



EUSKAL
LANKIDETZA
PUBLIKOA
Prestakuntza-eskuliburuak

COOPERACIÓN
PÚBLICA
VASCA
Manuales de formación

8

GARAPENERAKO HEZKUNTZA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

ETXEBIZITZA ETA GIZARTE
GAIETAKO SAILA

DEPARTAMENTO DE VIVIENDA
Y ASUNTOS SOCIALES



EUSKAL
LANKIDETZA
PUBLIKOA
Prestakuntza-eskuliburua

COOPERACIÓN
PÚBLICA
VASCA
Manuales de formación

8

GARAPENERAKO HEZKUNTZA

Miguel Argibay
Gema Celorio

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

ETXEBIZITZA ETA GIZARTE
GAIETAKO SAILA

DEPARTAMENTO DE VIVIENDA
Y ASUNTOS SOCIALES

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2005

ARGIBAY, Miguel

Garapenerako hezkuntza / Miguel Argibay, Gema Celorio. – 1. argit. – Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005

p. ; cm. – (Euskal Lankidetzeta Publikoa. Prestakuntza-eskuliburuak = Cooperación Pública Vasca. Manuales de formación ; 8)

Contiene, además, con portada y paginación propias, texto contrapuesto en castellano: “La educación para el desarrollo”

ISBN 84-457-2343-X

1. Educación social. I. Celorio, Gema. II. Euskadi. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales. III. Título. IV. Título (castellano). V. Serie.

37.035

Argitaraldia:	1.a, 2005eko urria
Ale kopurua:	1.500 ale
©	Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioa Etxebizitza eta Gizarte Gaietako Saila
Internet:	www.euskadi.net
Argitaratzailea:	Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia-San Sebastián, 1 - 01010 Vitoria-Gasteiz
Egilea:	Miguel Argibay, Gema Celorio
Koordinatzailea:	Amaia del Río Martínez
Azalaren diseinua:	Marra Publicidad
Fotokonposizioa eta inprimaketa:	RGM, S.A. Padre Larramendi, 4 - 48012 Bilbao
ISBN:	84-457-2343-X
LG:	BI - 2513-05

AURKIBIDEA

SARRERA	11
1. GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN JATORRIA ETA BILAKAERA	13
1.1. Garapenerako Hezkuntza lehen eta orain	15
1.1.1. 'Karitatearen-Asistentziaren' ikuspegia	17
1.1.2. 'Kritikaren-Solidaritatearen' ikuspegia	18
1.1.3. 'Hezkuntza Orokorraren' ikuspegia	22
1.1.4. 'Mundu osoko Hiritarrentzako Hezkuntzaren' ikuspegia	24
1.2. Erakunde-esparrua	29
1.2.1. Europar Batasuna	30
1.2.2. Europako GGKEen Lotura Batzordetik CONCORDera	35
1.2.3. Garapenerako Hezkuntza Espainiako Estatuan	37
1.2.4. GGKEak Garapenerako Hezkuntza Espainiako Estatuan sustatzeko eragile nagusi	40
2. GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN EGITEKOA	47
2.1. Garapenerako Hezkuntzaren egitekoak lankidetzaren eta nazioarteko solidaritatearen esparruan	49
2.2. Garapenerako Hezkuntzaren egitekoa lankidetzan ..	50
2.3. Garapenerako Hezkuntzaren eragileak. GGKE-ak ..	56
2.4. Helburu taldeak	58
2.4.1. Sektore formala	60
2.4.2. Sektore ez formala	63
2.4.3. Sektore informala	65

3. DIMENTSIO PEDAGOGIKOA	75
3.1. Garapenerako Hezkuntzaren dimentsio pedagogikoa	77
3.2. Nola mugatu eta definitu hezkuntza-korrante hau . .	79
3.2.1. Genero-ikuspegia Garapenerako Hezkuntzan	85
3.3. Helburu orokorrak	95
3.4. Ardatz kognitiboak	96
3.4.1. Kontzeptuak eta gaiak	97
3.4.2. Prozedurak	99
3.4.3. Baloreak	103
3.5. Garapenerako Hezkuntzaren ekintzak	106
3.5.1. Ekintza-tipologia	107
3.5.2. Ardatz tematikoak	115
3.6. Garapenerako Hezkuntzaren didaktika	117
3.6.1. Sekuentzia didaktikoak	120
4. GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN PROIEKTUAK	125
4.1. GH proiektuen aurkezpena	127
4.2. GH proiektuen ebaluazioa	139
4.3. Sistematizazioa	141
BIBLIOGRAFIA	149
Azalpenekiko bibliografia	151
Bibliografia orokorra	157

KOADROEN AURKIBIDEA

1. KAPITULUA:

1. koadroa. Paralelotasunak Lankidetzaren eta GHren bila- kaeran	16
2. koadroa. Aldaketak mundu mailan	25
3. koadroa. GHri buruzko EBeko Kontseiluaren ebazpena	34
4. koadroa. CONCORDen helburuak eta lehentasunak . .	36
5. koadroa. CONCORDEko kideak	37

2. KAPITULUA:

6. koadroa. GHren egiteko nagusiak	50
7. koadroa. Garapenerako Lankidetzaren laneko ildoak . .	51
8. koadroa. Lankidetzaren estrategiak Iparrean	52
9. koadroa. Jokabide Kodea. Garapenerako Sentsibilizazioa eta Hezkuntza	57
10. koadroa. Hezkuntzan esku hartzen duten sektoreak . .	59
11. koadroa. Proposamen insolidarioa	70
12. koadroa. Kausazko marketinga ez da garapenerako hez- kuntza	72

3. KAPITULUA:

13. koadroa. Zer da eta zer ez da Garapenerako Hezkuntza	82
14. koadroa. Bidezkoa ez den sistema baten zertzeladak . .	87
15. koadroa. Genero-ikuspegiaren inplikazio pedagogikoak GHn	93
16. koadroa. Ezagutzaren logika	99
17. koadroa. Garapenerako Hezkuntzaren ekintza-tipologia	108
18. koadroa. GHren lehentasunezko gaiak (Espainiako Esta- tuko GGKEa)	116

19. koadroa. GHren lehentasunezko gaiak (Autonomia Erki- degoetako GGKEa)	117
20. koadroa. Sekuentzia didaktikoaren adibidea	121
21. koadroa. Teknika eta estrategia didaktikoak	122
22. koadroa. Unitate didaktikoaren adibidea	123
4. KAPITULUA:	
23. koadroa. Europako Batzordeak ekintzak aukeratzeko di- tuen irizpideak. 2002	128
24. koadroa. Garapenerako Hezkuntzako proiektuak aurkez- teko formularioa	129
25. koadroa. Proiektuak hautatzeko irizpideak	133
26. koadroa. Proiektuaren plangintza-matrizea	137
27. koadroa. Proiektuetarako gogoeta orokorrak	138
28. koadroa. Sistematizazioaren eta ebaluazioaren arteko antzekotasunak eta desberdintasunak	146

GRAFIKOEN ZERRENDA

2. KAPITULUA:

- 1. grafikoa. Garapenerako hezkuntza, sektore guztietarako ikuspegia 58
- 2. grafikoa. Zeharkako ildoen elementu komunak 62
- 3. grafikoa. Borondatezko lankideen banaketa, ehunekoetan eta adinaren arabera 64
- 4. grafikoa. Sektore informaleko ekintza-ildoak 66

3. KAPITULUA:

- 5. grafikoa. Garapenerako Hezkuntzaren zikloa 80
- 6. grafikoa. GHren sentsibilizazio- eta prestakuntza-ildoak 81
- 7. grafikoa. Genero-ikuspegia duen azterketa soziokulturala 86
- 8. grafikoa. Gizarte Zientziak eta diskurtso logiko-zientifikoa 91
- 9. grafikoa. Gizarte Zientzietako ikuspegi kritikoak 92
- 10. grafikoa. Ikuspegi integratzaileak posible dira 98
- 11. grafikoa. Ikerketa-prozesuei loturiko prozedurak 100
- 12. grafikoa. Informazioaren aukeraketa eta sistematizazioa 101
- 13. grafikoa. Informazioaren azterketa 102
- 14. grafikoa. Lanaren komunikazioa 103
- 15. grafikoa. Sentsibilizazio-kanpainen tipologia 110
- 16. grafikoa. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetarako jarraibideak 119

4. KAPITULUA:

- 17. grafikoa. 1998. urteko proiektu-aukeraketa GGKEen arabera 129

SARRERA

Garapenerako Hezkuntza herrialde aberatsetako herritarren ezagutza, pertzepzioak eta jokabideak eraldatzera bideratutako proposamen teoriko eta praktikoetan oinarritzen da, eta, Giza Garapeneko proposamenen ildotik, Iparraren eta Hegoaren arteko harremanak hobetzea du helburu. Bere filosofiaren eta praxiaren oinarrian, berriz, pertsona, kolektibo zein erakundeak Iparr-Hegoa errealitateari buruz konzientziatzeko eta aipaturiko solidaritate-prozesuetan arduraz parte har dezaten bideak eskaintzeko asmoa dago. Gizarte-diagnosiak islatzen duen egoera aldatzen saiatzen da, diagnosi honen arabera, gizarte «garatuetako» biztanlerik gehienek ez baitituzte Iparraren eta Hegoaren arteko interdependenziak ezagutzen. Garapenerako Hezkuntzak ez ditu nazioarteko lankidetzaren funtzioak barne hartzen.

Garapenerako Hezkuntzak lankidetzarako gizarte-babesa lortzeko duen egitekoa konplexua da, berarekin baitakar jendea kontzientziatzea ez ezik jendeari urruneko, ulergaitz, dramatikoen eta konplexu jotzen dituen gaietan parte harraraztea ere. Gaur egun, pobreziaren eta migrazioen arteko erlazioa, gerren, segurtasunaren eta terrorismoaren artekoa, interes ekonomikoaren, enpresen deslokalizazioaren eta lan-ezgonkortasunaren artekoa, gero eta nabarmenagoa da Hegoan zein Iparran; baina oraindik ere mantendu egiten da fenomeno hauen guztien arteko loturak ikusezin egiten dituen ikuspegi zatikatua.

Garapenerako Hezkuntza errealitate hau eraldatzeko jaio zen, pobreziaren edo gatazken arazoei buruzko informazio

hobea emateko, Iparrak Hegoari zor diona emateko duen betebeharrak kontzientziatzeko, gizartearen osotasuna Giza Garapenaren aldeko eraldatze-ekintzetan inplikatzen. Garapenerako Hezkuntza inklusiboa da. Hori dela eta, hiritar-sektore askok herri pobreekiko lankidetzak-ekintzetan eta Iparrean zein Hegoan beharrezkoa den gizarte-aldaketan parte har dezan lortzea du helburu.

Eskuliburu hau Garapenerako Hezkuntzari dagozkion ezaugarri propioak eta erabili dituen helburu, baliabide eta metodoak deskribatzen saiatzen da batetik; eta hezkuntza-korronte honek izan duen bilakaera, historiako aldi bakoitzean izan dituen aldaketak eta hasi zenetik gaur arte nazio-arteko lankidetzaren eta solidaritatearen esparruan bere gain hartu dituen funtzioak azaltzen ahalegintzen da, bestetik.

1

Garapenerako Hezkuntzaren jatorria eta bilakaera

1.1. GARAPENERAKO HEZKUNTZA LEHEN ETA ORAIN

Garapenerako Hezkuntza hezkuntza-mota aktiboa da, eta lankidetzaren solidarioa sustatzeaz gain, irakasle zein ikasleengan giza eskubideak, bakea zein pertsonen eta herrien duintasuna defendatzeko konpromisoa sortzen du. Aitzitik, gaitzetsi egiten du sinesbideagatiko, sexuagatiko, klaseagatiko zein etniagatiko bazterkeria-mota oro. Helburua, Garapenerako Hezkuntzaren prozesuan parte hartzen dutenek irakaskuntza-prozesu honen bidez zentzu kritikoa erabil dezaten lortzea da, irakaskuntza honek aurreiritziak desagitea eta jarrera solidarioak sustatzea ahalbidetzen baitu.

Djeakoumar-ek (2001)¹ aipatzen duen bezala, Garapenerako Hezkuntzak «planetan aberastasunaren eta boterearen banaketan dauden desberdintasunei buruzko kontzientzia hartzeko bide eman behar du. Gizabanako bakoitzari bizi den gizarte horretan bere garapen propioa lortzeko gakoak eskaini behar dizkio. Eduki akademikoak prestakuntza pertsonalarekin erlazionatzea ahalbidetzen du, pertsona bakoitzak bere inguruko garapenean parte hartzeko eta errealitate orokorraren eta tokiko garapenaren arteko loturak ulertzeko aukera izan dezan».

Garapenerako Hezkuntza (GH) nazioarteko lankidetzari lotuta ageri da hasiera-hasieratik, eta baterako bilakaera izan dute. GH ez da proposamen estatikoa, kontzeptu dinamikoa baizik, eta testuinguru sozialek, politikoez nahiz eko-

¹ Djeacoumar, A. (2001): «Educación para el Desarrollo. INDP», in http://www.webpolygone.net/castellano/es/taller_pedagogia/pedag_indp_esp.doc

1. koadroa. Paralelotasunak Lankidetzaren eta GHren bilakaeran

Kronologia	Ikuspegia	Garapenaren/ Garapenerako Lankidetzaren kontzeptua	Garapenerako Hezkuntza	GHren helburuak
50-70	Karitatea-Asistentzia	—Garapenzaletasuna/Modernizazioaren paradigma. —Asistentzia teknikoa.	—Irudi eta mezu errukarriak, katastrofikoak. —Estereotipoen sendotzea. —Ikuspegi paternalista.	—Fondo-biltzea.
70-80	Kritika-Solidaritatea	—Mendekotasunaren paradigma —Solidaritate politikoa. —«Oinarrizko beharrak» asetzea.	—GH hezkuntza-prozesu gisa. —Garapena/Azpigarapena kausak azpimarratzea. —Interdependentzia. —Nazioarteko ordena bigabearen salaketa. —Erantzukizun historikoa.	—Desberdintasunaren arrazoiei buruzko kontzientzia sortzea.
80-90	Hezkuntza orokorra	—Garapen iraunkorra. —Demokrazia sendotzea. —Parte-hartze eta garapen komunitarioa.	—Ezagutza kritikoa. —Eurozentrismoa auzitan jartzea. —Emantzipaziorako hezkuntza. —Bestelako ikuspegiak (generoa, bakea, giza eskubideak, ekologia...). —Kontsumo-gizarteari kritika / Iparra aldatzea. —Lana Hegoarekin.	—Interdependentzia orokorra ulertzea.
90-2004	Mundu osoko hiritarrentzako hezkuntza	—Giza garapena. —Globalizazio neoliberala. —Gobernagarritasuna. —Tokiko garapena	—Paradigma-aldaketa: Esklusioa/inklusioa. —Mundu osoko hiritarrak (Giza Eskubideak) Gizarte-justizia. —Mugimendu altermundistak. —Presio politikoa. —Teknologia Berri gero eta erabilera handigoa. —Komunikazioa eta kultura. —Kultur aniztasuna eta —Kulturartekotasuna. GHren dimentsio-aniztasuna.	—Munduko hiritarren kontzientzia sustatzea. —Partaidetzako eta hiritar ekin-tzako prozesuak sortzea. —Garapenaren, justiziaren eta zuzentasunaren arteko lotura berrestea.

Iturria: Miguel Argibay (2004).

nomikoek azken 50 urteetan izaniko bilakaeraren eragin handia izan du. Interesgarria da GHren helburuek, edukiek, mezuek eta estrategiek, nazioarteko herri eta estatuen arteko botere-harremanetan izan diren aldi ezberdinen arabera, izan dituzten aldaketak erreparatzea.

Kontzeptua UNESCOk 1953. urtean ikastetxe elkartuei bideratutako Lankidetzarako eta Bakerako Hezkuntzaren planaren bidez sustatutako ideiarik loturik sortua da. Hala ere, GHren sorrera-iturririk garrantzitsuena, artean «Hirugarren Mundu» deitzen zenarekiko solidario ziren Gobernuz Kanpoko Erakundeek (GKE), erlijioso zein laikoek, eginiko jardunean da bilatzekoa.

Iparreko herrialde industrializatuen artean eta, bereziki, Europan, hainbat aldi bereiz daitezke. Aldi horietan testuinguru ezberdinek GHren eta Nazioarteko Lankidetzaren artean paralelotasun garbiak finkatu zituzten.

Ibilbide honek oso antzekoa behar du Espainiako Estatuan, baina 1986. urtetik gaur egunera arteko denbora-tartean garatu da batik bat. Aldi hauek horietako bakoitzari dagozkion elementu berezien arabera bereizi ahal izango genituzke, baina azpimarratu beharrekoa da aldi bakoitza ez dela konpartimendu iragazgaitza. Prozesua, izan ere, metatzailea dela esan daiteke, estrategia zaharrak ekarpen berrienekin batera mantentzen baitira gaur egun.

1.1.1. 'Karitatearen-Asistentziaren' ikuspegia

50eko hamarkadako garapenaren kontzeptua hemeretzigarren mendeko «garapen mugagabearen» ideiarekin zetorren bat, hau da, zientzian, teknikan eta arrazoian oinarrituriko garapenarekin. Iparrak industrializazioa garapenerako, ongizaterako, zibilizazioaren aurrerapenerako bidea zela uste zuen itsu-itsuan, eta ekoizpen-eredu industrialia ezagutzen ez zuten herriak «atzeratutzat» jotzen zituen. Ideia honekin bat etorritz, atzerapena edo azpigarapena gainditzen laguntzeko ekintza solidarioak teknologia esportatzean eta industrializazio-bideak irekitzean oinarritzen ziren, planeta-ko herri guztiek hazkunde ekonomikoa, ongizatea eta zibilizazioa lor zezaten.

Lehen aldi honetan², GHren helburua Hegoko herriek zituzen atzerapenei eta zailtasunei buruzko informazioa eta

² Gaur egun asko dira Garapenerako Hezkuntza kontzeptuaren eta praktiken bilakaera aurkezten duten azterketak. Gehienek David Korten-ek

sentsibilizazioa eskaintzea zen. GKEak Iparreko publiko zabalari zuzentzen zitzaizkien, modu honetan, babes morala eta sinesgarritasuna lortzeko eta, batez ere, Hegoan laguntzak edo lankidetzaproiektuak abian jarri ahal izateko fondoak biltzeko.

Proposamen akademikoetan ere, ziurtzat jotzen zen «az-pigarapena» gainditzeko giltza eskualde haietan eredu industrialia ezartzean zetzala.

Garapenerako Hezkuntzak mezu eta irudi katastrofikoak erabiltzen zituen bere sentsibilizazio-kanpainetan. Mezu eta irudi hauek publiko hartzailearengan gupida eta karitate-sentimenduak piztea zuten helburu, eskuzabaltasunaren izenean. Ekintza-mota honek fondoak biltzeko helburua lortu bazuen ere, Hegoko herritarrak adin txikikoak, ezjakinak, nagiak eta kultura primitiboetakoak zirelako irudia areagotu zuen mendebaldeko kolektiboarengan. Azken batean, sentsibilizazioak berak gizarte hauei buruzko irudi jakina proiektatu zuen: pasiboak, babesik, defentsarik gabeak ziren eta Iparreko laguntza eskuzabalaren zain bizi ziren gizarteena. Paternalismoaren ikuspegia eta praktikan estereotipoak indartu izana izan ziren aldi honetako sentsibilizazio-ekintzen ezaugarri nagusiak.

Inork ez zuen uste Iparrean ezer aldatu behar zenik, Hegoari buruzko sentsibilizazioari eta informazioari zegokionez izan ezik. Esan beharrik ez da, gainera, herrialde garatuetako herritarrek ez zutela gaiari buruzko inolako informaziorik edo ideiarik, eta ez zutela garapenaren arazoan eztabaidatzen ziren kolonia ohiei zegokien patuari buruzko interesik ere. Zaila zen lankide boluntarioen mezuek fondo-dohaintza hutsetik haratago heltzen zen oihartzuna lortzea.

1.1.2. 'Kritikaren-Solidaritatearen' ikuspegia

Garapenzaletasunari kontra eginez, mendekotasunaren teoria sortu zen. Erdialdearen eta Kanpoaldearen arteko mendekotasun-loturen eraginez garapena ez zen Hegora

GKEak sailkatzeko erabili zuen antzeko ikuspegiaren aldeko aukera egiten dute. David Korten-ek hiru belaunalditan sailkatu zituen lehenik GKEak (Korten, 1987) eta lautan beranduago (Korten, 1990). Eredu honi jarraiki, Mari Luz Ortigaren (1994) eta Ignasi Senillosaren (1998) proposamenak aurki ditzakegu. Azken honek, bosgarren belaunaldiko GGKEek erantzun beharreko helburu eta erronkak ere aurreratu zituen ordurako. Hala eta guztiz ere, bilakaera lau alditan sinplifikatzeko aukera egin dugu guk, beste zenbait autoreren ustez (Manuela Mesa, 2000; Alejandra Boni eta Pilar Baselga, 2003; Ferrán Polo, 2004) 40-70 hamarkaden artean sartzekoak liratekeen bi aldi ezberdin bakar batean batuz.

iristen. Lotura horiek, hortaz, herrialdeen eta kulturen arteko harreman desorekatuak gainditzeko eragozpenak eragiten zituzten. Garapena eta azpigarapena prozesu bakar bateko bi zati ziren. Eredu bidegabe honek besteren pobretzea zuen aberastasun-iturri, eta eredu horrek bere horretan jarraitzea Iparreko gobernu eta erakunde finantzario boteretsuek hartutako erabaki ekonomiko eta politikoen mende zegoen.

Ordura artean, garapenaren atzerapena ez zitzaion herrialde aberatsek menderatu eta pobretutako herrialdeen gain gauzatutako menderatze kolonialaren, militarren, kulturalaren, teknologikoaren edo ekonomikoaren prozesuari egozten.

Mendekotasunaren azterketak berrikuntza zekarren berekin, eta haren arabera, garapen eskasaren arrazoiak endogenoak baino gehiago nazioarteko politikaren arabekoak ziren. Celso Furtado, Samir Amín, Gunder Frank gisako intelektualek, besteren artean, herrialde ezberdinen geraldia hein batean azaltzen zuten arrazoiak aurkitu zituzten; eta barne-faktoreak «Azpigarapen» izeneko malformazio hori azaltzeko nahikoak ez zirela ondorioztatu zuten.

Garapenari buruzko eztabaida eduki politikoz busti zen. Modu honetan, Iparrak Hegoaren pobretzean zituen erantzukizunak adierazi eta salatu ziren. Herrialde batzuetako azpigarapena beste zenbaiten garapenaren zuzeneko ondorio zen.

Aitzitik, inork ez zuen auzitan jarri ekoizpen-modu masiboa, industriaren ugalketa, herritarrak hiri handietan pilatu izana eta artisautza ez ezik nekazal bizitza eta honen maila txikiko ekoizpen-modua partzialki uzteko sortu zen beharra. Hauek izan ziren eredu kapitalistak zein komunistak ongizatea lortzeko bide bakartzat proposatutako urratsak. Hori dela eta, herrialde berririk gehienek azpiegiturako obra faronikoak egiteari ekin zioten eta epe laburrerako industrializazio-planak programatu zituzten.

Nolanahi dela ere, giza eskubideak eta herrien independentzia aldarrikatu izanak, eta Estatu ahul batzuk herrialde boteretsuenekiko mendekotasun-egoeran haztearen errua kolonialismoari eta kolonialismo berriari egozteak, aldaketa sakona eragin zuen nazioarteko harremanak eta solidaritatearen helburuak aztertzeko moduan.

Horregatik, lankidetzak ofizialak eta gobernuen kanpokoak nazio independente berrietako hondamendi natural, sozial, politiko eta ekonomiko guztientzako irtenbidetzat transfe-

rentzia finantzarioaren eta teknikoaren beharra azpimarratzen bazuen ere; asistentziaren ideia indarra galduz joan zen pixkanaka eta lankidetzaren estrategia gailendu zen. Azken honek tokiko komunitateak hartzen zituen barne epe ertain eta luzerako garapen-proiektuetan.

Aldi hau amaitu zenean, 1970. eta 1980. urteen artekoa gutxi gorabehera, Garapenerako Hezkuntzak bere tokia bilatu zuen. Hala, jarraipena eman zitzaion Hegoko proiektuak babesteko sentsibilizazio-kanpainak egiteari eta fondoak biltzeari, baina informazio kritikoa eskaini zen horretarako. Azpigarapenean bizi ziren herriak nazioarteko ordena bidegabe baten erruz eraldatutakoak zirela azpimarratzen zen.

Bi mezu-mota leudeke. Bata, sentsibilizaziori lotuagoa, pobrezia baliabide tekniko eta finantzarioen gabeziarekin lotzen duena eta, hortaz, helburu bakartzat fondo-bilketa duena. Eta bestea, Garapenerako Hezkuntza eta honek desberdintasun-egoeraren arrazoiak azaltzeko duen borondatea bereiziko dituen, eta Iparreko jendearengan kontzientzia eta adorea sortu nahi dituen mendekotasun hau eteteko salatze- edo lankidetz-ekintzetan parte har dezan.

Azken ikuspegi honek Hirugarren Munduko errealitateari buruzko begirada zehatzagoa, konplexuagoa eskaintzen zuen. Mezu hauetan, laguntza jasotzen zutenak garapen-proiektuetan parte hartzen zuten subjektuak ziren, nahiz eta beren funtzioa bigarren mailakoa izan. Ikuspegi honek iradokitzen zuenez, lankidetzak bere buruari laguntzeko borondatea zutenei ematen zien laguntza. Asistentziaren mezutik urrundu egiten zen eta, zenbaitetan, diskurtso katastrofistaren aurka egiten zuen edo legitimitatea kentzen zion. Halarik ere, mantendu egiten zen paternalismo eurozentrikoa, mendekotasunaren diskurtso kritikoa atzean suma baitzitekeen.

Kontraesanak eta hutsuneak izanik ere, aldi honek GHk heldutasuna lor zezan eragin handia izan zuen, ez baitzuen karitatea lankidetzarako motibazio bakar eta nagusi izaterik onartu. Gisa hartan, GHk bere kritiken oinarri izango ziren ezagutza teorikoez jabetu behar izan zuen; bere publikoa, mezuak eta diskurtsoak dibertsifikatu egin behar izan zituen, eta horrek bere jarduerak eta lan-metodoak zabaltzea ekarri zuen berekin.

GHren helburua Iparreko gizarte zibila hezteko zen, egoerari buruzko kontzientzia har zezan, Hegoko herriekin solidario izan zedin eta zegokion gobernua kritika zezan, menderatzeko modu oro salatuz.

Egiteko horretarako, artean paradigmaticoa zen «Informe Pearson» txostena hartzen zen eredu. Txosten hura 1969. urtean aurkeztu zen, Munduko Bankuaren aginduz egin zen, eta «pobreziaren hazkundean» zetzan deformazio maltzurra eragiten zuen modernizazio-prozesuaren akatsak erakusten zituen. Hala, garapen bidean ziren herrialdeetako hazkunde ekonomikoa populazioaren sektore handi bat pobretzearen eta herrialde aberatsak eta pobreak bereizten dituen etena handitzearen eskutik zihoala adierazten zen.

Garai hartan piztu zen, halaber, ingurumena mantentzearen aldeko kezka, baita itxuraz industrializazioaren eta natura zaintzearen artean zein baliabide berriztagarriak eta ez berriztagarriak ustiatzearen artean sortzen ari ziren kontraesanek buruzkoa ere. 1972. urtean, hala, Giza Ingurumenari buruzko Nazio Batuen hitzarmena egin zen Stockholm-en. Elementu hauek eta beste zenbaitek erreformismo orokor baten eragina eraman zuten Iparreko gizarteetara eta horietako laguntza- eta lankidetzapolitikekara. Gainera, zerbait aldatzen hasia zen lankidetzak ekintzak ulertzeko moduan, batez ere ingurumenean eragina zuten transferentzia teknologikoen esparruan. Orduan, 1973. urtean, Schumacher-ek *Lo pequeño es hermoso* liburua argitaratu zuen, eta teknologia egokien aplikazioa eta errespetu kultural eta ekologikoa hartu zituen hizpide.

GHren egiteko hezitzaileak lankidetzaren mundua eman zuen ezagutzera, eta hezkuntza formalera, lehen hezkuntzatik unibertsitatera artekorra, urreratu zen sotilki. Esparru ezformalean, berriz, sensibilizazio- eta prestakuntza-lanak gauzatu ziren sindikatuetan, elkarte profesionaletan zein eliza- eta gazte-taldeetan.

1974. urtean UNESCOk «Ulermenerako, lankidetzarako eta nazioarteko bakerako hezkuntzari eta giza eskubideei eta oinarrizko askatasunei buruzko hezkuntzari buruzko gomendioa» aldarrikatu zuen. Ideia hau garrantzitsua izan zen maila guztietako hezitzaileen lanerako, baina, oso bereziki, GGKEen bidez Garapenerako Hezkuntzaren egitekoa betetzen zutenentzat. Adierazpen honek GGKEen lana legitimatu zuen eta ofizial samarrak zirela esan daitekeen GHren egituratze-prozesuak bultzatu zituen Europako eta mundu «garatuko» herrialde ezberdinetan.

1975. urte inguruan Garapenerako Hezkuntzarako ikastetxeak finkatu ziren Erresuma Batuan, eta antzeko moduan instituzionalizatu zen GH Kanadan, Danimarkan, Irlandan, Holandan, Suedian, Alemanian eta abar.

Europako Erkidegoak Garapenerako Hezkuntza izeneko zuzendaritza nagusi bat ireki zuen 1976. urtean. Zuzendaritza hark espresuki sentsibilizazio-lanera eta GHra bideratu-tako fondoak zituen bere esku. Urte haietan, Europako Lan-kidetzaren egituraren baitan Garapenerako Hezkuntza izena eman zitzaien Iparra-Hegoa harremanen inguruan herrialde industrializatuetan egiten ziren jardueri, eta Hegoko herrialdeetan gauzatzen ziren lankidetz-ekintzetatik bereizi ziren argi eta garbi.

Data hauetatik aurrera, GHk babes ofiziala lortu zuen Europako herrialde askotan, eta sentsibilizazio-jarduerak eta prestakuntza-ikastaroak gauzatzeko nahiz material didaktikoa sortzeko laguntza finantzarioa eskura zezakeen.

Proposamen hauen paradigma ofiziala Brandt txostena zen. Txosten honek Iparraren eta Hegoaren interdependetzia ez ezik nazioarteko ordena bidezkoagoa sortzeko elkar-riketa-beharra ere nabarmendu zuen 1980. urtean.

GHk bere bidea ireki zuen lankidetzaren munduan, erakunde publikoekin, sindikatuarekin, gazte-elkarteekin zein talde unibertsitario eta profesionalekin lankidetz- eta eragin-bideak bilatuz; eta bere egitekoa gehiago sistematizatu zuen hezkuntza-sektore ez-formaletan, arautu gabeetan. Era berean, egiturak, metodoak eta materialak sortu ziren hezkuntza arautuan (formalean) eragina izateko. Hala bada, jarduera curricularrak eta estra curricularrak eskaini zitzaizkien maila guztietako ikasleei. Aldaketa handia gertatu zen GHren sakoneko zentzuan, esanahietan, egituran eta herrialde garatuetako gizarteetan zuen eragiteko gaitasunean.

1.1.3. 'Hezkuntza Orokorraren' ikuspegia

Iparreko politikak salatzen zituen eta Hegoarekiko konpromisoa zuen eredu kritiko-solidarioak, politikan, teknologian eta ingurumenean gertatutako aldaketek eraginiko egoera berrietara egokitu behar izan zuen. Aldaketa haiek 80ko eta 90eko hamarkadak astindu zituzten, eta GHri dimentsio berriak eman zizkioten, garapenak ordurako luzea zen munduratzeko prozesua agerian uzten zuen heinean.

1987. urteko Brundtland txostenak kritikatu egiten zuen baliabide naturalak alferrik xahutzen eta agortzen zituen eredu industrialak, hau da, etorkizuneko belaunaldiak hondatutako munduan bizitzera behartuko zituen eredu arduragabe eta ez-solidarioa. Bide horretatik, hau da, baliabideak zentzuz ustiatzeari, aberastasunak zuzen banatzeari eta

etorkizuneko belaunaldiekin solidario izateari loturik, «Garapen iraunkorraren» kontzeptua proposatu zen.

Kultur aniztasuna, generoaren gaia, bakea eta Giza Eskubideak, migrazioak, ingurumena eta gatazkak izan ziren GHren dimentsio berrietan barne hartutako elementuak eta Hezkuntza Orokorraren ikuspegiaren bereizgarri.

«Herri Globaleko» interdependentzia ugariak garapenaren, ongizatearen, hazkunde ekonomiko mugagabearen ideiak jarri zituzten auzitan seriooki, hots, industria-garapenean betiereko egiazat jotzen ziren ideiak. Iparreko teknologia, erabiltzen ziren iturri energetikoak eta gehiegizko zarrastelkeria eta kontsumoa planetaren oreka ekologikoa arriskuan jartzen ari ziren, eta bide horretatik, Garapenaren eredu hegemonikoaren balioa eta sostengua zalantzan jarri zen.

Helburua ez zetzan jada Hegoa industrializa zedin «laguntza» eskaini eta mantendu ezinezko garapen ekonomiko bati bultzada ematean, interdependentziak «Herri Globalaren» osotasuna eta honen harreman-sare konplexuak berri-tera behartzen gaituela onartzean baizik.

Sentsibilizazio-ekintzek aurreko aldietan gauzatzen zirenen antzekoak izaten jarraitzen bazuten ere, GH eredu industrialak zalantzan jartzen hasi zen. Horretarako erabili zuen ideiaren arabera, eredu industrialak eragin txarrak zituen Hegoan, baina ondorio negatiboak eragiten zituen Iparreran ere. Herrialde aberatsen bereizgarri zen kontsumo-gizartea eraldatzeko beharra proposatzen hasi ziren hala, kontsumo-gizartea desberdintasuna elikatzen zuen gaiaren funtsezko zatia baitzen.

1985. urtera arte GHk ez zion hazteari eta bere lanerako metodo eta tresnak hobetzeari utzi. Ugaritu egin ziren erakusketak, solidaritate-kanpainak eta kultur hartu-emanak. Europako nekazaritza- eta industria-sindikatuak sortu ziren langileriaren eskubide unibertsalak aldarrikatzeko, mundu osoko emakume zein haurren neurrigabeko esplotazioa salatzeke eta Hegoko produktuak trukatzeko baldintzak okertuko ez zituzten tokiko ekoizpen-politikei buruzko kontzientzia sortzeko.

Mundu osoko laneko eskubideen alde borroka egiteaz gain, esperientzia eta teknologia egokiak ere trukatu ziren ingurumenean kalterik eragin gabe eta lehia desleialik egin gabe ekoitzi ahal izateko. Europako zenbait sarek egiteko honetan jarduten du, hala nola IRENE, International Restructure Education Network Europe delakoak, Europako sektore indus-

trialak eta sindikalak biltzen dituenak; edota RONGEADek, Europako Elikadura eta Garapen gaiei buruzko GKEen sareak. Biak ere ekoizpen-sektoreetan Garapenerako Hezkuntza behar bezala gauzatzeko moduari buruzko eredu egokia dira.

1980. eta 1990. urteen artean, aldaketa garrantzitsuak gertatu ziren GHn. 1985. urtetik aurrera, GHren teoriak eta praktikek ziztu batean eman zituzten aurrerako urratsak Frantzia, Italia eta Espainiako Estatuan. 1988. urtean Europako Kontseiluak Iparra-Hegoa Zentroa sortu zuen Lisboan, eta hezkuntza orokorra sustatzeko egiteko nagusia egotzi zion. Ikuspegi hura Kontseiluko herrialde kide guztietako hezkuntza-praktiketara zabaldu zen, garai hartan Europar Batasuna osatzen zutenak kontuan hartuz, 41 herrialdetara guztira. Greziak, Portugalek eta Erdialdeko Europak 90eko hamarkadan eman zioten hasiera GHren esparruko ibilbideari. Aitzitik, urte hauetan beraietan GHren geldialdia edo atzerakada sumatu ahal izan zen horretan aitzindari izan ziren herrialdeetan, hala nola Kanadan edo Erresuma Batuan.

1.1.4. **‘Mundu osoko Hiritarrentzako Hezkuntzaren’ ikuspegia**

90eko hamarkadaren hasieratik gaur egunera arte, oso aldaketa garrantzitsuak gertatu dira nazioarteko harremanen esparruan, eta ondorioz, GHren edukiak aldatu eta doitu egin behar izan dira.

Hegoko herrialdeetan mendebaldeko ereduan oinarritutako garapen-eredua ezarri izanak nazio horiek esplotatzeaz eta nazio horietako ekonomiak desitxuratzeaz gain prozesutik kanpo utzi ditu. Nazioz gaindiko erakundearen egitekoak aldatu egin dira, eta berauen neutraltasun-falta jarri dute agerian. Modernizazioa bidegabea dela antzeman daiteke esparru juridikoan, ekonomikoan zein sozialean. Garapenerako Laguntza Ofiziala edota GGKEen lankidetzak-politikak ere, nazioarteko esparru berri honen argitara berrikusi beharrekoak dira.

«Herri Globalean» handitu egin dira hazkunde ekonomiaren eta gizarte-desberdintasunen arteko kontraesanak; baita herrialde batzuen aberaste azkarraren eta beste zenbaiten, gehienen, pobretze are azkarragoaren artekoak ere. Orokortutako garapen desegokia agerikoa bilakatu da, eta honek, ondorioz, larriagotu egin ditu maila lokaleko zein orokorreko bidegabekeriak. Munduko nazio guztietan eta horietako bakoitzean, hortaz, indarkeria, segurtasunik eza eta bazterketa sortu dira, baita «garatuenetan» ere.

2. koadroa. Aldaketak mundu mailan

Ekonomikoak	Lankidetzak	Politikoak
<ul style="list-style-type: none"> — Kanpoko zorraren handitzea. — Doikuntza-planen aplikazioa (NMF, MB). 	<ul style="list-style-type: none"> — Nazioarteko lankidetzak-politiken krisia. — Solidaritate ideologikoaren krisia. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ekialde-Mendebalde tentsioaren ardatz-aldaketa Ipar-Hegora.
<ul style="list-style-type: none"> — Aberastasunaren metaketa. — Krisi ekologikoa. — Gehiegizko kontsumoa. 	<ul style="list-style-type: none"> — Mendekotasun teknologiko, kultural eta finantzarioen areagotzea. 	<ul style="list-style-type: none"> — Intentsitate gutxiko gerraren eta gartzak kronikoen areagotzea.
<ul style="list-style-type: none"> — MMAk araututako merkatua — Ekonomiaren pribatizazioa. — Hegoaren beharrezko drastikoa munduko merkataritzari dagokion parte-hartzean. 	<ul style="list-style-type: none"> — Pobreziaren eta bazterkeraren areagotzea. — Pobreziaren feminizazioa. — Errefuxiatuen eta lekualdatuen gehikuntza. 	<ul style="list-style-type: none"> — Estatu-nazioaren krisia. — Multinazionalen eta talde finantzario espekulatuzaileek gero eta botere handiagoa.
<ul style="list-style-type: none"> — Iparra-Hegoa truke-baldintzen hondatzea 	<ul style="list-style-type: none"> — Laguntza humanitarioen eta larrialdi-laguntzen sinesgarritasunaren krisia. — Proiektuak lankidetzaren akidura. 	<ul style="list-style-type: none"> — AEBen hegemonia. — Segurtasunaren, fundamentalismoaren eta nazioarteko terrorismoaren teoria (1-11, Afganistango Gerra, Irakeko Gerra, M-M-11). — NBE, NATO gisako nazioz gaindiko erakundeen esku-hartze armatuak. Bakea edo Nagusitasuna? — Amerikar banderaren mendeko nazioarteko komunitatea.

Iturria: Miguel Argibay (2004).

Ekoi-zuzenpena eta neurri-gabeko kontsumoa, ingurumenaren kutsadura, pobrezia zein migrazio-prozesuak handitu izanaren eta komunikabideen esparruko iraultza teknologikoaren eraginez, «Globalizazio» izenez ezagutzen den fenomeno sortu zen.

1990. urtean hasi zen jendea globalizazioa ahotan hartzen, hots, Garapenerako Nazio Batuen Programak (PNUD) sustatutako Giza Garapenaren lehen Txostena argitaratu zenean. Txosten honek Munduko Bankuak urtero-urtero aur-

kezten duenaren aurkako alderdia erakusten du. Giza Garapenak pertsonen eta kulturen garrantziaren balioa handitze-ko apustua egiten du, adierazle makroekonomiko handien sinesgarritasuna txikituz.

2000. urteko GGIn arabera, 225 familiak duten errenta gizateriaren erdia osatzen duten 2.500 milioi pertsonak du-tenaren baliokidea da. Ernesto Sábatok dion bezala: «munduak orain, ekonomikoki hazteko edozeri lotu zitzaionak, ez du gizateriarentzako tokirik [...]. Antza denez, giza duin- tasuna ez zen globalizazio-planaren aurreikuspenen baitan sartzen». (Sábato, 1999).

Talde ahulenentzako arrisku-egoerak areagotzen ari dira, eta areagotzen ari da emakumeen bazterketa eta haurren gehiegizko esplotazioa ere. Kultur aniztasunak inposizioa du etsai, hau da, planeta osoan pentsamendu, gustu eta ohi- turak berdinduko dituen eredu bakarraren ezarpena.

Garapen honek lotsa eragin beharko luke gizaki guztion- gan, lehia desorekatu eta baztertzailan oinarrituz eta neurri ekonomikoetan eta ahalmen militarrean babestuz gizateria- ren %20ri aberastasunen %80az jabetzea ahalbidetzen bai- tio, eta gizateriaren gainerako %80ak gainerako %20a bana- tuz bizi behar baitu baldintza txarretan.

Bada denbora lankidetzaren akidura ahotan dabilela. Ikusi ahal izan dugunez, industria-garapena ez dator bat botere edo baliabideen banaketa-zuzentasunarekin eta ez du ongiza- te orokortua eragiten. Honez gain, ingurumena, kohesioa eta gizarte-justizia arriskuan jartzen ditu Hegoan zein Iparrean.

Azken urteetan GHK bere gain hartu ditu Iparreko gara- pen-ereduari zuzendutako hainbat kritika-ekintza, eta gehia- go nabarmendu du, armak ekoizteko edo enpresak lekual- datzeko politiketan zein kapital finantzarioa arautzeko politiketan aldaketak eragiteko, gizarteak presioa egin beha- rra duela, giza eskubideen errespetua eta ingurumeneko bal- dintzen oreka sustatu ahal izateko.

Aldi honetan zehar Garapenerako Hezkuntzaren esa- nahia sakondu egin da eta, Alejandra Bonik eta Pilar Basel- gak definitzen duten bezala, «etengabeko hezkuntza-proze- sua da, Iparrean eta Hegoaren arteko erlazio ekonomiko, politiko, sozial eta kulturalen ulermena errazten duena, soli- daritateari, gizarte-justiziarri loturiko balioak eta jokabideak sustatzen dituena eta giza garapen iraunkorra lortzeko ekin- tza-bideak bilatzen dituena». (Boni eta Baselga, 2003).

Ekonomiaren globalizazioa, sexu-, adin-, etnia-, kultura-, erlijio- edo nazionalitate-arrazoiengatiko bazterketa; inguru-

menaren, finantzen, teknologiaren interdependentzia, migrazioak eta kultur mestizajeak, eskualde-gatazka edo larrialdi-egoerak, lankidetzak-ekintzetan sakoneko aldaketa kualitatiboa eta Garapenerako Hezkuntzaren protagonismo handiagoa eskatzen duten faktoreak dira.

Sakoneko aldaketa kualitatiboa ez du esan nahi aurrekoa kontuan hartu gabe hutsetik hasi behar denik. Esan nahi dugun bakarra, hierarkiak eta lehentasunak berriz antolatu behar direla eta GHren ekintzetatik aurreikusten diren helburuen, metodoen, baliabideen eta emaitzen artean erlazio koherentea ezarri behar dela da.

GHk ez du fondoak biltzera edo publiko zabalari egoeraren arabera informazioa eta sentsibilizazioa ematera mugatu behar. GHk bestelako lehentasunak ditu, hala nola Iparreko eta Hegoko populazioagan, komunikabideetan, erakunde publikoetan, ekoizpen-sektoreetan globalizazioaren ondorioei buruzko kontzientzia sortzea.

Baina, behar bada, GHk egungo egoeran duen egitekorik garrantzitsuena egungo garapen-eredu hegemonikoari loturiko gai kulturalak, garapen-behar ezberdinak eta garapena ulertzeko modu ezberdinak, mendekotasun ekonomikoak, gizarte-desartikulazioa edo ingurumeneko eraginak argitara ematea da. MMAren proposamenek Hegoko ekonomietan duten eragina edo hezkuntza salerosteko saiakera, esaterako, erronka garrantzitsuak dira GHren orainean eta etorkizunean.

GHk bere prestakuntza-proposamenak egiten ditu, jendeak gizartea aldatzen, giza eskubideak defendatzen eta desberdintasunak, ustelkeriak, gerrak eta era guztietako fundamentalismoak salatzen aktiboki parte har dezan. GHk parte-hartze komunitarioa sustatzeko konpromisoa hartzen du eta, honi lotuta, baita emakumeen eta kolektiborik ahulenen ahalmena sendotzeko ere, giza garapen iraunkorrerako eragile izan daitezten.

Izan ere, egungo testuinguruan paradigma-aldaketa gertatzen ari dela esan daiteke. Hori dela eta, munduko errealitatearen azterketa egiterakoan egokia dirudi esklusioa/inklusioa³ ikuspegia kontuan hartzea, bere garaian Iparra-Hegoa ikuspegiari eman zitzaion garrantzia bera emanez.

³ Esklusioa/inklusioa gaiaren inguruko eztabaida garrantzia hartzen ari da. Ikusi besterik ez da Concord-ek 2005eko ekainerako Suedian antolatutako Garapenerako Hezkuntzaren Udako Eskolan gai hau izango dela hizpide.

Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo agirian argi eta garbi adierazten da ideia hau; «Azken hamar edo hamabost urteetan garatu den gauzei buruzko ikuspegi alternatiboak garrantzia nabarmena eskuratu du. Mundu mailako gizarteari buruzko ikuspegi orokorra da, eta honen baitan desberdintasunak eta bidegabekeriak daude herrialde eta kontinente guztietan. Toki guztietan daude aberatsak eta pobreak. Banalerro batek zeharkatzen du mundua. Desberdintasun eta bidegabekeria hauek planeta osoan nagusi den egitura baztertzailer baten ondorio dira. Pobreziaren aurkako borrokak bazterketaren aurkako eta inklusioaren aldeko borroka izan behar du oinarri». (CONGDEren Garapenerako Hezkuntza taldea, 2004).

