza dimentsio asko ahaztu ditu: instintuak, emozioak. Eta hezkuntzari aplikatzen badiogu, arrazionaltasunaren garapenari lehentasuna eman zaio, hau da, jakintza logikoari eta edukiei.

“No basta con tener cerebro, hay que usarlo.”

Para entender al ser humano de forma más integral y completa, un marco posible es el eje de las necesidades humanas. Establecer las necesidades de las personas como eje del proceso de generación de conocimiento, en vez de las necesidades del sistema socioeconómico, -y su motor, el mercado- supone una transformación de consecuencias relevantes:

- Las personas se ponen en el centro del conocimiento, desplazando al mercado
- Las personas pasan a ser sujeto del conocimiento y dejan de ser objeto de estudio o reproductoras de aprendizajes.
- Se posibilita que las personas busquen sus propias formas de satisfacer sus necesidades, en vez de adaptarse a propuestas predefinidas.

En la epistemología imperante, se entienden las necesidades humanas como un sistema específico de cada cultura y momento histórico, condicionadas por las circunstancias. La visión sobre las necesidades humanas en la que nos hemos socializado, entiende que cada persona (y -por extensión- cada grupo humano) tiene unas necesidades concretas en relación con la situación en la que se encuentre.

La construcción del sistema de necesidades sobre el que se establece esta visión toma a menudo como referencia la Pirámide de las necesidades de Maslow¹³ según la cual las necesidades humanas se jerarquizan en cinco niveles, de mayor a menor prioridad: fisiológicas, de seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización. En la medida en que se van cubriendo las necesidades básicas (parte baja de

13.– Abraham Maslow (Nueva York, 1908 – 1970) Psicólogo humanista estadounidense. La Pirámide de Maslow es una teoría psicológica propuesta por Abraham Maslow en su obra: *Una teoría sobre la motivación humana*, de 1943. Maslow formula en su teoría una jerarquía de necesidades humanas y defiende que conforme se satisfacen las necesidades más básicas (parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide).

“Ez da nahikoa burmuina edukitzea, erabili ere egin behar da.”

Gizakia modu integral eta osoagoan ulertu ahal izateko, esparru posible bat gizakien beharriaren ardatza da. Jakintza sortzeko prozesuaren ardatza pertsonen beharriaren izatea, sistema sozioekonomikoaren (eta haren motorra den merkatuaren) beharriaren izan beharrean, eraldaketa garrantzitsua da, ondorio garrantzitsuak dauzkana:

- Pertsonak jakintzaren erdigunean jartzen dira, merkatuari lekua kenduz
- Pertsonak jakintzaren subjektu dira, ikasgai edo ikaskuntzen erreproduzitzaile izan beharrean.
- Pertsonak beren beharriaren asetzeko moduak bilatzea ahalbidetzen da, aurrez definitutako proposamenei egokitu beharrean.

Epistemologia nagusian, giza beharriaren kultura eta une historiko bakoitzeko sistema espeziifikotzat hartzen dira. Beraz, inguruabarrek baldintzatzen dituzte. Gizakien beharriari buruz irakatsi diguten ikuspegiak azaltzen du pertsona bakoitzak (eta, horrenbestez, giza talde bakoitzak) beharriaren batzuk dauzkala bizi duen egoeraren arabera.

Ikuspegi honen oinarri den beharriaren sistema eraikitzeke, sarritan Maslowen beharriaren piramidea¹³ hartzen da erreferentzia. Piramide horren arabera, gizakien beharriaren bost mailatan sailkatzen dira, garrantzi handikoenetatik txikienetara: fisiologikoak, segurtasunekoak, afiliazioa, onospena eta autoerrealizazioa. Beharri oinarrikoenak (piramidearen beheko aldekoak) asetzen doazen heinean gizakiek beharriaren eta

13.– Abraham Maslow (New York, 1908 – 1970) Psikologo humanista estatubatuarra. Maslowren piramidea Abraham Maslowk proposatutako teoria psikologikoa da, lan honetan: *Giza motibazioari buruzko teoria*, 1943koa. Maslowk giza beharriaren hierarkia bat proposatzen du, eta azaltzen du beharri oinarrikoenak (piramidearen beheko aldekoak) asetzen doazen heinean gizakiek beharriaren eta nahi jasoagoak (piramideko goiko zatikoak) garatzen dituztela.

la pirámide) las personas desarrollan las necesidades más elevadas, (parte superior de la pirámide).

En la selección de las necesidades de cada persona funcionaría un sistema según el cual unas necesidades son más importantes que otras, de manera que todas las personas buscarán primero la satisfacción de las necesidades prioritarias, y sucesivamente irán cubriendo las necesidades menos importantes. Según esta visión, las personas que no tengan cubiertas sus necesidades primarias, ni siquiera percibirán las carencias relativas a las necesidades menos importantes.

Desde esta perspectiva, las necesidades humanas están condicionadas por la situación en la que se encuentren las personas, de forma que quienes no tengan cubiertas sus necesidades primarias no sentirán las necesidades más elevadas, así que éstas no existirán.

“Lo de la libertad lo tienen poco claro. Quizás están metidos en el rollo de elegir qué consumen, pueden elegir si quieren el móvil rojo o azul, pero a la hora de ejercer más, no pueden, porque intuyen que lleva consigo una responsabilidad, y no la quieren.”

Partir de esta visión es asumir que sólo las personas que tienen cubiertas sus necesidades básicas sienten las necesidades más elevadas, como la creatividad o el conocimiento. Supone, también, entender que las necesidades cambian en función del contexto, de la cultura, de la época y de las circunstancias concretas en las que se sitúe la persona. Es decir, que todas las personas no tenemos las mismas necesidades. De esta concepción se pueden derivar implicaciones en cuestión de derecho y garantías de satisfacción de las mismas, que no siempre supongan equidad.

“Si a alguien que está herido, o está hambriento le tratas sólo como a un herido o un hambriento, le estás faltando a su dignidad. Estará herido, tendrá hambre, pero también tiene sueños, manías... es la idea de hacerlo humano.”

Aunque este planteamiento parte de las ideas de Maslow, la propuesta del autor es mucho más am-

nah jasoagoak (piramideko goiko zatikoak) garatzen dituzte.

Pertsona bakoitzaren beharizanen aukeraketan, sistema batek parte hartzen du. Horren arabera, beharizan batzuk besteak baino garrantzitsuagoak dira. Horrela, pertsona guztiek oinarrizko beharizanak asetzeari bilatuko dute lehenengo, eta gero garrantzi gutxiago dutenak aseko dituzte. Ikuspegi horren arabera, beharizan primarioak aserik ez dauzkaten pertsonak garrantzi txikiagoko beharizanen gabeziak atzeman ere ez dituzte egingo.

Ikuspegi horretatik, pertsonak bizi duten egoerak baldintzatzen ditu beren beharizanak. Horrenbestez, beharizan primarioak aserik ez dauzkaten pertsonak ez dituzte sentituko beharizan jasoagoak; beraz, azken horiek ez dira existitzen.

“Askatasunaren kontua ez daukate oso argi. Agian zer kontsumitzen duten aukeratzeko dinamika batean sartuta daude. Sakelako telefonoa gorria edo urdina nahi duten aukeratu ahal dute, baina gorago jotzeko orduan ezin dute, horrek erantzukizun bat dakarrela sumatzen dutelako, eta haiek ez dute erantzukizunik gura.”

Ikuspegi horretatik abiatuz gero, sinetsiko genuke oinarrizko beharizanak aserik dauzkaten pertsonak soilik sentitzen dituztela beharizan jasoagoak (adibidez, sormena eta jakintza). Gainera, pentsatuko genuke beharizanak testuinguruaren, kulturaren, aroaren eta pertsonaren inguruabarren arabera aldatzen direla. Hau da, pertsona guztiok ez daukagula beharizan berak. Ideia horretatik hainbat ondorio atera litezke, beharizan horiek asetzeko eskubideei eta bermeei buruz, beti berdintasuna ekartzen ez dutenak.

“Zaurituta dagoen edo gose den norbait zauritu edo goseti gisa bakarrik tratatzen baduzu, haren duintasuna zapaltzen ari zara. Zaurituta egongo da, gose izango da, baina badauzka ere ametsak, maniak... gizaki izateko ideia da.”

Planteamendu hau Maslowen ideietan oinarritzen den arren, egilearen proposamena askozaz ere



plia, y supuso en su momento un cuestionamiento de las visiones hegemónicas, pues fue el propio Maslow quien introdujo en su pirámide las necesidades de autorrealización, que incluyen dimensiones subjetivas no necesariamente funcionales al sistema.

LA MATRIZ DE NECESIDADES DE MAX NEEF

El desarrollo metodológico sobre las necesidades humanas que adoptamos como referencia, en este caso, es la teoría de las necesidades para el desarrollo creada por Max-Neef y su equipo y que se sintetiza en la matriz de necesidades¹⁴.

En ella las necesidades no se consideran sólo carencias, sino que se perciben como potencialidades individuales y colectivas. Estos autores hacen una distinción entre necesidades y satisfactores, primera cuestión que ayuda a otra comprensión. Las necesidades se presentan cubiertas por satisfactores¹⁵, y la satisfacción de las necesidades se ve condicionada por los recursos (personales, ambientales, económicos, culturales, etc.).

La matriz establece algunos criterios que replantean la conceptualización de las necesidades:

- Hay un número finito de necesidades
- Todas las necesidades humanas son igual de importantes
- Todas las necesidades están relacionadas entre sí

14.– Manfred Max-Neef (Valparaíso, 1932) economista, ambientalista y político chileno Sus obras más destacadas son dos tesis que denominó *Economía Descalza y Desarrollo a Escala Humana*, que definen una matriz que abarca nueve necesidades humanas básicas: Subsistencia, Protección, Afecto, Comprensión, Participación, Creación, Recreo, Identidad y Libertad.

15.– *Formas de ser, tener, hacer y estar, individuales y colectivas, que conducen a la actualización de las necesidades*. Max Neef, *M Desarrollo a Escala Humana*, 1986.

zabalagoa da, eta bere unean ikuspegi hegemonikoak auzitan jarri zituen. Izan ere, Maslowk berak sartu zuen autoerrealizazioa beharrezanaren piramidean. Beharrezan horien artean dimentsio subjektiboa, sistemarentzat nahitaez funtzionala izan behar ez duena, sartu zuen.

MAX NEEFEN BEHARRIZANEN MATRIZEA

Giza beharrezaneari buruz erreferentzia gisa hartzen dugun garapen metodologikoa, kasu honetan, garapenerako beharrezanaren teoria da. Teoria hori Max-Neefek eta bere taldeak sortu zuten, eta beharrezanaren matrizean¹⁴ laburbiltzen da.

Bertan, beharrezanak ez dira bakarrik gabeziak, baita potentzialtasun indibidual eta kolektiboak ere. Egile horiek beharrezanak eta asetzailak bereizten dituzte. Honek gauza beste modu batean ulertzen laguntzen du. Beharrezanak asetzailak¹⁵ asetzen dituzte. Baliabide ezberdinek (pertsonalak, ingurumenekoak, ekonomikoak, kulturalak eta abar) baldintzatzen dute beharrezanak asetzea.

Matrizeak zenbait irizpide ezartzen ditu, beharrezanaren kontzeptualizazioa birplanteatzen dituztenak:

- Beharrezan kopuru finitua dago
- Giza betebeharrak guztiek garrantzi bera dute
- Beharrezan guztiak elkarrekin erlazionatuta daude

14.– Manfred Max-Neef (Valparaíso, 1932) ekonomialari, ekologista eta politikari txiletarra. Haren lanik garrantzitsuenak bi tesi dira, *Economía Descalza eta Desarrollo a Escala Humana*. Lan horiek matrize bat definitzen duten oinarriko bederatzigiza betebeharrak jasotzen dituzte: biziraupena, babesa, maitasuna, ulermena, parte hartzea, sormena, aisia, nortasuna eta askatasuna.

15.– Izateko, edukitzeko, egiteko eta egoteko moduak, indibidualak eta kolektiboak, beharrezanak eguneratzera eramaten gaituztenak. Max Neef, *M Garapena giza eskalan*, 1986.

- Cada necesidad admite innumerables satisfactores
- La elección de los satisfactores es subjetiva
- No se puede emprender de forma aislada la satisfacción de cada necesidad
- Beharrizan bakoitzak asetzaille kopuru infinitua onartzen du
- Asetzaileen aukeraketa subjektiboa da
- Beharrizan bakoitza ezin da modu isolatuan ase

El planteamiento de Max Neef difiere de Maslow básicamente en tres aspectos:

- Las necesidades humanas son universales y comunes a todas las personas, lo que varía son los satisfactores.
- Todas las necesidades están en el mismo nivel de importancia, independientemente de las circunstancias en las que se encuentren las personas.
- La satisfacción de una necesidad no es lineal, es un proceso dinámico y complejo,

“Cómo cuando actúas sobre una necesidad de forma implícita o explícita estás interactuando con las demás.”

Según Max Neef, las necesidades humanas son limitadas y clasificables, y se articulan en una matriz con nueve necesidades básicas, relacionadas axiomáticamente con cuatro categorías de satisfacción de las mismas.

	ser	tener	hacer	estar
subsistencia				
protección				
afecto				
entendimiento				
participación				
ocio				
creación				
identidad				
libertad				

Fuente: M. Max-Neef, A Elizalde, M Hoperhayn. Desarrollo a Escala Humana

Max Neefen planteamendua hiru ezaugarritan da Maslowrenetik ezberdin:

- Giza beharrizanak unibertsalak dira eta pertsona guztiok daukagu. Asetzaileak dira aldatzen direnak.
- Beharrizan guztiak garrantzi maila berean daude, pertsonak bizi dituzten inguruabarrak gorabehera.
- Beharrizan bat asebetetzea ez da gauza lineala, baizik eta prozesu dinámico eta konplexua.

“Beharrizan bati buruz modu implizitu edo esplizituan jarduten duzunean, gainerakoekin elkarreraginean zaudete.”

