



Trantsizio Emantzipatzaileako Hezkuntzarako bidea, Garapenerako Hezkuntzatik abiatuta.

Erronka alternatiboak Modernitatearen zibilizazio-krisiari

Juan José Celorio Díaz



emeri la zabal 2020



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACION INTERNACIONAL
NAIZOARTEKO LANIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO KASKETA INSTITUTUA

Argitaratzailea:



UPV/EHU

Zubiria Etxea Eraikina

Agirre Lehendakariaren etorbidea 81 • 48015 Bilbo

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

UPV/EHU

Arabako Campuseko Liburutegia

Nieves Cano kalea 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz

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

UPV/EHU

Carlos Santamaria Zentro

Elhuyar Plaza 2 • 20018 Donostia-San Sebastián

Tel.: 943 01 74 64

www.hegoa.ehu.eus

Trantsizio Emantzipatzaileko Hezkuntzarako bidea,
Garapenerako Hezkuntzatik abiatuta.

Erronka alternatiboak Modernitatearen
zibilizazio-krisiari

Juan José Celorio Díaz

Abendua 2020

ISBN: 978-84-16257-63-8

Diseinu eta maketazioa: Marra, S.L.

Mario Unamuno Plazaloaren lankidetzaren desinteresatua
eskertzen dugu testua euskaratzeagatik



Agiri hau Creative Commons-en lizentziarekin dago. Baimena duzu lan hau kopiatu, 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: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.eu>

Aurkibidea

Eredu hegemonikoaren krisia gainditzea edo hura areagotzea, planetako bizitzaren, pertsonen eta herrien eskubide eta interesetatik abiatuta?	5
Hezkuntzaren erantzuna modernitate globalizatuaren krisiari	10
Hezkuntza eta ikaskuntza zibilizatorio <i>beste/ako</i> batzuetarantz, gizarte-mugimenduetatik abiatuta	14
Pedagogia komunitarioa eta Pachamamarena	
Utopiaren pedagogia politikoa	
Pedagogia feministak	
Iraungarritasunaren pedagogiak	
Software eta komunikazio librearen pedagogiak	
Ikas-komunitateak	
Erresistentziaren eta matxinadaren pedagogiak	
Behin-behineko ondorioak, eztabaidarako, Gizarte-Eraldaketaren aldeko Hezkuntzaren V. Biltzarrari begira	22
Erreferentzia bibliografikoak	24

Laburpena

Garapenerako Hezkuntzak, zein Garapenerako Lankidetzaren eta GGKEen altzoan jaio baitzen, estrategia autonomoa garatu du gerora, urteen joanarekin batera. Garapenerako Hezkuntzak bost belaunaldi zeharkatu ditu bere bilakaeran, azkena Herritartasun Globalerako Hezkuntza gisa. Artikulu honek ikuspegi zabalago bat iradokitzen du (Trantsizio Emantzipatzailean eta Trantsizio Emantzipatzaileko Hezkuntza), krisi globalen aurreko irakaskuntzaren erronkei erantzuteko gauza dena. Horrez gain, artikuluak aztergai hartzen ditu planeta mugatu eta finitu batean bizitzaren iraungarritasuna arriskuan jartzen duten krisi ugariaren gurutzaketak eragindako erronkak, bai eta krisi horiek guztiek pizten dituzten erantzun sozioedukatiiboak ere. Garapenerako Hezkuntzaren joera eta moldeetan dituen ondorioak miatzen ditu, eta ikuspegi berri baten beharra defendatzen du, zeinak bizitzaren, herrien, pertsonen eta izadiaren eskubideak aintzat hartzearekin batera, gizarte-mugimenduen eta aldaketaren aldeko mugimenduen giltzarri soziokulturalak berreskuratuko dituen. Azkenik, modu kolektiboan berreraiki beharreko hezkuntza-ikuspuntua baten gako teoriko eta praktikoak zedarritzen ditu, aurrerago egin beharko litzatekeen hezkuntza Biltzar baten bidez, zeinaren xedeen artean gako horiek egituratu eta sendotzea litzateke, betiere planetako pertsona, herri eta komunitateen ahalduntze eta emantzipazioaren ikuspegitik.

Hitz gakoak: hezkuntza kritikoa; gizarte-mugimenduak; bizitzaren iraungarritasuna; sumak kawsay; guztion ongirako hezkuntza; herri hezkuntza.

*Zeure adimenduan ukan ezazu lthaka beti.
Horrainoko etorrera da zure jomuga.
Baina ez ezazu presaka zeure bidaia bat ere.
Hobe da anitz urte eder dirauela
era behin zaharturik ja irlara heltzea.
lthakak bidaia eder bat eman zizun.
Bera gabe ez zinatekeen abiatu.*

Konstantino Kavafis, Carles Riba eta Lluís Llach.
(Euskal itzulpena: Andolin Eguzkitza eta Olga Omatos)

Eredu hegemonikoaren krisia gainditzea edo hura areagotzea, planetako bizitzaren, pertsonen eta herrien eskubide eta interesetatik abiatuta?



Artikulu hau idatzi den unean -2020ko maiatza- COVID-19aren krisiak hainbesteko indarra hartu du, non OME pandemia globala deklaratzera eraman baitu; haren ondorio nabarmenetako bat jarduera produktiboa eta merkaturatzailea geraraztea izan da. Pandemiak eragin ikaragarria izan du giza-harremanetan, populazioa, jendea, kaletik eta harreman sozialetako lekuetatik atera eta etxe barruan gordetzera eraman baitu. Birusa han-hemen barreiatu eta zabaldu den neurrian, frontera, muga eta kulturen gaindi, bizitzari eta hura arriskuan jartzen duten baldintzei buruzko eztabaida kultural eta komunikatiboa kulturaren eta pertsonen arteko komunikazioaren esparruan sartu da, baina baita eztabaida publiko eta mediatizatuan ere. Nagusitu egin da shock bidezko ikaskuntza¹. Birusak tsunami global eta hilgarri baten pare agertu da, eta lekuz kanpo utzi ditu iritzi publikatua, kultur eredu nagusia, jakituria, politikaren esangura eta banakakoek zein komunitateak bizi zituzten segurtasun- zaurtezintasun-sentsazio faltsuak, ageri-agerian utzi baitu osasun publikoaren eta birusari aurre egiteko ikerkuntza-sistemaren zein jakintza eta ezagutzen sorkuntzaren mende zeudela. Ekoizpen, irabazi eta aberastasun kapitalista lortzera bideratutako eredu baten arabera jarraitzearen, eta bizitza zaindu eta babestera bideratutako beste batera biratu beharraren arteko eztabaida piztu da indar handiz eztabaida publiko eta pertsonalean; eta, horrekin batera, baita bitarteko zein baliabide komunak eta aberastasun sozialak birbanatzeko logikari buruzko eztabaida ere. Boaventura de Sousa Santos-ek (2020) salatzen duen bezala, "Koronabirusaren pandemia XVII. mendetik aurrera mundu zabalean nagusitzen hasi, eta gaur egun azken etapara iristen ari den gizarte-ereduaren adierazpena da, beste adierazpen batzuekin batera" (64. or.). Eta aurrerago dio:

"Kapitalismoaren berrogeialdia gaindituko dugu planeta guztion etxebizitza komun eta konpartitu gisa irudikatze gauza garenean, eta izadia gure ama jatorrizkotzat jotzen dugunean, zeinari maitasuna eta errespetua zor diegun. Ez da gurea. Gu gara harenak. Berrogeialdi hori gainditzen dugunean, askeago izango gara pandemiek eragindako berrogeialdien aurrean" (Santos, 2002:85).

1 *No limits to learning* (1979) liburuan garatutako kontzeptuaren erreferentzia, zein aurrerago azalduko baita.

COVID-19aren pandemia ez da izan lehen osasun-larrialdi globala gizadiaren historian, ezta kutsatze- eta hilkortasun-tasa handienekoa ere, baina indar osoz jo du maila lokal eta globalean, haren harreman eta elkartrukeen arintasuna eta intentsitatearen erritmoan, noiz, eta kapitalismo estraktibista neoliberal, patriarkal eta koloniala bete-betean zenean globalizazio planetarioaren maila goreneko fasean.

