



hariak

2018ko abendua

Recreando la educación emancipadora



sakonean en profundidad solasean en diálogo ekin
lanari hay alternativas begirada konprometituak
miradas comprometidas matxino artean en rebeldía



Argitalpen honek Garapenerako Lankidetzaren Euskal Agentziaren (GLEA) babesa izan du, honako proiektu honen markoan *Hariak ehunduz II. Unibertsitatean Hezkuntza emantzipatzaileko proposamenak taldean erakitzea* (2017). Testuen edukia Hegoaren erantzukizunpekoa da, eta ez dute nahitaz GLEAren iritzia islatzen.

Argitaratze kontseilua:

Inmaculada Cabello Ruiz

Juanjo Celorio Díaz

Sandra Dema Moreno

Alejandra Boni Aristizábal

Joseba Sainz de Murieta Mangado

M^a Luz De la Cal Barreda

Jone Martínez Palacios

Jaume Martínez Bonafé

M^a Jesús Martínez Usarralde

Gema Celorio Díaz


Amaia del Río Martínez

Lege-gordailua: BI-1805-2016

6.zk., 2018ko abendua

Diseinua eta Maketazioa: Marra, S.L.

Azaleko argazkia:

La Candelaria auzoa (Bogota, Kolonia) 

Aldizkari hau paper ekologikoan inprimatu da, eta horren lehengai baso-kudeaketa iraunkorraren bitartez eskuratu da.

Finantzatzailea:



Argitaratzailea:



UPV/EHU

Zubiria Etxea Eraikina

Agirre Lehendakariaren etorbidea 81 • 48015 Bilbo

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

UPV/EHU

Arabako Campuseko Liburutegia

Nieves Cano kalea 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

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

UPV/EHU

Carlos Santamaria Zentroa

Elhuyar Plaza 2 • 20018 Donostia-San Sebastián

Tel.: 943 01 74 64

www.hegoa.ehu.eus



Agiri hau Creative Commons-en lizentziapean dago. Baimena duzu lan hau koptatu, banatu eta publikoki hedatzeko, betiere, kontuan hartuta lanaren kredituak adierazi behar dituzula, eta ezin duzula merkataritza-xedeetarako erabili. Ezin da lan honetatik eratorritako obrarik aldatu, eraldatu edo sortu. Lizentzia, osorik: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

aurkibidea



2

editoriala

Pedagogia Kritikoen beharra, diskurtso neoliberala nagusi den garaian
Jaume Martínez Bonafé

4

sakonean

Pedagogia kritikoak eta afektuak ikasgelan
Carlos Bolívar Bonilla Baquero

10

solasean

Handikeria koloniala alde batera utzi: heziketa-proiektu askoren konpondu gabeko arazoa
Axel Rojas Martínez

18

ekin lanari

PeriFéricas, Feminismoen eskola: erakutsi al liteke online gozotasunez?
Carmen V. Valiña

Pacho Vacca herri biblioteka, Kolonbiako Huila departamentuko Neiva hiriko 8. komunan.
Istorio askok topo egiten duten lekua
Julio Roberto Jaime Salas

Afroféminas, erronka pedagogiko bat
Antoinette Torres Soler

24

begirada konprometituak

zinema/dokumentalak Fabricando mujeres: ¿violencias machistas en el consumo? •
Miribilla rules

argitalpenak Hoja de ruta: Buenas Prácticas, Lecciones Aprendidas y Alianzas •
A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas

erakundeak FUHEM educación + ecosocial • Adarra Pedagogi erakundea

ezinbesteko agenda Scholarship of Teaching and Learning alorreko Europako
III. Kongresua: "Ikaskuntza-irakaskuntza akademikoaren eremu berriak arakatzen" •
"Descentrar la mirada para ampliar la visión: más allá del feminismo blanco" ikastaroa

28

matxino artean

La resistencia Nasa
Fabio Cuttica

sakonean en profundidad solasean en diálogo ekin
lanari hay alternativas begirada konprometituak
miradas comprometidas matxino artean en rebeldía

Pedagogia Kritikoen beharra, diskurtso neoliberala nagusi den garaian

Francoren diktaduraren azken urteetan eta Trantsizioa deituriko garaian, gizarte-mugimendu indartsu batek eraldaketarako proposamenekin astintzen zituen kaleak eta kontzientziak; eraldaketak proposatzen zituen politikan, sindikatuetan, auzoetan eta herritarren artean, bai eta hezkuntzan ere. Pedagogia Kritikoen zordun zen mapa kontzeptual eta prozedimental konplexuez elikatzen ziren garai hartan Berrikuntza Pedagogikoaren Mugimenduak eta Udako Eskolak, maisu-maistren mugimenduaren egiletzan oinarritutako hezkuntza aldizkariak edo hainbat hiritako langile auzoetan sortutako herri hezkuntzaren alorreko ekimenak, irakasle mugimendu ageriki politikoaren gogoetak eta proposamenak sustatuz. Mugimendu hura konprometitua zen ikuspegi politikotik, baina baita eraldaketa didaktikoaren ikuspegitik ere. Ez zen ulertzen antifrankismoaren militante izanik esperimendazio pedagogikoari eta didaktikoari dagokionez ausarta ez zen maisu-maistrarik, eta ez zen ulertzen, era berean, ikasgela berritzeko obsesioa eta eskolatik kanpoko apolitismoa, iruzurtia beti. Fronte bera osatzen zuten.

Zer ideia zerien Pedagogia Kritikoek? Mapa agortzeko inolako asmorik gabe, proposamen haren oinarritzko zenbait printzipio azalduko ditut,; hain zuzen ere, proposamen hark hezkuntzari buruzko gogoeta egitera ere bultzatu zituen teoria kritiko haiek. Lehenengo printzipioa, kapitalismoaren naturalizazio forma eta funtzio guzti-guztien kontrako kritika. Hezkuntzaren eremuko erakundeetan gertatzen dena tentsioan dauden gizarte-indarrek zehaztutako gizarte-erakuntza bat da, eta aldatu eta eraldatu liteke, indarren korrelazio hori hezkuntzaren esparru sozialean nola aldatzen den kontuan hartuta. Hau da, eskola aldatzeko ahaleginak berak alda dezake hura.

Alabaina, ez dago eraldaketarik eraldaketaren subjekturik gabe. Gertatu behar duenak "gurekin" gertatu behar du, "gugandik". Hezkuntza erakundeetan, etengabe gurutzatzen dira hizkuntzak, begiradak, esanahiak, ikuspegiak, esateko moduak. Elkarrizketan, beraz, osagarria zein antagonikoa, bata zein bestea, agertzen dira. Elkarrizketan, lotuta dauden subjektuen arteko elkarrizketetan, tentsioak gainditzeko aukera dago, antagonismoek uko egin gabe. Eskoletan, nortasunak, gorputzak, nahiak erreprimitzen dira, baina asalatzeko aukera ere elikatu liteke, baita subjektibitate eraldatzailea, kontzientzia kritikoa, askatasunaren sorkuntza ere. Beste eskola eta hezkuntza aukerak ere badaudela pentsatzen uzten ez digun arrazionaltasun hegemonikoaren aurrean sortutako pedagogia matxinatuak dira Pedagogia Kritikoak.

Eskola, erakundea, erreproduzio tresna gisa pentsatu zen. Eta kritikaren galdera da, eskolaren bitartez zer gizarte-indar eta botere-diskurtso nagusitzen diren une historiko bakoitzean, erreproduzioa diseinatzeko eta estrategia osatzeko. Eta zer erresistentziako eta kontrako diskurtsok agertzen duten itxaropenean eta askatasunean oinarritutako erantzun pedagogiko baten aukera.

Pedagogia Kritikoek, halaber, hezkuntzaren merkantilizazioari egin behar diote aurre, hala negozio moduetan, curriculum sortzen eta saltzen, nola aldaketaren balioan oinarritutako ezagutza ulertzeko moduan. Emaitzen neurketa, rankingak, konparazioa eta lehiakortasuna

baliagarriak dira gizarte-zuzenbidea hezkuntzara eraldatzeko, hezkuntzaren negozioari begira ongarritutako eremu batean.

Pedagogia Kritikoek, gainera, interpretazio kritikoaren tresnekin irakurtzeko gaitasuna duten irakasleak nahi dituzte, subjektu aktibo historiko gisa diharduten irakasleak, gai izango direnak muturreko demokraziaren laborategi gisa jardungo duten berdintasuneko harreman politiko eta pedagogikoak sortzeko, eskolaren polis espezifiko eta zehatz horretan. Horregatik, curriculumaren neutraltasunari, esentzialismoari eta berdintasun kulturalari egindako kritika da pedagogia horien funtsezko beste tesietako bat. Eskolako ezagutza gisa hautatzen denak botere harreman eta egiturei erantzuten die hezkuntza inskribatzen den gizarte-esparru kapitalistaren baitan. Eskoletan erakusten denak ez dio zertan erantzun sozialki adierazgarria den ezagutzaren ideia bakar bati, egia eskusibo eta funtsezko bati. Lehenengo monasterio eta katedraletan erakusten ziren testu eta grabatuetatik hasi eta gaur egungo arbela birtual eta bestelako gailu digitaletaraino, gizarte-erreproduktzioa bermatzeko funtsezko jakintza eta jakintza ukazina biltzen duen testutzat hartu izan da eskolako curriculum. Lehenik, jakintza erakutsia izan nahi zuen; eta, gero, jakintza frogatua bilatu zuen. Alabaina, kasu guztietan izan zen jakintza zatitua eta dikotomizatzailea, zeinak urruntzen zuen, bizipenen bitartez, arrazoa esperientzia kokatu, afektibo eta sentimenteratik. Kulturen arteko desberdintasunaren eta kultura aniztasunaren onespentik abiatzen dira pedagogia kritikoak, gatazkan diren gizarte-klaseen esparru batean, eta, horrela, berdintasun kulturalako politikak baztertutako mugimendu indigena, nekazari edo hiritarretara zabaltzen dute curriculum.

Iraganaldian hasi dut testu labur hau. Garai haren ondoren etorri zen pentsamoldeak kolonizatzen dituen eta zentzuaren molde jakin bat gailentzen duen tsunami neoliberal indartsu bat, zeinetan Pedagogia Kritikoari buruz jarduteak ematen duen amets zaharkitu bat, horizontaltasunean, desberdintasunaren onespenean, lankidetzan eta denen artean osatu eta partekatutako pentsamendu sortzaile eta kritiko baten aukeran sinesten duen norbaiten amets zaharkitua. Aurrez aurre dugu irribarrez izaki neoliberal, bakarti eta bere buruaren enpresari den hori, solidarioa eta inklusiboa den ezer ulertzeko gai ez den hori. Hala ere, Pedagogia Kritikoaren sator zaharrak zuloak egiten jarraitzen du pentsamendu eta ekintza estrategikoaren galerietan barrena, eta bidean, gainera, hainbat ekarpen topatzen ditu, hala nola feminismoa eta poskolonialtasuna. Alternatibak pentsatzen eta osatzen dituen mugimendu batez egin diezaioke aurre diskurtso neoliberalari, eta aldizkari honen aleek ondo ematen dute pentsamendu horren berri, ondo eman ere. Boaventura de Sousa Santosek esan bezala, neoliberalismoa gezur bat da, ez baitu esaten duena egiten, eta teoria eta pedagogia kritikoek kapitalismo kolonialista eta patriarkalaren oinarritzko ideologiak agerian utziko dituen prozesu historikoan laguntzeko funtzio politikoa, garrantzizkoa, betetzen dute, eta, era berean, alternatiba demokratikoak eta inklusiboak osatzen laguntzeko funtzioa ere betetzen dute.

Jaume Martínez Bonafé
(Valentziako Unibertsitatea eta País Valenciàko Berrikuntza
Pedagogikorako Mugimenduak)



Carlos Bolívar Bonilla Baquero utzitako irudia.

Pedagogia kritikoak eta afektuak ikasgela

Carlos Bolívar Bonilla Baquero gizarte-psikologoa eta hezitzailea da; bi irakaskuntza-master dauzka, eta doktoretza bat, gizarte zientzietan. 1979. urteaz geroztik, **Hego Kolonbiako unibertsitatearekin** (USCO) lotuta dago, eta eskola-maila guztietako irakasleak prestatzen jardun du. Gaur egun, USCO unibertsitateko irakasleak prestatzeko zentroa zuzentzen du, eta Psikologia Programaren baitako ikerketa-katedrak orientatzen ditu. Halaber, pedagogia kritikoei buruzko mintegiak egiten ditu hezkuntza-graduondoetan. Haren ikerketa-lan nagusiak, lehen hezkuntzako neska-mutilekin batera, haien artean ezartzen diren genero-harremanak aztertzeraz bideratu ditu. Unibertsitate-irakaslea den aldetik, hezkuntza publikoaren aldeko borrokan nabarmendu da, bai eta demokrazia erradikaleko gizarte justu, baketsu eta inklusibo bat eraikitzearen aldeko borrokan ere.

Idatzi honen bidez, pedagogia kritiko (PK) eta feministek egindako ekarpenak nabarmendu nahi ditugu¹; zehazki, ikasgela afektuek izan behar duten lekua errebindikatuta. Eta hala egin nahi dugu, pentsatzen baitugu irakasleek haragiztatzen duten afektibitatea funtsezkoa dela hezkuntza-ingurune egoki bat bultzatzeko (edo blokeatzeko). Hezkuntza-ingurune horren helburua gizarte demokratikoagoak, bidezkoagoak, baketsuagoak eta inklusiboagoak eraikitzeko erronkari begira beren burua konprometituta sentituko duten herritarrak heztea izan behar du.