Max Neefen arabera giza beharrizanak muga-tuak eta sailkagarriak dira, eta oinarritzko bederatzi beharrizan dauzkan matrize batean artikulatzen dira. Beharrizan horiek lau asetasunkategoriarekin erlazionatuta daude axiologikoki.

	izan	eduki	egin	egon
biziraupena				
babesa				
maitasuna				
ulermena				
parte hartzea				
aisia				
sormena				
identitatea				
askatasuna				

Iturria: M. Max-Neef, A Elizalde, M Hoperhayn. Desarrollo a Escala Humana

Las nueve necesidades fundamentales son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad

Las cuatro categorías de satisfacción son: ser, tener, hacer, estar.

Según la clasificación propuesta por Max Neef, alimentación y abrigo no deben considerarse como necesidades, sino como satisfactores de la necesidad fundamental de subsistencia. Del mismo modo, la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación son ejemplos de satisfactores de la necesidad de entendimiento. Así como los sistemas curativos, la prevención y los esquemas de salud, en general, son satisfactores de la necesidad de protección¹⁶.

Desde esta perspectiva, todas las personas tenemos las mismas necesidades, independientemente de nuestra situación, cultura o circunstancias. Lo que cambia a través del tiempo y de las culturas son los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades: los satisfactores. Cada sistema económico, social y político escoge distintos satisfactores para las mismas necesidades humanas. El cambio cultural es consecuencia de abandonar satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos.

UN NUEVO EJE: LAS NECESIDADES HUMANAS

El elemento clave para la resignificación son las necesidades humanas. Y ¿qué entendemos por necesidades?

Las necesidades fisiológicas son las que más claramente se perciben como carencias. Pero si superamos esa identificación de necesidad con carencia, entendemos que las necesidades motivan y movilizan a las personas de manera que suponen una potencialidad y pueden llegar a ser recursos: la necesidad de participar es potencial

16.– Max Neef (ref)

Oinarrizko bederatziko beharrianak hauek dira: biziraupena, babesa, maitasuna, ulermena, parte hartzea, aisia, sormena, identitatea eta askatasuna

Lau asetasun-kategoriak hauek dira: izan, eduki, egin, egon.

Max Neefek proposatutako sailkapenaren arabera, elikadura eta aterpea ez dira beharrianak, baizik eta bizirauteko funtsezko beharrianaren asetzailleak. Era berean, hezkuntza (formala edo informala), ikaskuntza, ikerkuntza, estimulazio goiztiarra eta meditazioa ulermena beharrianaren asetzailleak dira. Sendatze sistemak, prebentzioa eta osasunaren eskemak, oro har, babes beharrianaren asetzailleak dira ¹⁶.

Ikuspegi horretatik, pertsona guztiok daukagu beharrian berberak, geure egoera, kultura edo inguruabarrak gorabehera. Denboran zehar eta kultura batetik bestera aldatzen dena beharrianak asetzeko erabiltzen diren metodoak (asetzailleak, alegia) dira. Sistema ekonomiko, sozial eta politiko bakoitzak asetzaille ezberdinak aukeratzen ditu giza beharrian berberetarako. Aldaketa kulturala asetzaille tradizionalak baztertu eta berriak asmatzearen ondorio da.

ARDATZ BERRIA: GIZAKIEN BEHARRIZANAK

Birsignifikatzeko oinarrizko elementua giza beharrianak dira. Eta zer dira beharrianak?

Beharrian fisiologikoak dira gabezia gisa argien agertzen zaizkigunak. Baina beharrian eta gabezia kontzeptuen arteko identifikazioa gainditzen badugu, ulertzen dugu beharrianek pertsonak motibatzen eta mugiarazten dituztela. Horrela, potentzialtasuna izan daitezke eta baliabideak izatera irits daitezke: parte hartzeko beharrianak parte hartzeko

16.– Max Neef (ref)

de participación, tal como la necesidad de afecto es potencial de afecto¹⁷

La comprensión de las necesidades humanas como potencias que movilizan a las personas, supone que se comprende la existencia humana como un proceso en el que lo antropológico se articula con lo político. De esta forma, al entender las necesidades humanas como potencialidades, se revela en las necesidades humanas un potencial transformador.

Si al proceso dialéctico carencia-potencialidad, le incorporamos la toma de decisión (consciente o inconsciente) que supone la selección de los satisfactores, el resultado es que la forma en que se expresan y satisfacen las necesidades humanas es fruto y a la vez constructora del sistema en que se producen.

El planteamiento que estamos proponiendo entiende al ser humano de otra manera, no sólo como ser cognoscente, sino como compuesto por muchas otras dimensiones -algunas de ellas irracionales- como la dimensión corporal, la afectiva, la social, la inconsciente. Esta visión se enmarca en el concepto de desarrollo humano tal y como se ha construido en las últimas décadas, pues se plantea como un proceso dinámico que busca satisfacer las necesidades de todas las personas a todos los niveles.

Las implicaciones de esta visión para la práctica educativa suponen entender que el alumnado no se incorpora al proceso de aprendizaje únicamente para satisfacer sus necesidades de subsistencia (aprendizaje como capacitación para el empleo). Desde esta premisa, las necesidades del alumnado se pueden entender como potencialidades y ser utilizadas para aumentar la motivación.

potenzialtasuna da, eta maitatzeko beharra maitatzeko potentziala da¹⁷.

Giza beharrianak pertsonak mugiarazten dituzten potentzial giza ulertzeak esan nahi du giza existentzia prozesu bezala ulertzen dela, eta prozesu horretan antropologia eta politika elkartzten dira. Horrela, giza beharrianak potentzialtasun giza ulertzeak giza beharrianetan potentzial eraldatzailerik bat erakusten du.

Gabezia-potentzialtasun prozesu dialektikoari asetzailerak aukeratzea, hau da, erabakiak hartzea (kontzienteki edo inkontzienteki), gehitzen badugu, emaitza da giza beharrianak adierazteko eta asetzeko modua beharrianak gertatzen diren sistemaren emaitza eta, era berean, eraikitzailea dela.

Proposatzen dugun planteamenduak gizakia beste modu batean ulertzen du. Gizakia ez da bakarrik izaki kongnoszentea, baizik eta beste dimentsio askok (batzuk irrazionalak) osatutako izakia: gorputza, dimentsio afektiboa, soziala, inkontzientea. Ikuspegi hori giza garapenaren kontzeptuan sartzen da, azken hamarkadetan eraiki den moduan, pertsona guztien beharrianak maila guztietan asebetetuz erakusten duen prozesu dinamikoa baita.

Ikuspegi hori hezkuntzan aplikatzen badugu, ulertu behar dugu ikasleak ez direla ikaskuntza prozesuan sartzen bizirauteko beharrianak asetzeko soilik (hau da ikaskuntza ez dela bakarrik lan egiteko gaitasuna lortzea). Abiapuntu horretatik, ikasleen beharrianak potentzialtasun giza ulertzearekin eta motibazioa areagotzeko erabili.

17.- Max Neef (ref)

17.- Max Neef (ref)



¿QUÉ IMPLICACIONES TIENE INTEGRAR LAS NECESIDADES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA?

Resulta complejo invertir el proceso de aprendizaje, de manera que se adapte a las necesidades de las personas, en vez de entrenar a las personas para que se adapten al conocimiento preexistente.

“Las necesidades del alumnado son secundarias, esa parece la idea imperante [en la práctica].”

Las limitaciones propias de los planes de estudio poco flexibles, del numeroso alumnado asignado a cada aula, los programas basados en la eficiencia más que en los procesos de aprendizaje, la escasez de recursos para introducir innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la inflexibilidad de algunos ámbitos académicos, la escasa motivación del alumnado, son algunos de los obstáculos que pueden resultar disuasorios para quienes decidan aventurarse a transformar su práctica pedagógica¹⁸ en este sentido.

“Hay resistencias, lo primero el número de personas por clase, lo segundo, no nos manejamos con una técnica diferente a las que utilizamos normalmente, y tercero, la universidad hace cursos, pero siempre hay un número superior de demandas que de plazas, de manera que siempre quedan profesionales fuera.”

Para entender en qué medida la Universidad responde a las necesidades humanas, no es suficiente analizar qué satisfactores pone a disposición de las personas para realizar sus necesidades. Es necesario analizar si reprime, tolera o estimula que las posibilidades de selección de satisfactores se conviertan en potencialidades

18.– Este documento está especialmente orientado al profesorado, y por ello se centra en las dificultades que las y los docentes pueden encontrar en su práctica educativa. Además, asumimos las dificultades añadidas de la sobrecarga de trabajo, la sensación de aislamiento frente a la comunidad universitaria y el cuestionamiento de las y los colegas, entre otras.

¿QUÉ IMPLICACIONES TIENE INTEGRAR LAS NECESIDADES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA?

Konplexua da ikaskuntza prozesuari buelta ematea, pertsonen beharriaz egokitzeko, pertsonak alde zuzenetik dagoen jakintzari egokitzeko prestatu beharrean.

“Ikasleen beharriaz sekundarioak dira. Iruditzen zait hori dela ideia nagusia [praktikan].”

Malgutasun txikia daukaten ikasketa planen berezko mugak, ikasgela bakoitzean dagoen ikasle kopuru handia, ikaskuntza prozesuetan baino eraginkortasunean oinarritutako programak, ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuetan berrikuntzak sartzeko baliabide eskasia, eremu akademiko batzuen malgutasun eza eta ikasleen motibazio txikia oztopo handiak dira, eta beren jardun pedagogikoa zentzu honetan eraldatzera ausartzen direnei ideia aldarazi ahal diete¹⁸.

“Erresistentzia batzuk daude. Lehenik, ikasgela bakoitzeko ikasle kopurua. Bigarrenik, ohiko teknikak erabiltzen ditugu. Hirugarrenik, unibertsitateak ikastaroak eskaintzen ditu, baina eskaera kopurua plaza kopurua baino handiagoa da beti; beraz, beti geratuko dira kanpoan profesional batzuk.”

Unibertsitateak giza betebeharrak zein neurritan asetzen dituen ulertzeko, ez da nahikoa aztertzea pertsonen beren beharriaz asetzeko nolako asetzailak eskaintzen dizkien. Gainera, asetzailen aukeraketa potentzialtasun bihurtzeko aukerak erreprimitzen, onartzen edo estimulatzen dituen aztertu behar da.

Giza beharriaz ikuspegi zentratua irakaskuntza sartzearan ondorioetako bat galderak egitea da:

18.– Dokumentu hau bereziki irakasleei zuzenduta dago. Horregatik, irakasleek beren hezkuntza lanean aurki ditzaketen zailtasunetan zentratzen da. Gainera, beste zailtasun erantsi batzuk geure gain hartzen ditugu: lan gainkarga, unibertsitate komunitatearen aurreko isolamendu sentzazioa eta lankideek gu auzitan jartzea, besteak beste.

Una de las implicaciones de la incorporación a la práctica educativa de una visión centrada en las necesidades humanas, es la de plantearse preguntas:

- ¿Qué necesidades tiene el alumnado?

El sistema educativo -y muy especialmente, el universitario- está planteado desde una perspectiva unidireccional, en la que se han definido las necesidades del alumnado, sin que éste participe en ninguna medida.

Las necesidades del alumnado se han establecido según un sistema cerrado y estructurado, en el que prevalecen los satisfactores sobre las necesidades.

Se tiene en cuenta exclusivamente la necesidad de entendimiento, y los satisfactores se definen en el ámbito de la racionalidad y la disciplina, dejando de lado los satisfactores relacionados con la conciencia crítica, la receptividad, la curiosidad, el asombro, la creatividad o la intuición.

- ¿Y las necesidades referidas a la subsistencia, protección, afecto, participación, ocio, creación, identidad, libertad?
- ¿Estamos teniendo en cuenta que el alumnado, como todo grupo humano, participa de un sistema sinérgico de necesidades, según el cual no se puede entender la satisfacción de cada necesidad de manera individual, sin asumir la implicación de las otras?

Tratar de responder exclusivamente a las necesidades de entendimiento del alumnado, y hacerlo desde un sistema de satisfactores construido a priori, supone considerar una parte mínima de las necesidades humanas reales del alumnado, y renunciar a que la Universidad se convierta en un espacio para la creación de personas completas y la transformación social

“El otro día, cuando entré en clase, pensé ¿cómo les voy a hablar de demanda agregada y crisis financieras? Y

- Nolakoko beharrizanak dituzte ikasleek?

Hezkuntza sistema (eta batez ere unibertsitatea) norabide bakarreko ikuspegitik planteatuta dago. Bertan ikasleen beharrizanak definitu dira, baina ikasleek ez dute inola ere parte hartzen.

Ikasleen beharrizanak sistema itxi eta egituratu baten arabera finkatu dira. Sistema honetan asetzaileak beharizanei gailentzen zaizkie.

Ulermenaren beharizana bakarrik izaten da kontuan. Asetzaileak arrazionaltasunaren eta diziplina-remuan definitzen dira soilik, bestelakoak alboratuz: kontzientzia kritikoa, harmena, jakin-mina, harridura, sormena edo intuizioa.

- Eta gainerako beharrizanak? hau da, biziraupena, babesa, maitasuna, parte hartzea, aisia, sormena, identitatea eta askatasuna?
- Kontuan hartzen al dugu ikasleek, giza talde orok bezala, beharizanen sistema sinérgiko batean parte hartzen dutela, eta horren arabera beharizan bakoitza ezin dela banan-banan asebetete, gainerako beharrizanak kontuan izan gabe?

Ikasleen ulermen beharizanei bakarrik erantzuten saiatzea eta a priori eraikitako asetzaile sistema batetik egitea ikasleen benetako giza beharizanetatik oso gutxi kontuan izatea da. Gainera, unibertsitatea pertsona osoak sortzeko eta gizarte eraldatzeko lekua izateko ideari uko egitea da.

“Lehenago egunean, ikasgelan sartu nintzen, eta pentsatu nuen, nola hitz egingo diet eskaera agregatuaz eta finantza krisiez? Eta esan nien: - Berri txarrak dakartzat, ziria sartu dizute. Kontsumistak, egoistak, arrazistak eta insolidarioak zarete, eta ez zarete konturatzen. Kasu gehiago egiten diozue sakelako telefonoa deskontuarekin saltzen dizue-nari amari edo aitari baino, zuetaz kezkatzen diren arren.”