Krisi hau ez da, ezta ere, eredu nagusiak bere dinamikaren bortizkeria eta intentsitatearekin inposatzen duen bakarra. Pobreziaren eta desberdintasunaren krisia pertsona eta herrietan barrena hedatzen da, eta beren bizi-molde tradizionalak suntsitzen ditu. Ekonomia eta harreman sozial zein politikoak hondatu eta berrantolatu egiten dira, eredu estraktibista, industrial, merkantilista eta kontsumistak bere nagusigoa eta eragin indarra hedatzen diren erritmo berean. Gero eta handiagoa da aberatsen eta txiroen arteko arrakala (batetik sektore aberastu txikiak, bestetik komunitate pobretu ikaragarri handiak), eragiten delarik banakako zein komunitateei, baina baita herrialde eta gizartei ere, are gehiago, kontinentei ere. Gizarte pobretu eta aberastuen arteko banaketak ederki asko islatzen dute pertsonak aberastasun globalaren banaketa betiere desorekatuaren alde bietan sailkatzen dituen eredu baten izaera historiko eta dinamikoa. Eta horien lagun, nola ez, produktio-iturri zein baliabideen eta ezagutza sortzearen aldeko borroka eragiten duen gosete, indarkeria, gerra, esplotazio, bazterkeria eta abarren segizio lazgarria.

Indarkeria heteropatriarkalaren eredu -ondorio dakartzan esklusioa, esplotazioa eta mendekotasuna barne- desberdintasun aktibo eta egiturazko desberdintasuneko mekanismoekin erreproduzitzen da, gizadiaren erdiari eraginez. Indarkeria pairatzen dute (indarkeria baino, indarkeriak, metatzen diren eta elkarren artean gurutzatzen diren indarkeria mota desberdinak, nola arlo publikoan, hala pribatuan) hirietako emakumeek espazio zentraletan eta auzuneetan, nekazaritza giroko emakumeek, emakume beltz, arabiar eta/edo asiarrek, emakume migratzaileek, erbesteratuek, emakume indigenek, neskatoek, emakume adindunek. Bizitza sortzen eta zaintzen duten emakumeak bizitza publikotik bazter uzten dira, boteretik, hezkuntza- eta/edo komunikazio-harremanetatik, emakume izate hutsagatik; horrelaxe salatzen eta ikusarazten dituzte feminismo globalek -bere aniztasun globalean- han-hemenka mundu zabalean. Esplotatu egiten dituzte merkantziei balio erantsia gehitzeko, aldi berean baliogabetu, menperatu eta ikusezin bihurtzen dituzten bitartean, generoko eta banaketa sozialeko harremanen ustezko "normaltasun" baten barruan, baztertera bultzatzen dituen "normaltasun" batean, bai emakume zurien eta espazio zentralen kasuan, baita espazio periferikoetan ere, halako moduan non menpekotasun eta bazterkeria elkarreaginekoak metatzen diren, betiere zenbait bazterkeriaren (arrazakeria, desgaitasunen bat duten pertsonen diskriminazioa, hiri-bizitzaz gaindikoaren bazterkeria eta/edo klasismoa) eraginak sendotuta.

Krisi ekologiko eta klimatikoak maila lokaleko aztarna uzten du han-hemenka mundu zabalean, eta, aldi berean, planeta urdinean bizitza bera ahalbidetzen duten ekosistema handien ezaugarri globalak. Krisi horrek espezie bizien eta ekosistemen bizi-moduak (baita biziraute-moduak ere) eraldatzen ditu modu bortitzean: planetaren berotze globala, negutegi-efektua eta deforestazioa horren ebidentzia dira. Bizitza gure planetan eta mirarizko zerbait, konplexutasun handiko prozesu fisiko, kimiko, biologiko, geologiko eta ambientalen emaitza baizik, elkarreaginepeko harremanetan nahasten direnak

habitat eta nitxo ekologiko sorta anitz eta zabal batean; hartara, biodibertsitatea oreka-eta erresilientzia-faktorea da bizitza garatzen den ekosistementzako. Giza-espezia kolapso ekologiko eta zibilizaziokoaren ertzean kokatu gaituen krisi horren atzean dago, gaur egun nagusi den eredu kapitalista eta estraktibistaren hedapen orokorra lagun. Ekosistemak ambientalak dira, bai, baina baita ere ekonomikoak, kulturalak, harremanezkoak, sozialak eta abar... nola egituratzen diren, egokitze-gaitasuna izan dezakete, eta bizitza-kateei eutsi, edo beren harreman trofiko eta biotikoen suntsitzaileak. Dena salgai bihurtzen denean, munduko lurralde guztiak metaketa kapitalista hedatu daitezkeen espaziotzat jotzen direnean, zeinetan bere botere-harremanak ezarri, orduan bizitza ondasun depreziatu eta bigarren mailako bihurtzen da, helburu sistemiko horien menpeko.

Krisi kolonial eta krezentistak kolokan jartzen ditu munduko herriei inposatu zaien kolonialismo eta inperialismo prozesu luze baten oinarriak, horretarako baliatuta indarkeria belikoa, ekonomikoa, soziala, kulturala eta epistemikoa. Gaur egundaino luzatu izan da, kolonialismoa, "desarrollismo" edo garapen-zalekeriaren paradigman oinarrituta: etorkizunean bizitza hobea hitzemanek justifikatu izan da, eta zibilizazio-eta aurrerabide-estrategiatan mozorrotu izan du menpekotasun-hierarkia. Bide horri jarraiki, komunitate eta lurralde anexionatu eta metropoli zentralen menpe jarriek ukatu egin zaie beren buruen jabe izanik honako hauek esperimendatzeko aukera: beren oraina eta etorkizuna, erabakitzeko eskubidea, beren kasa ekoitzi eta trukatzeko gaitasuna, eraikuntza kulturala, eta jakintzak, epistemologiak eta etikak sortu eta trukatzea. Horrenbestez, "garatu gabea", "koloniala", nekazaritza-mundukoa, premodernoa, komunitarioa... krezentismoan, kolonialismoan, produktibismoan, merkantilismoan eta kontsumismoan oinarritutako zibilizazio-proiektua garatzeko oztopotzat jotzen zen, eta eraldatu egin behar zen "gizarte aurreratu, zentral eta aberastuek" hedatzen zuten modernizazioaren bidez. Elkarren kontrako kontzeptuen dualitate historiko bateak (krezentismoa/desarrollismoa batetik, kolonialitatea/azpigarapena bestetik), indarkeriaren bidezko esplotazioa, menderakuntza eta egituraketa justifikatzen dute, nola kolonialismo historikoan, hala neo-kolonialismoaren eta neo-menpekotasunaren orainean ere.

Krisi zientifiko eta kulturala. Errealitate sozial eta naturalaren inguruko jakituria, zientzia eta ezagutza izan dira gizadiaren tresna handienetako bat bizirauteko eta giza-espeziearen historian zehar hegemonia androzentriko eta eurozentrikoa eraikitzen joateko. Sistema hori botere-praktiken bidez egituratzen delarik, konplexu kultural gisa egituratutako identitate eta bizitzak arautzea ahalbidetu zuen. Jakinduria natural eta soziala, behin ekoizpen zientifiko-teknikoko estrategia bihurtuta, giza-jarduerarako ezagutza lagungarri eta funtzionala litzateke, jarduteko bai gizakiak berak eraikitako errealitate sozialen gainean, baita izateko, bizitzeko lekua eta baldintza potentzialak ematen baitizkio gizakizko gaindiko munduan ere. Izan, badira beste ikerkuntza-sistema batzuk, zeinek kolokan jartzen baitizkiete egia bermatzeko baldintzak, batetik, eta bestetik beren jakinduria gizarte-ekintzarako (nola jarduera instituzional eta eskala handikoan, hala bizitza pertsonal eta lokalean) esanguratsu eta funtzional gisa aurkeztea. Baliotasun-baldintzei buruzko eztabaida epistemologikoak (ikuspegi neopositibista,

praktiko-ulermenezkoa edo/eta kritikoetan) jakituria ondasun komunitario eta kolektibo gisa ekoitzi eta sendotzeko moldeen lagun izan dira. Liburutegi, dokumentazio-gune, unibertsitate, eta ikerkuntza-talde zein egituren erreserborio edo gordailuak lirateke horien gordailu. Alderdi honetan ere krisia zabaltzen eta hedatzen ari da, eredu kapitalista bera jakituria/zientzia prozesu hori bera merkantzia edo erreproduzio-tresna gisa hautematen eta erabiltzen hasten den neurri berean, halako moduan non jakituria/ botere, jakituria/merkantzia eta jakituria/ikuskizun eraiki dituen, zientziaren baldintza eta efektuak aldaraziz, bai eta haren ekoizpen- eta gordailu-erakundeak ere. Zientzia eta kultura botere politiko, merkantil eta/edo komunikazioarenaren menpe jartzeko eta ikuskizun eta aisialdi gisa erabiltzeko joera antzeman daiteke.