Baztertzailer den globalizazio ekonomikoari aurre eginez, GHk solidaritatearen globalizazioa indartzea du xede. Ikuspegi honek hiritartasun unibertsalaren kontzeptua garatzeko aukera ematen du eta, ondorioz, mundu mailako gizarte bateko kide izatekoa. Gizarte horretan lekuz aldatzeko askatasuna izango litzateke eta pertsona bakoitzari, jaio edo bizi den tokia dena delakoa izanik ere, Giza Eskubide guztiak bermatuko litzazkioke, legokiokoen izaera unibertsalaz jabetuz hala.

Indar handikotzat dugu ikuspegi berri hau, izan ere:

- Lagungarri da GHren dimentsio politikoa nabarmentzen. Garapenerako Hezkuntzak gizarte-justizia du ardatz, eta munduan aberastasunaren eta boterearen banaketan dauden desberdintasunei, hauen arrazoi eta ondorioei, eta existitzen diren egoerak aldatzeko hiritarrek duten egiteko nagusiari buruzko kontzientzia sortzen saiatzen da. (Boni eta Baselga, 2003).
- Maila lokalean zein orokorrean GHren kontaktuak, hartu-emanak eta sareak indartzeko beharra justifikatzen du, egiazko helburuaren ikuspegia ez galtzeko: pobreziaren eta eskusioaren aurkako borrokarena.
- Lankidetzaren mundutik kanpoko esparruak jorratu arren azterketa eta alternatiba berdinak erabiltzen dituzten bestelako talde eta mugimenduekin hartu-emanak izateko aukera ere ematen du, hala nola mugimendu altermundialistekin. Gorago aipatutako dokumentuan proposatzen denez: «Beharrezkoa da munduko hiritarren artean aliantza berriak bilatzen jarraitzea [...] Zentzu honetan, sareek garapenetik ikasteko testuingurua osatuko dute». (CONGDEren Garapenerako Hezkuntza taldea, 2004).

GHk, solidaritatearen praktika arduratsurako sentsibilizazio- eta prestakuntza-lanean, agerian utzi nahi du ez duela ezertarako balio merkataritza-balantza edo kanpo-zorra onbideraturik izateak, baldin eta pertsonarik gehienak bazterturik badaude eta hezkuntzarako, osasun-arretarako, bizitza sozial eta kulturean parte hartzeko eta duintasunean bizitzeko beharrezko segurtasuna eta errespetua lortzeko aukerarik ez badute.

Nazioarteko globalizazioa eta fenomenoek interdependentzia eta munduratzeara nagusi diren testuinguru berri honetan, ezin alda daiteke mundu osoko errealitatea Iparra-Hegoa binomioko zatietariko batean bakarrik esku hartuz. Lankidetzak ez da bertan behera utzi behar, egin beharrekoa zabaltze-lana da, eta lankidetzak Estatuak eta Nazioarteko Erakundeek bere gain hartu beharreko erantzukizunik har dezan ekidin behar da, esparruko ekintzak Garapenerako Hezkuntzakoekin gehiago eta hobeto koordinatuz.

1.2. ERAKUNDE-ESPARRUA

Lankidetzaren aurrekaririk zaharrena Marshall Plana da. Plan hau AEBek diseinatu zuten, II. Mundu Gerraren ondoren, Europako herrialdeak berreraikitze eta herrialde hauetako ekonomia kolpatuak dinamizatzeko. Bretton Woods-eko konferentzian, 1944. urtean, Nazioarteko Moneta Funtsa eta gaur egun Munduko Banku gisa ezagutzen dugun Sustapen Bankua sortu ziren; oreka ekonomikoak eta nazioarteko garapena arautzeko finantza-erakundeak.

Garai hartan, beste herrialdeetako garapen ekonomikoari bultzada emateko ideia izan zen Nazio Batuen eratu zituen gutuneko lehentasunetako bat. 1948. urtean asistentzia teknikoko programak sortu ziren; 1965. urtetik aurrera Garapenerako Nazio Batuen Programa (PNUD) izena hartu zuten.

Industrializatutako herrialde bakoitza «emaila» bilakatu zen, eta «hartzaile» bilakatu ziren gutxiago garatutako Iparrereko zein Hegoeko herrialdeak, Espainia horien artean. Nazioarteko erakundeak eta nazio aberatsek, estatu-aparatua- ren bidez zein enpresa pribatu edo GGKEen bidez garapenerako lankidetzak-proiektuak proposatzeko, finantzatzeko, gauzatzeko moduari buruzko baldintza teknikoak, finantzarioak, legalak eta burokratikoak egituratu zituzten.

1965. eta 1985. urteen arteko bi hamarkadetan, nazioarteko harremanen esparruko sektore garrantzitsua bilakatu

zen lankidetzara. Hala ere, oso gutxi izan ziren Nazio Batuek BPGd-aren %0,7 lankidetzara eta Estatuaren arteko solidaritaterako bideratzeko emaniko gomendioari loturiko herrialdeak.

1.2.1. Europar Batasuna

Europako Ekonomia Erkidegoa 1957. urtean sortu zen Erromako Itunaren bidez. Une hartan, estatu sortzaile batzuek beren koloniek zuzentzen harreman bereziak hartu ziren kontuan, eta *Elkartze Erregimenaren* bidez hezurramitu ziren. Hauen helburua Itsasoz Haraindikoko Herrialde eta Lurraldeetako (PTUM) garapen ekonomiko eta soziala sustatzea zen.

Akordio haien bidez, lurralde haiekin merkataritza-harremanak finkatzeko baldintza egokiak ezarri ziren, baina gutxi aurreratutako herrialdeetako egoera hobetzeko behar bezain bestekoak jotzen ez zirenez, laguntza-fondo bat sortzeko erabakia hartu zen 1958. urtean; Europako Garapen Funtza (EGAF).

Garapenerako lankidetzaren arloan Erkidegoak eskainitako laguntzaren kudeaketa hiru organoren bidez gauzatu zen funtsean: I. ZD (Ekonomia eta Kanpo Harremanetarako eta Iparra-Hegoa Harremanetarako Zuzendaritza Nagusia), ECHO (European Community Humanitarian Office) eta VIII ZD (Garapenerako Zuzendaritza Nagusia). Azken honen egitura aldatu egin da 1999-2000 denboraldian.

Garapenerako Zuzendaritza Nagusiak Afrikako, Karibeko eta Ozeano Bareko (AKOB) herrialdeekiko lankidetzaren eta elikadura-laguntzaren ardurak izan zuen bere gain. Zuzendaritza nagusi honen baitan, B7-6000 «Baterako finantziarioa GKEekin»⁴ ildoak sortu zen 1976. urtean, 2,5 milioi euroko diru-kopuruarekin; Europako Batzordeak, bere garapen-politikaren esparruan, garapenerako lankidetzan espezializatutako europar GKEek proposatutako ekintzak babestu ahal izan zitzaizkien. Jarduera haiek bereziki lagungarri izan behar zuten, zuzenean eta modu iraunkorrean, garapen bidean ziren herrialde onuradunetako populazioaren bizi-baldintzak eta garapen-itxaropena hobetzeko.

⁴ GKEen kofinantziarioa Europar Batasunak pobrezia-aren aurka eta eskubide-estatuaren eta oinarritzko eskubideen errespetuaren alde hartutako konpromisoaren esparru orokorraren baitan sartzen da, Europako Erkidegoaren Itunaren 177. artikuluan hitzarturik ageri den gisa (130U artikulua zaharra).

1998. urtean, Kanpo Harremanetarako Zerbitzu Orokorra sortu zen (SCR) eta urte bereko uztailean Kontseiluak (EK) 1658/98. zk.ko arautegia onartu zuen. Arautegi honek oinarri juridiko formala eskaintzen zion Batzordeari aurrekontu-ildo honetan ugaritzen ari ziren finantza-baliabideak kudeatzeko. 1998. urtetik 2001. urtera proiektuen kalitatea hobetzean eta hauen gauzatzea azkartzean zetzan berrikuntza ugariko aldia ireki zen. Helbururik zehatzenak⁵ honakoak ziren:

- proiektuen kalitatea eta moldagarritasuna hobetzea nabarmen;
- onartutako proiektuak gauzatzeko beharreko denbora nabarmen murriztea;
- nazioarteko deontologia- eta erantzukizun-araurik onenekin harmonian dauden eta bat datozen kudeaketa-prozedura finantzarioak, teknikoak eta kontratuzkoak bermatzea;
- Europar Batasuneko garapenerako lankidetzaren eragina eta ikuspena hobetzea.

2001eko urtarrilaren 1ean EuropeAid Lankidetzaren Bulegoa sortu zen kanporako laguntzaren kudeaketa-berrikuntzaren esparruan. Bulego honek Batzordearen kanpo-laguntzarako tresna-multzoa aplikatzeko ardura du, eta erkidegoko aurrekontuaren eta Garapenerako Europako Funtsaren kontura finantzatzen dira⁶. Bulego honen eskumenari dagokio B7-6000 ildoaren kudeaketa eta, honen baitako sail direnez, baita Garapenerako Sentsibilizazio eta Hezkuntza proiektu guztien ere.

Garapenerako Sentsibilizazio eta Hezkuntza saila 1978. urtetik aurrera hasi zen, esperimentu gisa, laguntza finantzarioa jasotzen, eta orduan hasi ziren sail hau arautzen ere. Hortaz, 1979. urtetik aurrera onartu zen ofizialki intereseko sektore gisa. Garai hartan, aurrekontua 194.416 eurokoa izan zen, eta 17 proiektu kofinantziatu ziren. 1987. urtean, ugaritu egin ziren bai baliabideak eta bai sentsibilizaziorako eta GHRako proiektuak ere, 5.738.248 euro erabili baitziren eta 75 proiektu finantzatu. 2002ko deialdian, 246 proiektu aurkeztu ziren, eta horietan 45 onartu ziren 21,5 milioi euroko aurrekontuarekin.

⁵ Informazioa eskuratzeko: http://europa.eu.int/comm/europaid/general/mission_amel_es.htm

⁶ Aurreatikitze-tresnak (Phare, Ispa eta Sapard), jarduera humanitarioak, laguntza makrofinantzarioa, Atzerriari eta Segurtasunari buruzko Politika Bateratua (ASPB) eta Erantzun Azkarreko Mekanismoa izan ezik.

B7-6000 aurrekontu-ildorako diru-kopurua handitzen joan zen urteetan zehar, eta 200 milioi eurokoa izatera iritsi zen 2002. urtean. Diru-kopuru haren %10 Garapenerako Hezkuntzara bideratu zen.

Deialdiak Europar Batasunaren zabaltze-prozesutik sortutako egoera berrira egokitu ahal izateko —2004ko maiatzean burutu zena—, 21-02-03 aurrekontu-ildoak B7-6000 aurrekontu-ildoak ordezkatu zuen, eta 2004ko urtarrilaren 1ean sartu zen indarrean. Urte honi dagokion deialdian, diru-laguntzak jasoko zituzten ekintzak hautatzeko lehentasunak⁷ ezarri ziren. Horretarako, ondorengo irizpideren bat edo gehiago bete beharko zuten:

- Europar Batasunaren eta garapen bidean diren herrialdeen arteko interdependentzia azpimarratzeko joera izatea,
- Iparraren eta Hegoaren arteko hartu-emanaren aldeko laguntzak mobilizatzeko helburua izatea,
- GKEen arteko lankidetzari bide ematea,
- garapen bidean diren herrialdeetako paternairen parte-hartzea ahalbidetzea,
- Europar Batasunaren dimentsio zabaldua kontuan hartzea eta estatu kide berrietako GKEak barne hartzea. Honek berekin dakar hamabost estatu kide zaharretako eta beste hamar berrietako GKEen artean esperientziak trukitzea eta lotura-sareak finkitzea.

Era berean, estrategia berria, fondoak batere loturarik gabeko ehunka proiektutan barreiatuak gelditu ez daitezkeen ahalegintzen da, eta arreta zein baliabide finantzarioak Batasuneko herrialde ezberdinetan eragitera bideratutako proiektu-multzoetara zuzentzen dituzten sare edo partzuergoak eratzearen alde egiten du.

GHrako ekintzak gauzatzeko babesari dagozkion gabeziei, hots, europar esparruko herrialde ezberdinetan aurki daitezkeenei, Europar Batasuneko programek eta laguntzek eman diete erantzun hein batean. EBeko fondoak, europar iritzi publikoak garapenari, garapen bidean diren herrialdeei eta EBaren eta honen estatu kideen lankidetzaren politiken es-

⁷ Commission Européenne: Cofinancement avec les ONG européennes de développement. Actions de sensibilisation de l'opinion publique aux questions de développement. Lignes directrices à l'intention des demandeurs de subventions dans le cadre de l'appel à propositions 2004. Ligne budgétaire 21-02-03 (5. or.).

parruan abian jarritako ekintzei buruzko ulermen hobeak izan dezan gauzatzen diren ekintzetara zuzentzen dira.

GH proiektuak ebaluatzeko modua ere aldatu egin da. Ebaluazio-irizpideak zehaztu dituen baremoa egin da lehen aldiz⁸. Hona hemen irizpideak:

- *gaitasun finantzarioa eta operatiboa* (proiektuak kudeatzeko esperientzia eta gaitasuna, esperientzia teknikoa, finantziario-iturriak);
- *egokitasuna* (deialdietako helburuei, lehentasunei, helburu-taldeei eta garapenerako gaiei loturiko egokitasuna, europar dimentsio garbia eta egokia);
- *metodologia* (bitarteko, helburu eta jardueren inguruko oro, eta helburu-taldeetara egokitzearen, hauen inplikazio mailaren, adierazle garbiak izatearen inguruko oro...);
- *iraunkortasuna* (helburu-taldeetan izaniko eraginaren zabaltasuna eta sakontasuna, efektu biderkatzailea; epe luzerako eragina edota egiturazkoa);
- *aurrekontua eta kostua-eragingarritasuna erlazioa* (ekin-tzaren eta kostuaren arteko koherentzia, aurreikusitako kostuen beharra).

Aldaketa guztiak bezala, aipatu ditugun hauek ere, oso konplexuak eta kontraesankorrak dira. GH proiektuak formulatzeko, gauzatzeko eta ebaluatzeko aldeko eta kontrako alderdi garrantzitsuak dituzte, baita partzuergoak osatzeko eta koordinatzeko edo ahalegin finantzarioak batzeko ere. Bestela esanda, itxaron egin beharko da EBaren aldaketa estrategikoei GGKEek eginiko proposamenak edota GH ekin-tzek herrialde kideetan dituzten eraginak hobetu edo okertu egiten dituzten jakiteko.

Europako Kontseiluak Iparra-Hegoa Zentroa sortu zuen 1988. urtean, sentsibilizazioa, garapenerako hezkuntza eta hezkuntza orokorra sustatzeko helburuz. Lisboan egoitza duen erakunde honen bidez, topaketa ugari antolatu izan da, baita material didaktikoa banatu ere, eta Europarako kanpainak zein prestakuntzak eta sariak ere antolatu izan dira, Kontseiluko herrialde kide guztietan hezkuntza-korronte hau sustatzeko.

Aipatzeko da, halaber, *Europar Batasuneko Kontseiluaren Ebazpena, garapenerako hezkuntzari eta europar iritzi pu-*

⁸ Comisión Européenne, *op. cit.* (23-24. orr.).

blikoa garapenerako lankidetza europarraren alde sentsibilizatzeari buruzkoa, 2001eko azaroaren 8an onartua.

3. koadroa. **GHri buruzko EBeko Kontseiluaren ebazpena**

1. Kontseiluak ongi iritzi dio Presidentziak garapenerako hezkuntzaren gaiari buruz eginiko gogoeta-dokumentuari.
2. Gure gizarteko interdependentzia orokorra eta garapenerako hezkuntza bidezko sentsibilizazioa eta informazioa kontuan hartuz, laguntza ematen du nazioarteko solidaritate-sentimendua indar dadin eta European kultura arteko gizartea ezartzearen aldeko ingurua sor dadin. Era berean, lagungarri da, guztiontzako garapen iraunkorreko eredia lortze aldera, bizitzeko modua aldatzen. Azkenik, hiritarrek, garapenerako lankidetzarako finantziazio publikoko ahalegin berriei babes handiago eman diezaieten ahalbidetzen du.
3. Kontuan hartzen ditu garapen-gaietako sentsibilizazio-ekintzen oinarritzko irizpideak —garapenerako hezkuntza barne hartzen dutenak—, GKEekiko kofinantziarioari buruzko Arautegian aipatzen direnak (Kontseiluaren 1658/98 arautegia).
4. Gogoan du Kontseiluak eta Batzordeak EBeko (2000ko azaroaren 10eko Kontseilua) garapen politikari buruz elkarrekin eginiko Hitzarmeneko 44. puntua.
5. Aitortu egiten du Estatu Kideek garapenerako hezkuntzan duten oinarritzko egitekoa, baita Batzordearena ere. Estatu Kide horietako batzuk, gainera, kontuan hartzeko ahaleginak egiten dituzte dagoeneko.
6. Kontseiluaren nahia da Batzordeak eta Estatu Kideek garapenerako hezkuntzari eta honi lotutako komunikazio-politikari babes handiagoa eskain diezaioten, garapenerako hezkuntza esparru ezberdinetan sustatzen lagungarri izan daitezkeen sektore ezberdinen artean lotura estuagoak ezarritik. Esparru horiek, honakoak lirateke, esaterako: GKEak, ikastetxeak, unibertsitateak, pertsona helduen prestakuntza, hezitzaileen prestakuntza, ikus-entzunezko komunikabideak, prentsa, elkarteen mundua eta gazteen mugimenduak.
7. Europako Batzordeari eta Estatu Kideei adore ematen die garapenerako hezkuntzaren gaian lan egiten duten GKEen eta garapenerako koordinazio nazional-etako GKEen ekimenak babestu ditzaten.
8. «Bidezko merkataritzaren» garrantzia azpimarratzen du, garapenerako hezkuntzarako metodo eragingarri gisa. Interesatutako sektoreekin hitzarmena eginez, bidezko merkataritzaren ideia gehiago sustatzeko aukerak aztertzea baliagarria litzatekeela irizten dio.
9. Gobernuen eta gizarte zibileko eragileen artean garapenerako hezkuntzaren esparruko informazioaren eta esperientzien trukea sustatzeko helburua du, baita gobernuen beraien artekoa eta gizarte zibileko eragileen beraien artekoa ere.
10. EBean sartzeko hautagai diren herrialdeetako populazioa sentsibilizatzerako bideratutako GKEen eta Europako zein nazio mailako erakundeek ekimenak

.../...

.../...

babesten ditu, hots, munduko pobreziaren aurkako nazioarteko solidaritatea babesteak duen garrantziari eta oro har garapenerako hezkuntza sustatzeari buruzko ekimenak.

11. Batzordeari gonbidapena luzatzen dio dagokion informatzeko eta komunikatzeko jarduera zein den identifika dezan, Estatu Kideetako zein Batasunean sartzeko hautagai diren Estatuetak iritzi publikoa garapenerako europar lankidetzaren politikari buruz hobeto sentsibilizatzeko.
12. Zoriondu egiten du bere burua, batetik, Europako Kontseiluak bere Iparra-Hegoa Zentroaren bidez eginiko garapenerako hezkuntza-lanagatik, Europako Kontseiluko herrialde kide guztietara heltzeko aukera ematen baitu, horien artean EBean sartzeko hautagai diren herrialdeetara eta, bestetik, ELGAK garapenerako hezkuntzaren gaian eginiko jarduerengatik.
13. Ebaluazioa egin dadin nahi du;
 - a) batetik, garapenerako hezkuntzari eta garapen-gaiei buruzko europar iritzi publikoaren sentsibilizazioari dagokionez, GKEen kofinantziazioari buruzko aurrekontu-ildoaren aplikazioari loturik (B7-6000 ildoak), eta
 - b) bestetik, garapen bidean diren herrialdeekiko lankidetzari buruz Batzordeak aplikatutako informazio-bideei dagokienez, eta hortaz, iritzi publikoren sentsibilizazioari dagokionez.

Ebaluazio honek etorkizunean aipaturiko informazio- eta sentsibilizazio-politikak hobetzea ahalbidetu beharko luke.

14. EBko hiritarren eta herrialde hautagaien artean aldiari-aldian iritzi-galdeketa egiteak duen garrantzia azpimarratzen du, garapenerako lankidetzaren gaian lortutako ulermena eta babesa ebaluatu ahal izateko. Aipaturiko galdeketa baliagarriak izango dira garapenerako hezkuntza horren beharrik handiena duten populazioek garapenerako hezkuntza jaso dezaten, eta horrek berekin ekar lezake metodologiak berrikusteko eta sinergia berriak ezartzeko beharra.

Iturria: Consejo de la Unión Europea (2001).

1.2.2. Europako GGKEen Lotura Batzordetik CONCORDera

Europar Batasunaren zuzeneko solaskideetako bat GGKEen Lotura Batzordea (CLONG) izan zen. Honek, aurrerago, GHren inguruko Foroa eta Udako Eskolak sortuko zituen, eta horietan bilduko ziren Europa osoko GGKEak, gogoetak, esperientziak eta prestakuntza-teknikak trukatzeko.

2001-2002. aldiari Lotura Batzordeak berrikuspen estrategikoaren prozesuari eman zion hasiera, eta haren arabera, agerian gelditu zen europar GGKEen arteko koordinazio- eta lankidetzaren egitura hobetzeko beharra (Lotura Batzordea

eta honen plataforma nazionalak barne), baita esparru eta sektore horietan beraietan lan egiten duten europar GGKEen sareak hobetzeko ere. Modu honetan, 2003ko urtarrilaren 30ean, CONCORDEk⁹ (Confederation for Relief and Development) GGKEen Lotura Batzordea ordezkatu zuen.

4. koadroa. **CONCORDen helburuak eta lehentasunak**

Helburuak	Lehentasunak
<ul style="list-style-type: none"> — GGKEen arteko lankidetzak koordinatzea, eztabaida politikoan ez ezik garapenaren zein laguntza humanitarioaren esparruko politiken formulazioan ere eragina izateko. — Legitimitatea hobetzea eta europar GGKE multzoaren interes politikoak irmoki sustatzea, Europar Batasuneko erakundeetako bazkide estrategikoen izaera emanez. — Europar Batasuneko eta honen erakundeetako finantziarioa lortzeko egonkortasuna eta kalitatea bermatzea. — GGKEen lan-kalitatea sustatzea, batez ere Hegoko gizarte zibilarekin duten harremanari dagokionez. — GGKEen ahalmenak indartzeko laguntza eskaintzea. 	<ul style="list-style-type: none"> — Garapenerako Laguntza Ofizialera (GLO) BPGd-aren %0,7 bidera dadin lortzeko eragin politiko aktiboa. — Iparreko GGKEek Hegoko kontraparteei dagokienez duten egitekoa birformulatzea. — Europar Batasuneko erakundeekin funtsezko aliantza ezartzea. — Legitimitatea, errepresentazioa eta kalitatea hobetzeko mekanismoa gauzatzea. — Europar Batasunaren zabaltze- eta berritze-prozesuan Hegoarekiko erantzukizuna babestea.

Iturria: CONCORD (2004).

CONCORDEko kideek aurrekontu-ekitaldi bakoitzerako beharrezko finantziarioaren %25eko ekarpena egiten dute, gainerako %75a, berriz, Europako Batzordearen bidez lortzen da, aldeaz aurretik urteko jardueren aurreikuspena zehazten duen eskaera aurkeztuta.

Iparreko gizarteetako kontzientziario maila lortu nahi den horretatik urrun badago ere, pozgarria da nazioz gaindiko erakundeen lan-sare batek, Europar Batasunak esaterako, eta elkarte zibilek, Gobernu Kanpoko Erakundeek eta hauen koordinazio-plataformek esaterako, beren indarrak eta irudimena Garapenerako Hezkuntzarako bideak irekitzeko batu izana.

⁹ Informazioa lortzeko: <http://www.concordeurope.org>

5. koadroa. **CONCORDeko kideak**

Plataforma nazionalak	Sareak
Austria	ActionAid International
Begika	ADRA
Txekiar Errepublika	Aprodev
Danimarka	Cáritas Europa
Finlandia	CBMI
Frantzia	Cidse
Alemania	EU-CORD
Grezia	Eurodad
Hungaria	Euroaid
Irlanda	Eurostep
Italia	Forum
Luxenburgo	IPPF
Malta	OXFAM International
Holanda	Plan Europe
Portugal	Save the Children
Eslovakia	Solidar
Espainia	I.F. Terre des Hommes
Suedia	World Vision
Erresuma Batua	

Iturria: CONCORD (2004).

1.2.3. **Garapenerako Hezkuntza Espainiako Estatuan**

Aurrean aipatu dugunez, Espainiako Estatuan¹⁰ 80ko hamarkadaren erdialdean izan zuen hasiera egiaz Garapenerako Hezkuntzak. Espainian diktadura desagertzearen, demokrazia iristearren, modernizazio prozesu azkarraren eta Europako Ekonomia Erkidegoan sartu izanaren ildotik, Espainiako Estatuak laguntzak hartzeari utzi eta garapenaren esparruko emaile berri bilakatu zen. 1976. urtetik aurrera,

¹⁰ Atal honek, «La educación para el desarrollo en el Estado español» eta hurrengoak «Las ONGD principales agentes de la promoción de la E.D en el Estado español», Pilar Baselgak eta Gabriel Ferrerok koordinatutako Txosteneko laburpenak dituzte (2000). Ikus bibliografía.

Garapenerako Laguntza Fondoa (FAD) sortu zen. Hartzaileari ematen zitzaion merkataritza-izaerako bitarteko onuragarri hau garapenerako laguntza gisa har zitekeen kontuan jada.

Espainiak Garapenerako Laguntza Ofizialari (GLO) zego-kion hartzaileen zerrendatik behin betirako ken zezaten eska-tu zuen 1983. urtean. Ordura artean hala sailkaturik baitzuen Garapenerako Laguntza Batzordeak (CAD). Garapenerako lankidetzaren estatu-politika gisa itxuratu zen 1985. eta 1990. urteen artean. Garai hartan bertan, solidaritatearen Gober-nuz Kanpoko sektorea egituratu zen, eta GH estrategia ez-berdinak sustatu zituen.

Espainiako Estatuan, honen eskualdeetan eta autonomia erkidegoetan, Garapenerako Hezkuntza ez da lehentasunez-ko ekintzat hartu izan, eta ez du hezkuntza-politiken ardu-ra duten autoritateen, edo kanpoko harremanen edo garape-nerako lankidetzaren ardura dutenen, egitura edo finantziario mailako babes garrantzitsurik jaso.

Europako beste zenbait herrialdetan ez bezala, Espainiako Estatuan ez dago esparru honi eskainitako sail edo gobernu-programa berezirik. Publizitate-kanpaina batzuk eta aldian behingo finantza-laguntzak baino ez dira aipatzekoak, eta GHri berari baino gehiago sentsibilizazioari lotzekoak dira.

Lankidetzarako Espainiako Agentziak (AECI) sentsibiliza-ziorako hainbat erakunde-kanpaina sustatu du, garapenera-ko laguntzaren inguruko babes publikoa indartzeko (1992 eta 1995) eta GKEen solidaritate-jardueren babesa sustatze-ko (1996-1998), (Burgui eta Serrano;1998). Kanpaina hauek baliabide eskas samarrak izan dituzte. Ia ez dute hezkuntza edo prestakuntza mailako helbururik izan; eta beren ekintza mugatua izan da garapenari edo lankidetzari dagokionez, jarduera masibo hauek beren eragileetako batzuei laguntza eta babesa ematera bideratu baitira, eta ez multzo gisa har-tutako Iparraren eta Hegoaren arteko harremanetara.

Beste zenbaitetan, GHk espainiar iritzi publikoa informa-tzeko eta kontzientziatzeko duen garrantzia azpimarratu du zenbait instantzia garrantzitsuk, Gorteen esaterako. Izan ere, garapenerako hezkuntza baliagarria da, babes gutxieneko herrialdeekin garapenerako eta solidaritaterako lankidetz-a-politikak abian jarri ahal izateko, gizartearen adostasuna lor-tzeko.

1992. urteko azaroan, Diputatuen Kongresuko Atzerri Arazoetako Batzordeak «garapenerako lankidetzarako eta laguntzarako espainiar politikaren helburu eta ildo nagusiei buruzko txostena» berretsi zuen. Politika hauen «oinarrizko

printzipioen» artean, talde parlamentarioek gizarte-adostasuna lortzearen garrantzia azpimarratu zuten, baita hori lortzeko babes gisa sustatu beharreko ekintza informatibo, argitzaile eta motibatzaileen garrantzia ere, «horrek guztiak berekin baitu hiritarrak aipaturiko ahaleginaren beharraz sentsibilizatuko dituen Garapenerako Hezkuntza politika». (Diputatuen Kongresua, 1992).

1994. urtean, Senatuak Espainiako Garapenerako Lankidetzaren politikari buruzko azterketa-txostena aurkeztu zuen. Txosten honek «...kontzientzia solidarioa indar zedin eta espainiar gizarteak garapenerako lankidetzeta-jarduerak babes zitzaizkien» ekintzak planifikatzeko premia beharra azaltzen zuen. (Senatua, 1994).

1998. urtean, Nazioarteko Lankidetzeta Legea onartu zen Kongresuan. Honek GHRako esparru berria ireki zuen Espainiako Estatuan. Legeak urte anitzeko Plan Zuzentzailea gauzatzeko betebeharra ezarri zuen.

2005-2008 plan zuzentzailea egite bidean da eta, hortaz, behin betikoa osatu aurretik aldaketak izan ditzake. Hala ere, garapenerako sentsibilizazioa eta hezkuntza Lankidetzarako bitartekotzat hartzen dira plan honetan, eta honako ildo estrategikoak hartzen ditu aintzat:

1. Garapenerako hezkuntza espainiar Lankidetzaren lehenetsutako estrategia gisa kontuan hartzea; ikerketak, erakunde-kanpainak, proiektuen ebaluazioa eta sistematizazioa, partzuergoen sustapena eta abar baliatuz.
2. Hezkuntza-sistema formalean garapenerako hezkuntza sustatzea; baliabide didaktikoen zentroak sortuz, eskola-testuak berrikusiz, GH maila guztietako hezkuntza-curriculumetan sartuz eta abar.
3. Garapenerako hezkuntzari buruzko prestakuntza sustatzea. Ildo honen baitan, GHri buruzko prestakuntza irakasleen hasierako prestakuntzan sartzea aztertzen da (Irakasle Eskoletan, Irakaskuntzarako Gaitasun Ikastaroetan...).
4. Garapenerako Hezkuntzako eragile ezberdinen arteko koordinazioa sustatzea. Barne hartzen ditu bai Garapenerako Lankidetzarako erakundeak eta Hezkuntza Kontseilaritzen arteko koordinazioa, eta bai administrazio publikoen —Estatua, Erkidegoak eta Udala— artekoa ere. Beste alderdi garrantzitsu bat Estatuko Idazkaritzaren baitan Nazioarteko Lankidetzarako kar-

gua sortzea da, hots, GH koordinatzeko eta kudeatzeko ardura izango duena.

Azkenik, komunikabideei bideratutako lan-iradokizun batzuk hartzen dira barne zirriborroan, nazioarteko errealitateari buruzko ikuspegi zehatzagoa ahalbidetzeko.

Bestalde, eta hezkuntza formalari dagokionez, azken bolaran hezkuntza-sisteman izan diren gorabeherak eragina izan dute Garapenerako Hezkuntza hezkuntza-sisteman sar dadin lortzeko aukerak modu eragingarrian jorratzen. Hezkuntza Sistemaren erreforma Antolamendu Orokorrerako Legean (LOGSE, 1990) irudikatu zen, eta garapenari eta Iparr-Hegoa arteko harremanei buruzko gaiak derrigorrezko curriculum-multzoan zeharkako ardatz gisa lantzeko aukera eskaini du. 1990. urtetik 2000. urtera bitartean, GKEek garrantzizko egitekoa izan zuten irakasleei prestakuntza eta laguntza ematen, baita behar bezalako hezkuntza-materiala sortzen ere.

Hala eta guztiz ere, Kalitate Legeko proposamenek zeharkako ardatzak ezabatzen zituzten eta hiritarren prestakuntza demokratikoari buruzko erreferentzia adierazi oro ekiditen zuten. Honez gain, gaur egungo GH bideratzen duten pedagogia kritikoaren oinarrien aurkakoak ziren. Gaur egun bada LOCE lege organikoa erreformatzeko proposamen bat, eta besteren artean, *Hiritarrentzako Hezkuntzaren* ikasgaia sartzeko proposamena egiten du *etika pertsonalaren eta sozialaren printzipioak sakontzeko*. Baliteke aipaturikoa Garapenerako Hezkuntza bermatzeko aukera berria izatea, nahiz eta gai hau curriculumaren gainerakoan sartzeko erronka eginkizun geratuko litzatekeen.

1.2.4. **GGKEak Garapenerako Hezkuntza Espainiako Estatuan sustatzeko eragile nagusi**

GHk Espainiako Estatuaren historian izaniko gertaera garrantzitsuenen artean honakoak dira aipatzekoak: 1982. urtean Espainiako GGKEen Koordinakundea sortu izana eta Gizartea Sentzibilizatze eta Garapenerako Hezkuntzarako Unitate Operatiboa eratu izana.

Unitate Operatiboak, gauzaturiko lehen ekintzen artean, adostasuna lortu zuen Estatuko Koordinakundeari loturiko espainiar GKEentzat GHk zuen esanahiari eta edukiei buruz. 1987. urtean, halaber, Garapenerako Hezkuntzaren inguruko materialen katalogoa egin zen lehen aldiz, eta bertan, 26 GGKEk era guztietako materialak aurkeztu zituzten, hasi dia-

porametatik eta erakusketa ibiltarietara. Ondotik etorri ziren argitalpenek, berriz, GGKEek esparru honetan abian jarritako ekimenei, baliabide eskuragarriei eta ekintza- eta proiektu-motei buruzko ikuspegia aurkezten jarraitu zuten.

Espainiako Estatuak 1986. urtean Europar Batasunean sartu izanak, berriz, berebiziko garrantzia izan zuen; modu honetan, gainera, EBeko lankidetzarako politikan eta sentsibilizaziorako eta GHrako finantziazio-ildoetan ere sartu zen. Era berean, Espainiako Estatuak GGKEak europar GGKEen sarean sartu ziren, eta Lotura Batzordeak edo Iparra-Hegoa Zentroak abian jarritako estrategiei eta politikei buruzko trukean eta eztabaidan ere parte hartzen hasi ziren. Europako Kontseiluak Iparraren eta Hegoaren arteko interdependenziari buruz 1988. urtean sustatutako kanpainak, berriz, nazioarteko lankidetzan esku hartzera bideratu zuen gizarte zibila.

1989. urtean «Hirugarren Munduari buruzko GKEen irudi eta mezuen kodea» onartu zen europar GGKEen Lotura Batzordearen testuinguruan. Kode honek Hegoari buruzko irudien eta mezuen erabilerari buruzko printzipio deontologikoak hartzen ditu barne.

Dokumentu honek garrantzia handia izan zuen publiko zabala sentsibilizatzen bideratutako hainbat komunikazio-praktika auzitan jartzeko. Hainbat sentsibilizazio-praktikaren helburua, izan ere, erakundeak hainbat jardura finantzatzeko fondoak biltzea zen, ez ordea publikoa hezteak, eta hori gutiz kontraesanetan dago GHren helburuekin.

1990. urtean Hegoa erakundeak GHren I. Biltzarra antolatu zuen Gasteizen. Bilera honetan Estatu osoko GGKEek, irakasleek, hezitzaileek hartu zuten parte, eta GH kontzeptuaren inguruan eztabaidatzeko, esperientzia ugari aurkezteko eta etorkizuneko estrategiak zehazteko izan zen baliagarri. Orduz geroztik, lehen eta bigarren hezkuntzako irakasle eta ikasleengan ez ezik gazteen eta borondatezko lankideen prestakuntzan ere sustatu da GH. Halaber, lana eta esperientzia ere aberastu egin dira prestakuntzarako sektore sindikalekin, berrikuntza pedagogikorako mugimenduekin, tokiko erakundeekin, elizekin, gazteen animaziorako eta pertsona helduen hezkuntzarako eskolekin zein unibertsitatekin elkarlanean jardunez.

90eko hamarkadan GHk gauzatutako jardura esanguratsuak garapenari buruzko ikerketaren eta eztabaidaren inguruak izan dira, hau da, Espainia osoko ikerketa- eta dokumentazio-zentroei, liburutegiei zein unibertsitateei loturikoak.

Gobernuz Kanpoko Erakundeek jarduera ugari burutzen bazuten ere, haiei buruzko ezagutza eskasa zuten espainiar hiritarrek. Orain urte batzuk gertatutako zenbait baldintza-oren ondorioz, ordea, GGKEak eta hainbat gizarte-mugimendu egunkarietako lehen orrialdeetan agertzen hasi ziren; foro alternatiboetako kide izateagatik horietan batzuk, eta salaketa-ekintza ikusgarriak sustatzeagatik beste zenbait.

Hala gertatu zen Amerika Aurkitu eta Konkistatu zela ospatzeko V. Mendeurrenean (1992). GGKE askok salatu egin zuten ekintza hura, eta ospatzerik merezi ez zuten genozidioaren mendeurrentzat jo zuten. Mugimendu indigenei ahotsa eta babesa ere eman zizkieten. Mugimendu haiek iraganeko bidegabekeriak ez ezik egungoak ere salatzen baitzituzten nazioarteko komunitatearen axolagabetasunari aurre egin nahian.

Garapenaren inguruko hainbat gai argitara eman zituen gertakaria Munduko Bankua eta Nazioarteko Moneta Funtsa gisako moneta- eta finantza-kontrolerako nazioz gaindiko erakundeen 50. urteurrenaren ospakizuna izan zen. Bretton Woods-eko erakundeek 1994. urtean ospatu zuten beren 50. urteurrena Madrilan, eta bertan mobilizatu ziren Espainiako Estatuko GGKE guztiak. Aipaturikoek foro alternatiboak sortu zituzten, eta erakunde haien eginkizun zapaltzaileak edo diskriminatzaileak salatu zituzten «50 urte nahikoak dira» lelopean.

Iritzi publikoa Iparraren eta Hegoaren arteko harremanei buruz sensibilizatzeko ekimen garrantzitsuetako bat «%0,7 eta +» plataformako bi kidek hasitako gose-greba izan zen. Aipaturikoak Espainiako Estatuan aurrekaririk gabeko gazte-mobilizazioa eragin zuen (1994); kanpaldi iraunkorra sortu baitzen Madrilgo Castellanan. Kanpaldi hark egunkarietako orrialde ugari bete zuen, eta Europa osoan izan zen haren berri. Prozesua nahikoa luzea izan zen, eta sona handia eman zien GGKEei eta garapenerako lankidetzaren esparruari.

Beste ekintza interesgarrietako bat GGKEen partzuergoarena izan zen. Aipaturikoak pertsonen aurkako minen kontrako kanpaina luzeari eman zion hasiera nazio mailan zein nazioartean (1994-1997), eta ondorioz, arma hauek egiten zituzten nazio guztiek beren ekoizpena murrizteko edo, behin betirako ezabatzeko, konpromisoa hartu zuten. Nazioarteko plataformak Bakearen Nobel saria irabazi zuen 1997. urtean.

GGKEek beste hainbat kanpaina garrantzitsutan ere hartzen dute parte, eta honakoak dira aipatzekoak horien artean:

- Finantza-merkatuen eta hauen erakundeen kontrol demokratikorako nazioarteko mugimendua. Globalizazio finantzarioak kapitala libre zirkulatzea ahalbidetzen du, kapital horrek inongo zergaren kargarik izan gabe, hots, bestelako merkantzien kasuan gertatzen ez dena. James Tobinek, Ekonomiako Nobel saridunak, dibisamerkatuetako transakzio espekulatiboetan %0,1eko zerga ezartzeko proposamena egin zuen. Tobinen tasa ezartzeak urteko 100 mila milioi dolarreko ekarpena egingo zukeen, desberdintasunari aurka egiteko borrokan erabili ahal izango ziratekeenak. Helburu horrekin, GGKEek ATTAC (hiritarrei Laguntza eskaintzeko Tobin Tasa baten aldeko ekintza) deritzan nazioarteko mugimenduarekin egin zuten bat, nazio mailan zein nazioartean gai honi buruzko eztabaida pizteko, informazioa eskaintzeko eta ekintzak gauzatzeko.
- Hegoko nazioen zorrak herrialde hauen garapen-aukerak mugatzen ditu. Lehenik eta behin aipatu beharreakoa da herrialde aberatsek Hegoari Garapenerako Laguntza Ofizial gisa ematen diotena baino lau aldiz gehiago irabazten dutela zor horren zerbitzuen kontzeptutan. Horregatik, GGKEen talde batek «Kanpoko Zorra, Betiereko Zorra?» kanpaina bultzatu zuen. Kanpaina 1998. urtean hasi zen, eta haren bidez eskatu zitzaizaien gobernuei Hegoko herrialdeei zorra barka ziezaiten eta kapital-kopuru hura Hegora bideratutako garapenerako, osasunerako, hezkuntzarako eta ingurumeneko programetan inberti zezaten. 1999. urteko urrian, 0,7 Plataformak hala eskatuta, beste erakunde eta kolektiboekin topaketa antolatu zen Kanpo Zorra ezeztatzeko kanpaina bultzatzeko. Ildo horretatik, Kanpo Zorra Ezeztatzeko Hiritarren Sarea sortu zen (RCADE), eta honek, hauteskunde orokorretan, gai honi buruzko Gizarte Kontsulta deitu zuen 2000ko martxorako. Milioi bat hiritarrek baino gehiagok Kanpo Zorra ezeztatzearen aldeko botoa eman zuen.
- 1999ko maiatzean, mundu osoko GGKEek Arma Arinei buruzko Nazioarteko Ekintza Sarea (IANSA) sortu zuten, hots, lurreko minen aurkako kanpainaz geroztik sortutako ekintza-sarerik handiena. Ekimen honek arma arinen aurka egiteko helburua zuen; arma hauek baitira egungo munduan hondamendirik handiena eragiten dutenak, gerrak elikatzen dituztenak, delinkuentzia handitzen dutenak eta garapenerako programak zein bakea eraikitzeko ahalegin oro ahultzen dutenak. Espainiako Estatuan Intermon Oxfam, Amnistía Inter-

nacional eta IANSA Kontrolpeko Armen aldeko kanpainan ari dira elkarlanean, egoera honi amaiera emango dion Armen Merkataritzari buruzko Nazioarteko Ituna lortzeko.

Espainiako Estatuko GGKEek gauzatutako GHk jorratzen dituen beste zenbait gairen artean migrazio-prozesuei, enpresa-deszentralizazioari, etnien arteko borrokei edo kultur aniztasunari lotutako arrazakeria eta xenofobia dira aipatze-koak. Izan ere, kultura ezberdinetako pertsonen kultura anitzeko gune bilakatzen dute Europa eta Espainiako Estatuak. GH Garapenerako, lankidetzarako eta giza eskubideen errespeturako eta garapenerako fenomeno garrantzitsua denez, lehentasunezko egitekoa du jokabide xenofoen edo arrazisten aurka egitea eta, bidegabekeriak salatuz, kultur mestizajea eta aniztasunean oinarritutako bizikidetzaren indartzea.

Gaur egun jada ez da GHren Unitate Operatiborik Estatu-tuko Koordinakundean; Zuzendaritza Batzordean ordezkari-tza baitu dagoeneko. Honek agerian uzten du GH lankidetzaren munduan lortuz joan den garrantzia. Honez gain, bada horren beste zantzu bat ere, txikia izanagatik ere itxaropena pizten duena. Izan ere, 1996. urtetik aurrera GHren ekimen ugari hasi da sortzen; Espainiako Estatu osoko eskualde eta autonomia erkidego ezberdinetan garatu ohi direnak urtero.

GHren II. Kongresurako, Gasteizen gauzatua hau ere, Hegoak, beste GGKEekin lankidetzan, inkesta txiki bat egin zuen GHri buruzko ekintzak eta proiektuak egiten zituztenak nor ziren, zein baliabide erabiltzen zituzten eta zein helburu zituzten aztertzeko. Emaitzak *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado español* deritzan-ean argitaratu ziren. Prestakuntza mailako egoerari buruzko lehen nozio honek azterketa berria egiteko nahia piztu zuen Koordinakundeko GHren ordezkari-tzan. Azterketa, konplexuagoa eta eguneratua, «Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora» izenburupean argitaratu zen 2000ko maiatzean.

GHren esparruko behaketan eta sistematizazioan eginiko jauzi kualitatibo honek Nazioarteko Lankidetzari lotutako erakundeen arreta erakartzea lortu du.

Nazioarteko Lankidetzarako Espainiar Agentziaren Plan-gintza eta Ebaluazio Bulegoak (OPE) GHk sektore formalean zuen egoerari buruzko azterketa osotua egin zezan eskatu

zión Valentziako Unibertsitate Politeknikoari, egoera legala, finantzarioa, instituzionala eta hezkuntza-eragileena ere barne hartuz. 2001. urtean aurrekoan oinarritutako txosten exekutiboa idatzi zen, eta GHk zuen egoerari eta Administrazioan ez ezik bestelako GHko eragileen artean, hala nola ikastetxeetan, Udaletan, Unibertsitateetan eta GGKEetan, zituen aurrerabideei buruz eztabaidatzeko proposamena egin zen¹¹.

EAEn, UNESCO Etxeak, Euskadiko GGKEen Koordinakundeko Bizkaiko Garapenerako Sentsibilizazio eta Hezkuntza Taldearekin batera, Garapenerako Hezkuntzak sektore formalean zuen egoerari buruzko azterketaren emaitzak aurkeztu zituen 2004. urtean. Ondorioek zenbait aurrerapen uzten dute agerian, hala nola GGKEek sortutako material didaktikoen erabilera gero eta handiagoa. Aitzitik, nabarmendu egiten da oraindik ere GHk ikastetxeetako hezkuntza-jardueran duen toki eskasa.

Txosten hauetatik abiatuz, herrialdean GHk duen egoerari buruzko aldian aldiko diagnosiak egiteko aukera dago, modu horretan, datuak eguneratzeko eta estrategiak eta ekintzak hobetzeko eta bideratzeko. Estatuko koordinakundeak, GGKEek sortutako baliabide-gida osotu baterako on line sarbidea eskaintzen du bere web orrian¹², GHrekin konprometitutako taldeen eta pertsonen lana sendotzeko.

Azterketa, diagnosa eta baliabideen sistematizazioa egiteko ildo honek Garapenerako Hezkuntzaren egoera ezagutzeko aukera ematen du une oro, eta hortaz, merezi du ildo honi segimendua eta jarraipena ematea. Baliabide hau, ondorioz, identifikatutako erronka berrien araberrako ekintza proposamen berriak zehazteko ezinbesteko erreminta da.