Giza beharizanak banakako eremuan edo eremu kolektiboan ase daitezke. Unibertsitatean, ulermena

les dije:- **“Traigo malas noticias, os han engañado. Sois consumistas, egoístas, racistas insolidarios y no os dais cuenta. Hacéis más caso a quien os vende el móvil con descuento, que a vuestro padre, o a vuestra madre, que se preocupan por vosotros.”**

Las necesidades humanas pueden satisfacerse en el ámbito individual o en el colectivo. En la Universidad, las necesidades del alumnado se centran en el entendimiento y en su satisfacción desde la racionalidad y la disciplina. Pero además, se plantean desde el ámbito colectivo, en el que la referencia es el alumnado como grupo.

- Pero ¿cuáles son las necesidades individuales de las personas que componen el colectivo de estudiantes?

“Nadie les pregunta a qué tienes miedo... incluso ellos no saben qué responderían”

Desde la perspectiva individual, las necesidades relativas a la subsistencia, protección, afecto, participación, ocio, creación, identidad y libertad cobran mayor y más compleja relevancia, pues no se puede concebir una relación personal (como debería ser la interacción profesorado-alumnado) sin la implicación de elementos (y factores) que superen lo relacionado con el entendimiento.

Así, cabe preguntarse:

- ¿Incorporamos a nuestra práctica educativa satisfactores para las necesidades de participación, creación, identidad?

“¿Mi práctica va por esta línea? En subsistencia no, en participación, ocio, creatividad, identidad.. son conceptos que desde dentro del aula no lo planteas así, pero en tu forma de relacionarte con el alumnado estás trabajando este tipo de cosas. Entender sus carencias en cuanto a libertad, y participación dentro de las estructuras de la Universidad ayuda. Hay una carencia brutal en la participación, para profesorado y alumnado. Yo dejo que elijan dos temas del programa, los que quieran, y no han dicho nada todavía. No

eta hura arrazionaltasunaren eta diziplinaren bidez asebetetzea dira ikasleen beharrizanak. Baina gainera, eremu kolektibotik planteatzen dira. Horrela, erreferentzia ikasleak dira, talde gisa.

- Baina zeintzuk dira ikasleen kolektiboa osatzen duten pertsonen banakako beharrizanak?

“Inork ez die galdetzen zeren beldur diren... haiek ere ez dakite zer erantzuko luketen.”

Banakako ikuspegitik, bizirauteko, babes lortzeko, maitatzeko, parte hartzeko, aisiarako, sortzeko, identitatea izateko eta askatasunerako beharrizanak garrantzitsuagoak eta konplexuagoak dira. Izan ere, ezin daiteke ulertu harreman pertsonal bat (irakaslearen eta ikaslearen artekoa harreman pertsonala izan beharko luke-eta), ulermenaren inguruko gauzak gainditzen dituen elementurik (eta asetzailerik) gabe.

Beraz, galdera hau egin behar dugu:

- Gure irakaskuntzan, parte hartzeko, sortzeko eta identitatea izateko beharrizanen asetzailerik sartzen al dugu?

“Nire jarduna lerro horretan doa? Biziraupenean ez. Parte hartzean, aisian, sormenean, identitatean... kontzeptu horiek ikasgelan ez dituzu horrela planteatzen, baina ikasleekin erlazionatzeko orduan honelako gauzak lantzen dituzu. Unibertsitatearen egituretan askatasunean eta parte hartzean dauzkaten gabeziak ulertzeak lagundu egiten du. Parte hartzean gabezia itzela dago, bai irakasleentzat, bai ikasleentzat. Nik programako bi gai, nahi dituztenak, aukeratzen uzten diet, eta oraindik ez dute ezer esan. Ez daukagu parte hartzeko ohiturarik. Pasibotasuna erosoagoa da.”

- Biziraupen, babes, maitasun, aisia eta askatasun beharrizanak asetzea sustatzen al dugu?
- Gure hezkuntza-jarduna egokitzen al dugu ikasleek beren beharrizanen asetzailerik modu librean aukeratu ahal izateko moduan?

tenemos costumbre de participación, es más cómoda la pasividad.”

- ¿Fomentamos la cobertura de las necesidades de subsistencia, protección, afecto, ocio y libertad?
- ¿Adaptamos nuestra práctica educativa para que las personas que forman el alumnado puedan decidir libremente los satisfactores para sus necesidades?
- ¿Estamos construyendo una práctica educativa que permite a las mujeres y hombres estudiantes acceder a satisfactores diferenciados y específicos, o planteamos una propuesta homogénea que invisibiliza las relaciones de género?

“Yo pongo ejemplos de “la persona tiene que...” entonces a mí me da rabia que cuando mando actividades, siempre me ponen a una mujer haciendo actividades de cuidar y a mis compañeros les digo: la Universidad tiene como norma, que incorporemos una visión de género en los ejemplos. Entonces les digo: o ponemos “la persona” o ponemos que el hombre cuida, que también puede hacerlo. -“Pero es que eso no ocurre en la sociedad”, me dicen. -“Bueno, pero nosotros somos la Universidad, y tenemos que transmitir estos valores, aunque la realidad sea que las cuidadoras son femeninas.”

No cabe duda de que todas las personas que componen el alumnado tienen necesidades directamente relacionadas con su experiencia educativa. Construir la práctica docente desde esta perspectiva es una opción, igual que decidir no hacerlo.

“Para el profesorado: sed conscientes de que estáis incidiendo en muchos otros aspectos del alumnado que la asignatura que impartes.”

Pero no puede centrarse el análisis sólo en las necesidades del alumnado. El profesorado y la propia Universidad como colectivo tienen necesidades y se implican en la búsqueda de satisfactores.

- ¿Qué necesidades tenemos como docentes?

- Gizonetzko eta emakumezko ikasleek asetzaille ezberdin eta espezifikoko eskuratu ahal izateko moduko hezkuntza-praktika eraikitzen ari gara, ala genero harremanak ikusezin bihurtzen dituen proposamen homogeenoa planteatzen ari gara?

“Nik jartzen ditudan adibideetan pertsonak... behar du esaten dut. Orduan, amorrua ematen dit jarduerak agintzen ditudanean emakumea jartzen dutelako beti zaintza lanetan. Nire kideei esaten diet: unibertsitatearen arau bat da adibideetan genero ikuspegia sar dezagula. Orduan esaten diet: pertsona jartzen dugu edo gizonak zaintzen duela jartzen dugu, berak ere egin dezake-eta. - Baina hori ez da gizartearen gertatzen, esaten didate. - Tira, baina gu unibertsitatea gara eta balio horiek transmititu behar ditugu nahiz eta errealitatea izan zaintzaileak emakumezkoak direla.”

Ez dago zalantzarik ikasle guztiek beren hezkuntza-esperientziarekin zuzeneko zerikusia duten beharrianak dauzkatela. Irakaskuntza ikuspegi horretatik eraikitzea aukera bat da, hala ez egitea erabakitzea bezalaxe.

“Irakasleentzat: jakin ezazue irakasten duzen ikasgaiaz gain ikaslearen beste alderdi askotan eragiten ari zaretela.”

Baina analisia ezin da bakarrik ikasleen beharriaz buruzkoa izan. Irakasleek eta unibertsitateak, kolektibo gisa, beharrianak dauzkate eta asetzailen bilaketan inplikatzeko dira.

- Ze beharrian dauzkagu irakasle garen aldetik?
- Nolako beharrianak ditu unibertsitateak?

Bi galderekin gatazka bat dakarte, balitekeelako ikasleen beharrianak eta irakasle bakoitzaren beharrianak ezberdinak izatea, eta bi beharrian sistemak unibertsitatearen beharrianetatik ezberdinak izatea. Gatazka hori kudeatzen den moduari arabera, gailentzen diren asetzailen arabera eta lehenesten diren beharrianen arabera, hezkuntza

- ¿Qué necesidades tiene la Universidad?

Ambas preguntas implican un conflicto, pues es probable que las necesidades del alumnado no coincidan con las de cada docente y que ambos sistemas de necesidades no coincidan con las de la Universidad. La forma en que se gestione ese conflicto, los satisfactores que prevalezcan y las necesidades que se prioricen construirán (de forma consciente o inconsciente) un sistema político que marcará la práctica educativa.

“A veces les digo: ¿con veinte años y no tenéis otra cosa mejor que hacer que escucharme a mí?”

Esta concepción de ser humano, incluye el reconocimiento del conflicto y la negociación permanente. Dos claves ausentes casi completamente en el sistema de educación superior.

Cabe en este punto preguntarse si no habría estrategias de actuación en el aula que pudieran resultar más satisfactorias para ambas partes. Dado que tanto profesorado como alumnado manifiestan sentir algún grado de insatisfacción,

“Estamos inmersos en un modelo educativo en el que todos nos quejamos, el alumnado del profesorado y al revés.”

- ¿no tendrá que ver esa insatisfacción en alguna medida con los métodos de abordar la actividad en el aula?

“Yo el recurso que más utilizo es la anécdota. En algún caso hasta me las invento. Pero mi tarea no es la manipulación, sino buscar la cercanía del discurso. Lo que intentas es quemar etapas, y llevar mejor el mensaje que con un planteamiento formal de análisis estructuralista.”

“Si el 80% suspende, el fallo no puede ser sólo del alumnado, sino que seguramente se deben revisar muchas otras cuestiones, la propia labor del profesorado -objetivos, contenidos y la propia evaluación-; la asignatura o materia dentro de la carrera (grado o master

za markatuko duen sistema politikoa osatuko da, modu kontzientean edo inkontzientean.

“Batzuetan esaten diet: hogeitertekin ez daukazue ezer hoberik egiteko niri entzutea baino?”

Gizakiaren kontzepzio honek gatazkaren onarpena eta etengabeko negoziazioa inplikatzeko ditu. Bi klabe hauek ia ez dira agertzen goi mailako hezkuntza sisteman.

Geure buruari galdetu behar diogu ikasgelan jarduteko beste estrategiarik ez ote dagoen, alderdi bientzat asegarriagoak suerta daitezkeenak. Irakasleek eta ikasleek adierazten baitute aseezintasun mailaren bat.

“Hezkuntza eredu honetan denak kexatzen gara, ikasleak irakasleengatik eta alderantziz”

Aseezintasun horrek ez ote du nolabaiteko zerikusia ikasgelan hezkuntzari heltzeko metodoekin?

“Nire kasuan, gehien erabiltzen dudana baliabidea pasadizoak kontatzea da. Batzuetan asmatu ere egiten ditut. Baina nire lana ez da manipulazioa, baizik eta diskurtsoaren hurbiltasuna bilatzea. Etapak erretzen saiatzen zara, eta mezua analisi estrukturalistako planteamendu formal batekin baino hobeto eramaten.”

“% 80ak ez badu gainditzen, akatsa ezin da ikasleena soilik izan. Seguruenik, beste kontu asko berrikusi behar dira: irakaslearen lana (helburuak, edukiak eta ebaluazioa bera), ikasgaia ikasten den karrera, gradu edo masterraren barruan, ikastaro propedeutikoen beharrezakoa ala ez, eta abar.”

- Horrek ez du esan nahi ikasleen eta irakasleen asetze mailak alda daitezkeela ikasgelan jarduteko metodologiak aldatuz?

“Nik unibertsitatea barrutik kritikatzeko dut, etengabean aseezintasun egoera bat bizi dudalako, ezin dudalako lan herrikoia, hezitzailea eta gizarte-eral-

que se estudia), la necesidad o no de cursos propedéuticos, etc.”

- ¿no implica esto que se pueden mejorar los niveles de satisfacción de alumnado y profesorado cambiando las metodologías de actuación en el aula?

“Yo critico la Universidad desde dentro, porque estoy viviendo todo el rato insatisfacción por no poder llevar a cabo una labor popular, educadora y de transformación social, que es lo que yo venía a hacer a la Universidad.”

Y más aun, si asumimos que el profesorado desempeña su labor para satisfacer necesidades que van más allá de su subsistencia,

- ¿no significa eso que hemos dado con un importantísimo potencial transformador?

datzailea egin, ni unibertsitatera horretara etorri nintzen arren.”

Eta, are gehiago, onartzen baldin badugu irakasleek biziraupenaz haratago doazen beharrianak asetzeko lan egiten dutela.

- Horrek ez du esan nahi eraldaketarako potentzial garrantzitsu bat aurkitu dugula?



Capítulo Tres:

UN INSTRUMENTO POLÍTICO: LA PEDAGOGÍA

“La pedagogía se transforma en instrumento político cuando no se reduce a un simple proceso de transmisión de conocimientos”.¹⁹

“La enseñanza debe realizar un “giro ontológico” del saber al ser, en el que los profesores tengan en cuenta a los alumnos “como seres humanos y no como seres con conocimientos”, de modo que los estudiantes tengan una posibilidad abierta de “introducirse en una nueva forma de ser”

(Barnett, 2007, pág. 1).

Partimos del supuesto de que la educación tiene una dimensión pedagógica y también una dimensión política. De hecho, entendemos que lo político no es una mera dimensión, sino que es uno de los pilares metodológicos de una propuesta pedagógica.

Según Gloria Cenira Frison²⁰, el pilar social-político “puede ser entendido como sustentación y al mismo tiempo como proyecto. Sustentación porque se parte del conocimiento aprendido en una determinada

19.- VVAA; Polygone: *La pedagogía como instrumento político*; Papeles N° 74, CIP/Fuhem; 2001. Papeles n° 74, Primavera 2001 VV.AA

20.- Coordinadora pedagógica de la Universidad Popular Paulo Freire, Instituto de Humanización de Porto Alegre, Brasil. Fue invitada por CSE para liderar las formaciones dirigidas al profesorado universitario en Bilbao, en enero y junio de 2009, organizadas en el marco del proyecto *Apostando pro lo humano, otra forma de educar en la universidad*.