Modernitate global eta likido baten hezkuntza-krisia bera ere krisien multzo horren elkarrenginerako eta berregokitzerako (betiere leku bihurtu da, globalizazio horietako elite eta botereen interes eko-kultural eta eko-sozialen arabera) lekua bihurtu da (ikus 1. koadroa).



Iturria: egilea bera.

Krisi horiek guztiek proiektzioa dute hezkuntzaren bertsio formalean (zein, bera ere, merkantilizazioaren eta pribatizazio lehiakorraren menpe dagoen), formalean eta ez formalean. Hartara, hezkuntza-eredu nagusia hedatzeko esparruak egituratzen dira, ordenamendu eta "normaltasun hegemonikoa" inposatzekoak. Normaltasun horrek berekin dakar -boterea, komunikazioa, aisialdia, ikuskizunaren kultura sozializatzearen bitartez- biziraupenerako ikaskuntza gisa barneratzea zenbait balio eta arau, zenbait menpekotasun eta bazterketa, zenbait pribilegio eta desberdintasun, zenbait esplotazio eta zapalkuntza. Krisiak "curriculum sozialaren" edukiari eragiten dio, zeinak baita hartzen baitu balio-hierarkia, identitate eta emozioen eraikuntza, sozializazio desberdin baterako titulazio-banaketa, eta gaitasun komunikatiboen garapen desberdindua, baita botere-harremanekiko jarrera, gizartean eraikitakoa ekoitzi eta banatzeko moduak, oraingo eta etorkizuneko mundua ulertu eta balioztatzeke eite kulturalak.

Modernitate likido eta global honetako ordenamendu nagusiak ez du hezkuntza formalaren behar handirik erreproduktzio-tresna gisa. Nahikoa zaio "errealitate aplikatu" gisa, norbait sistemaren barnean sartzeko (horra zer litzatekeen inklusioa), nahiz eta esplotatu edo menperatu gisa, edo kanpoan uzteko, pobretze eta eskusioa suntsitzailen menpean. Hartara, ikaskuntzaren osotasunean kaletik islatzen dena, -kastetxeetan sartzen dena, edukien, baliabideen eta materialen bitartez, egituratze metodologikoaren bitartez, balioen egituraketaren bitartez-... merkatua eta boterea da, desafio eginez hezkuntza bizitarako ikaskuntza gisa ulertzen duen tradizioari. Ikaskuntza inklusiboaren ordez, ikaskuntza lehiakortasuna, boterea, arrakasta, itxurakeria, arrazakeria, sexismoa, klasismoa eta krentismoaren aldeko ikaskuntza, nagusigoaren lehiaren aldeko ikaskuntza. Labur esanda, beraz, ahalduktzearen aldeko hezkuntzaren joera iraultzea, mendekotasuna eta hegemonia normalizatzearen aldeko eredu baten alde. Interes nagusi eta menperatzaileentzat, hezkuntza formalak ez du interesik erreproduktzio-tresna gisa, eta boterearen normaltasunaren eta eredu "egiaz ezarritakoaren" aldeko ikaskuntza sustatzen duen hezkuntza informalekin ordeztzen du hura.

Hezkuntzaren erantzuna modernitate globalizatuaren krisiari



Zibilizazio-krisiaren, Modernitatearen krisi globalaren eta Hezkuntza Modernoaren ideietan laburbildu genezakeen horrek guztiak, erresistentzia, erreakzio eta estrategia alternatiboak eragiten ditu oraindik ere, eduki eta egintza-proposamen kritikoetan (gehiago edo gutxiago) oinarrituta. Mugimendu eta komunitate errebeldeak esperimentazio alternatiboak aztertzen dituzte alde teoriko eta praktikoetan, aldaketa eta trantsizioaren aldeko eragile hezitzaile eta sozialen artean eragin soziokultural eta hezigarri handiago edo urriagoa lortzen dutelarik.

Desberdintasunaren ezagutza eta ulermena -haren gainean teorizatu dute tradizio marxista eta anarkistek, eta baita mugimendu feministak berak ere, eta langile-mugimenduak salatu-, areagotu egin zen, XX. mendearen lehen erdiko prozesu iraultzaile eta antikolonialak akuilatu zituen antiimperialismotik harago berrosatu zen kontzientzia kritiko batek. Alfred Sauvy-k 1952an Frantziako Iraultzeko Hirugarren Estatuarekin nolabaiteko paralelismo gisa sortu zuen "Hirugarren Mundua" kontzeptua dugu hizpide, bertan bilduta kolonialismoak mende hartu zituen Afrika, Amerika eta Asiako herriak. Baina baita subjektu politiko berri bat ere, Gerra Hotzaren araberrako blokeen nazioarteko hierarkia berriaren mendetasunetik at geratu ziren herrialdeak, zeinek estrategia jakin bat egituratu nahian baitzebiltzan lerrokatu gabeko herrialde gisa, Bandungeko Batzarretik (1955) aurrera.

Maila globalean Gerra Hotzean aurrez aurre ziren bloke kapitalista eta sozialistari, azpigarapenaren geografia osatzen zuten herrialdeak gehitu zitzaizkien orduan. Une hartako ikuspegi nagusiak errealitate estatiko eta determinista iradokitzen zuen, zeinaren arabera herrialdeak aberastasunaren alde banatan kokatzen baitziren, zori hutsaren emaitza balitz bezala. Teorizazioa horrek ezkutitzen zuen falazia atera zuen argitara Mendekotasunaren Teoriak. Herrialde aberastuek planetaren zatirik handiena pobretzeari eta azpigarapenera kondenatzeari zor diote beren garapena, bostehun urteko espoliazioa eta aberastasunen jabetze bidegabea dira horren isla. Horrek piztutako kritika sozial, politiko, kultural eta emozionalak erresistentzia-estrategiak eragin zituen garai hartan Hegoko herrien esparru gisa egituratzen ari zeneko Estatuaren, pentsamendu sozialaren eta herri- eta hezkuntza-mugimenduen artean. Globalizazioak esplotazioa, desberdintasuna, opresioa eta indarkeria areagotu ahala, salaketa horiek lpar aberastuko gehiengo sozialetara ere iristen hasi ziren.

Nolabaiteko bilakaera antzematen da nazioarteko erakundeek emandako erantzunetan. Erantzun anbiguoak dira, sarri askotan asko onen adierazpena, egiazko esku-hartze baino, alabaina mugimenduko tokiko eta globalen eskakizunak hedatzen lagundu zuten, hartara aldarrikapenen helmena areagotuz, eta ekintza eta mobilizazio politiko horretatik eratortzen diren ikaskuntza sozialak eta kritikoak sendotuz.

Horrenbestez, gobernuz kanpoko erakunde jakin batek, Erromako Kluba deiturikoak, MITi agindu zion txosten baten bidez (*Los límites del crecimiento*; Meadows et al. 1972), planetak mugarik gabeko hazkuntzari eusteko ezintasunari buruzko eztabaida irekitzea lortu zuen, ordura arte mugimendu ekologistak salatu zituen -nahiz eta oihartzun eskasarekin- kritiken indarra sendotuz. Eztabaida horren zikloa areagotzen eta beste alderdi ekosozial batzuekin lotzen joan zen, eta horien ondorioz formulazio berriak jaio ziren: Garapen Iraugarria (CNMAD, 1987), Giza Garapena (PNUD, 1990), eta baita beste ausarta batzuk ere, sumak kawsay (Acosta, 2013) eta desazkundera (Laotouche, 2008; Fernández Buey, 2008).