PKez ari garela, ez dago kontzeptu edo ardatz bakar batez aritzerik. Izan ere, aldeak alde eta izenak izen,

¹ Hausnarketa labur honetan lehen pertsona plurala erabiliko dut; izan ere, beste kideekin batera aurrez garatutako zenbait ikerketa-lan teoriko baliatu ditut. Lan horietatik, hauxe nabarmendu nahi dut: Bonilla, Bonilla eta Vanegas, 2015.

hainbat pedagogia kritiko daude, izan pedagogia go-riak deituak, alternatiboak, emergenteak, emantzipatzaileak, herriarenak, kontestatzaileak, feministak, besteak beste. Haien artean, badira zenbait printzipio komun, bai eta, aldi berean, aldeak ere, bakoitzak enfasia zein helburutan jartzen duen. Baina denak dira PKak, baldin eta, Kincheloe autoreari jarraikiz (Kincheloe, 2008), planteamendu kontrahegemonikoak defendatzen badituzte. Pentsalari beraren arabera, pedagogia bat kritiko da, baldin eta eskola blaitzen duten interes politiko eta ekonomikoei aurka egiteko pentsatuta badago; izan ere, gehiengo pobretua azpian hartzea eta bidegabekeriak naturalizatzea beste helbururik ez dute interes horiek. Arrazoi horregatik beragatik, PK batek helburu nagusi bat baino ez du: oprimituen emantzipazio ahalik eta zabalena, ezein esplotazio ekonomikatik ez ezik, ezein autoritarismo eta ezein ezarpen etiko nahiz kulturaletatik ere bai, eta horien adibideak dira, besteak beste, an-

drozentrismoa, dogmatismo erlijiosoak eta, oro har, etnia eta generoen askotarikotasuna ukatzea. Ildo horretatik, PKek uko egiten diote determinismo orori, hala nola ekonomikoari, giza izaera eta bilakaera azaltzerakoan; halako pedagogiek gonbit egiten diote begirada zabaltzeari.

Areago, PKek zalantzan jartzen dute hezkuntzan ez ote den gehiegizko konfiantza jartzen arrazionaltasun kognitiboan eta teknika instrumentalean, eta haien nagusitasuna kuestionatzen dute. Ildo beretik, gizatasunaren beste dimentsio batzuk berreskuratzaren alde agertzen dira, hala nola, sentimenarekin lotutakoa, etikoa, politikoa, ludikoa eta erotikoa. Halaber, onartzen dute zer paper jokatzten duten inkontzientek (desirak) eta arrazoiak gaindikoak gizakion ekintzetan. Orobat, PKak immanenteak dira; izan ere, Haraway autoreak proposatutako kontzeptuarekin bat (Haraway, 1995), testuinguru soziokultural jakin bati lotutako "hemen" eta "orain" erreal batean kokatzen dute ezagutza. Hala, esate baterako, hizkuntza ez da munduaren zein errealitatearen islada natural, unibertsala; aitzitik, konstruktua historiko eta soziokultural bat da, zeinaren adierazleek eta adieraziek ahalmena baitute gizakia inorentzeko, bai eta hura askatzeko ere. Argumentu horrek bide ematen du lan hezitzailearen izaera hermeneutikoa defendatzeko, helburu teknokratikoen kontra hain zuzen ere. PKak, azkenik, dialogikoak dira, irekiak. Ideia da irakasleek eta ikasleek bat eginda, *elkar heztea*, ingurune abegikor, atsegin eta begirunezkoetan.

Latinoamerikan, pentsamendu postkolonial-dekolonialaren testuinguruan zein ezagutzaren eta diferentzia kolonialaren geopolitikaren barruan kokatzen ditugu PKak, Mignolo autoreari jarraikiz (Mignolo, 2002), zeinak perspektiba honetan biltzen baititu, besteak beste, Enrique Dussel (*La pedagogía latinoamericana* obragatik, esaterako), Anibal Quijano eta Fals Borda autoreak. Pentsamendu emantzipatzailearekin bat, argi ikusten dugu pedagogia hauen izaera kritikoa ez dela europar jatorrikoa soilik (Frankfurteko Eskola: Adorno eta Horkheimer, 1996; Adorno, 1998), hemen ere bai baititugu aurrekari esanguratsuak. Hala, Freirez gain, badira hura baino lehenagokoak diren zenbait autore aipagarri. Esaterako, Felipe Guamán Poma de Ayala, zeinak idatzita utzi baitzuen *Nueva coronica y buen gobierno*, izugarrikeria konkistatzailearen kontra. Edo Simón Rodríguez, Simón Bolívar *Askatzailearen* hezitzailea, zeinari aitortzen baitzaio eragin handia izan zuela pertsonaia historiko ezagunaren izaera iraultzailean.

“ PK batek helburu nagusi bat baino ez du: oprimituen emantzipazio ahalik eta zabalena, ezein esplotazio ekonomikotatik ez ezik, ezein autoritarismo eta ezein ezarpen etiko nahiz kulturaletatik ere bai ”

Hezkuntzaz idatzi zuelarik, Rodríguez irakasleak argi adierazten du Latinoamerikak berrasmatu egin behar duela bere etorkizuna, kanpoko ereduak kopiatu edo haien mende egon gabe. Hortxe dugu, bestalde, José Martí, zeinaren hezkuntza-planteamenduek helburu emantzipatzaile argia baitute eta afektuan oinarritutako irakaskuntzari dei egiten baitiote, eta ideia horiek antzematen dira García autoreak dakarren haren aipamen honetan (García, 2005): "Beldurrean eta obediencia oinarritutako heziketa oztopo izango da seme-alabak maitasunaren eta betekizunaren ildoan hezteko. Sistema zapaltzaileetatik hipokritak edo despotak baino ez dira sortzen" (74. or.).

PKak ezaugarritzen dituzten oinarritzko irizpide teorikoen multzoa (Kincheloe, 2008) ezin da, inolaz ere, agortuzat edo itxiztat eman; areago, ezin da modu mekanikoan kopiatu litekeen eredutzat hartu. Aitzitik, irakasle bakoitzak berea egin behar du, moldatu, aldatu, bere testuinguru partikularrak dituen baldintzei eta eskakizunei erantzuteko tresna izango den aldetik. Etengabe berrizatu behar dugu. Macedo autoreak dioskunez (Macedo (2008), Freirek berak ohartarazi zion ez genuela beraren planteamendua kopiatu behar, berrasmatu baizik:

Donaldo (Macedo), nik ez dut ez inportatua ez esportatua izan nahi. Praktika pedagogikoak ezin dira esportatu; berrasmatu egin behar dira. Arren, hezkuntzan diharduten Estatu Batuetako zure kideei esaiezu inportatu ez nazaten. Eskaiezu nire ideiak birsortu eta berridatzi ditzaten (537. or.).

Behin argituta zer ulertzen dugun PKez ari garela, orain azalduko dugu, ildo beretik, zer den pedagogia kritiko feminista bat. Arestian aipatutako printzipioetatik abiatuta, PK feminista batek azpimarra jartzen du generoen arteko berdintasunaren eta ekitatearen aldeko borrokan. Halako pedagogia batek hiru alderditatik heldu diezaioke generoaren gaiari eskolan, zeinak elkarri lotuta baitaude eta elkarren mendeko diren. Batetik, programa kurrikularretan sar dezaten bilatzen du, eduki gisa, eta, horrenbes-

“Aitortu behar dugu: PKen artean, feminista direnek erreparatu diote gehien ikasgelan mugitzen diren sentimenei”

tez, ikasgai bihurtu nahi du gizonen eta emakumeen arteko botere-harreman asimetrikoen jatorri edo arrazoi soziohistorikoa. Bestetik, giza heziketa eta herritartasuna lantzeko tresna gisa hartzen du, generoen askotarikotasuna eta diferentzia errespetatuko dituen gizarte-bizikidetzak lortzea xede. Eta, azkenik, bere helburu etiko-politikoaren artean sartzen du, demokrazia erradikaleko gizarteak (Mouffe, 1999), gizabidezkoak, baketsuak eta inklusiboak eraikitzearen aldeko borrokan markoan. PK guztiek bere egiten duten helburu etiko-politiko hori lortzeari begira, ezinbestekotzat jotzen dugu enfasia generoen arteko berdintasunean jartzea, baina onartzen dugu helburuari begira borroka hori bakarrik ez dela nahikoa. Gauza bera gertatzen zaie aberastasuna birbanatzearen aldeko borrokan edo ingurumena babestearen aldekoan modu eskusiboan dihardutenei.

Horrenbestez, pedagogia kritikoen bilaketa etengabea, bat egiten dugu PKei *feminista* izena gehitu dioten autoreekin eta haien ideiekin; esaterako, Pérez autorearekin (Pérez, 2015). Pentsalari horren arabera, joan den mendeko 90eko hamarkadara arte *genero* kategoria berri samarra zen pedagogo kritiko estatubatuarren artean, eta Freirengandik berreskuratu behar izan ziren *bitartekotza*, *kontzientzia-zioa* eta *elkarrizketa* bezalako kontzeptuak, agerian jartzeko hezkuntza-sistema guztiz generizatu bat, zeinak ez zuen nabarmetzen zenbaterainoko pisua duen generoak eskola-dinamika zapaltzaileetan, bai eta eskolaz haragokoetan ere, esaterako hezkuntza-prozesu herritarretan. Ildo berean, Korol autorearen arabera (Korol, 2007), PK feministak bigabekeria oro kritikatzeko du, izan kapitalismoak, androzentrismoak edo binarismoren dekonstrukzioak eragindakoak, eta bilatzen du gizarte-harremanak simetrikoak izan daitezen, horizontalak, autonomia eta elkarrizketa sustatzen dutenak, eta, horretarako, afektuan, ferekan eta ludikotasunean oinarritutako didaktikak defendatzen ditu.

Aitortu behar dugu: PKen artean, feminista direnek erreparatu diote gehien ikasgelan mugitzen diren sentimenei. Haien abiarazi dute Gizarte Zientzien Bira Afektiboa deritzon mugimendu akademikoa, zeinak emozioak eta sentimenak berreskuratu baititu

aztergai historiko eta soziokultural gisa, gizatasunaren konplexutasunaren giltzarri. Baina zer da Bira Afektiboa? (Lara eta Enciso Domínguez, 2013):

Bira Afektiboa mugimendua "sentitzen den horretan" kontzentratzen da, eta zenbait teoria konbinatzen ditu, besteak beste, teoria psikoanalitikoak, ANT teoria (*Actor-Network Theory*), teoria feministak eta geografia kultural eta teoria postestruturalistak. Bira honek, bestalde, zientzia zehatzak nahiz estetika bezalako ezagutzabideen zenbait ñabardurarekin jolasten du, eta askotariko jokalekuak esploratzen ditu, hala nola, artea eta teknologia (102. or.).

Akademikoek aitortzen dutenez, Bira honen baitako zenbait kontzeptu polisemikoak dira, eta polemika sorrarazten dute: afektuak, emozioak, sentimenak. Horregatik, adostasunik ez dagoenez, komenigarri ikusten dute kontzeptua zabaltzea: esperientzia hautemangarriak aztertzea. Nolanahi ere, ohartarazten digute *afektu* terminoa, Biraren muina izendatzen duena, Guilles Deleuzeri zor zaiola neurri batean, termino horixe aukeratu eta erabili baitzuen bere lanetan, Baruch Spinoza filosofoarengandik hartua.

Aguiar autoreak eskola-estetika kontzeptuaren alde egiten du Bira Afektiboak hezkuntza arloan izan ditzakeen aplikazioez ari dela (Aguiar, 2016). Haren arabera, eskola-estetika honela definitzen da: "*Sentimenaren jakintza* da, eta ez da murrizten arte edo edertasunaren sorkuntzari buruz diharduen diziplina filosofikora" (156. or.). Jakintza honek sentitzeko eta emozioak adierazteko moduak aztertzen ditu; afektuaren ahalmena du jakintzagai (besteak *afektatze*ko ahalmena, norbera *afektatua* izatekoa). Hala, nahitaez eramaten du aztertzeraz zer bide erabiltzen dituen gizarteak, bai eta eskolak ere, sentimena normalizatu eta homogeneizatzeko, legitimatu eta deslegitimatzeko, erreprimitu eta zentsuratze-ko. Jakintza honen bidez ulertu ahal dugu zergatik baztertu duten orientazio erlijiosoko pedagogia tradizionalak mundu emozionala, pertsonala zein pertsonen artekoa –irakasleen artekoa, ikasleen artekoa, ikasle-irakasleen artekoa–. Halako pedagogietan, arimarengandik bereizten da gorputza, eta, areago, kontrolatu eta zigortu behar den etsai bilakatzen da.

Integrazioa helburu, ezabatu egin behar ditugu pentsamendu sinplista modernoak ezarritako polaritate murriztaileak, zeinek, logika bibalenteetan bermatuta, bereizi egiten baitituzte emozioa eta kognizioa (Álvarez, 2016). Filosofia eta konplexutasuna-

ren zientzietan aditua den Maldonado autorearen arabera (Maldonado, 2017), areago, kontuan hartu behar ditugu beste logika batzuk, ez-klasikoak, posibaleak, fenomenoen baitako kontrako tentsioak onartu, eta haien bateratzaren alde egiten dutenak. Halako ezaugarriak dituzten logikek gidatuta, ikusiko dugu arazoek interpretazio-soluzio bat baino gehiago dutela eta arazoak ulertzeko-azaltzeko ere, zati-keta analitiko baina bidelagun hobe dela sintesia. Logika ez-klasiko hauek bide ematen dute logika bibalentea gainditu eta *hirugarrena sartzearen printzipioa* baliatzeko, bai A edo B disjuntzioan, bai A eta B (AB) konjuntzioan. Horrek guztiak dakar onartzea pentsatu eta sentitu bezalako kontzeptuen artean, maskulinitate eta feminitatearen artean, jolas eta lanaren artean, etiko eta politikoaren artean, esklusioa baino osagarritasuna dagoela, tentsioak.

Hortaz, irakaskuntzan afektuak aldarrikatzen dituzten PKen aldeko irakasleek beren ikasleekin gorputz-kontaktu abegikorra, lagunkoia sustatu dezaketela defendatzen dugu, eta konbentziturik gaude horixe dela, hain zuzen ere, biderik zuzenena ikasteak eta irakasteak ezinbestekoa duten konfiantza sortzeko. Emozioen eta pentsamenduen arteko arrakala ixteko. Interpretazio perbertsoak saihesteko, kolektibo edo talde bakoitzari argi azaldu beharko zaio zertan den gorputz-kontakua ardatz duen proposamena. Kontakua edo ukipena beti izango da jendeaurrekoa, eta pertsona ororentzat zabaldua izango da, salbu, modu kontziente edo inkontzientean,

hura errefusatzeko erabaki dutenentzat. Kontaktuak edo ukipenak gizarteak adiskidetasunezkoak jotzen dituen eratakoak izango dira, hala nola, besarkada ematea, burua laztantzea, bizkarrean edo sorbaldan zaplatatxoak ematea, bostekoa ematea edo ukabilak ukabilekin leunki kolpatzea.