Irugaren Kapituluua:

TRESNA POLITIKO BAT: PEDAGOGIA

“Jakintza transmisio prozesu soila ez denean, pedagogia tresna politiko bihurtzen da”.¹⁹

“Irakaskuntzak aldaketa ontologikoa egin behar du, jakitetik izatera. Irakasleek ikasleak “gizaki gisa” ikusi behar dituzte eta ez “jakintza duten izaki” gisa. Horrela, ikasleek “izateko modu berri batean sartzeko” aukera irekia izango dute”

(Barnett, 2007, 1. orr).

Gure abiapuntua da hezkuntzak dimentsio pedagogiko bat daukala, baita dimentsio politikoa ere. Hain zuzen ere, guretzat politika ez dela dimentsio hutsa, baizik eta proposamen pedagogiko baten zutabe metodologikoetako bat.

Gloria Cenira Frisonen arabera²⁰, zutabe soziopolitikoa “euskarri gisa eta era berean proiektu gisa uler daiteke. Euskarri gisa, kultura jakin batean eta benetakotzat eta posible den bakartzat jotzen den harre-

19.– Zenbait egile; Polygone: *La pedagogía como instrumento político*; Papeles, 74. zk, CIP/Fuhem; 2001. Papeles nº 74, Primavera 2001VV. AA

20.– Koordinatzaile pedagogikoa Paulo Freire Herri Unibertsitatean, Porto Alegreko Humanizazio Institutua, Brasil. CSEk gonbidatu zuen, Bilbon unibertsitateko irakasleei eskainitako trebakuntza zuzentzeko, 2009ko urtarrilean eta ekainean, Gizatasunaren alde egitea, unibertsitatean hezteko beste modu bat proiektuaren testuinguruan antolatuak.

cultura y bajo las normas de un tipo de relación aceptada y determinada como verdadera y única posible. Como proyecto, porque el propósito principal de esa metodología es contribuir de alguna forma, por menor que sea, al gran proyecto de la humanidad. Obtener las condiciones necesarias y justas para que todos y cada uno de los seres se realicen por entero con dignidad y justicia." Es decir, que nuestra manera de educar, no contribuye per se al desarrollo humano. Depende desde dónde y cómo lo hagamos.²¹

En este sentido la universidad tiene una responsabilidad social ineludible.

"Estoy de acuerdo totalmente en que la universidad tiene una responsabilidad social enorme."

Al abordar este tema, pretendemos visibilizar los fenómenos que se dan, de hecho, en las aulas, en los centros, en las relaciones educativas (se dan relaciones de poder, toma de decisiones, procesos grupales, liderazgos, relaciones de género) e interpretarlos desde una clave de educación transformadora.

Se dan relaciones de poder entre profesorado y alumnado, entre pares, entre chicas y chicos. Pero casi nunca se habla de ello en estos términos, no se hace visible, queda en el currículum implícito. Y así, no se tematiza, no se analiza, no se valora. Se da por sentado, como cuestión "natural". Esta opción reproduce el orden de cosas, como si fuese el orden natural.

Desde la perspectiva de un nuevo paradigma, y con el objetivo del desarrollo humano, entendemos importante transformar el orden establecido y las relaciones habituales de dominación, en otras más justas. Y eso comienza por hacer una lectura crítica de tales relaciones.

Siguiendo la recomendación de Gloria Cenira Frison, nos remitirnos al esquema marxista de inter-

man mota baten arauen pean ikasitako ezagutza delako abiapuntua. Proiektu gisa, metodologia honen helburu nagusia gizateriaren proiektu handiari nolabait laguntzea delako, apalki baino ez bada ere. Gizaki guzti-guztiak duintasunez eta justiziaz erabat errealizatzeko behar diren baldintzak lortzea". Hau da, gure hezteko moduak ez dio per se gizateriaren garapenari laguntzen. Nondik eta nola egiten dugun izan behar dugu kontuan²¹

Zentzu horretan, unibertsitateak gizarte erantzukizun sailhestezina dauka.

"Erabat ados nago unibertsitateak gizarte erantzukizun itzela duela esaten denean."

Gai honi heldzerakoan, ikasgeletan, ikastegietan, hezkuntza harremanetan gertatzen diren fenomenoak erakusten saiatzen gara (botere harremanak, erabakiak hartzea, talde prozesuak, lidergoak, genero harremanak) eta hezkuntza eraldatzailearen klabetik interpretatu.

Botere harremanak gertatzen dira irakasleen eta ikasleen artean, berdin artean, neska eta mutilen artean. Baina ia inoiz ez da honetaz honela hitz egiten, ez da agerian uzten, curriculumean inplizitu gertatzen da. Eta horrela, ez da tematizatzen, aztertzen edo baloratzen. Jakintzat ematen da, naturala bailitzan. Horrek gauzen ordena birsortzen du, ordena naturala bailitzan.

Paradigma berri baten ikuspegitik, eta giza garapenaren helburuarekin, uste dugu garrantzitsua dela ezarritako ordena eta ohiko dominazio harremanak bestelako harreman batzuetan, bidezkoagoak, bihurtzea. Eta hori egiten hasteko harreman horien irakurketa kritikoa egin behar dugu aurrenik.

Gloria Cenira Frisonen gomendioa betetz, interpretazio eskema marxista erabiliko dugu. Oinarri

21.- Hay personal docente universitario público al que va dirigido este documento- que no se identifica con el rol de educador. Pero entendiendo educación en sentido amplio, como transmisión de valores, ese mismo posicionamiento no es neutro, ya está transmitiendo unos valores.

21.- Unibertsitateko irakasle asko (haiei zuzentzen diegu dokumentu hau) ez dira identifikatzen hezitzaile paperarekin. Baina hezitzaile zentzu zabalean ulertuta, hau da, balioak transmititzea barne. Beraz, erakusten duten jarrera hori ez da neutroa, berez balio jakin batzuk transmititzen ari direlako.

pretación. Aunque por su base materialista no siempre explica toda la complejidad de la realidad, sí es útil para analizar críticamente el sistema imperante y el lugar de la educación en dicho sistema. Desde esta perspectiva, el sistema se compone de infraestructura y superestructura.

Para entender a qué nos referimos, tomamos las definiciones de Marta Harnecker²²:

Concepto de estructura

“...se refiere a un todo en el que los elementos no se yuxtaponen sino que, por el contrario, se encuentran distribuidos en ella según una organización de conjunto. Es esta organización la que determina la función que desempeña cada elemento dentro de la totalidad.”

“Llamamos estructura a una totalidad articulada compuesta por un conjunto de relaciones internas y estables que son las que determinan la función que cumplen los elementos dentro de esa totalidad.”

Este es un enfoque sistémico donde se cumple la máxima “el todo es más que la suma de las partes” y nos ayuda al abordar temáticas sociales complejas, pues contempla la multiplicidad de factores y relaciones que condicionan comportamientos y situaciones individuales que no sólo dependen de la voluntad personal.

“Me temo que muchas veces el entorno puede más que la voluntad concreta. Hay un elemento estructural de sumisión, de falta de trabajo en equipo entre docentes y estudiantes.”

INFRAESTRUCTURA Y SUPERESTRUCTURA

“Marx y Engels han llamado infraestructura o base a la estructura económica de la sociedad y superestructura a las instituciones jurídico-políticas”...

materialista daukanez gero, ez du beti errealitatea bere konplexutasun osoan azaltzen, baina erabilgarria da indarrean dagoen sistema eta hezkuntzak sistema horretan daukan lekua modu kritikoan analizatzeko. Ikuspegi horretatik, sistemak azpiegitura eta gainegitura dauzka.

Zertaz ari garen ulertzeko, Marta Harneckerren definizioak aztertuko ditugu²²:

Egituraren kontzeptua

“... osotasun bati dagokio. Hemen, elementuak ez dira batzen, aitzitik, osotasunean sakabanatuta daude, multzoko antolaketa baten arabera. Antolaketa honek zehazten du elementu bakoitzak osotasunaren barruan daukan funtzioa”.

“Egitura osotasun artikulatu bat da, barruko erlazio egonkorren multzo batek osatua. Erlazio horiek zehazten dute elementuek osotasun horren barruan betetzen duten funtzioa.

Ikuspegi sistemikoa da hori. Hemen “osotasuna zatien batura baino gehiago da” esaera betetzen da. Gizarte arazo konplexuei heltzen laguntzen digu, banakako egoera eta portaerak baldintzatzen dituzten faktore eta erlazio ugari hartzen dituelako kontuan, borondate pertsonalaren mende bakarrik ez daudenak.

“Uste dut askotan ingurunea norberaren borondatea baino indartsuagoa dela. Mendetasun elementu estrukturala dago. Ikasleen eta irakasleen artean ez da talde lanik egiten.”

AZPIEGITURA ETA GAINEGITURA

“Marxek eta Engelsek azpiegitura edo oinarria deitu zioten gizartearen egitura ekonomikoari, eta gainegitura erakunde juridiko eta politikoei.

22.– Harnecker, M.; *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Editorial SXXI, 1973 (pp 81)

22.– Harnecker, M.; *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Editorial SXXI, 1973(81. orr)

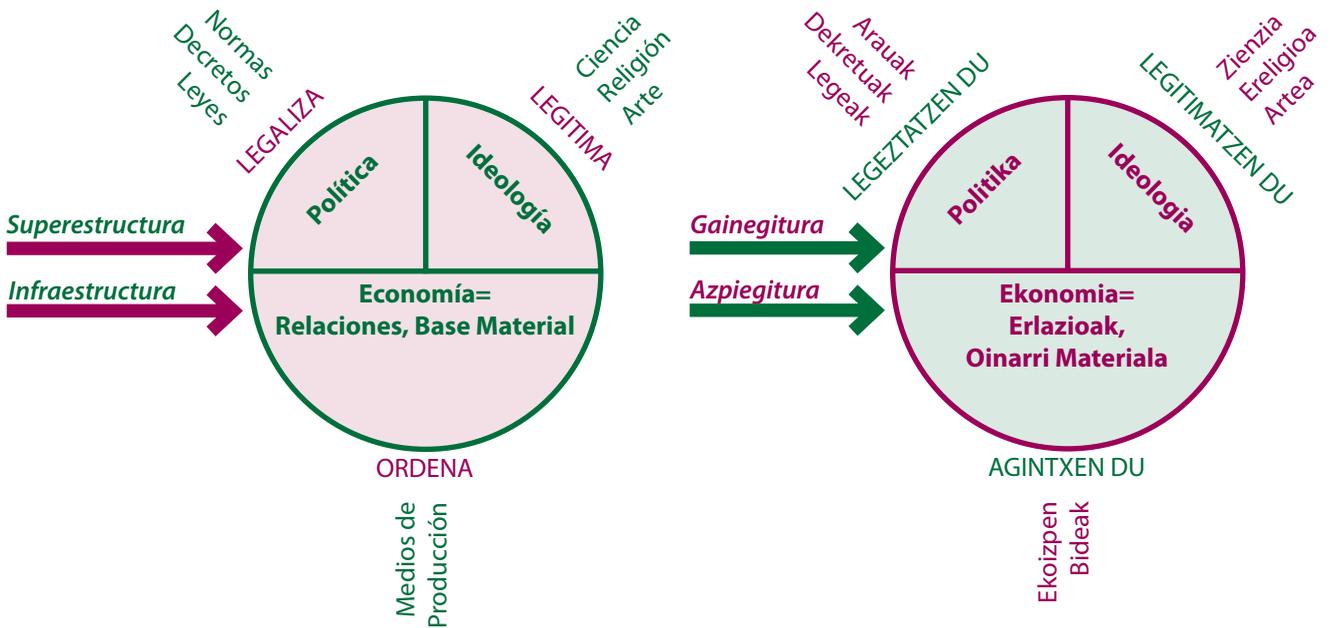
50

“La noción de superestructura designa, por lo tanto a dos niveles de la sociedad: la estructura jurídico-política y la estructura ideológica. A la primera corresponden el Estado y el Derecho, a la segunda, las llamadas “formas de conciencia social””

Según estos conceptos, el sistema socioeconómico se puede representar como aparece en el cuadro:

“Gainegituraren kontzeptuak, beraz, gizartearen bi maila izendatzen ditu: egitura juridiko-politiko eta egitura ideologikoa. Lehenengoari estatua eta zuzenbidea dagozkio, bigarrenari, berriz, “gizarte kontzientziako formak”.

Kontzeptu horien arabera, sistema sozioekonomikoa honela azal daiteke:



iturria: Cecilia von Sanden “Apostando por lo humano, otra forma de educar en la universidad”. 2. mintegiko materialetan oinarrituta.
Fuente: Cecilia von Sanden En base a materiales del 2º Seminario “Apostando por lo humano, otra forma de educar en la universidad”.

Utilizando este cuadro nos podemos preguntar:

- ¿Quién posee los medios de producción?
- ¿Cuáles son hoy, en la sociedad de la información, los medios de producción?
- ¿Dónde se produce conocimiento?, ¿Cuáles son los medios y en manos de quiénes están?

Lauki hori erabiliz, galdera hau egin dezakegu:

- Nork dauzka ekoizpen bideak?
- Zeintzuk dira gaur egun, informazioaren gizartearen, ekoizpen bideak?
- Non sortzen da jakintza? Zeintzuk dira bitartekoak eta noren eskutan daude?

En el ámbito ideológico:

- ¿Cuáles son los discursos (científicos, religiosos, etc.) que legitiman y cuáles los que cuestionan el orden actual de cosas?
- ¿Con cuáles se aliena la universidad?
- ¿A cuáles doy cabida en mi práctica docente y qué consecuencias tiene?

“La universidad tiene que dar su opinión. Si somos quienes tenemos el conocimiento más avanzado, nuestra participación debe ser activa.”

A partir de estas reflexiones, podemos localizar la educación en este esquema del sistema social. La educación no va a cambiar la base económica directamente, pero sí se ubica en el terreno ideológico, de la conciencia social, y desde ahí puede contribuir a cambiar el orden establecido, o a mantenerlo. Reproducir discursos dominantes o introducir discursos críticos, alternativos. Pero, sea en uno u otro sentido, la dimensión política de la educación es ineludible.