Kolonialismotik formalki independizatzen ziren herriek sozialismora bide posibleei buruzko eztabaida puri-purian zelarik, eta hazkuntza kapitalista eta industrialistaren mugei buruzko ikuspegia areagotzeko asmoz, Erromako Klub berberak beste txosten bat argitaratu zuen (*Aprender, horizonte sin límites*; Botkin et al. 1979), hauxe ere arrakasta handikoa. Txosten horrek bi ikaskuntza-eredu konbentzional eta nagusi aurkezten ditu: batetik "mantentze-ikaskuntza" eta bestetik -horren aldagai delarik-, "shock bidezko ikaskuntza"². Bada, txostenak hezkuntzaren alorrean oso eztabaida esanguratsua ireki zuen, ikaskuntza sozialari buruz batetik, eta pertsona zein kolektiboek eredu horiei aurre egiteko dituzten baliabideei buruz bestetik, eta beste eredu baten alde lerratu zen, hain zuzen ere bi ezaugarri hauek dituen "ikaskuntza berritzailearen" alde: aitzinamendua eta parte-hartze soziala. Eredu nagusi horiek, mantentze-ikaskuntza eta shock bidezkoa, ikaskuntza-molde tradizionalak izan dira krisialdi, pandemia, gerra, krak ekonomiko, inbasio, iraultza, estatu-kolpe eta abarretan. Alabaina, hizpide dugun txostenak agerian uzten dituen krisi berriak beste maila batekoak dira, ezin onartzekoak, bizitzaren amaiera eragin dezaketelako. Horrenbestez, etorkizun desiratuak eta ez desiratuak aitzinatze beharra iradokitzen du txostenak berak, orainean eta elkarren artean ekin ahal izateko, gizarteek eztabaidatu, proposatu eta eskatu behar dutelako, desiragarria lortzeko eta jasanezina blokeatzeko bidean.

Nazioarteko erakundeetatik sortutako beste ekimen bat "Hezkuntza Guztiontzat" eta Garapen Iraugarriarako Hezkuntza izenekoak dira, azken hau bereziki presente dagoena 2030 Agendaren formulazioan (Nazio Batuen Erakundera, 2015). Azken proposamen honek hein batean kapitalismo krezentista apaltzen -hazkuntza iraugarri eta inklusiboaz mintzo da- eta klimaren aldaketari aurre egiten saiatzen da, premia bereko beste auzi batzuen artean.

2 Honela azaltzen du mantentze-ikaskuntza *Aprender, horizonte sin límites* txostenaren jatorrizko bertsio ingelesak (*No limits to learning*): "Mantentze-ikaskuntza egoera ezagun eta errepikakorrei aurre egiteko ikuspuntu, metodo eta arau finkoak eskuratzeko prozesua da. Aurretik ere ezagun ditugun arazoak konpontzeko gaitasuna areagotzen du. Lehendik datorkigun sistema jakin bati edo bizimodu finkatu jakin bati eusteko diseinatutako ikaskuntza mota da, hura mantentzeko. Mantentze-ikaskuntza ezinbestekoa da, eta izango da, gizarte ororen funtzionamendurako eta egonkortasunerako (10. or.)". Haren aldaera den shock bidezko ikaskuntzak, berriz, krisi, aldaketa, berregituraketa eta abarren garaietako goeretara nahitaez eta premiaz egokitu beharreko ikaskuntza-eredua esan nahi du.

Baina gizarte zibilak ere erreklamatu du protagonismoa eredu justu eta ekitatiboagoak planteatzerako orduan. Horren isla dira 2001ean hasi ziren Munduko Foro Sozialak, nazioarteko beste topaketa- eta aliantza-gune batzuekin batera. Eragile, erakunde, gizarte-mugimendu berriak -denak "mugimendu alterglobalizatzaile" terminoan bilduta-, ikuspegi berriekin osatu eta areagotu nahian lehenagoko mugimendu kritikoen (langileena, feminista, nekazariena, indigenena, bakezalea eta Giza-Eskubideen aldekoa, hezkuntza-mugimenduak, etab...) ekarpenak, eta baita beren dinamika eta birformulazio propioak jarraitzen dituzten beste berri batzuenak (komunikazioaren alorrekoak, software librearenekoak, ekonomia alternatibo eta zirkularraren zein elikadura-burujabetzaren aldekoak, dekolonialak, arrazismoaren aurkakoak...). Elkarreragin-harremanetan osaturiko sare horrek jarduera sozial, politiko eta, kulturalaz gain, hezkuntza-jarduera ere sortzen du, dela zuzenean, egintza kontziente eta planifikatuaren emaitza gisa, dela efektu hedatu gisa, beren aktibismoaren eta eragin soziokulturalaren isla. Ikaskuntza sozial kritikoa zabaldu egiten da botere menderatzaileen kontrol-saioak (zeinen bitartez hegemoniak berregituratzeko asmoz mugimendu horiek ito, erreprimitu edo berrerabili nahi dituzten) adi-adi jarraitzen dituzten komunikabideen eta sareen komunikazio-ahalmenen garapen biziaren (ia-ia eztanda) neurrian.

Globalizazio kapitalista, kolonialista eta heteropatriarkalaren mundua botere eta kontrabotereen arteko lehia eta eztabaida sorta gisa bihurtzen da -nola arlo teorikoan, hala ekintza sozialarenean ere-, batzuk inposatu nahian eta besteak erresistentzia asmoz, zein bere logiketarik, eta horren guztiaren eragin kultural, komunikatibo, eta ikaskuntzakoak benetan esanguratsuak dira hezkuntza-prozesua planetako gehiengo zabalaren emantzipazio eta eskubide gisa pentsatzerakoan.

Dagoeneko ez da lehen bezain esanguratsua hezkuntza-sistema formalak *statu quo*aren -botere menperatzaileak eta desberdintsun- eta zapalkuntza-mekanismoak tarteko- erreproduktzioarako eta onarpen normalizaturako erabiltzeko prozesua. Erreproduktzioaren teoriak eta Erresistentziarenak (Giroux, 1985) eztabaida piztu zuten, Hezkuntzak zenbateraino laguntzen dion orden nagusiari haren menpera makurrarazteko, edo, aldiz, zenbateraino akuilatzen duen haren aurka errebelatzeko, baina eztabaida horietatik harago, begirada berri bat sortu da. Ikuspegi berri bat, hein batean Estatuak mugatzen dituzten eta haien goragoko eta behegoko eskaletan diharduten botere neoliberal globalizatuen sorrerak eraginda, eta beste hein batean sistemaren barneko eta bertatik baztertutako kolektiboen arteko arrakalak eta indarkeria- eta desberdintasun-lerroek hegemoniaren aurkako alternatibak sortzeko gaitasuna duten ikaskuntza berriak iradokitzen dutelako.

Baumanek aipaturiko modernitate likidoa (2003) kontrolak oro kentzearen aldeko logika neoliberalarekin lotzen da, eta, aldi berean, baita gizartearen merkantilizazioarekin ere. Pertsonak eta era guztietako ondasunak (kultural eta sozialak, kirolaren, aisialdiaren, artearen, hezkuntzaren, komunikazioaren alorrekoak, etab.) arlo orotan irabaziak metatzeko tresna gisa ulertzen dira. Dena bihurtzen da merkantzia, salgai, hiperkontsumoaren erakusleho erraldoian, zeinak -dena ikuskizun bihurtzearen bidez- ahalik eta pertsona gehien bildu nahi baititu kontsumitzaile eta erabiltzaile gisa. Sistema

horren basakeria eta indarkeria esplizitu zein implizituak errotik aldatzen du hezkuntza/ ikaskuntza kontzeptuen zentzua, edozein gunetan zein agentziatan delarik ere.