¹¹ Azterketa hau Valentziako Unibertsitateak argitaratuko du.

¹² <http://www.congde.org/guia/index.html>

2

Garapenerako Hezkuntzaren egitekoa

2.1. GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN EGITEKOAK LANKIDETZAREN ETA NAZIOARTEKO SOLIDARITATEAREN ESPARRUAN

Garapenerako Hezkuntza lankidetzaren esparruan jaiotako beste jarduera bat da, eta informatzeko, GGKEen jarduerak hedatzeko eta esparru honetako proiektuei babesa eskaini ahal izateko fondoak biltzeko sortu zen. Gaur egun, ordea, GHren betebeharrak zabaldu egin dira, eta gure gizarteek beste kulturei eta garapen-ereduei buruz dituzten pertzepzioetan aldaketak sustatzea du helburu. Proposamen horiek nazioarteko esparru bidegabearen baitan herrialde batzuen pobretzea eta beste batzuen aberastea eragiten duten prozesuen ezagutza hartu behar dute oinarri, desberdintasuna zuzentasun bilaka dadin ekintzak sustatu ahal izateko.

Hortaz, GHk globalizazio-egoera honetan justiziaren eta gizarte-aldaketaren alde lan egiteko duen helburu nagusiaren ondoan, lankidetzaren eta nazioarteko solidaritatearen esparruan zuzeneko eragina duten helburu jakinagoak ere baditu.

GHk dituen egiteko hauen helburua gizarte-sektore ezberdinak kontzientziaztea izan edo lankide boluntarioak eta lankidetzako eragileak prestatzea izan, estrategia eta lanerako metodo ezberdinak erabiliko dira. Gainera, egiteko horiek berak dira GHk lankidetzaren baitan bete beharko litzkeen guneak irekitzen dituztenak.

Horien arabera, GH Nazioarteko Lankidetzarako funtsezko estrategiatzat hartu beharko litzateke, lagungarri baita gizartea kontzientziazten, lankidetz-ekintzei buruzko presta-

6. koadroa. **GHren egiteko nagusiak**

1. Pertsonen gogoeta konplexuan oinarritutako heziketa ematea, beste herri eta kulturei buruzko estereotipoen eta aurrekontzeptuen aurre egiteko.
2. Pertsonen tokiko zein nazioarteko garapena uler dezaten, kritika dezaten eta garapen horretan parte har dezaten prestakuntza eskaintzea.
3. Lankide boluntario eta lankidetzaren eragile publiko eta pribatuen prestakuntza eskaintzea.
4. Lankidetzari buruzko azterketa kritikoa egiten laguntza ematea, aipaturikoa etengabe eguneratzeko.
5. Demokrazia parte-hartzailea eta solidaritatearen kultura sustatzea.
6. Gizartearen babesa lortzea, lankidetzako politikari eta ekintzei sinesgarritasuna emateko.

Iturria: Miguel Argibay (2004).

kuntza eta azterketa kritikoa gauzatzen, eta lankidetzako eragile ezberdinek Giza Garapen Iraunkorrerako prozesua abian jartzeko duten erantzukizunari buruzko kontzientzia sortzen. Garapenerako Hezkuntza «gogoeta-ekintza» kritikoa egiteko bideetako bat da, eta solidaritatea, kulturartekotasuna eta lankidetzaren globalizatu nahi dituen pobrezia mundura zabaltzearen, pentsamendu bakarraren, determinismo kulturalaren, mugarik gabeko lehiaren eta solidaritatearen ezaren alternatiba gisa.

2.2. **GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN EGITEKOA LANKIDETZAN**

Garapenerako Hezkuntza kontrapuntu eta osagarri da esparruko lankidetzaren proiektuak planifikatzeko eta gauatzeko. Esparruko lanek Iparra aldatu gabe aldatu nahi izaten dute Hegoa; GHk, ordea, Iparra aldatu nahi du Hegoa hobekuntzak iraunkorrak izan daitezen.

Garapenerako Lankidetzaren bi laneko ildo ezberdinek eta osagarri osatzen dutela esan ohi da.

GHren ustez, Hegoa aldatzeko ahaleginak egiteak ez du inolako baliorik, baldin eta desoreka horien jatorri den Iparra aldatzen ez bada. Arduradun politikoak, erakundeak eta GGKEak ere bat datoz ideia honekin, baina aipaturikoek hainbeste urtetan zehar garapenerako hezkuntza sustatzeko denborarik, fondorik eta babes instituzional sendorik bideratu ez dutela ikusita, kontraesanak sortzen dira.

7. koadroa. **Garapenerako Lankidetzaren laneko ildoak**

Hegoa eraldatzeko ekintzak	Iparra eraldatzeko ekintzak
Larrialdietako Laguntza	Sentsibilizazioa
Laguntza Humanitarioa	Garapenerako Hezkuntza
Garapenerako Proiektuak	Presio Politikoa
	Ikerketa eta Dokumentazioa

Iturria: Miguel Argibay (2004).

Askotan, garapenerako hezkuntza eta sentsibilizazioa nahastu egin ohi dira, azken hau gizartea informatzean eta kontzientziaztean datzan prozesu orotako lehen urratsa baita. GHK informazioaren eta sentsibilizazioaren bidez prestatu ohi du bere lanerako esparrua, baina zinez hezigarria den egitekoari eman ohi dio segida ondoren, eta azken hau, epe ertain eta luzerako prozesuetan bakarrik lor daitekeena da.

GHK ikertu, aztertu egiten du, prestakuntza eskaintzen du eta solidaritatearen praktika arduratsurako bidea irekiko duten gaitasun eta jokabideak garatzen saiatzen da. Sentsibilizazioak alderdi jakin eta zehatz bati buruzko informazioa ematen du. Presio politikoak eragina du Iparrak Hegoko herrialdeetarako dituen jarduera-politikan. Ikerketa, bestalde, funtsezko elementua da, Garapenerako Hezkuntzaren funtsa; edukiz eta jakintzaz hornitzen baitu aipaturikoa, nahiz eta ikerketa eta garapenerako hezkuntza bi gauza ezberdin diren.

Garapenerako Hezkuntza guztiek ikerketarik berrienetan oinarritutako azterketak izan ohi dituzte euskarri; ekonomia politikoari, gatazkei, hondamendiei, kulturei edo nazioarteko harremanen inguruko beste edozein alderdiri buruzko ikerketek, aitzitik, ez dute helburu pedagogikorik izan beharrik. Helburu pedagogikoa, hain zuzen, Garapenerako Hezkuntzaren ezaugarri garrantzitsuetako bat da. Jarraian agertzen den taulan aipaturiko lau estrategiei buruzko alderdi bereizleak aipatzen dira.

Bestela esanda, laneko lau esparru hauen arteko elkarrekintza beharrezkoa da Iparrak Hegoari buruz duen pentsatzeko modua eralda dadin eta nagusitutako garapen-eredu globalari buruzko funtsezko kritika egiteko.

Lankidetzaren eragile ezberdinak Iparreko lankidetzaren euskarriak eraikiz joan dira pixkanaka-pixkanaka, eta Gara-

8. koadroa. Lankidetzaren estrategiak Iparrean

Garapenerako Hezkuntza. Prestakuntza	Sentsibilizazioa. Kanpainak	Ikerketa. Dokumentazioa	Presio Politikoa Lobbyinga. Salaketa
Epe ertainerako eta luzerako ekintza. Pertsonen solidartate-ekintzekin konpromisoa har dezaten gaitasuna emateko prestakuntza kritikoa.	Epe laburrerako ekintza. Hegoko egoerari buruzko oinarritzko informazioa.	Epe ertainerako eta luzerako ekintza. Iparra-Hegoa arteko harremanei buruzko dokumentazioa, ikerketa eta azterketa (orokorrak/monografikoak).	Epe ertainerako eta luzerako ekintza. Iparrean eta Hegoaren arteko bidegabekeriak betikotzeko lagungarri diren egituren edo gertakarien salaketa.
Gogoeta, aurreiritziak desagiteko eta kontzientzia kritikoa sortzeko metodo pedagogikoen erabilera.	Lankidetzarako babes sozial edo ekonomikoa lortzeko kontzientziakzioa.	Garapen-gaiei buruzko azterketak, akademikoak edo ez-akademikoak.	Negoiazioa eta sare-lana, botereari presioa egiteko eta zuzenketak edo alternatibak proposatzeko.
Helburu-talde jakinak: sektore formala, ez-formala eta informala. Haurrak eta gazteak, elkarrekin, irakasleak, lankidetzako profesionalak, komunikabideak, administrazioa eta erakunde publikoak eta abar.	Helburu-talde zabala. Publiko oro har. Komunikazio masiborako bitartekoak erabiltzen ditu.	Helburu-talde jakinak: profesionalak, irakasleak. Baliabide espezializatueta oinarritzen da.	Helburu-taldea: Botere publiko edo pribatueta instantziak. Hiritarren babesa lortzea. Botere politikoa kontrol demokratikoa. Eragina lankidetzapolitiketan.
Mezu konplexua. Prestakuntzaren arrakasta pentsamendu kritikoa propioa sortzean, eztabaida eta jokabide-aldaketa eragitean eta parte-hartze arduratsua sustatzean datza.	Mezu laburra eta irmoa. Honen arrakasta publizitate-eragin kuantitatiboan datza, gogoeta kualitatiboan baino gehiago.	Ondorio analitikoak, konplexuak, sinplifikazioaren eta pentsamendu bakarraren aurkakoak. Ikuspegi teoriko eta praktikoak eskaintzen dituzte, eta horietan dokumentazioa ezinbestekoa da gogoeta egiteko, hezteko, sentsibilizatzeko edo alternatiboak aurkitzeko.	Mezu kritikoa, argudioetan oinarritua, errepikaria, funtsa duena. Dokumentazioan eta ikerketan oinarritzen da. Botereko instantzien pertzepzio, jokabide eta estrategia bidegabeak aldatzeko helburua du.

Iturria: Baselga, P.; Ferrero, G. (2000). Egokitua.

penerako Hezkuntza osatu dute. Europar Batasunak, Estatuetak edo Autonomia Erkidegoetako gobernuak, udalak, unibertsitateak, sindikatuak eta, nagusiki, Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeak (GGKE) GHren esparru ezberdinak sustatu eta hobetu dituzte.

Hala eta guztiz ere, esparruko lanari lehentasuna ematen zaiola azpimarratu beharrean gara. Honez gain, eta arrazoi honegatik beragatik, ez dira aplikatzen GHren esparruan eginiko aurrerapenak, ezta esparruko proiektuak planifikatzeko eta gauzatzeko moduarekin lotzen ere. Lankidetzarako erakunde edo eragile gehien kasuan, baita GGKEen kasuan ere, Iparrean gauzatzen dira proiektuak, Iparreko langile adituekin eta mendebaldeko eredu tekniko eta kulturala erabiliz, eta proiektua gauzatzeko arrazoiak Iparreko erakunde emailei bakarrik aurkezten zaizkie ia beti. Bestalde, oso baliabide gutxi bideratzen da lankidetzan esku hartzen duten erakunde publiko eta pribatuak eta GGKEetako langile politikariak, zuzendariak eta teknikariak sentsibilizatzen, heztera zein kontzientziaztera.

Lankidetzako eragile ezberdinen artean, hortaz, bada hainbat gabezia nabarmen, nahiz eta hirutan labur daitezkeen: maila politiko-komunikatibokoak, maila kulturalakoak eta maila pedagogiko-hezigarrikoak. Eskuliburu hau aipaturikoak sakonki aztertzeke tokia ez bada ere, GHk lankidetzaren baitan duen egitekoa nabarmentzen duten hainbat kontu adierazteko tartea hartuko dugu.

Maila politiko-komunikatiboan, lankidetzako-eragileek beren buruari buruz dituzten pertzepzioak ezarri ohi dira, baita Hegoko beren kontraparteei buruz eta lankidetzaren esanahiari buruz dituztenak ere. Hemen ikusten da lankidetzako-eragileen egiturak demokratikoak edo hierarkikoak diren, beren solaskideak kontuan hartzen dituzten edota beren eskema politiko/tekniko propioak aplikatuz, mendekotasun edo esku-hartze paternalistarako edo neo-kolonialik sortzen duten.

Horretaz ari garela, Javier Errok honela dio (2002): «Interpretazio hau *eragingarritasunaren* eta demokraziaren arteko gezurrezko eztabaidaren bidez justifikatzen da. [...] Badu zentzua, hortaz, komunikazioa ulertzeko bi modu ezartzeak: bata *eragingarri izatera bideratua* edo *propagandistikoa*, komunikazioak jokabideak aldatzeko helburua duen ustean oinarritua; eta *demokratiko-parte-hartzailea* bestea, komunikazioaren dimentsioa harreman horizontaletarako prozesuetarako elementu garrantzitsua dela uste duena. Lehen-dabizikoak *ikas ezazu jendea ongi limurtzen* esaten digu

eta tekniketari jartzen du arreta. Bigarrenak, berriz, komunikazioak miraririk egiten ez duela gogoratzen digu, egituren demokratizazioan eta harreman instituzional eta sozialetan oinarritzen baita. Lehendabizikoak *konbentzitu* (limurtzearen bidez «bentzitu») egin nahi gaitu; bigarrenak, berriz, harreman sozial demokratikoak sortu nahi ditu guztion artean. [...]

Komunikatzea, zentzu honetan, *estilo* bat da, izan ere:

- Gure nortasunaren ezaugarriak (kontzienteak zein inkontzienteak) islatzen eta eraikitzen ditu aldi berean.
- Hezi egiten gaitu, pertzepzioak sortzen baititu eta erabaki eta aukerak berresten baititu.
- Balizko etorkizunak eraikitzen ditu. Bizi dugun esparrua (solidaritate- eta lankidetzaren sistemaren ezaugarriak, aipaturikoa osatzen duten erakunde-motak eta beren arteko loturak) eraikitzen du.

GGKEek beren *komunikazio-estiloa* aukeratzen dutenean, beren egitekoa ez da mezuak bidaltzera mugatzen: beren solidaritate- eta lankidetzaren esparrua eraikitzen aritzen dira, baita beren burua hezten eta eraldatzen ere.

Ez dira bitartekoak eta helburuak bereizi behar: Hegoaren izenean dirua eskatzerakoan pobrezia arazoaren inguruan mobiliza genezake gizartea (*solidaritatearen kultura* sortuz), edota guztia karitatearen bidez konpontzen den ideia inguruan desmobilizatu (*solidaritatearen kontsumoa* sortuz).¹³

GGKE eta erakunde gehienek eredu hierarkiko-eragingarria sustatzeko joera dutela esan daiteke, eredu horizontal eta demokratikoaren kaltetan, bai barne-egituretan eta bai kontraparteekin eta beren publikoarekin dituzten harremanetan.

Plano kulturalari dagokionez, badirudi Iparreko lankidetzaren eragileek ez dutela alderdi hau kontuan hartu ere egin, eta ziurtzat eman dutela mendebaldeko eredu dela onena. Borondatezko lankideek eta erakundeek ez dituzte gogoan izaten kontrapartearen ezaugarri kulturalak, ezta kontraparteek proposatu diren proiektuen zentzuari buruz dituzten iritziak ere. Inork ez du ikertzen zenbat proiektu egin duen porrot emaile eta hartzaileen kode kulturalen

¹³ Erro Sala, Javier (2002): *Comunicación Desarrollo y ONGD*. Bilbo, Hegoa. 22-25. orr.

eraginez sortutako gaizki-ulertu edo mesfidantzen ondorioz.

La inork ez ditu, esku hartuko duten esparru sozio-kulturalarekin bat datorren jarduera-etika baten arabera prestatzen, eginkizun tekniko baterako erbesteratuko diren pertsonak.

Arreta berezia jarri beharko litzateke, lankidetzaren solidarioaren izenean akulturazio-prozesu gogorrik sor ez dadin. Inoiz ez da lankidetzaren onik izango, baldin eta nazioarteko solidaritatearen onuradun diren komunitateetako kulturei buruzko estereotipoak eta gutxiespena hartzen badira oinarri.

Maila pedagogiko-hezigarriari dagokionez, hobekuntza nabarmenak izan badira ere, lankidetzarako GGKEek zein erakundeek prestakuntza teknikoa hartu ohi dute oinarri, baina, —*Herriaren Garapenerako eta Hezkuntzarako Nazioarteko Sarearen* topaketan azpimarratu zen bezala¹⁴— gutxitan hartzen dute arreta beren langileak pedagogikoki trebaturik egon daitezen eta giza eskubideen edo gatazkak konpontzeko moduen inguruko oinarrizko hezkuntza-nozioak izan ditzaten, «...erakunde asko informazioaz, kontraintformazioaz eta salaketaz bakarrik arduratzen dira, eta mezu solidarioa bakarrik hartzen dute aintzat, ez ordea, aipaturikoa helarazteko moduari dagokion profesionaltasunik».

Aipaturikoak dira GHri dagozkion alderdiak eta lankidetzaren eragileek sustatu beharko lituzketenak. Hala, lankidetzaren egiturak demokratizatzearen alde egin beharko lukete, eta emaileak eta komunitate onuradunak zuzentasunean, errespetuan eta parte-hartzean hezi beharko lituzkete. Europar Batasuna badira GHk lankidetzaren baitan garrantzia eta toki handiagoa izan dezan bideratutako ekimenak (Iparra-Hegoa Zentroa, CONCORD, Forum E.D., DEEEP¹⁵).

¹⁴ Topaketa Murgian (Araba) izan zen 2002ko azaroan, eta sarea sustatu zuena Polygone partzuergoa izan zen. Aipaturikoa osatzen dutenak ITECO —Belgika—, CIDAC —Lisboa—, CIP —Madril— eta Hegoa —Euskal Herria— dira. Ondorioak ondorengo argitalpenean kontsulta daitezke: *Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular (2003): Mosaico educativo para salir del laberinto*. Bilbo, Hegoa. Eskuragarri, era berean, ondoko helbidean: www.webpolygone.net

¹⁵ Informazio gehiago lortzeko: Iparra-Hegoa Zentroa (www.coe.int/T/E/North-South_Centre/), CONCORD (www.concordeurope.org), DEEEP (www.deeep.org), Forum E.D. (www.deeep.org/def/index.htm)

2.3. GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN ERAGILEAK. GGKE-AK

GHk garapenerako lankidetzaren baitan ongi definituta-ko egitekoa eta betebeharrak ditu, berari baitagozkio nazio-arte-ko ekintzetarako gizarte-babesa eta inplikazioa lortzeko sentsibilizazio- eta prestakuntza-lana. Hori dela eta, garapenerako hezkuntza sustatzeko eragile-lana duten pertsonak, erakundeak edo instituzioak ere identifikatu beharrekoak dira.

Asko dira zuzenean edo zeharka Garapenerako Hezkuntzako eragile gisa jarduten duten erakunde publiko eta pribatuak. Europako, Estatuko, autonomia erkidegoetako, probintzietako edo udaletako erakundeak lankidetzako eta Garapenerako Hezkuntzako ekintzen erregulatzaile, emaile eta, zenbaitetan, sustatzaile izan ohi dira. Komunikabideek, enpresek, kooperatibek, banketxeek edo aurrezki-kutxek, sindikatuak, unibertsitateak, ikastetxeak zein gizarte-mugimenduek sentsibilizazio-kanpainak, garapenari buruzko ikerketak, salaketa-kanpainak edo prestakuntza-proposamenak eragin nahiz jaso ditzakete. Amaigabea izango litzateke erakunde hauetako bakoitzak GHren esparruan gauzatzen duen lana deskribatzea.

Aitzitik, garapenerako hezkuntza zabaltzeko ahalegin handiena egin dutenak Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundeak izan dira. Atal honetan, beraien ustez Garapenerako Hezkuntzaren esparruan dagokien lana zein den aipatuko dugu bakarrik.

GGKEen ustez, gobernu kanpoko estamentuek edo erakunde multilateralek eskaintzen duten Garapenerako Laguntza ez da nahikoa, eta beharrezkoa da laguntza hori gizarte zibilak eginiko lanaren bidez osatzea. Hau da GGKEen lankidetzaren legimitatzen duen oinarria, bai Hegoan eta bai Iparran. Horregatik, GGKEen Estatuko Koordinakundeak Jokabide Kodean jasotzen duenez, GHren egitekoak funtsezkoak dira herrialde emailetako gizarte zibilaren babesa eta inplikazioa lortzeko.

Gainera, GGKEak garapenaren arazoari lotutako bestelako fenomenoari erantzun ematen ere saiatzen dira; Iparran etorritako Hegoko etorkinen gaiari esaterako. Fenomeno honen kontrolean eta gaitzespenean oinarritutako erantzun politikoak sortu ditu, baita etorri berri diren taldeen aurkako gizarte-jokaera erasotzaileak ere. Jokabide sektario hauen eraginez, GGKEek eta beste hainbat gizarte-mugimenduk xenofobiaren eta arrazakeriaren aurkako borrokan jarri dute

9. koadroa. **Jokabide Kodea. Garapenerako Sentsibilizazioa eta Hezkuntza**

Jarduera hau prozesu aktiboa eta sortzailea da. Izan ere, aldaketa sustatzen du gizartearen jokabide eta jarreretan, eta justiziaren eta solidaritatearen balioak bultzatzen ditu.

Garapenerako sentsibilizazioaren eta hezkuntzaren bidez, GGKEek honako helburuak lortu nahi dituzte:

- Iritzi publikoa munduko pobrezia errealitateari eta errealitate hau mantentzen duten arrazoiei eta egiturei buruz informaturik mantentzea; eta herrialdeen arteko interdependentzia, desberdintasunen arrazoiak eta horien balizko konponbideak hobeto ulertzeko erraztasunak ematea.
- Iritzi publikoan beste kulturetako ohiturak eta bizimoduak ulertzeko eta errespetatzeko joera sustatzea.
- Justizian, bakean, zuzentasunean, gizon eta emakumeen arteko eskubide- eta aukera-berdintasunean, demokrazian, parte-hartzean, solidaritatean eta ingurumenaren zainketan oinarrituz, gizartea aldatzera bideratutako baloreak eta jokabideak sustatzea.
- Pobretutako herrialdeekiko konpromiso zehatz bat sustatzea.

Ikerketa eta gogoeta

GGKEek pentsamendu solidarioa sortu behar dute Hegoko beren kontraparteekin batera, eta errealitatearen azterketa sakona, honen azterketa zientifikoa eta esperientzia propioa hartu behar dituzte horretarako abiapuntu.

Ekintza hauek ikerketa-proiektuetan, argitalpenetan, prestakuntza-ikastaroetan, mintegietan eta tailerretan, nazioarteko konferentzietako eztabaida- eta partaide-tza-foroetan zehaztuko dira.

Eragin politikoa

GGKEek, oro har gizarteari edo bereziki Iparra/Hegoa arteko harremanei dagozkien erabakiak hartzeko ahalmena duten erakundeei, zuzentzen dieten informazio-, elkarrizketa-, presio- edota salaketa-ekintzen multzoa dela ulertzen da. Ekintza hauen helburua kolektiborik ahulenen defentsa sustatzea eta herrien arteko harremanetan positiboki eragitea da.

Bidezko merkataritza

Bidezko merkataritza nazioartean bidezko eta berdintasuneko merkataritza-harremanak eta Hegoko langileentzako lan-baldintza duinak ezarri nahi dituen nazioarteko mugimendua da. Merkataritza-harreman hauek ondorengo printzipioak errespetatu behar dituzte:

- Beharrezkoak ez diren bitartekoak ezabatzea, produktuak Hegoko ekoizle-erakundeei erosiz zuzenean.
- Prezioak ekoizlearekin adostuta finkatzea.
- Ingurumena, gutxiengoak eta herrialde indigenak errespetatzea.
- Talderik ahulenak babestea eta merkataritza-harreman egonkorra mantentzea.
- Nazioarteko merkataritzaren funtzionamendu eta egitura bidegabeak auzitan jartzea.

Iturria: Garapenerako GKEen Espainiako Koordinakundea (1998).

ahalegin osoa. Era berean, atzerriko pertsoneri aterpea, babe-
sa, aholkularitza legala eta prestakuntza ematean datzan
erantzun solidarioa ere antolatu dute.

2.4. HELBURU TALDEAK

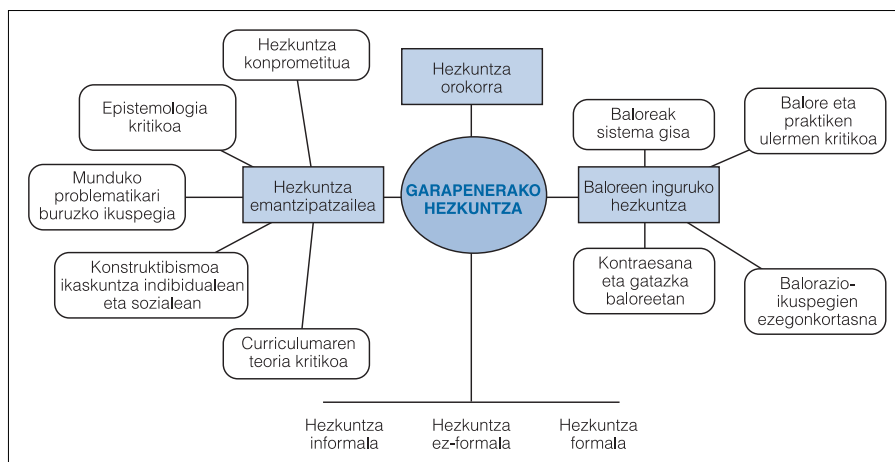
Eragileen kasuan ikusi dugun bezala, garbi zehaztu be-
harko litzateke, era berean, GHk noren gain eragin nahi
duen, zein gizarte-sektore kontzientziatu nahi dituen solida-
ritatearen eta lankidetzaren eragile aktibo izan daitezen.

Ezin deskriba ditzakegu sektore horiek guztiak eta horie-
tako bakoitza. GHren helburu-taldeak, izan ere, zenbatezi-
nak dira; hasi lankidetzako GGKE eta erakunde publikoeta-
tik eta, bestelako erakunde publiko eta pribatuetara. Azken
hauen arteak sartzekoak dira unibertsitateak, ikastetxeak,
gazteria, aisialdirako taldeak, sindikatuak, gizarte-mugimen-
duak, enpresak, kooperatibak, sektore profesionalak, kargu
politikoak, kargu teknikoak, komunikabideak eta abar.

Atal honetan ezaugarri ezberdinetako hiru sektoretan ba-
natuko ditugu helburu-talde ezberdinak. Hona hemen sekto-
reak: formala, ez-formala eta informala.

Hezkuntzan esku hartzen duten sektoreak Garapenerako
Hezkuntzaren jarduerak jasotzen dituzten helburu-talde
esparruak direla ulertzen da. Garapenerako Hezkuntzak be-

1. grafikoa. **Garapenerako hezkuntza, sektore guztietarako ikuspegia**



Iturria: Celorio, J.J. (1995).

harrezko eta ezinbesteko ikusten du bere publikoari ezagutza, gaitasunak eta jokabideak ematea, bere komunitatearen garapenean eta beste herrialdeekiko lankidetzan aktiboki esku hartu ahal izan dezan.

Pertsonak tokiko edo nazioarteko garapenaren subjektu aktibo izateko hezi baldin badaitezke, konta ezin ahaleko galderak sortzen dira berehala: nola ematen da garapenaren eta solidaritatearen inguruko heziketa?, zein izango da heziketa-metodoric egokiena?, zein da lortu nahi den garapena?, nola sor daitezke *korrontez kontrako* ikasgaiak, mundu ez-solidario batean?, zein eduki izan beharko ditu ezagutza berri honek?, nor izango da hezitzaile eta zein ezagutza izan beharko ditu?...

Beste hitzetan, lortu nahi den eta lor litekeen garapena zein den ikusi behar da testuinguru bakoitzean, aukeratuko den hezkuntza-ildoaren pedagogiak gizartea helburu hori lortzera bidera dezan.

Hezkuntza Sektore Formala araututako hezkuntzaren (ikas-tetxetik unibertsitatera bitartekoaren) sozializazio-guneak barne hartzen dituena da. Hezkuntza Sektore Ez Formala heziketaren osagarri gisa gauzatzen diren arautu gabeko jarduerak osatzen dute. Bizitzan zehar gizarte-elkarrekintzaren bidez —familian, kalean, lagunartean...—, komunikabideen eraginaren bidez, erakunde publikoen politiken bidez jasotzen dugun ezagutzak, berriz, Hezkuntza Sektore Informala osatzen du.

10. koadroa. **Hezkuntzan esku hartzen duten sektoreak**

Sektore formala	Sektore ez formala	Sektore informala
Araututako Hezkuntza	Arautu gabeko hezkuntza osagarria	Arautu gabeko zeharkako hezkuntza
—Haur eta Lehen Hezkuntza —Bigarren Hezkuntza —Unibertsitateak. Graduatuondokoak	—Gazte Taldeak —GGKEak / Borondatezko lankideak —Elkarteak —Sindikatuak	—Tokiko, nazio eta nazioz gairako erakundeak —Komunikabideak —Gizartea oro har

Iturria: Miguel Argibay (2004).

Koadroan ikus daitekeenez, hezkuntza-sektore bakoitzak helburu-talde mordera du, eta xedea, horiei guztiei GHren proposamenak helaraztea eta dituzten interes edo beharren arabera trebakuntza eskaintzea da.

2.4.1. **Sektore formala**

Araututako hezkuntzaren baitan Garapenerako Hezkuntzaren inguruko ekintzak jasotzen dituen publikoa bi multzo handitan banatzen da: irakasleak eta ikasleak. Haur edo Lehen Hezkuntzatik Unibertsitatera bitartean dagoen adin-taldeen ugaritasunaren eraginez, ordea, GHk horietako bakoitzari egokitutako mezu eta mintzairak dituzten materialak, prestakuntza-ikastaroak eta ikuspegi didaktikoak sortu behar izaten ditu.

Honez gain, ezagutza mailak ere kontuan eduki beharrekoak dira, gure publikoaren interes eta gaitasunetara egokitu ahal izateko. Garrantzitsua da, era berean, hezkuntza maila bakoitzari dagokion egitura eta helburuak ezagutzea, GH curriculumaren eskakizunetatik kanpo geldi ez dadin.

Esku-hartze estra-curricularrak hezkuntza-komunitate osoa sentsibilizatzeko eta kontzientziatzeko nahikoak direla pentsatu izan da denbora luzean. Horregatik, bakearen mundu eguna edo emakumeen nazioarteko eguna gisako data esanguratsuei loturiko ekintza jakinak nagusitu ziren garai batean. Ekintza hauek ezohiko izateak erakargarri egingen zituen, baina aldi berean, oso maila azalekoan gelditzen ziren. Diagnosi hau ikusita, hainbat proposamen egin zen: GH gisako ikuspegi orokorrak zituen ikasgaia gehitzekoa, ikuspegi hau Etika edo Gizarte Zientziak gisako ezagutza-arloetan sartzekoa edota ikuspegia curriculum-proiektu osoan sartzekoa.

1990. eta 1998. urteen artean hainbat eskola-testu¹⁶ aztertu zen. Azterketa hark testu haietan aurki zitezkeen eduki eurozentrikoak, nagusitasun inperialaren gorespina, beste kulturei buruzko ezjakintasuna, genero-desberdintasunei eta ingurumenari buruzko axolagabetasuna salatu zituen. Haur eta gazteei solidaritatean oinarritutako hezkuntza emateari egoki irizten bazitzaion, eduki eta metodoei buruzko kritika sakona egin beharra zegoen, eta aldi berean, egoera hobetuko zuten alternatibak proposatu behar ziren.

¹⁶ Alegret, J.L. (Coord.) (1990): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*. Barcelona: ICE de la UAB i Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona; Mesa, M.; Buezas, T. (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madril, Cruz Roja Española; Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J. (1991): *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbo, UPV-EHU/Hegoa; Grupo Eleuterio Quintanilla (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madril, Talasa.

Hezkuntza-sistemaren erreformak (1990) formula interesgarria proposatu zuen; prozedura- eta balorazio-edukiak kontzeptuzkoen maila berean jarri baitzituen. Gainera, curriculum-a zabaltzeko proposamena egin ordez, hainbat ikuspegi alternatiboren zeharkakotasuna proposatu zuen, hala nola Bakearen Hezkuntzarena, Giza Eskubideena, Ingurumenarena, Garapenarena, Generoarena, Osasunarena eta Kontsumoarena. Modu honetan, curriculumera atxikirik gelditzen ziren; curriculum horretan egon beharra edota curriculumeko ezagutza-arlo guztietan eta bakoitzean eragin beharra baitzuten.

Aitzitik, ez zen garbi gelditu ikuspegi curricularra nola aldatu behar zen, eta irakasleentzako zailtasun handi bilakatu ziren zeharkakoak, landu beharreko edukien bikoizketa inplizitua baitzekarten berekin. Bestalde, ez zen nahikoa fondo bideratu irakasleak prestatzera, eta aurrekoari gehitzeko zailtasuna bilakatu zen hau.

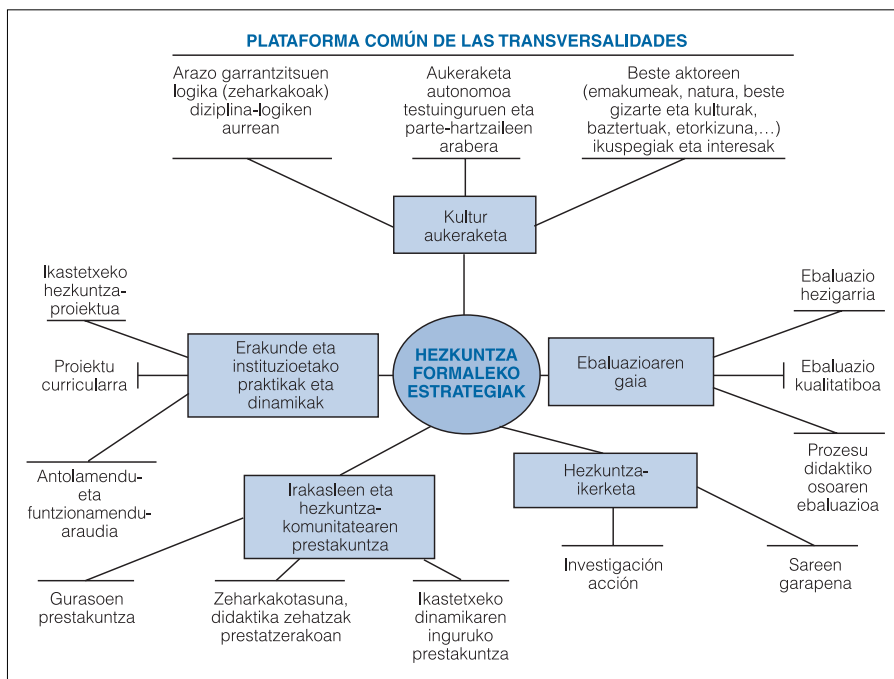
Zeharkako ildoek, garapenerako hezkuntzak horien artean, ez dute dagokien tokirik lortu. Baina zailtasun hauek onartuta ere, ikaragarri hobetu da ikastetxeetako lana. GGKEek eginahalak egin dituzte Ikastetxeetan ekimenak aurkezteko, eta ekimen hauen bidez kalitate bikaineko material didaktikoak eskaintzeko. Irakasleek ere, GHren edota aipaturiko beste korronteen ikuspegia barne hartzen duten edo ikuspegi horren arabera diseinaturikoak diren programazio, material didaktiko propio edo berrikuntza pedagogikoko proiektu hobeak sortu dituzte.

Hezkuntza-mota hezigarriago bateranzko itzulia eman nahi zuten hezkuntza-politikek, ordea, geldiarazi egin zituzten aurrerapen hauek. Gobernu kontserbatzaileak proposatutako Kalitate Legeak (10/2002 Lege Organikoa, abenduaren 23koa, Hezkuntzaren Kalitateari buruzkoa) 1990. urteko hezkuntza erreformak eginiko aurrerapenik interesgarrienak ezabatzea zekarren berekin. Gazteriaren balizko ezjakintasuna oinarri hartuz, eduki kontzeptualetara mugatzen zen curriculum-a eta ebaluazioa. Prozedura- eta jarrera-edukiak urtu egingen ziren praktikan. Hezkuntza informazio-pilaketa bakarrik bilakatzen zen. Lehia sustatzen zen ahaleginaren teoriaren bidez. Hezkuntzak gizarte-kohesioa baztertzeko eta eteteko diseinatutako merkantzia bilakatzeko arriskua zuen. Zorionez, gobernu berriak zein autonomia erkidego batzuek lege honen aplikazioa bertan behera utzi dute. Goian esaten nuen bezala, bada LOCEa erreformatzeko proposamen bat, *Hiritarrentzako Hezkuntza* ikasgaia sartzeko proposatzen duena *etika pertsonalaren eta sozialaren printzipioak sakontzeko*.

GHk maila sozialean integratzailea den eta heziketari dagokionez integrala den hezkuntzari buruzko ikuskera du abiapuntu, hau da, hobeto uztartzen da 1990. urteko erreformaren oinarriekin. Erreforma hau, izan ere, hezkuntzaren azterketa soziologikoan eta pedagogikoan oinarriturikoa da, eta hortaz, baloreen inguruko heziketa eta ezagutza-arlo bakoitzari dagozkion eduki zientifikoak eta teknikoak aldi berean jorratu beharrekoak eta ezin bananduzkoak dira erreforma honetan.

GHk heziketa integrala proposatzen du Haur Hezkuntzatik hasi eta Unibertsitatera bitartean, eta zuzentasuna, justizia, solidaritatea, lankidetzeta eta bizikidetzeta gisako gizarte-baloreak lirateke ezagutza-arlo zientifiko, sozial, tekniko edo artistikoetako egitura-curricularra bideratuko luketen urratsak.

2. grafikoa. Zeharkako ildoen elementu komunak



Iturria: Celorio, J.J. (1995).

Fenomenoei buruzko ikuspegi orokorrak edo fenomenoaren arteko harreman-sistematikoek interes handiko bi ondorio dituzte: diziplina arteko lana bideratzen dute eta zeharkako

ildoak ikuspegi berean lotzen dituzte. Esparru orokor bat eraiki ahal izango litzateke modu honetan, eta horren baitan, ikuspegi bakoitzak bere zentzua hartuko luke; baina besteak ere kontuan hartuko lituzke, era berean.

Hezkuntza Sektore Formala, aldaketekiko erresistentzia handikoa, garrantzia handiko sektorea da. Izan ere, gizarte- eta lan-bizitzan sartzeko prestatzen diren pertsonen bizitzaren aldi luzea hartzen du. Belaunaldi berriak lankidetzaren eta erantzukizun parte-hartzailearen inguruko baloreen arabera hezteko, hortaz, ezinbestekoa da sako-neko lana egitea.

2.4.2. Sektore ez formala

Sektore hau definitzen zailagoa da. Bertan, araututako hezkuntzari dagokionez asmo hezigarri, osagarri edo alternatibo adierazia duten ekintza guztiak sar daitezkeela esan daiteke. Sektore formalak ez bezala, ez du beti aldi eta curriculum-egitura jakinik izan beharrik, hau da, azken emaitzatzat sustapena edo porrota berekin duenik. Heziketa malguan oinarritzen da, eta hezkuntza-praktikak libreagoak, parte-hartzaileagoak eta dialogikoagoak dira, araututako hezkuntzakoan aldean. Azken honek duen egitura zurrun eta hierarkikoak mugimendurako tarte txikia uzten baitie irakasle zein ikasleei.

Jaume Trillak (1993), jada klasikoa den obra batean, honela definitzen du hezkuntza ez-formala: «Eskolakoak ez diren eta hezkuntza-behar jakinak asetzeko bereziki sortuak diren erakunde, jarduera, baliabide eta hezkuntza-esparru guztiak. Hau da, ludotekak, eskolaz kanpoko alfabetizazio-programak, enpresek antolatutako birziklatze profesionaleko jarduerak, udalekuak, urrutiko irakaskuntza, baliabide ibiltari izenekoak, hartzen ditu barne eta jakina, baita jendetzari bideratutako komunikabideen instrumentalizazio pedagogikoa ere. Laburbilduz, nahitako hezkuntza-mota, metodikoa, definituriko helburuak dituen, ..., baina ohiko eskolatzeari lotzen ez zaiona».¹⁷

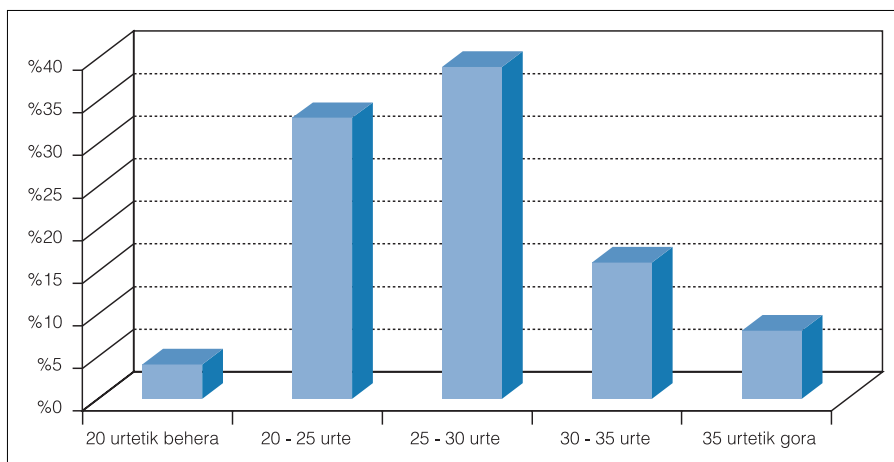
Esparru ez-formalean eskaintzen den heziketak ezin du ikastaroen, mintegien edo tailerren egiturarik hartu; ezin du intentsiboa, laburra edo denboran luzeagoa izan; ezin du kontzientziatzeko edo parte-hartzaileak etorkizuneko hezi-

¹⁷ Trilla, Jaume (1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Bartzelona, Ariel.

tzaile izan daitezten prestatzeko helburua izan. Topaketa hauetan partekatzen diren ezagutzak hezkuntza formalean eskuratzen direnen osagarri dira, nahiz eta ez duten aitoren ofizialik izaten. Hezkuntza ez-formalak abantaila du gainera; publikoak bere gogoz jotzen baitu horietara, eta horrek gutxieneko ezagutzak eta parte hartzeko interesa bermatzen ditu. Esparru ez-formaleko hezkuntzak izaera malguagoa izateak ez du esan nahi edukiak egituratzerakoan, irakaskuntza-metodo parte-hartzaileak aplikatzerakoan edo ebaluazio-sistemak zehazterakoan zorrotz jokatzeko ez denik.

GH ekintzak jasotzen dituzten talderik ohikoenak GGKE-ak berak eta lankidetzak-erakundeak, aisialdi-taldeetako monitoreak eta gazte-taldeekin lan egiten duten hezitzaileak dira.

3. grafikoa. **Borondatezko lankideen banaketa, ehunekoetan eta adinaren arabera**



Iturria: Legarretaetxebarria, C. (1997).

Sektore honetako hezkuntza-proposamenak, dena den, gero eta gehiago zabaltzen dira beste kolektiboetara: emakume-erakundeetara, etorkinen elkarteetara, nekazal esparruko erakundeetara, hirugarren adinera eta bar.

Kasu honetan ere talde hartzailearen helburuak, testuingurua eta ezagutza maila hartu behar izaten dira kontuan. Aitzitik, erabiltzen den mintzairari, edukiari eta material edo metodologia askori doikuntza txiki batzuk bakarrik egin behar izaten zaizkio helburu-taldearengana egokitzeko.

Talde hauetaz gain, ohikoenak direnak, sektore bereko beste hainbat taldek ere har dezake parte horretan: pertsona helduak hezten zein lankideak, boluntarioak edo sektore profesional ezberdinak prestatzen jarduten dutenak, sindikatuak, elizak eta bestelako erakundeak, hots, adin-talde eta gizarte maila ezberdinetako pertsonen topaleku direnak.

2.4.3. Sektore informala

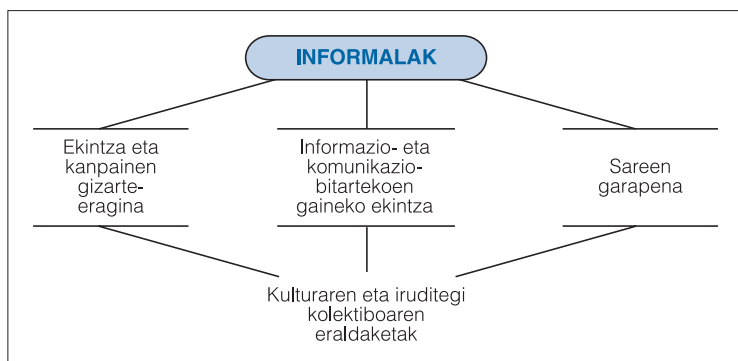
Sektore hau zehazten eta mugatzen zailagoa da aurrekoaren aldean. Lehenik eta behin, jendetzarengan sentsibilizazioa eta kontzientzia eragin beharko luketen mezuen bidez lortu nahi den zeharkako kontzientziarioari edo heziketari dagokio. Bestetan, berriz, zeharkako heziketa hori publiko jakinari bideratutakoa denean, komunikabideek informazioa maneiatzen dutela salatu edo eztabaidatu dezake. Manipulazio hori legeria urriaren gainekoa izan daiteke, edota gobernu edo nazioz gaindiko erakunde askok dituzten joeren gainekoa. Azken hauen proposamen politikoek pobrezia ez murrizteaz gain, larriagotu ere egiten baitute zenbaitetan.

Sektore informala interesgarria da. Batetik, solidaritatearen aldeko edo aurkako nazioarteko politiketan parte hartzen duelako edo hauek zehazten dituelako; eta bestetik, komunikabideen ahalemenean oinarritutako iruditegi kolektiboa, hots, onarpenaren edo gaitzespenaren aldeko iritzi publikoa sortzen duelako. Kasu honetan, GGKE handietako partzuergoek gauzatutako lobbying kanpainak dira aipatze-koak, hau da, armen aurkakoak, bereziki pertsonen aurkako minen kontrakoak, haur-esplotazioaren aurkakoak, kanpo-zorraren aurkakoak.

Baliagarriak izan dira, halaber, ingurumenari, emakumeen eskubideei, arma-salerosketari, teknologia berriei jabetzeari edo finantza-kapitalen jarioari buruzko ikerketak eta argitalpenak; baliagarri baitira gizarteko oso sektore ezberdinak zeharka kontzientziatzeko.