“Me parece pertinente decirle al alumnado que la realidad es muy compleja, muy dinámica y siempre cambiante, pero que el cambiante tiene detrás una forma de pensar que tratamos que no cambie. Tratamos que eso, los valores, lo que hay detrás y la ideología, eso que no cambie nunca.”

Para la implementación del Plan Bolonia, “la respuesta está dada a nivel político: coste cero. Para la creatividad hay mucho incentivos, hay premios, hay concursos, en eso sí que creo que los profesores estamos muy mentalizados²³”

¿Cómo es posible pensar que una reforma de este calado, puede llevarse a cabo sin inversión presupuestaria? ¿No es muy arriesgado pensar que en esas condiciones, las intenciones de introducir cambios metodológicos, se queden en agua de borrajas? Puede que cambien los discursos, pero si no cambia

Eremu ideologikoan:

- Zeintzuk dira gauzen egungo ordena defendatzen duten eta auzitan jartzen duten diskurtsoak (zientifikoak, erlijiosoak eta abar)?
- Zeintzuk bereganatzen ditu unibertsitateak?
- Zeintzuei ematen diet leku neure irakaskuntza lanean eta nolako ondorioak ditu?

“Unibertsitateak bere iritzia eman behar du. Jankintza aurreratuenak daukagunak bagara, gure parte hartzea aktiboa izan behar da.”

Gogoeta horietatik aurrera, gizarte sistemen eskema honetan hezkuntza koka dezakegu. Hezkuntzak ez du oinarri ekonomikoa zuzenean aldatuko, baina eremu ideologikoan, gizarte kontzientziaren eremuan, kokatzen da. Hortik, ezarritako ordena aldatzen edo mantentzen lagun dezake. Diskurtso nagusiak birsortu edo diskurtso kritiko eta alternatiboak sartu. Batera zein bestera, hezkuntzaren dimentsio politikoa ukazina da.

“Uste dut ikasleei esan behar diegula errealitatea oso konplexua, dinamikoa eta beti aldakorra dela. Baina aldakorra izanik, atzean dagoen pentsamoldea ez dadila aldatu saiatzen garela. Saiatzen gara balioak, atzean dagoena eta ideologia ez daitezela inoiz aldatu.”

Bolonia Plana ezartzeko, “erantzuna maila politikoan emana dago: zero kostua. Sormenerako pizgarri asko daude, sariak, lehiaketak... Uste dut irakasleak horretan oso mentalizatuta zaudetela²³”

Nola pentsa liteke hain erreforma sakona aurrekontu inbertsiorik gabe egin daitekeenik? Ez da oso arriskutsua pentsatzea, baldintza hauetan, aldaketa metodologikoak egiteko asmoak ezerezean geratuko direla? Diskurtsoak alda daitezke, baina egituraren oinarria, azpiegitura alegia, ez



la base de la estructura, la infraestructura, será un discurso vacío. ¿En los hechos se promueve la creatividad o la competitividad? El discurso es uno, pero las relaciones, lo que está en la base, es la competencia.

LO PERSONAL ES POLÍTICO

Incorporamos otro punto de vista a este esquema: las relaciones entre mujeres y hombres. Desde la educación para el desarrollo humano, esta es una cuestión de justicia. Nos interesa ir a la comprensión de cómo se produce y cómo se mantiene la desigualdad entre hombres y mujeres y desde dónde se puede cambiar. El título hace referencia a una máxima feminista, que se centra en el papel que puede tener la educación: trabajar en la escala individual de las personas, pero vistas como sujetos políticos, capaces de transformar su entorno.

“Tratar explícitamente la igualdad entre mujeres y hombres sirve para abrir las puertas de muchos alumnos, que creen que como nacieron en el año 80, o en los 90, ya nadie les va a enseñar nada de progresismo, y luego resulta que están llenos de prejuicios.”

Una de las cuestiones fundamentales del enfoque de equidad de género es la división que se hace de los trabajos según el sexo de las personas. Pero vayamos por partes.

Marta Harnecker nos ayuda otra vez a aclarar términos:

“Llamaremos **división técnica del trabajo** a la división del trabajo dentro de un mismo proceso de producción “ (en la industria moderna, cada operario o grupo de operarios realiza un trabajo específico que corresponde a una parte de la cadena de producción)

“Llamaremos **división social del trabajo** a la participación de las diferentes tareas que los individuos cumplen en la sociedad (tareas económicas, ideológicas o políticas) y que se realiza en función de la situa-

bada aldatzen, diskurtsoa hutsik geldituko da. Eginetan, sormena ala lehiakortasuna sustatzen da? Diskurtsoa bat da, baina erlazioak, oinarrian dagoena, lehiakortasuna da.

PERTSONALA POLITIKOA DA

Eskema honetan beste ikuspegi bat sartu behar dugu: emakumeen eta gizonen arteko harremanak. Giza garapenerako hezkuntzatik, justiziazko kontua da hau. Gizonen eta emakumeen arteko ezberdintasuna nola gertatzen eta mantentzen den eta nola alda daitekeen ulertu nahi dugu. Titulua esaera feminista batetik aterata dago, hezkuntzak izan dezakeen paperari dagokiona: pertsonen banakako eskalan lan egitea, baina pertsonak beren inguru-nea alda dezaketen subjektu politiko gisa ikusita.

“Gizonen eta emakumeen arteko berdintasuna modu esplizituan tratatzeak ikasle askoren ateak irekitzen ditu, uste baitute 80ko edo 90eko hamarkadan jaio zirenez inork ez diela progresismorik irakatsiko, baina aurreiritziz beterik daude.”

Genero berdintasunaren enfokean, funtsezko gauzetako bat pertsonen sexuaren arabera egiten den lan banaketa da. Baina goazen apurka-apurka.

Marta Harneckerrek terminoak argitzen lagunduko digu berriro ere:

“**Lanaren banaketa teknikoa** ekoizpen prozesu beraren barruan egiten den lan banaketa da” (industria modernoan, behargin bakoitzak edo behargin talde bakoitzak lan espezifiko bat egiten du, ekoizpen katearen zati bati dagokiona)

“**Lanaren banaketa soziala** banakakoek gizartean betetzen dituzten eginkizunen banaketa da (eginkizun ekonomiko, ideologiko edo politikoak). Pertsona bakoitzak gizarte egituraren daukan lekua-aren arabera egiten da banaketa hori” (adibidez, langileak eta intelektualek)

ción que ellos tienen en la estructura social.” (ejemplo obreros e intelectuales)

Este tipo de división empieza históricamente con la división entre trabajo manual y trabajo intelectual. A éste último sólo tenían acceso quienes provenían de las clases privilegiadas. Y podemos afirmar que dentro de la universidad se da aún hoy esta división entre las carreras consideradas importantes o de mayor estatus, para mentes privilegiadas y carreras consideradas de menor categoría, o utilidad (es evidente el ejemplo de ingenierías y de Bellas Artes respectivamente).

Desde la perspectiva de género, se visibiliza que dentro de esa división del trabajo, hay algunos que son realizados mayoritariamente por hombres y otros mayoritariamente por mujeres y se cuestionan las razones, se indagan los discursos que sostienen y legitiman este estado de cosas, se cuestionan las normativas y leyes y se reivindican derechos.

“Yo tengo un poder, pero limitadito, porque soy mujer, cercana y no suspendo mucho. Pero si llega otro que es hombre, mayor, con un puesto y que sabéis que suspende, y le hacéis más caso que a mí. ¿Pero no os dáis cuenta?”

División sexual del trabajo

“...refiere a la presencia en todas las sociedades de una inserción diferenciada de varones y mujeres en la división del trabajo existente en los espacios de la reproducción y en los de la producción social.”²⁴

“Esta distribución del trabajo entre hombres y mujeres se llama división sexual del trabajo y ha consistido en la diferenciación sobre las actividades para unas y otros, adjudicando diferentes espacios en función del sexo, correspondiendo fundamentalmente a las mujeres desarrollar la actividad en el ámbito doméstico considerado como reproductivo y a los hombres en el ámbito público considerando como productivo”²⁵.

Banaketa mota hau historikoki esku lanaren eta lan intelektualaren arteko banaketarekin hasi zen. Lan intelektuala klase pribilegiatueta pertsonen soilik egin zezaketen. Eta baieztatu dezakegu unibertsitatearen barruan oraindik ere banaketa hori ikusten dugula: batetik, garrantzitsuztat edo estatus handikotzat jotzen diren karrerak daude, jende azkarrantzat, eta bestetik kategoria eta erabilgarritasun txikiagoko karrerak daude (bi adibide argi: ingeniariak eta Arte Ederrak, hurrenez hurren).

Genero ikuspegitik, ikusten da lan banaketa horretatik lan batzuk batez ere gizonezkoek eta beste batzuk batez ere emakumezkoek egiten dituztela. Horretarako arrazoiak auzitan jartzen dira, gauzak honela egotea justifikatzen duten diskurtsoak aztertzen dira, araudiak eta legeak zalantzan jartzen dira eta eskubideak aldarrikatzen dira.

“Nik boterea daukat, baina mugatua, emakumea naizelako, hurbilekoa eta ez dut ikasle askorik suspenditzen. Baina gizonezko irakasle bat badator, zaharragoa, postu batekin eta asko suspenditzen duena, berari niri baino kasu gehiago egingo diozue. Ez al zarete konturatzen?”

Lanaren banaketa sexuala

“...gizarte guztietan gizonak eta emakumeak modu ezberdinean laneraten dira, erreprodukzio espazioetan eta gizarte produkzioko espazioetan dagoen lan banaketan.”²⁴

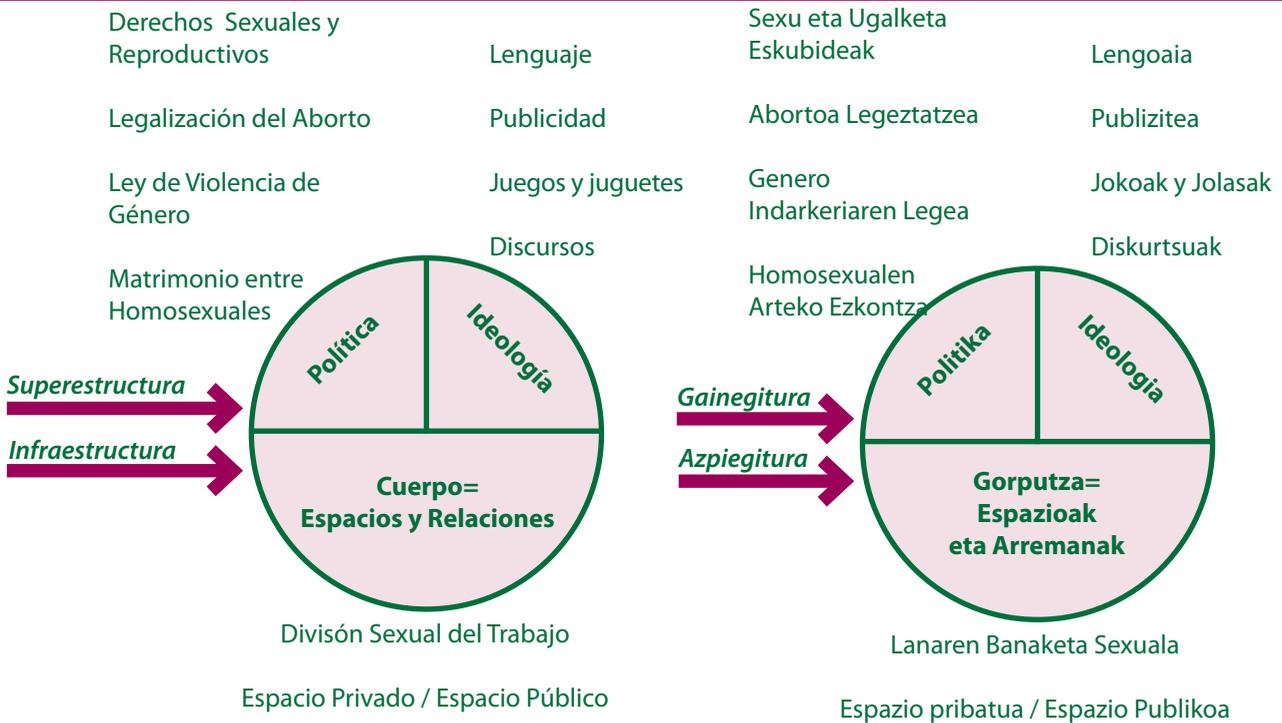
“Gizonen eta emakumeen arteko lan banaketa hau lanaren banaketa sexuala da, eta gizonen eta emakumeen esleitzen zaizkien jarduerak bereiztean datza. Sexuaren arabera espazio ezberdinak egokitzen dira. Emakumeek batez ere etxeko lanak egin behar dituzte (erreprodukzio lanak) eta gizonen eremu publikoan lan egin behar dute (produkzio lanak)”²⁵.

24.– Disponible en: http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_SistemSexo_000079.html. Consultado el 15/04/10

25.– Disponible en <http://www.igualdadenred.com> Consultado el 15/04/10

24.– Hemen aurki daiteke: http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_SistemSexo_000079.html. 2010-04-15ean kontsultatua

25.– Hemen aurki daiteke: <http://www.igualdadenred.com> 2010-04-15ean kontsultatua



iturria: Cecilia von Sanden "Apostando por lo humano, otra forma de educar en la universidad". 2. mintegiko materialetan oinarrituta.
 Fuente: Cecilia von Sanden En base a materiales del 2º Seminario "Apostando por lo humano, otra forma de educar en la universidad".

Siguiendo el mismo esquema, pero desde esta perspectiva, la base material de la discriminación de género es la biológica, el cuerpo. Un cuerpo sexuado, que nos distingue, como a cualquier mamífero, en seres de sexo femenino y masculino. En función de ello, se "ordenan" socialmente las tareas: reproductivas (labores domésticas, por ejemplo, realizadas mayoritariamente por mujeres) y productivas (en la industria, por ejemplo, donde hay mayoría de varones). Se ordenan los espacios: el espacio privado para las mujeres, el espacio público para los hombres. Y también se construyen los discursos que dan sentido a estas prácticas: "los hombres son fuertes", "las mujeres son sensibles y saben cuidar de los demás"; "los hombres son desordenados y despistados", etc.