Eraldatze prozesuan dagoen espazio hori ere lehia da, eta estrategia erreproduktiboek mota eta intentsitate oso desberdineko erresistentzia eta logika alternatiboekin egiten dute talka. Hegemonia ez da, dagoeneko, lasai-lasai inposa daitekeen zerbait; aldiz, aurre egin behar die han-hemenka aurre egiten dioten inpugnazio-dinamikei: fronte oso desberdinetatik eta intentsitate desberdinez, baina guztien baturak espazio sozial guztietara (global zein lokal) eta giza-jardueraren arlo guztietara zabaldu dute hegemonia/kontrahegemonia lehia. Horrenbestez, lehia global bihurtzarekin batera (lokal eta global aldi berean), elkarreraginezko harremanak ezarri dira zenbait arloren artean (politikoa, soziala, kulturala, ekonomikoa, hezkuntza, komunikazioa), zeinek bat egiten duten aniztasun eta aberastasun handiko esperientziatan, eta sozializazio-eremu zehaztugabe bezain zehatzezinetan. Krisiek indarberritu egiten dituzte gizarte-mugimendu zahar eta berrien borroka, zeinek jarraitzen baitute eragin-gaitasunak zein menpekotasun/emantzipazio eta utopia/distopia espazioak lehiatzen pertsona, komunitate, sektore, balio,epistemologia, kultura, identitate, emozionalitate, desira, interes, amets, bizipen... eta abarren artean, laburbiduz, giza- eta gizarte-errealitateari eta egunerokotasunari dagokien orotan. Bizitzaren iraungarritasunak eta egunerokotasunak (eta bizitzeko eskubideak) berekin dakar zibilizazio-ereduari buruzko eztabaida, hura eraikitze moduari eta haren etorkizunari buruzkoa. Horrenbestez, berreskuratu egiten ditugu baita amore eman ez duten -exijitzen duten, lehiatzen diren, erresistentzian dauden- gizarte-espazioak, hots, gizarte-mugimendu anitzak, eta beren interakzioak hezkuntza-praktika eta -ikuspegiekin.

Bestalde, nazioarteko organismo eta erakundeek zenbait ikuspegi eta proposamen kolokan jartzen dituzte -gero eta gehiago- eredu aldatzearen alde engaiatutako gizarte-mugimenduek eta komunitateek, eta horiei hezkuntza-eragileak ere gehitzen zaizkie. Erakundeek berriro ere kapitalismo global eta krezentista giza-balio- eta eskubideen bidez moderatzearen aldeko erronkaren alde agertzen dira (agian giza-garapen iraungarriaren ereduaren aldeko erronka litzateke hori guztia laburbiltzen duen paradigma), bilakaera interesgarri, bai, baina ez horregatik kontraesanik gabeen bideari ekinez.

Horrek guztiak bidera gaitzake erantzun horien gaitasuna aztertzeraz aldaketa soziala sustatzeko Hezkuntza-ereduaren sustatzaile gisa, baina baita horien mugak ere, hartara nabarmenduz antzinako Garapenerako Hezkuntzak behar duen ikuspegia berregokitu beharra, hortik abiatuta, eredu berria abian jartzeko estrategiak definitzeko.

Hezkuntza eta ikaskuntza zibilizatorio bestelako batzuetarantz, gizarte-mugimenduetatik abiatuta



Ez da atzo arratsaldekoa gizarte-mugimenduek Espainiako estatuan Garapenerako Hezkuntzaren sorreran eta bilakaeraren izan duten eginkizunaren inguruko eztabaida. 1990ean egin zen Garapenerako Hezkuntzaren I. Biltzarraren aktetan batere aipamen espliziturik ez dagoen arren, bada halakorik hurrengo hiru kongresuetan (1996, 2006 eta 2014). 2014ko Biltzarreko amaierako testuan argi eta garbi definitzen zen auziaren orduko egoera, Garapenerako Hezkuntzaren zikloa ixtea eta bide berriak aztertzea, miatzea. Modernitate desarrollistaren gizarteetan herritartasunaren subjektu izateko hezkuntza baino, emantzipazio eta ahalduntze hezgarriak sortzea, beste zibilizazio baterako bidean. Trantsizio-bidean den beste zibilizazio baterantz, zeinak, bere aldetik, hezkuntza-trantsizioak eskatzen baititu. Jarraian, IV. Biltzarreko ondorioetako zati batzuk ekarriko ditugu orriotara, zeinetan eztabaidetako ekarpenetako batzuk biltzen diren (Celorio, 2014).

“Giza Garapenak eta Hiritartasun Globalerako Hezkuntzak helburu txalogarriak ezarri dituzten arren, ez dira nahikoa izan ongizatea, berdintasuna, ekitatea eta askatasuneko promesak gauzatu ahal izateko aldatu beharreko egitura-baldintzak auzitan jartzeko. Ez soilik bi proposamenak mendebaldeko modernitatean eraikitako ikuspegi oinordeko direlako -ongizatea ulertzeko beste modu batzuekiko edo beste ikuspegi batzuekiko itsu-, baizik eta bihotz-bihotzean desberdintasuna sortzeko eta birsortzeko eredia daukan sistema, sistema kapitalista, alegia, humanizatzeko aukerez fidatu delako -are nabarmenago korporazio transnazionalen, finantza erakunde erraldoien eta espekulazioko kapitalaren esku dauden merkatuen funtzionamenduan arauak hausten dituzten politika neoliberalen testuinguru batean-. Horrek guztiak agerian uzten digu sistema bat, pobrezia, desberdintasunak eta bazterkeriaren arazoak konpontzeko gauza ez dela erakustez gain, arreta uxatzen ahalegintzen dena eraldatzeko ekintza politikoa eta hezitzailearen jo-puntuak gunetik: emantzipazio sozialeko prozesuen bitartez, justizia soziala eta ekitatea lortzea -norbanakoentzat, eta, batik bat, era askotako zapalkuntzak jasaten dituzten kolektiboentzat” (223. or).

“Subjektu politikoei buruz hitz egitea botere-harremanei buruz hitz egitea da, mugimendu sozialak, kolektiboak eta antolakuntzak borroketako protagonista eta gizartea aldatzeko estrategien bultzatzaile bihurtzen dituzten ahalduntze prozesuez hitz egitea da. Subjektuak eraldatzeko prozesuan bertan bihurtzen direlako subjektu. Bide horretan identifikatzen dira pertsonen eragiten dieten era askotako zapalkuntzak, eta horiek hartu behar dira kontuan modu kolektiboan eraikitzeko, prozesuan bat egiten duten desberdintasunetatik eta identitate eta biografia anitzetatik abiatuta

-pertsonek politikoa dela gogorarazten digun esaera feministaren arabera. Babestu nahi dugun hezkuntzak funtsezko eginkizuna du prozesu horietan, izaera emantzipatzaileko subjektu politikoak ahalduz bideratuta egoteagatik eta botere-harreman hegemonikoei aurre egiten dieten ikuspuntuak sendotzeko eskaintzen duen aukeragatik” (224-225 or.).

“Ez dugu bukatu. Pentsatzen, erronka jotzen, ekiten, helmuga utopikoetarantz ibiltzen jarraitzen dugu. Elkarrekin komunikatuz, hezkuntza emantzipatzaileko prozesuen bitartez botere harremanak iraultzen dituzten subjektu politikoak gara” (230. or.).

Hau da, 2014an proposatzen zen hezkuntzan aurrera egitea aldaketaren eragileekin estu-estu lotuta, eta giltzarri hauetatik heldzea aldaketa asmoari: giltzarri antikapitalistak, feministak, dekolonialak, eskubideen, irauingarritasunaren, justiziaren eta ekitatearen aldekoak, komunitarioak, eta aniztasun inklusibo eta kulturartekoak.

Hara nola iradoki zuen gauza bera Isabel Rauber-ek IV. Biltzarraren (2014) inaugurazio-hitzaldian, nahitaez jorratu beharreko jakintzen eta jakinduriaren kolektiboki berreskuratu eta eraiki beharra aipatzean:

“Egiturasozialean, jarrera kolonialistak eta kolonizatzaileak desberdintasunak gaintzen ditu, desberdinak baztertu eta zibilizazio bakar bat ezarri eta finkatzen duelako “egiazko” bezala. Horren arabera da Estatuaren eta haien oinarri diren legeria eta erakundearen diseinua, boteretsuen eta haien ordezkarien interes ekonomiko-politikoekin egoki elkarri lotuta. India, Afrika eta Latinoamerikan, bide horietan atzera egin ahal izateko, funtsezkoak dira deskolonizaziorako hezkuntza eta hezkuntzaren deskolonizazioa. Aipatutako kontzeptuez gain, Herri Hezkuntzaren proposamenek, Ikerkuntza Ekintza Parte-hartzaileak (IEP), bizitzako istorioek (ahozko historiaren bitartez) eta ezagutza kolektiboaren eraikuntzak (ezagutzaren kultura-artearen kudeaketaren bitartez) laguntza ematen dute horiek eraikitzeko” (47. or.).