Kasu askotan, elementu hauek guztiek baterako laguntza eman dute hainbat arrakasta lortzeko, hala nola gizartearen parte-hartzea zein sentsibilizazioa lortzeko eta bidegabeke-riak salatzeko. Modu honetan lortu da froga atomikoak gaitzestea, ingurumenaren kutsadura zigortzea edota, proposamen jakinen kasuan, Tobin tasaren ezagutza zabaltzea, kapital finantzarioa fiskalki arautzeko eta zergapetzeko. Azken kasu honetan, lankidetzara eta herrien garapenera bideratu dira zerga horiek.

4. grafikoa. **Sektore informaleko ekintza-ildoak**



Iturria: Celorio, J.J. (1995).

2.4.3.1. **Kausazko Marketinga. Etika edo estetika?**

Kapitulu honi amaiera emateko, kausazko marketing delakoari buruzko gogoeta zenbait egin nahi dugu. Praktika hau azken urteetan indarrean bada ere, gaiari buruzko kontraesan eta polemika ugari sortu da honen inguruan.

2.4.3.2. **Gizarte Erantzukizun Korporatiboa. Esparru orokorra**

Kausazko marketinga Gizarte Erantzukizun Korporatiboaren (RSC) izendapenean taldekatutako enpresa-programei dagokien adierazpenetako bat litzateke. Mezoren¹⁸ hitzetan (2003): «RSC deritzana gizarteak eskatzen duen balore-multzotz bati erantzun ematen dion filosofia da. Filosofia hau onura ekonomikoaren lorpena garapen sozioekonomikoarekin eta ingurumenarekiko errespetuarekin bateratzen saiatzen da». Programa hauek gizarte-ekintzako praktika jakinetan gauzatzen dira, eta hauen bidez, egileak berak dionez, enpresek «enpresa-baliabideak bideratzen dituzte, normalean, irabazi asmorik gabeko erakundeek bidez, gizarte-zerbitzuen, osasunaren, hezkuntzaren, prestakuntza profesionalaren eta enpleguaren arloetan egoera txarrean dauden pertsonen babes emateko garapen-proiektu sozioekonomikoetara».

2001eko uztailan Europako Batzordeak Liburu Berdea¹⁹ argitaratu zuen, enpresen gizarte-erantzukizunerako europar

¹⁸ Mezo, J. (2003): «Relación empresas-ONG ¿Rollo fácil o noviazgo?», *Medicus Mundi Gipuzkoa*, aldizkarian, Donostia, 2003ko abendua. 6-7. orr.

¹⁹ Europako Batzordea: *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Brusela, 18.07.2001. Gaztela-

esparrua sustatzeko. Dokumentu honetan azaltzen denez, «enpresetako gizarte-erantzukizunari buruzko definizio gehien arabera, enpresek beren gizarte-kezkak eta ingurumeneri loturikoak beren merkataritza-jardunean eta solaskideetako beren harremanetan nahita sartzean datza kontzeptu hau». Batzordeak proposatzen duenez, «enpresen erantzukizun nagusia onura sortzean badatza ere, era berean, gizarteko eta ingurumeneko helburuak lortzen ere laguntza eskain dezakete, gizarte-erantzukizuna beren enpresa-estrategiaren inbertsio estrategiko gisa kokatuz». Eta honakoa gehitzen du: «honez gain, beharrezkoa da enpresei, batez ETEei, orientabidea eta bitartekoak eskaintzea gizarte-erantzukizunaren esparruko beren politikei, prozedurei eta emaitzei buruzko informazio eragingarria eman ahal izan dezaten».

Liburu Berdea enpresen gizarte-erantzukizunari buruzko eztabaidari hasiera emateko eta gaiari buruzko orientabidea emateko saiakera interesgarria bada ere, ez du izaera arau-emailea. Gomendioak eta enpresa batzuk pixkanaka-pixkanaka gauzatuz doazen kode etikoak aipatzen dira, baita Europako Batzordearen²⁰ iritzia ere, baina ez du betebeharririk berekin.

Honen arabera, RSC kontzeptu zabal honen baitan, enpresen eta GGKEen arteko lankidetzaren esparruko praktikak —solidaritategaren eta lankidetzaren esparrukoak, horiek baitira hemen interesatzen zaizkigunak— ekimen pribatuaren esku gelditzen dira, hots, akordioak edota hitzarmenak sinatu dituzten bi alderdiek ezarri nahi duten kontrolaren esku.

Romerok proposatzen duen bezala (2002)²¹, «Harreman hauek oso arlo ezberdinetan sortzen dira, eta arazo-mota ezberdinak eragiten dituzte. Alde batetik, “sektore pribatuak” oso enpresa-mota ezberdinak hartzen ditu barne, dela

niazko bertsioa eskuratzeko: www.ecodes.org/documentosecores/Libro_verde_RSC.pdf

²⁰ «Europako Batzordeak ELGAren jarraibideak aktiboki babesteko konpromisoa hartu du [honen edukiak enpresen gizarte-erantzukizunaren arloko esparru ugari hartzen du barne, hala nola haurren lan behartua, gizarte-harremanak, ingurumenaren babesa, kontsumitzaileen babesa, ezkutuko informazioaren gardentasuna eta argitalpena, ustelkeriaren aurkako borroka, teknologiaren transferentziak, lehia eta zerga-arloa.]. LANEren oinarriko arauak betetzea (elkartzeko askatasuna, behartutako lanaren ezeztatzea, ez diskriminatzea eta haurren lana ezeztatzea) aipaturiko gizarte-erantzukizunaren funtsezko osagaia da; honen kontrola eta onespena indartzea komeniko litzateke.

²¹ Romero, M. (2002): *La «solidaridad» de mercado*. In www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-Sep-12-15-09-42_Texto_ONG-Empresas.txt

neurriari, dela jarduerari edo dela negozio-irizpideei dago-kienez: ETNetatik “hirugarren sektorera”, merkataritza-euskarri gisa GGKEetan interesatutako “marka handietatik” onura eta zerbitzuak eskaini ez ezik zeharkako eta zuzeneko dohaintzak ere egiten dituzten enpresa txikietara, finantza-espekulazioko txiringitoetatik oraindik ere gizarte-jardueraren profila mantentzen duten aurrezki-kutxetara. Bestalde, harremanak era askotakoak izan daitezke: onura eta zerbitzuak eskaintzean oinarri daitezke edo GGKEetako proiektuen enpresa-finantziazioan (zuzenean edo fundazioen bidez); enpresen eta GGKEen arteko proiektuak izan daitezke, edo lehia sor daiteke enpresak tradizioz GGKEek kudeatutako jardueretan (bidezko merkataritza...) sartu izanagatik edo GGKEak tradizioz enpresenak izan diren jardueretan (eskaintzak eta GLOren fondoak azpikontratatzeko bestelako moduak) sartu izangatik; eta esparru politikoan, lankidetzak sor daiteke (baterako ekimen eta kanpainak, GGKEen bermea, enpresa-jokabideetan oinarritutako kodeak...) edota, aitzitik, gatzak (presio politikoko ekimenak eta kanpainak edota enpresa-jarduera insolidarioen aurkako salaketak...)».

2.4.3.3. ***Kausazko marketinga. Garapenerako Hezkuntzaren kontraesanak***

Ikus dezakegun bezala, aukerak askotarikoak dira; lankidetzaz mintza baikaitezke zenbaitetan eta gatazkaz beste zenbaitetan. RSC kontzeptua oso zabala da. Kontzeptu honetan sartzekoak lirarteke boluntarioratzako, babeseko, mezenasgoko programak eta —beste aukera gisa— kausazko marketinga. Azken hau, enpresa edo sektore batek kontsumitzaileak gizarte-intereseko helburu batekin konprometitu daitezen lortzeko gauzatzen duen jarduera-multzoa dela esan daiteke eta, aldi berean, enpresak merkatuari eta bere irudiari buruz dituen interesen alde egiten du zuzenean.

Interesgarria da, hortaz, enpresen eta GGKEen arteko lankidetzak eskaintzen dituen aukerak ezagutzea, eta praktika hau Garapenerako Hezkuntzaren esparruan zein neurritan sar daitekeen edo sar ezin daitekeen jakitea.

Lehendabizi kontuan hartu beharrekoa gauza jakina da; batzuen eta besteen helburuak ezberdinak direla nabarmen. Enpresak onura ekonomikoa du helburu, eta GGKEek pobreziaren aurkako eta giza garapenaren aldeko gizarte-helburua dute.

Bigarrenik, GHren ikuspegiaren arabera muturrekoa eta garrantzitsua den kontraesana da kontuan hartzekoa. Enpresa-

eta merkataritza-jarduera, izan ere, garapen kapitalistaren alderdi nagusietako bat da, eta ezagunak zaizkigu jada globalizazio neoliberalaren garaian eragin dituen ondorio kaltegarriak. Zentzu honetan, bat gatoz Verdú-rekin (2001) honakoa dionean: «fikziozko kapitalismoak harri eta zur uzten gaituzten ondorioak eragiten ditu. Esplotazioa sortzen du eta limosnen bidez kontsolatzen du, bizigaiak hiltzen ditu eta bidali egiten ditu ondoren, desberdintasuna sortzen du eta bidegabekeriaren aringarritzat aurkezten du bere burua. Hirugarren Munduko gainbalio materialak lortzen ditu, eta erruki-plusarekin itzultzen da ondoren. Baita onura-plusarekin ere».²²

Zentzu berean, Ballesteros-ek (2001) honako iritzia du: «kausazko marketingak arrazoi jakinetarako balioak sortzen ditu, baina ez letra larriz adieraziko genukeen Arrazoi orokor horretarako»²³.

Enpresek beren produktu eta zerbitzuei *balio* handiagoa emateko helburuz jartzen dute abian praktika hau, eta ez hainbeste pobrezia amai dadin laguntza emateko.

Produktu/zerbitzu jakin baten prezioaren portzentaje txiki bat garapenerako proiekturen batera edo, oro har, gizarte-kausaren batera bideratu ohi da. Gero eta gehiago dira zein proiektuekin edota zein GGKEekin parte hartzen ari diren zehazten duten enpresak, nahiz eta ez duten guztiek zehazten.

Kausazko marketingak horretan esku hartzen duten eragile guztientzako onurak sortzen dituela esaten da: enpresarentzat, lankide duen erakundearentzat eta kontsumitzaileentzat beraientzat. Enpresarentzat, «produktuari balioa» eranstean diolako, berez dituen ezaugarriez gain, eta merkatuan toki lehiakorragoa hartzeko aukera ematen diolako; erakunde lankidearentzat, bere lankidetzaren proiektuetarako diru-sarrerak handitzeko modu eroso delako; eta kontsumitzailearentzat, kostu pertsonalik eskatzen ez duen konpromisorik gabeko «solidaritaterako» aukera eskaintzen diolako: ez du esku-hartzerik eskatzen, bere kontzientzia lasaitzen du eta bere eguneroko bizitzarekin jarraitzeko aukera eskaintzen dio distortsiorik eta eztabaida gehigarririk gabe.

²² Verdú, V. (2001): «La economía con buen corazón. El capitalismo de ficción crea la explotación y la consuela al mismo tiempo». *El País*, 2001eko azaroak 11. In: http://www.alicante-ayto.es/p_ciudadana/articulo_1101_3.html

²³ Ballesteros, C. (2001): *Marketing con causa, marketing sin efecto. El marketing con causa y la educación para el Desarrollo*. Universidad Pontificia de Comillas. Laburpena ikusteko: www.isf.uva.es/cursoeas/eas2/D18_16_Ciudadania_Corporativa.pdf

Kausazko marketingaren izaera hezigarria nulua da, edo okerragoa dena, ohitura kontsumisten araberako heziketa eskaintzen du, eta heziketa hori lagungarri da nagusi den sistema hegemonikoa errepika dadin.

11. koadroa. **Proposamen insolidarioa**

Sistema honen arabera eginiko zenbait kanpainak eztabaida sortu du, baita gatazkak ere, GGKEen Koordinakundean eta lankidetzaren edota konpromiso solidarioaren esparruan jarduten duten sektore kritikoen artean. Horietako bat 1998. urteko «Fortuna 0'7», kanpaina izan zen, zenbait GGKEk izenpetutakoa (Fundeso, Anesvad, Codespa, Acción contra el Hambre eta MPDL). Aipaturikoek, ordea, ez zituzten aintzat hartu tabakoaren kontsumoak osasunean eragiten zituen eraginak, ezta tabako-enpresek Hegoko herrialde askotan zein baldintza negargarritan lan egiten zuten ere. GGKEek onartu egin zituzten kanpaina honetako fondoak, GKEen Koordinakundeko Gobernu Batzordeak onartutako gomendioaren aurka. Azken hau, «Jokabide Kodearen Jarraipen Batzordeak hala eskaturik, GKE federatuei zuzendu zitzairen, Tabakalerak sustatzen zuten deialdiko fondoak onar ez zituzten gomendioa emanez. Etiko jotzen ez ziren fondoak publikoki gaitzesteko gonbitea egiten zuten, tabakoa urtero milaka hildako eragiten duen produktu kaltegarria baita. Aurretik, Koordinakundeak Fortunaren kanpaina salatzen zuten komunikatua egin zuten, eta bere publizitate-estrategia berriz azter zezan eskatu zion tabakaleralari. Hasi eta hilabeteren buruan kanpainak aurrera jarraitzen zuten. Fortunak 80 milioiko laguntzak emanak zituen eta beste 60 gastatuak zituen aipaturikoa kontatzeko publizitatean».

Iturria: Garapenerako GKEen Espainiako Koordinakundea (1999).

Enpresen kasuan, behinik behin, garbi dago kausazko marketinga sustatzeko interesaren atzean dagoen motibazio-etako bat zein den. Izan ere, populazioaren sektore zabal bat prest legoke gehiago ordaintzera, baldin eta eskuratzen duen produktuak edo kontratatzen duen zerbitzuak solidaritatezko gizarte-balio gehitua duela bermatuko balitzaio. «Inkestetek erakusten dutenez, kontsumitzaileek ez dituzte produktu onak eta seguruak bakarrik eskatzen, gizarte-ikuspegiaren arabera modu arduratsuan ekoizten direlako segurtasuna ere izan nahi baitute. [...] Honek merkataritza-ikuspegi interesgarriak sortzen ditu, kontsumitzaile-kopuru handia produktu horientatik gehiago ordaintzeko prest baitago».²⁴

Dena den, GGKEen interesa zein den ikusi beharra dago. Badirudi garbi dagoela proiektuetarako fondoak lortzea dela, baina honakoa galdetzeak ere zilegi dirudi: edozein

²⁴ Europako Batzordea (2001), *op. cit.*

preziotara? zilegi al da irizpide merkantilista bera erabiltzea eta beste foroetan salaketa-objektu diren egiturak finkatzen laguntzea? «Arrazoibide merkantilista hutsari helduz, nabarrena dirudi zenbait GKEek merke saltzen dutela *solidaritatearen* balorea, hots, gaur egun publizitatearen merkatuan oso altu kotizatzen dena». Fueyo (2002)²⁵

Enpresen eta GGKEen arteko harremana kontuz aztertze-ko gaia izan ohi da, eta azterketa xehatua egitea komeniko litzateke kasu bakoitzean. Azterketa egitea interesgarria litzateke, baldin eta lankidetzat hartutako enpresek beren jarduera kudeatzeko lan-esparruko eta gizartearekiko eta inguruarekiko harremanen esparruko arau etiko jakinak erabiliko balituzte. Baina informazio hau lortzea eta aipaturikoa egiaztatze-ko gaitasuna edukitzea ez da beti lan erraza, batez ere lanaren, gizartearen edo giza eskubideen esparruan hain zorrotzak ez diren legeriez baliatu ahal izateko herrialde ezberdinetan lan egiten duten Enpresa Transnazional handien kasuan.

Beste zenbaitetan, enpresa jakinek gizarte-izaera duten proiektuetara bideratzen dute beren onuraren zati bat, eta jarduera hauek beren publizitate-estrategian ez sartzeko konpromisoa hartzen dute. Halakoak ere aztertzea merezi du. Honek —gutxienez *a priori*— esan nahi lukeenaren arabera, enpresak beste proiektu batzuekiko gizarte-legitimitatea lortu nahi du, eta GGKEek kudeatutako gizarte-kasuetan inplikatu izanak gehiago erantzuten die irizpide etikoei irabazkoei baino.

2.4.3.4. ***Kausazko marketinga ez da Garapenerako Hezkuntza***

Bereizi ditugun ezaugarriei erreparatuz, kausazko marketinga sentsibilizatzeko eta garapenerako hezkuntzarako praktika ona ez dela ondorioztatze-ko moduan gara, izan ere:

- Bere helburua produktua saltzea da, produktuari balore handiagoa ematea, ez ordea, giza garapenerako laguntza ematea.
- Enpresentzat da onuragarri —bere irudia hobetzen baitu lehiakorragoa bilakatzeko—, fondoak jasotzen dituzten komunitateentzat baino gehiago.

²⁵ Fueyo Gutiérrez, Aquilina (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Bartzelona, Icaria.

- Kontsumoa sustatzen du: «zenbait eta gehiago saldu, orduan eta gehiago laguntzen da».
- Garapenerako ikuspegi asistentzialistari erantzuten dio.
- Ez du kontzientzia kritikorik pizten kontsumitzaileen-
gan, eta kontzientziak lasaitzeko ekintza bilakatzen da.

12. koadroa. **Kausazko marketinga ez da garapenerako hezkuntza**

Kausazko marketingak ez du balorerik sortzen aktore nagusiengan, hots, pobretutako herrialdeetan, gehienetan fondo-transferentzia hutsean, karitatezko dohaintza hutsean gelditzen baita. Beharrezkoa da hori nahikoa ote den edo, aitzitik, herrialde hauentzako kaltegarria ote den planteatzea. Egia da diru-transferentzia, zenbaitetan, beharrezkoa dela eta gose diren herrialdeei jaten eman diezaiekeela. Aitzitik, badirudi, ohiko baieztapenak dion bezala, arraina ematen duela, kanabera eman ordez, arrantzan erakutsi ordez, eta ez duela pentsarazten zergatik batzuek arrantzan egiten duten eta besteek ez, eta zergatik pertsona batzuek arrantzan egiteko bitarteko eta gaitasunak dituzten eta besteek ez. Hau da, agian, kausazko marketingari egin dakioken kritika nagusietako bat: arraina ematen duela eta horren bidez Hegoko hiritarrak kontent uzten dituela, baina horren ondorioz hiritar horiek ez dituztela ondorengo urratsak pentsatu ere egiten. Modu honetan honakoa baieztatu daiteke:

1. Kausazko marketinga enpresek merkatuan lehiakor izan behar dutelako jaiotzen da eta horregatik du zentzua. Izan ere, enpresa hauek lehiakideengandik bereiziko dituen zerbait bilatzen eta beren izena halako gizarte-osaigai bati lotzen saiatzen dira. Horrek irudia hobetzeko aukera ematen die eta, ziurrenik, gehiago saltzeko edo beren bezeroen fideltasuna lortzeko.
2. Kausazko marketingak erosketa azkarra, eragingarria eta ezberdina bilatzen duen kontsumitzaileari balioa ematen dio, gizarte-marka gisa aurkezten diren marken bidez halako solidaritatea gauzatzeko modua ematen baitio. Horrek bere buruarekin ongi sentiarazten du kontsumitzailea, mundua eraldatzeko laguntza ematen ari dela uste baitu.
3. Kausazko marketingak berari loturiko kausei balorea ematen die merkatuan nabarmentzeko proiektuetarako fondo bidez.
4. Kausazko marketingak, eta goseari eta pobreziari irtenbidea emateko «bestelako irtenbideek», hala nola *Arratoi Solidaritateak*^a, ez dute garapenerako hezkuntza ahalbidetzen, kontsumitzailea edo hiritarra aulkian eserita gelditzea eragiten baitute, eta arratoi-klik huts baten bidez edo erosketa egitera joate hutsarekin, mundu hobea sortzen ari diren ustea sortzen baita beraiengan. Ez da ahalegintzen hiritarrek arrazoiengandik inguruko galderak egin dituzten; lortu nahi den bakarra ekintzak dira. Zentzu honetan, kausazko marketinga kontsumo kontzientearen aurkakoa izango litzateke.
5. Kausazko marketingak ez du garapenerako hezten, egiturak mantentzea sustatzen baitu, zenbaitetan gehiegizkoa eta ez-kontzientea den kontsumoa sustatuz. Kausazko marketingaren mezuak, «Zuk gehiago erosten baduzu,

c

.../...

nik gehiago ematen dut dohaintzan» dionak, eredu zapaltzailea mantentzen du. Kontsumoak giza garapena ahalbidetzen du nabarmen, baldin eta jendearen gaitasuna eta bizitza aberasten baditu besteren ongizatean ondorio txarrik eragin gabe. Aitzitik, egungo ereduak eta joerak desberdintasunak eta ingurumenaren degradazioa areagotzen ditu (PNUD, 1998). Zapaltzaile inkontzientea eroslea da, bere ustez, paradoxikoki, ongia egiten ari baita, nahiz eta egiaz desberdintasunak areagotzen laguntza eskaintzen ari.

6. Kausazko marketingak garapen-eredu asistentzial hutsak iraun dezan ahalbidetzen du, «saltzen» diren kausak giza laguntza humanitariokoak baitira. Hala, iraunkorra ez den garapen-eredua mantentzen du, ez baitu desberdintasunentzako irtenbiderik proposatzen, baita erosketetarako dependentsia-eredua mantentzen ere, lehiak balio handiagoko produktua eskaintzen duelako marka aldatzeko aukera eginez gero, murriztu egiten baitira kausarako fondoak.
7. Kausazko marketingak ez du hezten eta, gainera, zentzu horretan lanean jardun beharko luketen zenbait GKEren independentzia isilarazi eta ezabatu egin dezake.
8. Aztertu beharreko zenbait galdera eta gai irekirik mantentzen da; esaterako, kanpainen jarraipena, kontsumitzaileen erreferentzia-taldeek eta modere duten eragina, eta hemen aipatzen ez diren bestelako eragileen balizko inplikazioa, hala nola akziodunena eta enpresetako langileena.

^a WEBgune horietan arratoiarekin orrialdeko botoi batean klik eginez babesle batek arroz-, zopa-katilu bat edo antzekoa ematen dio Hirugarren Munduan gosez den pertsona bati. Ikus adibidez: www.thehungersite.com, www.donagratias.com, www.canalsolidario.org

Iturria: Ballesteros (2001).

3

Dimentsio pedagogikoa

3.1. GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN DIMENTSI PEDAGOGIKOA

GHren dimentsio pedagogikoa enuntziatuak berak adierazten duen horretan dago: heziketaz baliatuz garapena derritzan zerbait lortzean. Borondatezko ekintza du berekin, egituratua, jakintza eraikitzekeo tekniketan eta prestakuntza-metodoetan oinarritua, eta pertsonak Garapenerako gizarte-aldaketa sustatzeko eragile bilakatzea du helburu.

Prestakuntzarako joera garbia badu ere, GHk ez du jatorri zinez pedagogikoa izan. Horregatik, bere teoria propioa gauzatzeko eta lanerako subjektuak eta metodoak zehazteko, diziplina ezberdinetako iturri eta autoritateetara jo behar izan du; soziologiara, antropologiara eta psikologiara, esaterako.

Eklektikotasun hori onuragarria bezain aberasgarria izan da; ezagutza etengabe gaurkotzea ahalbidetu baitu. Barietatea ere ulertzekoa da; ez bakarrik edukien konplexutasunagatik, baita publiko-aniztasunagatik ere. Baldintza honek beharrezko egiten du adin eta gizarte-sektore ezberdinen arabera diseinatutako irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak abiapuntu hartzea. Gainera, GHk aintzat hartzen du hainbesteko desberdintasunak dituzten publiko horiek ere heterogeneoak direla funtsean.

Iturri hauetakoko bakoitza sakontzen hasi ezin badaiteke ere, GHk elikatzeko erabiltzen dituen korronteak, hezkuntza prozesu eta produktu kultural, politiko eta soziala zela uste zuten xx. mendeko korronteak direla esan daiteke. Horregatik, GHk Dewey, Montessori, Freinet, Neil edo Piaget auto-

reek hezkuntza-pentsamenduari buruz eginiko ekarpenetatik sortutako alderdiak hartzen ditu barne.

Zenbait alderditan, Vigotsky-k proposatutako eta Bruner-ek garatutako gizarte-elkarrekintzako ikaskuntza-ideietatik gertuago dago. GHk pedagogia dinamikoa aldarrikatzen du, eta hortaz, Lewin gisako iturrietara jotzen du, Ikerketa-Ekintza proposamenen bidez. Ideia hauek Carr-ek eta Kemmis-ek hartu zituzten berriro.

Eragin hauek eta beste zenbait GHren aldi ezberdinetan aurki daitezke, nahiz eta orotara hartuta, xx. mendeko pedagogorik ospetsuenak, Paulo Freire brasildarrak, garatutako gizarte-pedagogia duen ardatz. Hezkuntza, askatasunerako eta zapal dutako taldeen autokontzientziaziorako praktika gisa, aurreratu egin zitzaizen lankidetzaren eta giza garapeneraren helburuei beraiei ere. Hegoan jaio bazen ere, Latinoamerikan, teoria honek eta bere sortzaileak ikaragarritzko eragina izan dute Afrikako eta Europako herrialdeetan.

Gai honi buruzko libururik zaharrenetako batek «Educación para el cambio social»²⁶, Pierre Furter, Iván Illich eta Paulo Freire egileen artikulua barne hartzen dituenak, gaur egun Garapenerako Hezkuntza osatzen duten garapen komunitarioarekiko prestakuntza-, etika- eta konpromiso-kezkaberberak hartzen ditu hizpide. Jarraian, egile horietako bakoitzaren artikuluetan aurki daitezkeen zenbait gogoeta azpimarratuko ditugu.

Ekintza pedagogikoaren helburua ez da hainbeste aurrez ezarritako edo sortutako prestakuntza ematea; *gizakiak*, garapenerako eragile izan dadin, etengabe bere burua prestatu eta gaitu ahal izan dezan baldintzak sortzea baizik, bere garapen proiotik hasita, baina horretara mugatu gabe. (Furter).

Profetikoa, utopikoa eta itxaropentsua izatea, (...) egiazko praxiaren bidez salatzea eta iragartzea da. Errealitateari buruzko ezagutza zientifikoa, hortaz, eragingarritasun profetikorako beharrezko baldintza da. (Freire).

Adorea izan behar da mundu garbi eta garden baten prezioa zein den esateko; teknologia munduko jendearen zerbitzura zein kostura jarri ahal izango litzatekeen sinatzeko, modu horretan, pertsona bakoitzak (...) munduan barrena ibiltzeko aukera izan dezan eta jakin nahi duena... ikasteko aukera izan dezan. Adorea izan behar da teknologia jende guztiaren eskura jartzeko, eta teknologia hori, gero eta jende gutxiagorentzako, eta gero eta sendagai, hezkuntza, etxebizitza edo garraio garestiagoak, egiteaz harro dauden teknokratei eskuetatik kentzeko;

²⁶ Freire, P.; Illich, I.; Furter, P. (1974): *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Ed. Tierra Nueva.

guztiak ere kontsumo-produktu gisa ulertuta, hauek ekoizteko sekretua adituen erudizio pribatua baita. (Illich).

xxi. mendearen hasierarako gogoeta arrunt samarrak bada dira ere, honako alderdien arteko tentsioak azpimarratzen dituzte: indibidualismoaren eta parte-hartzearen artekoa, gogoetarik gabeko aktibismoaren eta ezagutzan oinarritutako kontzientziazioaren artekoa, botere-gehiegikeriaren edo bazterketaren eta bizitza duin baterako zientziaren, artearen edo ondasun materialen jabetzaren edo sozializazioaren artekoa. Gaur egun etika, zientzia eta teknologia barne hartzen dituzten zenbait eztabaida proposatzen da: medikamentuen edo giza genomaren patenteak, elikagaien industria, azalera handietako saltokiak, komunikazio-sistema elektronikoa. Aipaturikoek ongizatea sortu ez ezik desberdintasunak handitu ere egin baititzakete.

Gertakari kontraesankor hauek guztiek lankidetzan, zuzentasunean eta jendearen jabekuntzan oinarritutako etika defendatuko duten GH gisako hezkuntza-korronteen beharra baieztatzen dute. Pertsonak trebatu egin behar dira, garapenean parte har dezaten eta munduko populazioaren artean ondasunak eta aukerak zuzenago bana daitezten.

3.2. NOLA MUGATU ETA DEFINITU HEZKUNTZA-KORRONTE HAU

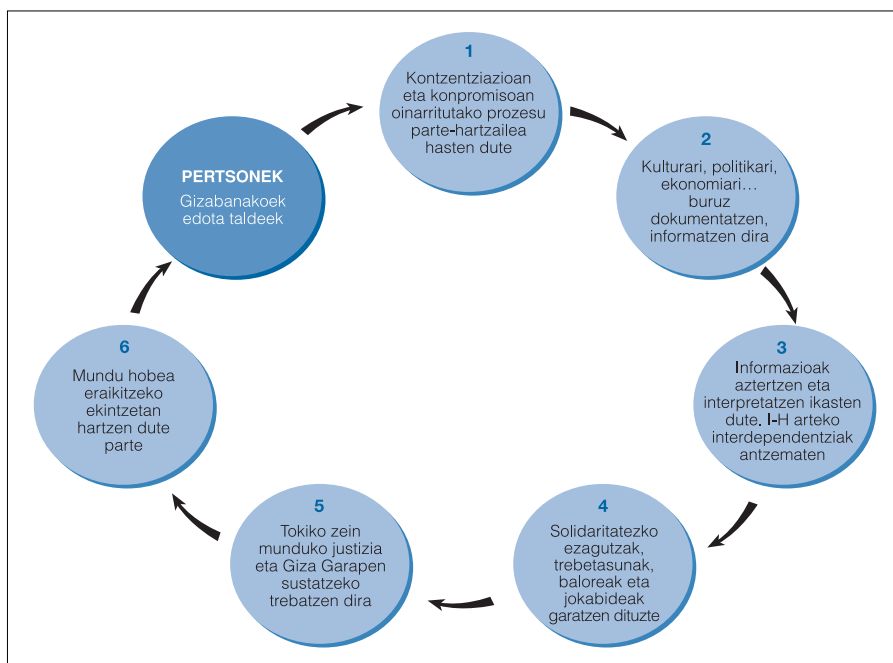
Bilakaeran ikusi ahal izan dugunez, asko izan dira GHri buruzko interpretazioak, zabalagoak zein zehatzagoak, eta GH korronte eta praktika ezberdinak eragin dituzte. Hala ere, guztiak bat datoz zenbait premisatan; esaterako, GH lparreko solidaritatea sustatzeko mekanismorik onena dela baieztatzen dute.

Horietako bakoitzak bere ildo nagusiak aurkezten ditu. Ildo horiek bat etorri ohi dira batzuetan eta kontraesankorrek edo erabat ezberdinak izan ohi dira bestetan. Batzuek hedapenerako kanpaina orokorren alde, fondo-bilketaren alde egin ohi dute; beste zenbaitek, berriz, informazio zehatza eskaintzean jartzen du arreta, publiko zabalak edo profesional eta adituek informazio hori prentsako, irratiko eta telebistako ohiko informazioarekin alderatu ahal izan dezaten. Batzuen ustez, ikerketa eta prestakuntza helburu akademikoak dira, eta beste batzuen ustez, ezagutzak bere azken aplikazioan bakarrik hartzen du zentzua, hots, lankidetzan, solidaritatean, salaketan edo garapenerako alternatibetan. Beste zenbaiten iritziz, lan batek ez du bestea baztertzen; gizarte-aldaketa eragiteko batu egin behar dira guztiak.

Egile klasikotzat jotzen diren Hicks-ek eta Townley-k (1982) honela definitzen zuten Garapenerako Hezkuntza: «...jendeari, bere komunitateko garapenean, naziokoan edo orokorrean parte har dezan, prestakuntza eskaintzen ahalegintzen dena. Parte-hartze horrek prozesu sozial ekonomiko eta politikoetan oinarritutako tokiko eta nazioarteko egoerei buruzko ezagutza eskatzen du».²⁷

Marlen Eizaguirreren²⁸ arabera, modu honetan defini daiteke gaur egun Garapenerako Hezkuntza: «Hezkuntza prozesu dinamikotzat, interaktibotzat eta parte-hartzailetzat duen ikuspegia, eta ondoko helburuak dituena: pertsoneri erabateko prestakuntza ematea; garapenaren arazoei eta Iparraren eta Hegoaren arteko desberdintasunen tokiko arazoiei eta arazo orokorrei buruzko kontzientziak eta informazioa eskaintzea, eta ekintza parte-hartzailean eta eraldatzailean parte hartzeri konprometitu daitezkeen lortzea».

5. grafikoa. Garapenerako Hezkuntzaren zikloa



Iturria: Miguel Argibay (2002).

²⁷ Hicks, D.; Townley, C. eds. (1982): *Teaching world studies. An introduction to Global perspectives in the curriculum*. Harlow, Longman.

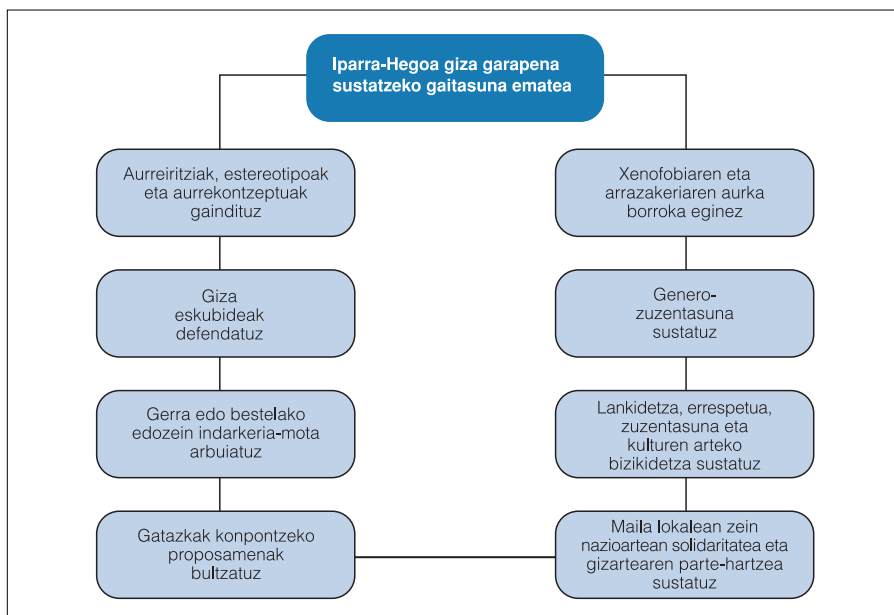
²⁸ Pérez de Armiño, Karlos (dir.) (2002): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona. Icaria / Hegoa. 209. or.

Mundu bakar batean, herri global batean bizi gara, baina beste errealitateei ezikusiarena egin ohi diegu eta, askotan, baita geure errealitateari berari ere. Nazioarteko hiritarren aldeko apustua egiteko ordua da dagoeneko; Iparreko zein Hegoko jendeak giza eskubideak errespetatu dituzan, kontinente guztietako herrialde eta kulturak lotzen dituzten interdependentsia ugariak ezagutu dituzan eta lotura horien ondorioak ulertu dituzan heziketa eskaintzeko ordua.

Audrey Osler-ek aipatzen zuen bezala (1994): «... interdependentsia globala onartzeak esparru egokia eskaintzen digu, [pertsonek] botere politikoaren eta ekonomikoaren artean dauden harremanak aztertu ahal izan dituzaten, arrazakeriari eta bidegabekeriari desafio egiteko aukera eskainiz».²⁹

Horregatik, premiazkoa eta beharrezkoa da lankidetzaren, bizikidetzaren, besteren errespetua eta ezagutza oinarri dituen hezikuntza eskaintzea, mestizaje kulturala eta aniztasunaren aberastasuna oinarri dituen, nazioarteko harremanetako alderdirik humanoena baitira, nahiz eta harreman hauek elementu politiko, militar eta ekonomikoek definiturikoak izan.

6. grafikoa. GHren sentsibilizazio- eta prestakuntza-ildoak



Iturria: Miguel Argibay (2003).

²⁹ Osler, Audrey (1994): *Development Education. Global perspectives in the curriculum*. Londres, Cassell.

GHren izaerari buruzko koordinatu orokorrak ezarri ditugu, baita bere helburuak eta GHren ikuspegitiko prestakuntza jasotzen dutenen gain izan beharko lukeen eragina ere. Hala eta guztiz ere, batzuk GHren gai murriztailea erabiltzera mugatzen dira, eta Hegoko gai katastrofikoak eta ezaugarri negatiboak bakarrik jorratzen dituzte.

Aktibismorako eta solidaritaterako zaletasunak elementu hauek bakandu egin ohi ditu, zentzua kendu ohi die eta esparru orokorrekiko lotura orotatik askatu ohi ditu. Kasu honetan, ikuspegi eta praktika hauek GHk defendatzen dituen postulatuak aurkako emaitzak sortzen dituzte. Horregatik, erredundantea eman badezake ere, beharrezkoa da Garapenerako Hezkuntza zer den eta zer ez den bereiztea.

13. koadroa. **Zer da eta zer ez da Garapenerako Hezkuntza**

BAI	EZ
<p>Prozesu bat GH etengabeko bidaia da aurrez zehatutako progresioa baino gehiago. Alderdi jakinak ikertzen dituenean, prozesu zabalagoen baitan hartzen duten zentzuaren arabera aztertzen ditu. Ikertzen edo prestatzen jarduten duenean, etengabe aritzen da, etengabeko gogoetan oinarritutako hezkuntza interaktiboa sortuz. Zalantzek, ezagutzek eta etengabeko esperimertzioak okerreko kontzepzioak aldatzeko aukera eskaintzen dute.</p>	<p>Bakandutako ekintza Jorratzen dituen gaien konplexutasuna eta aipaturikoen denboran duten jarraitutasuna kontuan hartuz, bakandutako edo testuinguruz kanpoko hezkuntza-ekintza oro GHren printzipioekin kontrastatzen dago. Elkarrekintzarik, ulermenik, ezagutza eskuratzetik ahalbidetzen ez duen proposamen mekanikoa bilakatu da. Ez du alde aurretiko ideiak aldatzeko balio.</p>
<p>Konplexua Jorratzen diren gaiak konplexuak dira bere horretan (politika, ekonomia, kultura, etika). Elementu bakoitza sakonki eta ikuspegi ezberdinetatik aztertu behar da. Beharrezkoa da ezagutzea eta arakatzea, zehaztea.</p>	<p>Sinplifikatzailea Errealitate konplexua eta kontraesankorra ezin aurkez daiteke, ezta aurkeztu behar ere, termino sinplisten bidez. Beharrezkoa da eratzun azkarrak edo mekanizistak ekiditea.</p>
<p>Eztabaidagarria GHk gai eztabaidagarriak jorratzen ditu, baita aztertu, ikertu, eztabaidatu eta esku-hartzeetarako proposatu ere. Horieta-ko askorentzat erantzun bat baino gehiago dago. Beste batzuentzat, ordea, oraingoz irtenbiderik ezagutzen ez dela aitortu beharra dago. Kontraesanak eta gatazkak ikuspegi kultural ezberdinetatik, historiari buruzko interpretazio ezberdinetatik, ezagutza-faltatik, balore-eskala ezberdinen arteko talkatik... sor daitezke.</p>	<p>Monolitikoa GHk ez ditu betiereko ziurtasunak adierazten. Malgutasuna, gogoeta egiteko gaitasuna, iritzi-trukea ditu oinarri. Bere premisak etengabe berrikusi beharrekoak dira. Ez dira zurrunik, ezta eztabaidaezinak ere. Manikeismo murriztaileari, zehaztasunik gabeko kontsignei ihes egin beharra dago. Ezin onar daitezke oinarririk gabeko argudioak, eta ezin egin dakieke entzungor norberarekin bat ez datozen interpretazioei.</p>

.../...

.../...

BAI	EZ
<p>Munduari buruz</p> <p>Garapenaren dimentsio ezberdinek mundu osoko herrialde, eskualde, kultura eta gizakiengan dute eragina. GHk fenomenoen arteko loturak bilatzen ditu, ikuspegi holistikoa eskaintzen du eta tokikoaren eta orokorraren arteko eraginak erakusten ditu.</p>	<p>HEgoari buruz bakarrik</p> <p>Garapen desegokiaren gaia ez dago- kio soilik Hegoari, eta ezin uler daiteke lparren inklusioa eta honek Hegoaren pobretzean duen ardura kontuan hartu gabe. Ezin onar daiteke pobrezia, indarkeria eta ustelkeria soilik Hegoari dagozkion produktu endogeno gisa aurkeztea. Horrek interdependentziak, botere-desberdintasunak eta abar ukatzea luke berekin.</p>
<p>Diagnosiak eta proposamenak</p> <p>GH errealtateari buruzko begirada zorrotza da. Arazoak behatu eta aztertu egiten ditu, ondoren irtenbideak proposatzeko, alderdi positiboak erakusteko. Etorkizuneko ikuspegi bidea irekitzeko proposamen alternatiboak egiten saiatzen da, aniztasuna errespetatzeko, bizikidetzatza, ulermena, empatia errazteko, eta pertsonen giza garapenerako prozesuetan eta gizarte-justizia hedatzekoetan parte har dezaten bultzatzeko.</p>	<p>Soilik arazoei buruz</p> <p>Garapena hain gai konplexua eta kontraesankorra denez, sinplifikatzailea eta kaltegarria da aipaturiko gaia arazoforman bakarrik enuntziatzea, hots, bere alderdirik katastrofikoena eta hunkigarrienak azpimarratzea. Ikuspegi hau determinismotik hurbil bailegoke. Pesimismoa, axolagabetasuna susta dezake: GHk lortu nahi dituen emaitzen aurka.</p>

Iturria: DEC Birmingham. 1994. Egokitua.

Laburbilduz, GH ez da ekintza bakandua, sinplifikatzailea eta monolitikoa, ez da soilik Hegoari buruzkoa eta ez du arazoak hautemateko eta aztertzeke bakarrik balio. GH munduari buruzko prozesu konplexua, eztabaidagarria da, tokiko zein mundu mailako diagnosiak eta hobetze-proposamenak egiteko balio duena.

Konplexutasunerako eta ulermen kritikorako joera horregatik beragatik eta ikuspegien eta problematiken arteko beharrezko elkarrekintzagatik Garapenerako Hezkuntza Hezkuntza Globala bilakatzen da egun. Aipaturikoa ikuspegi ezberdinez baliatzen da bere azterketetan eta bere proposamen pedagogikoetan.

Bere garaian Greig, Pike eta Selby (1991)³⁰ autoreek aipatu zuten, beharrezkoa da *hezkuntza-mota* guztiak ikuspegi zabal batean sartzea, ikuspegi horrek hezkuntzen arteko loturen berri eman dezan. Kultura arteko hezkuntzak,

³⁰ Greig, S.; Pike, G.; Selby, D. (1991): *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madril, Editorial Popular.

giza eskubideen eta bakearen hezkuntzak, ingurumenaren hezkuntzak edo kontsumoaren hezkuntzak errealitatea aztertzeko kontuan hartu beharreko zenbait ardatz nagusi eskaintzen dute, baita garapen-eredu alternatiboak irudikatzen eta eraikitzen hainbat ardatz ere.

Pertsonak herrialde batzuetatik besteetara mugitzeak agerian uzten du harrera-politikak sustatzeko dagoen beharra. Baina agerian uzten du, era berean, kultur aniztasunaren aldeko kultura hedatzeko dagoen beharra, pertsona guztientzako giza eskubideak onartuko dituen bizikidetzaren esparrua sortzeko dagoena eta nor bere kultur nortasuna galdu gabe integrazioa bermatzeko beharrezko trukeak egin ahal izango dituen esparrua sortzeko dagoena.

Etengabe aldatzen ari den mundu aztoratu honetan, bizitzaren egokitu zaigun honetan, ugaritzen ari dira mota guztietako gatazka, belikoak bereziki. Baina zuzeneko indarkeria-mota oro ez ezik erantzun armatuaren bidez gauzatzen dena ere ezabatzeko beharra izateaz gain, gaur egun gaitzik handiena den egitura-indarkeriari aurre egiteko beharra ere badu gizateriak: bidegabekeria eta desberdintasuna, pobrezia eta gizakirik gehienek bizi-baldintzak duinik ez izatea; giza bizitzaren balioaren ginetik onura eta irabazia jartzen dituen garapen-eredu jakin baten ondorio dira. Zentzu honetan, bakearen hezkuntza eta giza eskubideak ikuspegi pedagogiko jakin bateko ardatz nagusi bilakatzen dira. Ikuspegi pedagogiko honek gatazken kudeaketari eta konponketari buruzko ikaskuntzaren aldeko apustua egiten du, eta giza eskubideen hedapena eta praktika herri guztientzako bidezkoa eta zuzena den giza garapena lortzeko oinarritzko euskarrietako bat dela uste du.

Ingurumenaren hezkuntza eta kontsumoaren hezkuntza puri-purian daude. Krisi ekologikoa garapenari buruzko eztabaidaren erdi-erdian dago. Agentzia ezberdinek eta hainbat txostenek baliabide naturalak sistematikoki ustiatzean oinarritutako garapenaren mugei buruz ohartarazten gaituzte; giza beharrak asetzearen eta ingurumena mantentzearen arteko oreka ezartzeko premia azaltzen dute; biodibertsitatearen balioa azpimarratzen dute, baita ekosistema integratu bateko kide izatearen nozioa eta bere hauskortasunaz kontziente izateko dugun beharra ere. Ekosistema naturalen eta giza ekosistemen arteko elkarrekintzaren ulermena jorratzeko bide bakarra hezkuntza sistematikoa, problematizatzailea da, garapen-etika berria ahotan hartuko lukeena; eta honen bidez, inguru naturalak giza ekintzen errezeptakulu huts izateari utziko lioke eta bestelako garrantzia hartuko luke.

Esparru honetan, kontsumoaren hezkuntzak gehiegizko kontsumoan oinarritutako egungo garapen-eredua eraldatzeko dugun erantzukizun aktiboa azpimarratzen du; gisa honetan, beste eredu bat sor dezagun, hots, kontsumitzaileon bidezko merkataritzaren eta kontsumo arduratsuaren aldeko jarrera kontzientea oinarri izango duena.

Bestelako ikuspegiak eta begiradak barne hartzen dituen garapenerako hezkuntzari dagokionez bereziki garrantzitsua den ikuspegia utzi dugu atal honen amaierarako. Genero-ikuspegiak ari gara, errealitatearen azterketan ez ezik garapen alternatiboen proposamenetan eta gizarte-erlaketara bideratutako hezkuntza-ardatzetan ere kontuan hartu beharrekoa.