Eskema berberari jarraiki, baina ikuspegi honetatik, genero bazterketaren oinarri materiala biologia da, gorputza alegia. Gorputz sexudunak bereizten baikaitu arrak eta emeak, gainerako ugaztunetan gertatzen den bezalaxe. Horren arabera, eginkizunak "sozialki" antolatzen dira: erreprodukzioa (etxeko lanak, adibidez, gehienetan emakumeek egiten baitituzte) eta produkzio lanak (industrian, adibidez, gizonetako gehiengoak baitira). Espazioak antolatzen dira: espazio pribatua emakumeentzat da, eta espazio publikoa gizonentzat. Praktika hauei zentzua ematen dieten diskurtsoak ere eraikitzen dira: "gizonak indartsuagoak dira", "emakumeak sentikorak dira eta besteak zaintzen dakite"; "gizonak desordenatuak eta despistatuak dira" eta abar.

Discursos creados no sólo por la sabiduría popular, sino por la academia y la ciencia. Basten algunos ejemplos de personalidades célebres:

“La mujer es menos fuerte y menos alta, por lo tanto, menos inteligente” – Aristóteles

“Todas esas mujeres con grandes talentos no infunden respeto sino a los necios” – Rousseau.

“La filosofía de las mujeres no es la de razonar, sino la de sentir” – Kant.

“La capacidad intelectual en el hombre supera la de las mujeres” – Darwin.

Esto pertenece al ámbito ideológico, o sea al nivel de la superestructura, y es en el que -como personas educadoras- podemos incidir.

De hecho, si leemos el cuadro desde la realidad, observamos que ésta no es monocromática y que el esquema no debería ser tan rígido. Podemos ubicar en el plano de la infraestructura experiencias de reparto equitativo de tareas, de paridad en la ocupación de espacios públicos, etc. En el ámbito ideológico, nuevos discursos, como las nuevas masculinidades, los debates sobre la legalización del aborto. En el político, leyes de protección a las víctimas de la violencia de género, legalización del matrimonio homosexual, derechos sexuales y reproductivos, etc. En todo caso, el cuadro ayuda a ubicar las posibilidades, limitaciones e implicaciones políticas de nuestro quehacer como docentes.

MÁS ALLÁ DEL ESQUEMA INTERPRETATIVO

Esta forma de entender la realidad social, puede ser útil, pero también puede resultar simplista, si la vemos de manera estática.

En cada uno de los ámbitos o estructuras (infraestructura o superestructura), podemos observar

Diskurtso horiek ez ditu bakarrik herri jakituriak sortzen, baita akademiak eta zientziak ere. Hona hemen pertsona famatu batzuen adibideak:

“Emakumea gizona baino ahulagoa eta baxuagoa da; beraz, ez da gizona bezain azkarra”. – Aristoteles

“Talentu handia daukaten emakumeek ergelei bakarrik sorrarazten diete errespetua” – Rousseau.

“Emakumeen filosofia ez da arrazoitzea, baizik eta sentitzea” – Kant.

“Gizonaren gaitasun intelektualak emakumearena gainditzen du” – Darwin.

Hori eremu ideologikoan sartzen da, hau da gainegituran. Hezitzaileak garen aldetik hor eragin dezakegu.

Hain zuzen ere, koadroa errealitateak irakurtzen badugu, ikusiko dugu errealitatea ez dela monokromatikoa eta eskema ez litzatekeela hain zurruna izan beharko. Azpiegituraren planoan zenbait esperientzia aurki ditzakegu: lanen banaketa parekidea, espazio publikoen okupazio parekidea, eta abar. Eremu ideologikoan, diskurtso berriak, hala nola maskulinitasun berriak, abortua legeztatzeko eztabaidak. Eremu politikoan, genero indarkeriaren biktimak babesteko legeak, ezkontza homosexualak legeztatzea, sexu eta erreproduzio eskubideak eta abar. Nolanahi ere, laukiak irakasle gisa geure lanean dauzkagun aukerak, mugak eta inplikazio politikoak kokatzen laguntzen du.

INTERPRETAZIO ESKEMATIK HARATAGO

Gizarte errealitatea ulertzeko modu hau erabilgarria izan daiteke, baina sinplegia ere suerta daiteke, modu estatikoan begiratzen badiogu.

Eremu edo egitura bakoitzean (azpiegitura edo gainegitura) errealitate ezberdinak daude; batzuetan kontrajarriak ere. Errealitatea konplexua da.

realidades diferentes, incluso contradictorias. La realidad es compleja.

Los medios de producción, por ejemplo, no están totalmente en manos de capitalistas poderosos; hay cooperativas, pequeñas producciones, personas empresarias autónomas, propietarias de tecnología y no sólo de maquinaria, etc.

Cabe preguntarse: ¿Al servicio de quién está la universidad? ¿A quién beneficia el conocimiento que se produce en el ámbito universitario: a las grandes multinacionales, a las pequeñas empresas?

En la superestructura, encontramos discursos diversos, algunos que legitiman el orden establecido, otros que innovan para que todo siga igual, otros que lo cuestionan...

¿Qué tipos de discurso, qué verdades se producen en el ámbito académico? ¿Y qué efectos tienen en las relaciones entre personas, culturas, sociedades?

A nivel legal, hay enormes contradicciones. Se declara, por un lado, el derecho a la vivienda en las constituciones y, por otro, se niega el acceso. El estado español ratifica la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero vota una ley de extranjería que contradice la libre circulación de personas. También ha habido avances, se ha aceptado el matrimonio entre personas del mismo sexo, etc.

¿Cómo forma la universidad a las personas que serán en el futuro políticas, abogadas, diplomáticas, etc.?

¿MI PRÁCTICA ES REALMENTE TRANSFORMADORA? ¿TRANSFORMADORA DE QUÉ?

Entendemos el papel del profesorado como Foucault entiende a los y las intelectuales: "... no es colocarse un poco en el frente o un poco al lado para pronunciar la verdad muda de todos. Es, más bien y antes que nada, luchar contra las formas de

Ekoizpen moduak, adibidez, ez daude erabat kapitalista boteretsuen esku: kooperatibak, ekoizpen txikiak, enpresaburu autonomo txikiak, makinenez gain teknologiak dauzkatena, eta abarrekoak daude.

Galdetu beharko genuke: Noren zerbitzutan dago unibertsitatea? Nor mesedetzen du unibertsitatean sortzen den jakintzak: multinazional handiak, enpresa txikiak, ...?

Gainegituraren diskurtso ezberdinak aurki ditzakegu. Batzuek ezarritako ordena zuritzen dute, beste batzuek berrikuntzak sartzen dituzte denak berdin jarrai dezan, beste batzuek gauzak auzitan jartzen dituzte...

Nolako diskurtsoak, nolako egiak sortzen dira eremu akademikoan? Eta nolako ondorioak dauzkate pertsonen, kulturen eta gizartearen arteko harremanetan?

Maila legalean, kontraesan itzelak daude. Batetik, konstituzioetan etxebizitzarako eskubidea aitortzen da, eta bestetik, etxebizitza eskuratzea ukatzen da. Espainiako estatuak Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala berretsi du, baina pertsonen zirkulazio librearen aurkako atzerritartasun legea bozkatu du. Aurrerapenak ere badaude: sexu bereko pertsonen arteko ezkontzak onartu dira eta abar.

Nola prestatzen ditu unibertsitateak etorkizuneko politikariak, abokatuak, diplomatikoak eta izango diren pertsonak?

NIRE LANA BENETAN ERALDATZAILEA DA? ZEREN ERALDATZAILEA?

Foucaultek intelektuaren lana ulertzen duen bezala ulertzen dugu irakasleen betekizuna: "... ez da apur bat aurrean edo apur bat alboan jartzea denon egia mutua esateko. Aitzitik, beste ezer baino lehen, intelektuala bera aldi berean objektu eta tresna den

poder de las cuales él es al mismo tiempo objeto e instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso.”²⁶

Desde este eje, percibimos a la persona docente como sujeto social y político, capaz de incidir en su entorno a través de su quehacer y su modo de relacionarse. Y nos permite preguntarnos sobre el sentido de nuestra labor educativa:

- ¿Para qué hago lo que hago, como docente, y del modo en que lo hago?
- ¿Qué tipo de sociedad estoy cooperando a construir?
- ¿Qué tipo de relaciones promuevo y qué tipos de discurso: reproductores o transformadores?

“Se parece mucho al tipo de autocuestionario que me hago. El tipo de cosas que tengo presentes, las preguntas que se plantean aquí me resultan muy pertinentes, muy próximas. De hecho, animan muchas veces partes de mi discurso.”

“Es una reflexión que toda la docencia nos tendríamos que hacer: cada cual puede posicionarse en un sentido, contar la sociedad que hay, entonces puede decir: -“Existen estas diferencias, y yo quiero que permanezcan, porque eso significa que si se anulan tantas diferencias -estamos hablando de un nivel que tiene el profesorado docente- entonces, si se dividen las diferencias, puede ser que yo no tenga tantos privilegios. Una parte del profesorado sí van a ser permeables a este mensaje, pero otra parte puede sentirse cómoda en su situación. Aunque el ánimo de estar en la docencia y en la investigación siempre te hace cuestionarte todo, plantearte si podían hacerse las cosas mejor.”

Y nos permite contrastar en qué medida hay coherencia entre lo que decimos que queremos transmitir y lo que realmente hacemos. Ahora bien, ¿Cómo hacer una práctica educativa transformadora? Esa es la cuestión.

26.- Foucault, M.: *Microfísica del poder, La Piqueta, Madrid, 1979, (pp 78)*

botere moldeen aurka borrokatzea da: jakintzan, egian, kontzientzian, diskurtsoan”²⁶

Ardatz horretatik, irakaslea subjektu sozial eta politikoa da, bere lanaren bidez eta harremanak sortzeko moduaren bidez bere ingurunean eragin dezakeena. Eta gure hezkuntza lanaren zentzuaz galderak egitea ahalbideratzen digu:

- Zertarako egiten dut irakasle gisa egiten dudana, eta zergatik egiten dut honela?
- Nolako gizartea ari naiz eraikitzen laguntzen?
- Nolako harremanak eta nolako diskurtsoak bultzatzen ditut: errealitatea birsortzen dutenak ala eraldatzen dutenak?

“Neure buruari egiten diodan galdetegiaren oso antzekoa da. Kontuan izaten ditudan gauzak, sortzen diren galderak, hemen oso egokiak suertatzen dira, oso hurbilekoak. Askotan nire diskurtsoaren zati batzuk animatzen dituzte.”

“Irakasle guztiok egin beharko genukeen gogoeta da: bakoitzak jarrera bat har dezake, dagoen gizartea azaldu. Orduan esan dezakegu: - “Ezberdintasun hauek daude eta nik hala izatea nahi dut. Horrek esan nahi duelako ezberdintasun handi hauek desagertzen badira (irakasleek daukaten mailaz ari gara) baliteke nik hainbeste pribilegio ez edukitzea. Mezua irakasleetako batzuegana iritsiko da, baina beste batzuk eroso senti daitezke beren egoeran. Irakaskuntzan eta ikerkuntzan egoteak berak dena auzitan jartzera bultzatzen zaitu; gauzak hobeto egin daitezkeen galdetzen diozu beti zeure buruari. “

Eta transmititu nahi omen dugunaren eta beretan egiten dugunaren artean nolako koherentzia dagoen jakitea ahalbideratzen digu. Baina, nola burutu heziketa lan eraldatzaile bat? Hori da gakoa.

26.- Foucault, M.: *Microfísica del poder, La Piqueta, Madrid, 1979, (78. orr)*

¿CÓMO PUEDO REALIZAR UNA PRÁCTICA TRANSFORMADORA?

Otra forma de ejercer el poder

Como dice Foucault, los mecanismos de poder funcionan de forma diseminada y a nivel elemental, y nada cambiará en la sociedad sin que cambien los mecanismos cotidianos de las relaciones de poder. En la cotidianidad del aula circulan relaciones de poder entre docente y estudiantado, entre el estudiantado y entre chicas y chicos (controles, liderazgos).

“Tenemos que utilizar como herramientas de poder el conocimiento, las relaciones, el convencer, los argumentos. No los punitivos ni los premios. Y esto debemos de cambiarlo.”

Desvelar lo oculto, lo no dicho, lo no percibido

Aquello que se da por sentado, se va asumiendo como obvio y como tal no se suele cuestionar. Va quedando como parte de las rutinas, las inercias (tan abundantes en la práctica educativa y académica) y va quedando en el terreno de lo que “no se habla”. Por ello es importante desde nuestra perspectiva de educación para el desarrollo traer a la conciencia ese tipo de temáticas y confrontarlas con criterios de justicia, solidaridad.

¿A qué contribuye que no se hable de esto o aquello? ¿A quién beneficia que tal o cual asunto permanezca oculto?

“Acabar con el silencio y con lo oculto es acabar con los tabúes, es uno de los elementos que yo creo que libera más”

“Lo que queda oculto, el alumnado lo expone, lo pregunta, lo dice... son muy interesantes las clases con esta dinámica.”

Mostrar las contradicciones

“Tiene que haber coherencia. No puede ser que digamos una cosa en el aula y que luego hagamos lo contrario.”

NOLA EGIN DEZAKET LAN ERALDATZAILEA?

Boterea erabiltzeko beste modu bat

Foucaultek esan zuenez, botere mekanismoek modu barreiatuan eta oinarriko mailan funtzionatzen dute, eta gizartean ezer ez da aldatuko botere harremanen eguneroko mekanismoak aldatzen ez badira. Ikasgelan, egunero, botere harremanak daude irakasleen eta ikasleen artean, ikasleen artean, eta neska eta mutilen artean (kontrolak, lidergoak).