Eta, horrez gain, gure hezkuntza-praktiketan eta praxi politikoan itxaropenaren pedagogia txertatu beharra era aipatzen zigan, zein honela definitu baitzuen:

“Itxaropenaren pedagogiak kontzientzia eta sormen kolektiboak elikatzen eta lantzen dituzten pedagogia guztiak dira. Herrien bizitasun epistemologikoan, politikoan eta kulturean konfiantza izanda eraikitzen eta indartzen dira, eta justizia, ekitate eta aniztasunean izandako elkarbizitza solidario, osagarritasun, harmonia, bake eta zoriona bezalako balioetara irekitzen dira, mundua aldatzeko borondatea eta fedea izanda. Nolanahi ere, herriko gizon-emakumeengan dago funtsezkoena, zibilizazio berriaren gordiar korapiloa eta gaur egungo borroka eta sorkuntza kolektiboek eskura ditzaketen bizitasuna eta proiektio estrategikoa. Haiek eusten

diete kapitalaren erasoei, eta mundu berria sortzen dute. Eta, aldaketak errealitate bihurtuz, euren historiaren subjektu bihurtzen dira” (55. or.).

Eta zertaz mintzo gara trantsizioko gizarte-mugimendu gisa ezaugarritzen ditugun aldaketa-eragile et praktikez ai garenean? Hauxe diosku Lia Pinheiro-k (2016):

“Historiaren une honetan gizarte-mugimenduek iraganeko erresistentzien ondarea egituratzen dute, emantzipaziorako proiektu politikoak osatzeko bideak eztabaidatzeko, eta ez soilik alor politikoan, baita zientziarenean ere. Hezkuntza eztabaida horren subjektua da, behin menderatze- eta botere-harremanak eratzeko prozesuetan duen dimentsio politikoa onartu zaiolarik. Bestalde, gizarte-mugimenduek kontzientzia kritikoaren osaerak hezkuntzaren eta pedagogiaren bestelako kontzepzio bat eskatzen duela onartzen dute, horren bidez subjektu historiko-politikoa eratzeko eta, batez ere, norberaren historia berridazteko, herrietatik eta beren erresistentzia-mugimendu eta borroka politikitik, herriekin eta beren erresistentzia-mugimendu eta borroka politikoekin” (46. or.).



Iturria: egilea bera.

Mugimendu horiek osatzen duten multzoak injustizia pizten duen, eskubideak bortxatzen dituen eta desberdintasunetan sakontzen duen nolabaiteko opresio-logika salatzen du, baina bere eragin politikoko egintzak berak, gizarte-mobilizaziokoak, diskurtsoak eta proposamen kritikoak eragin-gune hurbiletik harago hedatu eta barreiatzen dituen arrasto hezgarria sortzen du. Hartara, sozializazio kritikoari eta kultura-eredu inklusibo eta askatzailea hedatzen laguntzen du.

Gizarte-mugimendu guztiek, zahar zein berri, itunak egituratu izan dituzte elkarren artean, intentsitate, ahalduntze-maila eta erradikaltasun kritiko desberdinekoak. Halaber, eragin-maila handiago edo urriagoko hezkuntza-esperientziak ere garatu dituzte, zilegitasun sozial handiago edo eskasagokoak, eta ikaskuntza sozial zein aldaketa kulturalak eragiten dituzte. Horrenbestez, gauza agerikoa da hankamotz geratuko litzatekeela aldaketa sozialari buruzko ezin azterketa sozio-historiko, baldin eta ez badu aintzat hartzen gizarte-mugimenduek bizitza sozial eta kultureko arlo guztietan aldaketak eragiteko protagonismoa ere, aldi berean ordenamendu hegemonikoaren -haren adierazpen eta egoera guztietan- aldaketa erreproduktibo eutsi egin behar dietelarik.

Krisi sistemikoen danbatekoek gizarteak kolpatzen dituzte, norbere babes- edo erresistentzia-baliabideen bitartez (zein historiaren joanaren ondorioz edo beren oraina eta etorkizuna dagoenean gordetzen eta/edo aldatzeko egituraketa soziokulturalaren bidez bereganatu baitituzte) eusten eta aurre egiten saiatzen diren komunitate lokal zein globalak.

Horrenbestez, esanguratsua izango da konpartituari esleitutako balioa, konpartituaren gainean eraikitakoa, guztiona dena, komunitatearentzat beharrezkotzat defendatu beharrekoa. Hortik, eta komunitateak balio hori defendatzeko ahaldundu eta mobilizatu ditzakeen eragileengandik abiatuta, eraikitzen dira gaitasun eta ahalmenak krisiei aurre egiteko eta horiek kontrolatzeko. Norbere historia, lehenagoko krisien aurre egiteko borroken eta horien konponketaren oroimena, erakundeak, publikoa eta kolektiboa denaren aldarrikapena, gizarte- eta herritar-mugimendu handien ezarpen-maila, hezkuntza, kultura eta komunitateko eragile kritikoaren sendotasuna, komunikazio-bide eta -sareak, barne borrokak berak... horrek guztiak kultura konpartitu bat eragiten du, tokiko komunitateen ahalduntzearen eta krisiei aurre egiteko eta erantzuteko gaitasunaren atzean dagoena (ikus 3. koadroa).

Komunitate horiek elkarreragineko harremanetan daude goragoko eskala batean dauden beste mugimendu eta sare batzuekin, edota Estatuaren beraren jardunarekin, hartara botere hegemonikoek intentsitate handiago edo txikiagoko hausturak jasango dituzten guneak sortzen direlarik, eta horien emaitzak prozesuaren baitan sartuko dira berriro. Dinamika horrek zer ikasia eskaintzen die Estatuari zein gizarte-mugimenduei, eta ezagutzak eskaintzen ditu tokiko komunika-bide-zein sareei eta tokiko komunitateei buruz (ikus 3. koadroa). Erresistentzia hedatu horretan elementu guztiek arrakalak, ikaskuntzak eta desikaskuntzak eragiten dituzte. Dinamika hori trantsiziorako, emantzipaziorako eta tokiko ahalduntzerako estrategia izan dadin,

funtsezkoa da ikaskuntza aitzinamendu eta parte-hartze bitarteko eredu baten osagarri gisa ulertzea, zein kultura kritiko komunitario gisara konpartituko baita gizartean.

Benetan funtsezkoa izango da Tokian tokiko komunitateak eta haren eragileek eragiteko gaitasun erreala dutela ulertzea, oraina eta etorkizuna euren esku dutela, aurre egin ahal izateko egitura handiekiko eta lehiakortasun sozial, merkatar, aske eta kontrolik gabearreko konfiantza eta mendekotasunari. Erresistentzia ikasia beraz, ekineko erresistentzia, indibidualizazio, lehiakortasun eta mendekotasunaren aurrean. Horixe da Trantsizio emantzipatzaileko Hezkuntzaren zentzua ulertzeko gakoa.



Iturria: egilea bera.

Gizarte- eta hezkuntza-mugimenduetatik abiatuta, hezkuntza-berrikuntza sorta zabal bat irekitzen da, zein, subjektu eta lurralde ugaritako behar eta interesetatik sortuta, hegemoniei aurre egin nahi baitiete, hartara hezkuntza eraldatzaile eredu bat lagunduz, betiere emantzipaziorako trantsizioaren ikuspegitik (Díez Gutiérrez eta Rodríguez Fernández, 2020).

Hemen jarraian horietako batzuk adierazten dira, elkarri eragiten dioten eta elkar gurutzatzen diren pedagogia horietako batzuk, aniztasun eta aberastasun aldakorreko mosaikoetan, betiere ekinean, erresistentzian edo konpromiso maila desberdinean dauden kultura, komunitate, tradizio, koituntura, pertzepzio, indar-korrelazio, parte hartzeko erabaki desberdinen arabera (ikus 4. koadroa).



