

# Garapenerako Hezkuntza Unibertsitatean

Praktika eraldatzaile bati  
buruzko hausnarketak

Laguntzen dute:



Koordinatzaileak: Gema Celorio eta Alicia López de Munain.

Argitaratzailea:



[www.hegoa.ehu.es](http://www.hegoa.ehu.es)

UPV/EHU

Zubiria Etxea.

Lehendakari Agirre etorbidea, 81 • 48015 Bilbao

Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40

[hegoa@ehu.es](mailto:hegoa@ehu.es)

UPV/EHU

Carlos Santamaría Zentroa. UPV/EHU

Elhuyar plaza, 2 • 20018 Donostia-San Sebastián

Tel.: 943 01 74 64

[maribi\\_lamas@ehu.es](mailto:maribi_lamas@ehu.es)

UPV/EHU

Arabako Campus-eko Liburutegia, 138 kutxatila.

Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

Tel.: 945 01 42 87 • Faxe: 945 01 42 87

[gema\\_celorio@ehu.es](mailto:gema_celorio@ehu.es)

2012ko abendua

ISBN: 978-84-89916-77-7

Itzulpena: Hitzek. Itzulpen eta hizkuntza zerbitzua

Diseinua eta maketazioa: Marra, S.L.

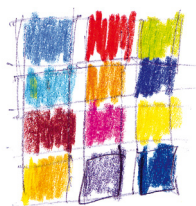
 Aitortu-Ez komertziala-Lan Eratorririk Gabe 3.0 Generikoa Espainia

Creative Commons-en lizentziapean dago. Aske zara lan hau kopiatzeko, banatzeko eta publikoki hedatzeko, berrituz kontuan hartuta lanaren kredituak aitortu behar dituzula, eta ezin duzula merkataritza xedetarako erabili. Ezin duzu lan hau bestelakotu, eraldatu edo lan eratorririk sortu hartatik abiatuta.

Baimen osoa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

## Aurkibidea

|   |    |
|---|----|
| Aurkezpena  | 4  |
| 1. Zer da Garapenerako Hezkuntza?   | 7  |
| <i>Gema Celorio Díaz, Juanjo Celorio Díaz, Alicia López de Munain Solar</i>                         |    |
| 2. Universidad y Compromiso Social, esperientzia eraldatzailea<br>Sevillako Unibertsitatean         | 14 |
| <i>Luis Andrés Zambrana</i>   |    |
| 3. Garapenerako lankidetzaren Herritartasun globalerako Hezkuntzaren ikuspegitik                    | 23 |
| <i>Alejandra Boni Aristizábal</i>   |    |
| 4. Unibertsitateko ikasleak konpromiso sozialerako ildoan prestatzea                                | 29 |
| <i>Martín Rodríguez Rojo</i>  |    |
| 5. Unibertsitateko prestakuntza Garapenerako Hezkuntzan   | 34 |
| <i>Irantzu Mendia Azkue</i>   |    |
| 6. Garapenerako Hezkuntza Madrilgo Unibertsitate Politeknikoan                                      | 39 |
| <i>Rafael Miñano Rubio</i>  |    |
| 7. Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko irakaskuntzetako zeharkako ardatz gisa                    | 46 |
| <i>Aquilina Fueyo Gutiérrez</i>   |    |
| 8. Garapenerako Hezkuntza irakaskuntza teknikoetan  | 55 |
| <i>Joseba Sainz de Murieta Mangado</i>  |    |
| 9. Parte hartzeko ikerketa-ekintza azterketa zientifiko-teknikoetan<br>UPVko Utópika sarearen kasua | 65 |
| <i>Utópika</i>  |    |
| 10. Nola prestatu profesional arduratsuak unibertsitatean?  | 74 |
| <i>José Félix Lozano Aguilar</i>  |    |



**Aurkezpena**



Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua ezartzeko prozesuaren ondorioz, unibertsitateak urte batzuk daramatza irakaskuntza-ikaskuntzako prozesu berrietan sartuta. Ikasketan zaharrak aldatu dira, gradu eta graduatu ondoko ikasketa berriak sortu dira, eta prestakuntzako prozesuak jarri dira abian, irakasleek gaikuntza hobea izan dezaten metodologia eraginkorrak erabiltzeko, ikasketa kooperatiboan eta proiektuetan aritzeko, etab.

Trantsizioko une horiek aukera ezin hobea izan zitezkeen unibertsitateak hausnarketa sakona egin zezan, alde batetik, irakaskuntza eta ikerkuntza kritikoekin duen inplikazioaz, eta, bestetik, duen konpromiso etikoaz, oraingo globalizazioaren ondorioz dauden arazorik larrienei aurre egiteko gaikuntza izango duten profesionalak prestatzeari dagokionez.

Gure ustez, ez zen horrelako hausnarketarik egin. Edo, ez zen, behintzat, era sistematikoan egin.

Hala ere, gizarteak unibertsitatean jarri du itxaropena, bere kezkek konponduko dituzten erantzunak aurkitzeko, gizartearen ustez horrek izan behar baitu unibertsitatearen jardura arautuko duen oinarria. Hala ere, unibertsitateak instituzio gisa duen zalantza argitu behar du, alegia, noren interesak bete behar dituen erabaki behar du: guztion interesak edo merkatuko interesak.

Gaur egun, unibertsitateak gogoeta egiten du betetzen duen zereginaz, eta jarduteko dituen ildo nagusiak zehazten ditu, plan estrategikoen bidez. Plan horietan, hainbat aldiz aipatzen dira kalitatea eta bikaintasuna. Kontzeptu horiek arazorik gabe onar genitzake, haietaz egiten den definizioa gure helburuetatik urrutiratuko ez balitz. Izan ere, bi kontzeptu horiek era honetako alderdiekin lotu ohi dira: unibertsitateen sailkapen-zerrendetan betetzen den postua, enprekin sinatutako hitzarmenen kopurua, baliabideak -finantzakoak edo bestelakoak- lortzeko gaitasuna, eta unibertsitateen izena neurtzeko lehiakortasuna eta nazioartekotzea aintzat hartzen dituzten beste adierazle batzuk, nolatan ere, unibertsitatean dagoen zuzentasun-maila, unibertsitateak sortutako jakintzaren garrantzia eta egokitasuna, edota guztion ongizatearekin duen konpromisoa inola ere kontuan hartzen ez dituzten adierazleak.

Izan ere, azken adierazle horiek dira unibertsitateak duen erantzukizun sozialaren berri ematen diguten oinarriak. Ideia hori bat dator Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko jardura osoarentzat garrantzitsua den ikuspegizat jotzeko proposamenarekin.

Unibertsitateak jakintza kritikoa sortu behar du, eta profesional onak prestatu behar ditu jakintza guztietan, gizartearen zerbitzuan arituko diren eta justizia soziala eta zuzentasuna zabalduko dituzten profesionalak. Hala, bada, unibertsitateak zeregin garrantzitsua hartu behar du bere gain, Garapenerako Hezkuntzako ikuspegiak bultzatzeko, hala proposatzen duen ikerkuntzan, nola ematen duen irakaskuntzan. Unibertsitateko komunitatean, gero eta gehiago dira konpromiso hori balioesten eta ezartzen duten sektoreak, baina, hala ere, egiten diren ekimenak oso urriak dira oraindik, eta sakabanatuta daude.

Hegoak, Euskal Herriko Unibertsitatean tankera horretako eztabaidak bultzatzen dituen institutua denez, eta hausnarketa horiek gizarte osoari jakinarazteko xedea duenez, etengabeko prestakuntzako mintegi bat<sup>1</sup> antolatu zuen, 2012ko urtarrilaren eta azaroaren artean.

---

<sup>1</sup> *Garapenerako Hezkuntzako unibertsitateko prestakuntzari buruzko mintegia*. Agiriak eta ekarpenak hemen daude eskuragarri: <http://red.mundubildu.org>

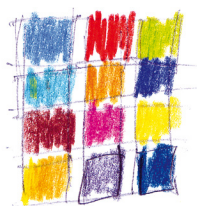
UPV/EHUko eta estatuko beste unibertsitate batzuetako irakasleek dinamizatu zituzten hamar saiotan, hainbat gai aletu ziren banan-banan: hala Garapenerako Hezkuntzaren kontzeptua bera, nola unibertsitateko ikasleen prestakuntza gidatuko duen lanbide-arloko etika garatzeko beharrezana. Oro har, estrategia desberdinak landu dira txertatzeko -kredituak, ECTS, zeharkako curriculumak, gradu amaierako lanak edo karrera amaierako proiektuak, espezializatzeko ibilbideak, unibertsitateko lankidetzako praktikak, ikerkuntza...-. Estrategia horien bidez, areago sendotu ditzakegu gaur egun dauden proposamen batzuk, eta, orobat, estrategia horiek bultzada izan daitezke UPV/EHUko zentroek emandako prestakuntzaren barruan beste proposamen batzuk sor daitezzen.

Laburbilduz, mintegian, esparru bat eskaini nahi genuen elkarrekin gogoeta egiteko, ikuspegiak eta esperientziak trukatzeko, eta unibertsitatearen barruan hezkuntza-ikuspegi hau zurkaizteko sareak indartzeko.

Prestakuntzako esparru horretan partekatu genuen jakintza baliatu nahian, gonbidatutako irakasleei eskatu genien testu labur bat presta zezaten, eta, bertan, mintegian azaldutako eta eztabaidatutako ideia nagusiak laburbil zituzten. Horrelaxe sortu da argitalpen hau. Espero dugu lan erakargarria izatea, bereziki, ingurunearekin lotuta egongo den eta gizarteko arazo garrantzitsuak konpontzeko konpromisoa edukiko duen unibertsitatea eraiki behar dela uste sendoz sinesten duten lagun guztientzat.

Eskerrak eman nahi dizkiegu UPV/EHUko ikasleei eta irakasleei mintegian parte hartzeagatik, eta deialdi hau interesgarritzat jo zuten unibertsitate-elkarteetako eta Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeetako langileei. Eta, jakina, eskerrak eman nahi dizkiegu ekimen honetan -berriz- parte hartzea, eta beren esperientzia eta jakintza gurekin partekatzea onartu zuten irakasleei.

Hegoaren Hezkuntza taldea



## Zer da Garapenerako Hezkuntza?

*Gema Celorio Díaz, Juanjo Celorio Díaz, Alicia López de Munain Solar<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Hegoaren Hezkuntza taldea: Juanjo Celorio Gazteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolako irakaslea da (Gizarte-zientzien Didaktika saila); Gema Celorio eta Alicia López de Munain, Hegoako Garapenerako Hezkuntza arloko teknikariak dira.

Garapenerako Hezkuntza praktika historiko eta sozial bat da, eta, haren aztarnak ateratzeko, bera bultzatzen duten eragileek egindako ekintzak aztertu behar dira, eta eragile horiek praktika hori denboran barrena teorizatzeke izan duten modua ere bai.

Garapenerako Hezkuntzaren esanahia ulertzeko, **lau azterketa-ildo** hauek azal ditzakegu:

### 1. Garapenerako Hezkuntzaren bilakaera, ondoz ondoko belaunaldien bidez.

Kontzeptualizazio hau, funtsean, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeen ikuspegi-tik prestatu da. Logikoa denez, denboran barrena eraiki den diskurtso bat da. Hasieran, ikuspegi sinplista eta estereotipatua zuen garapenari eta eragileen eta lankidetzaren zereginari buruz; baina bilakatuz joan da, eta, gaur egun, Garapenerako Hezkuntzarekin lotzen dugun ikuspegi kritikoa du, muturrekoagoa den eta kontuak zalantzan jartzen dituen ikuspegia.

- **1. eta 2. belaunaldia.** Garapenari buruzko eztabaidaren inguruan, modernizazioaren paradigma honi jarraiki, garapena hazkunde ekonomikoa da. Lankidetzeta tresna bat da “Hirugarren mundua” garapenaren bidean sartzeko, hain zuzen, iparraldeko herrialdeei aberasteko aukera eman dieten urrats berberei jarraituz. Garapenerako Hezkuntza, sentsibilizazio gisa hartuta, karitatezko eta asistentziako ikuspegi batetik azaltzen da. Sozializazioa ulertzeko dagoen molde batek zientzia, arrazionaltasun eta teknologiari ematen die balioa, eragile horiek guztiek berez ona den zerbaiten berme direlakoan, alegia, aurrerapenaren berme.

| Garapenerako Hezkuntza<br>1. eta 2. belaunaldia                   |   |   |
|---|---|---|
| Urteak  | Ikuspegia   | GHren ezaugarriak   |
| 50-70   | Karitatea-Laguntza ematekoa<br>Modernizazioaren paradigma | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garapen-zalekeria</li> <li>• Hondamenezko irudiak eta mezuak, zorigaiztokoak</li> <li>• Estereotipoak indartzea</li> <li>• Gurasokeriazko ikuspegia</li> </ul> |
| <b>Helburua</b>   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirua biltzea</li> </ul> |   |   |

- **3. belaunaldia.** Lehenengo aldiz jartzen da zalantzan garapenaren ideia, menpekotasunaren teoriaren eskutik<sup>2</sup>. Teoria horien arabera, iruzur bat da garapena eta azpigarapena elkarrengandik bereizitako errealitatetzat hartzea. Aitzitik, teoria honek bereziki nabarmentzen du iparraldeko herrialdeek duten aberastasunaren eta hegoaldeko herrialdeek duten pobrezia-aren artean dagoen lotura. Menderik mende izan den menpekotasunaren,

<sup>2</sup> Frank, André Gunder (1992): *El subdesarrollo del desarrollo. Un ensayo autobiográfico*. Madril, Iepala; Furtado, Celso (1974): *El mito del desarrollo económico y el futuro del tercer mundo*. Buenos Aires, Ediciones Periferia; Amin, Samir (1974): *La acumulación a escala mundial. Crítica de la teoría del subdesarrollo*. Madril, Siglo XXI.



konkistaren eta zapalkuntzaren ondorioztat jotzen du, denboraldi batzuetan zenbait herrialdek jarrera kolonialista eta inperialista izan baitute besteekiko. Teoria hauek baliorik gabe uzten dute ordura arte txirotutako ekonomiak garapen bidean sar zitezten erabiltzen ari ziren politiken eraginkortasuna. Garapenerako Hezkuntzari begira interesgarria da, ordutik aurrera ideia horrek erabat aldatuko baitu hezkuntzako ikuspegi horri lotutako praktiken norabidea. Hala, bada, Garapenerako Hezkuntzak bereziki nabarmendu behar ditu desberdintasunean oinarritutako munduaren errealitatea azaltzen duten arrazoiak. “Hirugarren munduari” dagozkion arazoak halabehararren emaitza ez direla edo determinismo sozialaren ondorioa ez direla ulertzea xede garrantzitsua da, herri-tarrek justizia eta elkartasunaren ideiekin bat egin dezaten lortzeko. Aberastasuna era bidegabean banatuta dagoela azpimarratzen da, lehen eta hirugarren mundua bezalako terminoak zalantzan jartzen dira, eta termino dinamikoagoak proposatzen dira (aberas-tutako herrialdeak, txirotutako herrialdeak), “hegoarekin batera” lan egiteko beharra iradokitzen da, eta dagokigun erantzukizun historikoa azpimarratzen da, iraganeko konkisten eta kolonizazioaren protagonista gisa.

| Garapenerako Hezkuntza<br>3. belaunaldia   |   |  |
|--|---|--|
| Urteak   | Ikuspegia   | GHren ezaugarriak  |
| 70-80  | Kritiko-Solidarioa<br>Menpekotasunari buruzko teoriak | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informazioa hedatzea</li> <li>• Des/Sub arrazoiak nabarmentzea</li> <li>• Elkarren menpekotasuna</li> <li>• Aberastasunaren banaketa desorekatua</li> <li>• Hegoarekiko elkartasuna</li> <li>• Erantzukizun historikoa</li> </ul> |
| Helburua   |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desberdintasuna sorrarazten duten arrazoiei buruz kontzientziatzea</li> </ul> |   |  |

- **4. belaunaldia.** Proposamen berri bat azaltzen da garapenaren inguruan, garapen iraunkorra<sup>3</sup>, hau da, etorkizuneko belaunaldiek beren beharrak betetzeko izango dituzten gaitasunak estutasunean jarri gabe, egungo belaunaldien beharrianak asebetetzeko gai den garapen-mota. Garapenerako Hezkuntzak beste begirada batzuk hartzen ditu barne, nagusi den ereduari egiten ari zaizkion beste kritika batzuk: hala nola, begirada feminista, bakearen eta giza eskubideen ikuspegia, edota iraunkortasuna bera. Eurozentrismoa eta androzentrismoa zalantzan jartzen dira, eta gure sistemari egindako kritika hartzen da barne. Kontua ez da “hegoaldea aldatzea”, baizik eta, batez ere, gure bizimodua aldatzea, kontsumoko gizartean oinarrituta dagoen gure sistema, hori baita, hein handi batean, kritikatzaren diren ondorioak sorrarazi dituen eredu ekonomikoaren arduraduna.

<sup>3</sup> CMMAD (Ingurumen eta Garapenerako Munduko Batzordea) (1988): *Nuestro futuro común* (Informe Brundtland). Madril, Alianza Editorial.

| Garapenerako Hezkuntza<br>4. belaunaldia   |   |   |
|--|---|---|
| Urteak   | Ikuspegia                               | GHren ezaugarriak   |
| 80-90  | Hezkuntza globala<br>Garapen iraunkorra | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakintza kritikoa</li> <li>• Eurozentrismoa zalantzan jartzea</li> <li>• Bestelako ikuspegiak (generoa, bakea, giza eskubideak, ekologia...)</li> <li>• Kontsumoko gizartearen kritika / “Iparra” edo bidea aldatzea</li> <li>• Hegoaldearekin lan egitea</li> </ul> |
| Helburua   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elkarren menpekotasun globala ulertzea</li> </ul> |   |   |

- **5. belaunaldia.** 1990eko hamarkadan, giza garapenaren paradigma<sup>4</sup> azaltzen da, Nazio Batuen Garapenerako Programaren eskutik. Garapena hazkunde ekonomikoarekin bai- zik lotzen ez duten beste proposamen batzuen aurrez aurre jarririk, paradigma horrek pertsonak hartzen ditu garapenaren jomugatzat. Garapenerako Hezkuntzak bat egiten du paradigma horrekin, nahiz eta une horretan eztabaidan egon, proposamen batzuk giza garapena bera kritikatzeko ari baitira. Hala jokatzeko dute, aurrekoak baino proposa- men interesgarriagoa izan arren, ez baitu zalantzan jartzen ereduaren atzealdeko egitura (adibidez, ekonomiak politika, hezkuntza, kultura... arautzea). Hala, ekologia sozialak desazkundera<sup>5</sup> proposatzen du, feminismoak, berriz, zaintzen ekonomia<sup>6</sup>, eta herri in- digenek *sumak kawsay*<sup>7</sup> izenekoa (ondo bizitzea). Globalizazio neoliberalak hartu dugu hizpide, haren eragina, pobreziaz gain, bazterkeria<sup>8</sup> ere larriagotzen ari baita munduan, hala pobretutako nola aberastutako herrialdeetan. Herritartasun globalari buruz ari gara (giza eskubideak pertsona guztiarentzat eta eraldaketa lortzeko subjektu politikoa erai- kitzea). Hargatik, gaur egun, Garapenerako Hezkuntza prozesu hezitzaileak kontzientzia

<sup>4</sup> “Amartya Senek eta beste lagun batzuek egindako lanak giza garapenaren ikuspegi desberdin eta zabalago baten oinarriak ezarri zituen. Haiei jarraiki, giza garapena prozesuaren bidez, pertsonak dituzten aukerak zabaltzeaz gain, giza gaitasunak (pertsonak bizitzan egin ditzaketan edo izan daitezkeen gauzen aniztasuna) eta askatasunak hobet- zen dira, eta, hala, pertsonak bizitza luzea eta osasuntsua izan dezakete, hezkuntzarako sarbidea eta bizitza-maila duina ere bai, eta parte har dezakete erkidegoan eta haiei dagozkien erabakiak hartzen”. Nazio Batuen Garapenerako Programa: *¿Qué es el desarrollo humano?*, hemen: [www.undp.org.pa/indice-desarrollo-humano/que-es](http://www.undp.org.pa/indice-desarrollo-humano/que-es).

<sup>5</sup> Taibo, Carlos (2011): *El decrecimiento explicado con sencillez*. Madril, Los Libros de la Catarata.

<sup>6</sup> Pérez Orozco, Amaia (2012): De vidas vivibles y producción imposible. Hemen: *Rebelión*, [www.rebelion.org/noticia.php?id=144215#sdfnote39sym](http://www.rebelion.org/noticia.php?id=144215#sdfnote39sym)

<sup>7</sup> Ikusi, adibidez, hau: Tortosa, J.M. (2009): *Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Buen Vivir*. Fundación Carolina. Hemen dago eskuragarri: [www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPTortosa0908.pdf](http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPTortosa0908.pdf); Asamblea Constituyente (2008): *Constitución del Ecuador*. Hemen dago eskuragarri: [www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)

<sup>8</sup> Boaventura de Sousa Santosek honela adierazi zuen: “desberdintasunean oinarritutako sistemak gizarteratzen duen hierarkizatutako kide-tza bultzatzen du, baina gizarteratzeko prozesu hori ere hierarkizatuta dago, behean dagoena barruan baitago, barruan egon behar du, bestela sistema ez baitabil. [...] Alabaina, hierarkizatutako kide-tza duen baz- tertzeko sistema bat dago, bertan, behean dagoena kanpoan baitago, ez baita existitzen: bazterrean utz daiteke, bota daiteke, desagertzen da” Santos, Boaventura de Sousa (2006): “Una nueva cultura política emancipatoria”, hemen: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. 2006ko abuztua.

Hemen dago eskuragarri: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%2011.pdf>.

kritikoa piztu nahi du munduko errealitateaz, jabeak duen eta politikoki eraginkorra eta engaiatua den herritartasun globala sustatu nahi du, eta gizartea mobilizatu nahi du gizarteko eredu berriak sortuko dituzten eta justizia soziala, zuzentasuna eta elkartasuna oinarritzat dituzten ekintza askatzaileetan.

| Garapenerako Hezkuntza<br>5. belaunaldia  |   |   |
|---|---|---|
| Urteak  | Ikuspegia   | GHren ezaugarriak   |
| 90-2000   | Herritartasun Globalerako Hezkuntza<br>Giza garapena/Bestelako hautabideak<br>Globalizazioa | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baztertzea / Barne hartzea</li> <li>• Herritartasun globala</li> <li>• Justizia soziala</li> <li>• Mugimendu altermundialistak/M15</li> <li>• Garapenerako Hezkuntzaren multidimentsionaltasuna</li> </ul> |
| Helburuak   |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herritartasun globalerako kontzientzia sustatzea</li> <li>• Herritarrek parte hartzeko eta ekintzak egiteko prozesuak sortzea</li> </ul> |   |   |

**2. Biltzarren ildoak.** Garapenerako Hezkuntzako eragile historikoek -batez ere, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek- partekatu dituzten taldeko adierazpenak dira. Aipatu dugun teorizazio hori argi ikus dezakegu estatuan Garapenerako Hezkuntzari buruz izan diren hiru biltzar handiak aztertuta (1990, 1996 eta 2006. urteetan), eta azterketa hori beste biltzar eta jardunaldi batzuetako ekarpenekin osa dezakegu. Unibertsitatean ere hainbat biltzar egin ziren, unibertsitateko garapenerako lankidetzaren gaia lantzeko, eta, horren barruan, Garapenerako Hezkuntzaren zeregina ikertzeko. Hori guztia oso lan-ildo emankorra izan da.

*Garapenerako Hezkuntzako I. Biltzara (1990).* Lankidetzako eta Garapenerako Hezkuntzako lana hasi berria baizik ez zegoen. Biltzar horretan, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeen eta unibertsitatekanpoko irakasleen ordezkari garrantzitsua izan zen. Une horietan, eztabaida nagusia LOGSEri buruzkoa zen, eta, lege horren barruan, zeharkakotasunari eta balioei buruzkoa.

*Garapenerako Hezkuntzako II. Biltzara (1996).* Ordurako, ibilbide bat egin zegoen: Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek materialak prestatu zituzten, irakasleei prestakuntza eman zieten, eta era askotako programak eta proiektuak bultzatu zituzten. Oso biltzar kritikoa izan zen, eta Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakunde asko izan ziren bertan, baina irakasleak gutxiago izan ziren. LOGSE erreformak bultzatutako zeharkakotasunaren aurrean jarritako itxaropenek desengainua piztu zuten, eta, beraz, erabakimenez jo zuten hezkuntza ez-formal eta informalearen alde.

*Garapenerako Hezkuntzako III. Biltzara (2006).* Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek, unibertsitatekoak ez ziren irakasleek eta, lehenbiziko aldiz, unibertsitateko irakasleen talde garrantzitsu batek parte hartu zuten. [Hori, ziurrena, bi arrazoirengatik]

tik izango da. Arrazoi bat da 2002. urtetik, unibertsitateko garapenerako lankidetzaren gaia lantzen zuten biltzarren arauzko deialdiak izan zirela; eta bigarrena, Goi-mailako Hezkuntzako Gune Europarra izango zena jarri zutela abian, gaur egun, Boloniako prozesuaren izenez ezagutzen duguna. Gainera, bereziki nabarmendu behar da lehen biltzarrek zeregin nagusia eman ziola Garapenerako Hezkuntzari; izan ere, lankidetzaren Garapenerako Hezkuntzako beste osagai bat dela jo zuen. Hurrengo biltzarretan ikuspegi hori ezabatuz joan zen, eta, gaur egun, Garapenerako Hezkuntza lankidetzaren menpe jartzen da, ez du profil argirik, ezta berezko diskurtsorik ere]. Unibertsitateko irakasleen talde hori eskatzen hasi zen unibertsitatearen esparruan Garapenerako Hezkuntza bultzatu behar zela.

**3. Eredu kapitalista heteropatriarkalaren berrikusketa kritikoa.** Modernotasunak gizartea egituratzeko modu bat sortzen du, eta modu horrek lau eremu ditu: aberastunaren banaketa eta ekoizpena pentsatzeko modua, boterea nola antolatu pentsatzeko modua, jakintza eta kultura sortzeko modua, eta gizarteratzeko modu batzuk. Modernotasun horretan, hezkuntzako sistemek eginkizun jakin bat betetzen dute: gizarteko ordena berriari ekarpena egitea. Helburuak lortu nahi dira gizarteratzeko esparruan, pertsonen beren nortasunak eraikitzeke duten moduan, herritartasuna eraikitzeke sistemetan, eta gaikuntza zientifiko-teknikoan.

Horrek esan nahi du nola-halako “Garapenerako Hezkuntza” dagoela, eta, bertan, hezkuntza bera sistema kapitalistaren barruan agertzen ari den gizarte berria antolatzeko modu bat dela. Kulturaz gogoeta egiteko eredu jakin batzuk ekartzen ditu ondorioztat, eta boterea berriz eraikitzeke modu berriak ere bai.

Gaur egun, globalizazio neoliberalaren berriz ari da antolatzen aipatu ditugun modernotasunaren ezaugarri horietako asko: boterea antolatzeko era, kultura banatzeko modua, eta nagusi diren gizarteratzeko sistemak, ugaltzeko aukera bermatzen diotenak. Alabaina, berrantolakuntza horretan, hezkuntza formalak gaur egun gero eta garrantzi gutxiago dauka, hezkuntzako sistema ez-formalekin eta informalekin erkatzen badugu (sozializazio kontzeptuaren barruan sartzen dugun hori). Interesgarria da jakitea nola jokatzen ari den gizartea sistema kapitalistari aurre egiteko, sistema global horri hautabideak aurkitzeko logika azpian. Abangoardiako ildoetara hurbilduz, hala gizarte- eta hezkuntza-, nola politika-arloko hausnarketaren esparruan. Adibidez, interesgarria izan daiteke aztertzea zer esan nahi duen 15M bezalako mugimendu batek, herritarrak mobilizatzeko adierazpide bat den aldetik (dituen kontraesanak gorabehera).

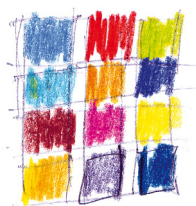
**4. Garapenerako Hezkuntzaren konplexutasuna.** Garapenerako Hezkuntza ez dago gune jakin batean kokatuta. Alderdi formalek harantz dago, ez-formala eta informala dena ere hartzen baitu barne. Ez da eragile berezi baten jabetzakoa, eragile guztiak sartzen baititu tartean. Gizarte osoa dago engaiatuta Garapenerako Hezkuntza sustatzeko lanean. Garapenerako Hezkuntzak zientzia Akademiak eraikitako jakintzat hartzen duen kontzeptzio horretatik harantz jo behar du (jakintza eta neutraltasuna konpartimenduetan banatzeko dituen logikekin), jakintzak gizarteko praktikek baxter dabiltean teoria baxter eremuari aipamena egingo balio bezala.