Ukaezina da afektibitatea ez dela halako gorputz-kontaktuera mugatzen, baina irakasle-esperientziak erakutsi digunez, modu egoki eta naturalean erabilia, baliabide ezin baliotsuagoa da ikasgelako giroa eta komunikazioa hobetzeko eskolaldiaren maila guztietan, ez bakarrik ikasleak haur direnean. Jakin badakigu halako kontaktu eta ukipenek modu positiboan afektatzen dutela beti, batez ere ahots-tonu lasaiaz, begirada zuzenaz eta entzute adikor eta enpatikoaz laguntzen badira. Era berean, umore-sena modu egoki eta adimentsuan baliatzeak ahalmen handia dauka afektu alaiak libre jarri eta barreia daitezela. Ulertu behar dugu irakasten dugunean ezagutzak baino askoz gauza gehiago komunikatzen dugula; besteak beste, izaerak, pasioak eta afektiboki lotzeko geure moduak ere transmititzen ditugu, eta horrek indartu edo oztopatu dezake (afektatu) irakatsi nahi duguna. Horrek guztiak modu esanguratsuan laguntzen du gizakiok *eratzeko* behar ditugun inguruneen forma ematen, non baldintza izango diren elkarrenganako konfiantza eta alaitasuna, hain zuzen ere pedagogia tradizionalak debekatu zuten hori.



Carlos Bolivar Bonilla Baquero utzitako irudia.

Gaur egun, kognizio sozialetik hurbil dauden ikuspegi neuropsikologikoen ere funtsezkotzat jotzen dituzte halako inguruneak, ikasteko alegia; izan ere, halako giroetan substantzia kimiko jakin batzuk (neurotransmisoreak eta endorfinak) sortzen dira, zeinek giza interakzioa errazten duten, aldarte aproposak eratzen laguntzen baitute. Hala, esan dezakegu lasaitasuna, jolasa, umore-ukitua eta gorputz-kontaktatu adeitsua ezaugarri dituen eskola-giroa ezinbestekoa dela hobeto hezteko. Aitzitik, agresibitatea eta estresa nagusi diren giroetan, beldurrarekin eta antsietatearekin lotutako beste substantzia batzuk (kortisola, noradrenalina) ekoizten dira, zeinek gizakia prestatzen baitute borroka egiteko, ihes egiteko, ezkutatzeko, etab., eta egoera horiek ikaskuntzaren aurkakoak dira, gizatasuna, errespetuzko bizikidetzeta eta herritartasuna lantzea helburu duen hezkuntzaren aurkakoak.

Hezkuntza-ingurune egokiak sortzeko, zaintzaren etikari erreparatu behar diogu, zeina batez ere pentsatzaile feministek bultzatu baitute; haren arabera, ikasle-irakasleen arteko harremanetan, eduki akademikoa ez da gure ardura nagusi bakarria izan behar. Osagarri gisa, geure burua eta besteak zaintzeaz arduratu behar dugu. Gilligan autorearen arabera (Gilligan, 1985), giza ekintzen zuzentasun moralak ez dator beti arauak eta aginduak betetzetik; arauak eta aginduak ez daude pertsonen sentsibilitatearen bilakaeraren gainetik, ez dira pertsonengandik independenteak. Irakasleen deontologian, eskola-eginbeharrak zuzen betetzea ezin da printzipio etiko bakarria izan. Zaintzaren printzipioak ere leku nabarmena izan behar du gudan; haren bidez, arduraz hartuko dugu gurekin harremanean dauden sentimenei adi egotea eta indarkeria eta bidegabekeria orori aurre egitea.

Zaintzaren etika gizakiok bizi ditugun lehen lotura afektiboetatik abiatuta eraikitzen da (inoiz ez baitira desagertzen), eta, marko horretan, emakumeak gizonak baino prestuago agertzen dira hura praktikara eramateko. Hala ere, etika hori ez da emakumezkoen jomuga naturalizat hartu behar (ez-maskulinitzat, alegia), baizik eta prozesu historiko eta soziokultural diskriminatzaile jakin batzuen emaitza gisa: prozesu horien ondorioz, emakumeak behartuak izan dira etxean gelditzera eta etxeko lan guztiak egitera –seguruenez, haurdunaldiaren, erditzearen eta bularra ematearen baldintza biologikoetan oinarriturik–. Haurrari bularra emateak ez du esan nahi haur-oihala garbitzea, janaria prestatzea eta etxea garbitzea emakumeen lan naturalak direnik, ez eta gizonentzat antinaturalak direnik ere. Sexu/genero sistemak eta

haren berezko interes politikoek ezarri dute etxeko lanak nork egin behar dituen (Rubin, 1996; Scott, 1996).

Oso kaltegarria litzateke onartzea ezen besteekiko harremanak zaintzea feminotasunarekin lotuta dagoela, eta arrotz zaiola maskulinitasunari. Beste horrenbeste izango litzateke onartzea soilik amek eta, beren lanaren barnean, emakumezko erizain, mediku eta irakasleek, besteak beste, zaindu ahal dituztela besteak. Eta gizonetzat, berriz, ezin dugula, eta ez dugula halakorik egin behar. Fernández autoreak (Fernández, 2016) honela adierazten du:

Ez da "naturala" emakumezkoek zaintzarako "joera" izatea: batetik, gizakiok ez garela natura hutsa soilik, historian zehar taxututako kulturaren emaitza ere bagara; bestetik, besteak zaintzea joera naturala dela onartuta, orduan besteekin kooperatzeko eta elkarri laguntzeko zein elkarlanean aritzeko joera biologikoak eskatuko luke gizonetzat ere zaintzaileak izatea, eta argi dago historikoki eta hegemonikoki ez dela hori izan gizonen kolektiboaren ethosa (155. or.).

Zaintzaren etikarekin bat, kritika egiten diegu jarrera guztiz sexista batetik giza afektibitatea gutxietsi, eta emakumezkoekin lotzen dutenei. Kritika egiten diegu, orobat, pentsatzen dutenei alderdi horrek, gizonengan, ahultasuna adierazten duela, haien emetze halako bat, zeinak zorrotasun zein objektibotasun eza omen baitakarkie arrazoibidean. Uste hori hain dago errotuta, ikusi besterik ez dago zenbat gizon gelditzen diren bloketuta, deseroso, beren sentimenduez aritu behar dutenean haiekin harremanetan direnekin. Hori dela eta, gure ustez oso garrantzitsua da afektuen adierazpena sustatzea ikasgelan, ez bakarrik ikasleen artean, baita irakasleen eta ikasle-ikasleen artean ere. Nussbaum pentsalariaren iritziz (Nussbaum, 2014), emozioak publikoki landu behar dira, horrek lotura zuzena baitu bizitza politikoaren kalitatearekin. Emozioek gizarte demokratikoetan izan ditzaketen inplikazioak kontuan hartu, eta maitasuna eta enpatia nabarmentzen ditu, eta, bestalde, esaten du artea bide didaktiko ahaltsua izan daitekeela haiek garatzeko.

Erreferentzia bibliografikoak

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Gerd Kadelbach-en edizioa. Madril: Morata.

- Adorno, T. eta Horkheimer, M. (1966). *Teoría de la seudocultura*. Gaztelaniazko bertsioa hemen eskuragarri: <www.marxists.org/espanol/adorno/1959/0001.htm> [Azken kontsulta: 2017-06-20].
- Aguiar, B. (2016). (2016). "Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar". Hemen eskuragarri: <www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/254> [Azken kontsulta: 2017-06-28].
- Álvarez, Q. (2016). "Corazones, no sólo cabezas en la escuela. La educación emocional: un desafío para los centros educativos del siglo XXI", in *La escuela de ayer, hoy y mañana: claves y desafíos*. M.ª Dolores Fernández Tilve, Gonzalo Francisco Fernández Suárez. Published by: Dykinson, S.L.
- Bonilla, C., Bonilla, V. eta Vanegas, J. (2015). *Pedagogía crítica y equidad de género*. Bogota: Gente Nueva.
- Fernández, M. (2016). El cuidado como principio moral universalizable. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* (redhes). VIII. urtea, 16. zenb.
- García, J. (2005). "El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículum educativo". *Educación*, 29. libk., 67-75. or. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Mexiko: Fondo de Cultura Económica.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Kincheloe, J. (2008). "La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir", in P. McLaren eta J. Kincheloe (Konp.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (25.-70. or.). Bartzelona: Graó.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo. América libre.
- Lara, A. eta Enciso Domínguez, G. (2013). "El Giro Afectivo". Hemen eskuragarri: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=53728752006> [Azken kontsulta: 2017-06-20].
- Maldonado, C. (2017). *Pensar. Lógicas no clásicas*. Bogota: Universidad El Bosque.
- Macedo, D. (2008). "Reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica" (epilogo), in P. McLaren eta J. Kincheloe (Konp.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (533.-538. or.). Bartzelona: Graó.
- Mignolo, W. (2002). "Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial". Hemen eskuragarri: <www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/20-mignolo-geopolitica%20del%20conocimiento.doc> [Azken kontsulta: 2017-06-20].
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Bartzelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bartzelona: Paidós.
- Pérez, T. (2015). *Feminización y pedagogías feministas*. Bogota: Universidad Javeriana.
- Rubin, G. (1996). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", in Marta Lamas (Konp.). *La construcción cultural de la diferencia sexual* (35.-95. or.). Mexiko Hiria: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. PUEG.
- Scott, J. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", in Marta Lamas (Konp.). *La construcción cultural de la diferencia sexual* (265.-302. or.). Mexiko Hiria: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. PUEG.





Amaia del Río Martínez utzitako irudia.

Axel Rojas Martínez. [Caucako Unibertsitateko](#) Antropologia Saileko irakaslea eta kolaboratzailea Kolonbiako hegomendebaldeko afrikarren ondorengo komunitateekin.

Handikeria koloniala alde batera utzi: heziketa-proiektu askoren konpondu gabeko arazoa

Denbora asko daramagu migratuen eta errefuxiatuen giza eskubideen aurka egiten duten jardunbide lotsagarriak ikusten gure gizartean, eta ez dakigu nola indargabetu herritarren artean eraiki eta hedatu den «besteari» buruzko iruditeria kolektiboa. Zer gogoeta eta jardunbide gomendatzen diguzu txertatzea hezkuntza askatzailearen arloan lan egiten dugunoi? Nola jar ditzakegu agerian gure kulturaren oso finkatuta dauden kontakizun eta diskurtso horiek guztiak?

Lehenik eta behin, arazoari buruz egiten dugun diagnostikoa berrikusi beharko genuke. Hezkuntza-programak «laguntza», «lankidetzeta» edo goitik beherako nolabaiteko esku-hartze modura ikusten baditugu, gehiago izango dira karitatea, emantzipazioa baino. Emantzipazioa eraikitzeko, beharrezkoa da, hasteko, hezkuntza-prozesuan parte hartzen duten subjektuen pentsamoldea eraldatzea, eta onartzea irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan esku hartzen

dutenek rol aktiboa dutela; ildo horretan, ezinbestekoa da pedagogia kritikoaren elementu nagusiak berreskuratzea, hezkuntza-prozesua bi bidekoa dela erakusten baitugu. Hau da, ikaskuntza-prozesu bat da, zeinetan hala «ikasten» duena nola «irakasten» duena hezten diren, eta parte-hartze aktiboa izan dezaketen "zer" eta "zertarako" galderen erantzunak zehazten. Orain arte, hezkuntza proiektu gutxi eraiki dira horrela, tartean daudenek parte hartuz; oro har, hezitzaile/hezigai harremanean adierazten den ohiko logika errepikatzen da.

Beste funtsezko alderdi bat bestetasunaren ideiarekin lotuta dago; ideia konplexua da eta jardunbide oso kontraesankorretan ager daiteke. Oro har, desberdintasuna da gure pentsamoldeak eratzten dituen elementua, desberdintasuna behar dugu munduari zentzua emateko; alabaina, desberdintasuna botere-harreman desorekatuetan txertatzen denean, erraz bihurtzen da desberdinkeria. Horregatik, bi ahoko

ezpata izan daiteke: onarpeneko erretoriketan, «bestea» integratu eta onartu beharreko pertsona desberdintzat hartzen da; hau da, gu bezalako izatera heltzeko prozesuan lagundu behar zaio eta harekin paternalista izan behar da, desberdin izaten jarraitzen baitu, askotariko jarrera mota arraroak izanez: jantzia, elikadura, erlijioa eta hizkuntza, adibidez. Arretaz begiratuta, erretorika horiek "handikeria kolonial" modura har dezakegun jarrera izaten dute; hau da, zera esaten diote migratzaileari: «hona etor zaitezke, baina zarena izateari utzi eta gu bezalako izan behar duzu». Hor, «gu» kontzeptuak migratzaileari hainbeste kritikatzin zain etnozentrismo bera irudikatzen du; hain zuzen ere, den modukoa izateari ez uztea eta bere ohitura zaharkituak ez baztertea kritikatzin zaio. Era berean, erretorika neokontserbadoreetan, «bestea» mehatxutzat hartzen da; hain zuzen ere, diskurtso horietan adierazten denez, gure tradizioa arriskuan jartzen dute, pobretuenen lanak lapurtu nahi dituzte eta aldatu nahi ez dituen balioetan oinarritutako bizitza bizitzen dute. Hala batzuentzat nola besteentzat, besteari buruzko ideiak norberari buruzko ideia sortzeko balio du. Agian hori da egin beharreko lehenengo lanetako bat: hausnartzea zer esaten digun besteari buruzko ideiak guri buruzko ideien inguruan.