Pedagogia komunitarioa eta Pachamamarena

Herri indigenen (jatorrizko herrien) pedagogia, beren lurralde eta baliabideen gaineko presioaren aurrean osatutako erresistentziaren eta lurraren -denen ondasun tradizional gisa ulertuta- defentsaren bitartez egituratua; lurraren kontzepzio horretan denbora eta espazioa egituratzeko modua oso desberdina da mendebaldeko pedagogia eurozentrikoekin konparatuta, erabat desberdina, guztiz desberdina. Lurraldea eta komunitatea, oraina eta geroa, non arbasoak eta ametsak bizitza bizituaren zati diren, non gaurkoaren zentzua ekoizten den, bihurrerantz. Jabegoaren aurkako ikuspegia, metatze eta bereganatze kolonialista, estraktibista eta kapitalistaren kontrakoa. Oso lotuta dago denen ongirako, iraungarritasunaren eta zaintzen pedagogiarekin.

Utopiaren pedagogia politikoa

Utopia errealismoaren eta ametsaren arteko eremu gisa ulertzen duen pedagogia, bidearen pedagogia -Freirek zioen bezala, "ibilian gara"-, lankidetzaren anitz eta pluralaren pedagogia, betiere etorkizunaren zentzuarekin. Dinamika globalizatzailaren -eta hark berezko duen komogeneizazioaren eta hiperkontsumoaren aldeko estrategiaren aurrean-, ez toposen aurrean, utopiaren pedagogia bidean nonbait konkatu daitezkeen toposetan gauzatzen da. Ikuspegi honek aurka egiten dio arrazionaltasun tekniko eta instrumentaletik bideragarritasuna deuseztatu nahi dion diskurtso hegemonikoari. Lotura estua dauka aurrez ikusezintasunaren, eta konplexutasunaren pedagogiekin, bai eta aintzinamendu partizipatiboaren pedagogiarekin ere.

Pedagogia feministak

Lekua, presentzia, konplizitatea eta aliantzak irabazten joan dira kapitalismo industrialista, krezentista, bortitz eta heteropatriarkalarekiko kritiko agertzen diren feminismo dekolonial, anitz eta maila lokal zein globalean kokatuen indarra eta erradikaltasuna, bizitza sozial eta kulturalaren arlo eta eremu guztietan irabazi ere, hartara sormen eta helmen sozial handiko hausturak, berrikasketak eta esperimendazio ugari eragin dituelarik. Gaur egun proiektu politiko saihestezinetako bat da, desberdintasun, menperatze eta zapalketa ugariak sortzeko mekanismoak agerian jartzen dizuten analisi zuzentasunagatik, baina baita beste gizarte-eredu bat proposatzeko ahalmenagatik, zeinean bizitzak mereziko duen, hots, bizitzea mereziko duten bizitzak sortu eta zainduko dituen gizarte-eredu bat. Harremanetan daude zainketen pedagogiarekin, guztion ongiarenarekin, ekosistemen eta bizitzaren iraungarritasunaren pedagogiarekin, konpromisoaren eta egintzaren etiken pedagogiekin.

Iraungarritasunaren pedagogiak

Kapitalismo krezentista eta produktibistaren, eta haren egituren kritika teoriko-praktikotik eraikia, ereduak metatzearen alde duen joera, erakusten dute argi eta garbi, eta ez gizartearen, bizitzaren eta ekosistema lokal eta globalen beharren alde. Iraungarritasunaren ikuspegiak agerian uzten dituzte falazia jakin baten argudioak, alegia, kapitalismoa molde iraungarri, gizatiar, sozial, eta/edo feministen arabera otzandu

daitekeela diotenak. Horren aurrean, kapitalismoa biziz dugun krisi ekologiko eta sozial sakonaren sustatzaile nagusitzat jotzen du kapitalismoa, berezko dituen bortizkeria-eta espoliazio-logiken ondorioz. zenbait elementu hartzen ditu konplexutasunaren pedagogiatik, zehazgabetasunarenetik, aitzinamendu partizipatiboarenetik, pedagogia feministetatik, komunitarioetatik eta guztion ongiaren pedagogiatik.

Software eta komunikazio librearen pedagogiak

Kultura merkantilizatzeko joeraren salaketatik abiatuta, pedagogia hauek komunikazio eraldatzailea dute hizpide, sormen kolaboratiboa, ezagutza komunitatearen esku jartzea (guztion ondasun kolektibo ulertzen duen aldetik), baliabide eta sormen berriez berjabetu eta erabiltzea... Intentsitate handiz dihardute, sare digital, irrati aske eta komunitarioekin, okupazio-mugimenduekin, hezkuntza hedatuaren dinamikekin *copyleft* eta abarrekin lotura estuak dituztelarik. Harremanetan daude Erresistentziaren eta matxinadaren pedagogiekin, guztion ongiarenarekin, sormenaren eta lankidetzaren pedagogiekin.

Ikas-komunitateak

Ekimen sozio-pedagogiko honen ernamuina ahalduntze komunitarioa eta ikaskuntza konpartituen dinamika dira, eztabaida-, komunikazio-, konpromiso-estrategiak baliatuz, ekintza konpartitu eta kritikoki ebalatuaren bidez. Hezkuntza-dinamika interesgarri honek itunak bilatzen ditu hezkuntza formalaren ez formalaren eta informalararen eremuetan, eta horien bitartez eskolaren mugak gainditzen dituen hezkuntza-komunitate zabala inplikatzeko dute. Harremanetan jar daitezke ikasketa-zerbitzuarekin, ikaskuntza komunitarioarekin, ikaskuntza kolaboratibo eta kritikorekin, Ikerkuntza-Ekintza Partizipatiboarekin (IEP)...

Erresistentziaren eta matxinadaren pedagogiak

Oihanetik mundu zabalera, aurpegia estaliz ikusgarriago bihurtu ziren komunitateek osatuta, Chiapaseko *caracol* matxino zapatistak, oldarka ageri ziren 90eko hamarkadaren erdialdean. Merkatu askeko tratatu bidezko estrategia neoliberalak salatu zituzten (esaterako ALCA deritzona, Ameriketako Merkataritza Askeko Eremua, Área de Libre Comercio de las Américas gaztelaniaz), eta erresistentziaren dinamika eta pedagogia sortu zituzten, zein mugimendu alterglobalizatzailearen diskurtso eta egintzen jatorrian kokatu behar baitira, bai eta beren eskubideen aldeko herri indigenen erresistentzia-ekimenenetan ere. Harremanetan daude Lurrarekiko pedagogiekin, pedagogia komunitario, nekazaritza-pedagogiekin, partaidetza eta demokrazia lokal/globalaren pedagogiekin.

Behin-behineko ondorioak, eztabaidarako, Gizarte-Eraldaketaren aldeko Hezkuntzaren V. Biltzarrari begira



1. Garapenerako Hezkuntzako IV. Biltzarrak agerian utzi zuen ikuspegi hori hezkuntza-estrategia gisa gaindituta zegoela, hezkuntza-eredu zabalago baterantz joateko beharraren aurrean, nola Hezkuntzaren kontzepzioan, hala Garapen kontzeptua gainditzean, hartara bideak irekiaz formula berri batzuetara, zeinen giltzariak izango baitira emantzipazioa, erantzuna ereduaren krisiari, lankidetzaren krisiari eta aldaketa sozialarekiko ituna.
2. Hezkuntza- eta gizarte-arloetan zibilizazio-aldaketaren alde jokatzearen egokitasuna egiaztatzen dute krisien areagotzeak eta elkarren arteko gurutzaketak -are agerikoagoa COVID-19ren egungo pandemia egoeran-, larrialdi klimatikoari eta krisi ekologikoari premiaz erantzun beharrak, patriarkatuaren aurka jo eta genero-indarkeria eta desberdintasunarekin amaitu beharrak, eta maila lokal zein globalean pobretzeari eta esklusioari amaiera eman beharrak.
3. Agerian geratu da erresistentzia eta aldaketarako egintzaren ikuspegiaren araberrako aldaketak era askotako eragileen agendan daudela dagoeneko, horien artean nabarmentzen direlarik bereziki gizarte-mugimenduak, komunikazioko eta guztiona defendatzeko sareak, ondasunak bereganatu eta horiei errentagarritasuna ateratzeko bide kapitalista eta merkantilistatik urrun.
4. Aldaketa soziokultural eta hezkuntzakoaren alde gauden eragileon artean itunak ezartzea ezinbestekoa izanagatik, ez da zailtasunik gabeko bidea. Hala ere, egingarria da, baldin eta errespetatzen baditugu prozesu teoriko, antolaketako eta egintza-moldeetako autonomiak eta aniztasunak, baina baita lankidetzan arituta, eta lankidetzarako estrategiak eta ekintza-esparruak definituta, betiere aintzat hartuta Hezkuntza horietako izan daitekeela eta izan behar duela.
5. Hezkuntzaren kontzeptua nozio zabalago batera hedatzen da, eta ikaskuntza sozial gisa ulertzen da, aldi berean egintza kultural eta humanoa egituratzen eta berrosatzen den guneetan dibertsifikatzen delarik; hartara, gainditu egiten da formalaren, ez formalaren eta informalaren arteko mugen ideia murriztailea.
6. Hartara, trantsizio emantzipatzaileko hezkuntza erreproduktzio hegemonikoaren aldeko estrategien eta erresistentzia alternatiboen arteko gatazkaren zati gisa ulertzen da. Erresistentzia alternatibo horietan hezkuntza-ekimen eta -esperientzia anitz daude, zein nahitaezkoztat agertzen baitira beste jarrera eta identitate-molde batzuei begira, gizarte-kohesio gisa komun, konpartitu, amesgarri eta desiragarri denarekiko.