Garapenerako Hezkuntza eraldaketarekin engaiatuta dagoen prozesu bat da, zibilizazioa berreskuratu nahi duen prozesu bat. Hargatik, gure ustez, lankidetzaren esparrua gaintzen

du, gizarte-ekintzaren eremu osoa hartzen baitu barne. Garapenerako Hezkuntzan arazo bat dugu aurrez aurre, joera historikoa baitugu garapenaren auzia aztertzeko darabilgun zama kritikoa etengabe zabaltzeko, eta, orobat, zedarritu nahi den guneetatik kanpo ateratzeko -dela lankidetzatik, dela hezkuntza formalaren gunetik- Horrek esan nahi du gero eta aktore eta ekintza-esparru gehiago ditugula... eta auzi hori interesgarria da, baina, aldi berean, konplexuago bilakatzen du testuinguru desberdinetarako balizkoak edo egokiak izan daitezkeen hautabideak gogora ekartzeko zeregina.

Kapitalismoaren logikatik egindako sozializazioaren hautabidetzat hartzen badugu, orduan, kapitalismo hori azaltzen den eremu guztiak izango dira, era automatikoan, gure jarduteko esparrua. Ezaugarri hori kontuan izanik, Garapenerako Hezkuntza askoz ere konplexuagoa da, gizarteko praktika eraldatzailearen esparruan mugitzen delako. Baditu abantaila batzuk: analitikoki era koherenteago batean kokatuko gara, begirada zabalduko da, zuzenagoa izango da..., baina, aldi berean, erronka handiak jartzen ditu aurrean, mugak ezabatzen direlako, eta esku hartzeko esparrua hedatu egiten delako.

Hala ere, ezaugarri horiek proiektio handiagoa ematen diote hiru hezkuntza-esparruetan -formalean, ez-formalean eta informalean- aritzen den, gizarteko eragile guztiak tartean sartzen dituen, politika publikoetan eragina izan nahi duen eta herritar guztiek jabeak izan dezaten eta gizartea eraldatzeko ekintza askatzaileetan mobilizatu daitezkeen lortu nahi duen hezkuntzako ikuspegiari.



# Universidad y Compromiso Social, esperientzia eraldatzailea Sevillako Unibertsitatean

*Luis Andrés Zambrana<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Sevillako Unibertsitateko irakaslea. Ekonomia aplikatua II Departamentua. *Universidad y Compromiso Social* taldea.

## 1. Ohar labur batzuk unibertsitateko prestakuntzari buruz

Hemen aurkezten dugun esperientziak ikuspegi zehatz eta zehaztu bat du unibertsitateek duten zereginari (edo zereginei) buruz, eta prestakuntzako jardueran duten eraginari buruz. Hortaz, ego-kia da hitz batzuk esatea ikuspegi horri buruz, ia-ia adierazpen ideologiko bat izango diren hitzak.

Uste izatekoa da unibertsitateak bera sortu duen gizateriari egingo diola zerbitzua. Horren ondorioz, ahalegin handia egin behar da gizarteak eta planetak dituzten arazo larriak aztertzeke, eta interes bizia eduki behar da jakintza sortzeke dituen prozesuetan oinarrituta dauden irtenbideak proposatzeko. Unibertsitateak duen jakintza askoko aukera ezin hobean bermatuta egonik, proposamenak ezin dira praktikarik gabe gelditu. Hortaz, unibertsitateak, sortzen duen diskurtsoarekin batera, ekintzak egin beharko lituzke: irtenbideak ematera bideratutako lan eraginkorra egin beharko luke, agintari politikoekin, gizarte zibilarekin eta era askotako gizarte-erakundeekin antolatu beharko luke -enpresa, sindikatu, plataformekin...- (Bordieu, 2002). Hala ere, errealitateak erakusten digun jokoerak ez du zerikusirik deskribatu dugun egoera horrekin.

Aurreko mendeko bigarren erdialdean izan den bilakaera ekonomikoak joera nabaria erakutsi du merkatuen nagusikeria indartzeko (Cassen eta at., 2001): kudeaketa politikoa pixkanaka joan da nahasten kudeaketa ekonomikoarekin; eta kudeaketa ekonomikoa, berriz, merkatuak garatzeko asmoarekin eta makineria sozial osoa beharizan ekonomikoak betetzeko egokitzearekin nahastu da. Hainbat aldiz esan denez (Galeano, 2002; Morin, Roger eta Domingo, 2002), gizateriaren eta gure planetaren arazorik larrienak ez dira desagertu; aitzitik, biziagotu egin dira, aipatu ditugun lehentasun horien bigarren mailako ondorio gisa, eta *globalizazioa* deitutako prozesua eratu dute (Sampedro, 2002).

Bestetik, merkatuen bilakaerak lan-dinamika berezi bat eskatzen du: lan-indarrak gaitasun handia izan behar du egokitzeko eta aldaketak jasateko. Prozesu horri jarraitu dioten herrialdeetako lan-legeriak norabidetzat hartu duen ildoan, alderdi hauek dute lehentasuna: lehiakortasuna lanpostuetan, espezializazioa, mugikortasuna, enpresek bere langileak murriztapenik gabe kudeatzeko erraztasunak (besteak beste, eskaera ezezagun eta aldakorrera egokitzeko aukera izateko), eta enpresek eta langileek aldaketak aurreikusteko eta horietara egokitzeko duten gaitasuna.

Testuinguru horretan, unibertsitatearen esku uzten den eginkizunak eskakizun berak bete behar ditu: gai izan behar du lehiakortasunean eta informazioaren kudeaketan oinarrituta dagoen gizarteak dituen beharizan berriei erantzuteko -eta lehiakortasuna eta informazioaren kudeaketa merkatuko sistemak moldatu ditu-. Horretarako, bi xede hauek hartu behar ditu jomugatzat: (1) jakintza sortzea, garapen teknologikoa bultzatzeko eta enpresa-arloko erronka berriak konpontzeko; eta (2) espezializazio-maila altua eta merkatuko egoera aldakorretara egokitzeko gaitasun handia dituzten profesionalak prestatzea (Rodríguez-Moreno, 2002). Horren ondorioz, azaltzen diren profesionalek itsukeria nabarmena izaten dute garrantziko arazoak ikusteko, irtenbideak ulertzeko edota erantzukizunak partekatzeko (Morin, 2001).

Hala, bada, unibertsitatea aipatu ditugun eskakizun horien inguruan egituratu da, eta bere borondatez utzi du alde batera gizartearen aldaketa lortzeko eragile gisa bete behar zuen zeregina. Horren ondorioz, ikasketa-planak esparru orokor horren arabera prestatzen dira; eta ez zaie jaramonik egiten zeharkako gai labainkorren erabilerari eta “beste” helburuei -hau da, jarrera kritiko orokorra eta kulturaren transmisioa gehiago lantzen dituzten horiei- legeriak egiten dizkien aipamen urriei (“nork bere garaiari dagokion eran jokatzea,” Ortega y Gassetek esaten zuenez, 1930).

## 2. *Universidad y Compromiso Social* taldea

*Universidad y Compromiso Social* taldeak unibertsitateko zeregina bideratu nahi du, planeta-ekin eta bertan bizi garen bizidunekin begirune gehiagoz jokatu duen mundu baten erai-kuntzarantz. Taldea 2001-2002 ikasturtean hasi zen eratzen, orduan sartu ziren lehenengo kideak taldean, orduan prestatu ziren lehenbiziko agiriak eta egin ziren lehen jarduerak, hala unibertsitate barruan nola kanpoan. Une hartatik aurrera, jarduerak biderkatu egin dira, eta alderdi asko hartu dituzte barne.

Taldea osatzen dugun pertsona guztion ustez, unibertsitatea ezinbestez piztu behar da, gizartea aldatzeko zentro gisa, pentsamendu askeko instituzio modura, gizarte-funtzionamendurako ezarrita dauden ereduaren hautabide bezala, esparru guztietatik, interes ekonomikoa gizakiaren interesa baino hurbilago duten horietatik ere bai.

Lehenengo bileretan, konfigurazio multidisziplinarioa eta askea izango zuen jarduera bat erakitzea pentsatu zen. Jarduera horrek planetak (eta bertan bizi diren izakiek) dituen arazoak aztertu beharko zituen, arazo horiek erantzun konplexuak behar baitituzte, baina konponbiderik gabe jarraitzen baitute. Unibertsitateak eman dezakeen ikuspegia aberatsa da jakintza-aldetik eta askotarikoa esperientzietan; eta, beraz, besterik ez bada ere, bere ikasleengana iristeko aukera eduki beharko luke.

Ildo horretan, *Universidad y Compromiso Social* taldeak ingurunean esku hartu nahi du, eta pentsamendu kritikoa eta jarrera behatzailea, azkarra eta gogoetazalea sustatu nahi du, ezarrita dagoen guztia zalantzan jarri ahal izateko, eta eredu, argudio, azalpen eta ekintza alternatiboak proposatzeko.

Gure ustez, ezagueraz egindako ekintza edo omisio guztiak erabaki baten ondorioa dira. Kalitatezko erabakiak hartzeko, ezinbestez eduki behar dira maila bereko prestakuntza eta informazioa. Pentsamendu bakarra prestakuntza eta informazio uniformearen oinarritzen da, eta betiko akatsak eta aurreiritziak betikotzen ditu, betiko erabaki berberak sustatzen dituelako. “Fabrikatutako bat-etortze” horri aurre egiteko (Chomsky, 2000), irakasleak eta ikertzaile publikoak garen aldetik, unibertsitateko jakintzaren unibertsaltasunetik eta berezitasunetik jokatzeko dagokigu. Guk bultzatzen dugun prestakuntza ñabardurez beterik dago, hausnartzailea, kritikoa eta autokritikoa da, eta finkatuta dauden sinesmenak kritikatzeko aztertzen ditu. Prestakuntza hori herritar guztiei zuzenduta dago, ez dadin egon unibertsitatearen esparrura mugatuta bakarrik. Era berean, bereziki nabarmentzen dugu informazio zehatza, fidagarria eta ahalik eta osoena helarazi behar zaiela jarduera hauen onura jasotzen duten pertsonen, horrela, erabaki zuzenak hartzeko moduan egon daitezen.

Hortaz, *Universidad y Compromiso Social* taldeak jarduteko ildo hauek garatu nahi ditu:

### **Barrukoa**

- Kideei adre eman nahi die beren burua sar dezaten etengabeko prestakuntzako eta ete-nik gabeko irakaskuntzako prozesu batean, era horretan, prestakuntza eta informazioa bilatzeko, eta, horren bidez, erabaki egokiak hartu ahal izateko, eredu, azalpen, argudio, ikuspegi eta ondorioei dagokienez.



- Barneko eztabaida akuilatu behar du, helburu eta prozedura zehatzei, jarduteko bideei eta barneko funtzionamenduari buruzko eztabaida.
- Banakako eta talde txikien edo lan-taldeen ekimena sustatu behar du, jarduerak finkatzeko eta jarduteko proposamenak egiteko.

### **Unibertsitatea**

- Prestakuntzako jarduerak abian jarri eta indartu behar dira, unibertsitateko etorkizuneko profesionalek motibazio argia izan dezaten guztion onura eta hizpide dugun mundu hobeko lortzeko. Unibertsitateko komunitateko kide garen aldetik, herritar eraginkor, kritiko eta propositibo gisa dugun izaera onartu nahi dugu, nor bere jakintzaren ikuspegitik. Horretarako, konfigurazio askea izan dezaketenez jarduerak proposatzen ditugu: hitzaldiak, mintegiak, hizketaldiak, tailerrak, biltzarrak, etab. Alabaina, azken helburua hau da: zeharkako eragina izatea irakaskuntza osoak duen ikuspegiaren eta unibertsitatean egiten dugun ikerketan.
- Eraginkortasunez parte hartu nahi dugu (zuzen edo zeharka) unibertsitateko gobernu eta erabakimeneko organoetan; eta pentsamendu kritikoa, konpromiso soziala, justizia eta errespetua sustatu nahi ditugu.
- Unibertsitateak gizartearen aurrean jarrerak hartu eta ekintzak egin ditzan sustatuko dugu, mundu hobea lortzeko konpromiso argia erakusten duten jarduerak.

### **Gizartea**

- Oro har, ahalegina egingo dugu jakintza, lan egiteko gaitasuna, aukerak, eta unibertsitatearen ospea gizartearen zerbitzuan jartzeko, mundu gizatiar eta bidezkoago horren bila. Ildo horretan, hau lortu nahi dugu:
  - Hedabide masiboekin aritu nahi dugu. Kezka berezia dugu, gertakariei buruzko bertsio bakarra dagoenean, pentsamendu bakarra edo bertsio "ofiziala" nagusitzen direnean.
  - Herritarrei zuzendutako prestakuntzako jarduerak jarri nahi ditugu abian: unibertsitate-hedapenerako ikastaroak, hitzaldiak, solasak, mahai-inguruak... udaletan, ikaste-txeetan, institutuetan, elkarteetan, kultura-ekitaldietan, lehiaketetan...
  - Zabalkunde izaera argia duten argitalpen orokorrak eta bereziak prestatu eta banatuko ditugu. Irakurleek prestakuntza gutxi izan beharko dute, eta, beraz, ahalegina egingo dugu informazioa jasotzea erraza izan dadin. Prestakuntzako eta informazioko zereginen hedapen argia da hori, Universidad y Compromiso Social taldeak fisikoki erraz iristeko modurik ez duen tokietara heldu behar baitute argitalpenek.

## **3. Universidad y Compromiso Social konfigurazio askeko jarduerak**

Lehen, unibertsitateari eskainitako epigrafean deskribatu ditugun jarduteko ildoaren artean, taldearen izena duen ikasgaiaren lehenengo edizioa jarri behar dugu.

Unibertsitateak, ustez, jakintza sortzeko eta eskualdatzeko gaitasuna du. Institutio berritzailea eta sortzailea da, eta gaitasun aski du ingurunea ulertzeko, bizi garen garaian gero eta

konplexuagoa eta globalagoa den ingurunea. Hala ere, praktikak erakusten du unibertsitateko jarduera alderdi jakin batzuetara murrizten dela, alderdi horiek beharbada zatikatuegi eta testuingurutik aterata daudela, eta interes zaharrak betikotzen dituztela, beharrian berriei erantzun egokirik eman gabe. Unibertsitateak ezin saihestuzko modu batean partekatzen du erantzukizuna eragile eta lider politiko, sozial, enpresarial eta intelektualekin, tokian, estatuan edo mundu-mailan gertakariak taxutzen dituzten horiekin. Izan ere, eragile horietako gehienek unibertsitateko prestakuntza jaso dute. Haien jarduerak maiz erakusten digu gizarte-erikiko sentsibilitate urria dutela, batere sentsibilitaterik ez dutela ez esateagatik. Pertsonen dagozkien arazo handiak bigarren mailan uzten dira, eta, horien tokian, *gauzetan* oinarrituta dauden helburu handiak jartzen dira. XXI. mendeak dituen lehentasunezko erronkekin hobeto bat etortzen den unibertsitateko prestakuntza premia behar dugu: pertsonekin eta ingurumenarekin errespetuzkoa den planetaren kudeaketa; horretarako, lehentasun horiekiko sentsibilizazioa duten kudeatzaileei eman behar zaie prestakuntza.

Konfigurazio askeko *Universidad y Compromiso Social* jardueran dugun helburu nagusia parte-hartzaileen artean espiritu kritikoa sustatzea da; eta, horretarako, arlo hauek guztiak landu behar dira: jakintza askotako lana (zatikatu gabea), bileretara etortzen direnek parte hartzea, gaur egungo gaiak hautatzea, *gizarte-gaiekiko* eta pertsonetikiko sentsibilizazioa izatea, norbako eta giza taldeetako kide gisa. Jarduera lau ardatz hauen inguruan egituratuta dago:

- Lehen ardatza aniztasuna da. Baina ez gaur-gaurko zentzuan, modako diskurtsoak ohituta gauzkan zentzuan, hau da, tolerantziaren zentzuan. Tolerantziak desberdintasuna azpimarratzen du, desoreka sortzen delako tolerantzen duen pertsonaren eta toleratua den pertsonaren artean. Nahiago dugu aniztasunarekiko errespetuaz hitz egitea. Baina, hala ere, errespetua jarrera pasiboa da. Jarduera honetan benetako interesa dago harantzago joateko, aniztasuna *sustatzeko*. Era horretan, argi ulertuko dira *Universidad y Compromiso Social* taldea zehazten duten ezaugarri asko. Hala, esate baterako, ahalegin berezia egin da topiko batzuk aztertzeke, eta topiko horiei ikuspegi desberdinetatik heltzeko. Aniztasuna sustatzen da ikasleek egin behar dituzten lanen gaitetan, eta lan-taldean egituraren bertan ere bai. Dena dela, beharbada, aniztasunarekiko interes horren alderik agerikoena hau izango da: parte hartzen duen irakasle-taldearen izaera multidisziplinario nabarmena. Lehen esan dugunez, gaur egun, pragmatismoa eta eraginkortasuna gurtzen dira, etekinak aintzat hartuta. Kultu horrek hiperespezializazioa sustatzen du (Morín, 1995). Hiperespezializazioa tarteko tresna bat da, eta produktibitate optimoa lortzen du, prestakuntzaren eta garapen teknologikoaren bidez. Alabaina, mundua ez dago espezializatuta. Mundua konplexua da. Espezializazioa garatzearekin batera, sintesi-prozesu bat behar da, interesa behar da pertzepzio globalak, holistikoak eta multzokoak elikatzeke. Planetaren aro honetan ditugun arazo larriek behar dituzten konponbideak lortzeke, multzoko ikuspegia eduki behar dugu ezinbestez. Espezializazioa jomugatzat hartzea eta gertaeren izaera multidisziplinarioa ahaztea, txanponaren alde bat baizik ez erabiltzea da.
- Jarrera kritikoa eta parte hartzekoa izatea da bigarren ardatza. Guztiz inkongruentea izango litzateke aniztasuna sustatzea, aginpide eztabaiaezina izanik, norabide bakar batean kokaturik, eta irakaslea emailea eta ikaslea hartzailea dela dioen ikuspegia edukirik. Erraza da esatea, hein handi batean, arazok hortxe irauten dutela paradigmek eta ikuspegiek iraunarazteko joera dutelako, eta ez delako aukerarik ematen izan daitezkeen beste protagonista batzuek parte har dezaten. Berariazotasuneko espiritu horren ildoan, herritarrek gero eta uste sendoagoz sinesten dute alde sozialari, politikoari, edo mundu-mailakoari

buruz gogoeta egitea adituen eskumena dela, hau da, politikoen, intelektualen edo beste eragile batzuen eskumena. Sinesmen horrek parte hartzeko motibazio eza zurriz du, gutxienezko espiritu kritikoa duten hedabideetatik iristen zaigun informazioa jasotzeko motibazio eza ere bai (Ramonet eta Chomsky, 1995). Eta nekez egin ahal izango dugu lan konpromiso sozialaren alde, parte hartzeko premiarik ez badago. Egia da bilera bakoitza antolatzen dutenak adituak direla gai horretan, baina, haien jakintzaren oinarrian dagoen ikasketan eta esperientzian, parte hartzeko jarrera izan dute, pentsamendu kritikoa landu dute, ez dute informazioaren kontsumitzaile pasiboaren eginkizuna hartu beren gain. Hala, bada, irakaskuntzan dugun helburua hau da: ikasgelan jakintza eraikitzea, jakintza azal dadin sustatzea, eta bertan dauden lagunen arteko eragin-trukearen ondorioz gara dadin lortzea. Tradizioz magistralagoak ematen duten saioetan ere, mahai-inguru edo eztabaidatzeko estrategiak finkatuko dira, eta, hori osatzeko, gune batzuk prestatuko dira bilerako gainerako parte-hartzaileekin eztabaidatzeko.

- Gure hirugarren ardatza gizarte-erantzukizuna da -ez garrantzi aldetik, azaltzeko hurrenkera aldetik baizik-. Politika kudeatzeko moduan oinarri ekonomikoko irizpideek duten garrantzi nabarmena, kontsumoko jarraibideen bitartez mundu osoan biztanleen artean sortzen den uniformetasuna, eta hedabideen garapen teknologikoa eta Internet dira, besteak beste arrazoi batzuen artean, bizi garen mundua gero eta txikiagoa (Watts, 1999), etxeagoa eta hurbilagoa izatea sentiarazten diguten arrazoi batzuk. Gero eta errazagoa da urrutiko gertakari batek eragin nabariak izatea gure ingurune hurbilean eta gure eguneroko bizitzan. Gaur egun, ondorio dakigu gizateria eta gure planeta, oro har, arazo larri berberak jota daudela. Hala, bada, orain sekula baino beharrezkoagoa da konpromisoa izatea munduarekin, mundu-mailako gizartearekin, pertsonekin eta ingurumenarekin. Kezka nagusia da hori *Universidad y Compromiso Social* taldean parte hartzen dugunontzat, eta, hein handi batean, ekimen hau egotea justifikatzen du. Aztertuko ditugun topikoek motibazio orokorra dute; tokian bertan edota banaka gure baitan eragina duten gertakari buruzkoak dira, baina planeta osoari dagozkio. Aztertuko ditugun ikuspegiak eta alternatibak ez dagozkio bakarrik gure ingurune hurbilari, zuzeneko sentsibilitate baretik sortzen baitira, mundu osoan gertatzen ari dena eta guk horretan dugun erantzukizuna aztertzen dituen sentsibilitatetik.
- Azkenik, lan hau herren geldituko zen osagai berezi bat ez balu. Dagokigun jarduera arrazionala da noski, gauden unibertsitate-esparruan uste izateko denez. Emoziozko gertakari batean parte hartu dugu, eta horrek ohiz kanpokoago bilakatzen du sorkari hau. Gure garaia eskatzen digu emozioen traba alde batera uzteko, gaitutako bilakaerazko osagai bat balitz bezala arbuiatzeko; eta lorpen arrazionalak hartzeko jomugatzat, kuantitatiboki neur daitezkeen horiek ere bai. Hala ere, zaila da irudikatzea jarduera hau antolatzen eta abian jartzen aritu ginenetako batek ilusio berezirik ez sentitzea, gatazka zailtan engaiatuta ibilbide zabala duten lagunek -guztion onura eta pertsonekin eta planetarekin errespetu gehiago duen mundua lortu nahi dituzten lagunek- proposamen honekin bat egiten zutela ikustean. Pertsona horiek ilusio handiz hartu dute parte gurekin, honako hau heltzen zuten engaiamenduzko lehen ekimena izango balitz bezala. Saio batzuetan irakasleak izan direnak ikasle izan dira beste saio batzuetan, parte hartzeko, elkarlanean aritzeko eta ikasteko izan duten ilusioari esker. Eta ilusioa kutsatzen da, itsaskorra eta oso osasuntsua baita.

Horren ondorioz, jarduera, hein handi batean, saiakera bilakatu zen. Ezin zaie loturarik jarri aniztasunari, konpromisoari, parte-hartzeari eta ilusioari. Mugitzeko askatasunik gabe,

bat-batekotasunari zirrikiturik egin gabe, gizakien ahalmenera egokitzeko gaitasunik gabe, osagai horiek gabe, zaila zen irudikatzea aurrean ezarritako ardatzei leial izaten jarraituko genuela. Hargatik, saiakera guztietan ikus daitekeena ikusten dugu: besteak beste, emaitza batzuk aurrez ezin iragarritzkoak zirela.

Esperientzia zoriontsua eta sakona izan da, bakarrik ez geundela jakitea; eta oso ugaria dela unibertsitatean gauzak egiteko gogoak dituen jendea, mundu hobe hori eraikitzeke bere harea-aletxo edo multzoa jarri nahi duena. Diziplina askotako irakasleok aukera izan dugu ez hotz ez bero ez uzteko, jarduera honetatik igarotzean, hau hautatu duten ikasleak (100). Elkarrekin eraiki dugun jakintzaren bidez, nahiko genuke gure jokabidea -irakasle eta ikasle, unibertsitateko irakasle eta pertsona gisa dugun jokabidea- hobeto bat etor dadin koherentzia eta espiritu kritikoa behar dituen mundu honekin, espazioan eta denboran giza ikuspegia premiaz behar duen munduarekin.

## Bibliografía

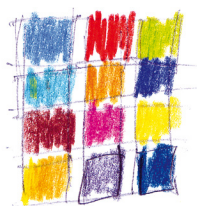
- Andrés, L. (2007): *De la Economía Liberal al Liberalismo económico*. <http://institucional.us.es/compromiso/libreconf/docs/Sesion1.pdf>
- Andrés, L. eta Manzano, V. (2004): ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (3) 269-276.
- Bordieu, P. (2002): En defensa de un saber comprometido. Intelektualaren jendaurreko azken diskurtsoa, *Le Monde Diplomatique* egunkariaren espainierazko edizioan transkribatua, 76. zk., 2002ko otsaila.
- Casacuberta, D. (2004): e-Learning e inclusión social en el marco del sistema universitario español. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [on line dagoen txosten]. UOC. 1. lib., 1. zk. Hemen dago eskuragarri: [www.uoc.edu/rusc/dt/esp/casa\\_cuberta\\_0704.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/casa_cuberta_0704.pdf)
- Cassen, B. et al. (2001): *Attac. Contra la dictadura de los mercados*. Bartzelona, Icaria.
- Chomsky, N. (2000): *Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Bartzelona, Crítica.
- Fernández Durán, R. (2005): *La compleja construcción de la Europa superpotencia*. Madril, Virus Editorial.
- Galeano, E. (2002): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madril, Siglo XXI de España Editores.
- Holloway, J. (2002): *Cómo cambiar el mundo sin tomar el poder*. Txile- Argentina, Revista Herramienta.
- Manzano, V. (2008): Qué cosa es esa de la universidad privatizada. *Opciones Pedagógicas*. 39, 112-124. Hemen dago eskuragarri: <http://personal.us.es/vmanzano/distribuye/base/UniversidadPrivatizada.pdf>
- Manzano, V. eta Andrés, L.(2007): *El diseño de la nueva Universidad europea. Algunas causas, algunas consecuencias*. Sevilla, Atrapasueños.
- Morin, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Bartzelona, Gedisa.
- Morin, E., Roger, E. eta Domingo, R. (2002): *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bartzelona, Paidós Studio.
- Ortega y Gasset, J. (1930): *Misión de la Universidad*. Hemendik jaso: [www.esiz.us.es/~fabio/mision.pdf](http://www.esiz.us.es/~fabio/mision.pdf)
- Ramonet, I. eta Chomsky, N. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Bartzelona, Icaria.

Rodríguez-Moreno, María Luisa (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria*. Bartzelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.

Sampedro, J.L. (2002): *El mercado y la globalización*. Bartzelona: Destino.

Sousa, Boaventura (2006): *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Watts, Duncan J. (1999): *Small Worlds: The Dynamics of Networks between Order and Randomness*. Princeton, University Press.



## Garapenerako lankidetzaren Herritartasun Globalerako Hezkuntzaren ikuspegitik<sup>1</sup>

*Alejandra Boni Aristizábal<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Testu hau Alejandra Bonik eta Raquel Leónek egindako “La Educación para el Desarrollo como educación para la ciudadanía global. De la cooperación al desarrollo en el Norte y Sur globales” kapituluaren bertsio laburtu bat da. Kapitulu osoa 2013an emango da argitara, Intermón-Oxfamek aterako duen *La Realidad de la Ayuda* izeneko liburuan. Eskerrak eman nahi dizkiot Raqueli, lan honetan aritzeko eskaintza egiteagatik, eta Gema Celorio eta Alicia López de Munaini, argitalpen honen sorburua izan ziren mintegietan parte hartzeko gonbidapena egiteagatik.

<sup>2</sup> Zuzenbidean doktorea, Valentziako Unibertsitate Politeknikoko irakasle tituluduna (UPV) eta unibertsitate horretako Garapenerako Azterketen Taldeko kidea.

Testu hau Espainiako oraintsuko historiako unerik asalduzko eta zailenetako batean dago idatzita. Albiste ekonomiko suntsitzaileak txandakatu egiten dira sektore publiko gehienguan egingo diren gastu publikoko murrizketen iragarpenekin. Eskubideak murrizten eta ezabatzen dira; eta, horren aurrean, herritar batzuek etsia hartzen dute, “hori egin daitekeen gauza bakarra delakoan”, eta beste herritar batzuk, berriz, mugitu egiten dira, baina begien bistako emaitzarik lortu gabe. Esan daiteke lankidetzaren arlo espezializatuan baizik ez dela mintzatzen egun hegoaldeko pobreziaz eta garapenerako lankidetzaren beharraz; eta, maiz, sektore horren barruan ere, oso babesle gutxi ditu. 2012ko martxoan Kanpo Arazoetako eta Lankidetzako ministroak adierazi zuenez, hautua egin behar da: anbulatorioak eta pentsioak murriztu, edo lankidetzan murriztu<sup>3</sup>. Joera hori albisteekin berresten da, estatuak, autonomia-erkidegoek eta tokiko administrazioek garapenerako laguntza ofizialeko funtsei egingo dieten murrizketa larria ikusita. CONGDEk 2012ko urriaren 1ean ateratako prentsa-oharraren arabera<sup>4</sup>, 2013. urteko garapenerako laguntza ofizialaren kopuru osoa 1.300 eta 1.600 milioi euro artekoa izan liteke, hau da, Errenta Nazional Gordinaren %0,12, gutxi gorabehera<sup>5</sup>. Ehuneko horrek 1981. urteko mailan jarriko luke garapenerako laguntza ofiziala. Horrez gain, CIS eta Fundación Carolinak 2010ean Latinoamerikari eta garapenerako lankidetzari buruz egindako barometroaren arabera, Espainiako biztanleek ez dute lehentasun handikotzat jotzen garapenerako lankidetzaz<sup>6</sup>, eta arrazoizkoa iruditzen zaie baliabide publikoen inbertsioa Espainiako gastu sozialera bideratzea gehienbat eta murrizketak egitea garapenerako lankidetzako kontusailetan. Hala ere, gizateriak dituen arazo larriek hortxe diraite oraindik: pobrezia, desberdintasunak, aldaketa klimatikoa, etab.