3.2.1. **Genero-ikuspegia Garapenerako Hezkuntzan**

3.2.1.1. ***Azterketa sozio-kulturala genero-ikuspegiaren arabera***

Ikusi ahal izan dugunez, Garapenerako Hezkuntzak historia luzea du, eta historia horretan, GHren osagairik garrantzitsuenek esparru sozialean, politikoan, ekonomikoan eta kulturean gertatu diren erlaketekin bat etorri diren aldaketak izan dituzte.

- Garapenaren kontzeptuak bilakaera izan du, eta pentsamendu kritikoak eginiko ekarpenen bidez aberastu da. Modernizazioaren paradigmatik Giza Garapenaren eta Garapen Iraunkorraren paradigmara eginiko aldaketan ez dira edukia eta orientabidea bakarrik aldatu, eztabaidaren gunea ere aldatu egin da eta pertsonan, pertsonaren beharrak asetzean eta bere gaitasunak gartzean jarri du arreta.
- Interdependentziaren kontzeptua Aniztasunari lotu zaio. Ez bakarrik irtenbide globalak eta planetaren Hegoa eta Iparrera bideratutako ekintza solidarioak eskatzen dituzten arazoak ditugulako, baita gero eta gizarte konplexuagoak ditugulako ere. Hauetan, kultura eta etnia ezberdinak egoteak kulturartekotasunaren ikasgaia proposatzen digu ikuspegi sinplistik eta eurozentrikoak gaingiditzeko.
- Globalizazioaren kontzeptua. Gero eta txikiagoa den munduan bizi garen ideia, albisteak eta gertakariak ia gertatu ahala jasotzea errazagoa den mundua, informazioa abiadura handian mugitzen den mundua; baina, aitzitik, pertsonen libre mugitzea galarazten diena.

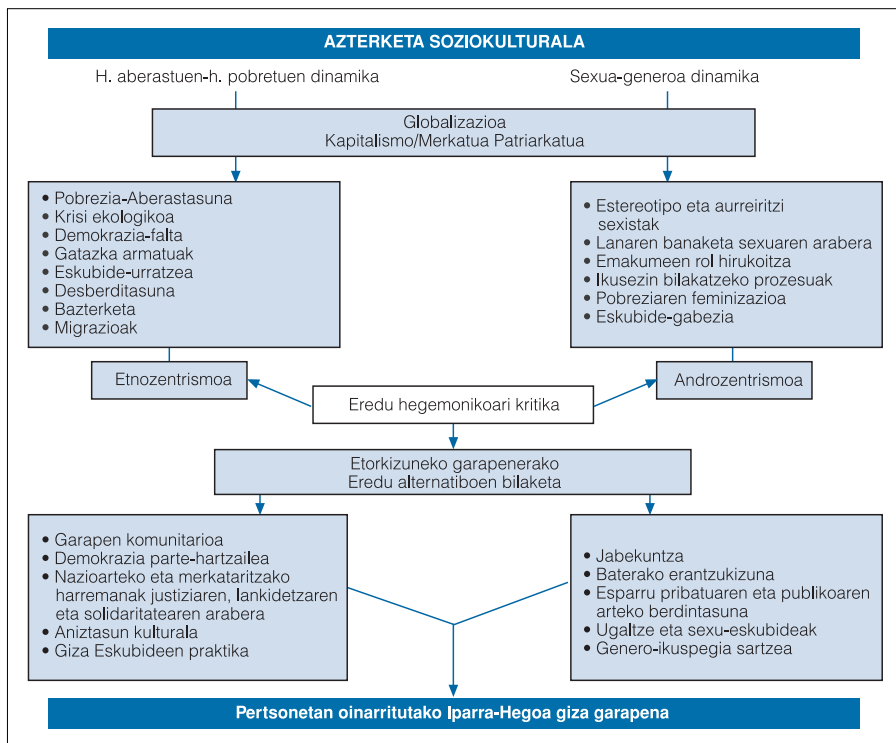
—Hezkuntzaren kontzeptua bera. Alderdi kognitiboak ez ezik afektiboak eta jarrerazkoak ere zaintzen dituen pres-takuntza integralaren ildo; eta Hezkuntza Guztiontzako Giza Eskubidea dela aldarrikatzen duen ildo, hots, mi-lurteko honetarako premiarik handieneko erronka.

Baina aipatu ditugun elementu hauek bezain garrantzi-tsuak dira, Garapenerako Hezkuntzak bere aukerak zabal-tzea eta mugimendu ekologista, bakezale eta feministetako ekarpenekin ikuspegia aberastea ahalbidetu duten elemen-tuak ere.

Azken honi zor diogu genero-ikuspegia errealitatearen azterketan sartu izana, eta pertsona guztientzako, gizon eta emakumeentzako, justizian eta zuzentasunean oinarritutako Giza Garapena lortzeko sustatu beharreko proposamen poli-tikoetan sartu izana.

Genero-ikuspegia sartzeko, kontziente izan behar da gi-zon eta emakumeen arteko botere-harreman desberdinak bi

7. grafikoa. **Genero-ikuspegia duen azterketa soziokulturala**



Iturria: Gema Celorio (1998).

zitza publikoaren eta pribatuaren esparru guztietan daudela. Ikuspegi honek mendekotasun-mekanismoak identifikatzea ahalbidetzen du, ezagutza horren bidez, gizarte-aldaketa errazteko beharrezko diren eraldaketak proposatzen saiatzeko. Errealitateaz dugun ikuspegia doitu egiten da hala, eta bestela pentsamendu eta ekintza androzentrikoen egituren pean ezkutaturik geratuko lireratekeen egoerak bistaritzen ditu.

Kolektibo eta gizarte ezberdinetan eragina duten problematika ezberdinak aipa ditzakegu banaka-banaka, baina ez da zuzena arazo hauek gizon eta emakumeengan berdin adierazten direla edo eragina bera dutela auresuposatzea. Horregatik, desberdintasuna esparru eta sektore ezberdinetan nabari daiteke.

14. koadroa. **Bidezkoa ez den sistema baten zertzeladak**

Pobrezia

Munduan dagoen 1.300 milioi pertsona pobretik %70 emakumeak dira. «Pobrezia-aren feminizazioa» hartzen dugu hizpide pobrezia emakumeengan duen gero eta eragin handiagoa adierazteko. Emakumeen sektorea, izan ere, ahulagoa da; praktika diskriminatzaileen iraunkortasunak zuzenean eragiten baitio.

Emakumeek familia-erantzukizun handiagoak dituzte, diru-sarrera txikiagoak dituzte, gizonek baino soldata txikiagoak jasotzen dituzte eta baliabideak eskuratzeko aukera gutxiago dute. Emakumeen bizi-baldintzak, oro har, asko txartu dira azken urteetan.

Pobrezian bizi diren emakumeen kopurua gizonena baino handiagoa da, eta desberdintasun hau handitu egin da joan den hamarkadan, garapen bidean diren herrialdeetan bereziki. [...] Genero-desberdintasunak mantendu egiten dira oraindik ere, gizarte- eta justizia-erakundeek ez baitute emakumearen berdintasuna bermatzen justizia-eskubideei eta oinarritzko giza eskubideei dagokienez, ezta lurrak edo bestelako baliabideak eskuratzeari dagokionez, aipaturikoak kontrolatzeari dagokionez, enpleguari eta ordainsariari dagokionez edota partaidetza sozialari eta politikoari dagokionez ere. Desberdintasun hauek ondorio larriak eragiten dituzte; ez emakumeentzat beraientzat bakarrik, baita hauen familientzat eta oro har gizarte osoarentzat ere. (FNUAP. Munduko Populazioaren Egoera, 2002).

Hezkuntza

100en bat milioi hurrek ez du oraindik lehen hezkuntzarako aukerarik, eta horietatik gutxienez 60 milioi neskatok dira. Munduan analfabeto diren 960 milioi pertsona helduen bi herenak, berriz, emakumeak dira. (Beijing-eko Ekintza Plataformako 70. paragrafoa).

Hezkuntza maila ezberdinak jasotzeko aukera izatea pobrezia-ri aurre egiteko oinarritzko faktorea da. Emakumei heziketarako aukerak mugatzeak, pertsona guzti-entzat oinarritzko eskubideak urratzeaz gain, emakumeek beren bizitza kontrolatzeko dituzten aukerak murrizten ditu, baita gizartean eta ekonomian baldintza onetan parte hartzeko duten gaitasuna ere.

.../...

.../...

Milurtekoaren Garapen Helburuetako batek³¹, 2015. urterako haur guztiek lehen hezkuntzako ziklo oso bat amai dezaten lortu behar dela ezartzen du. Beste helburu batek, lehen eta bigarren hezkuntzan generoen arteko desberdintasunak ezabatzeke proposamena egiten du, ahal dela 2005. urterako, eta irakaskuntza maila guztietakoak 2015. urterako.

Christopher Colclough-en, Guztiontzako Hezkuntzaren Jarraipen Txostenaren egilearen arabera³², «Hezkuntzak emakumeen produktibitatea handitzen laguntzen du hein handi batean eta, ondorioz, baita beren etxeetako diru-sarrerak handitzen eta pobrezia murrizten ere. Era berean, lagungarri da pertsonen eta oro har gizartearen ongizatea handitzen. Hain zuzen ere, gurasoak, eta batez ere amak, hezitakoak izaten direnean, beren seme-alabek ere osasun hobea izaten dute, hobeto elikaturik egoten dira eta eskolara joan eta emaitza hobekak lortzeko aukera handiagoa izaten dute. Neskatuen hezkuntzan inbertitzea etorkizuneko belaunaldiak eskolatuak izan daitezen bermatzeko bitartekorik egokienetakoa da».

Ekonomia eta lana

Emakumeek ugalketa- eta produkzio-lanaren bidez hartzen dute parte ekonomian, eta ordu gehiago ematen dituzte lanean ia gizarte guztietan.

Orain gutxi denboraren erabilerari buruz egin diren inkestek adierazten dutenez, emakumeek beren guztizko lanaren erdia, gutxienez, ordaindu gabeko lanean ematen dute. Garapen bidean diren bederatzitik herritako datuek, berriz, oraindik ere alde handiagoa adierazi zuten; emakumeek beren denboraren %34 ematen baitzuten batez beste merkatuko lan ordainduetan eta %66 merkatukoak ez diren lanetan; eta %76 eta %24ko portzentajeak zegozkien, hurrenez hurren, gizonei. [...] Denboraren zenbaketan emakumeen etxeko ekoizpena sartzen denean, familiako diru-sarreraren %40tik %60rako ekarpena egiten dute. (FNUAP. Munduko Populazioaren Egoera, 2002).

Familia-erantzukizunaren eraginez, emakumeek enplegu-prekarietaterako aukera handiagoa izan ohi dute, sarri, kalitate okerragoko eta laneko babes eta gizarte-segurtasun eskasagoko lanak onartu behar izaten baitituzte, etxeko lana eta ordaindutako lana bateragarri egiteko malgutasunaren truke. Honek ahalbidetu egiten du emakumeen alderdi ahul hori lan-merkatua arautu gabe uzteko estrategiaren zati bilakatzea. (Rosalba Todaro³³, 2000).

Pobretutako herrialdeetan emakumeen eskulana da nagusi nekazal munduan, baina %1 baino ez da lurren jabe. Emakumeek zailtasun handiak dituzte beren bizitza-kalitatea zein beren familia hobetzeko aukera emango liekeen kapitala,

.../...

³¹ Helburu hauek Milurteko Adierazpenetik sortu ziren. Adierazpen hau 2002ko Nazio Batuen Milurteko Gailurreko mundu mailako buruek berretsi zuten. PNUDen Giza Garapenari buruzko Txostenak, aipaturikoak lortzeko mundu mailan izan diren garapenei buruzko azterketa eskaintzen du.

³² Guztiontzako Hezkuntza Programa 164 gobernuk onartu zuten 2000ko apirilean Dakarren (Senegal) ospatu zen Hezkuntzari buruzko Munduko Foroan. Programa honetan definitu ziren sei helburuetako batek Lehen eta Bigarren Hezkuntzako haurren eskolatzeari sexu-berdintasuna lortzea ezartzen zuen.

³³ «Aspectos de género de la globalización y la pobreza» artikulua, ondokoan argitaratua: www.un.org/womenwatch/daw/csw/todaro.htm

.../...

kreditua, teknologia eta bestelako ekoizpen-moduak lortzeko. Emakumeek ekonomian duten parte-hartzea moneta bidez ordaintzen ez diren jardueretan sartzen da, nahiz eta jarduera hauek ezinbestekoak diren komunitatearen biziraupenerako.

Emakumeek egiten duten ugalketa-lan osoa, nekazaritza-sektorean duten parte-hartzea (ganaduaren zainketa eta iraupenezko nekazaritza) eta eskuz gauzatzen dituzten jarduera asko (alea eho, irun, ehundu, buztzingintza) familiaren kontsumo-ra bideratzen dira zuzenean. FAOk eta NBEak %50ekoa dela baloratzen dute mundu osoko emakumeek elikagaien ekoizpenean egiten duten ekarpena. Eskualdekako azterketa egingo bagenu, portzentaje hori zenbait kasutan %80ra ere irits daitekeela ikusiko genuke (Sahara Azpiko Afrikan, esaterako).

Emakumeek ekonomia formaleko sektoreetara iristea lortzen dutenean, oztopo diskriminatzaile mordoak gainditu behar izaten dute, eta desberdintasun-baldintzetan jardun behar izaten dute kontratazioei, ordainsariari —soldatak gizonenak baino %30 eta %40 baxuagoak izaten dira—, eta gizarte- eta lan-bermeei dagokienez (Felipe eta Rodríguez³⁴, 1996).

Osasuna

Sexu- eta ugalketa-eskubideak. Osasuna, fisikoa eta mentala, zentzurik zabalean ulertua, pertsonak dugun beste oinarritzko eskubideetako bat da. Dena den, kasu honetan ere, nabarmena da genero-desberdintasuna. Emakumeek osasunaren arloan jasaten dituzten diskriminazioak ugariak dira eta, askotan, arriskuan jartzen dira beren bizitzak.

Ugalketa ez da emakumeengan arriskua sortzen duen alderdi bakarra; elikagaien gabezia, indarkeria, sexu bidez transmititzen diren gaixotasunak eta pobrezia ere arriskugarriak baitira (Antolín, 1997)³⁵.

Zifrek errealitatearen aurpegirik dramatikoena erakusten digute berriro: urtero 585.000 emakume hiltzen da haurdunaldiari loturiko arrazoiengatik; 70.000 hiltzen da baldintza txarretan eginiko abortuengatik. 120-150 milioi emakumek bere haurdunaldiak mugatu edo bakandu nahi lituzke; baina ez dute informaziorik, ezta hori egiteko bitartekorik ere. Herrialde askotan, hamar emakumetatik seik sexu bidez transmititzen den gaixotasunen bat du. Ez dago sexu-indarkeriaren eta tratatu txarren inguruko zifrarik, baina gehitzen ari direla uste da (FNUAP. Munduko Populazioaren Egoera, 1997).

Garapen bidean diren herrialdeetan, gaur egun 10 eta 17 urte bitarte dituzten 82 milioi neskatu ezkonduko da 18 urte bete aurretik. Emakume ezkongabeen %10 eta %40 artean izan dira nahi gabeko haurdunaldiren bat izan dutenak, eta abortatu egin ohi dute horietan gehienek (FNUAP. Munduko Populazioaren Egoera, 2003).

.../...

³⁴ Felipe, Nuria y Rodríguez, Rocío (1996): «La Plataforma para la Acción. Beijing 95: Un lenguaje sin corchetes y una agenda política para las mujeres» in *WIDE-Mujeres en el desarrollo en Europa*, 7. zk. Madril, Iepala. 23-26. orr.

³⁵ Antolín, Luisa (1997): *Cooperación en salud con perspectiva de género*. Madril, Federación de Planificación Familiar de España (FPFE).

.../...

Sexu- eta ugalketa-eskubideak ere giza eskubidetzat hartzen dira, nahiz eta zenbait herrialdek eta Vatikanoak baieztapen honetatik sortzen diren ondorioak onartzeko errepairoa izan duten. Eskubide hauek Kairoko Populazioari eta Garapenari buruzko Nazioarteko Konferentzian hartu ziren hizpide (1994). Bertan, honakoak aipatu ziren eskubide nagusitzat:

- Sexu- eta ugalketa-osasunerako eskubidea.
- Ugalketari buruzko erabakiak hartzeko eskubidea.
- Gizon eta emakumeen artean berdintasunezko eta zuzentasunezko baldintzak edukitzeko eskubidea.
- Sexu- eta ugalketa-segurtasunerako eskubidea.

Eskubide hauek onartzea ezinbestekoa da emakumeen bizi-kalitatea hobetzeko eta bizitza publiko eta pribatuko esparru guztietan parte har dezaten lortzeko.

Iturria: Gema Celorio (2004).

Garapen-eredu alternatiboak bilatzeko, egitura sozialen, ekonomikoen, politikoen eta kulturalen oinarrian izan diren sistema etnozentrikoen eta androzentrikoen dekonstrukzioa hartu behar da abiapuntu.

Alferrikakoa da garapen komunitarioa, demokrazia parte-hartzailea, justizian, lankidetzan eta solidaritatean oinarritutako nazioarteko harremanak edo merkataritza harremanak, kultur aniztasunaren garrantzia edota Giza Eskubideen praktika eragingarriaren beharra hizpide hartzea, baldin eta honi guztiari bestelako alderdiak gehitzen ez badizkiogu —bidezkoagoa den gizarte baterako zati konsubstantzial gisa—, hala nola emakumeen jabekuntza errazteko beharra, esparru pribatuan baterako erantzukizuna onartzeko beharra, esparru publikoaren aurrean honek duen balorea eta gizarte-onarpena indartzeko beharra zein ugalketa- eta sexu- eskubideak aintortzeko premia. Laburbilduz, genero-ikuspegia errealitateari buruzko azterketaren eta Giza Garapenerako politika-praktiken arteko fase guztietan sartu eta onartu behar da.

3.2.1.2. ***Genero-ikuspegia Garapenerako Hezkuntzan. Funts pedagogikoak***

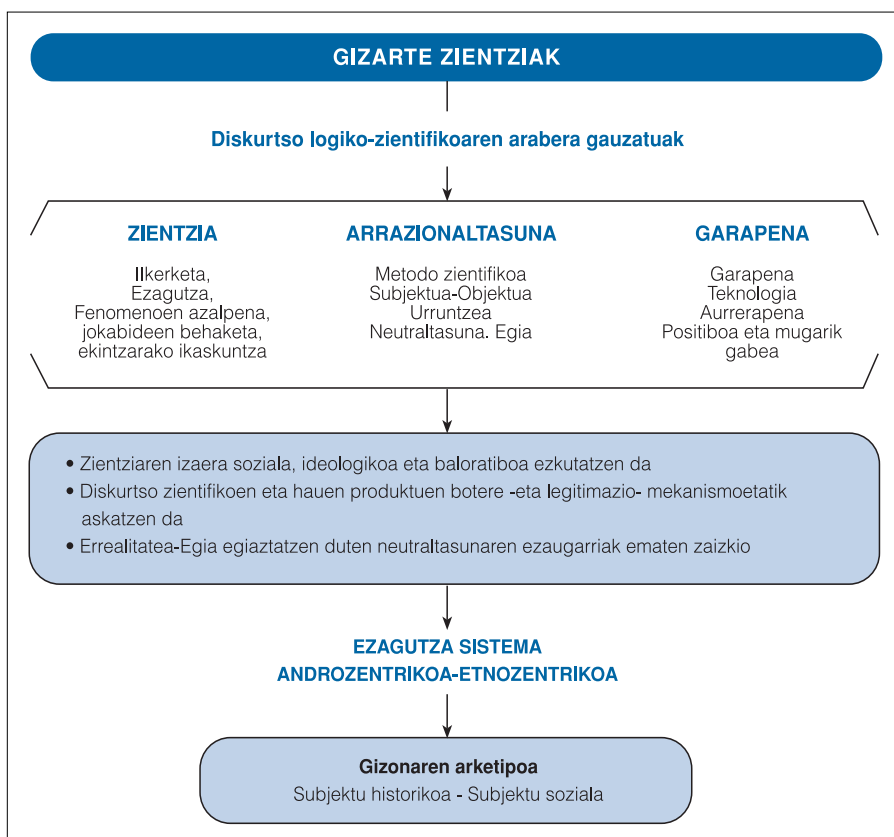
Gure gizarte- eta kultura-ereduak oso androzentrikoa eta eurozentrikoa den pentsatzeko eta ezagutzeko egitura du bereizgarri. Bi elementu hauek asko desitxuratzen dute errealitateari buruzko interpretazioa eta, ondorioz, baita eraldaketarako proposamenak ere.

Androzentrismoaren bidez, ikuspegi maskulinoa nagusitzen da errealitatea aztertzeko eta ikertzeko parametro gisa.

Ikuspegi hori baliozkotzat jotzen da gizateria osoarentzako, nahiz eta horietan %50 emakumezkoak diren. Androzentrismoak sakonki blaitu ditu botere-harremanak, kultur ekoizpena eta pentsamendu zientifikoa. Mundua ezagutzeko modu bat du berekin, mundua interpretatzeko bertara hurbiltzeko modu bat. Ezkututze-sistema honek, gehiegi orokortutako ikuspegi hegemoniko honek, emakumeek denboran eta espazioan gizarte ezberdinetan egin duten ekarpena ikusezin bilakatu du eta gaitzetsi egin du.

Bestalde, eurozentrismoak beren burua hobeagotzat duten kulturen harrotasuna deskribatzen du, gainerakoak atzeratutako edo maila baxuagoko «azpikultura» izatera zigortuz. Politikoki eta ekonomikoki nagusi diren gizarteek ezarritako eurozentrismoak gizarteei eta herriei buruzko estereotipoak eta aurreiritziak sortzen eta betierekotzen ditu.

8. grafikoa. **Gizarte Zientziak eta diskurtso logiko-zientifikoa**



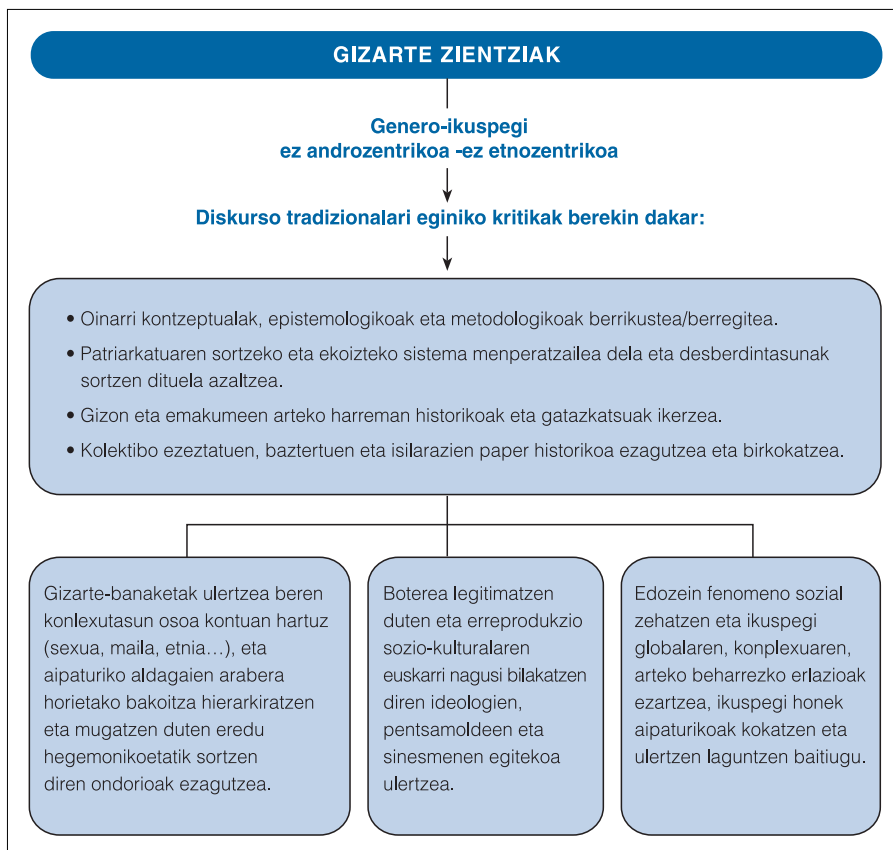
Iturria: Gema Celorio (1999).

GH Giza Eskubideen defentsan konprometitutako hezkuntza-praktika da; etniaren, sinesmenen, maila sozialaren edo sexuaren araberako diskriminazio-mota ororen aurkako. Garapenerako Hezkuntzak azpimarratu egiten du desberdintasuna mantentzen duten, errealitatea desitxuraten duten eta garapenerako irakurketa kritikotik urruntzen diren suposamendu androzentrikoak eta eurozentrikoak argitara emateak duen garrantzia.

Genero-ikuspegia Garapenerako Hezkuntzan sartzeak honakoa dakar berekin:

1. Errealitatearen interpretazioari, nagusi den garapenereduari eta bidegabetzat eta insolidarioratzat jotzen den sistemak iraun dezan parte hartzen duten elementuei buruzko azterketa kritikoa abiapuntu hartzea.

9. grafikoa. **Gizarte Zientzietako ikuspegi kritikoak**



Iturria: Gema Celorio (1999).

Azterketa honetan, gizateria osoarengan edota populazioaren sektore handiarengan eragina duten problematika orokorrak hartu behar dira kontuan, eta aipaturikoen irakurketa berria egin behar da genero-ikuspegitik abiatuz. Helburua, indarrean den sexua-generoa sistemak emakumeak azpiratzean oinarritutako botere- eta mendekotasun-harremanak ezartzen dituela ikustean datza. Honek egitura-desberdintasuna sortzen du ezagutzen banaketan, giza eskubideen erabileran, laneratzekoan, diru-sarrera eta errentetan, eta eragiten dienari buruz erabaki ahal izateko prozesu demokratikoetan duten parte-hartzean.

2. Justizia-, zuzentasun- eta solidaritate-balore berrietan oinarritutako garapen-eredu alternatiboak bilatzea.

Gizartea eraldatzeko konpromisoak eredu berriaren oinarri izango diren gakoak identifikatzea eskatzen du. Eredu honek, emakumeen eta kolektiborik ahulenen jabekuntzaren bidez, bizi-baldintza duinak eskaini beharko dizkie pertsona guztiei, esparru ekonomikorako, sozialerako, kulturalerako eta politikorako bidezko aukerak eskainiz.

3. Esparru pedagogikoan hezkuntza-proposamena programatzekoan interesgarri izan daitezkeen zenbait alderdi proposa ditzakegu.

15. koadroa. **Genero-ikuspegiaren inplikazio pedagogikoak GHn**

Edukiei dagokienez	
Ekidin beharreko alderdiak	Indartu beharreko alderdiak
Emakumeen ikusezintasuna, lantzen diren edukietan.	Problematika bakoitzak emakumeengan duen eragina eta emakumeek aipaturikoa hautematen duten modua aztertzea kasu bakoitzean.
Emakumeak eta Hegoko herriak biktima pasibo gisa aurkeztea.	Alderdi positiboak nabarmentzea, emakumeen konpromiso politikoa eta antolakuntza erakustea, bereziki, eta Hegoko herriena, oro har, beren gizarteetako borroken eta aldaketen protagonista gisa.
Errealitateari buruzko ikuspegi deterministak edota katastrofistak	Fenomeno ezberdinen arteko erlazioak ezartzen dituzten azterketa konplexuak aurkeztea. Pobreziaren eta desberdintasunaren arrazoiak azaltzea.

.../...

.../...

Ekidin beharreko alderdiak	Indartu beharreko alderdiak
Garapen-arazoak eta kolektibo jakinengan eragina duten arazoak beste gizarteei dagozkien eta gure errealitatetik urruti gelditzen diren arazotzat aurkeztea.	Ikuspegi globalen alde egitea. Problematika berberak ditugula ohartaraztea, nahiz eta horien adierazgarriak ezberdinak izan testuinguruen arabera.
Genero maskulinoa erabiliz izendatzen duen mintzaira, mintzaira gaitzesgarria eta kontzeptu estatikoen erabilera: «herrialde primitiboak», «atzeratutako gizarteak»...	Mintzairaren erabilera kritikoa eta ez-sexista. Kontzeptu indartsuen eta dinamikoen erabilera —generoa, patriarkatua, jabekuntza, pobretutako herrialdeak/ aberastutako herrialdeak—, kolektibo, herri eta gizarteen arteko erlazio dialektikoen berri emateko.
Estereotipo sexistak eta Hegoari buruzko aurreiritziak mantentzea.	Gaiak, esperientziak eta protagonistak aurkeztea, estereotipoak eta aurreiritziak zailentzen jartzeko eta ezeztatzeko.
Material eta baliabide didaktiko sexistak edota eurozentrikoak erabiltzea.	Ikuspegi kritikoaren arabera, eta genero-ikuspegia barne hartuz, proposatutako material eta baliabide didaktikoen erabilera.
Planteamendu didaktikoari dagokionez	
<p>Lantzen ari garen taldearen aurretiko ideiak abiapuntu hartzea. Aldi hau garrantzitsua da okerrekoak edo egitura ahulekoak diren estereotipoak edota kontzeptuak aurkitzeko. Taldeari aipaturikoen berri ematea, abiapuntutzat dituen ezagutzez jabe dadin.</p> <p>Landuko ditugun edukiak kokatu ahal izateko eta eraldatu nahi ditugun aurreiko ideiak krisian jartzeko datu eta ideia-indar sendoak eskaintzea.</p> <p>Ikerketa- eta jarduera-ildoak erraztea, banakako zein taldeko lanen bidez gai bati buruzko ezagutza sakondu ahal izateko.</p> <p>Komunikazio-prozesu indibidualei zein kolektibo bide ematea.</p>	
Metodologiari dagokionez	
<p>Prestakuntza (arautua edo ez-formala) jasotzen duten emakumeen parte-hartzea sustatzea (neskatoak, neskak...). Ez da esku-hartze positiborik eta planifikaturik egin behar kasu honetan, soilik gizonena den protagonismoa sendotu baitezake (Uneren batean, modu sistematikoan izan gabe, emakume-taldeak osa daitezke laneko gaiei buruzko gogoeta eta eztabaida egin dezaten).</p> <p>Sexua-generoa sistemak dituen inplikazioei buruzko gogoetari bide ematea, baita sistema honek pertsonengan eragiten dituen ondorioei buruzkoa ere. Horretarako garrantzitsua da zenbait topiko ekiditea: «sistema emakumeentzako bakarrik dela bidegabea» —gehienbat emakumeentzat baita hala, baina baita gizonentzat ere—; edukiak «emakumeei buruzkoak» direla bakarrik —edukiak, ordea, «emakumeei, gizonen eta beren arteko botere-harremanei buruzkoak» dira. Iritzi hauek garrantzitsuak dira gizonetzkoak —mutikoak, mutilak...— ere genero-gaien inguruan inplika eta trebatu daitezten.</p>	

.../...

.../...

Lanerako metodoa aktiboa eta parte-hartzailea izatea komeni da. Pertsona parte-hartzaileei ahots propioa ematean eta prestakuntza-prozesu osoan esku har dezaten egiazko aukera eskaintzean datza.

Ikaskuntza gehiago sustatzeko, interesgarria da ikerketara, autonomiara, interpretaziora, azterketara, komunikaziora... bideratutako prozedurez baliatzea.

Prestakuntza dinamizatuko duen pertsonak —irakasleak, maisu/maistrak, hezitzaileak— ikaskuntzarako erraztasunak eman beharko dizkio taldeari, informazioa emanez, landuko diren gaiak ulertzeko eta egituratzeko gakoak eskainiz, banakako eta taldeko lana orientatuz, saioretako dinamikak behatuz, behar izanez gero birbideratzeko, eta pertsona guztien parte-hartzea sustatuz.

Ebaluazioak prestakuntzan parte hartzen duten alderdi guztiak izan behar ditu kontuan: ikastaroaren antolamendua, egitura, edukiak, metodologia, irakasleen eta koordinatzaileen egitekoa zein parte-hartzaileena.

Iturria: Gema Celorio (1999).

3.3. HELBURU OROKORRAK

GH jarduerak zeinahi gizarte-sektoretara bideratzen direla ere, ezin ahaztu daitezke honako helburu orokorrak:

1. Nazioen arteko erlazioei buruzko ezagutza handitzea, hots, desberdintasunak, pobrezia eta bazterketa handitzearen arrazoiak agerian uzten dituzten interdependenztziei (politikoei, ekonomikoei, sozio-kulturalei) buruzkoa.
2. Errealitateari buruzko begirada kritikoa sustatzea; genero-ikuspegia, giza eskubideak, kultur aniztasuna, ingurumenaren errespetua... kontuan izango dituenak.
3. Hegoko eta Iparreko pertsonen bizitzak lotzen dituzten eta solidaritate-ekintzak legitimatzen dituzten faktoreak ulertzeko erraztasunak ematea.
4. Pertsona eta kolektiboei baliabideak eta tresnak —kognitiboak, afektiboak eta jarrerazkoak— ematea, errealitateari buruzko kontzientzia hartzeko eta honen alderdirik negatiboak eraldatzeko gai izan daitezen.
5. Lankidetzaren eta parte-hartze solidarioaren sustatzea, ondasunak, baliabideak, askatasunak eta boterea modu zuzenagoan banatuko dituen mundua lortzeko gizarte-bitarteko gisa.
6. Giza garapen iraunkorrari bide ematea, pertsonengan eragina duten hiru esparruetan: esparru indibidualean, komunitarioan, lokalean eta nazioartekoan.

7. Bidegabekeriak salatzea eta gizatasunik gabeko garapenera bideratutako erabaki politiko, ekonomiko edo kulturalak gaitzestea.
8. Nazioarteko ordena bidegabearentzako alternatibak proposatzea.

GHk bere ahalegina nazioarteko ekonomiaren eta politikaren erradiografia egitera bideratzen badu ere, ahalegin hau pertsonak protagonistatzat nahi dituen koadro baterako markoa baino ez da; duintasunik gabe bizirautea ahalbidetzen duen karitaterik eskatzen ez duena, pertsona guztientzako duintasuna lortzeko lankidetzak baizik. Ikus daitekeen bezala, GHren aburuz, garapena ez da soilik ekonomian edo aurrerapen teknologikoetan datzan gaia. Garapenari buruzko ikuspegi edo pertzepzio zabal eta ez-murritzailen honen arabera, GHk gogoetarako eta pertzepziorako bideak irekitzen ditu, parte-hartzea egiazkoa izan dadin. Prestakuntzarik edo gogoetarik gabe —kultura propioa, besteren kulturak, interdependentziak, jendearen beharrak kontuan hartu gabe—, parte hartzeko espazioez hitz egitea engainagarria da, eta indargabetu egiten ditu, bai motibazioak eta bai pertsonen edo erakundeen parte-hartzearen kalitatea ere, maila lokaleko zein globaleko solidaritatean.

Baliteke GHren jardunak ez bermatzea praktika parte-hartzaileak eta justiziarekiko eta demokraziarekiko konpromisoa, baina ez da dudarik, demokraziaren esanahia aztertzeko, estereotipoak ikertzen eta interdependentziak ulertzen emaniko denbora lagungarria dela garapenerako lankidetzako estrategietan eta ekintzetan kalitate maila hobea lortzeko.

3.4. ARDATZ KOGNITIBOAK

Garapenerako Hezkuntzak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetako hiru eduki-motei jarraitzea proposatzen du pertsonak prestatzeko:

- a) Kontzeptuak eta gaiak. Landu beharreko gaiak, GHren lehengai direnak.
- b) Prozedurak. Edukiak hautatzeko eta interpretatzeko balio dute, eta ezagutza berriak modu kritikoan sartzeko eta komunikatzeko estrategiak eskaintzen dituzte.
- c) Baloreak. Errealitatea interpretatzeko erabiltzen den jarrera etiko baten bidez praktika bideratzen duten sistema antolatutak.

Eduki hauek sistematizatu egin beharko lirateke, prestakuntza-prozesuak metatzaileak izan daitezen, eta behin eta berriro sortu behar izan ez daitezen. Gainera, sistematizazioak ekintzak ebaluatzeko aukera ematen du, baita teoria eta praxia berriz lantzekoa ere, etengabeko jardunaren eta hobekuntzaren esparruan.

3.4.1. **Kontzeptuak eta gaiak**

Beharrezkoa da garapenari buruzko oinarrizko egitura kontzeptual bat aztertzea, ezagutzea eta eraikitzea, eta egitura kontzeptual hori ikuspegi zabalekoa eta diziplina artekoa izatea. Oinarrizko jakintza hau ezinbestekoa da desberdintasunak sortzen dituzten arrazoiak, mekanismoak argitu ahal izateko. Ezagutza horretatik, egitura justuagoak eraikitzeko alternatibak proposatzeko aukerak sortzen dira.

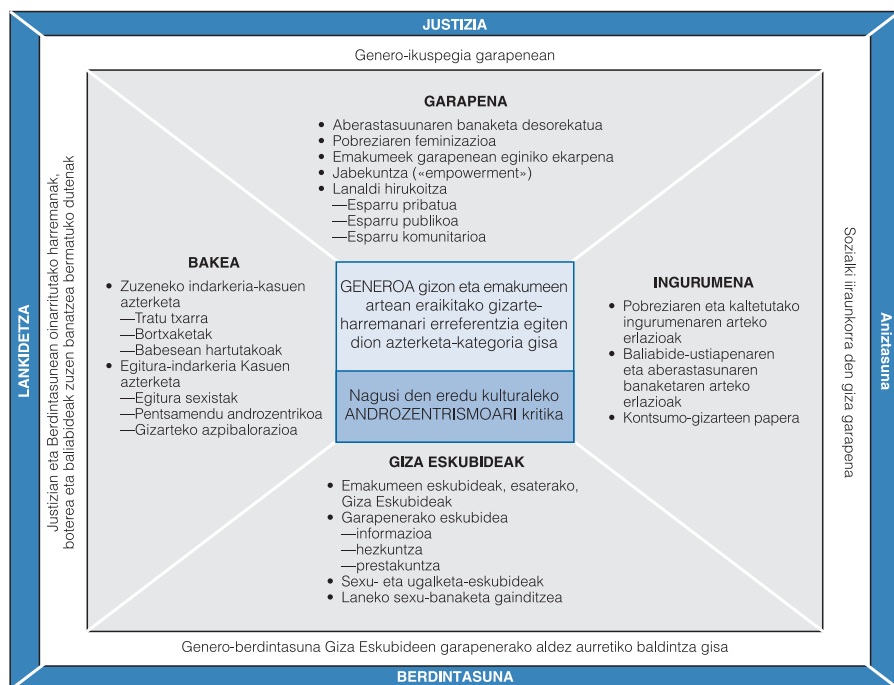
Alderdi orokor hauez gain, bizi garen mundu honetako konplexutasuna ulertzeko, beharrezkoa da prozesu bakoitzak GHren dimentsio etikoari eta pedagogikoari lotutako zenbait oinarrizko kontzeptu aztertzea. Sakondu beharreko kontzeptuen oinarrizko sarea demokrazia, garapena, kultur harremanak, gatazkak eta beste hainbat kontzeptuk osatu ahal izango luke.

GHk arreta jartzen du nazioarteko harremanen esparru ekonomikotik, teknologikotik edo historikotik haratagoko kontzeptuen azterketan. Ikuspegi hau filosofikoa da, etika bat proposatzen du, eta ikuspegi honetan, adierazle makro ekonomikoak ezagutzeak baino garrantzia handiagoa du aberastasunaren banaketa bidezkoa ote den edo jendeak tokiko edo nazioarteko komunitatean parte hartzeko egiazko aukerarik ba ote duen jakiteak.

Sektore ezberdinei prestakuntza emanez, GHk ikuspegi global baten arabera garapenari buruzko hastapenak irakasten dizkie pertsoneri; harreman-sistemen ikuspegia oinarri duen irakaspena (azterketa sistematikoa). Izan ere, sistema honek garapenaren alderdiak genero-ikuspegiekin, kulturartekotasunarekin, giza eskubideekin, ingurumenarekin uztartzen ditu, eta loturak sortzen ditu orokorraren eta bereziaren artean, egoera sozio-ekonomiko zehatzen eta orokorren artean, edo iraupen luzeko prozesuen azterketarekin.

Grafiko honek garapenaren konplexutasuna ez ezik garapenerako lankidetzako eta hezkuntzako praktiketan kontuan hartu behar ditugun alderdien konplexutasuna hautemateko

10. grafikoa. Ikuspegi integratzaileak posible dira



Egilea: Gema Celorio (1998).

ere laguntza ematen du. Aurkezpen-modu eskematiko honetan ikus daitekeenez, alderdi ekonomikoak eta ingurumenekoak loturik daude, eta hauek ere beren, giza eskubideekin eta genero-egoerekin uztartzen dira. Modu honetan, Juanjo Celorioren (1995) esanak laburtzen dira, baita adibidez adierazten ere. Honen esanetan, GH ez da ekonomian edo nazioarteko lankidetzan aditu direnei erreserbatutako esparrua; ingurumen-gaietan aritzen direnei, feministei, bakezaleei, sindikatuei irekiriko arloa da «...hiritar kontzienteei irekia, jada ez baita laguntza- edo solidaritate-arazo gisa aurkezten, zibilizazioa eraldatzeko erronka gisa bai-zik».³⁶

Horregatik, GH ez da GGKEei mugatutako esparru itxia, gizarte-mugimenduek eta gizarte zibileko beste instantziek ekimen propioekin parte har dezaketen eta parte hartu behar duten esparrua baizik.

³⁶ Celorio, J.J. (1995): «La Educación para el Desarrollo». *Cuadernos Bakeaz*, 9. zk. Bilbo, Bakeaz. 5. or.

3.4.2. Prozedurak

Kontzeptuak ikastea ezinbestekoa izanik ere, ez da nahikoa. Prozedurak ezagutzaz jabetzeko bidea eta aukera ematen duten bitartekoak dira. Irizpide propioak eduki ahal izateko.

16. koadroa. Ezagutzaren logika

Pertzepzioa	Zein irudi jasotzen ditugu Hegotik/Iparretik? Zein ideia eragiten dituzte? Nola sorturikoak dira? Zein interesek sustatzen edo justifikatzen ditu? Zein egitasun maila dute? Nola egiazta daitezke?	Argazkiak, bideoak, filmak, prentsa, publizitatea, albiste-giak aztertzea. Metodo konparatiboa. Datuak, irudiak eta sinboloak. Gogoeta-ezagutza eratztea. Aldez aurretiko ideiak identifikatzea.
Ezagutza	Nor dira? Nor gara? Nola bizi dira? Nola bizi gara? Zer da garapena, justizia, zuzentasuna? Zergatik du eragina guztiongan? Ba al dugu haserretzeko gaitasunik? Jarrera axolagabea al dugu bidegabekeriekiko, eta beste herriekiko, gurearekiko eta etorkizuneko belaunaldiekiko solidaritate ezarekiko?	Kultura ezberdinen eta garapen-eredu sozio-ekonomiko ezberdinen deskribapena. Berdintasunak - desberdintasunak Mendebaldeko garapen-eredu hegemonikoaren kontraesanak. Tokiko eta mundu mailako desberdintasunekiko erantzukizuna.
Arrazionalizazioa	Egoera baten aurrean, gu eta beste herriak, kulturak: Nola hautematen, erreakzionatzen, justifikatzen, erantzuten, salatzen, jokatzten dugu?	Informazioa, interpretazioak, lekuko ezberdinak edo aurkako diskurtsoetako ahots protagonistak egiaztatzea.
Azalpena	Behatutako egoera bakoitzaren kausak Zein fenomeno, gatazka, ondorio sortzen ditu? Norentzat da onuragarri? Zein oztopo aurkezten dira? Zein aldaketa egin behar dira?	Gatazka baten azterketa zehatza, prozesu historiko eta esparru global baten baitan. Ikerketa- eta azterketa-komplexutasuna. Aurrekontzeptuak aldatzea. Sinplifikazioak ekiditea.
Konpromisoa	Aldaketa-aukerak. Aldaketarako balizko subjektu eta eragileen identifikazioa. Zein proposamen eta ekintza gauzatzen dituzte? Zer egin dezakegu? Nola har dezakegu parte?	Proposamen kolektiboetan parte-hartze indibiduala ahalbidetzen duten erakunde, elkarte edo gizarte-sareen erantzuna ezagutzea.

Iturria: ACSUR-Las Segovias, (1998). Egokitua.

teko, ezagutzari bide emango dioten eta, era berean, alde zuzeneko ideiak edo informazio- zein interpretazio-akatsak desagiteko gai izango diren teknikan eta metodoetan alfabatu beharra dago.

Eginkizun hauek ez dira errazak, eta errealitatea faltsutzen duten argudioak, estereotipoak eta irudiak krisian jartzeko metodo eta prozedura jakinen beharra izaten dute.

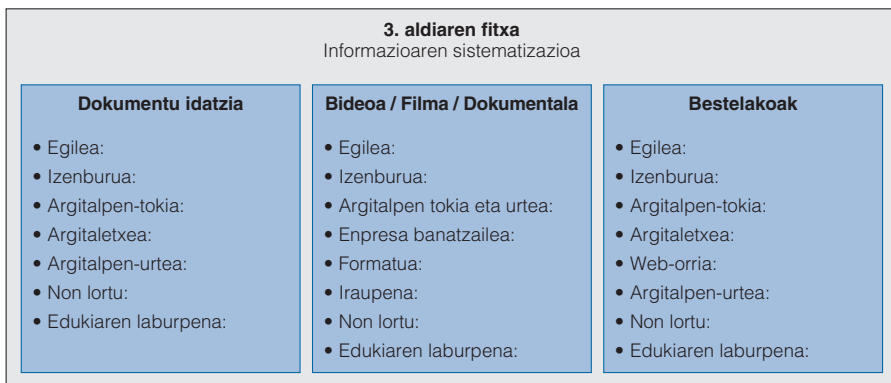
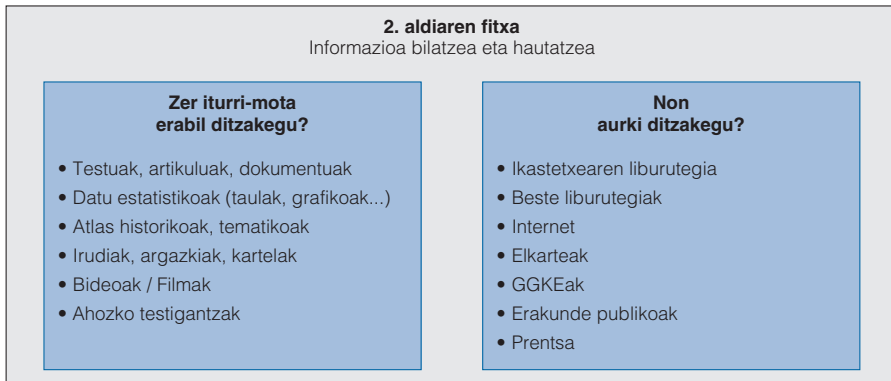
11. grafikoa. Ikerketa-prozesuei loturiko prozedurak



Egilea: Gema Celorio (1999).