Askatzailetzat jotzen diren hezkuntza-proiektu askok ahultasun bat dute: ez dute atzean uzten handikeria kolonial hori. *Kultura-artekotasunaren* ideiak eta proiektuak oso garbi laburbiltzen dute kontu hori eta, zoritxarrez, oso hedatuta dago: ustez, kultura-artekotasuna bi noranzkoko harremana da, baina kultura arteko curriculumaren gehiengoa "besteek" "beren" kulturak eta "harrera-kulturak" ezagut ditzaten lortzera bideratzen da, eta ez dira saiatzen harrera-gizarteetako jendeak migratzaileen edo errefuxiatuen kulturak ezagut ditzan. Hau da, kultura-artekotasuna harremana dela esaten da eta horizontala eta dialogikoa dela uste da, baina egiaz gehiago da integrazioa, asimilazioa edo egokitapena, berdinen arteko elkarrizketa baino. Halakoetan, eskolak eta, oro har, hezkuntzak "desberdintzat" jotzen denari desberdintasuna badagoela «irakasten» diote... ez baleki eta une oro biziko ez balu bezala.

Ondorioz, premiazko lana da Europako herritar orok ikasi beharko luketenari buruz sakon hausnartzea, kontuan hartuta Europa eta europarrak errealtate historikoak direla. Ez dira beti gaur egun diren modukoak izan. "Tradiziotik kanpoko" modura ikusten dena eta galera modura hartzen dena eten-gabe aldatzen dira. Alabaina, Europaren ideia

modernitatearekin lotuta dagoen arren, aldaketaren aurkako erresistentzia handia dago.

Munduko zenbait tokitatik diotenez –horien artean, Latinoamerika nabarmendu behar da–, prozesu pedagogikoan pentsamendua deskolonizatu behar da, baina baita ekintza eta sentimenduak ere; nola batu gaitzke estrategia horretara eta hezkuntza askatzailea eraikitzeko funtsezko alderdi bihurtu?

Ohikoa da Europa eta europarrak zalantzan jartzen ez diren eta jar ez daitezkeen tokizat hartzea; beraz, horien arabera zehazten da zer den eta zer izan behar den. Munduko geopolitikan duen toki pribilegiatuak sortzen du uste hori; hori onartu arte, ezingo da Europa deskolonizatu. Horretarako, ezinbestekoa da Europak onartzea bere pribilegioaren jatorria gaur egun «bestetzat» jotzen diren horien menderakuntza historikoan dagoela, besteak beste; hain zuzen ere, horietako gehienak kolonia izandako herrialdeetatik datoz, zeinetatik sekulako aberastasunak ekarri ziren mende askoz. Europarrak lurralde horietara joan zirenean, armen, administrazioaren eta erlijioaren arloetako kontrola ezarri zuten, beren hizkuntza eta sinesmenak inposatu zituzten. Horrek esan nahi du, lurralde horietan atzerritarrak ziren arren, ez zituztela beren kulturak atzean utzi; aitzitik, han bizi zirenei inposatu zizkieten. Aldiz, gaur egun «bestetzat» hartzen direnak lurralde hauetara datozenean, ez zaie uzten beren kulturak mantentzen ere; kontrara, haien arbasoek kolonizazio-prozesuan bizi izandakoaren antzera, beren kulturak uztera behartzen dituzte, europarrenak bereganatzeko, edo, bestela, «harrerako» herrialdeetan mehatxutzat jotzen ez diren ezaugarriak soilik mantentzen dituzkete.

Deskolonizazioa ez da amaitu, oraindik. Kolonia zaharren independentzia politikoak ez ziren kolonialismoa ezabatzeko gauza izan. Oraindik ere ikus daitezke kolonialismoaren eraginak eta instituzio eta pentsamoldeetan errotuta daude, hala metropoli zaharretan nola kolonia zirenetan; adierazpenik agerikoenak desagertu ondoren ere irauten dute. Dagoeneko ez dago indarrez ezarritako kontrol militar, administratibo edo erlijiosorik; alabaina, oraindik indarrean daude geopolitika globala, ezagutzaren hierarkiak eta arraza-irizpideetan oinarritutako menderakuntza-harremanak. Korapilo horretatik irteteko, hala kolonizatzaile izandakoek nola kolonizatuek harreman horiek nola sortu ziren onartu behar dute. Bestela esanda, kolonialismoaz eta horren ondorioez jabetu behar gara.

Pentsamendua, ekintzak eta sentimendua deskolonizatzeke, bizi izan dugun eta parte hartu dugun basakeriak sortzen duen izua onartu behar dugu. Kolonialismoak, mende askoz, sentimendu-, pentsamendu- eta ekintza-egitura jakin batzuk sortu zituen, eta horrek gizatasuna kendu zien kolonizatuari eta, bereziki, kolonizatzaileari. Intelektual nagusienetakobatzuek, Cesaire eta Fanon idazleek, esaterako, gai horri buruz ohartarazi dute; teoria postkolonialak erdigunean jarri du kolonialismoak kolonizatuen kultura eta instituzioetan arrastoa uzteko izandako moduen azterketa. Orain, gure begirada Europara itzuli behar da, ikusteko zer aztarna utzi dituen kolonialismoak bere sorterrian. Kolonialismoaren eraginak desmuntatu nahi dituen benetako hezkuntza askatzaileak bi norabideetan egin behar du lan, hots, Freirek *zapalduaren pedagogia* irudikatu zuenean proposatutako printzipioa bereganatu: kolonizatua deskolonizatu eta kolonizatzailea deskolonizatu; hau da, harreman kolonial oro ezabatu, harremanak sortzen baititu biak.

Jardunbide pedagogikoan hori lortzeko, curriculum iraui behar da. Edukiak eraldatu, baina batez ere prestakuntzaren helburuak eta jardunbidea. Deskolonizatzeke, hezkuntza-proiektutik kanpo utzi behar dira kontakizun kolonialak errepikatzen eta naturalizatzen dituzten edukiak eta jardunbideak, gertakizun historikoak berezko errealitate modura agertzen baitituzte. Aldi berean, prestakuntza-ibilbidearen helburuak berrikusi behar dira; hau da, argi eta garbi zehaztu behar da nor prestatu nahi den



Axel Rojas Martínez utzitako irudia.

eta zertarako. Helburua pedagogia deskolonizatzailea bada, orduan ezin da kolonizatua, etorkina edo errefuxiatua soilik hezi; aitzitik, kolonizatzailea, hots, harrera egiten dion herritarra ere hezi behar da. Horretarako, Europako curriculumak sakon berrikusi beharko litzateke, ez soilik harrera-programetako curriculumak.

Azkenik, hezkuntza askatzaileerako, beste edozein hezkuntza-proiekturako bezala, funtsezko aldaketak egin behar dira gizartearen eguneroko bizitzan. Hezkuntza-proiektua ezin da soilik eskolako proiektua izan. Eskolan ikasten dutenek ez badute ikusten eskolan ikasitakoa garrantzitsua dela gizartean, horrek esan nahi du eskolan irakasten denak ez duela garrantzirik gizarte horretan. Hezkuntza-proiektua eraldatzeko, hezkuntzaren aldeko gizarte-mobilizazio handia behar da, gizarte zibila masiboki hartuko duena.

Gaur egun gero eta jende gehiagok hitz egiten du iraunkortasunaz, ingurumenaren ikuspegiak harago, baina oraindik ez dugu lortu kritikaren erdigunean jartzeagarapenaren eta hazkundearen proposamenak gidatu dituzten logika antropozentrikoak. Azalduko al zeniguke ildo horretan proiektu epistemiko alternatiboak aztertzeke aukera ematen duen esperientziarik?

Zoritxarrez, ez dago ildo horretan nabarmen aurreratu den esperientziarik. Baina gizakien nagusitasuna eta logozentrismoa ez dira nahitaez oztopoa, gizarte-proiektu iraunkorragoa egiteko eta gizakiaren esku-hartzeak naturan dituen efektu kaltegarriak kontuan hartzeko. Bizi-aukera iraunkorrak erai-kitzeko erronkari helduta, sakonkiago eta modu konplexuagoan aztertu behar da zerk bihurtzen duen eutsiezin gaur egungo eredu, halako moldez non argiago azaldu behar baita zeren aurreko alternatibak bilatu nahi diren. Ikuspegi biozentriko batzuekin arrisku bat egon daiteke: garrantzi handiegia ematea alderdi idealei eta alde batera uztea munduari buruzko ikuspegi batzuk sortzeko eta bideragarriak izateko egokiak diren baldintza materialei buruzko azterketa.

Horrelako jarreraren aurrean, zehaztu behar da ez direla gizarte-jardunbide eta -harremanekin loturarik ez duten "ikuspegi" edo "ideia" hutsak; ideiak ez daude sortzen diren mundu materialetik kanpo, eta epistemeak ez dira adierazpen edo esaldi hutsak; hau da, ezin dira bereizi pertsonen munduari buruz dituzten ideiak eta pertsonen

munduan egiten dutena, baina ideiak ez dira nahikoa munduak eraikitzeke; kapitalismoko zenbait mendeko esperientziak erakutsi du hori. Kontua ez da soilik munduari buruzko askotariko ideiak izatea, edo ideia horiek daudela adieraztea, munduak era askotara sortzea baizik. Azken hori askoz ere zailagoa da eta ez da publikoarentzako adierazpen formal edo esaldietara mugatzen. Ikus dezagun adibide bat: sarritan, Estatu Batuek diote demokrazia defendatuko dutela; jende asko ados egon daiteke esaldi horrekin, eta litekeena da ideia hori oso legitimatutako iruditeriara egokitzen den mundu bati buruzkoa izatea; baina gauza bat da agintariek edo baimendutako bozeramaile batek hori esatea, eta beste bat hori gertatzea. Ildo beretik, erakunde asko politikoki mobilizatzen dira eta kapitalismoaren aurka borrokatzen direla diote, baina ingurumen-zerbitzuak saldu eta dirua irabazteko proposamenak jasotzen dituzte beren borrokarako plataformetan eta ekintza-programetan; Ama Lurra defendatzen dutela jendaurrean adierazten duten erakunde batzuek ere egiten dute hori. Ez da erraza mundu alternatiboak eraikitzea; horregatik, arazoak konpontzeko ditugun tresnak hobetu behar ditugu, horiek konpondu eta mundu hobek sortu nahi baditugu.

Beste arazoetako bat esentzialismo jakin batzuen hedapenarekin dago lotuta. Nahiko ohikoa da proiektu epistemiko alternatiboei buruz entzutea, bai eta episteme alternatiboen eta mendebaldekotzat jotzen ez diren giza taldeen arteko lotura egitea ere. Horrelako argudioek arazoak sortzen dituzte, zentzu askotan; batetik, bestetasuna kritikarik egin gabe goratzen dutenek desberdintasun positibo modura soilik ulertzen dute, baina ez dituzte ezagutzen desberdintasun kulturalak desberdinkeria-adierazpen modura markatu dituzten prozesu historikoak. Prozesu horien barnean, "beste" gisa markatu zirenak ezaugarri jakin batzuekin lotu ziren, eta ezaugarriok hala menderatutako "beste" nola menderatzen duen "gu" hori definitzen dituzte; hau da, alteritateak eurozentriko edo modernotzat jotzen dena ere eratzen du, hots, "Mendebaldea" ere sortu zuen. Desberdintasun-adierazpen horietara itzuli eta horiek naturalizatzean, ahaztu egiten da nostalgia kolonialagatik aldarrikatzen direla alteritate-ezaugarri horiek, horietan salbazioa bilatzeko.

Komunitate zabalduen ideia baliagarria da gizatasuna munduari buruzko ikuspegiaren erdigunetik kentzeko; horrelako kontzeptuak lagungarriak dira ulertzeko gure planetako bizitza ez dela giza bizitza soilik, eta ez dagoela gizakien edo izaki bizidunen bizitzaren

baitan soilik. Gizakiak ez diren beste izaki batzuen eta bizitzarik gabekotzat jotzen ditugun beste batzuen partaidetzak osatzen du bizitza eta eragina du gizakiei gertatzen zaien guztian eta beste izaki batzuekin dituzten harremanetan. Alabaina, ez dago bermerik; komunitate zabalduen ideia onartzen duten gizatalde batzuek uste dute animaliak (gizakiak ez diren izakiak) ez direla giza esku-hartzearen ondorioz desagertzen (ehizagatik, esaterako); uste dute beren borondatez urundu edo gizakiengandik ezkutatzen direla. Hau da, antropozentrikoa ez den pentsamolde bat edo komunitate zabalduaren ideia ez dira nahitaez ordezkoko aukera iraunkorrak, ingurumenari dagokionez.

Ildo horretatik, arazo bat sortzen da: gizatiarra ez denaren definizioa, munduari buruzko zenbait ikuspegiaren arabera. Ikuspegi arrazionalistatik, gizakiak ez diren izaki bizidunen existentzia egitate bat da: horren erakusgarri, animalien eta landareen erreinuak; gainera, bizitzarik gabeko izaki ez gizatiarrak ere badaude, esaterako, mineralak. Alabaina, gehiago eztabaidatzen da eta adostasun txikiagoa dago beste izaki batzuen existentziari buruz (espirituak eta jainkoak, esaterako). Beste kosmobisio batzuen arabera, gizakiak ez diren izaki multzo handi bat bizi da munduan, eta gizakiak ez diren izaki bizidun batzuek borondatea eta eskubideak ere badituzte. Hortik, konponbide zaileko erronka bat sortzen da: nork du ahalmena izaki horien «izenean hitz egiteko», edo naturaren edo beste izaki batzuen izenean aritzeko, zeinen existentzia ezin dugun frogatu edo zeinekin ezin garen komunikatu, gizakientzat ulergarria den hizkuntza batean? Hori egiteko gai denak, nolabaiteko pribilegioa lortu du, argi eta garbi. Mende askoz elizak eta horren ordezkariak izan dutenaren pareko pribilegioa, beren jainkoen izenean hitz egiteko ahalmena zuten bakartzat jotzen baitziren.