## 1. Zer eskainiko ote digu bosgarren belaunaldiko Garapenerako Hezkuntzak edo Herritartasun Globalerako Hezkuntzak?

Gure ustez, hein handi batean lagungarria izan daiteke lankidetzaren arloa gainditu, eta garapenari begira dauden gai nagusi batzuk nabarmentzeko, hegoaldean eta iparraldean zein garapen-eredu nahi dugun galdetzen diguten gaiak. Eta, gainera, herritarrak hartzen dituzte jomugatzat. Lehenik, herritarren ekintzak (kontsumitzaile eta ekintzaile gisa, boluntariotzan parte hartuz, botoa emanez, etab.), eta, bigarrenik, herritarrek duten boterea estatuak erantzun egokia eman diezaieten estatuko eta mundu-mailako erronkei.

## 2. Herritartasun Globalerako Hezkuntzaren funtsezko osagaiak

Lehenik eta behin, **herritarrak hartzen ditu jomugatzat**, eta, hori egitean, herritartasunari buruzko ikuspegi klasikoa gainditzeko, herritarrak estatuaren aurrez aurre eskubideak dituzten subjektutzat jotzen dituen ikuspegia. Ikuspegi hori ez da mugatzen herritartasuna

---

<sup>3</sup> Ikusi: [www.larazon.es/noticia/7103-garcia-margallo-o-se-recorta-en-cooperacion-o-se-recortan-pensiones-y-ambulatorios](http://www.larazon.es/noticia/7103-garcia-margallo-o-se-recorta-en-cooperacion-o-se-recortan-pensiones-y-ambulatorios).

<sup>4</sup> Ikusi: [www.congde.org/uploads/documentos/65357e4a9b9cad1d8co2a8cc97118fc1.pdf](http://www.congde.org/uploads/documentos/65357e4a9b9cad1d8co2a8cc97118fc1.pdf).

<sup>5</sup> 2011. urtean %0,29, eta 2010ean 0,43, Kanpo Arazoetako eta Lankidetzako ministroak 2012ko martxoaren 14an Lankidetzako Batzordearen aurrean emandako datuen arabera. Ikusi: [www.congreso.es/public\\_oficiales/L10/CONG/DS/CO/CO\\_051.PDF](http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/DS/CO/CO_051.PDF).

<sup>6</sup> Ikusi: [www.fundacioncarolina.es/es-ES/areacomunicacion/noticias/cealci/Documents/Bar%C3%B3metro%202010%20Fundaci%C3%B3n%20Carolina.pdf](http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/areacomunicacion/noticias/cealci/Documents/Bar%C3%B3metro%202010%20Fundaci%C3%B3n%20Carolina.pdf).



estatus juridikotzat eta nazionala eskalatzat hartzera. Hala ere, herritartasun globalak mundu-mailara hedatzen du esparrua, eta, aldi berean, tokiko esparruan gauzatzen da. Gainera, herritartasuna ez da legezketasunera murrizten, barne hartzen baitu **herritartasuna praktika** gisa hartzen duen ikuspegia. Era horretan, Lister-ek jaso zuenez: “Zentzu legezkoan eta soziologikoan herritarra izateak esan nahi du gizartean eta politikan parte hartzeko eta ekiteko beharrezkoak diren herritartasuneko eskubideak erabili ahal izango direla”<sup>7</sup>. Hortaz, pertsona nabarmentzen da bereziki, banakako eta taldeko eragile gisa.

Herritartasuna partaidetza gisa hartzen duen ideari loturik, gobernantza demokratikoaren ikuspegia dago, eta, gizarte zibil, parte hartzeko gobernantza eta demokrazia deliberatzaileen bidez, **demokrazia sakontzeko** prozesua ere bai<sup>8</sup>. Lehenengo ideiak oroz gain nabarmentzen digu zein garrantzitsua den **gizarte zibil sendoa**, independentea eta autonomoa izatea, gobernuen eskakizunak eta deiak egiteko, gobernuen ekintza kontrolatzeko, eta gehiegikeriak saihesteko, batez ere eskubideei dagokienez. Bigarren ideiak **baterako gobernantzak eta estatuarekin berarekin egindako lanak** duten garrantzia azpimarratzen du<sup>9</sup>, eta jarduera horietan parte hartzera dei egiten du. Helburua da gune demokratiko berriak sortzea, herritarrek auzi publikoei buruz erabakitzeke dituzten rola eta zuzeneko gaitasuna sustatzea, eta, horrez gain, gogoeta egitea berriz, demokraziaren eta eskubide eta estrategien izaeraz, esanahiaz eta haiek eraikitzekeko estrategiez<sup>10</sup>. Azkenik, **demokrazia deliberatzaileen** hurbilpenak pentsarazten digu herritarrek demokrazia eta eskubideen gainean hainbat mailatan solasean aritzeko (publikoan eta pribatuan, tokian, estatuan eta mundu-mailan) egiten duten gogoetaren izaerari eta kalitateari buruz. Kontua da interes jakin batzuek agenda osoa bereganatu ez dezaten, ez eta eztabaida ere, eta, era berean, norbanako eta gizarteko talde guztiak barnean sar daitezten.

Herritarrak barne hartzeko eta kanpo ez uzteko azken aipamen horrek Herritartasun Globalerako Hezkuntzan funtsezkoak diren beste bi osagai ekartzen dizkigu gogora: **generoko zuzentasuna eta kultura arteko alderdia**. Lehenengo osagaiari dagokionez, honelaxe dio Celoriok: “Garapenerako hezkuntza ezin saihestuzkoa da generoko ikuspegia barne hartzea, alde batetik, nesken eta emakumeen jabeakuntzarako proposamen gisa, eta, bestetik, zuzentasunetik eta baterako erantzukizunetik abiatuta nortasunak berreraikitzeke apustu moduan, hartara, ordena patriarkala gainditu ahal izateko, eta jakintzako sistema androzentrikoak gezurtatzeko”<sup>11</sup>. Bigarren osagaiari dagokionez, egile beraren esanetan: “Garapenerako Hezkuntzak kultura arteko hezkuntza nabarmentzen du, eta hezkuntzako sistemek pertsona guztiari harrera egin diezaieten lortu nahi du -batez ere baztertuta geratzeko arriskuan dauden, eta talde ahulekoak edo talde gutxituetakoak diren pertsonen-. Horretarako, jabeakuntza lortzeko estrategiak jartzen ditu abian, eta autonomia, elkarrizketa, eta kulturako, generoko, etniako edo bestelako aniztasunari egiten zaion arreta indartzen ditu”<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> Ideia horretan sakontzeko, ikusi hau: Lister, R. (1997): *Citizenship: feminist perspective*. Basingstoke, Macmillan, 41. or.

<sup>8</sup> Ildo horretan, ikusi hau: Gaventa, J. (2006): “Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the ‘Deepening Democracy’ Debate”, *IDS Working Paper*, IDS, Brighton, 264. zk.

<sup>9</sup> Baterako gobernantzaren ideia lantzeko, ikusi hau: Ackerman, J. (2003): “Co-Governance for Accountability: Beyond ‘Exit’ and ‘Voice’”, *World Development*, 32, 3. zk., 447-463 or.

<sup>10</sup> Ildo horretan, ikusi hau: Cohen, J. eta Fung, A. (2004): “Radical Democracy”, *Swiss Political Science Review*, 10, 4. zk., 23-34. or.

<sup>11</sup> Celorio, G. (2007): “Educación para el Desarrollo”, hemen: Celorio eta López de Munain (arg.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbo, Hegoa. 128, or.

<sup>12</sup> Ibidem. 124. or.

Herritartasun Globalerako Hezkuntzan, beste bi osagai hauek nabarmentzen dira: **iraunkortasuna eta elkarren menpekotasuna**. Lehen osagaiak bereziki nabarmentzen ditu ingurune fisiokoaren eta giza ingurunearen arteko harremanek duten garrantzia, batetik, garapen-ereduen aniztasuna berreskuratzeko eta zaintzeko, eta, bestetik, azterketa kritiko hori beste osagai batzuekin elkartu, eta etorkizunean lortu nahi diren garapenerako parametroak finkatzeko<sup>13</sup>. Elkarren menpekotasunak ohartarazten digu azterketek eta proposamenek ezin dituztela alde batera utzi herrialdeen eta pertsonen artean dauden harreman ekonomikoak, sozialak, kulturalak, politikoak eta ingurumenekoak.

Osagai horiekin guztiekin, Herritartasun Globalerako Hezkuntzak hezkuntzari buruz proposatzen duen ikuspegiak alderdi formal hutsa gainditzen du, eta **sozializazio kritikotzat** jotzen da, **kontzientziatzailetzat**, Paulo Freireren hitzetan<sup>14</sup>. Hausnarketa piztu nahi du, garapen, herritartasun, demokrazia, kultura eta bestelako gaiei buruz, beste ikuspegi batzuetatik abiatuta, eta aukera ematen du errealitateaz jabetzeko, eta norbanakoak eta taldeak errealitatearen gainean jarduteko dituzten gaitasunez ohartzeko. Hargatik, ezinbestez berreskuratu behar dugu hezkuntzak proiektu modernizatzailean bete izan duen eta gaur egun ere bete dezakeen zeregina, alde batetik, alde formalari lotuta, eta, bestetik, osagai “moldatzaile” bezala (zentzu onean esanda) eta, beraz, **justizia sozialeko eta zuzentasuneko mundu-mailako** ereduak eraikitzen laguntzeko gaitasuna duen osagai moduan<sup>15</sup>.

Lehen esandako guztiarekin bat etorrita, Herritartasun Globalerako Hezkuntza ez da bakarrik hezkuntza-arloan gauzatu behar; **sentsibilizazioak, hezkuntzak, gizartearen mobilizazioak / eraginak eta ikerketak** eratzen duten “continuum” osoa hartu behar du barne.

Herritartasun Globalerako Hezkuntza ulertzeko era horrek esan nahi du, hautatutako tresnatik harantz joz, harremana eta egokitasuna egon behar direla haien artean. Adibidez, sentsibilizazioko proposamen batek prestakuntzako osagai bat eduki beharko luke, eta eragin politikoa / gizartearen mobilizazioa lortzea izan beharko luke jomugatzat. Ikerketak prozesu horiek bultzatuko lituzke, eta, era berean, sortuko lukeen jakintzaren xedea eraldaketa eta eraikitzeko moduan jabetasuna izatea izango lirake.

### 3. Lankidetzako aktoreentzako gomendioak

Lehenik, **ezinbestekoa da Herritartasun Globalerako Hezkuntza gehiago nabarmendu dadin**, nazioarteko lankidetzan aritzen diren aktore publikoen eta pribatuen zereginen. Funtsezko aldaketa hori egiteko, berriz definitu behar da nazioarteko lankidetzaren zeregina, eta gogoan izan behar da, hegoaldean egiten diren jardueretarik harantz joz, lehentasunezkoa dela gure inguruetan herritartasun globala sortzeko lan egitea. Herritartasun global horrek ulertu eta mobilizatu behar du, hegoaldean eta iparraldean gertatzen dena bat etor dadin justizia sozialarekin eta eskubideak betetzearekin engaiatuta dagoen garapenaren ikuspegi batekin.

---

<sup>13</sup> Ibidem. 125. or.

<sup>14</sup> Freire, P. (1970): *Pedagogía del Oprimido*. Madril, Siglo XXI.

<sup>15</sup> Ideia horrekin sakontzeko, ikusi hauek: De Paz, D. (2007): *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Bartzelona, IO-Ediciones, eta Celorio, G. eta López de Munain, A. (konp.) (2007): *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbo, Hegoa.

Ildo horretan, ezinbestekoa da borondate politikoa egotea, eta, gure ustez, hori, une haue-  
tan, aski zaila da.

Bigarren hausnarketaren arabera, nahitaez **hobetu behar da kalitate demokratikoa** Herritartasun  
Globalerako Hezkuntzan jardun nahi duten erakundeentzat. Demokrazia benetan sakondu  
nahi bada, tartean sartuta dauden aktore guztiek -hala publikoek nola pribatuak- ezinbestez  
berrikusi behar dituzte beren praktikak, eta erabakiak hartzeko zenbait talderen interesekin ze-  
rikusirik ez duen eredu inklusiboa, horizontala eta gardena ezarri behar dute. Horretarako ez da  
funtsekin ekonomikorik behar, norabide horretarantz jotzeko asmo garbia baizik. Bide horixe urratu  
behar da **planifikatzeko tresnek** (estatuko edo autonomia-erkidegoko estrategia nazionalak,  
adostasunak, plangintza estrategikoak, proiektuak, curriculumak, etab.) benetan ordezkatu de-  
zaten Herritartasun Globalerako Hezkuntzaren proposamen batek izan behar duen aniztasuna,  
**hegoaldeko herritarren** ikuspegia eta interesak barne hartuta.

Hirugarren gogoetak Herritartasun Globalerako Hezkuntzaren ekintzak hobetzeak duen garrantzia  
aipatzen du, era horretan lortu ahal izango baita aldaketa herritartasunean, hau da, proposamen  
honen xedea. Horrez gain, orri hauek aipatu dugun “continuumaren” garrantzia nabarmendu  
behar dugu: Herritartasun Globalerako Hezkuntzaren proposamen bateko erlazionatutako osa-  
gaitzat hartu behar ditugu sentibilizazioa, hezkuntza, ikerketa, gizartearen mobilizazioa eta era-  
gin politikoa.

Laugarren iradokizuna bat dator CONGDEk proposatzen duenarekin<sup>16</sup>: **hausnarketa, ikasketa,  
ikerketa eta ebaluazioa** nabarmentzea. Jakintza sortu behar da Herritartasun Globalerako  
Hezkuntzako gaiak buruz, irakaskuntzako eta ikaskuntzako prozesuei buruz, ekintzen eragi-  
nei buruz eta herritarren esparru mentaletan diren aldaketei buruz. Jakintza hori ekintzara eta  
aldaketara zuzendu behar da, horizontala izan behar du, eta, bertan, lekua egon behar du le-  
hen aipatu ditugun begiraden eta ikuspegiaren aniztasuna sartzeko. Lan-ildo hori garatu behar  
da, eta, gainera, horretarako, administrazioek, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek  
eta ikerketako zentroek lankidetzan jardun behar dute. Funtsezkoa da **teoria eta praktika**  
lotzea, eta hurbilpen **kritikoa eta diziplina artekoa** eginez gauzatzea.

Bosgarrenik, hezkuntza-sistemari dagokionez, eta egoera Herritartasun Globalerako  
Hezkuntzarentzat zaila eta batere egokia ez dela kontuan izanik, eta kontrako egoera go-  
rabehera, behar-beharrezkoa da Herritartasun Globalerako Hezkuntzan sinesten eta jarduten  
duten **hezitzaileak prestatzen eta haiei laguntza ematen jarraitzea**. Ez dugu ahaztu behar  
Herritartasun Globalerako Hezkuntzako gaiak eta ikuspegiak sartzek ezinbesteko alderdia  
izan behar duela kalitatezko hezkuntza garaikidean<sup>17</sup>. Ildo horretan, hezkuntzako sektorea-  
ren eta Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeentzat baterako lana oso garrantzitsua  
da, alde batetik, Herritartasun Globalerako Hezkuntzak duen garrantziaz jakitun den hezkun-  
tzako sektoreari laguntza emateko, eta bestetik, hezkuntzako proposamen horren gai nagu-  
siak ikasgeletara eramateko. Europako Kontseiluak<sup>18</sup> gomendio interesgarri batzuk ematen  
ditu ildo horretan, hezitzaileen gaitasunak garatzeko. Adibidez, proposamena egin da gune

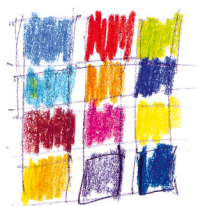
<sup>16</sup> CONGDE (2012): *Contribuciones de la Coordinadora de ONGD al IV Plan Director 2013-2016*. Madrid, CONGDE.

<sup>17</sup> Krause, J. (2010): *European Development Education Monitoring Report “DE Watch”*. Brusela, DEEEP.

<sup>18</sup> Centro Norte Sur / Europako Kontseilua (2012): “Initial Proposal for Strategic Recommendations for Global Education  
till 2015”, *Hezkuntza Globalerako Europako 2. Biltzarrean aurkeztuak*, Lisboa, 2012ko irailaren 27a eta 28a.

egokiak sortzeko, hezkuntza globalaren zentzuari buruzko hausnarketa sustatzeko, errealtate “glokalekin” eta ikaskuntzako beharrezanekin harremanetan jarrita. Babesten ari garen Herritartasun Globalerako Hezkuntzaren ikuspegitik, bestelako ikuspegiak gaineratu ahal dizkiogu horri: kultura artekotasuna, iraunkortasuna, generoa, elkarren mendekotasuna, herritartasuna, etab. Era berean, Herritartasun Globalerako Hezkuntza **esparru ez-formalean eta informalean** bultzatu behar da. Beste aktore batzuekiko itunak -adibidez, ekoizle, kontsumitzaile, ekologista, gazte-talde edo hedabideekin egindako itunak- funtsezko estrategiak dira, eta Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek eta administrazioek bultzada eta lehentasuna eman behar dizkiete.

Bestela esanda, aurrera jarraitu behar dugu, Herritartasun Globalerako Hezkuntzari buruzko kontzeptualizazio berria sortzeko, lankidetzaren eta hezkuntzaren esparruak gainditu, eta mundu-mailako garapen-politiken ikuspegi koherentea sortuko duen kontzeptualizazioa. Herritartasun Globalerako Hezkuntzaren ikuspegi horrek zeharkakoa izan behar du, eta politiken beste esparru batzuk iragazi behar ditu. Gaur egun, sekula baino beharrezkoagoa da politika koherenteak izatea, norberaren eta mundu osoaren garapena elkarri lotuta ulertzeko.



## **Unibertsitateko ikasleak konpromiso sozialerako ildoan prestatzea**

*Martín Rodríguez Rojo<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Valladolideko Unibertsitateko irakasle emeritua (UVa). Didaktika eta Eskola Antolakuntzako Saila.

## 1. Proposamenaren sorburua eta sostengua

Unibertsitateko ikasleei gizarte-erantzukizunari buruzko prestakuntza ematea ez da duela sei urte bururatu zitzaidan ideia bat. Oviedo Eskolako Normalean Didaktika azaltzen nuen garaian, 1980ko hamarkadan, irakasle lagun bati esaten nion etorkizuneko maisu-maistrek herriko jendearekin batera bizi beharko zutela urte betez, irakaskuntzan aritzen hasi aurretik. Urte bete eman beharko zuten, egoera sozial konprometitu eta behartsu batean, herriko umeen prestakuntzaren erantzukizuna etorkizunean izango zuen ikasleak -neskak edo mutilak- ondo jakin zezan zer zen bere gurasoek sufritzen, jazotzen, gozatzen eta lantzen zuten guztia. Hori utopia bat zen orduan, eta orain ere horrelaxe da.

Alabaina, historiak aurrera egiten du, eta egiten dituen aurkikuntzen bidez, ideia onak gero eta hurbilago egoten dira errealitatetik, edo errealitatea gero eta bortitzagoa da, eta oihuka eskatzen du premiazko sendabidea, zauriak sendatzeko, bestela zartadatan lehertuko baitira.

Hogeita hamar urte igaro dira Oviedon emandako garai horretatik, eta Hirugarren Mundua -hala esaten baitzaio, eufemismo horrekin, kapritxoz Lehen Mundua deitutakoak egunegun egiten duen zapalkuntza edo, hobeto esanda, bereizkeria nolabait ezkutatzeko- gizadi erdia baino gehiago estutzen duten ustelkeria eta krisia estaltzen ditu, bere banku eta finantzetako mauketan.

Bitartean, Nazio Batuek, UNESCOk, nazioarteko foro batzuek, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek, aditu eta ekonomialari kritiko askok, gizarte-mugimendu askok, alderdi politiko askok, 15M mugimenduak, "Somos Mayoría" fronte zibikoak, eta milaka eta milaka pertsonak larritasunez oihukatzen dute oraingo ordena sozioekonomikoak porrot egin duela, krisian dagoela eta aldaketa behar dela.

Unibertsitateak, bere barru-barruan, ondotxo daki gizarteko eredu eraldatzeko beharrian horrek gidatzen duela herritarren bilakaera. Hala ere, ez da ausartzen, botere ekonomikoak eta politikoak hertsatuki oratuta dute. Ez da askatzen, kalera ateratzea eta oihukatzea galarazten dioten sareetatik. Bere agintari akademiko gehienak beldur dira, edo ez dute argi ikusten nola jokatu behar den norabidea aldatzeko. Ehundu eta ehuna desegin, irun eta hariak atera, hala ari dira. Belaunaldi berriak geldiarazten dituzte, amarruekin engainatzen dituzte, zaharkitutako argudioekin, zatikatutako argudio kartesiarrekin, eta ez bihotzik ez zentzurik ez duten dedukziozko arrazionalismo hutsekin. Haien ustez, gurpil soziala bidezko sistema etiko bilakatuko da, ibiliaren hutsez. Oraindik ere uste dute merkatu jaungoikoak desberdintasunak konponduko dituela, baina, azkenean, muturrez aurrera erori dira, beren porrota aitortu gabe.

Unibertsitatearen oinarritik eman behar da bultzada. Goitik ez da ezer aldatuko. Eta bultzatzen hasteko dagoen modurik onena da oinarri hori eratzea, baztertuta dauden pertsonen begiradatik errealitatea ikusiz. Ez dago besterik. Munduari baztertuta daudenen ikuspegitik begiratzen zaionean, zientzia aldatzen da, eta mundua ere bai.

Gogoeta horiek buruan nerabilela, Boliviara joateko aukera izan nuen, ikastetxeetako maisu-maistrei psikodidaktikako ikastaro bat ematera. Plan 3000 izeneko alderdi batean zeuden ikastetxeak, eta, bertan, 300.000 biztanle inguru zeuden, 2 milioi inguru biztanle dituen Santa Cruz de la Sierra izeneko hirian bizi ziren auzokoetatik hurbil.

Deia jaso ondoren, 160 irakasle joan ginen. Eta ez ginen bertan geratzeko asmoarekin joan, itzultzeko gogoarekin baizik. Alabaina, ez genuen esku hutsik itzuli nahi. Eskuak mukuru bete nahi izan genituen, larrimenez, bizipenez, oroimenez, gaitz sendagarriaz, hori guztia ikusi baikenuen han egon ginen bitartean. Bi milioi neska-mutil elikatu gabe, gazteak kale gorrian, sorgortuta, gizatasuna galdua, eta fisikoki eta, jakina, psikikoki itxuraldatuta. Itzuli ginenean, bihotzean generaman Latinoamerika, eta, Latinoamerika aipatzeaz bat, Afrikako mapa marraztu zen gure gogoan, eta Asiako zati bat, eta Europako alderdi batzuk ere bai. Hitz laburrez esanda, Iparra Hegora joan zenean, Hegoak suminez bete gintuen, eta sumindura horrek jota hitz egin nahi diegu gure ikasleei. Era sistematikoan adierazi nahi diegu, argudio zientifikoetan oinarrituta, beste era bateko mundu bat izan daitekeela, eta hiriburuko unibertsitateko ikasgela klasikoetan jasotako ikuspegi asko gezur hutsa direla. Erakutsi nahi diegu beste ordena ekonomiko bat dagoela, ez dugula etsia hartu behar, krisi baten atzetik beste krisi bat etorriko dela sinetsita, murriztapenen ondorioz ongizatearen gizartea desagertu arte. Izan ere, hautabideak daude, Nobel saria jaso duten ekonomialaria batzuek -Nobela jaso duten beste batzuk bezain jakintsuak direnek- ez dute pentsatzen Europako klase politikoa gidatzen duten horiek bezala, alegia, mendebaldeko bankariek bezala.

Hitz batez, 1980ko hamarkadako Oviedo hartan eta 2006tik 2012ra bitarteko Bolivia honetan, COMFO jaio zen.

## 2. Zer da COMFO proiektua?

Laburdurak zera esan nahi du: “Complementa tu Formación” (osatu zure prestakuntza).

Proiektuak lanbide-arloko prestakuntza osatu nahi du, gizatiarragoa, jarrerazkoagoa eta gizarteko balioekin engeiatuagoa den beste prestakuntza batekin; batez ere, gure ingurunea eraldatu, eta bidezkoagoa eta baketsuagoa den bizikidetzako beste eredu bat lortu nahi duen prestakuntzarekin.

### Helburuak

- Nortasun beteak eta osokoak heztea. Horrek esan nahi du egiaren kontzeptu konplexu bat babestu behar dela: egia etikoa.
- Ikasgeletan tradizioz irakatsi den prestakuntza zatikatua gainditzea.
- Unibertsitatea instituzio hezitzailetzat jotzea.
- Ikasleen nortasuna prestatzeko, buruak aintzat hartzeaz gain, borondateak eta sentimenduak hartu behar dira kontuan. Abiaturtzat hartu behar dugu gizakiaren adimenak gaintu behar dituela historikoki izan dituen porrotak edo izan ditzakeenak.
- Egiaren ideian hiru gradu bereizi behar dira, berresteko mailaren arabera: egia pribatuak edo subjektiboak, egia pribatu kolektiboak edo taldekoak, eta egia unibertsalak edo inter-subjektiboak, zientziak historian barrena behar adina berretsi dituenak.
- Ikasleak prestatu behar dira, kontzientzia kritikoak izan ditzaten.

## Proiektuaren edukiak

Diseinatu dugun curriculumaren edukien xedea da unibertsitateko karrera guztien ikasketako planak osatzea, unibertsitateko prestakuntza duten lanbide guztien alderdi soziala aintzat hartuta. Hiru zutabe nagusi hauek ditu: teorikoa, bizipenetan oinarritutakoa, eta gogoeztakoa edo eztabaidatzekoa.

- **Zutabe teorikoa:** karrera edo gradu bakoitzean dauden ikasgaien multzo honek sekuentzia logiko bat eratuz, zehatz azaldu behar ditu munduaren egoera, desberdintasunak, arazo ekonomiko-sozialak, bere instituzioak, mugimendu sozialak eta kulturalak, desoreken arrazoiak eta gizateriaren etorkizuna hobetzeko historikoki eskaini diren edo eskain daitezkeen irtenbideak.

Eduki horiek emango dituzten irakasleek beren lana eta denbora zeregin hori egiteko eskuzabaltasunez emango dituzten gobernuz kanpoko erakundeetan eta mugimendu sozialetan izango dute sorburua. Eskaintza hori boluntzariotza-lan bat izango da, irakasleak dagozkion erakundearen barruan aurrez egiten duen borondatezko lanean. Horrez gain, unibertsitatean, beren borondatez, ekimen honen alde beren ikastorduak handitzeko prest dauden irakasleak ere izango ditugu, bai eta erretiroa hartuta dauden irakasleak eta emerituak.

Graduko ikasturte bakoitzean ikasgai bat emango da, eta, guztira, lau hauek izango dira:

1. **Munduaren egoera:** - Pobrezia munduan - Gosea munduan - Gaitz sendagarriak munduan - Gizarteko desberdintasuna - Baztertuta eta gaizki tratatuta dauden taldeak (haurrak, gazteak, emakumeak eta adinekoak) - Analfabetismoa munduan - Hedabideek zerbitzatzen dituzten interesak - Ustelkeria politikoa munduan - Erlizozko fundamentalismoa.
  2. **Munduko egoeraren arrazoiak:** Norbanakoari dagozkion arrazoiak - Familiako arrazoiak - Taldeko arrazoiak - Egiturazko arrazoiak: Ordena ekonomiko kapitalista - Ordena sozial kapitalista - Kultura kapitalista nagusi den ordena ekonomiko eta soziopolitiko legezkatzat jotzeko bide gisa - Erlizozko instituzioak eta historian barrena legezkatzat jotzeko bete izan duten zeregin.
  3. **Munduan dagoen desordenaren aurreko hautabide historikoak:** Ordena sozialistaren erantzunak - Anarkismoaren erantzunak - Komunismoaren erantzunak - Antolatu gabeko langileen historiaren erantzunak - Langileen internazionalak.
  4. **Desordena sozialaren egungo hautabidea:** GKE - Hirugarren sektorea - Gizarte zibileko mugimenduak - Herri-kulturako mugimenduak - Globalizazioaren kontrako mugimenduak - Bakearen aldeko mugimendua - Mugimendu ekologistak - Esperientzia politiko alternatiboak - Garapenerako lankidetzako ereduak - Hezkuntzako eredu alternatiboak - Erlizozko mugimenduak alternatiboak.
- **Bizipenen zutabea:** unibertsitateko ikasle bakoitzak konpromiso soziala hartuko du bere gain, gutxienez 25 orduz gizarte aldetik arazotsua den egoera batean bizitzeko, herrialdean bertan edo kanpoan. Gobernuz kanpoko erakundeen sarearekin hitz egingo da, bai eta estatuan eta eskualdean dituzten koordinatzaileekin, eta beste mugimendu sozial eta humanitario batzuekin ere; eta, hala, eskaera egingo zaie, ikasleei harrera egin diezaieten.
  - **Gogoetazko zutabea:** gaur egungo gaiak aztertuko dituzten jendaurreko mahai-inguru edo biltzar batzuetan parte hartu beharko da.