1. Hipotesiak formulatzea. Datuen loturari buruzko hausnarketa egiten, zalantzak eta kontraesanak adierazten, fenomeno bati buruzko deskribapen ezberdinak erakusten eta horien alderdi ezezagunei buruzko balizko azalpenak ematen ikastea.
2. Dokumentatzea. Behatutako errealitatearen alderdi bati edo gehiagori buruzko informazioa biltzen ikastea. Iturriak hautatzen eta beren azalpen-balioaren arabera hierarkikoki sailkatzen jakitea.

12. grafikoa. Informazioaren aukeraketa eta sistematizazioa



Egilea: Gema Celorio (1999).

3. Aztertzea. Dokumentazioa edo egoera jakin bat aztertzeko irizpideak edukitzea, aipaturikoak dagokien tes-tuinguruan kokatzen jakitea eta, kontraesanak, hutsu-neak koherentziak eta inkoherentziak hautematen jakitea. Azterketa-metodo zorrotzak aplikatzea, hau baita hipotesiak birformulatzea edo ondorio zuzena-goak gauzatzea ahalbidetzen duena.
4. Ondorioen berri ematea. Ikerketaren emaitzak aur-kezteko komunikazio-sistema hautatzea. Gauzatuta-ko azterketaren balioa neurtzea eta, ondoren, fun-tsezko iritziak ematea. Informazioa, erabilitako interpretazio-ereduak zein ondorioen euskarri diren azalpen-argudioak beste pertsonenekin alderatzea eta eztabaidatzea.

13. grafikoa. Informazioaren azterketa

4.1 aldiaren fitxa Materialaren azterketa		
<p>Idatzizko iturrien irakurteta eta azterketa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dokumentua arretaz irakurtzea: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lehenik, testua osorik irakurtzea. 2. Bigarren irakurketa, kontzeptu edota hitz berriak identifikatzeko. Esanahiak bilatzea. 3. Irakurketa, ideia nagusiak identifikatzeko eta azpimarratzeko. • Kontzeptuzko mapa edota eskema egitea. • Beste testuekiko alderaketa eta gai berari buruzko interpretazio ezberdinak jasotzea. • Lantzen ari garen arazoa azaltzeko/ ulertzeko egitura gauzatzea: <ul style="list-style-type: none"> — Sarrera (gaiaren aurkezpena). — Deskribapena (datuak eta egoerak adibidetzat). — Arrazoiak (historian kokatzea). — Eraginak. — Ondorioak (azalpen bidezko interpretazioak; ekarpen propioak). 	<p>Iturri estatistikoaren irakurketa eta azterketa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grafikoak edota estatistikak erreferentziatzen duen esparruaren identifikazioa. • Aldagaien identifikazioa (sexuaren/adinaren arabera taldeak; herrialdeak, ekoizpen-sektoreak). • Azterketa estatistikoa (batezbestekoak, kurbak, gehienezko eta gutxienezko baloreak, joerak). • Aladagaien edota estatistika ezberdinaren arteko alderaketa. • Interpretazio posiblea (arrazoiak, ondorioak, testuinguru historikoa). 	<p>Irudi finkoen irakurketa eta azterketa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irudia arretaz begiratzea. • Deskribapena (paisaiak, atzealdeak, pertsonaiak, kokapena, jardura, objektuak, testuak —izango balira—...). • Interpretazioa (zer iradokitzen digu, zer irudikatzen duela uste dugu, zein testuingurutan koka dezakegu, zein informazio ematen digu, errealitatearekiko zein egitasun/faltsutasun maila du- estereotipoak, aurreiritziak...). • Irudia testuinguru zabalagoan kokatzea (zer gehiago ezagutzen dugu gaiari buruz; aztertzen ari garen zein beste alderdi garrantzitzurekin lotu dezakegu).

4.2 aldiaren fitxa Materialaren azterketa																															
<p>Publizitatea aztertzeeko gidoia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produktu-mota: • Marka: • Hartzailea / nori bideratua: • Protagonistak: • Espazioa: Kanpokoak —deskribatu—; Barnekoak —deskribatu—. • Ingurua: Hiria, Nekazaritza-ingurua, Iparra, Hegoa, Adierazi Gabea. • <i>Zer saltzen du</i> • <i>Zer iradokitzen du</i> <table border="0"> <tr> <td>Prezio baxua</td> <td>Laguntasuna</td> <td>Modernotasuna</td> </tr> <tr> <td>Kalitatea</td> <td>Gizarte-posizioa</td> <td>Dotoretasuna/ originaltasuna</td> </tr> <tr> <td>Erabiltzen erraza izatea</td> <td>Edertasuna</td> <td>Mutirikeria</td> </tr> <tr> <td>Dibertsioa</td> <td>Ihesbidea/ abentura</td> <td>Erlaxazioa</td> </tr> <tr> <td>Gaztetasuna</td> <td>Maitasuna</td> <td>Besteengandik bereiztea</td> </tr> <tr> <td>Osasuna</td> <td>Segurtasuna</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Edertasuna</td> <td>Erosotasuna</td> <td>Lehia/garaipena</td> </tr> <tr> <td>Beharra</td> <td>Erotismoa</td> <td>Naturarekiko hartu-emanak</td> </tr> <tr> <td>Plazerra</td> <td>Ettxeko gozotasuna</td> <td>Osasuna</td> </tr> <tr> <td>Eragingarritasuna</td> <td>Askatasuna</td> <td>Poza</td> </tr> </table>	Prezio baxua	Laguntasuna	Modernotasuna	Kalitatea	Gizarte-posizioa	Dotoretasuna/ originaltasuna	Erabiltzen erraza izatea	Edertasuna	Mutirikeria	Dibertsioa	Ihesbidea/ abentura	Erlaxazioa	Gaztetasuna	Maitasuna	Besteengandik bereiztea	Osasuna	Segurtasuna		Edertasuna	Erosotasuna	Lehia/garaipena	Beharra	Erotismoa	Naturarekiko hartu-emanak	Plazerra	Ettxeko gozotasuna	Osasuna	Eragingarritasuna	Askatasuna	Poza	<p>Bideoa aztertzeeko gidoia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Banakako lana. Bideo osoa ikustea, aurkezten duen gaiari eta gaia aurkezteko moduari buruzko lehen inperesioa jasotzeko. 2. Bideoa berriz ikustea, oraingoan arreta handiagoarekin, behar den guztietan mandoa erabiliz irudia gelditzeko eta edota atzeratzeko eta paper batean honako oharrak hartzeko: <ul style="list-style-type: none"> • Ezagutzen ez den hiztegia, kontzeptu berriak, kokatu beharreko espazio geografikoei erreferentziak, datu garrantzitsuak (datak, izenak, kantitateak, ...). • Ideia nagusiak. 3. Hartutako ohar guztiekin eskema bat egitea, bideoaren egitura adieraziz (gaiari buruzko sarrera, adibideak, azalpenak, ondorioak...). 4. Talde txikitik batzea. Pertsona bakoitzak aurreko aldi bakoitzean hartutako oharren alderatzea. Baterako eskema egitea. 5. Talde guztietan bateratze-lana —hala badagokio— eta eskema behin betiko berregituratzea elementu berriak sartzeko.
Prezio baxua	Laguntasuna	Modernotasuna																													
Kalitatea	Gizarte-posizioa	Dotoretasuna/ originaltasuna																													
Erabiltzen erraza izatea	Edertasuna	Mutirikeria																													
Dibertsioa	Ihesbidea/ abentura	Erlaxazioa																													
Gaztetasuna	Maitasuna	Besteengandik bereiztea																													
Osasuna	Segurtasuna																														
Edertasuna	Erosotasuna	Lehia/garaipena																													
Beharra	Erotismoa	Naturarekiko hartu-emanak																													
Plazerra	Ettxeko gozotasuna	Osasuna																													
Eragingarritasuna	Askatasuna	Poza																													

Egilea: Gema Celorio (1999).

14. grafikoa. Lanaren komunikazioa

6. aldiaren fitxa Komunikazioa						
Kanala	Dossiera	Horma-irudiak	Eskola-prentsa	Erakusketak	Bideoa	Antzerkia
Abantaiak	Egiten erraza Beste taldeei banatzen erraza	Ikuspena Irudia gehi testua	Kazetaritza estiloa ezagiltzea Gainera gurasoengana heltzen da ikastetxearen bidez	Ikusmen eta ahozko bitartekoak konbinatzen ditu. Izaera ibiltaria izan dezake	Motibatzailea Komunikazio-mintzaira berri bat ikastea Banatzen erraza	Literatur eta arte mintzaira Diziplina arteko lana (mintzaira eta literatura, plastika, hezikuntza fisikoa...)
Helburuak	Ikerketa- tostena jasotzen duen dokumentua oosatztea	Ikusmenaren bidez ikerketaren alderdirik garrantzitsuenak azpimarratzea	Ikerketaren alderdi bat nabarmentzea eta bitarteko honi dagokion modaltateren bat erabiliz aurkeztea (albiste, editoriala, irtzi-artikulua)	Ikerketa-lana egituratzea eta aipaturikoa aurkezteko euskarri ezberdinak konbinatzea (testuak, argazkiak, mapak, grafikoak...) Bisita gidatuetarako gidioa gauzatztea	Ikasgelako ikerketa- prozesuaren aldiak irudietan erregistratzea	Landutako gaiaren alderdiren bat antzetztea
Materialak	Ohikoaz gain, ordenagailua, inprimagailua, fotokopiagailua	Koloretako kkaartoi meheak, errotulagailuak, guraizeak, itsasgarria, zelaia, bintxetak	Ordenagailua, inprimagailua, fotokopiagailua	Erakusketak-panelak, irudiak, kartoi meheak, ordenagailua, inprimagailua, fotokopiagailua Bisituetarako gidioa	Bideo-kamera, magnetoskopia, bideo-zintak, fokuak, nahasketa-mahaia, soinu-ekipoa, CDak...	Ekintza-aretoa edo antzekoa Kartoi mehea eta oihalak dekoratuetarako Jantziak. Fokuak. Soinua
Taldeko lana	Materia hautatzea. Idaztea. Transkripzioa. Maketazioa. Argitalpena	Gai garrantzitsuak hautatzea. Irudiak, prentsa, grafikoak... hautatzea Testu ilaburrak eta horientzako izenburuak idaztea. Muntaia	Gaia hautatzea. Idaztea. Maketazioa. Argitalpena. Banaketa	Horma-irudiak egitea. Erakusketak-aretoa bilatzea eta baimenak eskatzea. Bisita gidaturako gidioa egitea	Bideoaren gidoi teknika eta narratiboa egitea. Musika, irudiak eta narrazioa aukeratzea. Filmatzea. Muntaiak. Argitalpena.	Gaia aukeratzea. Gidoia osatztea. Pertsoniak aukeratzea. Dekoratu egitea. Egitekoak banatzea (zuzendaria, aktoreak, jantziak, argia...) Entseguak, antzezpena.

Egilea: Gema Celorio (1999).

3.4.3. Baloreak

Prozedura hauek behar bezala aplikatzen edo kontzeptuak aztertzen ikastea balore-esparru berri baten zerbitzura dauden aldiak dira. Balore hauek kritikoak dira, eta konpromisoa dute berekin, eta pertsoneri eta kolektiboeri gaitasuna ematen diete gizartearen eraldakuntzan parte-hartze ardurasua izan dezaten.

Balore sozial eta indibidual sendoek, solidaritateari eta gizarte-justiziarri lotutako aldaketarako ekintzetan parte hartzeko modu ezberdinak sustatzeko eta justifikatzeko beharrezkoak diren jokabide berriak baldintzatzen dituzte. Besteekiko lankidetzaren irakaskuntza da, bidegabekeriaren aurrean haserretzean datzana, azken batean: lankidetzaren etika.

Jarrerazko elementu horiek honakoak dira:

- *Autoestimua*. Neskato eta mutikoei, pertsona gazte eta helduei beren nortasuna eraikitzeari eutsi behar diote. Beren familia-ingurua eta inguru soziokulturala hartu behar dute kontuan, indibiduala eta soziala lotu ahal izateko. Irakasleriak ere nondik abiatu jakiteko, zein pertsona edo talderi zuzentzen zaion baloratu behar du.

- *Zuzentasuna*. Kolektiboek eta pertsonen duten parte hartzeko eta erabakitzeko gaitasuna sustatzea, sexua-geroa, etnia, gizarte maila, erlijioa... gisako desberdintasunak gaindituz. Giza eskubide politikoaren, ekonomikoaren, sozialen eta kulturalen onarpena eta defentsa sustatzea.
- *Justizia*. Berdintasunaren alde eta edozein aniztasun-diskriminazioren aurka (kultura, sexua, erlijioa, adina eta abar oinarri dituen) borroka egitea. Aniztasunaren errespetua eta defentsa sustatzea. Estereotipo eta aurreiritziez ohartzea, eta horiei aurka egitea. Bizikidetzaren baketsuaren alde egitea, eta espazio geografiko bereko kultura, erlijio eta nazionalitate ezberdinen arteko trukea sustatzea.
- *Solidaritatea*. Jarrera hau kontzientea eta borondatezkoa da, eta egoera bidegabeetan diren gizabanakoei, erakundeei edo gizartei laguntza emateko prest egotea du berekin. Egoera hori aldatzea izan ohi du helburutzat, eta egoera horrek guztiongan eragiten duela eta tartean sartzen gaituela sentitzea izan ohi du oinarri.

Baloreen garapena indartzeko erabili ohi diren orientabide metodologikoen artean hiru dira nabarmentzekoak:

1. Ikuspegi informatzailea

Ikuspegi informatzailearen arabera, publikoari, zeinahi delarik ere, informazio bibliografiko edo dokumentazio oparoa eta irakasle adituen ekarpenak eskaintzea nahikoa da, aztertze, ulertze, bere pentsamendu propioa gauzatzeko eta horri buruzko erabakiak hartzeko gai izan dadin. Prestakuntza eta informazioa nahasten dituen eskema klasikoa da. Metodo honek ez ditu interpretatzen ikasteko ezinbestekoak diren elementuak eskaintzen, eta hortaz, ez du bermatzen ezagutza berria eraikitzerik, ezta aztertutako fenomenoari buruzko ulermena hobetzerik ere.

2. Ikuspegi sozio-afektiboa

Ikuspegi sozio-afektiboa aurreko egoera hobetzen saiatu zen. Horretarako, gutxieneko informazioa eta interpretazioa eskaini zituen, eta parte-hartzean eta egoerei bizia ematean jarri zuen arreta. Hala, dramatizazioak, rol-jokoak eta bestelako baliabideak erabili ziren, hots, taldearengan aurkeztutako egoerarekiko empatia sortzen zutenak. Egia da zuzeneko zenbait es-

perientziak, simulazioak izanik ere, beste tokietako gertaerak zuzenean ulertzeko laguntza ematen diela pertsoneri. Munduko jatetxea simulatzea, edo herrialde pobreek eta aberatsek Munduko Bankuarekin dituzten harreman finantzarioak simulatzea, entretenigarria, baliagarria eta argigarria izan daiteke. Aitzitik, bere horretan amaitzen den proposamen aktiboa bilakatze-ko arriskua dago. Ezinbestekoak diren informaziotik eta gogoetatik bereiziriko parte-hartzea eta jokoa metodo arin, ludiko huts bilakatzen dira. Ezaugarri hauek ikaskuntzarako oso interesgarriak dira, baina landutako fenomenoaren dimentsio politikoa, ekonomikoa edo etikoa sakontzean datzan osagarria eskatzen dute.

3. Jarrera baloratzean datzan ikuspegia

Jarrera baloratzean datzan ikuspegia, aurreko ikuspegiak eta beste zenbait ikuspegi propio konbinatzean datza. Gure publikoaren alde aurretiko ideiak, pertzepzioak hartzen dira abiapuntu, eta behar adinako informazioa eta azterketa egiteko jarraibideak ematen zaizkio ondoren, irizpide propioak bereganatuz joan dadin. Ikasitakoa adibidez adierazteko, arazoak simulatzeko jokoak edo teknikak erabil daitezke, edota eztabaidak eta ideia-trukeak egin daitezke balorazio kritiko batean konpondu beharreko arazoak eta kontraesanak nabarmentzeko. Behin hori eginda, ekintza-proposamenak egiten dira, taldea aplikaziorik ez duen ezagutza teorikoan zapuztuta gera ez dadin. Ikuspegi honen funtsezko premisaren arabera, ezagutza gizarte-produktu bat da, eta ondorioz, prozesua bera (jarrerazkoa) gizabanakoen zein taldearen parte-hartzean, erantzukizunean oinarri dadin ahalegintzen da³⁷.

Laburbilduz, GHren pedagogiak honako oinarriak ditu:

1. Ikuspegi «Globaletik» abiatzea. Errealitateko elementu ezberdinak erlazionatzen dituen dimentsio zabal bate-
tik abiatuz aztertzea errealitatearen alderdi ezberdi-
nak, eta tokiko eta nazioarteko egoeren artean loturak
ezartzea.
2. Gaitasun kritikoari bide ematea. GHk gaitasun kritikoa
sustatzen du, informazio ezberdinen arteko alderake-
taren bidez eta informazio horiek diziplina anitzeko

³⁷ Ikus ACSUR-Las Segovias, (1998): *Guía de Educación para el Desarrollo. Y tú... ¿Cómo lo ves?* Madril, Los Libros de la Catarata.

ikuspegiaren arabera interpretatuz. Dokumentazioa eta azterketa, fenomeno jakin bati buruzko iritzi edo diagnosi landuak osatu ahal izateko oinarria dira, eta hortaz, azalpen sinplistik edota eurozentrikoak ekiditeko bidea.

3. Esku-hartze parte-hartzailea. Herri-hezkuntzaren edo ikerketa-ekintza parte-hartzailearen premisei jarraiki, gizabanakoak bere prestakuntzan buru-belarri sartzen ikasi behar du. Horretarako, dokumentatzen, iritziak alderatzen, testuinguruak aztertzen eta balizko esku-hartze moduak proposatzen ikasi behar du.

3.5. GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN EKINTZAK

GHren hastapenetan, GHk bazuen ordurako berari zegokion ekintza-sorta berezia, nahiz eta gaur egungoa bezain aberatsa zen hura ere. FAOren «Ideas en Acción» aldizkarian (156. zk., 1984) Jorgen Lissner-ek herrialde eskandinaviarretan GH sustatzeko ekintzarik egokienak azaltzen zituen. Proposamen guztiek gizarte industrializatuentzat ezagunak ziren elementuak zituzten oinarrian. Modu honetan, beste errealitateetara hurbiltzeak ez zekarren berekin ezezagunerako jauzia egiterik. Gauza jakina zen jendea tokiko kezketaz arduratzen zela, eta zaila zela pertsona horiengan itxuraz urrunekoak ziren gaiei buruzko interesa piztea. Hori dela eta, haien arreta erakartzeko ahaleginean, esaterako, sektore profesional bakoitzari beste herrialdeetan bestelako teknikak erabiltzen zituzten beren homologoei buruz hitz egiten zitzairen.

Garapenerako Hezkuntzak lan-esparrua ardatz hartzen zuenean, ekoizpen-sektore bera hartu eta Iparreko eta Hegoako gizarteko teknikak, desabantailak eta lorpenak alderatzeko proposamena egiten zuen.

Beste ekintza-mota batzuk eguneroko gauzetaz baliatzen ziren. Populazioa Iparrean eta Hegoaren arteko harremanez kontzientziatzen saiatzen ziren, Hegoako herrialdeetatik zetozen kontsumorako era askotako produktuak erabiliz, hala nola tea, txokolatea, kafea, fruitu tropikalak, edota automobilaren industriarako beharrezko lehengai ziren materialak erabiliz, hala nola kobrea, altzairua edo petrolioa.

Ideia hauek eta beste hainbat batu egin dira GHren balizko ekintza-katalogo oparoa osatzeko. Ekintza hauek urte askotako esperientziaz praktikoa dute, eta helburu-taldeetan izan duten eragina ere egiaztatu da.

3.5.1. Ekintza-tipologia

Jarraian, esparru formalean eta ez-formalean gauzatu ohi den Garapenerako Hezkuntzako³⁸ ekintza-tipologiarik arrunte-netako bat aurkezten da. Oso zaila da esparru batean eta bestean gauzatzen diren ekintzak bereiztea; ohikoak baitira bi esparruetarako jarduerak egiten dituzten proiektuak eta programak. GHren jarduerak esparru batean eta bestean sailkatzeko beste zailtasun bat honakoa da: Garapenerako Hezkuntzaren esparruan jorratzen diren gaiak eskola-esparrutik haratagokoak direla eta beste aktoreekiko inplikazioak dituztela. Aktore hauek elkarteak, udalak, gazte-kontseiluak, pedagogia berritzeko mugimenduak dira, besteren artean; gehienak ere esparru ez-formalekoak. Modu honetan, zenbait kasutan, Garapenerako Hezkuntzako ekintzat jotzen direnek, bestelako estrategien ikuspegi bera izan ohi dute, esaterako, Gizarte Sentsibilizazioarena edo Garapenerako Ikerketarena.

Aitzitik, hemen zerrendatutako edozein jardueramota hezkuntza-programaren batean sarturik badago, garrantzitsua da «Garapenerako Hezkuntzako» jardueratzat bakarrik har daitekeela azpimarratzea.

Zenbaitetan, sentsibilizazio-kanpainak gisako jarduerak publiko zabalarari zuzendutako jarduerak direla eman leza-ke. Baina, askotan, gai estra-curricular bat landu eta eskola-munduan sartzeko balio izan dute soilik. Era berean, berez ikastetxeetarako eginiko mapak, bideoak eta material didaktikoak gazteak edo boluntarioak prestatzera bidera daitezke.

³⁸ Sailkapen hau, aldaketa arin batzuekin, Baselga eta Ferreretik hartua da (1999 eta 2000).

17. koadroa. **Garapenerako Hezkuntzaren ekintza-tipologia**

Garapenerako Hezkuntzako programak ikastetxeetan eta unibertsitateetan

Estrategia ezberdinak esparru formalean: GH zeharkako ardatz gisa, GH curriculum-arloaren arabera (Gizarte Zientziak, Filosofia edo tutoretzak), GH ikastetxe-ko hezkuntza-proiektu gisa, curriculum antolatzean datzana (curriculum-arlo guztietan eta ez Gizarte Zientzietan bakarrik) eta, ikuspegi unibertsitariotik, metodologia pedagogiko honi lotzen zaizkion ikasgaiak.

MECak edo Hezkuntza Kontseilaritzek baliozkotutako prestakuntza-ikastaroak

Irakasleei zuzendutako prestakuntza, beren hezkuntza-proposamenaren zati gisa. Irakasle eta Baliabide Zentroekin lankidetzan edo eskaera egiten duen irakasle-talde baten ekimenez egiten dira.

Ikastaroak, tailerrak, mintegiak, hitzaldiak

Esparru formalera eta ez-formalera bideratutako prestakuntza-ekintzak, Garapenerako Hezkuntza ikuspegi ezberdinetatik jorratzen dutenak, ondoren behar den esparruetan programa bat gauzatu ahal izateko baliabide gisa. Oso eragile ezberdinek antolatu ohi dituzte, batez ere gizarte-mugimenduek, nahiz eta badiren erakunde publikoek sustatutako esperientziak ere. Metodologiak oso parte-hartzaileak eta berritzaileak dira, eta gerora aplikatzen errazak izango diren «errezeta praktikoak» bilatzeko helburua izaten dute.

Jardunaldiak eta kongresuak

Oro har garapenari eta bereziki Garapenerako Hezkuntzari lotutako alderdiei buruzko eztabaida eta azterketa.

Argitalpenak eta material didaktikoa

Materialen ekoizpena garrantzia handia hartzen joan da denboran zehar. Material-mota ezberdinak bereiz daitezke: garapenari buruzko ezinbesteko erreferentzia-obra (urtekariak, gai jakinei buruzko azterketak), Garapenerako Hezkuntzari buruzko liburuak azterketa-gai gisa, taldeekin lan egiteko proposamenak dituen material didaktikoa, komunikabideentzako materiala (iragarkiak eta publizitatea), dira esanguratsuenak. Bideoak, CD-ROMak, material multimedia, Internet.

Kanpainak

Sentsibilizazio-kanpainak gai jakin bati buruzko arreta bereganatzeko edo presio politikoa eragiteko helburua dute. Gai jakin bati buruzkoak edo gai ugari buruzkoak izan daitezke; epe laburrerakoak, ertainerakoak zein luzerakoak. Erabiltzen dituzten estrategien artean honakoak aipa daitezke: egunkari, telebista edo irrati bidezko hedapena; materialak gauzatzea: liburuxkak, aldizkariak, unitate didaktikoak; jardunaldiak, mahai-inguruak, prentsaurrekoak; adierazpen bat idaztea edo sinadurak biltzea; kontzentrazioak edo manifestazioak egitea eta abar.

.../...

.../...
Dokumentazio eta Baliabide Zentroei laguntza. Ikerketa eta azterketak
Dokumentazio eta Baliabide Zentroek eta Unibertsitateek Garapenerako Hezkuntzaren alderdiei buruzko laguntza eta aholkua ematen diete ikasleei eta irakasleei. Gaikako dosierrak egiten dira, prentsa biltzen da, azterketak eta ikerketak egiten dira, eta erreferentzia nagusi dira ikertzailearentzat zein hezitzailearentzat. GHn eta garapen-gairik gehienetan espezializatutako multimedia eta web-orriak.
Erakusketak
Erakusketa egonkorak edo ibiltariak: testua duten horma-irudiak, argazkiak, erakusketa bera azaltzeko materiala. Erakusketa bizidunak, Hegoko espazioak edo egoerak erreproduzitzen dituztenak. Erakusketa interaktiboak, bisitatzan dituztenei galderak eta jarduerak proposatzen dizkietenak.
Solidaritate bidaia eta turismoa
Prestakuntza-programa zabalago baten baitan egiten diren bidaia: eskolen arteko senidetzea, trukerako proiektuak, Hegoko herrialdeetarako bisitak, askotan GGKEek sustatuak.
Jarduera artistikoak
Artearen munduko profesionalekin elkarlanean garapen-alderdietara eginiko hurbilketa. Jaialdiak, musikak, diskoak, antzerkia, filmak, bideoak, multimedia.
Senidetzeak
Beste herrialdeetako homologoekin loturak ezartzean datza. Iparreko eta Hegoako udalen, eskolen, sindikatuen, elkarte zibilen edo erlijiosoen artekoak izan daitezke.
Bidezko merkataritza
Nahikoa garatutako jarduera da. Europa osoan daude Bidezko Merkataritzako dendak. Hegoan soldata duinekin eta esplotaziorik gabe ekoiztutako elikagaiak, arropa eta eskulanak merkaturatzen dituzte, eta hortik ateratako onura sozial eta produktiboak komunitateari ematen zaizkio atzera.
<i>Iturria:</i> Baselga, Pilar; Ferrero, Gabriel (coord.) (2000).

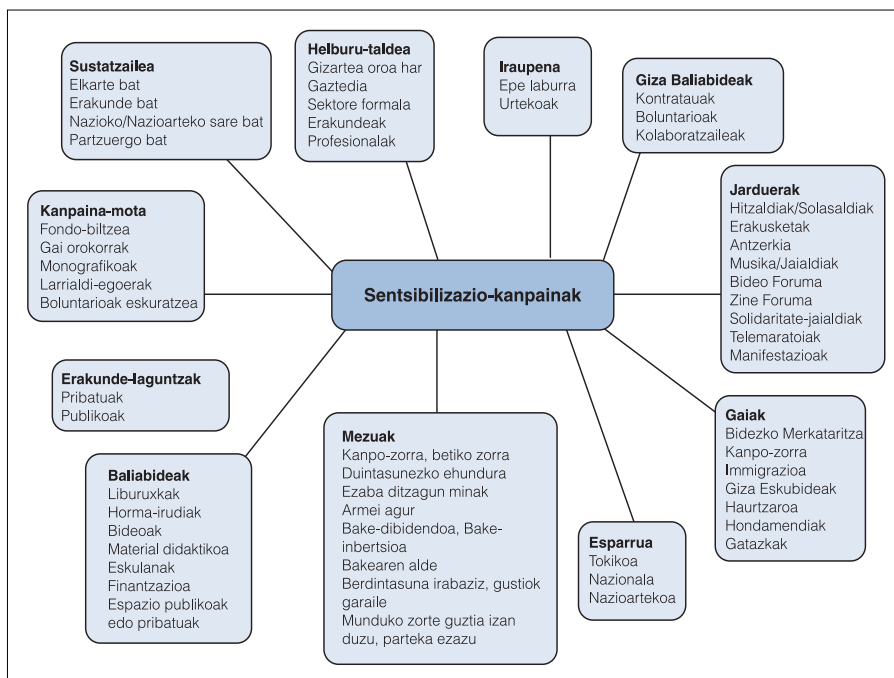
3.5.1.1. **Kanpainak**

Kanpainak, tradizionalki, sensibilizatzeko, kontzientziazteko, fondoak biltzeko erabili izan dira, eta Iparraren eta Hegoaren arteko harremanen hedapena izan dute helburu oro har; eta bereziki, gai, herrialde, eskualde edo talde sozial edo kultural zehatz batean oinarritu izan dituzte programatutako jarduerak eta informazioa. Aurretik aipaturik dugun bezala, muturreko egoerak edo egoera katastrofikoak hedatzearen izenean publiko zabala sensibilizatzea edo publiko horrek emaniko fondoak biltzera zuzendutako

epe laburrerako jarduerak ezin esan daiteke GHkoak direnik. Kasu askotan, GGKEen irudi- eta jokabide-kodean jasotako funtsezko etikaren premisen aurkakoak ere izan daitezke.

Kanpaina askok, ordea, errealitate bati buruzko eztabaida edo salaketa irekitzeaz gain, prestakuntzara, salaketara, lobbying-era edo presio politikora bideratutako jardueretara zabaldu ohi du bere mezua. Horrek helburu-taldean parte hartzea eskatzen du ekintzaren zati batean edo ekintza osoan zehar. Gizartea eraldatzen parte hartzeko borondate horrek, hedapena, adostasuna eta antolakuntza eskatzen ditu, gutxienez, pertsonen inplikazioa posible izan dadin. Kasu honetan, kanpainak GHkoak dira zalantzarik gabe. Kanpaina enblematiko ugari izan da; hala nola haurren esplotazioaren edo pertsonen kontrako minen aurkakoak, baita armen salerosketaren gardentasuna, pobretutako nazioekin solidarizatzeko %0,7ko portzentajea edo Hegoaren giza garapenerako oztopo nagusia den kanpo-zorra barkatzeko eskatzen zutenak ere.

15. grafikoa. Sentsibilizazio-kanpainen tipologia



Egilea: Gema Celorio (2000).

3.5.1.2. **Erakusketak**

Kanpainek bezala, erakusketek ere egoeraren araberako gai zehatz batean jar dezakete arreta, edo alderdi orokorrak jorra ditzakete bestela, adibidez, garapena, kontsumoa, krisi ekologikoa, giza eskubideak, pobreziaren feminizazioa, gatazka belikoak edota garapenari zein Iparra-Hegoa arteko harremanei buruzko beste edozein alderdi.

Erakusketak, normalean, argazkiz, grafikoz, objektuz eta azalpen-panelez osaturikoak izaten dira, eta bestelako ezau-garri garrantzitsuak ere izan ditzakete: erakusketa finkoak izan daitezke, toki bakarrean jartzen dira eta bertara jo ohi dute bisitariak; edota ibiltariak izan daitezke, hau da, erakusketa da publikoaren bila joaten dena.

Erakusketak informatzaile hutsak izan daitezke; behatzen duen pertsonaren eta erakusgai jarritako materialaren arteko bitartekotzarik gabekoak. Hezigarriak ere izan daitezke, baldin eta talde bisitaria gidatzen duen pertsonarik bada, edo ibilbideari buruzko orientabidea ematen duen edo gaia erakusketatik kanpo sakontzeko aukera ematen duen azalpen-materialik bada. Halaber, interaktiboak izan daitezke, baldin eta erakusketara bertaratzen direnek objektuak maneiatur erantzunak lortu behar badituzte edo eszena-ibilbide batean sartuz protagonista nagusi bilakatzen badira.

Zenbaitetan, lehen edo bigarren hezkuntzako, unibertsitateko edo gazte-elkarteetako kideak izaten dira, lanen baten azken emaitza gisa, erakusketak gauzatzen dituztenak. Azterketari, ikerketari eta ikasketa-ondorioei laburpen baten bidez eta ahalegina komunikatzeko eta hedatzeko ekitaldi baten bidez amaiera emateko modua da.

3.5.1.3. **Solidaritate-bidaia**

GGKEek, gazte-elkarteek, lankidetzak-erakundeek edo gazte-erakundeek antolatutako solidaritate-bidaiek bi helburu nagusi dituzte: batetik, garatutako herrialdeetako jende gazteari solidaritatearen praktikari buruzko sentsibilizazioa, kontzientzia eta prestakuntza eskaintzea; eta bestetik, energia solidarioaren iturri horri bide ematea, denbora-epe laburretan, oporraldian nagusiki, antolatutako taldeek beren ahaleginaren edo ezagutza profesionalaren bidez Hegoko hainbat lankidetzak-proiekturi laguntza eman diezaieten.

Bidaia hauek interesgarriak dira, baldin eta alde aurretik Hegoko kontraparteekin lanerako jarraibideak eta egonal-

diaren iraupena adostuz prestatu badira, eta azken batean, bidaiaren ondoren ere solidaritatearen inguruko zuzeneko gogoetak, azterketak edo lankidetzak aurrerabidea izan dezan ahalbidetzen badute. Hala izango ez balitz, jarduera hauetan parte hartzen dutenen aurreiritziak sendotu egin ahal izango lirateke, Hegoan mesfidantza eta erresumina sortu ahal izango litzateke eta proiektuak atzeratu egin ahal izango lirateke.

Jarduera-mota honek trukearen arduradun diren Hego-ko zein Iparreko pertsonen plangintza handia, prestakuntza ona, helburu garbiak eta segimendu zehatza eskatzen ditu.

3.5.1.4. *Arte-jarduerak*

Arte-jarduera guztiek kultura, sinboloak, etikari eta estetikari buruzko gogoetak eta gaitzesten edo onartzen dituzten gizarte-errituak eraman ohi dituzte berekin. Neurri honetan, GHrako aparteko ahalmena dute.

Arruntenak eta jendetsuenak kontzertuak izan dira. Gehienak, herri-musikakoak izan dira, eta jende ugari bildu dute solidaritate-goiburu baten inguruan. Kontzertu hauek hondamendi-egoerak arintzeko fondoak biltzeko erabili izan dira, esaterako. Ezaugarri hauekin ez lirateke Garapenerako Hezkuntzako jardueren kategorian sartuko.

Aldiz, kontzertuetan kultura ezberdinetako artistek parte hartzen badute, hezkuntza-programa zabalago baten baitan espazioa badute, eta espazio horretan, esaterako, kultura ezberdinetako erritmoak eta instrumentuak ezagutzeko edo musikaren historiari buruzko konparazioak egiteko aukerarik badago, kontzertu horiek GHkoak direla esan ahal izango litzateke. Honez gain, hainbat sektorerentzako oso erakargarriak dira, eta Iparraren eta Hegoaren artean enpatia, estimua eta solidaritatea sortzeko bide bikaina bilakatu ahal izango lirateke.

Hain ikusgarriak ez izanik ere hezigarriagoak dira antzerkia, kultur asteak, zinema-zikloak, bideo-forumak, artea, literatura, erlijioa edo mitologia konparatuak, ipuin-kontalariak eta abar. Horietan guztietan, garrantzitsua da hizpide hartutako gaia tokiko edo nazioarteko garapen edo lankidetzaren solidarioari lotzea. Aurretik, landutako gaiari buruzko lanen bat egin behar da, eta beste bat ondoren, obrako edukiak, baliabideak eta mezuak aztertzeko. Modu honetan, sakontasun handiagoarekin eta modu sistemati-koan jorra daitezke lan artistiko hauetan proposatzen diren

gaiak. GHko praktiketarako elementu berritzaile eta erakargarriak dira.

3.5.1.5. **Dokumentazioa**

Dokumentazioguneetan landu beharreko gaiei zein komunikatzeko edo ikasteko/erakusteko metodoei buruzko informazio espezializatua biltzea edo informazio hori liburutegietan eta web-orrietan bilatzea, oinarri zurrun eta iraunkorra sortzea da, oinarri horren bidez ikerketa, salaketa, proposamen alternatiboak, ezagutza-trukeak bideratu ahal izateko. Informazio- eta baliabide-zentroak edukitzeak ez du Garapenerako Hezkuntza aberastu bakarrik egiten, balio akademiko eta sozial handiagoa ere ematen dio.

3.5.1.6. **Argitalpenak**

GHren ekintza egonkorrenen eta iraunkorrenen artean hezkuntza-programazioetarako lagungarri izan diren liburuen, artikuluen, aldizkarien, komikien, bideoen, gida didaktikoen, eskuliburuen argitalpena da aipatzekoa.

Esparru informatzailerako nahiz jarduera zehatzak garatzeko, ongi gauzatutako baliabide materialak eskatzen dira irakasle eta ikasleen beharrak asetzeko. Gaur egun, material hauek beren argitalpen-moduak zabaldu dituzte teknologia berrien bidez. Ikasterakoan halako interaktibotasun maila ahalbidetzen duten material multimedialak lirateke horren adibide. Era berean, kalitateko informazioa eskura daiteke internet bidez (bilaketa egiteko baldintza egokiak ezarri bada eta aukeraketa-irizpideak aldeztu aurretik finkaturik badaude); zenbait atari eta web-orri baliabide birtualen gune gisa jokatzen dute, eta horietan erraza da bibliografia espezializatua edo adinka, ikuspegika edo gaika sailkatutako baliabide didaktikoak eskuratzea.

3.5.1.7. **Jardunaldiak eta Kongresuak**

Jardunaldiek eta Kongresuek garapen orokorrari lotutako alderdiei buruzko eztabaida, azterketa eta ika-mika sustatzeko helburua dute, baina baita garapenak hedapenerako, kontzientziarako, prestakuntzarako eta gizarte-partaidetzarako estrategiekin, hots, Garapenerako Hezkuntzarekin, dituen loturak sustatzekoa ere. Hauek ere GHren sustapenaren zerbitzura egon dira lan-esparru gisa.

Topaketa hauek tokikoak, nazionalak edo nazioartekoak izan daitezke. Solidaritatearen, bakearen, giza eskubi-

deen eta lankidetzaren esparruan nahiz zinez pedagogikoa eta didaktikoa den esparruan sar daitezke. Garapenaren edo nazioarteko harremanen arloko zenbait eduki hartzen da kontuan, eduki horiek adin-sektore ezberdinei helarazteko moduari buruzko proposamen metodologikoak trukatzeko, edota gai edo hartzaile berrien araberrako material berririk sortzeko beharrik ba ote den adierazten duten baliabide edo materialei buruzko proposamen metodologikoak trukatzeko.

3.5.1.8. *Mintegiak, tailerrak, hitzaldiak, mahai-inguruak*

Mintegiak, tailerrak, hitzaldiak edo mahai-inguruak gisako jarduerak epe laburrerako jarduerak dira definizioz. Une jakin bateko jarduera huts izan gabe, azterketa-, kontzientziazio- edo prestakuntza-estrategiaren baten baitako direnean, GHren zatitzat jotzen dira. Epe ertainerako edo luzerako inongo ekintza-esparrutan sartzen ez direnean, sentsibilizazio-ekintzat har daitezke.

Horien artean, mintegiek eta tailerrek asmo pedagogikoa dute, baita gaiak edo metodologia aztertzeko eta sakontzeko helburua ere. Horrek, GHren estrategia bilakatzen ditu, nahiz eta iraupenez epe laburraren eta ertainaren artean ibili. Unibertsitateko irakasle gehienak ez ezik boluntarioak, gazteak edo lankideak ere tailerren edo mintegien formatuari jarraiki hezten dira. GGKEak, GGKEen koordinakundeak, gizarte-mugimenduak, sindikatuak, unibertsitate- edo gazte-elkarteak, Pedagogia Berritzeko Mugimenduak (MRP) eta unibertsitateak, udalak, kontseilaritzak edo ministerioak gisako erakundeak dira jarduera-mota hau gehien sustatzen duten taldeak.

3.5.1.9. *Senidetzeak*

Iparreko eta Hegoko sektore bereko bi kolektiboren arteko lotura formalak beren arteko etengabeko interesa eta lotura afektibo sendoa finkatzeko modua dira, eta honez gain, bidalketen, trukeen, laguntza materialen edo teknikoan eragingarritasuna hobetzen dute. Ikastetxeen kasuan, ongi atera ohi da bi alderdietako irakasleek senide hartu duten tokia, ikastetxea bisitatzen badute gutxienez. Kasu askotan, eskolaresnak bidaltzeko, esperientziak trukatzeko edo bi ikastetxeetako neska-mutikoek zuzeneko hartu-emanak izan ditzaten —ohiko gutunetik bideokonferentziara, azken hau ahal bada— baliagarri izaten dira. Irakasleek, gainera, irakasle-jarduera estilo ezberdinei buruzko ikerketa-proiektuak

egin ditzakete, oso aberasgarriak izaten baitira beren metodologia eguneratzeko.

Iparreko eta Hegoko udalen arteko lotura estuek abantaila asko eskaintzen dute, eta nahikoa iraunkorrak izan ohi dira. Nork bere nortasuna ezagutzera emateko alde bateko eta besteko jarduerak ugaritu egiten dira, baita senidetutako hiriarekiko lankidetzak ere. Hedapenerako eginkizunek planteamendu ona badute, gertutasun-sentimendu orokortua sortzen da, eta nabarmen handitzen da hiritarren parte-hartzea gaiari loturiko ekintza solidarioetan.

3.5.1.10. **Bidezko merkataritza**

Hasteko, Hegoko herrialdeetan sortzen diren eta mundu osoan, eta batez ere Iparrean, merkaturatzen diren zenbait produktuentzako sare alternatiboak sortzean datza. Merkataritza honek ez du zirkuitu ekonomiko ezberdina bakarrik sortzen, esplotazio-baldintzak salatzeko iturria ere bada, baita nazioarteko lan-justiziaren erakusgarri ere. Izan ere, bidezko merkataritzaren baldintzak honakoak dira: bidezko soldata, lan-baldintza duinak, gizon eta emakumeen arteko berdintasuna, haurrak babestea, lan-eskubi-deak betetzea, irabaziak komunitate ekoizleen artean banatzea eta abar. Hobekuntza nabarmenak sortzen dituzte Hegoan, nahiz eta merkataritza-korrante gisa ez diren egiazko lehia korporazio handientzat. Azken hauek ez dira truke-kopuruen beldur, Hegoan lanerako erabiltzen dituzten esplotazio-baldintzengatik salaketan beldur baizik. Izan ere, Bidezko Merkataritzak gure inguruan duen beste helburu garrantzitsu bat sentsibilizazio-, eztabaida- eta salaketa-foroak sortzea da.

3.5.2. **Ardatz tematikoak**

Ikusi ahal izan denez, giza harremanak nazioartearen esparruan, mundu mailako elkarrekiko eraginaren esparruan sartuz, —eta eragin hauek gai ekonomikoetara, politikoetara, militarretara, kulturaletara, erlijiosoetara, sozialetara... zabaltzen dira—, sentsibilizazioak ezagutza-esparru ikaragarri handian izan dezake eragina.

GGKEen Espainiako Koordinakundeak 2000ko maiatzean aurkeztutako «Una mirada hacia el futuro»³⁹ azterketan

³⁹ Txosten osoa eskuragarri: http://www.risolidaria.org.es/canales/canal_congde/pdf/Tema12.pdf

GHren gaien zerrenda agertzen zen. Gai hauek GGKEen aburuz, Espainiako Estatuan eta Autonomia Erkidegotan lehentasunik handienekoak ziren.

18. koadroa. **GHren lehentasunezko gaiak.**
(Espainiako Estatuako GGKEa)

GHren lehentasunezko gaiak	GGKEak
Lankidetzako eta GHko proiektuen artikulazioa/Garapenerako Lankidetzak.	%46
Ikuspegi jakinen arabera lana (osasunaren esparrua, kanpo-zorra, ekologia, generoa, giza eskubideak).	%43
Hegoko problematika Iparreko bazterketarekin lotzea/kulturartekotasuna/emigrazioa/gizarte-erakundeak/baztertutako kolektiboak.	%32
Prestakuntza integrala/solidaritate-, justizia-baloreak.	%29
Hezkuntza Formalean sartzen diren GHren jarduerak (bakerako hezkuntza, hiritarrak, ikastetxeetako hezkuntza, unibertsitatea, irakasleak...).	%25
Bidezko merkataritza/Kontsumo arduratsua.	%14
I-H harremanak/Globalizazioa.	%14
Informazioa, dokumentazioa.	%11
Gure eguneroko jardueren eta munduan gertatzen denaren arteko erlazio estua/GHren gaitasunak eta trebetasunak	%7
Boluntarioak.	%7
Bestelakoak.	%21

Iturria: Pino, Esther.; De la Fuente, Chus; Ferrándiz, José Luis; Gago, Angela (2000).

Bi kasuetako lehen aukerek, estatukoak zein autonomietakoak, izen ezberdinen bidez adierazirik badaude ere, antzeko helburuak dituzte. Lankidetzak eta GH lotzeko beharraz, edo ia gauza bera dena, GGKEek lankidetzaren esparruan eginiko lana ezagutzera emateaz, mintzatzen zaizkigu.

Azken batean, elkarrizketatutako GGKERik gehienek edozein gairi irizten diote baliozko GHrako, baldin eta honen sakoneko errealitatea eta kontraesanak argitzen badira, egoeraren arabera gertakariez baliatuz gertatu denari buruzko informazioa ematen bada, eta gertatu den hori nola, zergatik eta noren onurarako jazo den hausnartzen bada.

19. koadroa. **GHren lehentasunezko gaiak (Autonomia Erkidegoetako GGKEa)**

GHren lehentasunezko gaiak	Autonomia Erkidegoak
GGKEak jendeari hurbiltzea.	%50
Ikuspegi jakinen araberako lana (osasunaren esparrua, kanpo-zorra, ekologia, generoa, giza eskubideak).	%33
I-H harremanak/Globalizazioa.	%33
Informazioa, dokumentazioa.	%33
Prestakuntza integrala/solidaritate-, justizia-baloreak.	%17
Hezkuntza Formalean sartzten diren GHren jarduerak (bakerako hezkuntza, hiritarrak, ikastetxeetako hezkuntza, unibertsitatea, irakasleak...).	%17
Gure eguneroko jardueren eta munduan gertatzen denaren arteko erlazio estua/GHren gaitasunak eta trebetasunak.	%17
Boluntarioak.	%17
Bestelakoak.	%17

(OHARRA: Portzentajeen ordena botorik gehien jasotako aukeren hierarkiari dagokio. Horregatik, baturak ez du %100 ematen).