7. Hezkuntza-eredu horrek trantsizioan ikusten du bere burua, prozesu etengabe gisa, zeinean erantzunak ematen baitira eremu lokaletik eta testuinguruaren berezitasunetatik, ekintza soziokulturaletik, eta tokiko komunitateek globalizazio neoliberalaren aurrean eskubide eta interes kolektiboen defentsan baliatu behar dituzten ikaskuntzetatik abiatuta.
8. Hezkuntza-trantsizioak aliantza eta konplizitateak aurkitzen ditu, bai eta bidegurutzak ere, nazioarteko organismoek zabalduko garapen-eredu nagusien logiei mugak jartzeko edo, nolabait, erreformatzeko; alabaina, babes- eta kritika-dinamikak baliatu behar dira, kontuan hartuta erakunde global handien erreformatu ezinikoa erreformatzeko saioen aurrean, hots, kapitalismoaren egiazko ereduak. Horrenbestez, aintzatetsi eta erabiltzekoak dira giza garapena, giza garapen iraungarria, generoaren araberrako garapena, 2030 Agendaren helburuak, bai, baina betiere horien guztien kontraesanak agerira ekarriaz.
9. Ikuspegi komunitario, dekolonial, feminista, eskubideak babestekoa, soilik konpondu daiteke zibilizazio-eraldatzearen ikuspegitik, eta, horrenbestez, giza-egintzaren eremuan sar daitekeen oro Trantsiziorako hezkuntza horren objektu eta subjektu izan behar du.
10. Hezkuntza-eredu horrek, zeinak hautsi egiten baitu hezkuntza-sozializazio marko bat dagoen ideia, -zehazgabetasun, konplexutasun eta aitzinatzearen arabera jorratzen den neurrian-, egintza bidez garatzen da, eraikuntza, esperimentazioa eta balidazioa eraikitzeko prozesuen bitartez; horien artean Ikerkuntza-Ekintza Partizipatiboa (IEP) izenekoak, eta estrategia komunitario, *sentipentsante*³, lankidetzako eta multibertsoen ingurukoak daude.

★ **Azken oharra.** Hegoa Institutuaren Hezkuntza Taldeak (Amaia del Río, Gema Celorio eta Juanjo Celorio), kolektibo eta irakasle sorta zabal batekin batera, Gizarte-Eraldaketaren aldeko Hezkuntzaren V. Biltzarra prestatzen ari dira, 2015eko azaroan Gasteizen egitekoa. Biltzar hori, hala ere, parte hartzeko prozesu zabalago baten emaitza izango da, datozen 4 hilabeteotan egituratako lurralde-topaketen bitartez, zeinetan artikulua honetan jorratutako eztabaidak landuko ditugun berriro.

3 Orlando Fals Borda-k *Historia doble de la Costa* (1979) liburuan garatutako ideien erreferentzia.

Erreferentzia bibliografikoak



Acosta, Alberto (2013): *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos* (Ecuador). Bartzelona, Icaria.

Bauman, Zygmunt (2003): *Modernidad líquida*. Mexiko, Fondo de Cultura Económica. Hemen eskuragarri:

<https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>

Botkin, J.W.; Elmandjra, M.; Malintza, M. (1979): *No limits to Learning: A report to the Club of Rome*. Oxford, Pergamon Press. (Gaztelaniazko edizioa: *Aprender, Horizonte sin Límites. Informe al Club de Roma*. Madril, Santillana).

Celorio, Gema (2014): Laburpen gisa. Eztabaidarako ekarpenak hezkuntza emantzipatzaile bati buruz, in *Hezkuntza aldatzea mundua aldatzeko... Hezkuntzako ekintza askatzaile baten alde!*. Garapenerako Hezkuntzako IV. Biltzarreko aktak. (Vitoria-Gasteiz, 2014ko 9, 10 eta 11). Bilbo, Hegoa. 221-232 or. Hemen eskuragarri:

http://biblioteca.hegoa.ehu.es/downloads/19987/%2Fsystem%2Fpdf%2F3585%2FIV_Biltzarreko_aktak.pdf

CMMAD, Ingurumenari eta Garapenari Buruzko Mundu-Batzordea (1987): *Informe Brundtland: Nuestro futuro común*. New York, NBE. Hemen eskuragarri:

<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>

Díez Gutiérrez, E.J.; Rodríguez Fernández, J.R. (Zuz.) (2020): *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Bartzelona, Octaedro. Hemen eskuragarri:

<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/02/16215-Educacion-para-el-Bien-Comun.pdf>

Fals Borda, Orlando (1979): *Historia doble de la Costa*. Bogota, Carlos Valencia Editores. Hemen eskuragarri:

<https://es.scribd.com/doc/207547972/Historia-Doble-de-La-Costa-Tomo-1-Orlando-Fals-Borda>

Fernández Buey, Francisco (2008): ¿Es el decrecimiento una utopía realizable?, in *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 100, 53-61 or. Hemen eskuragarri:

https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/100/Decrecimiento_Utopia_Realizable_FERNANDEZ_BUEY.pdf

Giroux, Henry A. (1985): Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, in *Cuadernos Políticos*, 44. Mexiko, Editorial Era. 36-65 or. Hemen eskuragarri:

<https://doi.org/10.17227/01203916.5140>

Latouche, Serge (2008): *La apuesta por el decrecimiento*. Bartzelona, Icaria.

Meadows, D.H.; Meadows, D.L.; Randers, J; Behrens, W. (1972): *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad*. Mexiko, Fondo de Cultura Económica.

Nazio Batuen Erakundea (2015): *Batzar Nagusiaren 70/1 Ebazpena "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible"* A/RES/70/1 (21 de octubre de 2015eko urriaren 21a). Hemen eskuragarri:
<https://undocs.org/es/A/RES/70/1>

Pinheiro Barbosa, Lía (2016): Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales, in *De Raíz Diversa* 3. libk., 6. zk (uztaila-abendua), 45-79. or. Hemen eskuragarri:
http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/2._Educacion,_resistencia_y_conocimiento_en_America_Latina.-Lia_Pinheiro.pdf

PNUD, Garapenerako Nazio Batuen Programa (1990): *Informe de Desarrollo Humano*. Bogota, Tercer Mundo Editores. Hemen eskuragarri:
http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf

Rauber, Isabel (2014): Deskolonizazioa, askapena eta hezkuntza zibilizazio-aldaketarako. Gako sozialak, politikoak, ekonomikoak eta kulturalak Latinoamerikatik. Itxaropeneko pedagogiak, in *Hezkuntza aldatzea mundua aldatzeko... Hezkuntzako ekintza askatzaile baten alde!*. Garapenerako Hezkuntzako IV. Biltzarreko aktak. (Vitoria-Gasteiz, 2014ko 9, 10 eta 11). Bilbo, Hegoa. 21-59 or. Hemen eskuragarri:
http://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19987/%2Fsystem%2Fpdf%2F3585%2FIV_Biltzarreko_aktak.pdf

Santos, Boaventura de Sousa (2020): *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO. Hemen eskuragarri:
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20cruel%20pedagogi%CC%81a%20del%20virus%20de%20Sousa%20Santos%20CLACSO.pdf>