## Kredituak

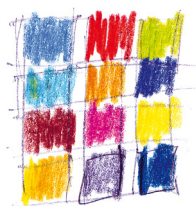
Proiektu hau eginez gero, Valladolideko Unibertsitateak emandako 12 kreditu eskuratuko dira.

Hamabi kreditu horietatik sei **onartutako** kredituak izango dira, hau da, graduiko ikasgai baten baliokideak. Beste sei kredituak **eskualdatuak** izango dira, hau da, tituluari erantsitako kreditu gisa hartuko dira.

UVa da **COMFO proiektuaren erakunde arduraduna, babeslea eta koordinatzailea**; hala, beraz, UVako boluntarioek ordu horiek egiaztatu eta sinatu ondoren, ikasle bakoitzak bere fakultateko idazkaritzan aurkeztuko du agiria, eta idazkaritza horrek kredituak onetsiko ditu, onartu eta eskualda daitezen, Boloniako Planari jarraiki. UVako boluntarioek sinatutako agiria UVako Gizarte Gaietako Arloaren abala jasoko du.

## Orduak banatzea

25 ordu teoriko + bizipenetako 25 ordu + gogoetazko 25 ordu = 75 ordu = 3 kreditu urte bakoitzeko, 4 urtetan = 12 kreditu: 6 onartuak + 6 eskualdatuak.



# Unibertsitateko prestakuntza Garapenerako Hezkuntzan

*Irantzu Mendia Azkue<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Gizarte Langintzako Unibertsitate Eskolako irakaslea. UPV/EHU. Lankidetzako prestakuntzari buruzko ikastaro monografikoaren koordinatzailea.

Bilera honen bidez, hausnarketa egin nahi genuen unibertsitateko prestakuntzak Garapenerako Hezkuntzan eta lankidetzan duen zereginari buruz. Horretarako, UPV/EHUko Gizarte Langintzako Unibertsitate Eskolaren esperientzia hartu genuen hari gidari moduan, baina, hala ere, eztabaida egiteko egin ziren galderek eta azaldu ziren ideiek esperientzia horretatik harantz jo nahi zuten. Testu honek ez du zehaztasunez jaso bileran azaldu zen guztia. Izan ere, bilera horretan esandakoa laburtzeko egin den ahaleginaren emaitza da.

## 1. Testuingurua: UPV/EHUko garapenerako lankidetzako karrera amaierako proiektuak eta praktiken programa

Programa 2003-2004 ikasturte akademikoan jarri zen abian, ikasleek aukera izan zezaten nahi-taezko praktikak Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeen lankidetzako proiektuetan egiteko, eta, horrenbestez, esperientzia hori beren prestakuntza akademiko-praktikoan txertatzeko. Hainbat faktorek bultzatuta sortu zen programa. Besteak beste, gizartean eta politikan bazegoen joera bat garapenerako lankidetzaren instituzionalizatzearen alde, politika publiko gisa. Horrez gain, 1990eko hamarkadatik aurrera, gero eta profil profesionalizatuagoak eskatzen ziren arlo horretan.

Programaren bidez, unibertsitateak aditzera emandako eginkizun hau lortu nahi zen: *“Munduan dauden desberdintasunez jakitun diren profesionalak prestatzea, gizartean aurrerapenean eragina duten arazoei buruzko eztabaidan parte har dezaten”*. Horren emaitzak neurtzeko, adierazle hauek hartuko ziren aintzat: parte hartzen duten ikasleen kopurua, parte hartzen duten GGKEen kopurua, sinatutako hitzarmenen kopurua, ikasleen kopuru egokia<sup>2</sup>, ikasle bekadunen kopurua<sup>3</sup>, praktikak arrakastaz bukatu dituzten ikasleen kopurua eta parte-hartzaileen kopuru osoarekiko ehunekoa.

Programa hori aurrerapen garrantzitsua izan arren, balioespen batzuk egin ditzakegu, eztabaidarako lehenbiziko gaiak azaltzeko.

Lehenik eta behin, unibertsitateak nola-halako zehaztasunik eza agertzen du, “gizartean aurrerapenez” edo “garapenez” zer ulertzen den erabakitzean. Gero eta nabariagoa da eztabaidak daudela kontzeptu horien inguruan, eta kontzeptu horiei buruz ikuspegi bat edo bestea hartzeak erabat baldintzatzen duela unibertsitateak sustatuko duen garapenerako hezkuntza- eta lankidetzaren mota. Jakina, ikusiko dugunez, horrek eragin zuzena du unibertsitatearen arlo horretako prestakuntzako edukien norabidean, eta, era berean, eragina du unibertsitateak gizarteko beste eragile batzuekin egingo dituen itunetan edota lankidetzetan.

Bigarrenik, lankidetzaren arloko prestakuntzako eragilea den aldetik, unibertsitateak bere gain hartu behar duen protagonismo-maila aipatu behar dugu. Izan ere, oro har, praktiken

<sup>2</sup> Ikasleen egokitasuna erabakitzeke, ikasleak hiru hilabete eman behar ditu GGKEaren egoitzan, erakundeak nola jarduten duen ikusteko, zein motatako lana egiten duen jakiteko, etab. Denboraldi hori igaro ondoren, GGKEk aditzera emango du ikaslea egokia den edo ez den, “lekuan bertan” egiten den proiektu batean sartzeko. Hala ere, normalean, prozesu hori ez da egiten, neurri handi batean ikasleek denbora aldetik dituzten mugak direla-eta.

<sup>3</sup> Unibertsitateak diru-laguntzak ematen ditu urtero, lankidetzako praktikak bultzatzeko. Praktikak instituzionalizatzeko beste modu bat da hori, ikasleari estaldura-maila bat ematen diona. Nolanahi ere, kontuan izan behar dugu diru-laguntza horrek ez dituela praktiken gastu guztiak barne hartzen, eta, hortaz, *de facto*, ekonomia “iragazki” bat izan daitekeela ikasleak hautatzerakoan, baliabide gutxien duten ikasle horiek bazter utziko baitute beren burua.

erantzukizunaren zati handi bat, gaur egun, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeen bizkar erortzen da. Nolabait ere, halako espezializazio-mota bat agertzen da: Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek gainbegiratu behar dituzte ikasleek praktikan egiten dituzten eguneroko zereginak, baina ez dute beren gain hartu behar karrera amaierako proiektua, praktiken txostena edota landa-laneko egunkaria prestatzeko agintzen duen eskakizun akademikoa (hori guztia, profil profesional bakoitzak dituen bereizgarriak kontuan izanik). Praktika horietako tutoreak diren unibertsitateko irakasleek hartzen dituzte zeregin horiek beren gain. Alabaina, irakasle horiei maiz zail egiten zaie -alde akademikoa gainbegiratzeaz gain- ikasleengan hausnarketa piztea, ikasleen praktikei dagozkien garapen eta lankidetzako ikuspegiari buruz. Unibertsitateak ez du jarrera argirik hartu aipatu dugun azken gai horri buruz, eta, beraz, sustatzen duen lankidetzaren oso desberdina da eta, batzuetan, kontraesankorra ere bai.

Azkenik, gai honetara erakarri nahi dugu arreta: unibertsitatearen eginkizuna nola bete den ebaluatzeko programak erabiltzen dituen adierazleen egokitzapen-mailara. Zer neurtu ahal du eta zer neurtu nahi du unibertsitateak adierazle horiekin? Horiek al dira adierazlerik egokienak praktiken programak gizaratean duen eragina balioztatzeko? Besterik bururatzen al zaigu?

## **2. Aurretiako prestakuntza: lankidetzari eta garapenari buruzko ikastaro monografikoak**

Lankidetzari eta garapenari buruzko ikastaro monografikoak 2004. urtean egiten hasi ziren, eta orain arte 60 ikastaro baino gehiago egin dira, unibertsitateak dituen hiru campusetako hainbat zentrotan. Erakunde hauek hartzen dute parte ikastaroen antolakuntzan: Garapenerako Lankidetzaren Bulegoa, Hegoa Institutua eta zentroek edo fakultateek, irakasleen bitartez. Ikastaro horien abiaburua da, praktikak egin aurretik, ezinbestekoa dela prestakuntza jasotzea. Hortaz, prestakuntzako ikastaroak egitea nahitaezko betekizuna izaten da, gero praktikak egin ahal izateko. Hala gertatzen da, hain zuzen, Gizarte Langintzako Eskolan; hala ere, ez da nahitaezkoa egoitzan lankidetzako praktikak egiten dituzten lagunentzat<sup>4</sup>.

Edukiei dagokienez, Gizarte Langintzako Eskolaren esperientziaren arabera, programak urtez urte jaso dira “oinordetzan” bezala, eta zentroak oso aldaketa gutxi egin du, dela gaia behar bezala ez jakiteagatik, dela lankidetzaren lehentasunezko lan-ardatz bat ez izateagatik. Hortaz, joera egon da edukien proposamena gaian espezializatuta dauden instituzioen esku uzteko, hain zuzen, Lankidetzako Bulegoaren eta Hegoa Institutuaren esku. Gainera, bolada batez, unibertsitateak Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakunde batzuen esku utzi du rol nagusia, eta erakunde horiek hartu dute beren gain ikastaroen edukiaren erantzukizuna.

Azken urteetan, Gizarte Langintzako Eskolak gero eta borondate eta gaitasun gehiago izan du edukiak modu autonomoagoan zehazteko, eta prestakuntza bultzatu nahi den profil profesionalaren arabera egokitzeko. Sendotasunen artean, nabarmentzeko modukoa da

---

<sup>4</sup> Jakina, praktikak egin aurreko prestakuntza ez dagokio soilik lankidetzari, diziplinan lanean aritzeko dauden arlo guztietan egin behar baita (immigrazioa, osasun mentala, haurtzarora, mendekotasunak, etab.). Hala ere, jakintzat ematen da gradoak berak ematen dituela gune horietan esku hartzeko behar diren gaitasunak. Ez da hori gertatzen lankidetzan, irakasleek zeharka lantzen baitute gaia -generoko analisis gertatzen den moduan- eta, horren ondorioz, ahuldu egiten baita arlo horretako prestakuntza.

lankidetzaren esparruan ibilbide luzea eginga zuten hainbat irakasle hasi direla lanean zentroan. Ahuldadeen artean, berriz, nabaria da aurreko dinamiken inertziek eta Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakunde jakin batzuekin praktikak egiteko ezarrita zeuden loturek zenbait aldiz baldintzatu dutela zentroak erabakiak hartzeko duen tartea, eta, horren ondorioz, talka batzuk izan direla, ikuspegi batzuetan, eta, orobat, arlo akademikotik eta Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundearen arlotik iritsitako prestatzaileen arteko orekan. Berritoki ere, hori hala da, oinarrietan dauden orokortasunek eta anbiguotasunek tarte handia uzten dutelako eragile lankideen artean dilemak eta kontraesanak sor daitezten. Arlo pedagogikoan, zenbait desadostasun azaldu dira. Izan ere, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek modu batez lantzen dute prestakuntza, eta modu hori beti ez dator bat unibertsitateak proposatzen duen ikuspegiarekin.

Prestakuntzan osagai praktikoa indar handia izan behar duela uste denez, gaur egun, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeetako prestatzaile asko egoten da ikastaroetan; unibertsitateko irakasleak baino ugariagoak dira. Oro har, teoriaren eta praktikaren arteko dikotomia klasikoa azaltzen da, nola-halako bateraezintasuna sumatzen baita tradizio akademiakoaren eta Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek esku hartzeko duten joeraren artean. Tirabira hori konpontzeko, batzuetan, bi profilak dituzten irakasleak sartzen dira ikastaroetan, hau da, irakaskuntzako esperientziaz gain, lankidetzaren arloko esperientzia duten irakasleak. Bestetik, nabaria da ikasleen artean ere zabal dabilela teoria eta praktikaren arteko bateraezintasunari buruko ideia hori: zehazki, “praktikoa” eta “benetakoa” estu-estu lotzen dira, eta, ondorioz, “praktikoa” denak baizik ez du gaitasunik “benetakoa” dena azaltzeko.

Hala, beraz, atal honi dagokionez, hauxe proposatzen dugu eztabaidatzeko: Zein eragilek prestatu behar dituzte prestakuntzako ikastaroen edukiak? Zein prestatzaile-profilak eman behar zaio lehentasuna? Nola lor dezakegu zentroek inplikazio gehiago izan dezaten praktiken aurretik egin beharreko prestakuntza, hartara, ez dadin soilik mugatu ikastaro monografikoetan parte hartzera?

### 3. Amaierako ideia batzuk

Lehenik eta behin, azken bolada honetan, lankidetzaren gero eta gehiago ikusi da lana lortzeko esparru baten moduan. Gaur egun, diziplina askotan “azaltzen ari diren” lanbidean jarduteko arloetako bat da, hain zuzen, Gizarte Langintzako. Hori dela-eta, gora egin dute ikastaro monografikoak egiteko interesak eta eskabideak, bai eta lankidetzaren praktikek ere. Horri erantzunez, zentroak ugaltu ditu lankidetzaren praktikak egiteko esleituta dituen plazaak.

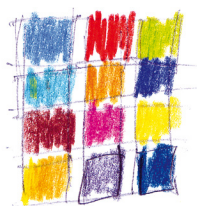
Oro har, ikasleen eskaerak gora egin badute ere, unibertsitateak ez du beti laguntza gehiago eman zentroek lankidetzaren hitzarmen berriak egin zituzten Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeekin, eta, orobat, ez da bultzada gehiago eman irakasleak prestatzeko eta akuilatzeke, lankidetzaren praktiketan tutore izan daitezten. Maiz, zentroek pertsona bat edo bi baizik ez dute arlo horretan tutoretzan aritzeko. Hala ere, tutoretza horrek dituen bereizgarri batzuk ez dira gainerako praktiketan agertzen, eta konplexuago bilakatzen dute irakasleen lana.

Bigarrenik, uste izatekoa da hurrengo urteetan ere gora egingo duela lankidetzaren arloko prestakuntzaren eta praktiken eskaerak. Lankidetzaren zailtasunak orain, diru-mozketa larriak izaten ari baitira arlo horretan, baina, hala ere, esku hartzeko esparru garrantzitsua izango

da etorkizunean ere. Kontua da zein norabide hartzen ari den: politika publiko gisa duen garrantzia gutxitzen den neurrian, ohartzen gara administrazioek gero eta laguntza gutxiago ematen dietela Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeei, eta bertan behera uzten dutela instituzio gisa gai horretan duten erantzukizuna, beste eragile pribatu batzuen alde jokatzeko, adibidez, enpresen alde egiteko, enpresak indarrez sartzen ari baitira lankidetzaren esparruan. Horren froga dira unibertsitateak azken urte hauetan enpresa multinazionalekin sinatu dituen hitzarmenak; adibidez, EHUK hitzarmena sinatu du Repsol fundazioarekin, ingurumeneko gaiak aztertuko dituen katedra bat sortzeko. Lankidetzan izan den norabide-aldaketa horren barruan, era berean ohartzen gara atzera joaten ari garela pixkanaka, asistentziari lotuen dauden eta paternalistenak diren ikuspegietara, eta alde batera uzten ari direla justizia sozialean eta giza eskubideetan oinarrituta dauden beste ikuspegi batzuk. Horren aurrean, unibertsitateak dagokion erantzukizuna hartu behar du bere gain, erabaki behar du zein jarrera hartuko duen lankidetzako eragile moduan, eta kontsekuentea izan behar du horrekin.

Hirugarrenik, lankidetzako praktikak, normalean, erkidegoko programak eta proiektuak garatzeari lotuta egoten dira. Hala, bada, gizarte-arloan, behintzat, lotura zuzena egoten da praktiken eta erkidegoko lanaren artean. Arlo horretan, gizarteko esku-hartzearekin zerikusia duten lanbide-arloko era askotako diziplinek eta praktikek egiten dute bat, gizarte-langintzaz aparte. Hala ere, beti ez dira bilerak sustatzen, era askotako lanbideak txertatzeko, eta baterako helburuak finkatzeko; hau da, oraindik ere, lanbide-arloko nolabaiteko arreta nagusitzen da, diziplina arteko praktiketako esperientzien ginetik.

Azkenik, lankidetzako praktikek, normalean, ikasleak “eraldatzen dituzte”, baina eraldatzen al dute errealitatea? Gure ustez, hori gerta dadin, lanbideko praktikak eta diziplinak xede hori eduki behar dute, baina, oro har, unibertsitatean hori ez da hain nabaria. Oso ikuspegi teoriko eta metodologiko desberdinak daude jakintzaren arlo guztietan -batzuk, gainera, kontrajarrita daude-; eta, jakina, hori unibertsitateko lankidetzan islatzen da. Ildo horretan, gure iritziz, unibertsitateak oso irudi estereotipatuak ematen ditu oraindik “garatu gabe dauden herrialdeei” buruz, eta, orobat, Iparralde aurreratuan eta Hegoalde atzeratuan oinarrituta dauden eskema kontzeptualak erabiltzen ditu. Hori guztia oztopo da herrialdeen artean dauden desberdintasuneko harreman historikoak gainditu ahal izateko (adibidez, iparraldean uste da iparreko unibertsitatea dela jakintza, teknologia, kudeatzeko gaitasuna eta abar sortzen dituen, eta, gero, hori guztia hegoaldera eramaten duena). Benetan eraldatzaileak izango diren praktikak eta prestakuntza sustatzeko, irakurketa kritikoagoa egin behar dugu gaur egun, unibertsitate gisa, *status quo-ari* eusteko betetzen ari garen zereginaz, umildade gehiago izan behar dugu gure irakaskuntza- eta ikerkuntza-lanetan, eta eduki eta konpromiso politiko gehiago sartu behar dugu gure lanean.



## **Garapenerako Hezkuntza Madrilgo Unibertsitate Politeknikoan**

*Rafael Miñano Rubio<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Informatikako Unibertsitate Eskolako irakaslea Madrilgo Unibertsitate Politeknikoan eta Ingeniería Sin Fronteras erakundeko Ikasketa eta Kanpaina taldeko lankidea.

## 1. Testuingurua

Lehenik eta behin, labur azalduko dut Madrilgo Unibertsitate Politeknikoan (UPM) egiten diren garapenerako hezkuntzako jarduerak zein testuingurutan gauzatzen diren.

Nazioarteko Harremanetarako Errektoreordetzaren mende dagoen Lankidetzako Zuzendaritza alde batera utzita, oinarrizko egitura lankidetzako taldeez eratuta dago. Gaur egun badaude oso eraginkorrak diren 10 edo 12 talde. Beste talde batzuk sendotzen ari dira, eta garai batean hainbat proiektu egin zituzten beste talde batzuek, berriz, oso jarduera urria dute egun.

Talde horiek hainbat arlotan aritzen dira lanean: ura, eguzki-energia, bizigarritasuna, garapen iraunkorra, nekazaritzako komertzializazioa, landa-garapena, informazioaren eta komunikazioaren teknologiak (IKT)... Arlo horiek guztiek zerikusia dute gure unibertsitateari dagokion arlo teknologikoarekin edo jarduera fisikoarekin eta kirolarekin (hori ere barne hartu baita).

Talde horietan, irakasle ikertzaileak daude gehienbat, baina administrazio eta zerbitzuetako langileek, ikasleek eta kanpoko langileek ere esku hartzen dute. Garapenerako eta ikerkuntzako proiektuak lantzen dituzte. Haien lanaren bidez, batez ere, lan-ildoak sustatu nahi dituzte, gure ikasleen praktikak bertan txertatzeko. Gradu plan berrietan, Madrilgo Unibertsitate Politeknikoak onartzen du talde horietan egindako lana praktika akademikoztat jotzeko aukera, eta hori urrats garrantzitsua da unibertsitatean egiten den garapenerako lankidetzako lana onartzeari begira.

Orain dela gutxi Giza Garapenerako Teknologietako Berrikuntza Zentroa sortu da (ITD-UPM), talde horiek egiten duten lana sustatzeko, taldeen diziplina arteko lana sustatzeko, eta talde bakoitzak dituen sareak trukatzeko. Madrilgo Unibertsitate Politeknikoko garapenerako prestakuntza eta ikerkuntzako ereduia izatea espero da.

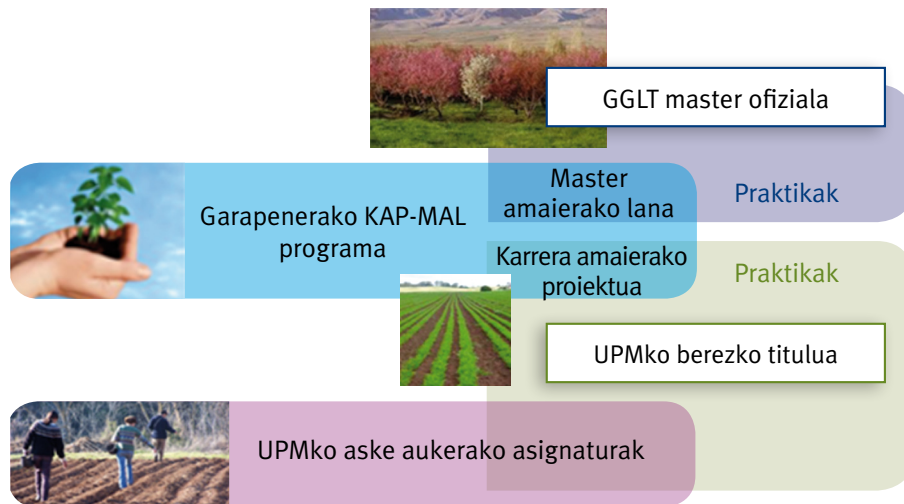
Prestakuntzari dagokionez, irakasleek 2000. urtetik hona bultzatu dute, hautapen askeko ikasgaiak eskatu baitzituzten. Ekimen bakartuak ziren, borondatez eginak eta, batzuetan, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeei lotuak, adibidez, Manos Unidas edo Ingeniería Sin Fronteras (ISF) erakundeei lotuak. ISF erakundearekin batera egindako lana eta ikasle batzuen esperientzia abiaburutzat hartuta, garapenerako karrera bukaerako proiektuen lehiaketa sortu zen, hori estatu osoan sendotuz joan zen, eta, beste unibertsitate batzuetan gertatu bezala, abian jarri zituen garapenerari buruzko mota horretako jarduera akademikoak egiteko laguntza ematen duten programa bereziak. Madrilgo Unibertsitate Politeknikoan, karrera eta master amaierako lanak egiteko beken programa egiten ari da, 2007. urtetik hona, Madrilgo Erkidegoaren laguntzaz; programa horrek 200 ekimen inguru finantzatu ditu urte hauetan.

Bi esperientzia horiek batuz, garapenerako lankidetzako adituaren berezko titulua sortu zen, hautapen askeko ikasgaietatik abiatuta berezko titulua eskaintzeko aukera ematen zuen arauzko esparrua baliatuta. Tituluak bi zati ditu: nahitaezko gunea (lankidetzaren hastapenak, lankidetzako proiektuak, gizarte-erantzukizun kooperatiboa, gizarteko trebetasunak eta taldeak kudeatzea, eta teknologia eta gizartea) eta hautazko gunea, hau da, hainbat eskolatan edo teleikaskuntzako plataformaren bidez eskaintzen diren hautapen askeko ikasgaiak, hainbat profiletan sailka daitezkeenak, hartara, ikasle bakoitzak bere titulazioarekin edo prestakuntzako interesekin hobeto egokitzen diren horiek hauta ditzan. Prestakuntza osatzeko, praktikak egin behar dira ezinbestez (10 ECTS, 6 astetan, denbora osoan), garapenerako lankidetzaren



esparruan, eta ikaslearen titulazio ofizialarekin zerikusia duten aplikazioekin. Kasu askotan, ikasleek karrera amaierako proiektuaren barruan egiten dituzte praktika horiek.

2012-2013 ikasturtean emango da azken aldiz, gradu berriekin batera berezko tituluaren araudia aldatu baita, eta amaitu baitira horiek eratzen zituzten askapen askeko ikasgaiak.



Hala ere, esperientzia hori baliagarria izan zen lankidetzako talde guztien eta garapenerako hezkuntzarekin konpromisoa hartuta duten irakasleen artean lankidetzan aritzeko egokia izango zen gune bat sortzeko. Hori umotuz joan da, eta Giza Garapen eta Lankidetzarako Teknologietako Master Ofiziala izan da haren emaitzetako bat. Aurten, hirugarren aldiz eman da master hori. Antzeko egitura du, hau da, guztiona den enborra (30 ECTS), 4 modulu berezi (nekazaritza eta basozaintza; arkitektura eta oinarrizko bizigarritasuna; azpiegiturak: ura, energia... eta IKT) (30 ECTS), eta lanbide-arloko praktikak eta master amaierako lanak (30 ECTS).

Gainera, irakasleek hautapen askeko ikasgaietan egin duten lanari esker, kasu batzuetan, gradu berrietako ikasketa-planetan garapenerako lankidetzarekin harreman zuzena duten hautazko ikasgaiak hartu dira barne, edo gai batzuk tartekatuta dira ikasgai batzuetako programazioan.

Bestalde, gradu berrietan, kredituen onarpena sustatu nahi da, ikasleek lankidetzako taldeetan edo Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeetan boluntariotzako jarduerak egiten dituztenean. Hori prestakuntza-arloko bide berri baten hasiera baizik ez da, bide hori osatzeko, praktikak, gradu amaierako lanak edo masterra egin ahal izango baitituzte.

Azkenik, garapenerako lankidetzako praktikak bultzatzeko Madrilgo Unibertsitate Politeknikoak sustatzen duen beste bide bat boluntariotzako nazioarteko programetan parte hartzea da.

## 2. Madrilgo Unibertsitate Politeknikoaren lankidetzako praktikak

Lehen aipatu dugunez, egiten diren praktikak, gehienbat, karrera edo master amaierako proiektuaren barruan egiten dira, edo, bestela, berezko tituluko praktika gisa.

Gure ikuspegiak funtsezko oinarri hauek ditu:

- Jarduera akademiko bat dira (titulazioari dagozkion jakintzak ikasi, ezarri, eta jakintza berriak sortu behar baitira), eta, aldi berean, gizarteko onura bat sorrarazi behar dute, giza garapen iraunkorra lortzera zuzendutakoa. Ikuspegi bikoitz hau lortzea da erronka: egiten den gizarteko boluntariotzak alde pertsonaletik harantz doan ikaskuntza sorraraztea, eta bultzatzen den ikaskuntzak ikuspegi soziala ere edukitzea.
- “Testuinguru berezi” batean egiten dira, hala irakasleak nola ikasleek gaitasun berezi batzuk eduki behar baitituzte (egokitzea, irekitzea, aniztasuna onartzea).
- Teknologia egokien eta eskuratzeko moduko teknologien garapena eta ezarpena sustatzen dugu.
  - Ezarriko diren testuinguru sozial, geografiko eta kulturalera egokituta egon beharko dute, eta prozesuko onuradunak hartuko dituzte barne.
  - Eragina izan behar dute, pertsonen bizitza-baldintzak hobetzeko ezartzen diren testuinguruan.
  - Tokiko gaitasunak indartu behar dituzte eta pertsonen jabekuntza eman behar diete.
  - Iraunkorrak izan behar dute, dagokien denboran eta testuinguruan, eta arreta handia egin behar diete era honetako gaiei: tokiko langileen prestakuntzari eta inguruneak emaitzei eusteko dituen gaitasunei.
  - Sortzen den jakintza eskualdatuko dela aurreikusi behar da.
- Aurretiazko esperientzia eta/edo irauteko bermeak ematen dituzten programa zabala-goetan txertatutako praktikak egitea sustatu behar da, eta lehentasuna eman behar zaio horri, tokiko instituzioen eta, bereziki, unibertsitateen laguntzaz.

Praktiken programan, erronka hauek ditugu, besteak beste:

- Kide diren erakundeak eta kontrako alderdiak sendotu behar dira, eta, horretarako, epe ertainean eta luzean jarraipena eta eragina izango dituzten lerroak sustatu, eta praktiken eta tutoretzen kalitatea bermatu behar da.
- Ikasleen aurretiazko prestakuntza. Giza garapenarekin zuzeneko harremana duten masterreko, berezko titulu bateko edo ikasgaietako ikasleei dagokienez, alderdi hori beteta dago, gutxi gorabehera, baina, hala ere, ikasle asko praktikak egiten hasten dira aurrez prestakuntzarik jaso gabe. Era berean, erronka handia da gizarteko jokabideen eta trebetasunen prestakuntza. Orain bilera bereziak izango ditugu, eta gai honetan esperientzia zabala duten tutoreek eta aurreko urteetako ikasleek esku hartuko dute.
- Helmugako herrialdeko ikasleekin partekatutako praktikak sustatzen ditugu, eta hango unibertsitateak tartean sartzen ditugu.

### 3. Praktiken tutoretza

Praktiken tutoretzari egingo diogun ekarpenak bereziki aztertuko ditu esperientziaren araberaren zeregin hau egiteko funtsezkoak iruditzen zaizkigun nolakotasunak, hala gure testuiguruak, nola mintegian egindako tailerren jasotakoak.