“Jakintza, harremanak, konbentzitzea, argudioak botere tresna gisa erabili behar ditugu. Ez zigorrak ez sariak. Eta hori aldatu behar dugu”

Ezkutaturik dagoena, esaten ez dena, atzematen ez dena azalerazi

Jakintzat ematen dena, besterik gabe onartzen dena eta auzitan jarri ohi ez dena. Errutinen parte gisa geratzen da, inertzia bihurtzen da (hezkuntzan eta lan akademikoan oso ohikoa da) eta “hitz egiten ez denaren” eremuan geratzen da. Horregatik, garrantzitsua da, garapenerako hezkuntzaren ikuspegitik, honelako gaiak kontzientziara ekartzea eta justizia eta elkartasun irizpideekin alderatzea.

Zertan laguntzen du honetaz edo hartaz ez hitz egiteak? Nor mesedetzen du gai bat ezkutaturik edukitzea?

“Isiltasunarekin eta ezkutatua dagoenarekin amaitzea tabuekin amaitzea da. Nire ustez gehien askatzen gaituzten elementuetako bat da.”

“Ezkutuan geratzen dena ikasleak azaltzen, galdetzen, esaten du. Nire ustez oso interesgarriak dira dinamika hori daukaten eskolak.”

Kontraesanak erakustea

“Koherentzia egon behar da. Ezin dugu ikasgelan gauza bat esan eta gero kontrakoa egin.”

Compartimos la opinión anterior, aún sabiendo que el sistema y las personas tenemos contradicciones. Pero creemos que un paso hacia la coherencia es empezar siendo conscientes de ellas y visibilizarlas.

Trasladamos aquí dos testimonios de profesores universitarios que nos parecen ilustrativos. El primero, de una universidad inglesa y el segundo, de una universidad uruguaya.

“En la clase de historia donde asistía Paula, la pedagogía del profesor estaba formada por los derechos pedagógicos: los estudiantes desarrollaban su confianza individual mediante una buena formación; participaban con el resto en la crítica y la formación del conocimiento, y desarrollaban, como mínimo, un sentido modesto de la agencia cívica. Peter Otto, su profesor, comenta la importancia de esta “práctica cívica” adecuada, y explica su propia práctica pedagógica:

No les enseño qué deben ser, de izquierdas o de derechas; está claro que tengo mis preferencias, pero no es mi tarea ni mi trabajo, de modo que no debería decir: “Esta es la perspectiva correcta del mundo”. En lugar de ello, lo que intento enseñarles es: “Mirad, es difícil y a veces hay contradicciones que no se pueden solucionar fácilmente y hay que tomar una decisión. Esta decisión debe estar basada en diferentes opciones y cada decisión tiene implicaciones morales y debéis saber que no podéis decir simplemente: ‘mi forma de vivir la vida es la mejor y la única, de modo que es fantástico vivir así y no soy responsable de las consecuencias’”²⁷

“Ganar espacios en la universidad. Rescato el espacio de los Talleres de Educación Popular en servicio Social. Los compañeros que iniciaron esos talleres estuvieron y están vinculados a la Educación Popular fue una experiencia sumamente propositiva. Concluyó, después de varios años, en propuestas académicas realmente válidas, dio nacimiento a una generación de estudiantes muy crítica y con aportes muy interesantes, que creo que tienen una identidad.

Hona hemen unibertsitate irakasle biren testigantzak, oso esanguratsuak iruditu baitzaizkigu. Lehenengoa Ingalaterrako unibertsitate batekoa da eta bestea Uruguaiako unibertsitate batekoa.

“Paulak zeukan historia klasean, irakaslearen pedagogia eskubide pedagogikoek definitzen zuten: ikasleek beren banakako konfiantza formazio onaren bidez garatzen zuten; gainerakoekin kritikan eta ezagutzaren eraketan parte hartzen zuten, eta gutxienez agentzia zibikoaren sen txiki bat garatzen zuten. Peter Otto haren irakaslea zen. “Jardun zibiko” horren garrantzia azaldu digu eta bere pedagogi lana ere azaldu digu:

Nik ez diet irakasten zer izan behar duten, ezkerrekoak edo eskumakoak. Argi dago nik neure iritzia daukadala, baina hori ez da nire lana. Beraz, ez nuke esan behar: “Hauxe da munduaren ikuspegi zuzena”. Hori egin beharrean esaten diet: “Hara, zaila da. Batzuetan erraz konpondu ezin diren kontraesanak daude eta erabakiak hartu behar dira. Erabaki hori aukera ezberdinetan oinarritu behar da eta aukera bakoitzak ondorio moralak dauzka. Jakin behar duzue ezin duzuela esan: ‘nire bizimodu bakarra eta onena da, beraz zoragarria da honela bizitzea eta ez naiz ondorioen erantzule’”²⁷

“Unibertsitatean espazioak irabaztea. Gizarte zerbitzuan Herri Heziketako Tailerren espazioa berreskuratzen dut. Tailer hauek hasi zituzten kideak herri heziketari lotuta zeuden eta daude. Esperientzia erabat positiboa izan zen. Zenbait urtetan, proposamen akademiko benetan baliotsuak sortu ziren. Ikasle oso kritikoen belaunaldi bat sortu zuen. Ikasle horiek ekarpen interesgarriak egiten dituzte eta uste dut nortasun bat daukatela.”

Espazio horiek kontraesanak sortuko dituzte... Kontraesanak sortzen dizkizute eta kontraesanak sortzen dira. Ereduak ez du funtzionatuko norbe-

27.– (citado en Walker, 2008, pág. 32).

27.– (aipua: Walker, 2008, 32. orri)

Esos espacios van a generar contradicciones... Te generan contradicciones y se generan contradicciones. El modelo no va a funcionar exactamente como a uno le parece que tiene que funcionar. Pero hay que perderle el miedo a la contradicción."²⁸

Relacionar ámbitos

Una de las características del paradigma hegemónico en ciencia y educación, es la fragmentación, que lleva a la súper especialización y a la des-responsabilización. Separar lo público de lo privado, ha conllevado, por ejemplo, que los hombres no se hagan responsables de las tareas del hogar. Separar lo local de lo global, ha permitido que empresas de fabricación de armas sean aceptadas en pueblos, porque dan trabajo a sus habitantes pero no se piense en las consecuencias en países que están en guerra. Separar lo técnico de lo ético, admite que un otorrinolaringólogo atienda perfectamente la afección de oídos de una persona, pero no tome en consideración si el fármaco que le ha recetado le trae consecuencias para su colesterol o alergia.

Relacionar los ámbitos, ver las implicaciones mutuas, las consecuencias de nuestros actos es más comprometido éticamente, pero también más eficiente para el logro del desarrollo humano integral.

Permitir la creatividad

Apostamos por sujetos capaces de cambiar y transformar. Por ello es necesario desbloquear su creatividad y potenciarla, como escribe Pilar Ubilla²⁹. Para poder realizar lo que Paulo Freire llamaba lo inédito posible. Trascender la queja y el conformismo es posible si nos permitimos el derecho al delirio³⁰ para soñar con la sociedad que anhelamos y el derecho a la imaginación para visualizar el siguiente paso posible.

28.– Palabras de José Luis Rebellato en: Ubilla, P.; Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos, Ed. EPPAL, Montevideo 1996. (pp. 83)

29.– Ubilla, Pilar; en Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos, Editorial EPPAL, Montevideo 1996.

30.– Galeano, Eduardo; ver: <http://video.google.com/videoplay?docid=9200166055135451068#>

rak nahi duen bezalaxe. Baina kontraesanaren beldurra gainditu behar da."²⁸

Eremuak erlazionatzea

Zientzian eta hezkuntzan paradigma hegemonikoaren ezaugarrietako bat zatikatzea da. Horrek superespecializazioa eta erantzukizunez ahaztea dakartza. Publikoa eta pribatua bereizteak, adibidez, ekarri du gizonak etxeko lanen ardurarik ez hartzea. Tokikoa eta globala bereizteak ekarri du armak fabrikatzen dituzten enpresak herri batzuetan onartuak izatea, biztanleei lana ematen dietelako, baina gerran dauden herrialdeentzako ondorioetan ez pentsatzea. Teknika eta etika bereiztu gero, otorrinolaringologo batek ederki sendatuko du pertsona baten belarrietako mina, baina ez du aintzat hartuko errezetatu dion sendagaiak kolesterola igoko dion edo alergia sortuko dion.

Eremuak erlazionatzea, alde guztien inplikazioak ikustea, gure ekintzen ondorioak ikustea etikoki konprometituagoa da, baina gainera eraginkorragoa da giza garapen integrala lortzeko.

Sormena ahalbideratzea

"Aldatzeko eta eraldatzeko gaitasuna duten subjektuen alde egiten dugu apustu. Horregatik, haien sormena desblokeatu eta sustatu beharra dago", Pilar Ubilla dioenez²⁹. Paulo Freirek "ezezagun posiblea" esaten ziona gauzatu ahal izateko. Kexaz eta konformismoaz haratago joatea posible da, baldin eta nahi dugun gizartearekin amets egiteko "eldarniorako eskubidea"³⁰ erabiltzen badugu, eta eman dezakegun hurrengo urratsa egiteko irudimenerako eskubidea erabiltzen badugu.

28.– José Luis Rebellatoren hitzak: Ubilla, P.; Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos, Ed. EPPAL, Montevideo 1996. (83. orr)

29.– Ubilla, Pilar: Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos, Editorial EPPAL, Montevideo 1996.

30.– Galeano, Eduardo; ikusi: <http://video.google.com/videoplay?docid=9200166055135451068#>

Nussbaum (2006) sostiene que la educación universitaria no se debería interpretar como una simple producción de habilidades técnicas, sino también, y lo que es más importante, como una atribución de poderes general de la persona mediante la información, el pensamiento crítico y la imaginación.³¹

“No quiero clones de mi discurso, quiero vuestras palabras. Ponme menos líneas, pero con tus palabras, con tus ideas. Necesito personas con criterio, entonces creo que obligarles a expresarse con sus palabras, obligarles a dar su opinión, les está obligando a hacer una elaboración mental que hasta ahora no la habían hecho.”

RESPONSABILIDAD SOCIO POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD

Cerramos con palabras de Melanie Walker³², que no deja lugar a dudas sobre el papel social, ético y político de la universidad:

“Las universidades tienen como funciones centrales la investigación, la enseñanza, la educación profesional y varias formas de compromiso público (incluidos el intercambio de conocimientos y las asociaciones). Esto describe técnicamente sus principales funciones, pero nos proporciona poca información para pensar en justicia, y tampoco nos indica ningún punto de vista normativo acerca de los propósitos de la educación superior, que debería informar de la política educativa, las prácticas institucionales, los procesos pedagógicos y las relaciones globales. Debemos tener en cuenta que ninguno de nosotros vive en el mejor de los mundos posibles. Además, la educación superior debería estar comprometida con el liderazgo y la respuesta a la compleja comprensión humana y con los juicios que exigen lo que Habermas describe como las emergencias morales de nuestra era en Europa y

31.– Citado por Walter, M. en *¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior*; Facultad de Educación de la Universidad de Nottingham, Reino Unido.

32.– En su ponencia final del IV Congreso de cooperación universitaria, llevado a cabo en Barcelona en noviembre de 2008.

Nussbaumek (2006) dio unibertsitateko hezkuntza ez dela interpretatu behar gaitasun teknikoaren ekoizpen soil gisa. Are garrantzitsuagoa da honela ere ulertzea: “pertsonearen botere-esleipen orokorra, informazioaren, pentsamendu kritikoa eta irudimenaren bidez”³¹

“Ez dut nire diskurtsoaren klonik nahi, zeuen hitzak baino. Idatzi lerro gutxiago, baina zeure hitzekin, zeure ideiekin. Kriterioa daukaten pertsonak behar ditut. Horregatik, uste dut gauzak beren hitzekin adieraztera behartuz gero, beren iritzia ematera behartuz gero, orain arte egin ez duten ariketa mentala egitera behartuko ditudala.”

UNIBERTSITATEAREN ERANTZUKIZUN SOZIOPOLITIKOA

Amaitzeko, irakur ditzagun Melanie Walkerren hitzak³², argi eta garbi azaltzen baitute unibertsitatearen eginkizun, sozial, etiko eta politikoa:

Unibertsitatearen funtzio nagusiak ikerkuntza, irakaskuntza, heziketa profesionala eta konpromiso publikoaren hainbat adibide dira (jakintzaren trukea eta asoziazioak barne). Horrek unibertsitatearen funtzio nagusiak azaltzen ditu, baina informazio gutxi ematen digu justiziaz pentsatzeko. Gainera, ez digu beste ikuspegi arautzailerik erakusten goi mailako hezkuntzaren asmoei buruz, hezkuntza politikaren, jardun instituzionalen, prozesu pedagogikoen eta harreman globalen berri eman beharko lukeena. Kontuan izan behar dugu gutako inor ez dela bizi existitu ahal den mundurik onenean. Gainera, goi mailako hezkuntza lidergoarekin, giza ulermen konplexuari erantzutearekin, eta Habermasek gure aroko larrialdiak deritzenei buruz judizioak egitearekin konprometitu behar da European

31.– Hemen aipatua: Walter, M., *¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior*; Nottinghameko Unibertsitateko Hezkuntza Fakultatea, Erresuma Batua.

32.– Unibertsitate Lankidetzako IV. Biltzarrean eman zuen amaierako hitzaldian. Bartzelona, 2008ko azaroa.



todo el mundo. ¿A quién deben justicia los graduados y las instituciones de la educación secundaria?