Baina biozentrismo tolesgabeei kritika egiteak ez du esan nahi nahitaez beste ikuspegi batzuk defendatzen direla; esaterako, antropozentrismoa erreduktionista eta eskasa da. Alabaina, geure buruari galdetu behar diogu ea gizakiekin eta gizakientzako mundu berri bat eraiki nahi dugun, ala bazter uzteko modukoak garen. Ezin dugu biozentrismoa gizakiak ez diren izakietara mugatu. Ikuspegi biozentrikoaren alde egiten badugu, ikuspegi antropozentrikoaren ordezkoko aukera modura, ezin dugu gizakia alternatiba horretatik kanpo utzi, beste erreduktionismo batean eroriko baikinategi. Gizakiontzako alternatibak

eraikitzeke nolabaiteko antropozentrismoa behar da, zeinak gizakiak barne hartuko dituen aukera horiek gorpuztean.

Zenbait egilek, Catherine Walsh-ek, esaterako, denbora daramate adierazten modernitatean sortutako pedagogia kritikoak mendebaldeko tradizio antropozentriko eta androzentriko batetik datozela. Ados al zaude? Zein elementu ahaztu behar ditugu, eta zer beste bide izan daitezke baliagarriak bizitzarako hezkuntzarekin lotutako jarretara hurbiltzeko?

Printzipioz, ados nago Catherine Walshek dionarekin, baina zerbait gehituko nuke: pedagogia modernoan ordezkotzat proposatzen diren pedagogia asko modernoak eta mendebaldekoak dira, era berean. Kultura arteko hezkuntza eta pedagogia deskolonialak, esaterako, mendebaldeko joera duten unibertsitateetan jaiotzen ziren; unibertsitateok hiriburuetan kokatuta daude eta akademia hegemonikoetan ikasitako edo iparralde globaletik etorritako akademikoak dituzte buru.

Arazoa, hein batean, «Mendebaldea» eta "Modernitatea" bezain kategoria zabalak erabiltzean dago; izan ere, proiektu edo errealtate zabalegiak aipatzen dituzte, eta ezin dira guztiz baztertu. Adibidez, modernitatea funtsezkoa izan da berdintasunean oinarritutako proiektu politikoak ahalbidetzeko mundu-mailan; zalantzarik gabe, horrek aldatu sakonak ekarri ditu milioika gizakiren bizitzetara. Halaber, funtsezkoa izan da jabetzeko nolako garrantzia duten gizakiak munduko baliabide mugatuengan eragiten duen presioak sortutako arazoei. Horrek esan nahi du Modernitatea ez dela bere alde iluna soilik. Jakina, ez du esan nahi ez dagoela arazorik Modernitatearekin; horren izenean azken mendeotako basakeriarik handienak egin ziren, eta horren eraginez zabaldu dira hainbat esplotazio eta desparekotasun munduan. Bestalde, nahiko jakina da patriarkatuaren moduko funtsezko arazo batzuk ez direla soilik Mendebaldearen eta Modernitatearen ondarea; hala, agerian jartzen da horrelako irakurketa kondentatzaileek ikerketa-lan etnografiko eta historiko oso eskasa dutela atzean.

Ezin da aurrez onartu proiektu pedagogiko batek izaera kritikoa eta askatzailea duela, non sortzen den edo nori eragiten duen oinarri hartuta; aitzitik, testuinguruaren arabera zehaztu behar dira haren aukerak eta tresnak. Kontua Amazoniako komunitate indigena bateko matxismoa gainditzea bada, agian

Modernitatea eta logozentrismoa kritikatzeko ez da kasu horretarako curriculum diseinatzeko biderik egokiena; baina kontua auzi indigenetan ikuspegi kolonialen inposizioa gainditzea bada, ezinbestekoa izan daiteke Modernitatea zalantzan jartzea.

Kultura-artekotasunaren proiektua ezin da soilik historikoki menderatu eta bestetu diren herriekin gauzatu; era berean, ezin dira alde batera utzi kolonialismoak eta beste menderakuntza mota batzuek herri horien kosmobisioetan eta gizarte-proiektuetan izandako ondorioak. Deshistorizazio horrek menderakuntza-prozesuen ondorioak gutxietsi nahi dituztenei soilik egiten die mesede. Bestalde, kultura-artekotasuna ezin da proiektu moderno hutsa izan; hain zuzen ere, horren benetako indarra kultura-desberdintasunean oinarritutako menderakuntza-harremanak eraldatzeko ahalmenean datza. Eta hori ez da gertatuko Modernitatea kritikarik egin gabe goratzen aldatzea tolesgabeki goastera pasatzen bagara. Ez dago eraldaketaren subjektu pribilegiaturik, marxismoak langileriaz pentsatu zuen moduan; era berean, ez dago kolonialismoaren arrastoak eraldatzeko predestinatutako subjekturik, batzuek herri indigenez eta afrikarren ondorengoez pentsatzen duten moduan. Bi ikuspegiak esentzialismo tolesgabeak dituzte oinarrian. Kultura-artekotasunak helburu bat izan beharko luke: hezkuntza-proiektuak sortzea, hala zapaltzailea nola zapaldua eraldatuko dituztenak eta, are gehiago, zapalkuntza mota guztiak eraldatzen lagunduko dutenak.

Nola ekin indarkeriaren fenomenoari jardunbide pedagogikoan? Zein bake-ikuspegitatik eta giza eskubideei buruzko zein esparrutan sakondu behar dugu, indarkeria egituratzen duten alderdi eta harreman guztiak ulertzeko?

Aurreko batzuk bezala, oso galdera zaila da. Indarkeria zeharkako alderdia da giza harremanetan, eta adierazpen gogorragoak hartzen ditu desberdinkeria eta menderakuntza gurutzatzen diren tokian. Eskolan, askotariko indarkeria motak egon daitezke: ikasgelan indar fisikoa gehiegi erabiltzearekin lotutakoak edo hala ageriko curriculumean nola ezkutukoan jasotzen diren alderdi sotilagoak. Bestalde, hezkuntzaren eta bakearen arteko harremanak bere ibilbideak ditu; indarra hartu zuen aurreko mendean, mundu-gerren testuinguruan, eta herrien (estatu) arteko anaitasuna eta ulermena sustatu nahi zuen. Esandakoan oinarrituta, esan dezakegu jardunbide pedagogikoan agertzen diren indarkeria motak

askotarikoak direla eta hainbat mailatako gatazkak adierazten dituztela. Horri Giza Eskubideei buruzko galdera gehitzen badiogu, Estatuak-Hezkuntza-Herritarrak harremanera helduko gara.

Hezkuntza, Estatuak herritarrekiko duen erantzukizun moduan ulertuta, eskubideak erabat erabiltzea bermatzera bideratu beharko litzateke; jakina, hezkuntza-erakundeak direnez, eskubide horiek jakintzaren arloarekin lotuta daude, oro har. Lehenik eta behin, auzia gizarte kulturantzun batean mahaigaineratzen den jakin behar dugu; orduan, galdera da nola eraiki daitekeen nolabaiteko oreka, edozein herritarrek ikasi behar duenaren eta herritarren alderdi jakin batzuentzat lehentasunekoak izan behar denaren artean. Hau da, ea Europako herritar batek, latinoamerikar migratzaileen semea edo alaba izanik, Europako beste edozein herritarrek dakien guztia jakin behar duen. Edo ea Europako herritarrek zerbait jakin behar duten gaur egun Europar Batasunean bizi diren etorkinen jatorrizko gizartearen kulturei, historiari eta antolatze moduei buruz. Beste ikuspegi batetik ikusita, Latinoamerikan eta beste toki batzuetan, Frantziako, Alemaniako eta Espainiako kulturak ezagutzea sustatu nahi duten elkarteak eta hezkuntza-proiektuak daude: Aliantza Frantsesa, alemaniar ikastetxeak eta hispanoamerikar ikastetxeak. Galdera berbera da: migratzen duten europarrek harrera-herrietako kultura ikasi beharko lukete, ala eskubidea dute beren jatorrizko kulturen ezagutza mantentzeko? Litekeena da Giza Eskubideen ikuspegitik nabarmentzea herritarren eskubidea dela Estatuak bere kultura ikasteko aukera bermatzea; baina, bakearen ikuspegitik, agian garrantzitsuagoa da harrera-gizarteko herritarrek gehiago ikas dezaten migratzaileen jatorrizko kulturei eta gizartei buruz. Dualtasun hori gainditzea irtenbidea izan daiteke; hain zuzen ere, eskolan ikasten den ezagutza garrantzitsua izan beharko litzateke munduarekin lotuta dagoen gizarte jakin batean bizitzeko. Gizarte jakin horretan migrazioa egitatea bada, ez al da agerikoa edozein ikasle hobeto ezagutu eta ulertu beharko lukeela?

Gerrarekin lotutako indarkeriaren arlotik ere ekin diezaiokegu auzi honi. Gogoratu behar dugu Giza Eskubideen hasierako helburua herritarrak estatuaren gehiegikerietatik babestea zela. Hau da, onartzen da estatuak ez direla beti neutroak eta gehiegikeriak egin ditzaketela, ez soilik beste estatu batzuekiko borrokan, baita bere herritarrei ere. Hein batean, Bigarren Mundu Gerran bizi izandakoaren ondorioz



Axel Rojas Martínez utzitako irudia.

sortu ziren Giza Eskubideak; hain zuzen ere, gerra horretan, zenbait estatu-aparatu erabili ziren herritar-talde jakin batzuk ezabatzeko. Gaur egun, oraindik ere gerrak daude eta herritar askok beren estatuaren gehiegikeriak jasaten dituzte; alabaina, hezkuntzaren alorrean, hezkuntza-estaldurari buruzkoa da kezka, ez egokitasunari buruzkoa.

Sarritan, estatuaren botere-gehiegikeriak curriculumetan islatzen dira. Hezkuntza falta baino gehiago, kontua egokitasuna da, eraiki nahi den gizarte mota eta prestatu nahi den herritar mota. Ildo horretan, eskubideen izenean egindako esku-hartze mota jakin batzuen usteak berrikusi behar dira, eskola tresna neutro eta beharrezkotzat hartzen baitute. Eskola beharrezkoa dela onartuko bagenu ere, galdera garrantzitsuak egin behar dira: hasteko, zertarako da beharrezkoa? Eta zertarako hori ezin da goitik eta kanpotik erantzun, ez dagokio unibertsal bati. Aitzitik, erantzuna testuinguruaren arabera izan behar da, eta lehenik eta behin hezkuntza horretako subjektuak hartu behar ditu kontuan; hau da, lehenik eta behin, galdera honi erantzun behar dio: norentzat?

Kolonbiako testuinguruan, bai eta Latinoamerikako beste herrialde batzuetan ere, indarkeriaren askotariko adierazpenak hobeto ulertzea sustatuko duen bake-ikuspegia izateko, indarkeriaren eta gatazka armatuaren artean bereizi behar da, lehenik. Gatazkak indarkeriaren adierazpenik mingarrietako batzuk bizitzen baditu ere, gatazkarik ez egoteak ez du bakea bermatzen.

Nola azaldu hezkuntza-prozesuak ezinbestean daudela lotuta eraldaketa sozial eta politikoko esperientziak egitearekin?

Uste dut azaltzeko modurik ederrena hau dela: hezkuntza-proiektu ororen helburua subjektuak prestatzea da. Hau da, prestakuntzan sartzean pertsona bat zara eta irtetean, berriz, beste bat, nolabait. Subjektuak prestatzea politikaren funtza ere bada. Horregatik, hezkuntza-proiektu guztiek konpromiso politikoa dute; hezkuntza-proiektu batzuen eta besteen arteko aldea horiekin lotutako proiektu politikoa da. Batzuek konpromiso politiko askatzailea dute, beste batzuek, berriz, ezarritako ordena mantendu nahi dute. Hezkuntza eraldaketa-prozesua da eta norbanako gehienek hartzen dute parte horretan. Estatuak arauak ezartzen dituzte beren hezkuntza-sistemek funtziona dezaten eta, kasuan kasu, zati bat finantzatzen dute, espero dutelako eskolak herritarrak produzituko dituela. Galdera beti berbera da: zer motatako herritarrak eta zer motatako herritartasunerako?

Oro har, hezkuntza-proiektuek gizarte-proiektuak islatzen dituzte. Hau da, prestakuntza-ibilbide bat marrazten den bakoitzean, espero da ikasleak gizarteko parte izateko beharrezko ezagutzak eskuratuak izango dituela prestakuntza-prozesuaren amaieran; hala, hezkuntza komunitate politikorekin lotzeko prozesuaren parte da. Horregatik, prestakuntza-ibilbidea ere prozesu politikoa da: ikasleak mundua ikuspegi zientifikotik ulertzeko ezagutzak (hain zuzen ere, hori prestakuntza-prozesuaren osagai politikoa da eta ez dute gizarte guztiek sustatzen) eta aurreko belaunaldiek landutako edertasuna ulertzeko moduak barneratzen ditu, baina, horrez gain, bere komunitate politikoko aitzindariak eta bere gizarteak gogoangarritzat jotzen dituen gertakariak zein diren ere ikasten du; era berean, hezkuntza-proiektuan eta kide den gizartean sustatzen diren balioak zein diren ikasten du. Ildo horretan, eskola funtsezko gunea da hala gizarte-ordena bat finkatzeko nola eraldatzeko.

Konfiantza horretan oinarrituta, hainbat gizataldek, erakundeak eta estatuak adierazten dute beharrezkoa dela eskolaz eta horren hezkuntza-proiektuaz jabetzea; arrazoi beragatik, hainbat sektore erreakzionariok uste dute eskola eta hezkuntza-proiektuak politikatik berezita egon behar direla. Bigarren aukera horren aldekoek balio unibertsalak dituztela eta «apolitikoak» direla adierazten dute; hala,

ordezko aukerak sutatzen dituztenak «politizatuak» daudela diote. Horrelako zerbait gertatu da duela gutxi Kolonbian: eskuin-muturreko sektore erradikalenek «genero-ideologiaren» erretorikara jo zuten gobernu nazionalak ildo horretan garatutako hezkuntza-proiektu bat deslegitimatzeke; ideologikoa dela esanez, «politizatuta» dagoela adierazten da eta, beraz, politika ikasgeletara eramatea egozten zaio. Jakina, ez dute onartzen beren ideologia politikoa denik. Hor dago arazoaren gakoa: beren politika arlo politikotik bereizten dutenez, ezarritako ordenaren aldekoek gizartearentzako mehatxu izatea leporatzen diete proiektu alternatiboak sustatzen dituztenei. Horrela, politika bera etsaitzat hartzen da.