Gure ustez, hauek dira oinarritzko hiru aktoreak: barneko tutoretza (jatorrizko unibertsitateko tutoretza), kanpoko tutoretza (harrerako instituzioan) eta ikaslea, eta haien arteko harremanak.

Irakasle tutoreen nolakotasun garrantzitsuenen artean, hauek nabarmenduko ditugu, hala hemen nola han:

- Proiektuko arloari buruzko jakintza tekniko ona izatea, ikaslea alderdi horietan gidatu ahal izateko.
- Tutoretzako lana egiteko eskuragarritasuna eta denbora izatea.
- Honelako nolakotasunak izatea: enpatia, komunikatzeko ahalmena, jarrera irekia, kultura aniztasunaren aurrean ulerbera izatea, orientatzeko gaitasuna (oreka bilatzea “irteerarik gabeko bideak saihestearren” eta “hegoak ebakitzearren” artean).
- Desberdintasunen aurkako borrokarekiko konpromisoa izatea: generoa, gizarte-maila...
- Ezin hobea izango litzateke tutoreak ekintza eraldatzaile bateko zati bat dela sentitzea, gizarteko erantzukizunari eta konpromisoari lehentasuna ematen dien lanbide-arloko etika izatea, eta, bikaintasun akademikoetatik harantz joz, gizartearen eta bere buruaren eraldaketa lortu nahi izatea.

**Barneko tutoretzari** dagokionez, hau nabarmenduko dugu bereziki:

- Unibertsitateko garapenerako lankidetzaren berri izatea; ahal dela, giza garapena lortzeko prestakuntzako edo I + G jarduerak dituen talde edo proiektu batean txertaturik.
- Proiektuaren eta tokiko bazkideen (unibertsitatearen, instituzioaren, erakundearen...) testuiguruaren berri izatea. Zenbat eta hurbilagoa izan jakintza hori eta proiektuarekiko inplikazioa, askoz hobea, ekarpen handiagoa egingo baitie ikasleei, eta konpromiso gehiago egongo baita zereginarekiko. Onena zera izango litzateke: praktikak egitean direnean, bisitaren bat egitea.
- Instituzioek horren berri izatea, hartara, ikasleari orientabidea eman ahal izateko, praktikekin eta egindako lana onartzearekin zerikusia duten kudeaketa akademikoetan.

**Kanpoko tutorea**, berriz, helmugako herrialdean ikasleak izango duen eredu pertsona bat izango da, ikaslearen lana gainbegiratu, eta lana garatzeko orientabidea emango diona. Hari dagokionez, alderdi berezi hauek nabarmenduko genituzke:

- Praktikak egiten dituen pertsonaren zeregina ulertzea, alderdi akademikoa ulertzea eta esperientzia programa zabalago batean txertatuta dagoela jakitea.
- Bere lana gizartea eraldatzeko lagungarria dela jakitea, zehazki, hala bere herrialdean nola gurean alderdi eraldatzaile bat duela ikustea, eta arlo akademikoak gizarteko errealitate konplexuetan engeiatzeak duen balioaz ohartzea.

- Proiektuarekiko konpromisoa izatea, eta komunikazio ona izatea proiektua txertatuta dagoen erkidegoarekin.
- Lan akademikoan eta proiektua lantzean protagonismoa izatea.
- Ikaslea lan eta gizarteko testuinguruan txertatzea eta harrera egitea, zuzenean edo horretarako behar diren baliabide egokiak antolatuta.
- Ikaslearen gizarte eta kulturako dinamizatzailerak izan behar du (ez soilik arlo akademikoan), eta laguntza logistikoa eman behar dio, gizarteari dagozkion dinamikekin edo izaipideak egitean.

Azkenik, gure ustez, praktikak egiten dituen **ikasleak** -neskak edo mutilak- bereizgarri batzuk ditu; hauek:

- Esperientziarekiko motibazioa eta konpromiso pertsonala.
- Aurretiazko prestakuntza, hala orokorra, garapeneraren kontzeptuei eta arazoei buruzkoa, nola bere jakintza-esparrutik hurbilen dauden alderdi bereziagoei buruzkoa.
- Esperientzia zein testuingurutan egingo duen alde aurretik jakitea, hala proiektu zuzena, nola ingurune fisiko, soziala edota kulturala.
- Bere burua egokitzeko eta irekitzeko gaitasuna izatea.
- Gogoan izatea bi isuri dituen jardura bat dela: ikasketa + zerbitzua.
- Tutoreen aurrean, aurreranzko jarrera izatea: informazioa jasotzen dut, ematen dut, hurbiltzen naiz...

Hala ere, tutoretzako dinamika horretan, gure ustez, funtsezkoa da aktoreen artean dagoen harreman-mota (tutore eta ikaslearen artean).

Guri desiragarria iruditzen zaigu hango eta hemengo irakasle tutoreek elkarren berri izan dezaten -hala arlo pertsonalaren, nola bakoitzak lanean garatzen duen testuinguruaren berri- eta jakintza horrek konfiantzazko harremana sor dezan bien artean.

Komunikazio ohikoa eta arina egon behar du haien artean, praktikak elkarrekin errazago diseinatu, prestatu, haien jarraipena egin eta ebaluatu ahal izateko, eta, gero, lan akademikoak, txostenak, ikasketen emaitzak eta ikasitako irakasgaiak prestatzen emandako praktika-aldian eskuratutako lorpenak partekatu ahal izateko.

Gure iritziz, oso garrantzitsua da komunikatzeko tresna eraginkorrak ezartzea, partekatu ahal izateko (adibidez, e-posta hirurak sartuta), gutxienez, hiru une garrantzitsu hauetan: hasieran, erdian eta amaieran.

Horrez gain, desiragarria da epe ertainean eta luzean lankidetzak akademikoak egotea, hitzarmen, proiektuen eta/edo programa komun bidez, eta lankidetzak hori ahalik eta gehien oinarritu dadin lankidetzan eta berdintasunean.

Azkenik, gure ustez, oso garrantzitsua da jatorrizko unibertsitateak tresnak izatea kanpoko tutoretzaren lana onartzeko (finantzakoak, akademikoak, prestakuntzakoak...). Era berean, praktiken esperientzia honek tresna egokia izan behar du instituzioak sendotzeko.

Aurrean topatzen ditugun erronketako bat hauxe da: irakasle berriak garapenerako lankidetzako praktiketako tutoretzan txertatzea, hartara, lehen aipatu ditugun prestakuntza eta jarrerak barneratu ditzaten. Lankidetzak/ikerketak/berrikuntzako taldeak edo garapenera zuzendutako lan-ildoak daude, eta horiek lagungarriak dira zeregin horri begira, irakasleak prozesuaren barruan txertatzen dituztelako.

Horrez gain, Madrilgo Unibertsitate Politeknikoan prestakuntzako biltzar laburrak izaten dira, garapenerako lankidetzako proiektuetan edo praktiketako tutoretzan hasi berriak diren irakasleei zuzenduta.

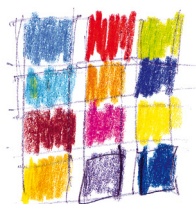
#### 4. Ebaluazioa eta txostenak

Praktikak ebaluatzean, ebaluazio-mota desberdinak balia ditzakegu, zein alderdi ebaluatu nahi dugun kontuan izanik:

- Akademikoak: eskuratutako trebetasunak eta jakintzak, ikaslea lantzen ari den titulazioarekin zerikusia dutenak.
- Pertsonala: ikasleen asebetetasuna eta eraldaketa pertsonala, jarrerak eta balioak aldatzea, etab.
- Garapenean eragina izatea: harrerako erkidegoan garatzean, programak lortutako emaitzak eta izandako eraginkortasuna, eta haren onuradunak.
- Programa: praktiken programaren funtzionamendua, logistika, tutoretza-lana, finantziarioa, segurtasuna, etab.

Ebaluazioa egiteko, hainbat tresna ditugu, eta egokiago edo desegokiago izango dira ebaluatu nahi ditugun alderdien arabera:

- Ikaslearen txostena eta/edo memoria, formatu irekikoa edo garrantzizkotzat jotzen den informazio jakin bat eskuratzeko aurrez ezarri diren jarraibideen arabera egina.
- Irakasle tutorearen txostena, era berean egina, hau da, formatu irekikoa edo jarraibide batzuen arabera egina.
- Elkarrizketa pertsonala, helmugatik ahalik eta hurbilen egina. Hori baliagarria izaten da programaren funtzionamendua eta alderdi pertsonalak balioztatzeko, eta maiz idatzita dauden txostenetan jasota ez dagoen informazioa agertzen da.



## **Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko irakaskuntzetako zeharkako ardatz gisa**

*Aquilina Fueyo Gutiérrez<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Pedagogian doktorea, eta Hezkuntza Teknologiako irakaslea Irakasleen Prestakuntza eta Hezkuntzako Fakultatean, Oviedoko Unibertsitatean. Asturiasko Pedagogiako Elkarteko zuzendaria (ASPE). Azken urteetan, hainbat esperientzia garatu ditu Hezkuntza mediatiko eta Hezkuntza teknologiaren arloan.

## 1. Garapenerako Hezkuntzaren egoera Unibertsitatean

Gogoan dut, Hegoa Institutuak 2006. urtean antolatu zuen Garapenerako Hezkuntzari buruzko III. Biltzarrean, Garapenerako Hezkuntzari buruzko mahai bat koordinatzeko aukera izan nuela unibertsitatean. Garai hartan, Garapenerako Hezkuntza aski berria zen unibertsitatean, gai hori lantzen hasiak ginen, eta jakinarazpen batean zera galdetzen nion neure buruari: ea egongo ote zen Garapenerako Hezkuntzarako tokirik Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparruan. Azken sei urte hauek igarota, badirudi esparru hori egon badagoela, baina ez administratzaileek eta kudeatzaileek egindako ahaleginari esker, baizik eta Garapenerako Hezkuntzaren garrantziaz uste sendoa duten pertsona gutxi batzuek egiten duten eginahalari esker. Pertsona horiek argi frogatu dutenez, Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko zereginetan sartu ahal da, eta, gainera, hori egitea “beharrezkoa eta premiazkoa” da.

Har ditzagun Garapenerako Hezkuntzak dituen estrategiak: sentsibilizazioa, prestakuntza, ikerketa, eragin politikoa eta gizarteko mobilizazioa. Horiei erreparatuta, esan dezakegu gai horiek, nola edo hala, unibertsitatearen esparruan egon direla, baina beti azaldu direla lankidetzarekin nahastuta. Instituzioek ez dute apustu argirik eta erabakirik egin Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko irakaskuntzaren muinean berez barne hartzeko.

Bestalde, nabarmena da unibertsitateko lankidetzak gutxi aztertu duela irakaskuntzaren izaera konplexua eta politikoa, eta gutxitan jarri dituela zalantzan zenbait gai, hain zuzen, kultura arteko ikuspegia eta garapenaren ikuskera globala-tokikoa bateratzen dituen bosgarren belaunaldiko Garapenerako Hezkuntzak berrikusten dituen alderdiekin zerikusi handia duten gaiak. Hezkuntzari buruzko ikuspegi horrek zalantzan jartzen ditu oraingo garapen-ereduak, eta bultzada eman nahi die elkarrizketan oinarritutako gogoetari, aktibismoan aritzeko kontzientzia hartzeari, eraldaketari eta genero-arloko zuzentasunaren eta justizia sozialaren bilaketari. Horiek horrela, ikuspegi horrek ezin ditu alde batera utzi unibertsitateko irakaskuntzan ikuskera horiek barne hartuta lan egiteko agertzen diren mugak.

Garapenerako Hezkuntza berandu eta ahul ezarri da unibertsitatean, eta era askotako praktikak sortu dira, unibertsitateko instituzioen barruan heterogeneotasun, konplexutasun eta aniztasun handia egon delako. Unibertsitateei lotutako ikerketako taldeek eta Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeek oso lotura ahulak izan dituzte haien artean, eta, hortaz, batzuek ez dakite besteak zertan ari diren. Oro har, Garapenerako Hezkuntza aski modu murriztean ezarri da, lankidetzaren esparruan aurrez eskarmentu gehiago zuten unibertsitate jakin batzuetan izan ezik. Bestalde, Garapenerako Hezkuntzaren ezarpena murrizta izan da, une hauetan, aurrez aurre egiten duela tala oraingo erreformako neurriek bultzatzen duten ikuspegi kudeatzaile, mekanizista eta instrumentalarekin. Hortaz, nolabait esan daiteke Garapenerako Hezkuntzaren alde egitea “haize kontra ibiltzea” dela, unibertsitateko politikek finkatzen dutenari erreparatuta. Hargatik, itxurak gorabehera, instituzioek oso laguntza urria ematen diote Garapenerako Hezkuntzari. Egia esan, errektoretza-taldeentzat ez da lehentasuneko gaia, eta, era berean, ez da garrantzizkotzat jotzen ikasleen lanbide-arloko prestakuntzari begira. Forma aldetik, bultzada ematen zaio zenbait adierazpenen bidez, baina adierazpen horiek ez dira inoiz ekintzen bitartez gauzatzen.

Orain arte aipatutako guztia gorabehera, pertsona askok uste dugu garrantzi handikoa dela Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko ikasleen prestakuntzan sartzea. Izan ere, herritar-tasun globala eta kritikoa garatzeak oinarritzko ereduak izan beharko luke, lana modu kritikoan eta engaiatuan egin nahi duten profesionalak prestatzeko, are gehiago oraingoa bezalako krisialdi ekonomikoan egonda.

## 2. Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparruak Garapenerako Hezkuntzari dagokionez izan dituen ondorioak

Unibertsitateko irakaskuntzak Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrura egokitzeke egindako erreformak ikusita, bazirudien etorkizun handiko esparrua izango zela Garapenerako Hezkuntza ezartzeko. 1393/2007 Errege Dekretuak 3. artikuluan finkatutakoari jarraiki, Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua sortzeko ikasketako planek kontuan izan beharko dute, edozein lanbidetan jardutean, begirunez hartu beharko direla gizonen eta emakumeen arteko berdintasuneko eta oinarritzko eskubide guztiak, eta giza eskubideen errespetua eta sustapena, balio demokratikoak eta bakearen kulturari dagozkion balioak bete beharko direla. Eskubide horien irakaskuntza ikasketak-planen barruan sartu behar da. Adierazpen horiek entzunda, bazirudien unibertsitateko ikasleen prestakuntzaren diseinua aldatuko zela, eta esperientzia berriak gauzatu ahal izango zirela unibertsitateko irakaskuntzan Garapenerako Hezkuntza garatzeko. Era berean, dekretu horrekin (1393/2007 ED), bazirudien beste ikuskerara batzuk ere zabalduko zirela irakaskuntzan, hain zuzen, xedapen hauetako batzuen eskutik:

- 24 kreditu zeharkako edukietarako, adar batean edo batzuetan, jakintza-adarraren hasierako ikasturte komunean.
- 6 kreditu borondatezko, kulturako, ordezkartzako... jarduerak egiteko.
- 60 kreditu praktikak egiteko karrerako azken bi urteetan.
- 6-30 master amaierako lana egiteko.

Itxura denez, neurri horien bidez, Garapenerako Hezkuntza sartzeko aukera eman nahi zen, alderdi hauek abiaburutzat hartuta:

- Lanbide-arloko espezializazioko ibilbideak diseinatzea. Hautazkotasuna eta konfigurazio askea. Ardaztasuna gutxi garatuta dagoela kontuan izatea.
- Hainbat ikasgaitan zeharkakotasuna lantzea.
- Karrera amaierako proiektuetan sartzeko. Gradu eta master amaierako proiektuak.
- Enpresetan praktikak egitea eta ikasleen mugikortasuna garatzea.
- Graduatu ondoko ikasketak espezializatuak egitea: doktoregoak eta masterrak.
- Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko hedapenaren arloan bultzatzea.
- Unibertsitateko eta unibertsitatetik kanpoko irakasleen prestakuntzako programetan barne hartzea.
- Garapenerako Hezkuntzari buruzko ikerkuntza bultzatzea, proiektu, tesi eta master amaierako tesiei dagokienez.
- Prestakuntzako prozesuak eta ikerketak elkarren artean koordinatuta egingo dituzten Garapenerako Hezkuntzako prestatzaileen eta ikertzaileen sareak eratzea.
- Laguntza teknikoko eta jakintzak eskualdatzeko jarduerak egitea.



Aukera guztiak gorabehera, eta gaiari buruzko balantze zehazturik eduki ez arren, gure ustez, oso gutxi egin da aurrera aukera horiek garatzeari begira. Hain zuzen, nabarmentzekoa da ikasketako plan berrietan, prestakuntza diseinatzean, maiz, jomugatzat hartu den profesionaltasunaren kontzeptua lanbide-arloko gaitasunei buruzko interpretazio zorrotz baten inguruan egituratu dela, merkatuak eskatzen dituen trebetasunen garapentzat hartzen baititu gaitasunak. Horrek talka egiten du erabat profesionaltasun zabalduaren ideiarekin. Izan ere, ideia horrek ikuspegi konplexua du lanbide-arlo jakin batean “gaitasuna izateak” esan nahi duenari buruz, zalantzarik gabe hartzen baitu barne ikasleei behar bezalako prestakuntza ematea, ikasleek gaitasun kritikoa gara dezaten eta etorkizunean egingo duten lanarekiko konpromiso politikoa izan dezaten. Prestakuntza ulertzeko era horren ondorioz, ikasketa-planen diseinua zuhurra eta zekena izan da, ez baita kontuan hartu edukia hautatzeko beharra, ez eta irakasleen berrikuntza ere, mundu-mailako giza garapen iraunkorra eta bidezkoa, kultura artekotasuna, generoko zuzentasuna eta Garapenerako Hezkuntzatik datozen bestelako gaiei dagokienez.

Bestetik, erreformaren sorburu ziren metodologia berritzaileen atzetik esandako hitz limurtzailak eta arriskutsuak gorabehera, ezer gutxi egin da aurrera ikuspegi pedagogikotik. Ustezko berrikuntza zeregin burokratikoetara mugatu da, eta zeregin horiek, irakaskuntzako jarduerak hobetzeko baliagarriak ez izateaz gain, gure ustez, era arriskutsuan hondatzen dute eta berezko izaera kentzen diote irakaskuntzari. Arazo horien adierazgarri batzuek zerikusi zuzena dute eremu birtualak deitutakoak garatzeko informazio eta teknologiko teknologiak baliatuz metodologia eraginkorra ulertzeko izan den moduarekin. Eremu horietan, ikasleen lan eraginkorra eta lankidetzat itxi egiten dira, maiz, eta aski modu antipedagogikoan mekanizatzen dira.

### 3. Garapenerako Hezkuntzako esperientziak hezkuntzako profesionalen prestakuntzan

Gure fakultateko Didaktika eta Eskola Antolakuntzako Sailean, zehazki, Hezkuntzako Teknologia izeneko ikasgaiari egin ditugun esperientzia batzuk diseinatzeke, azken aldi honetan kontuan hartzen ditugun teoriak eta kontzeptuak ez ditugu testu honetan luze azalduko, baina, besterik ez bada ere, zerrendatu nahi ditugu. “Esperientzia pedagogiko erabakigarriak” hartu ditugu abiaburutzat, zehatzago azaltzeko, “maisua, ikastun, eta hezkuntza- eta gizarte-komunitateko beste kide batzuen arteko bilerak egin ditugu, parte-hartzaile bakoitzari adimenean, arlo emozionalean eta bizitza osoan arrasto sakona utzi dioten praktiken bizipena oinarritzat hartuta (metodologia eta kontzeptuen bidez)”<sup>2</sup>. Horrez gain, oso baliagarriak izan dira “partaidetzaren arkitekturak” bezalako kontzeptuak, eta ikaskuntzari buruzko teoria soziokulturalan oinarritutako “elkarlaneko ikaskuntzari” buruzko teoriak. Kontzeptu horiek aukera eman digute hainbat jarduera diseinatzeke, “alderdi soziala” benetan barne hartuko duen ikaskuntza garatzeko, “adimen kolektiboak” eta “ikaskuntzako komunitateak” lantzeko asmoarekin, eta “arakatzeko komunitateak” izenekoekin bat etorrita. Horrek guztiak esan nahi du garatuko dugun irakaskuntzan irakasleek zeregin garrantzitsua bete behar dutela, eta bitartekotza-lan egokia egin behar dela, hala arlo pedagogikoan, nola gizarteko eragin-trukeak garatzean. Kontzientziaioari eta elkarrizketan oinarritutako pentsamenduari buruzko Freireren teoriak

<sup>2</sup> Prieto, D. eta Gutiérrez, F. (2011): *La mediación pedagógica*. Prieto, D. (2000): *Comunicación, Universidad y Desarrollo*. Ediciones CICCUS-La Crujía, Buenos Aires, 2000. Prieto, D. (2007): *Comunicación para el desarrollo: entre los irrenunciabiles ideales y los juegos de poder*. Mendoza, Argentina <http://anterior.inta.gov.ar/comyses/comyses/castillo.pdf>

ere sartu ditugu, arazoak aztertzeko oinarri gisa, errealitateari buruzko pentsamendu kritikoa garatzeko xedez egiten ditugun praktiken azterketan. Hori lortzeko, pentsamendu konplexua gara dezaketen jarduerak egin behar ditugu, gainerakoekin eragin-trukean arituta, eta teoria eta praktika jarri behar ditugu harremanean, errealitatearen azterketa kritikoa egin ahal izateko, eta jakintza era kritikoa berreraiki ahal izateko. Azkenik, “nonahiko ikaskuntzaren” ekarpenak hartu ditugu barne gure praktiketan, eta hedabide klasiko, hedabide berriekiko eta tranmedia inguruneekiko kritikoa den “hedabideetako hezkuntzaren” ekarpenak ere bai.

Jarraian, Garapenerako Hezkuntza eredutzat duten eta azken urteetan egin diren esperientziak azalduko ditugu, eta letra lodiz azpimarratuko dugu haietako bakoitzak curriculumean duen osagai nagusia:

- **Garapenerako Hezkuntzako edukien eta elkarlaneko metodologia eraginkorren bidez sortutako zeharkako edukiak “Hezkuntzako Teknologian”:** Pedagogiako ikasgai hau 2010-2011 ikasturtean jarri zen abian, eta hamabost urtez Pedagogiako lizentziaturan izan den izen bereko ikasgaia du oinarrian.
- **Garapenerako Hezkuntzako, elkarlaneko ikaskuntzako eta alfabetizazio berriei buruzko eduki berezien hautaketa “Genero eta Hezkuntzan”:** Genero eta Aniztasunari buruzko Masterreko eta GEMA Erasmus Mundus Masterreko ikasgai honek Garapenerako Hezkuntzak genero-ikuspegia nola lantzen duen aztertzen du, bere edukien artean. Ikasgai hau 2009-2010 ikasturtean hasi zen irakasten.
- **Kultura artekotasunari buruzko eduki bereziak eta arazoetan oinarritutako proiektuak garatea “Hezkuntza, immigrazio eta giza eskubideetan”:** “Gizarte eta hezkuntzan esku-hartzeko eta ikertzeko master ofizialeko” ikasgaia da. Hautazko ikasgai honetan zeharka sartu dugu hezkuntzaren bidez kultura artekotasuna lortzeko lanaren alderdia. 2010-2011 ikasturtean hasi da irakasten.
- **Garapenerako Hezkuntza jomugatzat duen “Giza garapen iraunkorrerako hezkuntza eta lankidetzatza” izeneko ikasgai berezia:** Pedagogiako hautazko ikasgaia da, ikasketa-plan berrien arabera. 2013-2014 ikasturtean jarriko da abian.

#### **4. Profesionaltasun zabaldua garatzeko prozesuan Garapenerako Hezkuntza barne hartzeko edukiak eta metodologiak**

Garapenerako Hezkuntza unibertsitateko irakaskuntzan sartzean izan genituen lehenengo esperientzietan, eduki zehatzak txertatu genituen garai hartan ematen ari ginen ikasgaietan. Eduki berri horiek sartzearen ondorioz, proposamen metodologiko berriak garatu behar izan genituen ezinbestez, izaera eraginkorragoa eta parte-hartzea gehiago bultzatzen zuten eduki horiek landu ahal izateko. Esperientzia horietako bakoitzean egin dugun lanaren ardatz nagusiak nolabait azaltze aldera, alde batetik, biderik luzeena duen zatia hautatu dugu: gaur egun Pedagogiako ikasketei dagokien Hezkuntzako Teknologia izeneko ikasgaia. Bestetik, alderik berrienetako ideia batzuk aurkeztuko ditugu, labur-labur: Genero eta Hezkuntzako ikasgaiak, iraupen laburragoak izan arren, masterrean irakasten baitira. Bietan, labur-labur azalduko ditugu haien edukien aukeraketa, eta gaur egun lantzen ari garen proposamen metodologikorik nabarmenetako batzuk:

## Hezkuntzako teknologia

Hezkuntzako teknologia egungo Pedagogiako bigarren ikasturteko ikasgai bat da. Bere helburu nagusia da ikasleei prestakuntza ematea, baliabide didaktikoak eta komunikaziokoak aztertu, diseinatu eta erabiltzeko, era horretan, irakaskuntzako eta ikaskuntzako prozesu desberdinetan eta talde desberdinekin txertatu ahal izateko. Ikasgai honek irakasgai nagusiak diren 6 ECTS ditu, eta %60 osagai praktikoak dira. Ikasle gehienak emakumezkoak dira (%80 eta %90 artean, ikasturtearen arabera), eta, lehenbiziko ikasturteko ikasgaia denez, ikasleen adina 20 eta 21 urte bitartekoa da.

Lehen aldia 1999. eta 2009. urteen artean izan zen, gutxi gorabehera. Aldi horretan, ikasgaiaren jomuga zeharkako edukiei buruzko lana izan zen, eta “Hegoaldearen irudikapena publizitatean” eduki sortzailea hartu zen abiaburutzat. Garai hartan, funtsezko jarduera “Hegoaldeak hedabideetan dituen irudikapenak” aztertzea zen. Jarduera horretan, gaien sartzeko genero gisa erabiltzen genuen publizitatea, eta, gero, talde-jarduera bati heltzen genion, hain zuzen, “Garapenerako Hezkuntzari buruzko edukiak aztertzeko unitate didaktikoak eraikitzea” ardatz gisa zuen jarduera bati.

Bigarren aldian, zeharkako eduki berriak sartu genituen, eduki sortzaile bati loturik; eta 2009. urtetik aurrera “generoak publizitatean duen irudikapena” izan zen eduki hori. Eduki hori lantzeko jarduera hauek egin genituen:

- Emakumeen irudia edo generoari lotutako gaiak eredu gisa dituzten publizitateko irudiak aztertzea.
- Komunikazio-sentsibilizazioko kanpaina bat prestatzea, generoa ardatz gisa hartuta, emakume gazteen arazoak aztertzeko.
- “Real Women Have Curves” eta “Bend It Like Beckham” filmak aztertzea, Hegoaldeak duen garrantzia azaltzeko sarrera gisa.
- Audio eta bideo programak prestatzea, horien bidez generoari buruzko kontraktak sortzeko, eta, ahal dela, Hegoaldearen garrantzia ere barne hartzea bertan.
- Ikasleek egindako lanak sarean hedatzea, blog eta sare sozialen bidez.

Jarduera horien emaitzak ikasturte bakoitzean, ikasleekin elkarlanean arituta, ikasgai bakoitzari buruz sortzen diren blogetan daude bilduta; helbide hauetan daude eskuragarri:

Hezkuntzako teknologia 2010-2011 <http://tecnoeducaast.blogspot.co.uk/>

Hezkuntzako teknologia 2011-2012 <http://tecnoeducast12.blogspot.co.uk/>

## Garapenerako Hezkuntza “Genero eta hezkuntzan”. Edukiak eta metodologiak bateratuz

Ikasgai hau sortu zen, ordura arte eskaintzen ez zen hezkuntzari buruzko prestakuntza osagarria sartu behar zelako Genero eta aniztasunari buruzko master Ofizialean eta GEMA Erasmus Mundus masterrean. Eskakizun hori betetzeko, ikasgai bat diseinatu zen. Lehen zatian, hezkuntzari lotutako generoko gaiak aztertzen dira; eta, bigarrean, berriz, hedabideek egiten duten generoko irudikapenen ikuspegia lantzen da, bereziki lankidetzaren esparruan erabiltzen dena. Era horretan, generoa ardatz gisa hartuta, Garapenerako Hezkuntzari buruzko

eduki berezi batzuk aztertzen dira. Ikasgai hau hautazkoa da, 6 EGT ditu, eta horietatik 3 in-  
guruk Garapenerako Hezkuntzaren ikuspegia lantzen dute. Ikasle gehienak emakumeak dira.

Garapenerako Hezkuntzaren ikuspegia barne hartzen duen ikasgaiaren zati honetarako hau-  
tatu ditugun edukien topikoak hauek dira:

- Emakumeak irudietan: publizitatea eta ekoizpenak gobernuz kanpoko erakundeetan.
- Irudietan agertzen diren emakumeen bereizkeriari buruzko topikoak:
  - Kultura-kontuak.
  - Tokiko arazoa.
  - Generoko estereotipoak eta Hego eta Iparreko emakumeak:
- Izateko eta sentitzeko moduak.
- Zereginak, egitekoak, erantzukizunak, sexuaren arabera lanaren banaketa eta gene-  
roko rolak.
- Esleitutako guneak.