Iturria: Pino, Esther; De la Fuente, Chus; Ferrándiz, José Luis; Gago, Angela (2000).

3.6. **GARAPENERAKO HEZKUNTZAREN DIDAKTIKA**

Pedagogia orokorra GHren alderdi teorikoez, helburu edo asmo handiez mintzo zaigu, baina printzipio-adierazpen handi guztiek bezala, edukiz husturik gelditzeko arriskua du, baldin eta talde hartzaileen ezaugarriak kontuan hartuz printzipio horiek gauzatzeko elementu instrumental edo metodologikorik eskaintzen ez bada, eta horiek eragin-garri egiteko ekintza-motarik edo modurik ematen ez bada.

Beste hitzetan esanda, jendea Giza Garapenaren defen-datzaile aktibo izateko prestatu, hezi eta trebatu egin behar dela esaten dugu, baina ez da bide horri hasiera emateko modurik adierazi. GHren didaktikaz hitz egin behar dugu. Ezin izan daiteke gauza bera solaskidetzat sei urteko neska-mutikoak, nerabeak edo pertsona helduak izatea.

Kontuan izan beharreko lehen elementua lantzen ari garen gaia da; handik berehala, helarazi nahi dugun mezuaren auzia sortzen da, gero mezu hori irits dadin erabiliko dugun

bitartekoari buruzko erabakia, eta azkenik, mezua talde edo gizabanako hartzailearen ezagutzetara eta belarrietara egokitzeko moduari buruzkoa.

Haur eta lehen hezkuntzako ikasleei ikuspegi honen araberako prestakuntza emateak, mundua «beren» familiako edo eskolako mundua baino askozaz ere handiagoa dela jakinaraztea esan nahi du. Ikasleek, beraiek bezalako neska-mutikoak badirela naturaltasunez ikus dezaten eta hori jakinez goza dezaten da helburua; neska mutiko horiek ere jolastu dantzatu, abestu, beren burua mozorrotu eta ikasi egiten dutela, baina beren bizitza-estiloa, etxeengatik, jan-tziengatik, klimagatik eta abar, ezberdina dela jakinaraziz.

Askotan, pertsona helduen begiradari heltzen zaio eta tristezia, mina eta erruduntasuna besterik sortzen ez duten mezu katastrofisten erabilera edo gehiegizko erabilera egiten da. Honek ez du esan nahi errealitateko alderdi tragikoak ezkutatu edo saihestu egin behar direnik; kontuz baliatu, testuinguruan kokatu eta azalpen xeheekin azaldu behar direla baizik.

Honez gainera, errealitateko beste alderdiak ere aurkeztu behar dira; guztia ez baita «apartekoa», bai baita eguneroa ere. Azken honek bide ematen die umoreari, maitasunari, ikasketari, lanari, laguntasun- eta ahaidetasun-harremanei. Hauek guztiak gizarte guztietan gertatzen direnak dira, nahiz eta gizakien artean biktimen eta borroeroen bereizketa eragiten duten gertakari tragikoetan ezkutaturik gelditzen diren.

Nazioarteko ekonomiari, giza eskubideei, hondamendi politiko edo naturalei buruzko gaiak sakontzeko aukera ematen duten nerabe eta helduekin ere beharrezkoa da zuhurtzia mantentzea. Oso arrunta izaten da diskurtsoak osatzerakoan, inork buruan gorde ezineko datu ugari erabiltzea, esanahi ezezaguneko terminologia zehatzegia erabiltzea edo inork terminologia horri solidaritate- edo garapen-gaietan hartzen duen esanahiaren bestelako zentzua ematea. Honi guztiari hondamendien kasuistika ikaragarria gehituta, desira ez diren ondorioak sor daitezke.

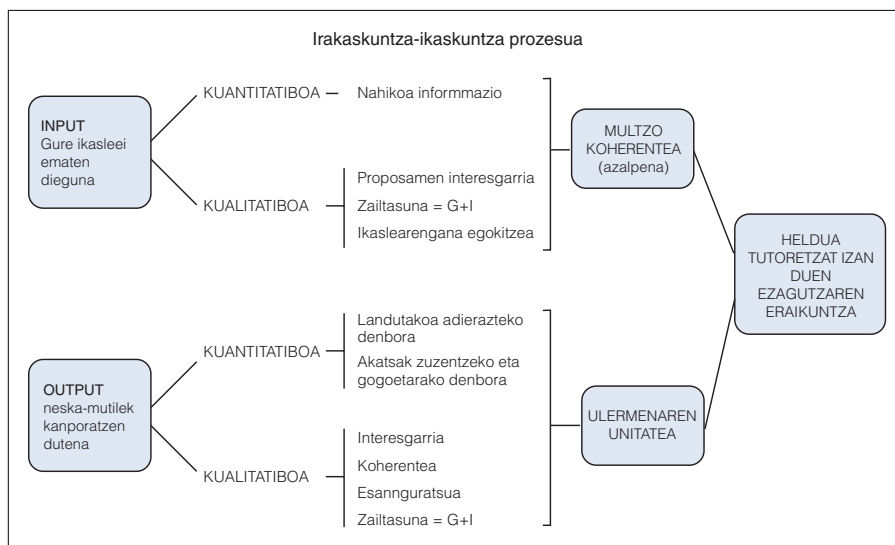
Gauza ez datza errealitatea apaintzean; informazio eta azterketa maila ezberdinak bereiztean baizik. Alderdi problematikoena bakarrik nabarmentzen dituen diskurtsoak «guztia gaizki dago, ezinezkoa da aldatzea» ideia sor dezake; idilikoegia den beste batek edo garapen txarraren arrazoiak eta ondorioak ezkututzen dituenak, aldiz, «guztia ondo dago, ez da aldatu beharrik» ideia sor dezake. Bi mu-

turrek errealitatea ezkutatzeko bakarrik balio dute, ez ordea, argitara emateko. Errealitate hau, gainera, dagoeneko askotan aipatu dugunez, konplexua da.

Ondorengo eskemak linguistika eta psikodidaktika jatorri baditu ere, edozein prestakuntza-jardueraren praktika onerako funtsezko alderdiak nabarmentzen ditu. Izan ere, azpimarratu egiten du edozein ekintza pedagogikotan ezin utz daitekeela alde batera pertsona hartzailearen egoera, eta informazioak ona eta behar adinakoa izan behar duela, hau da, ez nahasia eta ez gehiegizkoa ere.

Gaiaren zailtasun mailak helburu-taldearen ulermen mailaren arabera izan behar du, eta taldeak ordurako badakien hori baino zailtasun handixeagoa izan behar du beronen ezagutzak areagotu ahal izateko; ezin du, ordea, taldeak bereganatu ahal ezingo lukeen konplexutasun mailarik izan. Gaiak berak zein gaia aurkezteko moduak interesa piztu behar dute, eta lortutako ezagutza maila frogatu behar da, taldeari bere zalantzak aurkezteko, ikasitakoa azaltzeko edo datuen edo gogoeten bidez egin dezakeen ekarpen berria azaltzeko aukera emanez. Modu honetan, J. Bruner-ek (1988) idazten zuen bezala, ikaskuntza esanguratsua «...lortutako ezagutza pentsamenduan, ikaskuntza gertatu den egoeratik haratago, aplikatzen dadin lortzean» datza.

16. grafikoa. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetarako jarraibideak



Iturria: Miguel Argibay (basado en Brunner, Krashen, Karmiloff) (2001).

Irakaskuntza-proposamenak ikaskuntzaren behar eta gaitasunetara ahalik eta gehien egokitzeko, oinarrizko galdera batzuk hartu beharko liriateke kontuan:

Gure taldearentzako edo gure publikoarentzako interesa duen gaia hautatu al dugu?, Zer helarazi nahi dugu?, Zer gustatuko litzaiguke haiek ikastea?, Nola lortuko dugu haiek prozesuan parte hartzea?, Zein informazio emango diegu?, Utziko al diegu zalantzak argitzen? Utziko al dugu eztabaidarako tarterik?, Ba al dute beren ezagutzak eta ondorioak adierazteko aukerarik?, Beren ekarpenak sartzeko eta sistematizatzeko laburpenik egingo al dugu?, Nola emango diegu orientabide berria prozesu osoari?

In-put-eko eta out-put-eko elementu-multzoa bateratzea lortzen denean, ondorengo aldia proposatzen da. Aldi honetan, elementu hauek ordenatzeko eta sekuentziatzeko modua pentsatzen da interesa pizturik mantentzeko eta, era berean, ikasitako eduki, gaitasun edo kontzeptu berri bakoitza finkatzeko.

3.6.1. Sekuentzia didaktikoak

Hau gauzatzeko, diseinatutako programak ikaskuntza mailakatua, koherentea eta gero eta konplexuagoa ahalbidetuko duen hezkuntza-prozesua proposatu behar du. ACSUR-Las Segovias-ek proposatzen duen sekuentzia hau izan daiteke horren adibide bat.

Iparra-Hegoa gaia iruditegi kolektibo jakin baten arabera ko pertzepzioen arabera proposatzen da. Aipaturikoa indargabetu egin behar da, eta horretarako, azterketa konplexua egiten da. Azterketa honek egoera jakin batean direnen ikuspegi ezberdinak hartu behar ditu kontuan, ondoren, ikuspegi horiek gatazkaz haratagoko esparru zabalago batekin erlazionatzeko eta alternatibak proposatzeko, hau da, prozesuari solidaritate-praxiaren bidez amaiera emateko.

Eskema hau atal bakoitzari buruzko gogoeta errazteko galdera-zerrenda batekin osatu ahal izango litzateke:

Munduan bereizita egon al dira beti Hegoa eta Iparra zatitak?, Noiz izan zuen hasiera bereizkuntza honek?, Zergatik aberasten dira herrialde batzuk eta pobretzen bestea?, Ba al da loturarik fenomeno hauen artean?, Iparra al da «Hegoa laguntzen» duena, edo alderantziz da?, Zenbateko ekarpena egiten du Iparrak azpigarapenean eta zenbatekoa Hegoak garapenean?, Garapen-eredu bakarra al dago?, Zenbat eredu bizi da batera?, Zer esan nahi du eredu hegemonikoak?, Zer

20. koadroa. **Sekuentzia didaktikoaren adibidea**

Unitate Didaktikoak \ Aldiak	1. unit. Iparra/Hegoa Gatazka: Interdependentzia	2. unit. Hegoa Iparrean: Tolerantzia	3. unit. Iparra Hegoan: Garapenerako Lankidetzak
1. aldia Sentsibilizazioa	Azpigarapenaren estereotipoak	Bazterketaren estereotipoak	Garapenerako Laguntzaren estereotipoak
2. aldia Aitorpena	Garapen-ereduaren mugak (esplotazioa eta kontsumoa)	Kultur aniztasuna eta botere-harremanak: migrazio berriak	Desberdintasuna eta pobrezia
3. aldia Balorazioa	Interdependentzia	Kultur aniztasuna	Justizia solidarioa berrezartzea
4. aldia Jarduera	Garapena eta burujabetzea	Tolerantzia eta solidaritatea	Garapenerako Lankidetzaren eta burujabetzearen praktika

Iturria: ACSUR-Las Segovias (1998).

dakigu beste kulturei buruz?, Nola baloratzen ditugu?, Justifikatzen al dugu mendekotasun edo nagusitasun kulturala?

Galdera hauek helburu-taldearen alde aurretiko ezagutzak modu objektiboan hartzeko edo ordenatzeko aukera ematen dute batzuetan, eta ulermena edo eskuratutako ezagutza maila, hots, hezkuntza-prozesu osoa, ebaluatzeko aukera besteetan.

Programa bakoitzak, eta dagokion sekuentziak, irakaskuntza-ikaskuntza jarduera eta metodo ezberdinak izan behar ditu euskarri, landu nahi ditugun errealitatei buruzko ezagutza urratsez urrats egituratu ahal izateko. Ondorengo eskeman gai jakinei aplikatutako eta helburu zehatzak lortzeko helburua duten hainbat teknika eta estrategia didaktiko agertzen da.

Garrantzitsua da teknika eta baliabide hauek programazio baten zerbitzura daudela azaltzea, behean ikus daitekeen bezala. Bertan, generoari eta garapenari buruzko ikaskuntza-prozesu bat deskribatzen da. Prozesua multzotan banatuta dago, eta multzo bakoitzari baliabide-sorta dagokio. Baliabide horiek dira irakaskuntza-ikaskuntza prozesuko une bakoitza garatzeko aukera emango digutenak.

21. koadroa. **Teknika eta estrategia didaktikoak**

Teknika	Tipoak / Adibideak	Helburuak
Rol-jokoak	—Herrien auzitegi iraunkorra	—Pertsonaia bakoitzarekin identifikatzea —Gatazketako argudio eta interes pertsonalak ezagutzea
Simulazio-jolasak	—Munduko jätetxea —Arrozaren jolasa —Montzoiaren jolasa	—Arazo konplexu baten ulermena erraztea jolas baten bidez
Jolas kooperatiboak	—Aurkezpena —Baieztapena —Ezagutza —Konfiantza —Komunikazioa —Lankidetzatza	—Autoestimua faboratzea eta taldeko kohesioa handitzea —Sentipenak, jokabideak edota sentimenduak azalera daitezzen ahalbidetzea, horiei buruzko gogoeta egiteko
Antzezenak	—Juizioak —NBEaren batzarra —Parlamentuak	—Egiazko egoerak erreproduzitzea —Dokumentatzen eta komunikazio-prozesuak antolatzen ikastea
Gatazken konponbidea	—Pertsonen artekoak —Taldekakoak —Tokikoak, eskualdekoak edo nazioartekoak	—Gatazkei konponbide positiboa ematen ikastea —Arrazoiak, hauen elkarrekintza maila ezberdinak eta balizko konponbideak bilatzeko baliagarri
Kasuen azterketa	—Emakumeak —Langabezia —Gaztedia —Etorkinak —Populazio errefuxiatua —Publizitatea	—Egoera edo arazo jakin baten eza-gutzan edo balorazioan sakontzea —Ikerketa-metodoei, iturrien bilaketari eta informazioaren tratamenduari buruzko ezagutza errazten du
Baloreen azalpena	—Zalantza moralak —Baloreen hierarkizazioa —Autorregulazioa	—Pertsona bakoitzak bereganatutako baloreak aurkitzen saiatzea, eta batzuei besteekiko lehentasuna ematea —Prozesuak baino gehiago axola du emaitzak
Sentsibilizazio-kanpainak	—Paper-birziklatzea —Jolasa eta jostailuak —Haurren eskubideak —Kanpo-zorra	—Arazoren edo giza kolektiboren batekin solidaritate-konpromisoa hartzea —Ikastetxea eta inguru osoa tartean sartzeko gaitasuna (gurasoak, auzoa...)
Eztabaidak	—Edozein gai	—Norberaren iritziak eta sentimenduak adierazten ikastea —Besteren iritziak eta sentimenduak entzutea eta errespetatzea —Funtzionamendu-arauak ikastea (hitz egiteko txandak, eztabaidaren neurritasuna...)

.../...

.../...

Teknika	Tipoak / Adibideak	Helburuak
Ikus-entzunezko muntaiak	<ul style="list-style-type: none"> —Diaporamak —Bideoak —Erakusketa mistoak 	<ul style="list-style-type: none"> —Sorkuntza eta sintesi-gaitasuna sustatzea —Mintzaira idatzia, ahozkoa eta artistikoa konbinatzea —Adierazpen-teknika berriak ikatea
Eskola-komunikazioa	<ul style="list-style-type: none"> —Prensa —Irratia —Internet bidezko komunikazioa 	<ul style="list-style-type: none"> —Baliabide honi dagozkion mintzairak ikatea (kazetaritza-, publizitate-mintzaira...) —Talde-lana koordinatzeko teknikak —Norberaren eta taldeko gaitasunen onarpena —Bitartekoari buruzko ikerketa

Egilea: Gema Celorio (1998).

Kasu honetan garbi ematen da garapen osoaren eta une bakoitzean erabili beharreko materialen berri. GGKEek, Pedagogia Berritzeko Mugimenduek, sortutako gidarik eta unitate didaktikorik gehienek egitura-mota hau izaten dute. Egitura horietan urrats bakoitzak bere helburuak, baliabideak eta metodo jakinak izaten ditu.

22. koadroa. **Unitate didaktikoaren adibidea**

	Aldiak	Gaiak/Esparruak	Jarduerak	Fitxak
1. MULTZOA Sexua-generoa auziaren inguruko hurbilketa soziokulturala	Aldez aurretiko ideiak miatzea	Sexua eta Generoa kontzeptuak	Galde-erantzunak Galdeketa Idea-barometroa Bateratze-lana	1-4
	Sexua-generoa auzia	Baloreak	Balore-zerrenda Bateratze-lana	5
	Rol-banaketa	Esparru pribatua Esparru publikoa	Inkesta Komikia Testu-iruzkina Datuen interpretazioa Irudien interpretazioa Bateratze-lana Collagea Informazioaren azterketa Bateratze-lana	6-15

.../...

.../...

	Aldiak	Gaiak/Esparruak	Jarduerak	Fitxak
2. MULTZOA Genero-ikuspegia garapenean	Motibazioa		Karta-jokoa	16
	Aldez aurretiko ideien miaketa		Kontakizun pertsonalak	17
	Ikerketa	Pobrezia-Aberastasuna Hiritar/Nekazal esparruak Giza Eskubideak Emakumeen eskubideak	Hipotesiak gauzatzea Informazioa bilatzea Informazioa sistematzatzea Informazioa aztertzea Ondorioak Bateratze-lana	18-21
3. MULTZOA Adierazpena eta komunikazioa	Publizitatearen azterketa Adierazpen- eta komunikazio-proposamenak	Hegoko eta lparreko emakumeak Erakusketa Antzezpena	Bideoa eta testu-irakurketa Publizitate-iragarkiak Irudi-kodeak Bateratze-lana Taldeen prestakuntza Gidoiaren prestakuntza Muntaia Erakusketa Edukien definizioa Pertsonaien identifikazioa Obraren egitura Prestakuntza Entseguak eta publizitateak Errepresentazioa	22-25

Iturria: Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J. J. (1998).

4

Garapenerako Hezkuntzaren proiektuak

4.1. GH PROIEKTUEN AURKEZPENA

Esparruko edozein laguntza- edo lankidetzamotatan bezala, edozein sektoretara bideratutako GHko ekintza zehatzak eta estrategiak ere sentsibilizazio-, kontzientziazio- edo eztabaida-proiektu gisa gauzatzen dira, hots, material didaktikoa sortzea, eta bereziki, prestakuntzarako proiektuak egi-tea dute helburu.

Finantza-erakundeek ekintzak aukeratzeko irizpideak finkatu eta adierazi behar dituzte, hots, edozein proiektuk, azterketarako gai gisa onar dadin, bete behar dituen gutxieneko baldintzak. Hau, ordea, erakundeek gauzatzen duten baremo zehatzaren ezberdina da —aurrerago ikusiko dugu honi buruzko adibidea—; baremo hau diru-laguntzak jasoko dituzten proiektuak aukeratzeko puntuazio-sistema «objektiboa» baita.

Finantza-erakundeek, gainera, proiektuari buruzko azalpen xehatua eskatzen dute. Testuingurua, zergatik egiten den, zein arazo konpondu nahi dituen, nori zuzendutakoa den, zein jarduera zehatz proposatzen diren, zenbateko iraupena izango duen, nola gauzatuko den, prozesu orokorra nola eta noiz ebaluatuko den eta ekintzak helburu-taldean izaniko eragina.

23. koadroa. **Europako Batzordeak ekintzak aukeratzeko dituen irizpideak. 2002**

Baterako finantziatorako aukeratzeko, sentsibilizazio-ekintzek honako helburuak izan behar dituzte:

- Europar iritzi publikoa garapen bidean diren herrialdeetako arazoei eta lpararren eta Hegoaren arteko harremanei buruz sentsibilizatzeko helburua izatea.
- Europar garapenaren aldeko gizarte-babesa mobilizatzeraz eta garapen bidean diren herrialdeetan eragin positiboa izango duten estrategien eta ekintzen alde egitera bideratutakoak izatea.

Gainera, honako ezaugarriak izan behar dituzte:

- Ongi definitutako taldeetara bideratutakoak izatea, eta garbi definitutako auziak lantzea.
- Gaiari buruzko funtsezko azterketa eta inplikaturako taldeei buruzko ezagutza sakona oinarri izatea.
- Europar dimentsio garbia, zehatza eta egokia hartu behar dute barne, ekintza-helburuei dagokienez. Aipaturikoa ondorengo aukera baten eta gehiagoren bidez finkatzen da:
 - Gutxienez bi estatu kidetako erakundearen arteko lankidetzaz inplikatzeari.
 - Gutxienez bi estatu kidetako helburu-taldeak inplikatzeari.
 - Europar Batasunaren eta garapen bidean diren herrialdeen arteko harremanei dagozkien auziak edo gaiak lantzea, edota Europar Batasuneko politika horiek herrialde horien gain duten eragina lantzea.

Behar bezala justifikaturako kasuetan, nahikoa izan daiteke beste estatu kide bateko GGKEak sortutako materialak erabiltzea edo egokitzea.

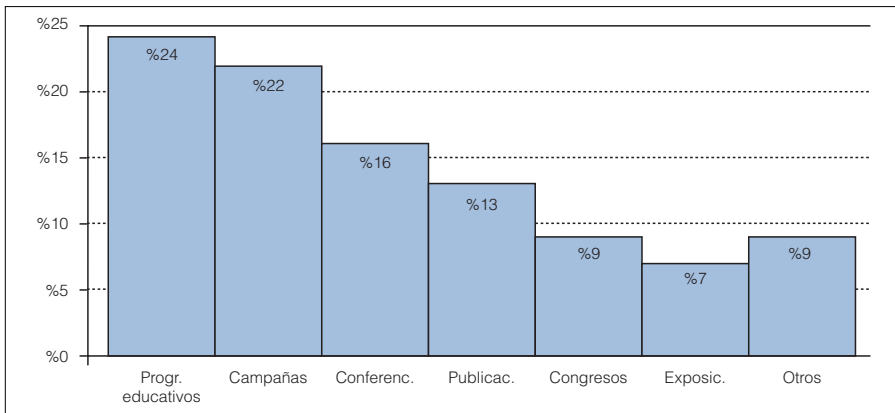
Iturria: Europako Batzordea (2002).

GGKEek berak ere lehentasunak ezartzen dituzte gauzatu beharreko proiektu-motetan.

Oso gutxi dira, finantza-erakunde bakoitzaren baldintzak betez, proiektu gisa azaltzen ez diren ekintzak.

GGKEek edo hauen partzuergoren batek %100ean finantzaturako jarduerak ere programazio jakina izan behar dute. Programazio horrek helburuak, erabilitako baliabideak eta aurreikusitako ondorioak adierazi behar ditu. Ordenaturako aurkezpen hau da erakundeek proiektuak aurkezteko eskatzen dutena.

17. grafikoa. 1998. urteko proiektu-aukeraketa GGKEen arabera



Iturria: Pino, Esther.; De la Fuente, Chus; Ferrándiz, José Luis; Gago, Angela (2000).

24. koadroa. Garapenerako Hezkuntzako proiektuak aurkezteko formularia

1. PROIEKTUAREN DESKRIBAPEN LABURTUA (proiektuaren edukiaren laburpena 5-10 lehotan deskribatu, daturik garrantzitsuenak adieraziz).
2. PROIEKTUA GAUZATU NAHI DEN TOKIAREN KOKAPENA (udalerrria, ikastetxeak eta abar).
3. AURREKARIAK, TESTUINGURUA ETA JUSTIFIKAZIOA

3.1. Aurrekariak (ekimenaren jatorria deskribatu, lehen kasuak zein izan ziren azaldu, baita proiektuaren identifikazio-prozesua ere. Aldez aurretik eginiko diagnosiak).

3.1.1. Aurrekariak

3.1.2. Proiektuaren aldez aurretiko diagnostia. Aztertutako metodologia. Gehigarrian sartu, beharrezkoa bada.

3.2. Testuingurua: (proiektua gauzatu nahi den inguruari, kolektibo hartzaileei buruzko ezaugarriak azaldu...).

3.3. Justifikazioa (Proiektua proposatzeko arrazoiak, proiektuak talde parte-hartzailearentzat duen egokitasuna, konpondu nahi diren arazoak, adierazi diren helburuak, jarraitu nahi den estrategia, proiektuaren oinarri koherentea adierazi eta aurreikusten den esku-hartzea justifikatu).

.../...

.../...

4. PROIEKTUAREN EDUKIAK ETA LAN METODOLOGIA

4.1. Helburu orokorrak (proiektuak babestu nahi duen helbururik zabaleneri buruzko deskribapen generikoa edo orokorra).

4.2. Proiektuaren helburu zehatza (Lortu nahi den egoera zein den eta, proiektua behar bezala gauzatzen bada, populazio onuradunarengan eragin nahi duen berehalako ondorio positiboa zein den deskribatu, oso labur. Helburu zehatzaren adierazleak, egiaztatze-iturriak, hipotesiak edo kanpo-faktoreak ere deskribatu).

Helburua:

4.2.1. Helburu zehatza.

4.2.2. Helburu zehatzaren lorpen mailari buruzko adierazleak (garapenari eta eraginari buruzko adierazle zehatzak deskribatuko dira, kantitatea, kalitatea, denbora eta onuradunak gisako datuak erabiliz, helburu zehatza lortzeko egiaz lagungarri izan ote diren egiaztatzeko. Adierazle hauek esku-hartzeak emakumeen egoeran eta genero-harremanetan izan dituen ondorioak neurtu beharko dituzte).

4.2.3. Adierazleak egiaztatzeko iturriak. (Erabilitako egiaztatze-iturriak adieraziko dira —inkestak, zuzeneko behaketa, argitalpenak...— adierazleak bete direla egiaztatuko da).

4.2.4. Kanpo-faktoreak edo hipotesiak (Kontuan hartu beharreko hipotesiak eta kanpo-faktoreak ere deskribatuko dira, proiektuaren zuzeneko kontrolatik at gelditzen direnak izanik ere, gertatzeko aukera handia baitute, eta hala gertatuko balitz, proiektuaren arrakastan eragin erabakigarria izan baitezakete. Proiekturako mesedegarri izateko moduan formulatu behar dira).

4.3. Espero diren emaitzak (Zenbaki-adierazleen bidez proiektuan gauzatuko diren produktuak eta zerbitzuak deskribatuko dira zehatz-mehatz. Proiektua jardueren fruitu izango da, eta jarduera horiek helburu zehatza lortzea ahalbidetuko dute).

4.3.1. Espero diren emaitzak.

4.3.2. Emaitzen lorpen mailaren adierazleak (garapenari eta eraginari buruzko adierazle zehatzak deskribatuko dira, kantitatea, kalitatea, denbora eta onuradunak gisako datuak erabiliz, helburu zehatza lortzeko egiaz lagungarri izan ote diren egiaztatzeko. Adierazle hauek esku-hartzeak emakumeen egoeran eta genero-harremanetan izan dituen ondorioak neurtu beharko dituzte).

4.3.3. Adierazleak egiaztatzeko iturriak. (Erabilitako egiaztatze-iturriak adieraziko dira —inkestak, zuzeneko behaketa, argitalpenak...— adierazleak bete direla egiaztatuko da).

4.3.4. Kanpo-faktoreak edo hipotesiak (Behin emaitzak lortuta, helburu zehatza erdiesteko beharrezko diren kanpo-baldintzak deskribatuko dira).

4.4. Aurreikusitako jardueren zerranda (emaitza bakoitza lortzeko behar diren jarduera zehatzak deskribatu eta proiektuan esku hartuko duten alderdi ezberdinak nola inplikatuko di-

.../...

.../...

ren adierazi. Ekintza bakoitzerako behar diren giza baliabideak eta baliabide tekniko eta materialak deskribatu. VI. Atalean finantzari bakoitzari dagokion kostua xehatu beharko da).

--

5. JARDUERA KRONOGRAMA (4.4. atalean deskribatutako jarduerak lehen zutabearen zerrendatzen dira. X batekin adieraziko da jarduera gauzatzeko aurreikusitako denbora).

Urteak	1	2
Hilabeteak	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12
Jarduerak		

6. BALIABIDEEN DESKRIBAPENA (Erabiliko diren giza baliabideak eta beteko dituzten funtzioak deskribatu —koordinazioa, gauzatzea, bisita gidatuak, segimendua...—, baita baliabide materialak —ordenagailuak, panelak, lokalak...—, edo proiektua gauzatzeko beharrezkoa den beste edozein kontratazio edo zerbitzu ere —txostengileak, inprenta, bidaia...—, honez gain, alderdi berritzaileak izan dezakeen eta publiko hartzailea gauzatzeko proposamenekin inplikatzeko bidea eman dezakeen komunikazio-metodologia-rik erabiliko ote den ere deskribatu behar da).

--

7. PROIEKTUAREN AURREKONTUA ETA FINANTZIAZIOA. FINANTZARIEN ARABERA XEHATUA. (VI. atalean aurrekontu-sail bakoitzerako aurreikusitako kostua xehatuko da, finantzariak zehaztuz).

Aurrekontuak	Eusko Jaurlaritza	Foru Aldundiak	Euskal erakunde eskatzailea	Bestelako ekarpenak	Guztira
1. Materialak					
2. Langileak					
3. Bidaia eta egonaldiak					
4. Kontratazioak					
5. Itzulpena					
6. Publizitatea					
7. Ebaluazioa					
GUZTIZKO ZUZENEKO KOSTUAK					
1. Administrazio-gastuak					
ZEHARKAKO GUZTIZKO KOSTUAK					
GUZTIZKOA					

.../...

.../...

8. BIDERAGARRITASUNAREN AZTERKETA:

8.1. Abian jarritako ekintzen bideragarritasun teknikoa (erabilitako teknika eta ingurunearekiko egokitzapena; Erabilitako baliabide teknikoak eta ondoko mantentze-lana, Proiektua zabalteko edota materiala banatzeko plana).

8.2. Erakunde-bideragarritasuna: parte-hartzea edo erakundeek emaniko abalak (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saila eta abar.)

9. ESKU HARTZEN DUTENAK

9.1. Hegoko pertsonen parte-hartzea proiektuaren prozesuan

9.2. Proiektuaren kudeaketak eskatzen duen boluntarioen mobilizazio maila

9.3. Pertsona eta kolektibo etorkinen parte-hartzea

9.4. Inplikaturako pertsonen parte-hartzea eta mobilizazioa (Proiektuak erakundeko eta talde hartzaileetako langile liberatuen eta boluntarioen parte-hartze aktiboa edota mobilizazioa zein mailatan behar duen adierazi. Pertsonak jardueretan benetako parte-hartzea izatea eskatzen duten ekintza zehatzak)

9.5. Euskal Herriko kolektiboen arteko partzuergoak, elkarlanak edo inplikazioak. Erakunde ezberdinen arteko estrategia adostuak.

9.6. Euskal kolektiboen eta Hegoko kolektiboen arteko trukeak edo partzuergoak

10. PUBLIKO HARTZAILEA

10.1. Publiko hartzailearekin zuzeneko lotura duen erakunde edo kolektibo baten parte-hartze eragingarria.

10.2. Publiko hartzailearengana hurbiltzeko metodoa

10.3. Hedapen-sistema

10.4. Proiektuaren hartzaileen aurreikuspena zenbakitan.

11. PROIEKTUAREN SEGIMENDUA ETA EBALUAZIOA (Proiektuan zehar segimendua egiteko ez ezik gauzaturako helburuak proiektuaren finantziarioa amaitutakoan ere mantentzeko bermatzeko neurriak azaldu. Proposatutako ebaluazio-mota/mistoa edo kanpoko)

11.1. Gauzatu beharreko segimendu-planari buruzko xehetasunak. Edukia eta erregularitasuna.

11.2. Proposatzen den esperientziaren ebaluazioa edota sistematizazioa zehatz-mehatz. Edukia, metodologia eta adierazleak.

12. PROIEKZIOA (Proiektua amaitutakoan, hezkuntza- eta solidaritate-ekintzak duen jarraitutasuna. Proiektuak amaitutakoan duen iraunkortasuna, baliabideen kudeaketa eta lortutako konpromisoak)

13. GENEROA

13.1. Genero-ikuspegia kontuan hartzea. Moduak eta prozedurak. Proposamenean parte hartzen duten subjektu ezberdinen egitekoa definitu, gizonetzkoak edo emakumeak diren aintzat hartuz. Emakumeek edukietan eta emaniko irudian duten papera agerian jarri.

13.2. Eraginaren adierazleak.

14. HIZKUNTZA (Jarduera ezberdinetan EAEko bi hizkuntza ofizialen erabilera kontuan hartu)

Iturria: Eusko Jaurlaritzaren FOCAD 2004. III. kapitulua

Gero eta ahalegin handiagoa egiten da erakunde finantzariak proiektu batzuk hautatzeko eta besteak atzera botatzeko erabiltzen dituzten irizpideak identifikatzerakoan. Aipaturikoa esparruko lankidetzaren proiektuetan egiten zen aurretik ere, baina ez zegoen hain hedatuta garapenerako sentsibilizazioari eta hezkuntzari buruzko proiektuetan erabakiak hartzeko.

Adibide gisa, Gasteizko Udaleko Garapenerako Lankidetzaren Zerbitzuak gauzatutako baremoa hartu dugu. Irizpide hauek hiri honetan gauzatutako ekintzei buruzko alde aurretiko diagnosis egin ostean definituak badira ere, eta hortaz, testuinguru jakin honetarako bakarrik egokiak, interesgarria iruditu zaigu ekintzek diru-laguntza jasotzeko bete beharreko baldintzak doitzen eginiko ahaleginagatik eta, bereziki, Garapenerako Hezkuntzako proiektuen eta Sentsibilizazio-proiektuen arteko bereizkuntza egiten delako.

25. koadroa. **Proiektuak hautatzeko irizpideak**

Garapenerako Hezkuntza proiektuetan honako alderdiak baloratuko dira, baremo honi jarraiki:	
Irizpideak	Gehieneko puntuazioa
Erakunde eskatzailearen esperientzia eta gaitasuna	
Erakunde eskatzailea Gasteizen kokaturik egotea (bazkideak eta boluntarioak)	3
Erakunde eskatzaileak gizarte-sentsibilizazioaren eta garapenerako hezkuntzaren esparruan esperientzia edukitzea	2
Kaudimena eta kudeaketa-gaitasuna (zenbateko baliokidearen edo handiagoaren bidez sentsibilizazio-proiektuak kudeatu izana)	2
Bi GGKEk edo gizarte-erakundeak edo gehiagok batera gauzatutako proiektua izatea	4
Beste GGKEen, erakundeen edo gizarte-erakundeen abala duen proiektua izatea	4
Proiektuaren gaiari lotutako alderdiak	
Genero-ikuspegia gaietan barne hartzea, modu honetan: — Genero-ikuspegia garapenean sartzeari buruzko informazioa, prestakuntza trukea edota sentsibilizazioa emanez — Genero-berdintasunerako edo emakumeen jabetzarako bideratutako garapenerako esperientziei edo proiektuei buruzko informazioa, prestakuntza, trukea edota sentsibilizazioa emanez	3
Krisi humanitario luzeko egoeren inguruko baldintzei buruzko informazioa edukitzea (testuinguruak, arrazoiak, balizko erantzunak)	3
Globalizazioaren gaiari lotutako proiektua izatea	3

.../...

.../...

Irizpideak	Gehienezkoa puntuazioa
Afrika kontinenteari lotutako proiektua izatea	3
Nazioarteko agendako edo garapenerako lankidetzako gai garrantzitsuren bati loturikoa izatea	3
Landutako garapen-problematika gure gizarteari dagokion problematikaren batekin lotzen duen proiektua izatea	3
Proiektuaren eraginari lotutako alderdiak	
Argi eta garbi zehaztutako publikoari zuzendutako proiektuak izatea	4
Inplikaturako pertsonen parte-hartzea eta mobilizazioa eskatzen duten ekintza jakinak barne hartzea	4
Hegoko eta Gasteizko kolektiboen arteko ezagutza-harremanak eta trukeak sustatuko eta indartuko dituen proiektua izatea	3
Gaitasun biderkatzailea duten kolektiboetara bideratutako proiektuak izatea	3
Normalean sensibilizazio-ekintzarik jasotzen ez duen publikoari bideratutako proiektua izatea	3
Proiektuak lortuko duen publikoari buruz duen aurreikuspena	3
Proiektua amaitutakoan, hezkuntza- edo solidaritate-ekintzak jarraitutasuna izatea (1)	2
Testuinguruari eta aurrekarietara lotutako alderdiak	
Tokiko, nazioko zein nazioarteko sareek gauzatutako kanpaina zabalagoen zati diren proiektuak izatea	2
Kanpaina zabalagoen baitako proiektuak hiriko baldintzetara eta testuingurura egokitzea	2
Gasteizko udalaren babesa duen lankidetzaren proiekturen batekin edo gehiagorekin lotura izatea (adibidez, testuinguruari buruzko informazioa, beraien eragina duten problematikak oinarri hartuz gogoeta egitea)	2
Aldez aurretiko identifikazioa, ikerketa edo diagnostika	3
Proiektuaren metodologiari lotutako alderdiak	
Proiektuak espero dituen helburuak eta emaitzak zehatz-mehatz definiturik izatea	3
Honako alderdien arteko koherentzia: gaiak —publiko hartzailea— helburuak eta emaitzak eta lortu nahi diren eraginak —aurreikusitako ekintzak	4
Hezkuntza-metodologia eta materialak publiko hartzaileari egokitzea	4
Gutxienez publiko hartzaile berarekin hiru hilabeteko iraupena izango duten proiektuak izatea	3
Argitaratu, hedatu edo azaldu beharreko edukien kalitatea (h/b). (2)	3
Lanerako baliabide edo metodologia berriak barne hartzea	2
Parte-hartzaile motetara lotutako alderdiak	
Proiektuko txostengileen eta parte-hartzaileen esperientzia eta onarpenera (h/b)	3
Proiektuaren kudeaketak eskatzen duten boluntarioen mobilizazio maila	3

.../...

.../...

Irizpideak	Gehienezko puntuazioa
Hegoko pertsonen (baztertutako etorkinek) proiektua sortzen eta garatzen izaniko parte-hartzea	3
Pertsona edo kolektibo etorkinen parte-hartzea (h/b). (3)	2
Publiko hartzailearen parte-hartzeari lotutako alderdiak	
Publiko hartzaileari zuzenean lotutako erakunde edo kolektibo baten parte-hartze eragingarria, esplizituki dokumentatua	4
Publiko hartzailearengana hurbiltzeko metodologia (h/b)	2
Hedatze-sistemaren definizio maila	2
Hedatze-sistema publiko hartzaileari egokitzea	2
Proiektuaren kalitate teknikoari lotutako alderdiak	
Bideragarritasun teknikoa (baliabide eta behar teknikoei buruzko informazio nahikoa)	4
Aurrekontuaren zehaztapen maila, eta jardueretara zein mailatan egokitu den	4
Segimendu-plana zehaztea, baita erregularitasuna ere	2
Ebaluazio-adierazleak definitzea	2
Euskararen erabilera	4
GEHIENEZKO GUZTIZKOA	120

Oharra:

- (1) Kanpaina zabalagoa izango balitz, kanpainaren jarraitutasuna ez da atal honetan baloratuko.
- (2) h/b: hala badagokio.
- (3) Irizpide hau bidezkoztat jotzen da, baldin eta gaia Gasteizko etorkin-kolektibo garrantzitsuren baten herrialdearekin edo eskualdearekin loturik badago (udal eroldako datuen arabera), edo gaia nazioarteko migrazioekin loturik badago.

Garapenaren Sentsibilizazioari buruzko proiektuetan honako alderdiak baloratuko dira, baremo honi jarraiki:

Irizpideak	Gehienezko puntuazioa
Erakunde sustatzailearen esperientzia eta gaitasuna	
Erakunde eskatzailea Gasteizen kokaturik egotea (bazkideak eta boluntarioak)	3
Erakunde eskatzaileak sentsibilizazioaren eta garapenerako hezkuntzaren esparruan esperientzia edukitzea.	2
Kaudimena eta kudeaketa-gaitasuna (zenbateko baliokidearen edo handiagoaren bidez sentsibilizazio-proiektuak kudeatu izana)	2
Proiektuaren gaiari lotutako alderdiak	
Nazioarteko agendako edo garapenerako lankidetzako gai garrantzitsuren bati loturikoa izatea	3
Genero-ikuspegia garapenean sartzeari buruzko informazioa, prestakuntza trukea edota sentsibilizazioa ematea	3

.../...

.../...

Irizpideak	Gehienezko puntuazioa
Landutako garapen-problematika gure gizarteari dagokion problematikaren batekin lotzen duen proiektua izatea	2
Proiektuaren eraginari lotutako alderdiak	
Argi eta garbi zehaztutako publikoari zuzendutako proiektuak izatea	3
Proiektuak lortuko duen publikoari buruz duen aurreikuspena	2
Normalean sensibilizazio-ekintzarik jasotzen ez duen publikoari bideratutako proiektuak izatea	2
Gaitasun biderkatzailea duten kolektiboek bideratutako proiektuak izatea	2
Hegoko eta Gasteizko kolektiboen arteko ezagutza-harremanak eta trukeak sustatuko eta indartuko dituen proiektua izatea.	2
Testuinguruari eta aurrekariari lotutako alderdiak	
Tokiko, nazioko zein nazioarteko sareek gauzatutako kanpaina zabalagoen zati diren ekintzak izatea	2
Gasteizko udalaren babesa duen lankidetzaren proiekturen batekin edo gehiagorekin lotura izatea (adibidez, testuinguruari buruzko informazioa, beraiengan eragina duten problematikak oinarri hartuz gogoeta egitea)	2
Proiektuaren metodologiari lotutako alderdiak	
Lanerako baliabide edo metodologia berriak barne hartzea	2
Parte-hartzaile motei lotutako alderdiak	
Proiektuko txostengileen eta parte-hartzaileen esperientzia eta onarpena (h/b)	3
Hegoko pertsonen (baztertutako etorkinek) proiektua sortzen eta garatzen izaniko parte-hartzea	2
Pertsona edo kolektibo etorkinen parte-hartzea (h/b).	2
Publiko hartzailearen parte-hartzeari lotutako alderdiak	
Hedatze-sistemaren definizio maila	2
Publiko hartzaileari zuzenean lotutako erakunde edo kolektibo baten hedapenean izaniko parte-hartzea	2
Hedatze-sistema publiko hartzaileari egokitzea	2
Proiektuaren kalitate teknikoari lotutako alderdiak	
Bideragarritasun teknikoa (baliabide eta behar teknikoei buruzko informazio nahikoa)	4
Aurrekontuaren zehaztapen maila, eta jardueretara zein mailatan egokitu den	3
Euskararen erabilera	3
GEHIENEZKO GUZTIZKOA	55

Iturria: Gasteizko udala. 2004 deialdia.

Proiektu hauek guztiak helburuen, testuinguruaren, publikoaren eta baliabideen arabera planifikatzen dira. Prozesu hau oso konplexua izaten da, batez ere ez baita erraza izaten testuinguruko zein elementuk zein elementurengan eragiten duen bereiztea. Elementu hauek publikoa edo baliabideak izan daitezke. Batzuetan, ideia onek ez dute arrisurik ikusterik uzten, edota ekintzak horretarako beharrezko baliabideak, kudeaketa eta koordinazioa aurreikusi gabe gauzatu ahal izaten direla uste izaten da. Horregatik, gero eta gehiago erabiltzen da Esparru Logikoa plangintzatzeko matrizea Garapenerako eta Sentsibilizaziorako Hezkuntza proiektuen formulazioan.

26. koadroa. **Proiektuaren plangintza-matrizea**

ESKU HARTZEKO ESPARRU LOGIKOA				
	Esku hartzeko logika	Objektiboki egiazta daitezkeen adierazleak	Egiatzatze-lanerako iturriak eta baliabideak	Hipotesiak
Helburu orokorrak	Zein helburu orokorretarako emango du laguntza ekintzak?	Zein dira helburu orokorre lotutako adierazleak?	Zein dira adierazle horientzako informazio-iturri egoikiak?	
Helburu zehatza	Zein helburu zehatz lortu behar du ekintzak, helburu orokorrei eginiko ekarpen gisa?	Zein adierazleak erakusten dute xeheki helburu zehatza lortu dela?	Zein informazio-iturri daude eta zein erabil daitezke? Zein metodo erabil daitezke informazio hori lortzeko?	Erakundearen ardurari ez dagozkion zein faktore eta baldintza dira beharrezkoak helburu hau lortzeko? (kanpo-baldintzak) Zein arrisku hartu behar dira kontuan?
Espero diren emaitzak	Emaitzak helburu zehatza lortzea ahalbidetzen duten lorpenak dira Zein dira espero diren emaitzak? (zenbatu aipatutako emaitzak)	Zein adierazlerekin egiazta daiteke ekintzak espero ziren emaitzak lortu dituela?	Zein dira adierazle horientzako informazio-iturri egoikiak?	Zein kanpo-baldintza dira beharrezkoak aurreikusitako denboraren buruan espero diren emaitzak lortu ahal izateko?
Jarduerak	Zein dira eta, zein ordenatan gauzatu behar dira, espero diren emaitzak lortzeko jarduerak? (taldekatu jarduerak emaitzen arabera)	Bitartekoak Zein bitarteko behar dira jarduerak egiteko, adibidez, langileak, materiala, prestakuntza, ikasketak, hornikuntzak, instalazio operatiboak eta abar?	Zein dira ekintzaren egoerari buruzko informazio iturriak? Kostuak Zein dira ekintzaren kostuak? Zein motatakoak dira? (gehigarriko aurrekontuan zehaztu)	Aurretiazko zein baldintza behar dira ekintza abian jartzeko? Erakundearen zuzeneko kontrolatik kanpoko zein baldintza behar dira aurreikusitako jarduerak gauzatzeko?

Iturria: Europako Batzordea (2003).

Ikus dezakegunez, Garapenerako Hezkuntzari eta Sentsibilizazioari buruzko proiektuak formulatzea lan konplexua da, eta koherentzia maila handia eskatzen du helburuen, inplikaturako taldeen (lankide nahi ditugu haien), jardueren, baliabideen eta estrategien artean. Proposa daitekeen ekin-tza-aniztasuna amaigabea da, eta ez luke zentzu handirik proposamen horiek tipologia itxi batera murrizten saiatzeak. Hala ere, izaera orokorreko zenbait iritzi eman daiteke, egungo errealitateak proposatzen dituen zenbait erronkari erantzun emateko laguntza gisa.