Paolo Blasi está acertado al escribir que: el reto de la sociedad europea actual es ir más allá de la sociedad del conocimiento y evolucionar en lo que se podría identificar como la sociedad de la sabiduría. El conocimiento es el uso consciente de la información; sabiduría significa escoger el propio comportamiento basándose en el conocimiento y los valores compartidos para mejorar el bienestar de todos, y la consciencia de que las acciones personales tienen consecuencias sociales (citado en Marga, 2008, pág. 117). Lo que se necesita es una atención explícita a las pedagogías del desarrollo humano y para éste, definido por el programa de desarrollo de las Naciones Unidas como creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su potencial completo y dirigir vidas productivas y creativas de acuerdo con sus necesidades y sus intereses. El hecho de emprender el desarrollo humano y social también significa orientar las universidades a las preocupaciones y las obligaciones del bienestar humano, y no sólo al crecimiento económico a cualquier precio. Pero Sen argumenta que centrarnos en el crecimiento económico no cuenta qué importancia tiene este crecimiento o para qué sirve la riqueza. Por lo tanto, la educación no se debería centrar sólo en el capital humano y en la utilidad de los seres humanos, excluyendo las finalidades no económicas también valiosas y las interpretaciones más expansivas de lo que es valioso en las vidas humanas. Así, para Sen, la dirección de la política actual de educación superior en el Reino Unido sería problemática, igual que lo sería un nexo de investigación y formación en el que no se hablase del valor de las vidas.

“La universidad ahora mismo se está planteando no preparar sólo a personas en el conocimiento específico de materias concretas, sino preparar también a la persona para su inserción a la sociedad con un tipo de conocimientos, pero también con otras habilidades, que llamamos transversales. Y en eso se hace mucho hincapié ahora con la inmersión en el Espacio Europeo de Educación Superior, y nos obliga al profesorado a

eta mundu osoan. Nori zor diote justizia graduatuek eta bigarren hezkuntzako erakundeek?

Paolo Blasi bete-betean asmatu zuen, idatzi zuenean gaur egungo europar gizartearen erronka ezagutzaren gizartetik haratago joatea eta jakituriaren gizarte bilakatzea zela. Ezagutza informazioaren erabilera kontzientea da. Jakituria, berriz, norberaren jokabidea aukeratzea da, ezagutzan oinarrituta eta denen ongizatea hobetzeko konpartitutako balioak erabiliz, kontuan izanik norberaren ekintzek gizartean eragina daukatela (hemen aipatua: Marga, 2008, 117. orr). Behar dena giza garapenaren pedagogiei eta giza garapenari arreta esplizitua ematea da. Giza garapena honela definitzen da Nazio Batuen garapen programan: pertsonak beren potentzial osoa garatu ahal izateko, eta beren beharrian eta interesen arabera bizitza produktibo eta sortzailea bizi ahal izateko ingurunea sortzea ... Giza eta gizarte garapenari ekiteak, gainera, esan nahi du unibertsitatea pertsonen ongizatearen betebeharrak eta kezkei begira dagoela, eta ez bakarrik hazkunde ekonomikoa edozein preziotan lortzeari begira... Baina Senek argudiatzen du hazkunde ekonomikoa zentratzean ez dela kontuan izaten hazkunde horrek zein garrantzi duen edo aberastasuna zertarako erabiltzen den. Beraz, hezkuntza ez zaie bakarrik giza kapitalari eta gizakien erabilgarritasunari egokitu behar; ekonomikoak izan ez arren baliotsuak diren helburuak eta gizakien bizitzan baliotsua denaren interpretazio zabalenak ere kontuan izan behar ditu. Beraz, Senen ustez, Erresuma Batuko goi mailako hezkuntzaren egungo politikaren norabidea problematikoa da; ikerkuntzaren eta trebakuntzaren arteko loturan bizitzen balioak hitz egingo ez balitz, problematikoa litzateke era berean.

“Unibertsitatea, une honetan, pertsonak ikasgai zehatzen ezagutza espezifikoan prestatzeaz gain, pertsonak gizartean bestelako ezagutza eta gaitasun batzuekin, zeharkakoak deritzegunak, sartzeko prestatzen ari da. Eta horretan ahalegin handia egiten da orain, Goi Mailako Hezkuntzako Europar Espazioan sartzean. Irakasleoi pentsarazten digu ez ditugula irakatsi behar soilik adituak garen ikasgaiak,



pensar que no tenemos que enseñar sólo las materias en las cuales somos expertas sino que hay que preparar a la persona para vivir en la sociedad, de una manera correspondiente a los valores, a los principios que deben integrar en un sistema de convivencia en paz. Me encanta, siempre lo he defendido. Porque vengo del mundo laboral, y entonces me parecía que tener una persona que pudiera tener un expediente académico, pero que después fuera no se insertara en el ámbito profesional, algo le faltaba. O algo faltaba a la Universidad que no le daba ese compendio que le debía dar.”

baizik eta pertsonak gizartean bizitzeko prestatu behar ditugula, bakean elkarrekin bizitzeko sistema batean sartu behar diren printzipio eta balioekin bat etorriz. Asko gustatzen zait, beti defendatu dut. Ni lan mundutik nator, eta horregatik iruditzen zitzaidan espediente akademiko bat eduki arren kalean lan eremuan sartzen ez zen pertsona bati zerbait falta zaiola. Edo osotasun hori eman ez dion unibertsitateari zerbait falta zaiola.”



Escribir este material ha sido tan desafiante, como lo ha sido -incluso- encontrarle un nombre. ¿Es un manual? ¿Es una guía? ¿Es un cuaderno de trabajo?.

A medida que hemos avanzado en el proceso de redacción, intercambio, contraste y recopilación de los contenidos, cuestiones como esa han dejado de tener importancia. Y ese cambio se ha dado en paralelo al proceso de comprensión del nuevo modelo epistemológico. Mientras entendíamos que estábamos divulgando una nueva forma de crear conocimiento, asumíamos que debíamos romper, también en la forma con el proceso de creación de conocimiento imperante. Y todo eso, mientras redactábamos el material. Éste surgió inicialmente como un manual, compuesto por un marco teórico, orientaciones específicas y ejemplos de buenas prácticas. Pero el propio proceso participativo del que es fruto, nos dejó claro desde el principio que no tenía sentido plantear un material ortodoxo en la forma, cuando los planteamientos que contiene pretenden cuestionar -precisamente- la ortodoxia en el conocimiento.

El proceso de redacción de este material, ha sido -en sí mismo- una experiencia de generación colectiva de conocimiento y de cuestionamiento constante. Lo hemos replanteado varias veces -en cuanto a estructura, y visión-, hemos revisado la perspectiva, hemos reconsensuado nuestros propios acuerdos, y hemos tratado de articular las aportaciones de todas las personas que se han implicado en el proceso. Esperamos que -al menos- se sientan identificadas con el resultado. Y que hayan disfrutado.

Porque también ha habido espacio para el disfrute. Y es que para redactar este documento hemos tenido la oportunidad de participar en los seminarios con Gloria Cenira Frisón y Pilar Ubilla, de compartir espacios de capacitación y reflexión con el profesorado de las universidades participantes, entrevistar a profesoras y profesores que han colaborado, -a veces con sorpresa- pero siempre desde el compromiso, y de interpretar con libertad las propuestas de Círculo Solidario Euskadi.

Y así se han dado momentos difícilmente previsibles, y poco habituales en un proceso de trabajo: la satisfacción al detectar un gesto de aprobación en una profesora que lee el borrador, un comentario al margen escrito entre exclamaciones, un grupo de personas desconocidas compartiendo historias infantiles, un profesor que hace una reflexión con la que te identificas... En algún momento entre una revisión y otra, la redacción de este documento se convirtió en algo estimulante.

Esperamos que al leerlo se pueda intuir al menos parte de la energía que se ha generado, y que sirva para el que se ha convertido en su objetivo principal: ofrecer estímulos para replantearse el conocimiento, argumentos para cuestionar lo aprendido e inspiración para explorar nuevas formas de aprender y enseñar.

*Ainhoa López e Irantzu Varela
una gestión & comunicación*

EPILOGOA

Material hau idaztea oso zaila izan da: izena ere aurkitzea kostatu zaigu. Eskuliburua da? gidaliburua da? lan-koaderno da?

Edukiak idazteko, trukatzeko, kontrastatzeko eta biltzeko prozesuan aurrera egin ahala, honelako kon-tuek garrantzia galdu dute erabat. Aldaketa horrekin batera, eredu epistemologiko berria ulertzeko pro-zesua gertatu da. Guk ulertzen genuen ezagutza sortzeko modu berri bat zabaltzen ari ginela. Horregatik, pentsatu genuen indarrean dagoen ezagutza sortzeko prozesuarekin forman ere hautsi behar genuela. Eta hori guztia materiala idazten ari ginen bitartean. Materiala hasiera batean eskuliburu gisa sortu zen: tes-tuinguru teorikoa, orientazio espezifikoak eta jardunbide egokiaren adibideak. Baina parte hartze prozesu baten ondorioa denez, argi izan genuen, hasiera-hasieratik, ez zeukala zentzurik forma ortodoxoa daukan material bat ateratzeak, material honen planteamenduek hain zuzen ere ezagutzaren ortodoxia salatu nahi dutenean.

Material hau idazteko prozesua berez ezagutza sortzeko esperientzia kolektiboa izan da eta gauzak etengabe jarri dira zalantzan. Askotan birplanteatu dugu (egiturari eta ikuspegiari dagokienez), ikuspe-gia berrikusi dugu, geure akordioak berradostu ditugu, eta prozesuan parte hartu duten pertsona guztien ekarpenak artikulatzen saiatu gara. Espero dugu gutxienez emaitzarekin identifikatuko direla. Eta ondo pasa dutela.

Ondo pasatzeko beta ere izan dugu-eta. Izan ere, dokumentu hau idazteko, Gloria Cenira Frisónen eta Pilar Ubillaren mintegietan parte hartzeko aukera izan dugu, parte hartu duten unibertsitate irakasleekin gogoetarako eta gaikuntzarako espazioak konpartitu ditugu, parte hartu duten irakasleak elkarriketatu ditugu (batzuetan harriduraz baina beti konpromisoarekin), eta Euskadiko Elkarbidearen proposamenak askatasunez interpretatu ditugu.

Horrela, nekez aurreikusi zitezkeen uneak gertatu dira, lan-prozesu batean batere ohikoak ez direnak: zirriborroa irakurri duen irakasle baten onspen-keinua ikustean poza sentitzea, bazter batean harridura markekin idatzitako iruzkin bat, ezezagun talde bat haurtzaroko istorioak konpartitzen, irakasle batek go-goeta bat egitea eta zu harekin identifikatzea... Berrikuspenen arteko uneren batean, dokumentu hau idaz-tea estimulagarri bihurtu zen.

Espero dugu, dokumentu hau irakurtzean, sortu den energiaren zati bat gutxienez igarri ahal izatea, eta bere helburu nagusi bihurtu dena lortzeko balio dezala: ezagutza birplanteatzeko estimuluak eskaintzea, ikasitakoa auzitan jartzeko argudioak eskaintzea, eta ikasteko eta irakasteko modu berriak ikertzeko inspi-razioa eskaintzea.

Ainhoa López eta Irantzu Varela
una gestión & comunicación

BIBLIOGRAFÍA

- Boni, Alejandra y Baselga, Pilar (coord.): **Construir ciudadanía global desde la universidad** Intermón Oxfam e Ingeniería Sin Fronteras, Barcelona 2006
- Foucault, M: **Microfísica del poder** La Piqueta. Madrid, 1979.
- Gendlin E.: **On The New Epistemology**, en *Staying in Focus: The Focusing Institute* Newsletter, Vol. 1, Nº 2; Mayo 2001.
- Harnecker, M.: **Los conceptos elementales del materialismo histórico** Editorial SXXI, 1973
- Jung, Carl G: **El Hombre y sus símbolos.** Paidós, 1964
- Max-Neef M, A, Elizalde, M Hoperhayn: **Desarrollo a Escala Humana** Editorial Nordan, Uruguay, 2001.
- Ubilla, Pilar: **Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos** MFAL y EPPAL, Mdeo. 1996
- Walker, M.: **¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior** Facultad de Educación de la Universidad de Nottingham, Reino Unido.
- VVAA; **Polygone: La pedagogía como instrumento político;** *Papeles Nº 74* CIP/Fuhem; 2001.
- VVAA: **Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo** Icaria 2000.
- **Memoria del IV congreso de Universidad y cooperación para el desarrollo.** Barcelona, 12-14 de noviembre de 2008
- http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_SistemSexo_000079.html.
- <http://video.google.com/videoplay?docid=9200166055135451068#>

BIBLIOGRAFIA

- Boni, Alejandra eta Baselga, Pilar (koord); **Construir ciudadanía global desde la universidad** Intermón Oxfam eta Ingeniería Sin Fronteras, Bartzelona 2006
- Foucault, M: **Microfísica del poder** La Piqueta. Madril, 1979.
- Gendlin E.: **On The New Epistemology** **Staying in Focus: The Focusing Institute Newsletter**, 1. bolumena, 2. zk; 2001eko maiatza.
- Harnecker, M.; **Los conceptos elementales del materialismo histórico** Editorial SXXI, 1973
- Jung, Carl G: **El Hombre y sus símbolos** Paidós, 1964
- Max-Neef M, A, Elizalde, M Hoperhayn: **Desarrollo a Escala Humana** Editorial Nordan, Uruguay, 2001.
- Ubilla, Pilar: **Abriendo puertas. En los procesos pedagógicos, políticos y organizativos** MFAL eta EPPAL, Mdeo. 1996
- Walker, M.: **¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior** Nottinghameko Unibertsitateko Hezkuntza Fakultatea, Erresuma Batua.
- Zenbait egile; **Polygone: La pedagogía como instrumento político** **Papeles 74.** zk, CIP/Fuhem; 2001.
- Zenbait egile: **Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo** Icaria 2000.
- **Unibertsitatea eta garapenerako lankidetzako IV. biltzarreko memoria.** Bartzelona, 2008ko azaroaren 12tik 14ra
- http://guiagenero.mzc.org.es/GuiaGeneroCache/Pagina_SistemSexo_000079.html.
- <http://video.google.com/videoplay?docid=9200166055135451068#>

*Esta obra está bajo una licencia
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.5 Spain de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/>
o envíe una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco,
California 94105, USA.*

[PÁGINA DEJADA EN BLANCO INTENCIONADAMENTE]



“La verdadera universidad está ahí donde las personas reflexionan sobre sus prácticas”

Paulo Freire

“Benetako unibertsitatea hemen dago: pertsonak beraien jardunaz gogoeta egiten duten lekuan”

Paulo Freire



circulosolidarioeuskadi
euskadikoelkarbidea