Ikasgai honetan, lan egiteko metodologiari dagokionez, aldi hauek bereizten dira:

1. Informazioa-Pertzepzioa: sorrarazitako aurkikuntza eta arazoaren onarpena hartzen ditu barne.  
Informatzeko lehen unean, azaltzen den arazoa onartzeko behar diren datuak eskura-  
tzen zaizkie ikasleei: emakumearen desberdintasuneko egoera, hedabideetan duen irudi-  
kapenei loturik, eta hori lankidetzaren esparruan nola ardatzen den. Horretarako, hasieran,  
publizitateko irudien aukeraketa bat eta aski egokiak diren dokumental batzuk baliatzen  
dira -hala nola, “Salma Cuenta” o “La mitad del cambio”-. Horien bidez, aztergai ditugun  
gaien “eragindako aurkikuntza” lortu nahi da, eta gai horiei dagozkien arazoak aztertu  
nahi dira. Gero, zenbait azterketa eta ikerketetatik jasotako datuak ematen dira, eta, oro-  
bat, gaiari buruzko literatura akademikoko aipamenak egiten dira.
2. Ohizko berreraikitze-lanak: aldi honen jomuga da kontzientzia hartzea, eta identifikatze-  
ko gaitasuna eta argudiatutako kritika lantzea.

Aldi honetan, bi motatako jarduerak proposatzen zaizkie ikasleei: publizitateko iragarki bat  
aztertzea, eta sentsibilizazioko kanpaina bat diseinatzea, zehazki, bileretan azaldu diren ara-  
zoen artean, edo ikasleek berek eguneroko esperientzian aurkitu dituzten arazoaren artean  
garrantzizkoenak iruditu zaizkien gai horietako bati buruzko kanpaina bat.

3. Ekintza: konpromiso etikoa eta ekintza zehatzak garatzen dira (hezkuntzako prozesuan  
eta benetako bizitzan). Ekiteko aldiaren, kanpainaren ikus-entzunezko materiala prestatu  
ondoren, ikasgelan aurkezten da. Gero, ikasgaiaren blogean sartzen da, eta sare sozialen  
bidez zabaltzen da jendartean. Ahal izenez gero, ahalegina egiten da ikasgelatik kanpoko  
benetako testuinguruan aurkezteko eta eztabaidatzeko.

Ikasgaiaren azken hiru edizioetan egin diren jardueren emaitzak, bolg honetan dauden  
ikusgai: <http://educagenero.blogspot.co.uk/>

## Bibliografia

- Boni, A. et al. (2005): *La Educación en valores en la Universidad. Los dilemas morales como herramientas de trabajo en los estudios científicos*. GREVOL. Universidad Politècnica de València.
- Boni, A. et al. (2012): Elementos para una práctica crítica del desarrollo. Repensando la formación universitaria desde la ED. *Educación Global Research*, 2. zk., 2012ko ekaina. Hemen dago eskuragarri: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/01A-Alejandra-Boni1.pdf>
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Buckingham, D. (2009): *The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice*. Medien impulse.
- Celorio, G. et al. (2010): Educación para la ciudadanía global: debates y desafíos. Bilbo, Hegoa.
- Celorio, J. et al. (2006): Informe sobre la asignatura troncal Practicum II en el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz, 2006ko abenduaren 7tik 9ra. Hemen dago eskuragarri: [www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/JuanjoMario.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/JuanjoMario.pdf)
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009): “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies. International Journal*, 4:3, 164-195.
- CRUE (2000): *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*. Hemen dago eskuragarri: [www.ucm.es/info/vris/pcd/CRUEsep2000.PDF](http://www.ucm.es/info/vris/pcd/CRUEsep2000.PDF)
- CRUE (2006): *Código de Conducta de las Universidades en materia de cooperación*. Hemen dago eskuragarri: [www.unican.es/NR/rdonlyres/4DB3812A-138D-412C-B4E0-500621DB-FE81/o/C%C3%B3digodeConductaUnivsCooperaci%C3%B3nDllo.pdf](http://www.unican.es/NR/rdonlyres/4DB3812A-138D-412C-B4E0-500621DB-FE81/o/C%C3%B3digodeConductaUnivsCooperaci%C3%B3nDllo.pdf)
- Dussel, I. (2010): *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. Hemen dago eskuragarri: [www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf)
- Fueyo, A. (2007): El Espacio Europeo de Educación Superior: Un marco para Educación para el Desarrollo. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz, 2006ko abenduaren 7tik 9ra. Hemen dago eskuragarri: [www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/GT2\\_Bolonia\\_Queli.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/GT2_Bolonia_Queli.pdf)
- Fueyo, A. (2012): Experiencias de incorporación de la Educación para el Desarrollo como eje transversal de las enseñanzas universitarias del ámbito educativo. *Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad. Comunicaciones*. 2011ko azaroaren 24tik 25era, Bilbo, Hegoa. Hemen dago eskuragarri: <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1078/Comunicaciones.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000): Critical inquiry in a text-based environment computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. Hemen dago eskuragarri: [http://communitiesofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/Critical\\_Inquiry\\_model.pdf](http://communitiesofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/Critical_Inquiry_model.pdf)

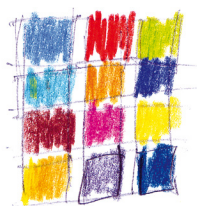
González, A. (2007): Las relaciones de las ONGD y la Universidad en el ámbito de la Educación para el Desarrollo. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz, 2006ko abenduaren 7tik 9ra. [www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Angel%20G\\_Navas.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Angel%20G_Navas.pdf)

HEGOA (2011): *Jornadas sobre Educación para el Desarrollo en la Universidad*. 2011ko azaroaren 24tik 25era. Bilbo, Hegoa. Hemen dago eskuragarri: [www.hegoa.ehu.es/educacion/jornadas\\_de\\_educacion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_en\\_la\\_universidad](http://www.hegoa.ehu.es/educacion/jornadas_de_educacion_para_el_desarrollo_en_la_universidad)

Pérez-Foguet, A. et al. (2007): Instrumentos para el Impulso de la Educación para el Desarrollo en la Universidad: Ejemplos en entornos politécnicos. *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz, 2006ko abenduaren 7tik 9ra. Hemen dago eskuragarri: [www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/AgusAleCar.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/AgusAleCar.pdf)

Piscitelli, A. (2010): *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Aula XXI. Santillana. Buenos Aires.

Robison, A. (2010): *New Media Literacies By Design*. Tyner (arg.) (2010). *Media Literacy. New Agendas in Communication*. New York & London. Routledge.



## Garapenerako Hezkuntza irakaskuntza teknikoetan

*Joseba Sainz de Murieta Mangado<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Bilboko Ingeniaritza Goi Eskola Teknikoko irakaslea. Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Sistemen ingeniari-ritza eta automatika saila. Euskadiko Mugarik Gabeko Ingeniaritzako *Unibertsitatea* taldearen koordinatzailea.

Testu honi hasiera emateko, 1999. urtean UNESCOren zuzendaria zen Federico Mayor Zaragozak argitara eman zuen artikulu baten zati bat jarri nahi dut:

*“Zientziari ez zaio aurpegiatzen dena ez jakitea (...) Baina, honez gero, ezin da alde batera utzi galdera nagusia: zientzia, zergatik eta norentzat? Bestela esanda, ikertzaileen lehentasunek, haien lanen norabideek, antolatzeke dituzten moduek, jasotzen duten finantziario-mailek edota lortzen dituzten jakintzen joan-etorriak, onura eta interes publikoa al dute jomugatzat? Edo, oinarritzko ikerketaren eta epe luzearen kalterako, erosteko ahalmenik handiena duten kontsumitzaileei zuzenduta al daude gehienbat? Ikerketa gero eta gehiago “privatizatzen” ari denez, ez al dira oinarritzko beharrian unibertsalak alde batera uzten, berehalako errentagarritasunik ez dutela argudiatuta? «Botere zientifiko» berri horrek bazter utzi dituenak entzunarazi behar dute beren ahotsa.*

*... elektrizitaterik gabe utzi diren 600.000 herrixketako biztanleek edo edateko urik eskuragarri ez duten bi mila milioi gizakik eskubidea dute eskatzeko ikerketak erantzun egokiak eman diezazkien haien baliabide urri horiei. Are gehiago, gizateria osoak du eskubidea eskatzeko ikerketa ahalik eta lehentasunik handienaz arduratu dadin planetako arazoaren arrazoiez eta arazo horiei aurre egiteko moduez. Era berean, herritarrek eskubidea dute eskatzeko bakea eta demokrazia pixkanaka ahultzen ari diren desberdintasunen eta bazterkeriaren mekanismoak hobeto uler daitezten. Eta hauxe da kezka nagusia: zientziaren onurak eragina izan dezatela lehenik eta behin bazter utzi dituen horiengan”<sup>2</sup>.*

Aurreko mendearen bukaeran idatzitako artikulu horretan, Federico Mayor Zaragozak zalan-zalan jartzen ditu arlo zientifikoa eta teknologikoa, eta arlo horiek duten gizateriarekiko erantzukizunaz ohartarazten du, batez ere, gizarte-egoerarik ahulenean dauden lagun horiekiko.

Hamarkada luzea igaro da hitz horiek idatzi zituenetik, baina unibertsitateko irakaskuntza teknikoaren arloan lanean aritzen garenok oso aldaketa gutxi ikusi dugu irakaskuntzako eta ikerkuntzako praktikan, zientziaren eta teknologiaren ikuspegi publiko eta sozial horretara zuzentzeari dagokionez.

Gaur egun, gehienbat gizarte-egoerarik ahulenean dauden biztanleengan eragina izaten ari den krisialdi sistemikoan murgilduta gaudela, egunero irakur ditzakegu alertako datuak, haietako asko teknologiari lotutakoak: munduan, 2.600 milioi lagunek ez dute edateko urik eskura, 1.600 milioi lagunek ez dute elektrizitaterik<sup>3</sup>, ikerketa militarren arloan egiten den inbertsioak hainbat milioi eurotan gairiditzen du gainerako ikerketetan egiten den inbertsio osoa (zientifikoa, nekazaritzakoa, ozeanografikoa, medikuntzakoa...), aldaketa klimatikoak eragindako gastuek gora egiten dute, emakumeek bereizkeria nozitzen dute oraindik arlo zientifiko-teknologikoan<sup>4</sup>...

---

<sup>2</sup> Federico Mayor Zaragoza. *La ciencia: ¿por qué y para quién?* El Correo Unesco, 1999ko maiatza. 5. zk.

<sup>3</sup> Nazio Batuen Garapenerako Programak egindako txostenetatik jasotako datuak.

<sup>4</sup> *Gaur egun, munduan barrena, emakumeek ministerioetako postu guztien %17 inguru betetzen dute. Postu horietatik, %35 gizarte-gaiei eta gizarte-ongizateari lotuta dago. Aitzitik, %7k baizik ez du zerikusia ingurumenarekin, natura-baliabideekin eta energiarekin; eta, era berean, %3k baino ez du harremanik zientzia eta teknologia-rekin.* ONU Mujeres taldeak emandako datuak, erakunde hauek egindako ekarpenak aintzat hartuta: ESCAP, IFAD, FAO, Nazioarteko Lan Erakundea, ONU-Habitat, Munduko Elikagaien Programa, NBGP, Telekomunikazioen Nazioarteko Batasuna, UNESCO, UNFPA eta UNICEF. 2007.



Horiek horrela, ba al dago zientziak eta teknologiak gizartearekin eta gizartea erasaten duten arazoekin dituzten lotura horiek zalantzan jartzen duen diziplinarik? A priori, bi diziplina aritzen dira gehienbat bi gai horietaz: Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketen hurbilpena eta Garapenerako Hezkuntza.

Bi ikuspegi horiek Iparreko herrialdeetan sortu ziren 1950 eta 1970eko hamarkaden artean. Lehenengo diziplinak Estatu Batuetako eta Kanadako unibertsitateekin du lotura; eta bigarrenak, berriz, zerikusi gehiago du Hegoko herrialdeekiko lankidetzarekin. Ikusiko dugunez, bi diziplinek zenbait puntu dituzte batera, zientzia eta teknologia ulertzeari dagokionez.

## 1. Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketen hurbilpena

Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketen ikuspegia 1970eko hamarkadaren bukaeran azaldu zen Estatu Batuetan eta Kanadan, zirkulu zientifiko eta akademiko batzuen altzoan; eta haustura eta eraldaketa ekarri zituen zientzia eta teknologia ulertzeko molde klasikoarekiko. Mugimendua 1980ko hamarkadan iritsi zen unibertsitate-arlora, eta, beraz, Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketak Estatu Batuetako, Kanadako eta Ingalaterrako unibertsitate garrantzitsuetan sartu ziren, bai eta instituzionalizatu ere<sup>5</sup>.

Diziplina honen hatsapenen eta teorien oinarrian, zientzia ulertzeko ikuspegi klasikoarekin haustura ekartzen zuten beste mugimendu batzuk zeuden, adibidez, Mertonek bultzatutako Zientziaren Soziologia, eta Kuhnek sustatutako zientziaren ikuspegi historizista, *La estructura de las revoluciones científicas* (1962) lanean zabal azalduta dagoena.

Azterketa horiek aldaketa zientifikoa eragin duten eragile sozialak ikertu nahi dituzte, eta, horrez gain, zientziaren eta teknologiaren alderdi soziala zehaztu eta ulertu nahi dute. Diziplina anitzeko azterketak dira, eta era honetako gertakariak dituzte aztergai: historia eta kultura zientifikoa, ikerkuntzan eragina duten alde politikoak eta sozialak, arlo zientifikoa emakumeek duten agerpena, giza garapenerako teknologiak, zientziaren alderdi etikoak, etab.

Sortu zenetik gaur egun arte, Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketek hiru arlo hauek aztertu dituzte gehienbat: ikerketa (ondoan duen testuinguru soziala aintzat hartzen duen ikerketa sustatzen da), politika zientifiko-teknologikoa (parte-hartze publikoa bultzatzen da) eta hezkuntza (herritarrek kultura zientifiko-teknologikoko prestakuntza jaso dezaten sustatzen du, hartara, errealtate sozialei buruzko ikuspegi kritikoagoa izan dezaten).

Hiru arlo horietan, hauek dira dauden helburu nagusietako batzuk:

- Herritarrek pertzepzio doiagoa eta kritikoagoa izan dezaten zientzia eta teknologiari buruzko gaiez, eta, orobat, gai horiek gizartean eta ingurumenean dituzten eraginez eta haiekin dituzten harremanez.

<sup>5</sup> Laurogeita hamarreko hamarkadaren hasieran, Estatu Batuetako hirurogeita hamar unibertsitatek baino gehiagok ematen zituzten Zientzia, Teknologia eta Gizarteko hurbilpenari buruzko ikasgaiak, lizentziatura osoak, ikastaroak, masterrak eta doktoregoak. Gainera, instituzio horietatik, hogeitaz inguruk Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketei buruzko ikerketa-zentroa zuten.

- Herritarren parte-hartze publikoa sustatzea zientzia eta teknologiaren arloan, eta gizartea kontzientziatzea etorkizunaren gainean dituen erantzukizunei buruz.

Hortaz, bada, bultzatzen duten ikuspegiaren arabera, zientzia eta teknologia prozesu sozialak dira, eta haien barnean beste osagai batzuk sartzen dira. Osagai epistemologikoez eta teknikez gain, besteak beste, balio moralek, erlijiozkoek, eta interes politikoek eta ekonomikoek zeregin erabakigarria betetzen dute, jakintza zientifikoak bultzatzeko, sortzeko eta ezagutzera emateko aldietan. Hala, bada, ikuspegia guztiz kontrajarrita dago zientzia ulertzeko ikuspegi klasikoarekin. Izan ere, Vienako Zirkuluak 1920ko hamarkadan bultzatutako ikuspegi horrek neutroa zen eta baliorik ez zuen zerbaiten gisa hartzen baitzuen zientzia, metatzailea eta lineala zen zerbaiten moduan.

## 2. Garapenerako Hezkuntza

Garapenerako Hezkuntza da zientzia eta teknologiaren praktika, erabilera eta kontrola aztertzeko esparru gisa har dezakegun beste ikuspegi bat.

Sentsibilizazioarekin edo karitatezko ikuspegiekin eta ikuspegi humanitarioekin lotzen zuten ikuskera zaharrak gaindituta daudela, Garapenerako Hezkuntzak pertsona profesional gaituak prestatzetik harantz jo behar duen prozesu gisa ulertzen du hezkuntza (hezkuntzaren ikuspegi utilitarista baita hori). Eraldaketa sozialarekin, giza eskubideekin eta pertsona guztien duintasunarekin engaiatuta dauden eta kritikoak diren herritarren osoko prestakuntza lortu nahi du.

Garapenerako Hezkuntzaren ikuspegi horrek mugatuagoa den beste ikuspegi bat gainditzen du, Ipar eta Hegoaren arteko lankidetzako alderdiekin baizik lotzen ez zuen ikuspegiarekin. Azken ikuspegi horrek hortxe irauten du zutik, baina, gero eta indar gutxiago du egunetik egunera, oraingo egoera konplexuan. Izan ere, gaur egun, une oro hegoak azaltzen ari dira iparretan, eta iparrak hegoetan, eta aberastasuna eta giza eskubideak gaizki banatuta egoiteak sorrarazten dituen arazoek era berean erasaten dituzte bi hemisferioetako herrialdeak.

Hala, Garapenerako Hezkuntzak, bere ikuskera zabalaren ildoan, aldaketa sozialak eragin nahi ditu, hezkuntzako prozesuaren bidez. Ildo horretan, prozesuan parte hartzen duten lagun guztien eraldaketa eta askapena lortzeko jakintzak, metodoak, praktikak eta balioak hartu nahi ditu barne, horien bidez, pertsona horiek behar adina gaitasun izan dezaten, eraldaketa lortzeko eragile izateko, eta tokian bertan jardun daitezen, mundu-mailako helburuen bila.

Ildo horretan, Garapenerako Hezkuntzak unibertsitateei galdetzen digu ea zein jakintza ematen ari garen irakaskuntzaren bidez -eta zertarako-, eta ea zein jakintza sortzen ari garen ikerkuntzaren bidez -eta zertarako-. Era berean, galdetzen digu ea zein giza profil bilatzen ari garen unibertsitateetako pasillo, ikasgela eta laborategietan beren bizitzako oso urte garrantzitsuak ematen dituzten milaka pertsonen artean.

Bestalde, Garapenerako Hezkuntza ezinbestez jarri behar dugu harremanetan ekintza eraldatzailearekin engaiatuta dagoen hezkuntza-ikuskera batekin, eta gizarte hobea izateko idealarekin. Horiek horrela, nahitaez berraztertu behar ditugu unibertsitatean erabiltzen ditugun metodoak, edukiak, helburuak eta baliabideak (ikerketak ez du berez helburu bat izan

behar, tresna bat baizik, hain zuzen, helburu bat lortzera zuzendutako nahitaezko tresna bat), eta berrazterketa horrek gure inguruneko eragile sozialekin batera egindako hausnarketaren emaitza izan behar du, ez merkatuek edo enpresek dituzten interesen fruitua.

### 3. Irakaskuntza teknikoetan ikuspegiak batzen: teknologiaren kontzeptuaren bilakaera

Irakaskuntza teknikoetan, Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketen hurbilpena eta Garapenerako Hezkuntza elkarren osagarri izateaz gain, oso esparru teoriko interesgarria eratzten dute, aukera ematen baitigute edukiak, ikuspegiak, metodologiak eta praktikak berriz aztertzeko.

Mota honetako irakaskuntzek, gainera, ikuspegi utilitarista, lehiakorra eta espezializatuegia izateko joera dute. Izan ere, “profesional bikainak” prestatzeko xedez dabiltzala, maiz, ahaztu egiten zaie lehen aipatu dugun osoko prestakuntza ematea.

Goi-mailako Hezkuntzaren Europako Esparrua bat-batean azaltzean, areago handitu da irakaskuntza teknikoen ikuspegi utilitarista hori; eta argi ikus daiteke, ikasleek garatu behar dituzten gaikuntzen artean, ia guztiz desagertu direla izaera praktikoa, zientifiko edota teknologiko nabarmenik ez duten horiek.

Hala, bada, Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketak, diziplina gisa, ezin hobeto egokitzten dira eskola eta fakultate teknikoen baitan (izan ere, ingurune akademikoetan sortutako diziplina bat da), eta ikuspegi interesgarriak ematen dituzte zientziak eta teknologiak alderdi sozial eta kulturekin dituzten loturei buruz.

Bestetik, Garapenerako Hezkuntzaren alderdi kognitiboak, prozedurazkoak eta etikoak harremanetan jar ditzakegu teknologiaren ikuspegi alternatiboek sustatzen dituzten edukiekin, praktikekin eta balioekin, adibidez, teknologia egokiek, giza garapenerako teknologiek edo askatasunerako teknologiek sustatzen dituzten horiekin. Ikuspegi horiek esparru interesgarria eratzten dute Garapenerako Hezkuntza irakaskuntza teknikoetan eraginkor izan dadin.

#### Teknologia Egokiak

Teknologia Egokiak (TE) XIX. mendearen bukaeran sortu ziren, garai hartan eman baitzion bultzada Ghandik (1869-1948) ekoizteko sistema deszentralizatuari, britainiarren kolonialismoaren aurkako borrokan ari zela. Hala ere, izena, berez, ez da XX. mendera arte agertzen, hain zuzen, 1970eko hamarkadara arte.

Hasieran, Ernst Friedrich Schumacher ekonomialari alemaniarrek (1911-1977) Bitarteko Teknologia izena erabili zuen, Gandhiren ideiak barneratuta, ekonomialari horrek ahalegina egin baitzuen mota horretako teknologia hedatzeko eta ezartzeko. Ildo horretan, *Intermediate Technology Development Group* (ITDG) gobernu kanpoko erakundea sortu zuen, gaur egun *Practical Action* deitzen dena. Gero, Teknologia Egokiak izena zabaldu zen jendartearen, men-debaldeko gizartean *Small is beautiful* (1973) liburua argitaratu zenez geroztik.

Teknologia Egokiek zalantzan jartzen zuten guztiz utilitarista eta emankorra zen teknologia (lanean etekina eta produktibitatea handitzeko asmatutakoa). Era berean, kritika egiten zioten garai hartan nagusi zen garapen-ereduari, eta garatzeko eredu berri bat bultzatzen zuten, berdintasuna, justizia soziala eta ingurumenarekiko errespetua bereizkuntzarik gabeko hazkunde ekonomikoaren gainetik jarriko zuen eredu (Gómez, 2012).

Hona hemen teknologia horien ezaugarri nagusiak:

- eskala txikikoak,
- soilak,
- ingurumenarekiko errespetuz beteak,
- tokiko kulturarekiko errespetuz beteak,
- kostu txikikoak,
- erkidegoko partaidetzarekin eginak,
- langile asko baliatzen dituzte (labour-intensive),
- kanpoko menpekotasun gutxikoak.

Ezaugarri horiez gain, nolabait esan daiteke Teknologia Egokiak direla tekno baikortasuna eta teknologiak, berak bakarrik, garapen-arloko arazo guztiak konpon ditzakeela zalantzan jarri zituen teknologiaren lehenengo ikuspegia. Teknologia Egokituen ustez, testuinguru jakin batean teknologia zehatz bat sustatzerakoan, alderdi sozialak, ekonomikoak eta politikoak hartu behar dira aintzat.

Teknologiaren ikusmolde horrek ere hainbat kritika jaso ditu. Horien artean, nabarmentzeko modukoak dira teknologia jakin bat ezartzen den erkidegoetan dagoen partaidetza-mailei dagozkien kritikak (askotan, oso parte-hartze urria baitago, informazio edo aholku emateko besterik ez), eta, nolabait, ikuspegi teknozentrikoa izaten jarraitzen duenez, ez duela zenbait alderdi aintzat hartzen (edo ez behar adina, behintzat), adibidez, generoko rola, botereko harremanak, edota esku hartze teknologikoko proiektu baten porrota eragin dezaketen rol sozialak (askotan hala izan baita).

## **Giza Garapen Iraunkorrerako Teknologiak**

Teknologia Egokituen kontzeptuak hainbat bilakaera eta berrikusketa izan ditu denboran barrena (adibidez, Teknologia Sozialak izenekoek hegotik egindako begirada ematen diote Teknologia Egokituen kontzeptuari, eta kritika egiten diote Iparreko herrialdeetan garatzeko dagoen eredu kapitalistari). 1990eko hamarkadan, Amartya Sen eta Mahbub ul Haqek emandako bultzadaz, giza garapenaren paradigma agertu zenean, une garrantzitsua izan zen hori.

Giza Garapenerako Teknologien oinarrian dagoen esparru teorikoak, alde batetik, Brundtland txostenean du sorburua (1987), txosten horrez geroztik, areago piztu baitzen kezka planetako ingurumeneko gaitasunei eusteko arazoaz, eta, bestetik, 1990eko hamarkadaren hasieran sortu zen Giza Garapenaren Indizeari lotuta dago, Indize hori hautabide bat izan zen, herrialde baten garapena neurtzeko ordura arte erabiltzen zen ikuspegi guztiz ekonomizistaren aurrean.

Horiek horrela, Nazio Batuen Garapenerako Programak urteko txostena argitaratu zuen 2001. urtean (*Human Development Report -HDR-*). *Aurrerapen teknologikoa giza garapenaren zerbitzuan jartzea* izenburua zuen txosten hori izan zen teknologia eta garapena giza garapenaren paradigman elkartzeko egin zen lehen ahalegin instituzionala.

Hala, bada, Giza Garapenerako Teknologiak harremanetan jartzen ditu helburu baliagarria (teknologia) duten jakintza, metodo eta jarduera guztiak, eta Giza Garapenaren paradigma eta haren ondoriozko indizeak<sup>6</sup>.

Giza Garapenerako Teknologiak Teknologia Egokituaren kontzeptuaren bilakaera bat dira, giza garapen iraunkorraren oinarriak barne hartzen baitituzte: zuzentasuna, jabetasuna, aniztasuna eta iraunkortasuna. Horrez gain, haren ustez, teknologia tresna bat da pertsonen gaitasun nagusiak zabaltzeko.

Teknologia Egokituak zituen ezaugarri asko jaso ditu; honako hauek, laburbilduz: tokiko tradizio teknikoak eta kulturalak errespetatzea, ingurumen- eta gizarte-arloko iraunkortasuna, erkidegoek dituzten gaitasun endogenoak sustatzea, eta onuradunen sarrerak handitzea (ekoizpen-arloko produktu bat bada) edo sarrera horiek handitzeko aukerak hobetzea (azpiegituretako proiektuak badira).

Eredu horrek ere jaso dituen kritikei dagokienez, bereziki nabarmendu behar da, kritika batzuen arabera, Nazio Batuen Garapenerako Programak zehaztasunik gabe aipatzen dituela “aldaketa teknologikoa” eta “teknologiaren eskualdaketa”, eta, dirudienez, bi kasuetan, iparreko herrialdeetan nagusi den garapen-eredua eraman eta egokitu nahi dela hegoko herrialdeetara.

Beste kritika garrantzitsu bat erkidego hartzaileekin batera aldatzeko prozesuetan eta parte hartzeko prozesuetan jartzen den arretari dagokio. Berrikuntza teknologikoa eta hazkunde ekonomikoa garrantzitsuak dira, baina, era berean, garrantzia du aldaketa horiek egiteko erabiltzen den moduak. Human Development Report HDR txostenak ez ditu aintzat hartzen diseinatzeko, eskualdatzeko eta teknologia ezartzeko prozesuak, eta, era berean, ez du aipatzen pertsonak nola hartzen duten parte prozesu horretan.

### Askapenerako Teknologiak edo *Technologies for Freedom (T4F)*

T4F hitza giza garapen iraunkorraren paradigmatikoa eta horri eusten dion esparru teorikoko ikasketen baitan sortu zen: gaitasunen ikuspegian. Gaitasunen ikuspegiak geroztik, garapena zera da: pertsonak balioesteko dituzten benetako askatasunen zabalkuntza (*gaitasunak*) (Sen, 1999).

T4F teknologien ikuspegia Teknologia Egokituaren eta Giza Garapenerako Teknologien bilakaera bat da (teknologia horien osagaietako asko biltzen baititu). Proiektu eta esku-hartze teknologikoen aldi guztietan borondate argia hartu nahi du barne, pertsonen gaitasunak hedatzeko,

<sup>6</sup> Ondoko urteetan, erakunde eta txosten askok hartu eta osatu zuten termino hori. Txosten eta argitalpen horien artean, besteak beste, hauek nabarmenduko ditugu: *Informe de la UNESCO, Ingeniería para un mundo mejor* (2003), *Informe del Banco Mundial Servicios para los pobres* (2004), Inter Academy Councilen txostena, *Inventing a better future* (2004) eta Nazio Batuen Millenium proiektuko Zientzia, Teknologia eta Berrikuntzako taldearen *Innovación: aplicar el conocimiento al desarrollo* (2005) lana.

prozesua bereziki nabarmenduta (teknologia ez da, berez, helburua, baizik eta gaitasunak zabaldu ahal izateko bidea). Bestalde, horrek esan nahi du une oro izan behar dugula gogoan zientzia ez dela neutrala, eraikuntza sozial bat dela, eta hor tartean sartuta daudela erabakiak, balioak, interesak, botereko harremanak eta bestelakoak.