27. koadroa. **Proiektuetarako gogoeta orokorrak**

Helburuak
<ul style="list-style-type: none"> —Arazoen jatorriak argitzen laguntzea. —Hiritarrengan kontzientzia kritikoa sustatzea. —Praktika solidarioak sortzea, baita konpromiso aktibokoak ere.
Edukiak
<ul style="list-style-type: none"> —Azterketa konplexuak eta orokorrak eskainiko dituztenak. —Iparreko-Hegoko errealitateak lotuko dituztenak (esklusioa / inklusioa dinamika). —Iparrean beharrezko diren aldaketak azpimarratuko dituztenak. —Giza Eskubideetan enfasia jarriko dutenak (hiritar unibertsalak). —Ikuspegi ezberdinak barne hartzen dituztenak —generoa, kulturartekotasuna, ingurumena...—.
Bitartekoak eta baliabideak
<ul style="list-style-type: none"> —Helburu-taldeei egokitutako bitartekoak. —Bitarteko tradizionalak dibertsifikatzea (jardunaldiak, erakusketak, bideo-foruma, jaialdiak...) eta estrategia berriak barne hartzea (epe ertainerako hezkuntza-programak, antzerkia, ipuin-kontalaria ...).
Estrategia
<ul style="list-style-type: none"> —Eragile ezberdinen garapenerako sentsibilizazio- eta hezkuntza-lana koordinatzea: tokiko erakundeena, GGKEena, gizarte-mugimenduen, hiritarren plataforma. —Aliantzak sortzea, sareko lana indartzea. —Eztabaidarako eta ezagutza trukatzeko gune iraunkorrak sortzea. —Hegoko talde eta pertsonekin lan egitea berdintasunez, eta hauen parte-hartzea garapenerako sentsibilizazio- eta hezkuntza-lanean sartzea. —Proposatutako ekintzetan sorkuntza garatzea. —Une jakinetako ekintzen esparrutik haratagoko estrategia politikoak definitzea. —Komunikabideek garapenari buruzko irudien eta ikuspegiaren hedapenean duten egitekoari buruz eztabaidatzea. —Komunikabideei bideratutako sentsibilizazio-estrategia definitzea.
.../...

.../...

Prozesua

- Garapenerako sentsibilizazio- edota hezkuntza-programa gauzatuko den testuinguruari buruzko diagnosis egitea.
- Ekintzaren hartzailerak diren talde eta sektoreen interesak eta beharrak ezagutzeko.
- Helburu den publikoaren parte-hartze aktiboa ziurtatzeko.
- Praktika solidarioak sortuko dituzten alternatibak eskaintzeko.

Segimendua eta ebaluazioa

- Sentsibilizazioaren eta GHren lan osoa eta ekintza bakoitza ebaluatzea, alderdi kualitatiboak azpimarratuz.
- Garapenerako sentsibilizazio- eta hezkuntza-ekintzak sistematizatzea.
- Emaitzak komunikatzea eta hedatzea, ikasitakoa trukatzeko.

Iturria: Celorio, G. (2001). Egokitua.

4.2. GH PROIEKTUEN EBALUAZIOA

Orain artean ebaluazio-irizpide garbirik finkatu ez denez, gutxi izan dira GH proiektuen inguruan eginiko ebaluazioak. Alderdi hau, ordea, interesgarria da; prozedura honek gure ekintzen eragina baloratzeko, proposamenek testuinguruarekiko eta publikoarekiko lortu duten egokitzapen maila neurtzeko eta ondoko lanak hobetzeko aukera ematen baitu.

Era berean, gai hau gatazkatsua eta kontraesankorra dela eta proiektuaren erakunde emaileek zein erakunde hartzailerak/kudeatzaileek sistematikoki saihesten dutela esatea komeni da. Gehien erabilitako ebaluazio-adierazleak kuantitatiboak izan dira, bai euren izaera «objektiboagatik» eta bai biltzen eta irudikatzen errazagoak direlako ere.

Dena den, publikoari, bildutako fondoei, sortutako materialei (bideoak, gida didaktikoak, liburuak...) edo material hau banatu zaion pertsona- edo erakunde-kopuruari buruzko kuantifikazioek oso gutxi esaten digute gure mezuak publikoan izan duen benetako eraginari buruz, eta ia ezer ere ez digute adierazten prestakuntza-prozesu baten segimendua egin ahal izateko.

Bestalde, ebaluazio-eskema oro, azken batean, berdintsua dela eta aplikatzen den testuinguruaren edo lan-esparruaren araberrako bariazioak gutxienerako direla pentsatu izan da. Modu honetan, esparruko proiektuak ebaluatzen eskemak GHkoak ebaluatzen formulatzen hartu dira. Balia-

bide honi berrikuntza asko egin beharko litzaizkioke Garapenerako Hezkuntza programen ezaugarrietara egokitzeko; helburuak eta estrategiak ez ezik lankidetzat hartutako helburu-taldeen egitekoa ere funtsezkoa baita GHn. Aitzitik, ezer ez edukitzea baino hobea da oinarritzko eskema edukitzea.

Europar Batasunak, GHrako fondo emailerik garrantzitsuenak, gutxienez hiru ebaluazio egin ditu Europa osoan. Lehendabizikoa, hamar urtez GH proiektuen finantzari kide izan ostean gauzatu zuen. Hamarkada haren azken bost urteetan (1983-1987), 18.807.342 ECU-ko aurrekontuarekin, 342 proiektu finantzatu ziren, herrialdeka eta helburu-sektoreen arabera sailkatuta.

Bigarrena egiteko ardura ere, aurrekoan legez, Lovainako Unibertsitateari eman zitzaion 1989-1991. urtean, eta hezkuntza formalaren eta ez formalaren sektoreko oso proiektu ezberdinak aztertu eta bisitatu zituen. Emaitzak oso antzekoak izan ziren, ia esateko aldi bera hartzen baitzuten barne, hots, 1984. urtetik 1989. urtera artekoa. Portzentajeak alderatu ziren, baina azterketa kualitatiboagoa ere egin zen, batez ere material pedagogikoaren, argitalpenen eta ikus-entzunezko materialen ekoizpenari dagokionez. GHk nekazaritzako eta industriako publiko sindikalarentzat eginiko lanean ere arreta berezia jarri zen.

Hirugarrena, 1998. urtekoa, eta Erresuma Batuko Manchester Metropolitan University eta Parisko EDI-IRFED arduradun izan zituena, hezkuntza formalaren esparruan gauzatuak proiektuetan oinarritu zen. Lan honetan, 1991-1994. eta 1995-1997. urteen artean eginiko GHko 79 proiektu berrikusi ziren. Horietan berrogei sakonki aztertu ziren, eta 20 hautatu ziren azken txostenerako. Azken hauek Alemania-koak, Espainiakoak, Frantziakoak, Italiakoak eta Erresuma Batukoak izan ziren.

Eskola-esparruko GHko 79 proiektuek Europako Batzordeak GHra bideratutako aurrekontuen %17 osatzen zuten. Italiak finantziazioen %27 mobilizatzen zuen, %18 Alemaniak, %14 Erresuma Batuak, %10 Espainiak eta %8,5 Frantziak. Gehienak material pedagogikoak ekoiztera edo irakasleak prestatzera bideratzen ziren.

Ebaluazioa aldaketarako eta hobekuntzarako erreminta dela ulertzen da; plangintzaturiko hura eta egiaz lortutako emaitzak alderatzeko aukera ematen digun baliabidea. Garapenerako Hezkuntza epe ertainera edo luzera bideratutako hezkuntza-prozesua dela onartzen den une berean sor-

tzen da zailtasuna. Hala ere, De Smedt-ek (2002) proposatzen duen bezala, honako alderdiak kontuan hartuz ebaluatu beharko litzateke edozein hezkuntza-programa:

- Jorratutako problematikaren baliozkotasuna. Garapenaren esparru zabalean duen egokitasuna.
- Helburu-taldeak duen baliozkotasuna, aldaketa-eragile gisa duen egiteko eraldatzaileari dagokionez.
- Erabilitako materialen eta baliabideen kalitatea, eta hautatutako hezkuntza-komunikazioko metodoaren baitan duten funtzionaltasuna.
- Hezkuntza-tresnak jasotzen dituen publikoaren eta erabilitako hedatze-sistemen ebaluazio kuantitatiboa eta kualitatiboa. Era berean, materialak, baliabideak, teknikak ekoizteko erabilitako hezkuntza-metodoen ebaluazioa.
- Programaren garapenak helburu den publikoari emandako ezaugarrien ebaluazioa.
- Landu den garapenaren esparruari lotutako uste, jorkabide eta jarreretan gertatutako aldaketaren ebaluazioa.

4.3. SISTEMATIZAZIOA

Sistematizazioa⁴⁰ ez da soilik eta propio hezkuntzari dagokion dimentsioa. Hala ere, dimentsio pedagogikoari zorrotasuna ematen dion metodoa da, baita hezkuntza-ekin-tza orotako diagnosiak, prozesua eta lorpenak (batez ere gizarte-aldaketa eragiteko eta giza garapena sustatzeko diseinatutakoak) indartzen dituen metodoa ere.

Latinoamerikan, sistematizazioaren inguruko lana hirurogeita hamarreko hamarkadan hasi zen, eta honako egileek eta garapen-bideratzaileek hartu zuten parte, besteren artean, gogoeta hartan; Oscar Jara, Alfredo Ghiso, Carlos Núñez, Sergio Martinic eta Jorge Osorio.

Oscar Jarak sistematizazioa ulertzeko bi aukera daudela adierazten du:

⁴⁰ Atal honek Hegoa; Incyde (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red internacional de educación para el desarrollo y educación popular*. Bilbo, Hegoa / Polygone. 50-58. orr. delakoko zatiak jasotzen ditu.

- Bata informazioaren sistematizazioari dagokio: ordenatzeari, edo baita informazioa logika jakin baten arabera antolatzeari ere.
- Bestea esperientzia bereko alderdi garrantzitsuak, esperientziaren gauzatze-prozesuan adierazten direnak, sistematikoki biltzeari dagokio.

Lehenengo ikuspegiari buruz asko idatzi izan da, eta hor-taz, bigarrena da abiapuntu gisa gehien interesatzen zaiguna.

Esperientzien sistematizazioa definitzen duen elementue-tako bat, praktikatik sortutako ezagutza praktika bera hobez-ko funtsezkoa delako uste osoa da. Praktikaren protagon-istek berreskuratu egiten dute praktika, eta horrek, aberastu eta indartu egiten du erakundeen lana.

Sistematizazioak, ulertzen dugun bezala, gizarte-alda-ketarako hezkuntzaren beste hiru dimentsioak jasotzen ditu:

- Osagai politikoa*, metodo honetan parte hartzen duten pertsonak eta erakundeek gizartearen alde eraldatzearen alde eta munduko hiritar guztientzako harreman bidezkoa-goak eta zuzenagoak eraikitzearen alde egiten baitute. Oscar Jara-k aipatzen duenez, sistematizazioak lagun-tza erabakigarria eman dezake gizarte-mugimendueta-ko praktikak berregiteko eta gizarte-zientzien ekoizpen teorikoa berritzeko. Era berean, sistematizazioak, pro-zesu baten interpretazio kritiko gisa, erabatekoa izan dadin, esperientzian parte hartzen dutenei subjektu kritiko eta sortzaile gisa hezteko laguntza emango dien praktika eraldatzaile, prestakuntza integral bilakatu behar duela ere baieztatzen du.
- Osagai pedagogikoa*, praktika propioetik ezagutza ko-lektiboa eraikitzen baitu. Prestakuntza-metodo honek prozedura eta teknika parte-hartzaileak proposatzen ditu, eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren historia berreskuratzeko subjektu bilakatzen ditu pertsona guz-tiak.
- Osagai kulturala*, gure praktika propioak berrikusteko eta horietatik ikasteko aukera ematen digu, eta ondo-rioz, baita gure kultura propioa egiaztatzeko aukera ere, geure esperientzia propioen bidez geure burua ikusteko aukera ematen digun ispilua bailitzan. Honek heldutasun kulturala eskatzen du, asimilazio-prozesu-rik edo bestelako distortsio-motarik gabe gure kultura kritikatu eta berreraiki ahal izateko.

Azken batean, sistematizazioak esperientzia baten historia berreskuratzeko eta kritikoki berrikusteko helburua du, eta prozesu historiko eta dinamiko gisa ulertzen du esperientzia hori.

Metodo honek aldeaz aurretiko prestakuntza eskatzen du eta ezin egin daiteke bat-batean. Esperientzia zapuztu ez dadin, beharrezkoak dira alderdi pertsonalei eta instituzionalei dagozkien baldintza batzuk.

Baldintza pertsonalak

- Sistematizazio-prozesu bat gauzatu nahi dutenek esperientziatik beretik ikasteko interesa izan behar dute: Zer ikas dezaket nik esperientzia honetatik? Zer erakusten dit?
- Azterketak eta sintesiak egiteko halako gaitasuna, hau da, gertatu denari buruzko deskribapen hutsetik haratago joatekoa.
- Esperientziari bere kabuz hitz egiten uzteko, eta benetan izan den bezala, eta ez guk nahi izango genukeen bezala, jasotzeko sentikortasuna edukitzea.

Baldintza instituzionalak

- Sistematizazioa erakundeko politikaren lehenetasunetako bat izatea da baldintza nagusia. Sistematizazioaren baliagarritasuna eta helburua izan behar dira kontuan. Sistematizazio-prozesu bat gauzatu nahi duen erakundearen apustu politikoak (asmoak) koherentzia eta gardentasuna izan behar ditu, bai dedikazio-denborari, bai baliabide materialei eta bai ekintzan inplikaturako giza baliabideei dagokienez ere.
- Taldekako lanerako koherentzia bilatzeko interesa izatea. Izan ere, sistematizazio-prozesu batek gure praktiken eta gure nahien arteko inkoherentziak identifikatzeko laguntza ematen du eta estrategia berriak antolatzea ahalbidetzen du. Gure ekintzen esparru metodologikoen oinarri diren teoriak, teorikoei zein praktikoei, buruzko eztabaida sortzeko une egokia da.
- Sistematizazioa gauzatu nahi duen erakundeak proposamen metodologiko bat izan behar du, hau da, sistematizatu beharreko prozesua kritikoki berreskuratzeko eta interpretatzeko bide jakin bat. Aipaturiko erakundeak

garapen instituzionalaren eta plangintza estrategikoaren funtsezko zatizat hartu behar du sistematizazioa. Komenigarria da erakunde-esparruan segimendu-mekanismoak sortzea.

- Ikasitakoa gal ez dadin prozesu metatzailea sustatzeko prest egotea. Dagozkion erregistro instituzionalak egin behar dira sistematizazio-prozesua errazteko.
- Erakundeak parte hartzeko guneak existitzea edo sortzea ahalbidetu behar du. Garrantzitsua da, era berean, beste erakundeekin trukeak eta artikulazioak egiteko guneak eta mekanismoak sortzea. Norgehiagoka demokratikoak —argudioak ematen eta negoziatzen ikasteko aukera ematen duenak— subjektuen jabeak sortuko du, baita subjektu hauek prozesuez jabetzea ere.
- Azkenik, informazioa eskuratzeko erraztasunak eman behar dira, erakundearentzako zein gizabanakoentzako bidezkoa, demokratikoa eta erabilgarria izan dadin.

Sistematizazioak dituen muga batzuk

- Gerta daitekeena da lan-metodo honi lehentasunik ez ematea, eta hortaz, beronen garapena erakundeko plan orokorretan sartzen ez den bazterreko jardura bilakatzea.
- Parte hartzen duten pertsonen sentikortasuna da beste zailtasunetako bat. Izan ere, esperientzia jakin batean gertatu dena interpretatzeko eta horri buruzko iritzia emateko eskatzen zaie. Sentikortasunetik jabeak urratsa emateko beharrezkoa da parte-hartzaileen arteko konfiantza lantzea.
- Informazioaren manipulaziorako eta partzialtasunerako arriskua dago.
- Sistematizazioak konpromiso pertsonala eta instituzionala eskatzen du, eta halakorik izan ezean, derrigortutako partaidetza duen azaleko prozesu bilaka daiteke. Jarrera hau ez da positiboa eta kalte larriak eragin ditzake edozein sistematizazio-prozesutan.
- Gerta daitekeena da sistematizazioan parte hartzen duten pertsonak metodoaren helburuak eta mugak ulertzea ez iristea, edo ibilbide garbirik izan ez eta gauzatzen ari diren behaketa-, informazio- edo azterketa-urratsetan galtzea.

- Beharrezkoa da lehentasunak jarri eta akordio kolektiboak lortzea, baita berreskuratu beharreko informazioa identifikatzeko irizpideak eta kategoriak definitzea ere.

Sistematizazioaren urratsak

Sistematizazioa bost unek osatzen dute. Une hauek modu malguan ulertu behar dira, eta praktikan jartzeko aukera ugari eskaintzen dute.

1. unea. Abiapuntua

- Beharrezkoa da sistematizatu nahi dugun esperientzian bizitzea, parte hartzea.

2. unea. Hasierako galderak

- Zer esperientzia sistematizatu nahi dugu? Helburua zehaztu.
- Zertarako sistematizatu nahi dugu esperientzia? Objektua definitu.
- Zein alderdi interesatzen zaizkigu gehien? Ardatz bat zehaztu.

Une honek beharrezko erregistroak antolatzea eta informazio garrantzitsua modu argian eta sistematikoan ordenatzea eskatzen du.

3. unea. Bizitako prozesua berreskuratzea

- Bizitako prozesuaren historia berreraikitzea.
- Une bakoitzari dagokion informazioa ordenatzea, eta prozesu osoa ikusteko aukera ematen duen ibilbide batean sartzea.

4. unea. Sakoneko gogoeta

- Gertatutakoaren interpretazio kritikoa.

5. unea. Helmuga

- Ondorio teorikoak eta praktikoak adieraztea. Praktiketarik abiatuz teoria berria gauzatzea.
- Ikasitakoa eta sortutako ezagutza berriak komunikatzea.

28. koadroa. **Sistematizazioaren eta ebaluazioaren arteko antzekotasunak eta desberdintasunak**

Alderdia	Ebaluazioa	Sistematizazioa
Helburua	<ul style="list-style-type: none"> —Prozesu bateko emaitzak neurtzea. —Emaitzak proposatutako helburu, jomuga eta produktuekin alderatzea. —Etorkizuneko ekintzetarako gomendioak ematea. —Prozesu sinpleetan oinarritua. 	<ul style="list-style-type: none"> —Esperientziatik abiatuz ezagutza sortzea. —Beste esperientziekin elkarrizketa sortzeko ikaskuntza eskuratzeta. —Prozesuak partekatzea, horietatik ikastea eta hobetzea. —Prozesu konplexuetan oinarritua.
Enfasia	<ul style="list-style-type: none"> —Emaitzen eta helburuen, jomuguen eta ekintzen arteko alderaketa pribilegiatzen du. —Logika partziala da. —Helburu objektiboak lortu nahi ditu. 	<ul style="list-style-type: none"> —Ildo bideratzaile edo gogoeta-ardatz batetik abiatuz esperientziari buruzko gogoeta egitea proposatzen da. —Prozesu batean eragina duten arrazioak eta eraginak identifikatzea. —Gogoeta egitea. —Esperientziak hedatzea. —Prozesuaren logika identifikatzea. —Logika zirkularra, sistematikoa eta konplexua da. —Dimentsio subjektiboa hartzen du barne.
Gauzaten duena	<ul style="list-style-type: none"> —Parte-hartzaileek ez dute derrigorrez inplikaturik egon beharrik. 	<ul style="list-style-type: none"> —Aktoreek inplikaturik egon behar dute.
Espero diren produktuak	<ul style="list-style-type: none"> —Helburuen lorpena baloratzea. —Tekniken onarpena. —Lanaren segimendua eta baliozkotasuna definitzea. —Eragina zehaztea eta kuantifikatzea. —Zuzeneko parte-hartzaileei zuzendutako emaitzen komunikazioa. 	<ul style="list-style-type: none"> —Ikaskuntzak, ondorioak, irakaspeta, komunikazio-produktuak. —Komunikazioa zuzeneko akto-reetatik haratago heltzen da.

Iturria: Hegoa-Incyde (2003).

Sozializazio-prozedura erakundearentzat edo parte-hartzaileentzat ez ezik parte hartu ez dutenentzat eta besteren esperientziatik beren praktikak hobetu ahal izango lituzketenentzat ere argia eta erabilgarria izan dadin pentsatu behar da.

Ebaluazioa eta sistematizazioa osagarriak dira eta alderdi komun asko dute. Bietan, ikaskuntza berrien bidez hezkuntza-praktikak hobetzea ahalbidetzen duen abstrakzio-ariketa egiten da, ez bakarrik gure erakunderako, baita beste esperientziatarako ere, informazioaren sozializazioaren bidez. Ondorengo koadroan, ebaluazioa eta sistematizazioa bereizten dituzten elementuak aurkezten dira, helburua, prozesuko alderdi ezberdinen enfasia eta espero diren produktuak edo emaitzak kontuan hartuz.

Bibliografia

AZALPENEKIKO BIBLIOGRAFIA

Monografiak

ACSUR-Las Segovias. *Y tú... ¿cómo lo ves?*. Madril. (3. liburukia)

- 1. liburukia: (1995) *Experiencia de Educación para el Desarrollo en el trabajo con Jóvenes*.
- 2. liburukia: (1997) *Educación, Desarrollo y Participación Democrática*.
- 3. liburukia: (1998) *La cultura de la Solidaridad*.

Lehendabiziko liburukian Espainiako Estatuko eta Europako GHren historia eta adibideak aurki ditzakegu, baita gazteen sektoreari bideratutako proiektuak ere. Bigarrenean, oinarrizko demokrazia esparru orokorrean zein eskola-ingurunean sustatzeko ekarpen teorikoak eta proposamen praktikoak ageri dira. Azken liburukian, berriz, Iparraren eta Hegoaren arteko praktika solidario-rako irakaskuntza-ikaskuntzako prozesuak zergatik, nola eta norekin proposatu aztertzean datza gogoeta nagusia. Hiru liburuki hauek GHko teoriari, helburuei eta praktikei buruzko ekarpen ugari batzen dute. Oso ongi landutako kaleidoskopia da; pertsona adituei eta ez-adituei gure testuinguruko eta europar testuinguruko GHri buruzko gogoetaren eta eztabaidarik sakonenaren muina eskaintzen baitie.

COLECTIVO AMANI (1995): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madril, Ed. Popular.

Liburu honen egile den kolektiboa ikuspegi sozio-afektiboan eta teoria konstruktibistetan oinarritzen da Kultura arteko Hezkuntzarako kontzeptu teorikoak, dinamikoak eta baliabide erabilgarriak eskaintzeko. Argitalpen hau aparta da gazteak prestatzeko. Lanerako proposamen bakoitzak alde zuzeneko justifikazioa du adierazirik, baita jarduera garatzeko urrats guztiak ere. Teknika bakoitzari mate-

rial osagarria gehitu zaio: dinamikaren zati diren aztertzeako testuak, argazkiak edo grafikoak. Kultura anitzeko Europako tentsioei, gatazkei eta errealtateei erantzuten die, baita mundu osoan biderkatzen ari diren antzeko egoerei ere. Gatazken konponbidea, lankidetzeta eta solidaritatea dira liburu honetako proposamenak.

FUEYO GUTIÉRREZ, A. (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo del sur*. Bartzelona, Ed. Icaria / ACSUR-Las Segovias.

Egileak, liburu honetan, bizitza egokitu zaigun mundu globalizatu honetan garapenerako hezkuntzak gaingitu beharreko zenbait erronka jasotzen du. Mundu honetan, izan ere, ezerk ezin dio merkatuko arauetara ihes egin, ezta solidaritateak ere, kontsumorako gaitasuna eskaintzen baitzaigu hau ere. Publizitatearen azterketaren bidez, Hegoari buruzko iruditegi kolektiboaren ekoizpen- eta ugaltze-sistema ikertzen da. Liburu honek bikain dokumentatutako oinarri teorikoa du, eta oso iradokitzaila da irudiak aztertzeako proposamenetan, alderdi komunikatzaileari dagokionez.

GRIEG, S.; PIKE, G.; SELBY, D. (1991): *Los Derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madril, Ed. Popular.

Argitalpen hau aitzindari izan zen hezkuntza-ikuspegi ezberdinen artean —Garapena, Giza Eskubideak, Bakea eta Ingurumena— harreman sendoak finkatzen. Modu honetan, ikuspegi zabal eta konplexu hauetatik abiatuz gero, ardatz hauek guztiak azalpen-azterketa global batean sartzea ezinbestekoa dela defendatu zuen. Hainbat kasu aurkezten du fenomeno ezberdinen arteko loturen adibidetzat. Hezkuntza globalaren bere proposamenarekin bat datorren planteamendu pedagogikoa osatzeko, hezkuntza parte-hartzaileari buruzko funtsezko galdera ere egiten ditu.

HEGOA (1996): *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo*. Gasteiz. Hegoa.

Argitalpen honetan, Garapenerako Hezkuntzari buruzko eztabaidak, gogoetak eta esperientziak jasotzen dira, bai sektore formalari dagokionez —zeharkakotasunaren kontzeptuaren eta honen aplikazio pedagogikoaren inguruan—, bai sektore ez formalari dagokionez —sentsibilizazio- eta lankidetzeta-kanpainak—, baita sektore informalarari dagokionez ere —Hegoari buruzko ikuspegia komunikabideetan—. Aktekin batera beste argitalpen bat aurkezten da: «Informe Cero de la Educación para el Desarrollo». Honek GHK Espainian duen egoeraren, GGKEen ekintza nagusien, eta sustatzaileen arabera GH proiektuek dituzten zailtasunen eta ikuspegi berri ematen du (Espainiako 34ren bat GGKE).

HEGOA; MUGARIK GABE NAFARROA (1996): *Bajo el mismo techo. Para comprender un mundo global*. Iruñea, Hegoa-Mugarik Gabe Nafarroa.

Testu honetan garapeneraren arazoei buruzko ikuspegi orokorra ematen da, eta aldi berean, garapeneraren alderdirik garrantzitsuenetan aurki daitezkeen desberdintasun-adierazpenak aurkez-

ten ditu. Kapitulu ezberdinak ditu: pertsonaren balioa, teilatu beraren azpian, parte-hartzea, zuzentasuna, garapenaren izaera. Kapitulu hauen bidez, Giza Garapenari buruzko gai nagusiak jorratzen dira. Kapitulu bakoitzak, *Beste ikuspegia* errealitateari buruzko galderen, esperientzien edo alderdi positiboen atal bat du. Horietako bakoitzak proposamen didaktiko parte-hartzaileak ere baditu, hezkuntza-programetarako baliagarri izan daitezkeenak.

HICKS, D. (1993): *Educación para la paz*. Madril, MEC / Morata

Liburu hau, jada hamarkada bat baino gehiago duena, ikuspegi globalei buruzko klasiko bat da, eta gatazkak, garapen-arazokak, generoa, kulturartekotasuna eta abar oinarri hartuz jorratzen du hezkuntza. Laurogeiko hamarkadatik, bakearen eta garapenaren aldeko gizarte-prozesuei ikasgelatik laguntza emateko moduari buruzko kezka dago. Liburu honetan, gai hauetan aditu diren pertsona ugariaren ekarpenak hartzen dira barne, eta beren proposamenak eskola-inguruan aplikatzeko moduak adierazten dituzte.

NAYA GARMENDIA, L. M. (comp.) (2003): *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*. Donostia, Erein.

Argitalpen honek izen bereko jardunaldietan aurkeztutako txostenak jasotzen ditu. Honako gaiak lantzen dira: Giza Garapena eta globalizazioa aurrez aurre, garapenerako hezkuntza proposamen kritiko gisa, gizarte- eta hezkuntza-ekintza eta GKEak, nazioarteko erakundeen egitekoa, hezkuntza formalaren eta unibertsitatearen esparruko esperientziak.

POLO MORRAL, F. (2004): *Hacia un currículo para una Ciudadanía global*. Bartzelona, Intermon.

Orain gutxi argitaratutako liburu hau Intermon Oxfam-ek baloreen inguruko hezkuntzaren esparruan eginiko ekarpen interesgarria da. Globalizazioa nagusi den egungo munduari buruzko azterketa abiapuntu hartuz, eta honen alderdirik negatiboena eraldatzeko helburua izanik, bosgarren belaunaldiko Garapenerako Hezkuntza sustatzeko beharra adierazten da. Horretarako, hiritar globalaren kontzeptua definitzen eta justifikatzen da, hezkuntza kritikoaren eta demokratikoaren aldeko apustua kokatzeko esparru gisa. Balizko hezkuntza-erreforma eztabaidan den une honetan, Ferrán Poloren txostena gogoeta egiteko dokumentu interesgarria izan daiteke.

SUTCLIFFE, B. (1998): *100 imágenes de un mundo desigual*. Bartzelona, Intermón.

Desberdintasuna adibidez adierazten duen gai bakoitza grafiko, eskema edo mapa bidez adierazirik dago, eta azalpenerako testu-orri bat dagokio horietako bakoitzari. Grafiko batzuen interpretazioak alde aurretiko halako ezagutza eskatzen badu ere, liburuak ikasleak sentsibilizatzeko, kontzientziazteko eta prestatzeko oso egokia da.

Material didaktikoa

ACSUR-LAS SEGOVIAS (1998): *Guía de Educación para el Desarrollo. Y Tú ... ¿cómo lo ves?*. Madril, Ed Libros de la Catarata.

Gida hau apartekoa da; hezkuntza maila ezberdinetako GH programazioetarako batik bat, eta, oso bereziki, gazteen prestakuntzarako. Gida hiru atal handitan banatuta dago. Lehendabizikoa, GH kontzeptuari eta honen programazio- eta aplikazio-aukerei buruzkoa da. Bigarrenak, zeharkakotasunaren auzia eztabaidatzen du, eta zeharkakotasuna bigarren hezkuntzako gazteekin ikasgelan garatzeko jarduerak proposatzen ditu, unitate-motak garatuz. Hirugarrena, sektore ez formalean gazteentzako GH plangintzatzera eta sistematizatzaera bideratutakoa da.

ALBAREDA, L. (1998): *Guía Educativa para el Consumo Crítico. Materiales para una acción educativa Sur-Norte. Efectos sociales y ambientales del consumo*. Madril, Ed. Libros de la Catarata.

Desberdintasuna eta bidegabekeria ingurumenari eta kontsumoari lotutako arazoien eta ondorioen gakoa dira. Gurea bezalako gizarteek munduari jasanarazten dizkioten kontsumo mailetatik eta moduetatik sortutako arazoak jorratzen ditu. Lantzen diren gairik gehienak prozedura aktiboen bidez aurkezten dira. Kontsumo arduratsuaren ideian eta aukera pertsonalen garrantzian jartzen da arreta. Eguneroko bizitzako elementuen bidez gogoeta egiteko proposamena egiten da: hondakinak, energia, kafea, txokolatea, egurra, kiroletako oinetakoak, arropa, zukuak eta edariak kontuan hartuz. Iradokizun asko egiten du, eta ikasgelako lana erraz antolatzeke aukera ematen duten marrazki eta mapa kontzeptualekin osatzen ditu.

ALBOAN; ARMENDÁRIZ, I. (2003) *Leyendo entre líneas*. Bilbo, Ediciones Mensajero.

Unitate honetan errealtateari buruzko diskurtsoen eta ikuspegien sortzaile gisa azaltzen dira komunikabideak. Besteren artean honako jarduerak hartzen ditu barne: Madagaskarrerako bidaia internautikoa, telebista-ohiturei buruzko gogoeta egiteko banakako inkesta, nazioarteko albisteak erabiliz egiteko ariketak, Espainiako Estatuko emigrazioari eta publizitateko emakumeen estereotipoei buruzko azterketa.

ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J. J. (1998): *De Sur a Norte, vidas paralelas de las mujeres*. Bilbo, Hegoa.

Gida honek bi ardatz nagusiren bidez, hots, generoaren auziaren eta garapenaren bidez, hainbat gai lotzeko proposamena egiten du, esaterako, lana, justizia, herrialdeak, kulturak. Emakumeek komunitate ezberdinetan garapenari eginiko ekarpena agerian jartzeko helburua du. Honako alderdiak jorratzen ditu: Iparraren eta Hegoaren arteko harremanak, pobrezia, giza eskubideak, sexuentzako aukera-desberdintasuna nekazaritzaren eta hiriaren esparruan. Gida bitan banatuta dago; alderdi teorikoa du batetik eta

praktikoa bestetik. Azken honek proposamen didaktiko interesgarriak proposatzen ditu, eta azterketa estatistikoak, bizitza-historiak, herrialde ezberdinetako emakumeen egoeraren alderaketa, umore-biñetak, argazkiak eta publizitatea eskaintzen ditu horretarako. Horien bidez, emakumeek munduan duten egoerari eta Giza Garapenarekin duten erlazioari buruzko sentzibilizazio eta ezagutza handiagoa lortu nahi da.

FUNDACIÓN COMUNICACIÓN Y DEMOCRACIA (2003): *Gente que mueve su casa. Una teoría sobre la migración*. Madril, Contamíname. Fundación para el Mestizaje Cultural.

Bi CDko material multimedia. Lehendabizikoan bost etorkinen —gizon eta emakumeen— historiak aurkezten dira, abesti bana lagun dutela. Unitate honen edukia honako gaiak osatzen dute: iritsitakoan zuten itxaropena, aurkitutako oztopo legalak, bazterketa-arriskua eta integrazteko aukerak. Bigarren CDan, hainbat unitate didaktiko hartzen da barne —proposamen dinamikoak eta animazioarako tailerrak eta iradokizunak—, baita lan osoa egituratzeko gida ere.

MUGARIK GABE (2004): *Generando – Sortuz. Materiales didácticos sobre los derechos de las mujeres*. Gasteiz, Ararteko.

Material multimedia da. *Generando – Sortuz* CD-ROMak zorroztasunez baina modu erakargarrian jorratzen ditu emakumeen giza eskubideak, eta kontzeptu berriak ikasteko, hainbat jokabide aldatzeko eta berdintasunezko baloreak garatzeko helburua du. Eduki-mapak alderdi aniztasuna uzten du agerian, eta horien bidez, gizateriaren erdia baino gehiago bizi den egoerari buruz gehiago jakiteko ibilbidea proposatzen du. Emakume-erakundeek —baita zenbait gizonenek ere— justiziaren eta genero-berdintasunaren alde eginiko lanak ere badu bere tartea.

ROS I MIRAGALL, A. (1997): *El Magreb, La orilla Sur del Mediterráneo*. Valentzia, Ed. Nau Llibres.

Gune geopolitiko eta kultural nagusi bati buruzko gogoeta proposatzen du, hots, Magreb-i buruzkoa. Bi liburuki ditu: irakasleentzako koaderno bat eta ikasleentzako beste bat. Irakasleentzako liburua, Mediterraneoko, Magreb-eko herrialdeen inguruko eta europar populazioak itsasoaren beste ertzeko kulturekiko eta herrialdeekiko dituen gatazken eta estereotipoen inguruko gaietan aditu direnek idatzitako artikuluekin hasten da. Garbi ezartzen ditu gaiak bigarren hezkuntzako curriculumeko alderdi ezberdinekin dituen loturak. Ikasleen gida atal ezberdinetan egituratuta dago, modu honetan, alde aurretiko ideiak lantzeko, Magreb-en inguruko ikuspegia argitzeko, eta hauen kultura, emigrazioa eragiten duten arrazoiak, emakumeen egoera, eta gune honetan eragin duten gatazken eta krisien ondorioak ezagutzeko. Kasu-azterketarako Aljeria proposatzen da.

Interneteko baliabideak

<http://www.aulaintercultural.org>

Hainbat erakundek sustatutako orri honetan immigrazioari eta kulturartekotasunari lotutako baliabide ugari eskaintzen da. Artikuluak, erreminta pedagogikoak, esperientziak eta intereseko loturak eskaintzen ditu. Gai ezberdinen arabera ordenatutako dokumentazioa ere eskura daiteke. Honakoak dira gai horiek: generoa, komunikazioa, globalizazioa, populazio indigenak...

<http://www.congde.org/guia/index.html>

Garapenerako GKEen Espainiako Koordinakundeak sustatutako gida honek baliabide didaktikoek eta garapenerako hezkuntzarako esperientziek osatutako datu-base zabala du. Informazioa erakundeen, talde hartzaileen, material-formatuaren eta gaiaren arabera hautatzeko bilatzailea ere badu.

<http://www.edualter.org>

Edualter atariak Garapenerako Hezkuntzari, Kultura Arteko Hezkuntzari, Baloreen Hezkuntzari eta Bakearen Hezkuntzari buruzko bibliografia eskuratzeko aukera ematen du. Material didaktikoei buruzko datu-basea ere badu, baita esparru honetan lan egiten duten pertsonen eta taldeen helbideena ere. Jarduera Agenda eta Gaurkotasuna sailak ere interesgarriak dira, kanpaina eta proposamen pedagogikoak jasotzen baitituzte.

<http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/>

Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) delakoaren Centro de Investigación para la Paz (CIP) delakorako eginiko Garapenerako Hezkuntzaren proiektuak nazioarteko gatazkei, garapenari eta lan-kidetzari buruzko baliabide didaktikoak eskaintzen ditu. Baliabide ugari eskuratzeko aukera ematen du azkar eta erraz: txostenak, artikulak, irudiak, baliabide didaktikoak, bibliografiak, gai hauei buruzko loturak.

<http://www.senderi.org>

Senderi, baloreei buruzko aldizkaria, hezkuntzaren munduari lotutako hainbat erakundek gauzatutako baterako ekimena da. Argitalpen honen bidez, baloreei buruzko hezkuntzaren inguruko ideiak, lan-esperientziak eta materialak gauzatzea eta zabaltzea sustatu nahi da. Ekimena parte-hartzen duten erakundeen arteko gogoetaren, elkarriketaren eta koordinazioaren bidez gauzatzen da, eta hezkuntza-esparru garrantzitsu honetan lan egiten duten ikastetxe, erakunde eta pertsonen iritziak, lana eta esperientziak indartzen dira.

<http://www.webpolygone.net>

Polygone garapenerako hezkuntzako eta herri-hezkuntzako nazioarteko sarea da. Beronen web-orrian sareari buruzko dokumentazio osoa lor daiteke, baita sarea osatzen duen erakunde bakoitzaren artikulak, esperientziak eta fitxak jasotzen dituen datu-basea ere.

BIBLIOGRAFIA OROKORRA

- ACSUR-LAS SEGOVIAS (1998): *Y tú ...¿cómo lo ves?* Madril, Los libros de la Catarata.
- ALEGRET, J.L. (coord.) (1990): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP.* Barcelona: ICE de la UAB / Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.
- ANTOLÍN, L. (1997): *Cooperación en salud con perspectiva de género.* Madril, Federación de Planificación Familiar de España (FPFE).
- ANTOLÍN, L. (2003): *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo.* Madril, ACSUR-Las Segovias.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1991): *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales.* Bilbo, UPV-EHU/Hegoa.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1996): «*Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*». Bilbo, Hegoa.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1997): «Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación». *Cuadernos de Trabajo* 19.zk.. Bilbo, Hegoa.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J. (1998): «*De Norte a Sur, vidas paralelas de las mujeres*». Bilbo, Hegoa.
- BALLESTEROS, C. (2001): *Marketing con causa, marketing sin efecto. El marketing con causa y la educación para el Desarrollo.* Madril, Universidad Pontificia de Comillas. Obra honen zati bat honako helbidean aurki daiteke: www.isf.uva.es/cursoeas/eas2/D18_16_Ciudadania_Corporativa.pdf
- BASELGA, P.; BONI, A.; FERRERO, G. (coord.) (2000): *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones públicas españolas.* Oficina de Planificación y Evaluación, Ministerio de Asuntos Exteriores. (Argitaratu gabea).
- BASELGA, P.; BONI, A.; FERRERO, G. (coord.) (2001): *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones públicas españolas. Informe ejecutivo.* Oficina de Planificación y Evaluación, Ministerio de Asuntos Exteriores. (Argitaratu gabea).
- BENGOA, J. (1996): «L'action sociale» *Antipodes* 132. zk., Brusela, ITECO.
- BONI, A.; BASELGA, P. (2003): «La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación». *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana.* Valentzia, Generalitat Valenciana.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación.* Madril, Morata.
- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura.* Madril, Visor.
- BURGUI, T.; SERRANO, M. (1998): «Spain», en Smillie, I.; Helmich, H. (eds.), *Public attitudes and international development co-operation,* Paris, ELGA, Europako Kontseilua.
- CABALLERO, I. (coord.) (2004): *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo.* Bilbo, Unesco Etxea.
- CELORIO, G. (2001): «Nuevos retos para la sensibilización sobre el desarrollo». *Cuadernos Bakeaz*, 45.zk., Bilbo, Bakeaz.

- CELORIO, J.J.(1995): «La Educación para el Desarrollo». *Cuadernos Bakeaz*, 9. zk., Bilbo, Bakeaz.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Brusela, Europako Batzordea.
- COORDINADORA DE ONGD ESPAÑA (1995): *Educación para el Cambio. Educación de base para el desarrollo de Europa*. Madril, Coordinadora de ONGD España.
- COORDINADORA DE ONGD ESPAÑA (1998): *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo*. Madril, Coordinadora de ONGD España. <http://www.congde.org>
- COORDINADORA DE ONGD ESPAÑA (1999): «Relación empresas / ONGD. Un debate abierto». *Boletín Punto de Encuentro*, 35.zk, Madril, Coordinadora de ONGD España.
- COORDINADORA DE ONGD ESPAÑA (1999): *Las ONGD y la Unión Europea*. Madril, Coordinadora de ONGD España.
- DE SMEDT, T. (2002): «Pour une évaluation segmentée» in *Antipodes*, 156. zk., Brusela, ITECO.
- DJEACOMAR, A. (2001): «Educación para el Desarrollo». INDP, in http://www.webpolygone.net/castellano/es/taller_pedagogia/pedag_indp_esp.doc
- ERRO, J. (2002): *Comunicación Desarrollo y ONGD*. Bilbo, Hegoa.
- FELIPE, N.; RODRÍGUEZ, R. (1996): «La Plataforma para la Acción. Beijing 95: Un lenguaje sin corchetes y una agenda política para las mujeres» en WIDE-Mujeres en el desarrollo en Europa: *Boletín WIDE*, 7. zk. Madril, Iepala.
- FNUAP (1997): *El estado de la población mundial*.
- FNUAP (2002): *El estado de la población mundial*.
- FNUAP (2003): *El estado de la población mundial*.
- FREIRE, P.; ILLICH, I.; FURTER, P. (1974): *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Ed. Tierra Nueva.
- FUEYO GUTIÉRREZ, A. (2002): *De exóticos paraísos y miserias diversas. Publicidad y (re)construcción del imaginario colectivo sobre el Sur*. Bartzelona, Icaria.
- GREIG, S.; PIKE, G.; SELBY, D. (1991): *Los derechos de la Tierra. Como si el planeta realmente importara*. Madril, Editorial Popular.
- GRUPO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CONGDE, (2004): «Educación para el Desarrollo: estrategia imprescindible para el desarrollo» in <http://www.congde.org>
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madril, Talasa.
- HEGOA (1996): *Actas del II Congreso de E.D. De la transversalidad a la educación global*. Bilbo, Hegoa.
- HEGOA (1996): *Informe Cero de la Educación para el Desarrollo en el Estado español*. Bilbo, Hegoa.
- HEGOA; INCYDE (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red internacional de educación para el desarrollo y educación popular*. Bilbo, Hegoa / Polygone.
- HEGOA; MUGARIK GABE (1997): *Bajo el mismo techo. Para comprender un mundo global*. Iruñea, Hegoa / Mugarik Gabe.
- HICKS, D.; TOWNLEY, C. (ed.) (1982): *Teaching world studies. An introduction to Global perspectives in the curriculum*. Harlow, Longman.

- IDEAS EN ACCION, 156.zk., (1984), FAO.
- IMBERNÓN, F. (1999): *La educación del siglo XXI*. Bartzelona, Graó.
- ITECO (1996): *El porvenir es: ¡Cooperar!* Brusela, ITECO.
- ITECO (1999): «La Compil. Éducation au Développement». *Antipodes*. Brusela, ITECO.
- KORTEN, D. (1987): «Third Generation NGO strategies; a key to people-centred development», *World Development* (supplement), 15. liburukia
- KORTEN, D. (1990): *Getting to the 21th century: Voluntary action and the global agenda*, West Hartford (CO), Kumarian Press.
- LEGARRETAETXEBARRÍA, C.; MOJAS, M. (1997): *Situación laboral de los voluntarios y cooperantes vascos*. Bilbo, Unesco Etxea.(Argitaratu gabea).
- MESA, M. (2000): «La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global» en *Papeles de cuestiones internacionales*, 70. zk. Madril, CIP-FUHEM.
- MESA, M.; BUEZAS, T. (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madril, Cruz Roja Española.
- MEZO, J. (2003): «Relación empresas-ONG ¿Rollo fácil o noviazgo?» *Revista Medicus Mundi Gipuzkoa*, abendua. Donostia, Medicus Mundi Gipuzkoa.
- ORTEGA, M.L. (1994): *Las ONGD y la crisis del desarrollo*, Madril, IEPALA/ETEA.
- OSLER, A. (1994): *Development Education. Global Perspectives in the curriculum*. Londres, Cassell.
- PÉREZ DE ARMIÑO, K. (dir.) (2002): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Bartzelona. Icaria / Hegoa.
- PINO, E.; DE LA FUENTE, CH.; FERRÁNDIZ, J.L.; GAGO, A. (2000): «Una mirada hacia el futuro. Panorama actual y desafíos de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora». *Temas de cooperación*, 12. Madril, Coordinadora de ONG para el Desarrollo España.
- ROMERO, M. (2002): «La «solidaridad» de mercado». In www.nodo50.org/hemenetamunduan/upload/2002-Sep-12-15-09-42_Texto_ONG-Empresas.txt
- SÁBATO, E. (1999): *Antes del fin*. Barcelona, Seix Barral.
- SENILLOSA, I.(1998), «A new age of social movements: a fifth generation of non-governmental development organizations in the making?», *Development in Practice*, 8 (1) liburukia, otsaila.
- SOGGE, D. (1998): *Compasión y cálculo*. Bartzelona, Icaria.
- TODARO, R. (2000): «Aspectos de género de la globalización y la pobreza» in www.un.org/womenwatch/daw/csw/todaro.htm
- TRILLA, J.(1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Bartzelona, Ariel.
- VERDÚ, V. (2001): «La economía con buen corazón. El capitalismo de ficción crea la explotación y la consuela al mismo tiempo» *El País*, 2001eko azaroak 11. In: http://www.alicante-ayto.es/p_ciudadana/articulo_1101_3.html
- WILLIAMS, S.; SEED, J.; MWAU, A.(1997): *Manual de capacitación de género*. 3.liburukia. Lima, Oxfam / Flora Tristán.