Zure ustez, zein ikuspegi kritiko izan daitezke interesgarriak gaur egun, emantzipazioa helburu duen estrategia pedagogiko baterako?

Garrantzitsua da kontuan izatea askatzaile izan nahi diren proiektu guztiek ez dutela lortzen beren asmoa, ez oso erraz, gutxienez; hala, beti egon behar da kritika proiektu pedagogiko guztietan. Oraingoan, lau kritika aipatuko nituzke: aktibismoari, antiakademizismoari, erlatibismoari eta bestetzeari egiten zaizkienak.

Askatzaile, deskolonizatzaile edo emantzipatzaile izateko aukeran pentsatzen duten proiektuek duten kritikarik premiazkoena aktibismo-arriskuarekin dago lotuta. Krisian dagoen munduak irrika edo larritasuna sortzen du eta, sarritan, aktibismoa ekartzen edo «zerbait» egitea garrantzitsua dela pentsarazten du, ondo jakin gabe zer egin behar den eta zer neurritan lagunduko duen arazoak eraldatzen; oso maiz, jarrera hori hartzen da, uste delako hausnarketak ez duela ezer gehiago emango. Aktibismoa borroka asko ahultzearen arrazoietako bat da, haien helburua galdu baitzuten, beren indarrak «zerbait egitera» bideratu ondoren. Estatuak, nazioarteko lankidetzako agentziek eta gobernu kanpoko erakundeek asko lagundu dute horretan, mintegiz eta bilerez betetako agendak prestatuz eta hezitzaileak, funtzionarioak eta aktibistak horietara deituz, bulegoetan diseinatutako proiektuetan pentsatutako lehentasunen arabera; hala, agenda organikoagoak eta hausnartzaileagoak eraikitzeke beharrezko denbora eta energia lapurtzen dute. Azkenean, denbora, baliabideak eta grinak xahutzen dira zenbait jarduera eta mobilizazio burokratikotan, zeinak kontzientziak lasaitzen dituzten eta ekintza positiboko politiken kontrol-zerrendak betetzeko aukera ematen duten, baina ez duten asko laguntzen

hezkuntza-proiektuak eraldatzen eta horien barneko subjektuen bizitzak aldatzen.

Beste alderdi bat ere berrikusi behar da: teorizazioari eta akademiari arintasunez egindako kritika. Egia da proiektu akademiko asko ez direla proiektu kritikoak, baina horrek ez du esan nahi akademiak ez duenik ezertarako balio edo teorizaziorik behar ez denik. Beharrezkoa da akademia eraldatzea, egia da, baita teoria berritzea ere. Baina hortik ezin da ondorioztatu biak alferrikakoak direnik, are gutxiago kontuan hartzen badugu gure garaiko borroka garrantzitsu askoren historia. Teoria kritikoak behar da, eta horretarako ezinbestekoa da akademia eraldatzea, baita akademiatik haragoko proiektu intelektualak indartzea ere. Baina ez badugu gure irudimen teorikoa eta politikoa berritzen, askoz ere aukera gutxiago izango ditugu subjektu berrien prestakuntzan aurrera egiteko.

Kontu horrekin oso lotuta, gero eta muturrekoagoa den erlatibismoak arrakasta izan du azken urteotan, eta «guztiak balio du» edo «ezagutza guztiak berdina dira» baieztapena ekarri du. Ezagutza guztiek berdina balio dutela dioen ideiarri eusten badiogu, gure apustuak utzi eta beste mundu batzuk begiztatzen dituzten ezagutzak geureganatzeko arriskua izango dugu, eta bidea zabalduko dugu proiektu kontserbadore eta atzerakorrageok balio bera izan dezaten. Emantzipazioaren aldeko apustua egiteko, munduari buruzko ikuspegi batzuen alde jarri behar da; askotarikoak izan daitezke, baina ez dira munduari buruzko edozein ikuspegi.

Azkenik, ezinbesteko kritika da esentzialismoa eta nostalgia koloniala zalantzan jartzea; hain zuzen ere, gero eta indar handiagoa dute emantzipaziorako bideak eraiki nahi dituzten proiektu batzuetan. Lehenengo galderan adierazi dudana moduan, desberdintasunak aurpegi asko ditu eta bi ahoko ezpata izan daiteke; egia da kultura-desberdintasuna onartzea mende honetako borroka askoren printzipio mobilizatzailea izan dela, baina horrek ez du esan nahi desberdintasuna bermea denik emantzipazioaren politikak arrakasta izateko.

Hori esan ondoren, ez da inoiz ahaztu behar kritikaren zentzua: garrantzia duena soilik kritikatzeko da; horregatik, funtsezkoa da, benetan askatzaileak diren proiektuak eraiki nahi badira. Kritikan ez egiteak autokonplazentzia eta ezarritakoa mantentzea dakar; aldiz, emantzipazioa etengabe eraikitzen ari den prozesua da. Ahots kritikoak behar ditugu,



Axel Rojas Martínez utzitako irudia.

zeinak, aldi berean, eraldaketa posible dela sinetsiko duten. Horixe da gaur egungo munduan hezkuntzak duen erronkarik handienetako bat: indibidualismoa eta konformismoa sustatzen duten etengabeko mezu zaparradaren aurrean, premiazkoa da apustu kolektiboak eta kritikoak sustatzea; askotariko zapalkuntzen naturalizazioaren aurrean, agerian jarri behar dira menderakuntza mota guztiak, baita gure ziurtasunen barnean ainguratuta dauden horiek ere, eratu gaituena historikoki begiratu. Gaur egun, hezkuntza askatzailearen zeregina inoiz baino premiazkoagoa da; baina ez dugu ahaztu behar ez dela mundua hobeto ulertzea soilik, funtsezkoa da ezagutza hori mundu hobekia eraiki nahi dituzten proiektu kolektiboen zerbitzura egotea.

ekin lanari



Escuela
de feminismos
alternativos

Nortzuk gara

• PeriFéricas

Hemen aurkituko gaituzue

• www.perifericas.es

PeriFéricas, Feminismoen eskola: erakutsi al liteke online gozotasunez?

Online eta gozotasuna bateraezinak direla ematen du. Eta, hala ere, 2016. urtean PeriFéricas, Feminismo alternatiboen eskola, sortu zen unetik beretik oso argi izan genuen bi alderdi horiek uztartu nahi genituela: funtsezkoa zen ikaskuntza elkarlanean egitea eta ikasleak beren irakasleekin prestakuntzari dagozkion alderdiei buruz argi eta garbi eta zintzotasunez hitz egiteko aukera edukitzea, eztabaida foroan bitartez. Lehentasunezkoa zen, halaber, ikaskuntza dinamikoa, hau da, ez zedila mugatu material didaktikoa igotzera; aitzitik, hori osatzen joan behar zen, albisteekin, esteka gehigarriekin, informazioa osatzeko bideoekin, gaiari buruzko ekitaldiekin... Azken batean, denon artean sortu behar zen ezagutza, halako eran non denok izango genukeen geure jakintza eta esperientzia eskaintzeko modua.

Illdo horretatik jarraitu dugu lanean gaur egun arte. PeriFéricas feminismoari buruzko hezkuntzaren erreferente bihurtzea ezinezko helburua izango litzateke, bere lana oso gogoko duen talde bat ez balego lanean: eskolako irakasle guztiak dira ikerlariak edo dagokien ikastaroan lantzen duten gaietan espezialistak. Hemen ez da inposatzen zer irakatsi behar den; aitzitik, irakasleen ezagutzan, esperientzian eta interesean oinarritzen dira proposamenak. Era horretara lortu dugu euren lana oso gogoko duten hogeit hamar irakasle inguruz osatutako taldea osatzea, zeinak, ikasleei, jakintza teorikoez gainera, feminismoarenganako grina helarazteko modua lortzen duen, haren hurbilketa askotarikoak kontuan hartuta.

Zein dira hurbilketa horiek? "Alternatibo" esaten zaien horiek, hain zuzen. Hortik dator eskolaren definizioa. Oro har erakunde akademikoagoetan

lekurik ez duten emakumeen eskubideei eta berdintasunari lotutako gaiak interesatzen zaizkigu, eta hala izanik, ez da erraza horietara jotzea, nahiz eta funtsezko gaiak izan gaur egungo emakumeen egoera eta horien desberdintasunen arrazoiak ulertzeko. Bi urte hauetan zehar, era askotako gaiari buruzko ikastaroak izan ditugu, hala nola emakumeen ezgaitasuna, feminismo dekolonialak, indarkeria obstetrikoa, emakume presoak, kulturarteko eta eskolako bitartekaritza generoaren ikuspegitik, errepublikar emakumeen erbestea Gerra Zibilean, sorginak, hiriak eta emakumea, berdintasun planak edo ekonomia feminista. 2019an, zerrendak luzatzen jarraituko du; 6 proposamen berri izango dira, bi hilabetez behin. Proposamen horiek, halaber, gure ikasleen lehentasunetara egokitzen dira: gorroto ditugu planteamendu estatikoak, zeinetan ikasketa plan bat behin eta berriro errepikatzen den infinituraino. PeriFéricasen oso kontuan hartzen ditugu iristen zaizkigun iritziak eta eztabaida feministetan nagusi diren gaiak, gai horiek gure programetan sartzeko eta etengabe birformulatzen ari den eskola bizia sortzeko.

Hezkuntza emantzipatzailea, ikastaroez harago. Bai eta formatu presentzian ere...

PeriFéricasera beste proposamen pedagogiko bat sartu da orain dela gutxi, zeinetan ikaslearen eta adituaren arteko erabateko interakzioa proposatzen den: Maisu eskolak online. Ideia argia da: 90 minutuko eskolak, gai praktikoei eta gaurkotasunekoei buruzkoak, zeinetan ikasleek txostengileei zuzenean egiten dizkieten galderak beren espezializazio eremuari buruz. Hori guztia osatzeko, baliabide gehigarriak bidaltzen dira a posteriori, eta talde bat sortzen da sare sozialetan, ordu eta erdi horren on-



Carmen V. Valiña utzitako irudia.

doren ere eztabaida luzatzeko. Azken batean, gure DNari itsatsita dagoen hezkuntza kritikaren eta metodologia aktiboaren bidetik jarraitzea da kontua. Adimen emozionala generoaren ikuspegitik, emakumeen zahartzea, maitasun erromantikoaren mitoak edo genero ikuspegitik lankidetzaren proiektu bat sortzea dira proposamen berri horren adibi-deetako batzuk.

Eta nagusiki online diharduen eskola bagara ere, izugarri gustatzen zaigu gure prestakuntzetan interesa dutenei aurpegia jartzea: adiskide bihurtzen diren ikasleak, idazten digutenak beraien proiektuen berri emateko, prestakuntzaren bat dela-eta zorianak emateko eta gustatu ez zaizkien alderdiak modu konstruktiboan kritikatzeko. Horregatik, hitzaldiak ematen ditugu institutuetan, interes berberak dituzten erakundeekin batera jarduten dugu jardunaldietan, hala nola Mujeres Fundazioa edo Madrilgo María de Maeztu Berdintasun Eremua; bide horretatik, 2017an lehenengo topaketa presentziala egin genuen Santiago de Compostelan, bi egunez, hitzaldiekin, proiektuen aurkezpenekin eta emanaldiekin. 2019an, berriro ere errepikatuzko itxaropena dugu, sinergiak sortzen jarraitzeko eta gure proposamena gozoago egiteko, hura desbirtualizatuz.

Nola ikusten du PeriFéricas eskolak bere etorkizuna eta bere ikaskuntza eredua?

Online hezkuntzaren aukerak ez dute inondik ere goia jo. Oso denbora gutxian sortzen dira plataforma berriak, plugin berritzaileagoak, bertako lana zabaltzeko sare sozialen aukera osagarriak... Edonola ere, nagusiki online diharduen eskola bagara ere, PeriFéricas eskolan teknologia babesa izatea nahi dugu, baina ez gure filosofiaren ardatz nagusia, horrek gizatasuna kenduko lioke-eta. Aitzitik, gure asmoa da mail guztiak arretaz erantzuten jarraitzea, ahal dugun guztietan ikasleei edo etorkizuneko ikasleei aurpegia jartzea, feminismoei buruzko eztabaida sustatzen jarraitzea, sororitateak bideratutako guneetan.

Alabaina, handinahiak ere bagara: Espainian hezkuntza feministaren erreferente bihurtu nahiko genuke, eta bereziki erakutsi nahiko genuke beste ikaskuntza eredu batzuk, posible ez ezik, premiazkoak ere badirela. Azken batean, hori da kontua, ez? Irtenbideekin amets egitea eta posible izan daitezen borroka egitea.

Carmen V. Valiña
(PeriFéricasen Sortzaile eta Zuzendaria)



Nortzuk gara

• Biblioteca Popular Pacho Vacca

Hemen aurkituko gaituzue

• <https://es-es.facebook.com/Bibliotecapopularpachovacca>

Pacho Vacca herri biblioteka, Kolonbiako Huila departamentuko Neiva hiriko 8. komunan. Istorio askok topo egiten duten lekua

Pacho Vacca herri biblioteka Neiva hiriko 8. komunan sortu zen. Komuna hori hiriaren periferian dago, eta hala autoritateek nola Neivako gizarteak, historikoki, ikusezin bihurtu, baztertu eta estigmatizatu egin du. Kolonbiako hainbat lekutatik heldutako familia desplazatuek osatzen dute Komuna; lauogeiko hamarkadaz geroztik, gerratik zein landa inguruneetako egiturazko indarkeriatik ihesi, lurralde horretara joan ziren, bizi-aukera hobeen bila.