#### **4. Ondorioak eta proposamenak**

Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketen eta Garapenerako Hezkuntzaren ikuspegiak bateratzean, esparru teoriko interesgarri bat agertzen zaigu; eta esparru horrek aukera ematen digu zientziaren eta teknologiaren alderdi sozialak, politikoak, kulturalak eta ekonomikoak irakaskuntza teknikoen barruan sartzeko. Zeregin hori oso zaila da, alderdi horiek neutrotzat eta baliorik gabekotzat jotzen dituen ikuspegi klasikoa iraunarazten badugu.

Bestetik, teknologiari buruzko ikuspegi desberdinek eta haren bilakaeraren ikasketak aukera ematen digute Garapenerako Hezkuntza eduki eta praktika bereziz hornitzeko, hain zuzen, unibertsitateko irakaskuntza teknikoen lan sozialean, prestakuntzan eta ikerkuntzan lantzeko moduko edukiz eta praktikaz. Egia esan, teknologiari buruzko ikuspegi alternatibo horiek guztiek beharbada garrantzi gehiegi ematen diote izaera teknologikoko lankidetzako proiektuen esparruari. Hala ere, bestalde, egia ere bada Zientzia, Teknologia eta Gizarteko ikasketen hurbilpenak duen ikuspegia eta Garapenerako Hezkuntzak gizartea eraldatzeko dituzten helburuak eta haren alderdiak (politikoak, pedagogikoak, kognitiboak eta sentsibilizaziokoak) aintzat hartuta, hori guztiz baliagarria izan litekeela irakaskuntza teknikoetan ikuspegi altermundista eta eraldatzaile bat sartu ahal izateko, beste diskurtso batzuk ere kontuan izanik, hala nola, irakaskuntza teknikoei eta hor irakasten den industrializazioko eta garapenerako ereduari zuzen dagozkien postgarapena eta desazkundera.

## Bibliografía

- Boni, A. (2005): *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano* (Doktoregoko tesia).
- Boni, A. eta Gasper, D. (2011): La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Revista de ciencias sociales*, 220. zk., 2011, 99-116 or.
- Boni, A. Pérez-Foguet, A. (2006): *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Bartzelona, Intermón Oxfam eta Ingeniería Sin Fronteras.
- Celorio, G. eta López de Munain, A. (koor.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbo, HEGOA.
- CMMAD (Ingurumen eta Garapenerako Munduko Batzordea) (1988): *Nuestro futuro común* (Informe Brundtland), Madril, Alianza Editorial.
- Gomez Arribillaga, A. (2012): *Tecnologías para el Desarrollo Humano: discurso y prácticas en las universidades del Estado Español. Estudio de caso de las principales universidades y la UPV/EHU*. Aitor Gómez Arribillaga ikaslearen master amaierako tesia. Zuzendaria: Goio Etxebarria. Globalizazio eta Garapenerako Master Ofiziala. 2011-2012. Hegoa.
- González, M. I., López, J.A. eta Luján, J.L. (1996): *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madril, Editorial Technos.
- GUNI. (2008): *La educación superior en el mundo 3: Nuevos retos y roles emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madril, GUNI.
- InterAcademy Council. (2004): *Inventing a better future*. Amsterdam, IAC.
- Fernández-Baldor, A. et al. (2009): Technologies for Freedom: collective agency-oriented technology for development processes. *Annual Conference of the Human Development and Capability Association*, 10-12 September 2009, Lima.
- Kuhn, Thomas S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Manzano-Arrondo, V. (2011): *La universidad comprometida*. Bartzelona, Editorial Hipatia.
- Meadows, D. (1972): *Los límites del crecimiento* (Erroma Klubari egindako txostena). México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Merton, Robert K. (1979): *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago, University of Chicago Press.
- Pérez, A., Morales, M. eta Saz, A. (2005): *Introducción a la Cooperación al Desarrollo para las Ingenierías: una propuesta para el estudio*. Bartzelona, Associació Catalana d'Enginyeria Sense Fronteres.

NBGP (2001): *Informe sobre desarrollo humano 2001: poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Nazio Batuen Garapenerako Programa (NBGP). Madril, Ediciones Mundi-Prensa.

Sainz de Murieta, J., Lecanda, X. eta Burgos, A. (2008): Análisis del potencial de colaboración entre las escuelas de ingeniería de la UPV/EHU y las ONGD de la CAPV. *IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*.

Schumacher, E. F. (1978): *Lo pequeño es hermoso*. Madril, Editorial Hermann Blume.

Sen, A. (1999): *Development as freedom*. New York, Oxford University Press.

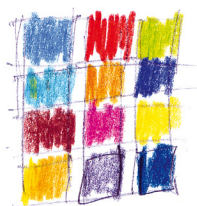
UN Millenium Project. (2005): *Innovation: applying knowledge in development*. Londres, Earthscan.

UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción*.

UNESCO (2003): *Ingeniería para un mundo mejor*.

Ul Haq, M. (1995): *Reflections on Human Development*. New York, Oxford University Press.





**Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza  
azterketa zientifiko-teknikoetan.  
UPVko Utópika sarearen kasua**

*Utópika<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup>Utópika parte hartzeko ikerketa-sare multidisziplinario bat da, Valentziako Unibertsitate Politeknikoko ikasleek eta irakasleek eratzen dute, eta esparru bat proposatzen du, era altruistan gizarte zibilarekin lankidetzan aritzeko. Informazio gehiago ikusteko, jo hona: [www.utopika.upv.es](http://www.utopika.upv.es)

## 1. Aipamen historiko batzuk

Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza izeneko ikerketarako metodologiak Paulo Freireren eskolako herri-hezkuntzako ideiak eta XX. mende amaierako ikerketa sozialeko ildoak biltzen ditu batera. Metodologia honen ideia nagusia hauxe da: ikerketaren xedea ikerketa-taldean pisua duen subjektutzat hartzea, unibertsitateko jakintza akademikoaz aparte, bestelako ñabardurak eta ezaguerak ematen dituen subjektutzat. Parte hartu duten gizarteko taldeak dira ikerketako galderak zehazteaz arduratzen direnak, proiektuaren aldi guztietan hartzen dute parte, eta ekintzako emaitzez jabetzen dira, eta ezagutzera ematen dituzte.

Gaur egun hainbat definizio eta eskola daude, Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzaren barruan, eta hori hala da, neurri handi batean, Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzak istorio luzea egina duelako jakintzaren arlo desberdinetan. Nabarmena da Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza egin izan dela XX. mendearen hasieratik, baina, hala ere, Kurt Lewini bizkarreratzen zaizkio ikerketa-ekintzaren lehenbiziko kontzeptualizazioak. Hain zuzen, kontzeptualizazio horiek 1940ko hamarkadan egin zituen, Estatu Batuetan; eta, horrenbestez, Kemmisek eta Mc Taggartek (2005) lehen belaunaldiko Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza deitutakoa eratu zuen. Kurt Lewinek egin zuen definizioaren arabera, ikerketa-ekintza parte hartzeko prozesu demokratikoa da, eta, prozesu horretan, tokiko biztanleak berak arduratzen dira ikerketako aldi guztiak garatzeaz: informazioa biltzeaz, aztertzeaz, kontzeptualizatzeaz, plangintza egiteaz, betearazteaz eta ebaluatzeaz. Proposamen honek babesten zuen aldi berean lortu ahal zirela aurrerapen teorikoak, praktikoak eta aldaketa sozialak (Adelman, 1993).

*“Ekintzarik ez, ikerketarik gabe; ikerketarik ez, ekintzarik gabe”*

(Adelman, 1993; Lewin aipatuz)

Handik hamarkada batzuetara -zientzian zegoen positibismoaren nagusitasunaren ondorioz proposamen horiek gainbehera egin ondoren-, 70eko hamarkadan, Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzaren bigarren belaunaldia sortu zen, Erresuma Batuan, antolakuntzako garapenaren esparruari lotuta. 80ko hamarkadan, jende asko jarri zen ikuspegi horren kontra, guztiz praktikoa zela argudiatuta; eta dei egin zen esplizituki kritikoa eta askatzailea zen ikerketa-ekintza egiteko. Era horretan sortu zen hirugarren belaunaldiko Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza. Azkenik, Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzan zeuden joera desberdin batzuek bat egin zuten, eta, horrela, laugarren belaunaldia sortu zen, Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza Kritikoa izenekoa. Belaunaldi berri hori garatzeko bidean zeuden herrialdeetako gizarte-mugimenduen altzoan sortu zen, eta, aldi berean, hainbat lagunen sostengua jaso zuen mundu osoan barrena, adibidez, Paulo Freire eta Orlando Fals Bordarena, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako irakasleena, eta gizarte-langile eta akademikoena, batez ere, garapen-arloko ikasketen esparruko horiena. Azken belaunaldi horrek bi gai nagusi garatu zituen Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzaren eremuan. Lehenik eta behin, argudio teorikoak prestatu zituen, ikuspegi eraginkorrakoak justifikatzeko; eta, bigarrenik, Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzaren esparruko ikerketek beren jarduera gizarte-mugimendu zabalagoetara lotu dezaten dagoen beharra azpimarratu zuen (Kemmis eta Mc Taggart, 2005).

Bilakaera historiko horren esparruan, eta ikerketa beste era batean egiteak sortu zuen interes gero eta handiagoa kontuan izanda, hainbat definizio eta testu daude, Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza zer den eta nola egiten den zehazten dituzten testuak (ikus beherago aipamenak eta gidak). Testu horiek oinarritzat hartuta, guk, ikerketa honen esparruan, modu

errazean definituko dugu Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza, azterketa, hausnarketa eta ekintza barne hartzen dituen prozesu gisa. Prozesu horrek emaitza fidagarriak eta baliagarriak lortu nahi ditu, gizarte osoan eragin onuragarria duten taldeko egoerak hobetu ahal izateko. Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzaren oinarrian, ikertu beharreko taldeen beren partaidetza dago, eta, beraz, talde horiek, ikerketaren aztergaia izan beharrean, ikerketako subjektu protagonista bilakatzen dira, ikerketa-prozesu osoa kontrolatzen dute eta elkarri eragiten diote.

## 2. Zer da Utópika?

XVI. mendean Thomas More politikari eta pentsalari ingelesak deskribatu zuen alegiazko uharte baten izena da Utopia, izen bera duen liburuan deskribatuta dagoena. Henrike VII. erregearen absolutismoa kritikatu zuen Morek, eta utopiatarren antolakuntzako moldea proposatu zuen hautabide gisa, garai hartako Europako gizarteak zituen gaitzak gainditu ahal izateko.

Era berean, Universitat Politècnica de València (UPV) Utópika sareak bere ekarpena egin nahi du, beste era bateko unibertsitate-eredu bat sustatzeko. Gaur den egunean (eta bada hobeagoetan ere bai), unibertsitate publikoentzat eroso da partikularren enpresa-interesak eta -onurak baizik ez hartzea kontuan, horietan oinarritzeko eta horietaz elikatzeko. Ulertzeko modukoa da interes partikularrak izatea unibertsitate pribatua sortzen dutenak eta horri eusten diotenak. Alabaina, unibertsitate publikoak diru publikoa jasotzen du, eta, beraz, ezin da ulertu, ezta justifikatu ere, finantziario eta baliabide horien zati handi bat xede partikularrak dituzten proiektuak, azterketak eta ikerketak egitera bideratzea.

Ezinbestekoa da enpresa-arloko erakundeekin batera lan egitea, XXI. mendeko gizartea garatzeko, ikerketa, garapena eta berrikuntzaren bidez (I+G+I); baina bi puntu argitu behar dira lehenik. Aurreneko puntua da etorkizuneko gradudunen prestakuntzan erabiliko den pedagogiak kritikoa, gogoetazalea eta elkarrizketara irekia izan behar duela. Ondotxo dakigu, geure seme-alabei aitzoa erabiltzen irakatsi aurretik, argi ohartarazi behar diegula aitzoa erabiltzea arriskutsua dela (ebaki ahal direla) edo moralgabea izan daitekeela (lapurtzeko, indarkeriaz jokatzeko erabil daitekeela...). Hala ere, ahaztu egiten zaigu, kasu batzuetan, horixe bera egin behar dugula gure ikasleekin. Prestakuntzan dagoen eskaintza elkorra da ikasleen (eta irakasleen eta langile teknikoekin) trebetasun etikoei eta gogoetazaleei gutxienezko arreta jartzan dieten ikasgaiak eta ikastaroak lantzeko esparruan, unibertsitatean ikasitako teknikekin zer egiten eta zer egingo duten gogoeta egiteari dagokionez.

Bigarren zehaztapena da enpresa-sektoreak eta administrazio publikoak ez dutela izan behar unibertsitatearen eta gizartearen artean dauden solaskide bakarrak, benetako bizitzan ere ez baitira. Unibertsitateek ezinbestez islatu behar dute inguruan duten errealitatea, eta barne hartu behar dute hirugarren sektorea beren ikerketetan (governuz kanpoko erakundeak, gizarte-mugimenduak, irabazteko asmorik gabeko erakunde pribatuak...), bereziki, desberdintasunaren eta bidegabekeriaren aurkako borrokari lotuta dauden erakunde horiek. Helburu hori edukirik, ildo instituzional berezi bat behar da, unibertsitateak osatutakoa, ez baita aski aldizka ongintzako jarduerak edota hedabideei begira antolatuta dauden jarduerak egitea.

Zorionez, lan-ildo hori abian dago, lankidetzan aritzen diren unibertsitateko instituzio batzuk sortu baitira, adibidez, UPVren Garapenerako Lankidetzako Zentroa. Instituzio horiek funtseko eta laudatzeko moduko lana egiten dute, irakasleen, langile teknikoekin eta ikasleen profil

sozio-tekniko jakin bat eratzeko, teknologiak, arteak eta ingeniartzak giza aurrerapena eta justizia soziala lortzeko bide gisa ikusirik.

Hala ere, instituzio horien bokazioa, funtsean, pobretuta dauden herrialdeei begira zuzenduta dago, eta, horri dagokionez, egungo politiketan pisu gehiago du lankidetzak hitzak garapen hitzak baino. Hargatik, UPVko hainbat departamentu eta titulaziotako irakasleek eta ikasleek erabakitzen duten Utópika sareak laguntza eman nahi du -Galeanok esango lukeen moduan- garapenerako elkarlaneko espiritu hori toki-mailan ere hedatu dadin. Kontua ez da garatzeko bidean dauden herrialdeei buruzko sentsibilizazio-lana gure aldeko campusean egitea (nahiz eta hori egitea beharrezkoa eta garrantzizkoa izan); kontua da, gehienbat, gure ingurune bidegaberekin eragin-trukean aritzea eta gure jakintza akademikoa erabiltzea, gizartea hobetzeko eta aldatzeko, eta bertako errealitatean oinarritutako sentsibilizazio-lana egiteko. Etorkizun horretarantz jotzen du Utópika sareak, laguntza eman nahi baitu giza garapena lortzeko teknologia bultzatzeko, hain zuzen, toki-mailakoa den baina giza harreman iraunkorren mundu-mailako esparruan sartuta dagoen garapena.

### 3. Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzaren osagaiak

Erkidegoak edo gizarteko taldeak parte-hartze eraginkor gehiago edo gutxiago izatea, hainbat eragileren mende dago: erkidegoko interes-, antolakuntza- eta esperientzia-maila, lanbide-taldeak parte hartzeko metodo eta jarreretan dituen esperientzia eta prestakuntza, finantzatzen duten instituzioen laguntza eta konpromisoa, edota denbora-falta (hala elkartean, nola unibertsitateko edo ikerketa-zentroko kontrako alderdian). Hortaz, erkidegoan dauden partaidetza-maila desberdinen ondorioz, aukera zabala dago Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzan; eta horrek esan nahi du ez dagoela Parte hartzeko Ikerketa-Ekintza bat bakarrik, asko baizik.

Batzuetan, tokiko jendea arduratuko da ikerketa gidatzeaz; beste batzuetan, unibertsitateko ikerlariak hartuko dute pisu hori beren gain, elkarrekin gonbidatuta edo harekin elkarlanean arituta. Kasu batzuetan, sendo antolatuta dauden talde zibilak aurkituko ditugu, laguntza teknikoa baizik eskatzen ez dutenak. Beste batzuetan, berriz, lankidetzak teknikoaz gain, antolakuntzako laguntza ere nahi izango dute.

Hala ere, garrantzizkoa da “erakundeentzat ikertzeko” tradiziozko eredu horretatik alde egitea, aholkularitzen estiloaren modukoa baita hori. Erakundeek konpromisoa eskatu behar zaie, bakoitzak dituen aukerak zein diren kontuan izanik. Garrantzizkoena da argi jakitea ikerketako zein puntu erabakigarritan parte hartu ahal izango duen gizarte-taldeak, eta zein unetan ez. Era berean, garrantzia du parte-hartzaileek aukera izan dezaten zein puntutan parte hartu eta ahal duten hautatzeko.

Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzako mailak bereizte aldera, oinarritzko osagai hauek zehaztu ditzakegu:

- Ikerketako galdera ez da ikertzaileek dituzten interesen arabera izango, erkidegoek, gizarteko elkarrekin edota erakundeek dituzten interesen eta beharren arabera baizik.
- Etengabeko kontsultako osagaiak sartzen dira, kontua ez baita soilik datu-bilketa bat egitea. Komunikazio arina sortzen da elkarrekin eta unibertsitatearen artean, hala landa-lana egitean, nola ikerketako beste une batzuetan (metodoak hautatzean, emaitzak aurkeztean...).

- Erakundeak edo ikerketan sartuta dagoen taldeak beti jasotzen ditu emaitzak.
- Ikerketan sartuta dauden kide guztiek autohausnarketa-prozesua egiten dute.
- Ekiteko edo mobilizatzeko osagaiak txertatzen dira (erkidegoko elkarte bat sustatzea, sarean lan egitea...).

Horrez gain, honako kasu hauetan, Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzak kalitate gehiago lortuko du:

- Elkarteko pertsonak engaiatzen badira ikerketako urrats guztietan, metodoak zehaztean, datuak biltzean eta emaitzak aztertzean.
- Aipamen bibliografikoak ingurune akademikotik kanpo kontsultatzen badira.
- Akademikoak ez diren giroetan erraz *hedatzeko moduko* materiala sortzen bada.

Baterako ikerketa horri esker, taldeak dira ikerketa egiteaz arduratzen direnak, eta hipotesiez, metodoez eta emaitzez jabetzen direnak. Kontua ez baita “enkargua egitea”, baizik eta unibertsitatearekin batera tartean sartzea, ikerketako prozesu osoan edo gehienez. Juliet Merrifieldek (1997) oinarrizko desberdintasun hori azaltzen du, Estatu Batuetan izandako esperientzia oinarritzat hartuta:

*“Hasieran, sinesten zuten horretan borrokatzeko behar zuten informazioa ematen genion jendeari, liburutegi, epaitegi eta gobernuko bulegoetatik jaso ondoren. Gero, argi geratu zen hori ez zela aski. Sarritan, jakintza “ofizialak” baino gehiago zekiten, eta, aldi berean, beste menpekotasun bat agertzen hasia zen: talde batek informazioa behar zuen aldiro, gure bila etortzen zen. Ez zuten lehen baino jabekuntza gehiago, jakintza eskuratzeko trebetasunen aldetik, eta guk ezin genuen dena egin... Orduan, hasi ginen irakasten, nola eskuratu jakintza “ofiziala”... eta nola laburtu eta jaso haien jakintza, esperientziatik abiatuta... Hala, lehenbiziko aldiz, aditu gisa ikusi zuten beren burua, ez bigarren mailako eta hezkuntza formal gutxiko herritar gisa”.*

#### 4. Adibidea: Vall d’Albaidako koordinakunde ekologista (CEVA)

Lan hau diziplina askotako eta partaidetzako ikerketaren adibidea da, diziplina zientifiko desberdinen artean eta jakintza-mota desberdinen artean egingo baita. Alde batetik, Universidad Politècnica de Valènciako ikerketa-taldean, 4 departamentu desberdinetako irakasleak daude (Landa Ingeniaritza, Nekazaritza eta Basogintzako Ekosistemak, Kimika Aplikatua eta Ingeniaritza Hidraulikoa eta Ingurumena), eta, gainera, 3 titulaziotako ikasleek hartu dute parte (Ingeniaritza Kimikoa, Ingeniaritza Agronomikoa eta Mendi Ingeniaritza).

Bestetik, inguruneaz duten jakintza azaldu duten eta Clariano ibaiarekin zer gertatzen ari den hobeto jakin nahi duten Vall d’Albaidako Koordinakunde Ekologistako (CEVA) boluntario guztiak daude bilduta. Proiektuan, eta bera prestatzeko aldi bakoitzean, 20 lagunek baino gehiagok hartu dute parte: elkarrekin proposatu zuen ikerketako galdera, eta elkarrekin arduratu da laginak hartzeaz, emaitzei buruzko eztabaidak egiteaz Albaidako egoitzan edo Carrícolako interpretazio-zentroan, eta emaitza horiek erabiltzeaz, informazioa ezagutarazteko zenbait unetan.

Herritarren parte-hartze horri esker, guztiona izan behar zuen ikerketa publikoa demokratizatzeaz gain, ikerketa bera hobetu da. Adibide gisa, horra hor elkarteak egin duen proposamena, laginak aldizka hartu beharrean, astean behin hartzekoa.

CEVA elkarteko lagun eta ikertzaile batzuek egin dituzten hausnarketek argi islatzen dute baterako ikerketa-prozesua zer-nolakoa izan den:

#### *Unibertsitateak duen ikuspegia*

*“Bilatzen dugunaren adibidea: gizarte alaia, engaiatua eta antolatua: Horiak horrela, profil hori prestatzeko, etengabe aritu behar genuen lanean 7 egunetan, eguneko une desberdinetan; eta, hori egiteko, hobe zen ahalik eta jende gehien egotea tartean, neurtzeko unek elkarren artean banatu ahal izateko. 2011ko urtarrilaren 15ean (larunbatean) ikusi genuen erantzuna; talde handia bildu ginen, lagina egiteko 2 guneak bertatik bertara ezagutzeko (El Filaner eta Ontinyenteko Hondakin Uren Araztegitik 200 metrora errekan behera). Goiz ederra izan zen hura, jakintzak eta esperientziak elkarrekin partekatzekoa. Hamabost lagun inguruko talde bat bildu ginen han, konduktimetroa eta galtza-botak erabiltzen ikasteko, neurtzeko metodologia eta bitakora-kaierean oharrak jasotzeko modua jakiteko, hura guretzat zer zen elkarri kontatzeko, Carrícolako Amella de Pallan hurrengo merenderoa eraikitzeako planta diseinatzeako, Valleko baso-brigadako boluntarioekin torraeta bat partekatzeo... maila guztietan hura talde-ikasketako esperientzia gogoangarria izan zedin!”*

#### *Erakundeak duen ikuspegia*

*“Utópika eta CEVA koordinakundearen arteko zorioneko lankidetzak argi erakusten digu unibertsitateko esparrua baliagarria izan daitekeela elkarte batentzat, eta aztergaiaren lurraldean kokatuta dagoen elkarte ere erabilgarria izan daitekeela unibertsitatearentzat. Mota honetako lankidetzan, CEVA koordinakundeko boluntarioek ahalegina egin dugu bertatik bertara dugun esperientziaren berri emateko, eta gure zalantzak azaldu dizkiegu bisita egin diguten unibertsitateko ikasleei, hartara, gure behaketak haien jakintzarekin erkatu ahal izateko. Azterlan hau egin duten Utópika sareko ikasleek eta, era berean, lana zuzendu duten sareko irakasleek ikuspegi zabala izan dute beti. Are gehiago, lehenengo unetik hasita, elkarrekin egin genuen azterlanaren definizioa, eta, jakina, lanarekin aurrera egin ahala, elkarrekin egin ditugu lana berriz definitzeko egin behar izan diren saioak. Oso esperientzia aberasgarria izan da CEVA koordinakundeko boluntarioentzat, aukera izan baitugu hitz egiteko, ondorio partzialak entzuteko eta azterketarekin jarraitzeko moldeaz genuen iritzia emateko; eta prozesu horretan gauza asko ikasi dugu. Bestetik, une askotan hogeit bat lagun egon gara parte hartzen, azterketa gurea dela uste baitugu. Hala, adibidez, aste betez, hamabi lagun antolatu ginen goizez eta arratsaldez ibaiaren eroankortasuna neurtzeko”.*

## **5. Azken hausnarketak: norantz jo nahi dugun**

*Utópika* sareak laguntza eman nahi du hobeak eta bidezkoagoak diren beste errealitate batzuk eraikitzeo. **Etorkizuna irudikatzea** beti izaten da zeregin interesgarria. Erakargarria izaten da gelditzea eta etortzeko dagoen errealitateari buruz gogoeta egitea. Kapitulu honen

asmoa da ideia horri zentzu ematea, eta amets egiteko ariketa huts bat izateko bokaziotik urrutiratzea. Gizartearekin batera lanean aritzeko, gai izan behar dugu munduari buruz dugun ikuspegia zehazteko, eta ikuspegi hori lortzeko ibili beharreko bidea ibiltzeko.

Ondotxo dakigu, irudikatze ariketa hori egiteko, askatasun, sormena eta errealismo handia eduki behar direla. **Askatasuna**, mundu hobea irudikatze eskubidea dugula sinesteko, eta ikusi nahi dugun aldaketaren eragileak eta bultzatzaileak izateko dugun eskubideaz jabetzeko. **Sormena**, irakasle, ikertzaile, ikasle, administrazio eta zerbitzuetako langile eta gizarte zibileko kideek mundua eraldatzeko egiten duten eguneroko lana gidatuko duten ideiak eskaintzeko. Eta **errealismoa**, alde batetik, gure lana UPV instituzio barruan egiten dela ulertzeko eta, bestetik, ohartzeko benetako eraldaketa egiteko ezinbestekoa dela gizarte zibilarekin elkarlanean aritzea eta partekatutako lana egitea.

### Norantz zuzendu gure urratsak

Unibertsitateaz gogoeta egitean, unibertsitateak dituen bi zeregin nagusiak erabiliko ditugu buruan: irakaskuntza eta ikerkuntza. UPV beste parametro batzuetara eramateko, berriz egin behar dugu gogoeta instituzioak bi zeregin horiek egiteko duen moduari buruz. Era berean, berriz egin behar dugu gogoeta egitura fisikoei buruz (ikasgelak, laborategiak, *Berrikuntzako Hiri Politeknikoa*, etab.) eta antolakuntzako egiturei buruz (zentroak, departamentuak, arloak, bulegoak, ikerketako taldeak eta institutuak, *Teknologia Eskualdatzeko Zentroa*, etab.). Unibertsitateko eredia benetan aldatu ahal izateko, estamentu horiek guztiak goitik behera kutsatu behar ditugu, parte hartzeko ikerketa-ekintzaren bidez.

Era askean, sortzailean eta errealistan irudikatuz gero, ezaugarri hauek izango dituen unibertsitatea ikusiko dugu:

### Instituzio-mailan

- Gizarte zibilarekin ulerbera den unibertsitatea, hau da, gizarteko gainerako eragileekin etengabe eta erantzukizunez elkarlanean aritzeko berriz diseinatutako instituzio bat, merkatuen irizpideetatik aske dagoena.
- Unibertsitateko araudiak era formalean onartuko ditu gizarte zibilarekin ezartzen diren loturak, tartean sartuta dauden eragile guztiek egindako lana balioetsiko du -ekonomizistak ez diren irizpideak erabiliz-, eta lortzen dituen emaitzak partekatu eta ezagutzera emango ditu.

### Maila akademikoan

- Ikasgelak gizarte zibilarekin zuzenean ekiteko eta eragin-trukean aritzeko guneak izango dira. Lehenengo ikastaroetatik hasita, irakasleek gida- eta bitartekaritza-lana egingo dute, gizarte zibilaren eta haren diziplina akademikoen artean. Era berean, gizarte zibileko ordezkariak irakaskuntza-ikaskuntzako prozesuan sartuko dira, benetako mundura zabaldu-tako leiho baten moduan, prozesu horren garapena testuinguruan txertatu ahal izateko.
- Ikasketa-planak bereziki diseinatuta egongo dira, gizartearekiko erantzukizuna bere gain hartzen duten herritarrak prestatzeko, era kritikoan, gogoetatsuan, baikorrean eta sortzailean pentsatzeko gai diren herritarrak.

## Ikerketa-mailan

- Paradigma berriak proposatzeko gaitasuna duten ikerketa-taldeak sendotuko dira. Paradigma horiek lagungarriak izango dira munduak dituen arazo nagusiei aurre egiteko (aldaketa klimatikoa, naturako baliabideen eta biodibertsitatearen galera, giza eskubi-deen urraketak, pobrezia, etab.), eta, halaber, beste irtenbide batzuk proposatzeko, tokian zein mundu-mailan, munduan bidezkoagoa eta zuzenagoa den, eta ingurumenarekin errespetu gehiago duen era batean bizitzeko formak zehazteko.

Azken batean, unibertsitatea eratzen duten pertsonen mundu-mailako gizartearen zerbitzuan egongo den gizarte-aldaketarako tresna bilakatu nahi izango dute beren eguneroko lana.



## Bibliografia

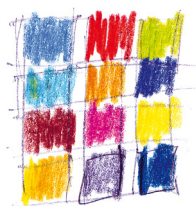
- Adelman, C (1993): Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1:1, 7-24.
- Basagoiti, M., Bru, P., Lorenzana, C. (2001): *IAP de Bolsillo*. Madril, Acsur- las Segovias. Hemen dago eskuragarri: [www.acsur.org/IMG/pdf/Guia\\_IAP.pdf](http://www.acsur.org/IMG/pdf/Guia_IAP.pdf)
- Cascant i Sempere, M<sup>a</sup> J. (koord.) (2012): *Investigació acció participativa en universitats polítècniques: el cas d'utópika a la Universitat Politècnica de València*. Valentzia, Universitat Politècnica de València.
- Eizagirre, Marlen eta Zabala, N (2000): Investigación-acción participativa (IAP). Pérez de Armiño, K. (koord.): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria-Hegoa, Bilbo.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (arg.) (1988): *The Action Research Planner*. 3<sup>rd</sup> Edition. Victoria, Australia. Deakin University.
- Martí, J. (2001): *La investigación-acción participativa. Estructura y fases*. Hemen dago eskuragarri: <http://investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/Metodosytecnicas/Marti.pdf>
- Merrifield, J. (1997): *Life at the margins: Literacy, language, and technology in everyday life*. New York, Teachers College Press.
- Parte hartzeko Ikerketa-Ekintzari buruzko Nazioarteko VI. Biltzarra. 2007ko urriaren 18tik zora, Valladolid, Espainia. Jakinarazpenak hemen daude eskuragarri: <http://hera.fed.uva.es/congreso/comunicaciones.htm>
- R. Villasante, T. (koord.) (1994): *Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas*. Caracas, Nueva Sociedad.
- R. Villasante, T. (1998): *Cuatro redes para mejor vivir*. I. eta II. liburukiak. Buenos Aires, Lumen.
- Utopika: *Ingredientes para una IAP*. Hemen dago eskuragarri: [www.utopika.upv.es/wp-content/uploads/IAP-ingredientes-5-páginas.pdf](http://www.utopika.upv.es/wp-content/uploads/IAP-ingredientes-5-páginas.pdf)

## Aipamenak

Red CIMAS: [www.redcimas.org](http://www.redcimas.org)

Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades: <http://aub.info/es/>

Utópika: [www.utopika.upv.es/](http://www.utopika.upv.es/)



## **Nola prestatu profesional arduratsuak unibertsitatean?**

*José Felix Lozano Aguilar<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Filosofian doktorea Valenziako Unibertsitatetik (UV), eta Etika profesionala eta Garapenerako erakundeetako Unibertsitate Eskolako irakasle tituluduna Valenziako Unibertsitate Politeknikoan (UPV). Lankidetzaz eta Etika Ikasketa taldeko kidea, Valenziako Unibertsitate Politeknikoan.

## Sarrera

Gazteen prestakuntzak sortzen duen kezka istorio luzea du atzetik. Sokrates hil zen “gazteak galbidean sartzen zituelako bere ideiekin”, eta gaur egun ere obsesio itsua dugu “enplegarritasuna” dela-eta. Hala lehen, nola orain, etengabe azaldu da kezka bera: zer irakatsi, nola irakatsi eta zertarako irakatsi. Eztabaida horri interes gehiago gaineratu dio oraingo krisialdi ekonomikoak, denik eta unibertsitateak ospetsuenetan eta munduko negozio-eskolarik entzutetsuenetan ikasiak ziren pertsonen jokaera arduragabeek sorrarazi baitute krisia hein handi batean.

Gaur egun, ezin saihestuzkoa da profesional arduratsuak nola presta ditzakegun jakin nahi duen galdera, eta, horri erantzuna ematean, bidezkoagoa izango den gizartearen etorkizuna dago jokoan. Artikulu labur honetan, ideia batzuk eskaini nahi ditut, galdera horri erantzun egokia eman ahal izateko. Nire hipotesiaren arabera, profesional arduratsuen prestakuntzan hiru maila bereizi behar dira: maila epistemologikoa, maila pedagogikoa eta antolakuntzako maila.

Helburu hori lortzeko, lehenik, ondo zehaztuko dut zer den lanbidea, zein ezaugarri duen, eta zein ondorio etiko hartu beharko lukeen pertsona batek bere gain “profesional ona” izateko. Bigarrenik, hausnarketa egingo dut, hainbat diziplinatako oinarri epistemologikoak eta profesionalen jakintzak zalantzan jartzeak duen garrantziaz. Kasu honetan, enpresak kudeatzeko azterketak jarriko ditut adibide gisa, baina ideiak beste diziplina batzuetan ere ezar daitezke. Hirugarrenik, hausnarketa kritikoa egingo dut une hauetako profesionalen prestakuntzari dagokion esparru pedagogikoari buruz. Prestakuntza zer den, zertarako erabili beharko litzatekeen, eta zein estrategia edo metodo pedagogiko baliatzen diren galdetzea da ardatz nagusia. Eta, laugarrenik eta azkenik, hausnarketa egingo dut *ethosek* (edo erakundearen izaerak) profesional arduratsuen prestakuntzan duen eraginari buruz.

### 1. Zer da lanbide bat eta zein ondorio etiko ditu?

Jakina denez, *profesio* hitzak jatorri traszendentea eta erlijiozkoa du; profesioaren kontzeptua maiz lotu da bokazioaren kontzeptuarekin (Beruf - Ruf; erlijiozko sinesmen bat izatea, etab.). Ez naiz orain historiako mota horretako gaietan sartuko, baina ona da gogora ekartzea zein den gure lanbideen jatorria eta horrek dituen ondorioak. Lanbide guztiek, halakotzat hartzen direnek, dirua irabazteaz gain edo jakintza multzo bat barneratzeaz gain, zerbait gehiago lortu nahi dute. Denen ustez, *gizarteari zerbitzua egitea da helburu gorena*; eta helburu hori hain da garrantzitsua, non beren interes eta motibazio pertsonaletatik harantz jotzen baitu.

Hala, A. Cortinaren (1998) proposamenari jarraiki, gure ustez, profesional batek bizitzako arazoak konpontzeko balio duten jakintza teoriko zabalak eduki behar ditu, zehazki, errepikatzen diren baina estandarizatzeko modukoak ez diren arazoak konpontzeko. Profesional batek osorik baliatu behar ditu bere gaitasunak bere lana egitean, eta, aldi berean, identifikatuta sentituko da adar bereko gainerako profesionalekin.

Hala, bada, hona hemen lanbide-arloko jardura batek dituen bereizgarri nagusiak:

- Lanbide bat, oroz gain, gizarteari egiten zaion *zerbitzu bakarra, behin betikoa eta oinarrizkoa da*. (bakarra: lanbideari dagozkion zereginak egiteko eskubidea berari eta ez beste inori dagokiola eskatzen du; behin betikoa: jendeak jakin behar du zertara egokitu, lanbide-talde

bakoitzak dituen eginkizunei eta beren eskumenei dagokienez; oinarrizkoa: inongo gizar-teak ezin albora dezakeen zerbitzu bat delako).

- *Bokaziotzat* hartzen da; profesionalak bizitza osoan lanbide horretan jardungo duela uste da, eta hala nahi izaten da.
- Lanbide guztiek, gehienbat, egin behar den zerbitzua eta zeregina egiteko baliagarriak diren *ezagutza eta teknika intelektualak* dituzte oinarrian.
- Profesionalak *denboraldi* bat eman behar du *prestakuntza espezializatua* eta formala jasotzen, normalean hezkuntza-arloko instituzioetan.
- Profesionalak *autonomiako esparru zabala* eskatzen du. Autonomia behar du, bere lanbide-arloko eginkizunak bete ahal izateko bere iritzari eta esperientziari fidel izanez, eta, gehienez ere, lankideen iritzari ere fidel izanez.
- Autonomiaren ordaina da lanbidean aritu bitartean adierazitako iritzien, egindako ekintzen eta erabilitako tekniken gaineko *erantzukizun pertsonala*.
- *Egindako zerbitzua* edo jardueraren barneko ontasuna nabarmentzen da gehienbat, lortutako irabaziaz baino gehiago.

Laburbilduz, horiek dira lanbidearen definizioa eta ezaugarri nagusiak. Ikusten denez, hauek dira lanbide batek dituen ondorio etikorik nabarmenenak: lanbidearen helburua motibazio pertsonalen gaintik jartzea, bete beharreko etengabeko prestakuntza betetzea, eta autonomian erantzukizunez aritzea. Hala, bada, lanbideek oinarrizko ondorio etikoak dituzte (ez dira lanbidetik kanpo ezartzen), eta ondorio horiek aintzat hartu behar dira lanbidean aritzean eta etorkizuneko profesionalak prestatzean.

## 2. Alderdi epistemologikoa profesional arduratsuen prestakuntzan

*Inside Job* (2010) izeneko dokumental saritua ikusi eta irakaskuntzaren esparruan lan egiten duenak nola-halako urduritasuna sentituko zuen, bai eta lotsa ere. Film luze horrek izen ona kentzen die irakasleek egiten duten zereginari, bai eta unibertsitate eta negozioko eskoletan (*business schools* izenekoetan) azaltzen diren teoriari ere. Egia esan, filmak laburtu egiten ditu kontuak, eta alderdirik deigarrienak eta ikusgarrienak baizik ez ditu aipatzen; baina egia ere bada filmean agertzen diren kritikak ez direla berriak. Ghoshal (2005), Bennis eta O'Toole (2005), Mintzberg (2004), eta Giacalone eta Thompson (2005) bezalako idazleek urteak daramatzate ildo horretako testuak idazten. Eta egia ere bada akademiak, egokitzeko eta bere burua kritikatzeko duen gaitasuna erabiliz, urteak daramatzala horri buruz hausnarketa egiten. Harvard Business Reviewek antolatutako "How to fix business schools" eztabaidan, zuzenean galdetu zen ea eskolek ekarpena egin ote zioten mundu osoko finantza-krisiari, ikasleak oker hautatuz eta oker zeuden gauzak irakatsiz<sup>2</sup>. Erantzuna ezin da beti-batekoa izan behar, baina, azaletik, adostasuna dago, uste baita

---

<sup>2</sup> Hitzez hitz: "Have schools themselves contributed to the global financial crisis by selecting the wrong kinds of students and teaching them the wrong things?" (HBR, 2009: 3).

*business schools* izeneko eskolek ez dutela espero zen eran jokatu, erantzukizunarekin eta prestakuntza etikoarekin zuten konpromisoari dagokionez.

Sumantra Goshalek dioenez, negozio-eskolek ez dute ahalegin handirik egin behar etorkizuneari Enron moduko eskandaluei<sup>3</sup> aurrea hartzeko; aski izango litzateke normalean egiten dutena egiteari uztea<sup>4</sup>. Horrekin, gehienbat, teoria amoralak zabaltzeari egiten dio aipamen. H. Mintzbergek ere akats epistemologiko hori azpimarratzen du, bere ustez, *Management* edo enpresak zuzentzea zuzenean arituz ikasten den jardute bat baita (medikuntza bezala), ez ikasgelan azaltzen diren teoria pseudoneutralen multzo bat (Mintzberg, 2004). Unibertsitate eta negozioko eskolek oinarritzko akats epistemologiko bat egin dute, eta akats horrek ondorio etiko larriak ditu. Akatsa izan da jarduera ekonomikoari buruko interpretazio lerratua aurkeztu dutela, ekonomiaren oinarritzko alderdiak kontuan hartzen ez dituen, adibidez, justizia, balioen eta emozioen zeregina, edo giza motibazioen aniztasuna. Akats epistemologiko larri horien artean hauek nabarmentzen dira: kontzeptu batzuk (merkatu askea) eta mundu-ikuskerak batzuk (homo economicusa) modu kritikoa onartzea, eta natura-zientzietako kontzeptuak eta metodologiak erabiltzea gizarteko gertakariak azaltzeko. Akats horietatik, “iruzur xaloaren ekonomia” deitutakoa iritsi da. J.K. Galbraithek dioenez, iruzur hori ekonomia tradizionalaren eta bera irakasteko dagoen moldearen ondorioa da<sup>5</sup>.

Ikuskerak zientifiko positiboaren ikuspegitik *management-aren* diziplinak dakarren beste arazoetako bat da bakundu egiten dituela giza motibazioak eta horien oinarrian dagoen gizakiaren alderdi bakarrek irudia. A. Smithen adierazpen ospetsu hau egin zuen: garagar-dogilearen interesak -eta ez bere ongina- abiarazten ditu trukea eta merkatua (Smith, 1776); eta, adierazpen hori abiaburutzat hartuta, teoria ekonomiko liberalak jo du motibazio hori dela truke guztietan nagusitzen den bakarra, eta, okerrago dena, hori dela arrazoizkoa den motibazio bakarra. Liberalismo ekonomikoaren ustez, politika ekonomiko, enpresa-estrategia eta erabaki pertsonal guztiek axioma hau izan behar dute abiaburutzat: gizakiaren motibazio nagusia interes pertsonala handitzea da, eta interes hori neurtu eta kalkulatu daiteke. Gizakiaren ikuspegia edo eredu estu-estu lotuta dago giza motibazioak bakuntzeko prozesuari. Ekonomia eta kudeaketari buruzko ikuspegi positibistaren arabera, zero batuketako joko batean gizakia erabilgarritasunen maximizatzaile bat da. Ontzat ematen da pertsona bakoitzak argi duela beren interesak eta lehentasunak zein diren, espetxean bakartuta dagoen “gatibu” baten moduan jarduten duela, hau da, gainerako jokalarien motibazioak zein diren jakin gabe, eta bere ongizatea betetzea besterik ez duela buruan (normalean, bere ongizate materiala). Hala ere, teoria, egile (Ulrich, 1993; Sen, 1999, 2002) eta -garrantzikoagoa dena- esperientzia ugarik egiaztatzen digute kontuak ez direla horrela.

<sup>3</sup> Enron Corporation Houstonen egoitza zuen energia-arloko enpresa bat zen. Hasieran, gasbideak kudeatzen zituen Estatu Batuetan, baina, gero, mundu osoan barrena hedatu zituen bere jarduerak, eta bitartekari gisa aritzen hasi zen, gas naturalaren eratorrizko eta etorkizuneko kontratuetan, gasbideen eta energiako fabriken garapenean, eraikuntzan eta eragiketetan. Enpresa honen izen ona gainbehera hasi zen, zurrumurruak azaldu baitziren etengabe, Erdialdeko Amerikan, Hego Amerikan, Afrikan, Filipinetan eta Indian kontratuak lortzeko eroskeriak eta influentzien trafikoa egiten zituela leporatuta. Eskandalurik sonatuena Enron enpresak Maharashtra State Electricity Board energiako enpresarekin sinatuta zuen kontratuari loturik dago. 2000. urtean, Arthur Andersen kontu-ikuskatzaileen enpresak abalatu zituen kontabilitateko iruzurrezko teknika batzuk zirela-eta, ordura arte ezagutzen zen enpresa-arloko iruzurrik handiena sortu zen.

<sup>4</sup> Hitzek hitz: “Business schools do not need to do a great deal more to help prevent future Enrons, they need only to stop doing a lot they current do”. (2005:75).

<sup>5</sup> Hitzek hitz: “is the consequence of the traditional economy and the way in which it teaches (...)”. (Galbraith, 2004:13).

Errez ondoriozta dezakegunez, ekonomia eta erakundeen funtzionamendua azaltzeko ikasgelan aurkezten ditugun teoriak ideia horietan oinarritzen badira (dogmak dira ia, ez baitira ia zalan-tzan jartzen), teoria horiek barneratzen dituzten ikasleek etorkizunean izango duten jokabidea bat etorriko da teoria horiekin. Hala, abantaila pertsonala nola maximizatu kalkulatu duten jokabide indibidualistak eta estrategikoak zuzen, arrazoizko eta ezin hobetzat hartuko dira; eta, bestetik, elkarlan eskuzabalean oinarrituta dauden erabakiak eta jokabideak, norbanakoaren interesaren aurretik guztion ongizatea jartzen duten edo arrazoi etiko edo emozionalengatik abantaila bati uko egiten dioten horiek, zentzugabe eta ergeltzat hartuko dira.

### 3. Alderdi pedagogikoa profesional arduratsuen prestakuntzan

Alderdi pedagogikoak zerikusia du “zertarako hezten dugu?” eta “nola hezten dugu?” galde-rei ematen diegun erantzunarekin. Hau da, lotura du hezkuntzaren helburuei eta baliabideei buruz ari den galdera batekin. Galdera horiei emandako erantzunak paradigma batean edo bestean kokatuko gaitu. Hemen, kontuak gehiegi laburtzeko arriskua izan arren, bi eredu kontrajarriko ditugu: nagusi den gaitasunen eredu eta ahalmenen eredu. Gure tesi nagusiaren arabera, nagusi den gaitasunen ikuspegiak gabezia handiak ditu, batez ere osoko prestakuntzaren eta profesionalen erantzukizunaren esparruan. Gabezia horiek hein handi batean gainditu litezke ahalmenen ikuspegitik.

Hezkuntzako gaitasunen kontzeptuak garrantzi handia hartu du azken hamarkadetan hezkuntza-ren esparruan. Izan ere, 1992. urtean, Erresuma Batuko Hezkuntza Sailak proposamena egin zuen gaitasun kontzeptua erabiltzeko irakasleen prestakuntza ebaluatzeko, eta azken urte hauetan ez da eten horrek duen zentzuari eta ondorioei buruzko eztabaida (Bridges, 1996). Azken urte hauetan, azterlan eta proposamen asko azaldu dira, goi-mailako hezkuntzan gaitasunak duten zeregi-na lantzeko. Azterketa garrantzitsu horien artean honako hauek ditugu, besteak beste: “Dublingo deskribatzaileak”<sup>6</sup>, DeSeCoren proiektua<sup>7</sup>, Tuning proiektua<sup>8</sup> eta Cheers ikerketa<sup>9</sup>.

Oro har, gaitasunen ikuspegia lanbide-heziketara zuzenduta dago (bokaziozkoa), eta lan-merkatu-egokitzeko izaera funtzional nabaria du batez ere. Tuningen proiektuan, honela daude definituta gaitasunak: “nolakotasunen elkartze bat (jakintzari eta jakintzaren ezarpenei, trebetasunei, abileziei eta erantzukizunei buruzko nolakotasunena), pertsona batek horiek zein mailatan egin ditzakeen zehazten duena” (Tuning, 2007: 20). Bestetik, DeSeCoren txostenari jarraiki, gaitasuna zera da: “eskaera konplexuak betetzeko trebetasuna izatea, testuinguru berezietan, aurre-eskakizun psikosozialak erabiliz (prozesu kognitiboak eta kognitiboak ez diren prozesuak barne hartuta)” (Rychen eta Salganik 2003: 43).

Hona hemen hezkuntzan nagusi den ikuspegi horrek dituen muga batzuk:

- Gaitasunak subjektuarengandik kanpo daude, eta inguruneak ezartzen dituen eskakizunak betetzea da haien xedea. Hala, beraz, egokitzeko dinamika bati erantzuten diote, ez dinamika eraldatzaile bati.

---

<sup>6</sup> [www.jointquality.nl](http://www.jointquality.nl) [kontsulta data: 2011/02/24].

<sup>7</sup> [www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html) [kontsulta data: 2011/02/24].

<sup>8</sup> [www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2\\_fase1.asp](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp) [kontsulta data: 2011/02/24].

<sup>9</sup> [www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.gkh](http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.gkh) [kontsulta data: 2011/02/24].

- Eredu horren iturria den oinarri filosofikoa utilitarismo ekonomiko klasikoaren ikuspegi bakundu batetik abiatzen da.
- Pertsonak duen asmoaren eta borondatearen zeregina bigarren mailakoa da; garrantzikoena kanpoko eskakizunak betetzea da.
- Gaitasunen ikuspegian, ia ez dira agertzen alderdi politikoa eta gizartea aldatzeko alderdia.

Muga horien aurrez aurre, gaitasunen ikuspegiak proposamen interesgarriak egiten ditu, gaitasunen ikuspegia osa dezaketenak.

A. Senek emandako definizioari jarraiki, hauxe da gaitasunen ikuspegia: “Arauzko esparru zabal bat, behar bezala ebaluatzen dituen norbanakoaren ongizatea eta gizarteko baldintzak, politiken diseinua, eta, orobat, gizarte-aldaketarako proposamenak.” (Robeyns, 2005, 94). Ikuspegi horren ardatza da jendeak bizitza gidatzeko duen benetako askatasuna, balioesteko dituen arazoak. Errez pentsa daiteke hezkuntza funtsezko osagaia dela pertsonen gaitasunak zabal daitezen. Hala, ikasleek dituzten benetako aukeren multzoa da hezkuntza, ikasleei askatasuna handitzeko aukera emango diena. Hemen, hezkuntza pertsonen askatasunaren zerbitzuan dago, ez dago merkatuko eskaeren mende. Hala, bada, hezkuntzaren eta gizarteko instituzioen helburua pertsonen benetako askatasuna handitzea da.

Ikuspegi horrek inplizituki kritikitzen eta gainditzen ditu “gaitasunen” kontzeptua eta trebetasunen ikuspegia, Walker-ek Britainia Handiko hezkuntza-sistemako gaitasun nagusitzat jotzen dituenak. Haren esanetan: “diskurtsoak eta praktikak instrumentalak dira, eta enplegatzailerek tituludunengandik jaso nahi duten hori da haien ardatza, ez tituludunek beren buruarentzat lortu nahi duten hori, edota hezkuntzako tradizioek eta teoriak ikasteko desiragarritzat jotzen duten hori”. (Walker, 2003:173).

| 1. Taula: Gaitasunen ikuspegiaren eta ahalmenen ikuspegiaren arteko erkaketa  |  |
|---|--|
| Gaitasunen ikuspegia  | Ahalmenen ikuspegia  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eraginkorragoa izatea.</li> <li>- Trebeagoa izatea.</li> <li>- Eragileagoa izatea.</li> <li>- Merkatuaren eskakizunetara egokitzea.</li> <li>- Jakintza tresna gisa.</li> <li>- Hezkuntza ondasun pribatu gisa.</li> <li>- Barne Produktu Gordinari egindako ekarpena.</li> <li>- Ikasleak kontsumitzaile gisa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Askeago izatea eta nork bere bizitzako protagonista izatea.</li> <li>- Gizarte, kultura eta politikako bizitzan parte hartzeko gai izatea.</li> <li>- Bidezkoagoa izango den gizarte bat eraikitzeko ekarpena egitea (eraldatzea).</li> <li>- Jakintza, berez baliotsua den zerbaiten gisa.</li> <li>- Jakintza ondasun publiko gisa.</li> <li>- Ongizateari eta bidezko gizarteari egindako ekarpena.</li> <li>- Ikasleak... ikasle gisa.</li> </ul> |

Iturria: Geuk egina.

#### 4. *Ethos* instituzionala

Goi-mailako hezkuntzak benetako profesional arduratsuak prestatzeko helburua lortzeko, ez da aski ikasgelan irakasten dena, horrez gain, beharrezkoa da prestakuntza hori garatzen den ingurune instituzionala. Hau da, unibertsitateak edo negozio-eskolak duen izaerak edo *ethosak* eragina du ikasleen prestakuntzan. Ezinbestekoa da bat etor daitezen hezkuntzaren helburua, metodo pedagogikoak eta instituzioaren funtzionamendua. Ikasgelan lanbideko balio etikoak aurkezten badira, baina instituzioa kudeatzean eta gobernatzean nabarmentzen ez badira, arrisku larria dago, ikasleen artean eta, oro har, gizarte osoan eszeptizismoa eta konfiantza eza sorrarazteko.

Instituzioen izaera edo *ethosa* da erakunde batek gizarteari eta instituzioak berak dituen kideei igortzen dien kultura (mintzaira, irudia, tresnak, praktika, etab.), eta eragina du kide horiek gizartearekiko dituzten itxaropenetan. Instituzioen *ethos* hori instituzioak dituen politiketan, arauetan, diskurtsoan eta irudian bertan islatzen da. Nolabait esan liteke *ethosa* dela erakunde batek egiten duenaren eta egiteko duen moldearen arteko laburpena. *Ethos* hori banakako harremanek testuinguru jakin batean eta antolatzeke egitura jakin batekin duten emaitza da. Ez da soilik norbanakoen sinesmenen eta jokabideen batuketa hutsa.

Alderdi askok dute eragina instituzioen *ethosaren* eraikuntzan, eta haien eragin-maila aldatzen da, baina, hala ere, alderdi horiek denak bi multzo handitan taldekatu litezke (Steinmann eta Löhr, 1994): (1) erakundearen egiturako eragileak, eta (2) erakundearen kulturako eragileak.

- *Erakundearen egitura.* Egitura hierarkiko indartsua, zereginen eta erantzukizunen banaketa argia, eta arauen eta isunen sistema zehatza dituen erakunde batean, ia ezinezkoa litzateke kide izateko, leialtasun kritikoa sentitzeko eta berrikuntza egiteko zentzua sortzea.
- *Erakundearen kultura.* Erakundearen ohiturek eta praktikek, eta haren arauak (idatzita eta idatzi gabe daudenek) eragina dute erakundeko pertsonen jokabidean, eta haiekin harremana duten pertsonen jokabidean. Kultura irekia badago, bertan elkarrizketa eta espiritu kritikoa sustatzen badira, pertsonak oso modu desberdinean jokatuko lukete, ez leialtasun itsua eta taldeko kohesio indartsua eskatzen dituen kultura batean bezala.

Instituzioaren *ethosaren* bi esparru handi horietan jardun behar dugu, erakundearen kultura koherentea eraikitzeke, zuzendari arduratsuak prestatzeko helburuarekin bat datorren kultura.

#### 5. Ondorioak

Profesional arduratsuak prestatzea ez da zeregin samurra; eginkizun konplexua da, eta maila askotan jardun behar da hori lortzeko. Lehenik eta behin, ezinbestekoa da ikasle bakoitzak argi jakin dezan zer den profesional on bat izatea, zein diren horrek dituen abantailak eta arriskuak, eta, batez ere, zein diren profesional on batek inplizituki bete behar dituen eskakizun etikoak.

Bigarrenik, oso garrantzitsua da irakasleek, ikertzaileek eta hainbat jakintza-arlotako adituek espiritu kritikoa zabal dezaten, eta susta dezaten beren jakintza-arloetako oinarri epistemologikoak



eta metodologikoak zalantzan jartzeko ahalmena. Ekonomia eta enpresa-zuzendaritzako pres-takuntzari dagokionez, ideia eta kontzeptu oker batzuk hartzen dira aintzat, eta horrek ondorio etiko larriak ditu.

Hirugarrenik, ondo pentsatu behar da zein diren hezkuntzaren xedea eta baliabideak. “Zer da hezkuntza?” eta “zertarako balio behar du hezkuntzak?” galderei erantzun bat edo beste eman, profesional-mota bat edo bestea sustatuko dugu.

Eta, azkenik, etorkizuneko profesionalak prestatzeko dagoen erakundearen *ethosa* aztertu behar da. Erakunde horren funtzionamenduak (nola kudeatzen eta gobernatzen den) eragin garrantzitsua du balio etikoek instituzioen benetako bizitzan duten zereginari buruz ikasleek duten pertzepzioan.

Profesional arduratsuak prestatzea zeregin zaila da, baina, zalantzarik gabe, aldi berean pre-miazkoa, garrantzizkoa eta bidezkoa da. Denok egin behar dugu zerbaït, xede hori lortzeko. Bidezko gizartearen eraikuntza dago jokoan.

## Bibliografia

- Bennis, W. G. eta O'Toole, J. (2005): How Business Schools lost their way. *Harvard Business Review*, May 2005.
- Bridges, D. (1996): Competence-based Education and Training: Progress or Villainy?. *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 30 lib., 3.zk., 361-376.
- Cortina, A. (1998): Ética de las profesiones. *EL PAÍS*, 1998ko otsailaren 20a, 14. or.
- Ghoshal, S. (2005): Bad Managers Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning and Education* 4, 75-91.
- Galbraith, J. K. (2004): *La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo*, Bartzelona, Crítica.
- Giacalone, R. A eta Thompson, K. R. (2006): Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the Worldview. *Academy of Management Learning and Education* 5, 266-277.
- Harvard Business Review, (2009): *How to fix Business Schools*, Harvard Business Schools Debate.
- Mintzberg, H. (2004): *Managers not MBAs*. California, Berrett Koehler Publishers.
- Nussbaum, M. (1997): *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2005): The capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6.1, 93-114 or.
- Rychen, D. S. eta Salganik, L. H. (2003): *Key competencies for a successful Life and a Well-Functioning Society* (Gottingen, Hogrefe and Huber).
- Sen, A. (1999): *Development as Freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- Sen, A. (2002): *Rationality and Freedom* Cambridge, Belknap.
- Smith, A. (1776): *Tratado sobre el origen y naturaleza de la riqueza de las naciones*. Madril, Tecnos [2009].
- Steinmann, H. eta Löhr, A. (1994): *Grundlage der Unternehmensethik*. Stuttgart, Schaffer Poeschel.
- Ulrich, P. (1993): *Transformation der ökonomischen Vernunft*. Bern, Haup Verlag.
- Walker, M. (2003): Framing social justice in education: what does the capabilities approach offer?, *British journal of Educational Studies*, 51, 168-187 or.