Komuna eratu den lekuaren hesitze sinboliko, sozial, ekonomiko eta politikoa dela medio, komunitatean eraikuntza kolektiboko hainbat estrategia eta alternatiba sortu ziren; horien bitartez, bertako biztanleak, amorru duinez, antolatu egin ziren, auzolanean beraien beharrak asetzeko, hainbat arlotan: elikadura (jantoki komunitarioak), osasuna (medikuntza alternatiboko eta homeopatiako zentroa), hezkuntza (Klaretarren herri eskola), amen eta haurren zaintza (haur hezkuntzako zaintzaileen *Semillitas* –hazitxoak– programa) eta alternatiba ekonomiko komunitarioak (Las EME okindegia, Jaskintza zentroa).

8.eko familiek ihes egiten zieten egiturazko indarkeriari eta indarkeria politikoari, baina berriz ere eragin zieten 1987. eta 2000. urteen artean; izan ere, egitura paraestatalek beraien buruetako batzuk erail zituzten, besteak beste, Francisco "Pacho" Vacca, Klaretarren herri eskolako irakaslea eta haren fundatzailea, eta FADCO Garapen komunitariorako aholkularitzarako fundazioaren eta Komunako eta departamentuko garapen sozio-komunitarioko prozesu ugariaren ko-kudeatzailea. Aparatuaren heriotzek lurraldean zein lagunen/auzokoen/familiakoen artean eragindako nahigabeen ondorioz, ordura arte ehundutako komunitatea hautsi egin

zen, hainbat familiak ihes egin baitzuten berriz, eta berriak iritsi baitziren. Beste batzuk, berriz, han gelditu ziren, beldurraren aurrean ber-existitzen.

8. komunan gelditu ziren familietako emakume batzuek, taldean, FADCO eta ASOCOMINHT (Huilako eskualde garapenerako elkarte komunitarioa) antolakuntza-esperientziei eutsi zieten. 2008. urtean, Komunarentzako herri biblioteka eraikitzearen ametsa josten hasi ziren emakumezko horiekin batera beste hainbat pertsona ere, erakunde hauek: Hego Kolonbiako unibertsitatea, Mundos Posibles fundazioa, Eskubide ekonomikoak, sozialak, kulturalak eta ingurumenekoak exijitzeko etxea, eta *Lanzas y Letras* aldizkaria. Harik eta 2015. urtea iritsi arte. Orduan, Hego Kolonbiako unibertsitateko In-SUR-Gentes Iker-ekintza kolektiboaren bitartez gauzatu zen erronka hori, eta "Pacho" Vacca izena eman zitzaion; Bibliotekan bizi bihurtzen den haizaren oroimenez; inoiz hiltzen ez den "Pacho"ren bizipozaren omenez.

Pacho Vacca herri bibliotekaren egoitzak FADCO eta ASOCOMINHTen instalazioetan daude, eta komunitatea indartzeko interbentzio (inbentzio¹) psikosozialerako estrategiatzat hartzen da. Ildo horretan, lanerako 7 dimentsio hauek jorratzen dira: subjektiboa, taldearena, emozionala-harremenezkoa, eko-territoriala, soziopolitikoak, historikoa eta kulturala.

1 Inbentzio hitza erabiltzen dugu, jakintzaren eraikuntzarako harreman horizontalean jartzeko azpimarra, eta ageriko bihurtzeko erradikalitasun kontestualaren printzipioa, horrek berekin baitakar ekintza psikosozial komunitarioa eraikitzea.



Julio Roberto Jaime Salas utzitako irudia.

Era horretan, aipatutako dimentsio horiek hiru mailatatik lantzen dira: maila epistemologikoa, maila teorikoa eta maila metodologikoa. Maila epistemologikoak berekin dakar errealitate sozio-komunitarioak (erradikaltasun kontestuala) sakon ezagutzea, eta pertsonak ez ulertzea indibiduo gisa soilik, ezpada harremantzen diren izakiak balira bezala, osotasun handi baten (harremanezko analektika eta ontologia) zati direnak. Bestalde, maila teorikoak partaidetzazko jarduera eta herri heziketako ikerketaren printzipioetan du abiapuntua; besteak beste, maila honetan sartuko lirateke ezagutzen dialogoa, ezagutzaren eraikitze kolektiboa, benetakotasuna eta konpromisoa, itzultze iraunkorra, hausnarketa-ekintza-hausnarketa eta harreman horizontalak eraikitzea. Azkenik, maila metodologikoaren barnean, lau estrategia mota daude: *hezitzaileak*; horiek abiapuntu hartuta, *d-formazio* esparruari ekitea da horien xedea, alfabetizazio eta desalfabetizazio kritikoko prozesuak sortzeko eta eskolarako eta hezkuntza komunitario kritikorako prozesuetarako gaitasunak indartzeko, garapen sozialerako eta pertsonalerako aukera emango baitute. Bigarrenik, *kulturalak* daude; ezagutzen dialogotik abiatuta, praktika eta balio komunitario ugariak aitortzen dira horien bidez, eta indartu giten dira, ezagutza

kolektiboa sortzeko tresna gisa eta 8. komunaren identitate plurietnikoa eta plurikulturala konfiguratzeko. *Politikoak*: horiek hartzen dira oinarri antolakuntza-prozesu komunitarioei ekiten zaienean; esate baterako, botere harremanen despatriarkalizazioa, emantzipazioa eta herri boterea, eta proiektu historiko, politiko, kritiko eta komunitarioa taxutzea. Azkenik, *estrategia ludiko-erotikoak* daude; maitasun eraginkorra jolas, hitz, abesti, besarkada, samurtasun bihurtuta, aukera ematen dute esparru emozionala eta afektiboa ezagutzeko, eta kolektiboki egiteko-sentitzeko-pentsatzeko.

Pacho Vacca herri bibliotekak badu existentzia, erresistentzia eta berresistentzia, Neiva hiriko 8. komunako Los Alpes eta Versailles auzoetako haur, gazte eta gizon-emakumeekin batera. Alternatiba bat da Kanibaliaren eta haren heriotza-aparatuaren aurrean, eta errotikako aukera da lurraldeetako bizitzaren zaintzarako, amorru duinez, herri samurtasunez, maitasun eraginkorrez eta poztasun mugagabez.

Julio Roberto Jaime Salas
(Hego Kolonbiako Unibertsitatea
eta In-SUR-Gentes Ikerketa Taldea)



Nortzuk gara

Hemen aurkituko gaituzue

- Afroféminas

- www.afrofeminas.com

Afroféminas, erronka pedagogiko bat

Ezjakintasuna, arrazakeria edo homofobia bidaia eta irakurketekin ezereztan direla diote. Halaber, esaten dute arrazak ez direla existitzen. Horrelako gezur epistemologikoak bakarrik esan daitezke Arrazoi pribilegiatu, eurozentratu batetik, eta bai..., baita ezjakin batetik ere, Bestetasunaren errealitateen berririk izan gabe.

Afroféminas proiektua sortu nuenean, pertsona gutxik konektatu zuten.

Jaso genituen lehenengo eztabaidagai batzuk, biolentziatik planteaturikoak, honako hauek izan ziren:

1. Zergatik hutsaltzen duzue afro borroka zuen irudiekin?
2. Zergatik datoz beti zuen testuak argazki hain politez lagundurik?
3. Afrikako arazoez arduratu behar duzue!
4. Arrazistak zarete, emakume beltzei buruz hitz egiten duzuelako, soilik.
5. Espainiara moldatu edo hemendik alde egin.

Eta hauxe da testu honetan proposatu nahi dudana eztabaidagaietako bat: Zergatik jasotzen da biolentziarekin ezagutza mota jakin bat? Zergatik bizipen zehatz batzuen deskribapenek, hausnarketa gehiagorekin hartu ordez, indarkeria gehiago sortzen dute? Zergatik dira hain beldur ideia horien inguruan?

Lehenengo galderak argi eta garbi uzten zuen afroen ondorengoentzat dilema garrantzitsu bat den hori, hau da, irudikapena, ez zela ondo ulertzen. Nola irudikatzen dira pertsona beltzak munduko edozein tokitan?

1. Barre egin diezaiekegun pertsonen moduan.
2. Ezjakinak, jasankorrek eta hipersexualak.
3. Mendekoak eta esanekoak.
4. Tratu txarrak ematekoak eta bortitzak.

5. Pribilegio zuriaz lagunduta daudenean, balioa bereganatzen duten pertsonak.

Orduan geure buruei egiten genien galdera zen: nola apurtu horrekin guztiarekin egunero, eta emakume beltzen irudiarri duintasuna eta "normaltasuna" itzuli? Nola ez betikotu begirada arrazista hori geureganantz?

Argazkiekin egin genuen, "Buenos Afro días" ("Afroegun on") bezala ezagutzen direnen bitartez. Bertan, erreala eta nahia elkarrizketan aritzen ziren. Irudikapen berriari atea irekitzen zioten argazkiok, eta irudikapen horrek geure burua gizaki ez perfektu gisa imajinatzen uzten zigun, seme-alabekin kalera irteten diren edo unibertsitatera joateko metroa hartzen duten emakumeen antzera... Oharkabea igarotzen den normaltasun hori guztia ukatu egiten zaie bizitza osoan emakume beltzei. Modu horixe erabili genuen, ahaldundu, lagundu, humanizatu eta duintasuna bueltatzeaz gain, gaiaren inguruan hausnarketa eragiteko.

Bigarren galderari aurka egitea oso erraza zen. Argazki politikak jartzen ditugu, Afroféminas sortzera eraman ninduen arrazoietakoa bat "Emakume Beltza" bilatzerakoan pornografia munduarekin erlazioan zauden webguneak agertzen zirela deskubritzea izan zelako. Hori dela eta, Afroféminas ekimenak oso aktiboa behar zuen izan, erdi egia horrekin guztiz apurtzeko. Orain, idazlea, kirurgialaria, polizia den emakume beltza aurkitu daiteke. Eta nori dagokio lorpen hori? Afroféminas-en idazten duten emakume beltzei; bakoitzaren ahaleginaren bitartez, etiketa garbitu, eta gure bizi esperientziari gehiago hurbiltzen zaion irudi batekin erlazioztatzea lortu dugu.

Hirugarren galdera, jadanik, klasiko bat zen. Aginduak bidali; mansplaining egiteaz gain, whitesplaining ere egin. Azken finean, aurrez eskatu gabeko gomendioak gure egunerokotasunaren parte ziren. Pertsona hauek guztiek, gizon zein emakumeek, gure ezagutza txikiagoa zela jotzen zuten segurutzat;



Antoniette Torres Soler utzitako irudia.

zekitenak eurak zirela, Mendebaldetik soilik egin zitekeela Filosofia, gure esperientzia bezalakoak at utziz, adibidez. Hala eta guztiz ere, Afroféminas-ek egunero erakusten du gure testigantzak oso an-terakoak direla munduko edozein lekutan; opresio modu ezberdinak, era landuago edo sofistikatuago batean hor nonbait, edozein tokitan gertatzen direla erakusten du, eta denak biolentoak direla. Hau da, objektibotasuna erakusten du.

Laugarrena alderantziko arrazismoari buruz mintzatzen da. Zapalkuntza honen ezintasuna soilik uler zitekeen pentsamendu dekolonialari buruz irakurtzen, historian PRIBILEGIO deitzen den zerbait dagoela kontziente izanik. Eta, gainera, historiaren erdia eza-gututa ere, ikuspegi kritiko batekin berriro irakurriz, ezin hobeto uler daitekeela ziurtatzen ausartzen naiz.

Eta, jada, bosgarrena eta azkena... zertarako iruzkindu.

Eragozpen horiekin guztiekin (ez gara ari kristalezko sabaiez, ezta lur itsasokorrez ere, ez dutelako perspektiba horiekin zerikusirik), arrazen inguruko aurreiritzien oztopo horiekin guztiekin, sareetatik irteten gara. Une horretan jabetu nintzen eta ginen irakasteko, komunikatzeko eta teorizatzeo dagoen beharraz. Halaber, une horretan jabetu nintzen eta ginen Espainian zeuden arraza ezberdinetako ikasleek gure behar handia zutela.

Institutuetako ikasleekin edukitako esperientziak ikaragarriak izan dira. Hala ere, uste dut, gaur egun, gure lanari eta ekimenari esker, ez dela hain erraza hezkuntza-sistema barruan arrazak ezberdintzea eta pertsonak baztertzea. Ondorengo guraso afroak, jada, mikroeraso bat identifikatzeko askoz kontzientekoak eta proaktiboagoak dira. Bilerak eskatzen

dituzte, gobernu kanpoko erakundeetan salatzen dituzte, eta, batez ere, familia-ahalduntzea sortzen dute; izan ere, gaur egun nahitaezkoa da, elkartasuna eta guztiontzako justizia zentzua bezalako balioak indartzeko; baina baita autoestimua ere: ez diogu izateari utzi behar, ez diogu uko egin behar giza harreman on eta gogobetekoak izateari. Esan dezagun hori dela errespetuaren oinarria.

Talde mistoetan lan egin dugunean, gure ikuspuntua oso kartesiarra izan da. "Normala" kontsideratzen duten hori zalantzan jartzearen bitartez, aurreiritziak eta estereotipoak azaleratzen dira. Gure galdera argi, zuzen eta ziztatzaileek itzulginguruak eta politikoki zuzena dena lantzeko denbora saihesten dituzte.

Hemen, egia bada irakasleek erresistentzia edo elkarlan guztia erakusten dutela, nerabeen erreakzioa oso antzekoa da. "Ez dut inoiz gaia ikuspuntu horretatik ikusi", "arrazista izan naizela uste dut", "eskerrik asko hemen egoteagatik" bezalako esaldiak, egoera guztietan errepikatzen dira.

Egia da, mota honetako jarduerak aurrera eramateko, Afroféminas-ek zaila izan duela eta izaten jarraitzen duela. Dena dela, arraza ezberdinetako haurrak gure testuekin sentitzen duten enpatia ikusirik; ama askok ematen dizkiguten eskerrak ikusirik; aniztasunaren beste taldeekin konektatzea lortu dugula ikusirik, esate baterako, ijitoen mundu feministarekin, musulmanarekin...; eta arraza ezberdinetatik bertatik egunero aldaketaren aldeko gero eta ekimen gehiago agertzen direla ere ikusirik; bakarrik horrengatik guztiagatik, ahalegin honek merezi du.

Antoniette Torres Soler
(Afroféminas ekimenaren Zuzendari eta
Fundatzaile)

begirada konprometituak

zinema
dokumentalak



Izenburua: Fabricando mujeres: ¿violencias machistas en el consumo?

Tokia, urtea: Euskadi, Madril, Txile eta Medellin, 2018

Zuzendaritza: **Al Borde films**, S. Coop.-ek egina, **Setem Hego Haizea** GKO-arentzat (Paula Iglesias eta Ana Serna)

Produkzioa: Maialen Oleaga eta Irene Moreno

Sinopsia. Dokumental hau SETEMek eginiko "Indarkeria kontsumitzen dugu?" ikerketan oinarritzen da, non indarkeria matxisten eta kontsumoaren arteko harremanaren inguruan hausnartzen den. "Fabricando Mujeres" dokumentalak ikerketaren hainbat ondorio agerian uzten ditu. Era berean, Maitek (Itziar Aizpuru), gure protagonistak, Emakumeen Lantegiko hondarrak batzen ditu, indarkeria matxistarik gabeko kontsumoa sustatzen duten asmakizun eta proposamen eraldatzaileak sortuz.

Maitek, 80 urte dituenak, Emakumeen Fabrikako soberakinak jasotzen ditu asmakizunak sortzeko asmoz. Bere tailerlean espazio eraldatzaile bat eraiki du Emakumeen Fabrikak zabaltzen dituen estereotipoei erantzuna emateko. Horretarako baditu zenbait bidelagun. Bere egonezinak eta kezak pertsona sare honekin elkarbanatuko ditu iraultzarako prestatzen diren bitartean. (Setem Hego Haizea) <www.setem.org/blog/es/euskadi/presentamos-el-documental-039-fabricando-mujeres-039-A-iquest-violencias-machistas-en-el-consumo>

Dokumentalaren webgunea: <fabricandomujeres.org>

Ikerketa: <www.setem.org/setem_ftp/euskadi/consumimosviolencia_guia.pdf>

Izenburua: Miribilla rules

Tokia, urtea: Bilbo, 2016

Zuzendaritza: Mario de la Torre

Produkzioa: Bideografik Ekoizpenak, **Euskal Herria 11 Kolore** eta Miribilla Ikastetxeko Guraso Elkarte



Sinopsia. San Frantzisko, Zabala eta Bilbo Zaharra auzoetako eskola publikoa da Miribilla Ikastetxea, eta horri buruzko dokumentala duzue Miribilla rules.

Bilboko Miribilla ikastetxea San Frantzisko, Zabala eta Bilbo Zaharra auzoko eskola da. Umeak hezteko tribu osoa behar omen da, auzo osoa. Hala dio Afrikako esaera zaharrak. Auzo honek badu eskola. Eskola publikoa, eskola irekia, euskalduna, anitza eta ibili badabilena. Harro dago bertako komunitatea, ez izan zalantza izpirik. Gogor ekingo diote gureari; gogor, euren seme-alabek merezi duten auzoko eskola izan dezaten; gogor, kalitatezko hezkuntzan hazi daitezen; gogor, aukera berdintasuna bermatuta izan dezaten. Miribilla eskolak duen argia plazaratzen jarraituko dute. Agian baduzu aurreiritzirik, alde batera utzi, eta gozatu egin duten dokumentalarekin. (Ikoitzek idatzia, Naiz komunikazio-proiektuko Blogak atalean) <www.naiz.eus/eu/blogs/iarkatza/posts/dokumentala-miribilla-rules>

Bideoa hemen ikus dezakezue: <www.youtube.com/watch?v=gFKVbuRQ33k&app=desktop>

argitalpenak

Izenburua: Hoja de ruta: Buenas Prácticas, Lecciones Aprendidas y Alianzas

Egilea: Hainbat egile

Tokia, urtea: Kordoba, 2018

Argitaletxea: **Mujeres en Zona de Conflicto** (MZC)



Sinopsia. 2016ko azarotik 2018ko martxora bitarte, honako proiektu hau jarri zuten martxan Andaluzian: "Miradas para la paz: claves feministas para la implementación de la 1ª Agenda por la Cultura de Paz con enfoque de género". Bi helburu bete nahi zituzten: batetik, 1. agendako harpide ziren Andaluziako eragile eta entitateek pedagogia feministen inguruan zuten gaitasuna handitzea, eta, bestetik, generoaren eta bakearen kulturaren lanean zebiltzan Andaluziako entitate eta eragileen sinergia hobetzea, hala lurraldeen barruan nola lurraldeen artean. Azkenik, jakina, entitate gehiago harpidetzeko helburua zuten. Agiri honetan biltzen dira 2018ko otsailean Málagaan egin zen 3. Topaketaren emaitzak eta gaitzearen arloan sorturiko esku-liburuak: *Epistemologías, Pedagogías y Comunicación Feminista* (MZC).

Hemen ikus dezakezue: <www.mzc.es/educacionparaeldesarrollo/download/miradasparalapaz-hoja-de-ruta>

Izenburua: A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas

Egilea: Linda Tuhiwai Smith

Tokia, urtea: Nafarroa, 2017

Argitaletxea: **Txalaparta**



Sinopsia. Jatorrian ingelesez publikatu zenetik, ezinbesteko obra bihurtu da saiakera limurtzaile eta iradokitzaile hau, batez ere herri eta komunitate indigenetan praktika politikoa eta hezkuntza lantzen dutenentzat, izan ere, ikerketa du hizpide, eta ohiko esku-liburuak ez bezalakoa da. Funtsean, literatura akademikoko klasiko bat da: dozena bat hizkuntzara itzuli dute, eta milaka ale saldu dira munduan barrena. Linda Tuhiwai Smith autoreak, liburuan, xehe aztertu ditu mekanismo ideologiko inperialistak, denaren oinarrian baitaude: mundua ezagutzeko gure moldearen zimenduetan daude, bai eta beste herrietara hurbiltzeko erabiltzen ditugun bestelako gailu kultural, hezkuntzako, antropologiko eta etiko-politikoetan ere. Abiapuntu originalak hartu ditu, baina orobat erabili ditu literatura post-koloniala, anticoloniala, feminista, arrazakeriaren aurkako eta kritikoa (orriotan aurkituko dituzue, besteak beste, Angela Davis, Frantz Fanon, bell hooks, Ngugi wa Thiong'o, Gayatri Spivak, Foucault eta Lefebvre), eta, tresna horien bidez, estrategia berriak proposatu dizkigu, hartara atzean utz ditzagun ideia eta ezagutza zaharrak, eta erabat deskolonizatu ditzagun metodologia zapaltzaileak. Ekarpen iraunkor bat dugu hauxe, herri indigenak harrotu daitezen, bai eta gonbidapen bat ere, gure patuaren jabe izan gaitezen (Txalaparta).

erakundeak

Izen kolektiboa: FUHEM educación + ecosocial

Eragin-esparrua: Estatu espainiarra

Webgunea: www.fuhem.es



Borroka idealak. *Fundazio independente bat da FUHEM; ez du irabazi-asmorik, eta honako hauen alde borrokatzen da: justizia soziala, demokraziaren sakontzea eta ingurumenaren jasangarritasuna. Horretarako, hezkuntzan eta gai ekosozialetan eragiten du.*

FUHEM fundazioko hezkuntza alorrek prestakuntza integrala eman nahi die ikasleak bizi diren giroarekiko begirada kritikoa izango duten eta horrekin konprometituko diren pertsoneri. Bestetik, FUHEM fundazioko alor ekosozialak ikerketak egiten ditu; sarean egiten du lan; alorren arteko eztabaida sustatzen du, eta gure garaiko arazo nagusiei buruzko dibulgazio-lana egiten du, hala nola muga ekologikoei, ekitateari, gizarte kohesioari, elkartasunari eta demokraziaren kalitateari buruz (Web FUHEM).



Izen kolektiboa: Adarra Pedagogi erakundea

Eragin-esparrua: Bilbo

Webgunea: www.adarra.org

Borroka idealak. *Adarra maisu-maistra talde baten ekimenez sortu zen, 70eko hamarkada bukaerako irakasleen errebindikazioei elkarrekin erantzuteko. Adarra, jaiotzearen, hausnarketa kritikoa egiten eta alternatibak bilatzen nabarmendu da, eta oraindik, sektore batzuetan sentitzen dugu, prestakuntza eta salaketa-foro horietan, geure ahots propioa izaten jarraitzeko beharra.*

Azken bost urteotan, Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) izenekoaren deialdi eta mahai-inguru berezietan parte hartzen jarraitzeaz gain, bereziki arreta jarri dugu Bilbon ditugun talde egonkorren barne prestakuntzarako konpromisoan.

Berrikuntza pedagogiko hutsa, kontu didaktikoak, gaitasunak, gaitasunak eta aldaketak sustatu nahi ditugu metodologia- eta antolakuntza-estrategietan, baldin eta aldaketa horiek eraginkorrak badira eta emaitza hobek badakartzate, oinarri zientifikoa badute, egitura antolakuntza tradizionala apurtzen badute eta komunitatearen parte-hartzea bultzatzen badute (Adarra Pedagogi erakundearen webgunea).

ezinbesteko
agenda

Ekitaldia: Scholarship of Teaching and Learning alorreko Europako III. Kongresua: "Ikaskuntza-irakaskuntza akademikoaren eremu berriak arakatzen"

Deialdia: *International Society for Scholarship of Teaching and Learning* alorreko Europako taldea -ISSOTL- eta RED-U Unibertsitateko Irakaskuntzako Estatuko Sarea

Lekua eta eguna: Bilbo, Euskadi. 2019 ekainak 13 eta 14

Informazio gehiago: www.ehu.eus/eurosotl-2019

EuroSoTL 2019 Kongresua topagune bat da: esperientziak partekatu nahi dira goi-mailako hezkuntzako irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuak hobetzeko eta garapen profesionalean aurrera egiteko.

Edizio honetan, gai nagusi hauek aurkeztuko dira: 1. Azterketaren eta ikerketaren garapena gradu eta graduondoko ikasleetan. 2. Ikasleen inplikazioa bultzatzen duten esperientziak (Student Engagement). 3. Gero eta ugariagoak diren esperientzia berriak, ikaskuntza sakona eta esanguratsua sustatzen dutenak. 4. Ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren ikuspegi profesionala irakasleen garapen profesionala garatzeko helburu gisa. 5. SoTL eta Garapen Jasangarrirako Helburuak (Agenda 2030) (Antolakuntza-batzordea).



Ekitaldia: "Descentrar la mirada para ampliar la visión: más allá del feminismo blanco" ikastaroa

Deialdia: La Central del Raval liburu-denda

Lekua eta eguna: Bartzelona, Katalunia. 2019ko maiatzaren 6tik 15era

Informazio gehiago: www.lacentral.com/agenda/barcelona/evento/descentrar-la-mirada-para-ampliar-la-vision-mas-alla-del-feminismo-blanco-152087

Gaur egun, feminismoaren barruan, hamaika proposamen daude; batzuetan, gainera, proposamen horiek ez datoz bat, beraz, zehatzagoa da feminismoak pluralean aipatzea. Izan ere, hainbat ekintzaile eta pentsalari beltzek, txikanok, indigenek, postkolonialek eta dekolonialek erakutsi dutenez, emakumeen mugimenduak askotarikoak eta heterogeneoak dira.

Hala, ikastaro honen helburua da hainbat pentsalari feministaren hausnarketak aurkeztea; izan ere, haiek erakutsi dute nola artikulatzen diren zapalkuntza-ardatzak eta nola eragiten duten, hainbat modutara, emakumeen bizitzetan. Proposamen teorikoak eta praktikoak egin dituzte, feminismo hegemonikotik kanpo geratu diren emakumeen premiak asetu nahian, eta, gainera, agerian utzi nahi dute halako bazterketek ondorio negatiboak dakartzatela (La Central liburu-dendaren webgunea).

matxino artean en rebeldía

La resistencia Nasa

(Santander de Quilichao, Norte del Cauca, Colombia)

Un grupo de indígenas perteneciente a la Comunidad Nasa durante un acto de protesta contra el Gobierno colombiano por el incumplimiento de algunos acuerdos sobre su autonomía territorial.

A pesar de la autonomía otorgada a las comunidades y territorios indígenas por la constitución colombiana, los Nasa a menudo se enfrentan a la marginación y la fuerte represión por parte de Estado.

Los Nasa o Paeces son uno de los grupos indígenas más numerosos de Colombia, que han tenido que luchar durante décadas contra la interferencia de la guerrilla, los grupos paramilitares y los agentes del Estado en sus territorios ancestrales. Ubicados en la región del sur occidente de Colombia, llamada Cauca, su territorio ha sido un campo de batalla estratégico en la prolongada guerra civil de Colombia.

Ante esta difícil situación la Comunidad Nasa ha resistido de manera pacífica. Sus únicas "armas" de defensa son sus bastones, utilizados por la Guardia Indígena, símbolo de autoridad y resistencia.



Fabio Cuttica. Fotógrafo documental independiente de origen italiano que actualmente reside en Colombia. Colabora con la agencia Contrasto con base en Italia. Desde el año 2001 ha enfocado su trabajo en Latinoamérica, documentando las dimensiones sociales, culturales y de derechos humanos de la región. Su obra ha sido publicada en varias revistas internacionales como Stern Magazine, The New Yorker, Geo Italia, L'Espresso, Il Corriere della Sera, Le Courier International, Sunday Time Magazine, Le Monde, y Gatopardo, entre otras.

Ha recibido importantes premios a lo largo de su carrera por la excelencia de su trabajo. Destacamos algunos de ellos: Premio Internacional de Fotografía Humanitaria Luis Valtueña en el 2013, primer finalista; World Press Photo, tercer finalista con su trabajo "NarcoCinema" México en 2011; Picture of the Year (POY), premio de excelencia, en 2009; y National Press Photographers Association (NPPA), en 2008.

www.fabiocuttica.com • fabiocuttica@gmail.com