

CLAVES PARA EL CAMBIO SOCIAL

EDUCACIÓN PARA LA VIDA



SOBRE PUBLICACIONES DE CALCUTA ONDOAN ONGD-GGKE

Calcuta Ondoan ONGD-GGKE ha publicado 8 obras más sobre Género, Desarrollo y Derechos Humanos:

- Begirada Zabalik-La Mirada abierta, 2007.
- La India del S.XXI a debate: una mirada a los DD.HH, el género y el desarrollo, 2010.
- La India con cara de mujer: Derechos Humanos, Género y Desarrollo, 2011.
- Nuevas y viejas amenazas a los derechos en India: Derechos Humanos, Género y Desarrollo, 2012.
- Enredándonos-Saregiten. Intercambio de Estrategias Feministas para el Empoderamiento y la Defensa de los DDHH de las mujeres, 2013.
- Impactos globales de la dictadura de los mercados. Alternativas a nuestro alcance, 2014.
- Ante la crisis global, el cambio llega en bicicleta, 2014.

...puedes descargarlos desde nuestra página web! www.calcutaondoan.org

SOBRE DETALLES DE LA PUBLICACIÓN

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Dirección General de Cooperación al Desarrollo del Departamento de Política Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa.



Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzkoa

Gizarte Politikako Departamentua
Departamento de Política Social

Edición y coordinación:

Calcuta Ondoan ONGD-GGKE
C/ General Jáuregui 16, bajo
20.003 Donostia- San Sebastián

Maquetación: Irune Elozegi Prego y Edurne Gallo Santamaría

Fotografías y dibujos:

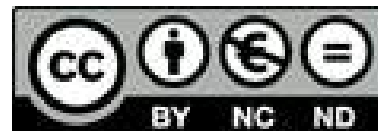
Calcuta Ondoan ONGD-GGKE, Jone Miren Hernández, Gema Celorio Díaz, Ikasle Abertzaleak
Marian Moreno Llaneza, Isabel Vázquez, Oinherri.

El contenido, imágenes e ideas expresadas por las y los autores que participan en este libro no reflejan necesariamente la opinión de Calcuta Ondoan ONGD-GGKE y la Diputación Foral de Gipuzkoa.

Fecha publicación: Diciembre de 2015

Creative commons: Reconocimiento-NoComercial- SinObraderivada 3.0 España. Este documento está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraderivada 3.0 Unported. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca su autoría y no se use para fines comerciales.

No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.



Puedes además, ver los vídeos de las jornadas en nuestro canal de youtube: <http://bit.ly/1iCsH4u>

CONTENIDO GENERAL

RELACIÓN Y DETALLE DE PONENTES Y ENTIDADES COLABORADORAS DEL CURSO	3
 <u>MÓDULO I:</u> HEZKUNTZA ASTINDU: GIZARTE ERALDAKETARAKO GAKOA - CLAVES PARA EL CAMBIO SOCIAL: EDUCACIÓN PARA LA VIDA	 9
<i>La educación emancipadora como proyecto de cambio social social</i>	
Gema Celorio	10
Steilas Sindikatua	20
Hezkuntza Plataformen Topagunea	23
 <u>II. MODULOA:</u> HEZKUNTZA ETA ANIZTASUNAREN KUDEAKETA	 26
<i>Aniztasuna sukaldean. Tipula eredu gisa</i>	
Jone Miren Hernandez Garcia	27
 <u>MÓDULO III:</u> EDUCACIÓN POPULAR TRANSFORMADORA: POR UNA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN	 33
<i>Los desafíos de los procesos de una educación popular transformadora en el contexto actual.</i>	
Oscar Jara Hoiliday	34
 <u>MÓDULO IV:</u> POR QUÉ ES NECESARIA LA ‘ECOSOCIALIZACIÓN’ DE LA EDUCACIÓN Y CÓMO HACERLO	 39
<i>Por qué es necesaria la ‘ecosocialización’ de la educación y cómo hacerlo</i>	
Luis González Reyes	40
 <u>MÓDULO V:</u> EDUCANDO PARA LA IGUALDAD: COEDUCACIÓN, EDUCACIÓN SEXUAL Y EMOCIONAL	 48
<i>Igualdad en las aulas = Prevención de la violencia machista.</i>	
Marian Moreno Llaneza	49
 <u>VI. MÓDULO A:</u> HEZKUNTZA ASTINTZEN DAUDEN TOKIKO ALTERNATIBAK. HAURTZARO ETA NERABEZAROA	 54
Herri hezitzailea eta Oinherri ekimenak	55
BiziToki, eskolari alternatiba	63
Ikertze, Artearen eta elkarriketaren bidez hezten	70
Zingira eskola	75

VII. MODULOA: HEZKUNTZA ASTINTZEN DAUDEN TOKIKO ALTERNATIBAK.

GAZTEAK, UNIBERTSITATEA ETA GIZARTE MUGIMENDUAK

80

"Herri Unibertsitate" ekimena. Ikasle Abertzaleak

81

Unibertsitate kritiko eta eraldatzaile baten aldeko unibertsitate behatokia, GGKen

Koordinakundea. EHU eta Gizarte Mugimenduak

101

Gizarte eraldaketarako hezkuntza. INTERED

108

TAILER PRAKTIKOA: CTRL-A: GAZTEAK, TEKNOLOGIA BERRIAK ETA BERDINTASUNA

128

Lahia Nahia Elkartea

RELACIÓN Y DETALLE DE PONENTES Y ENTIDADES COLABORADORAS de las JORNADAS

BiziToki

Bizi Toki, espazio kolektibo bat da non funtsezkoak zaizkigun baloreen arabera jendarte proiektu eder bat eraikitzen eta bizitzen dugun.

2009. urtean, dozena bat lagun bildu ginen, dagoen hezkuntza sistemarekin (etxekoa, eskolakoa eta jendartekoa) bat ez gentozenak, eta “nolako hezkuntza sistema beharrezkoa ikusten dugu?” galderaren inguruan elkarrekin gogoetatzen hasi ginen. Zehazkiago, gaur egun indarrean diren etxeko eta eskolako hezkuntza eredua, programa (curriculum) ofizialak, hezkuntzari lotutako legeak, jendartean zabalduak diren baloreak... tarte batez bazterturik, gure baitarik ondoko galderen inguruan hausnartzen hasi ginen: hurrekin zer bizi nahi dugu? Zer transmititu nahi diegu? Hainbat hilabetez hori gogoetatu ondoren, eskola alternatibo baten proiektua irudikatzen hasi ginen. Orduan, eskola alternatibo eredu franko aztertu genuen, irakurritz eta bisitak eginez. Hausnarketa segitu genuen antropologia, historia, ekonomia, politika eta beste hainbat arloetan egindako irakurketek aberasturik, eta horrek “eskola alternatibo” kontzeptua gaingitzea eta “eskolari alternatiba” kontzeptura heltzera eramanez ginen.

Bi urte eta erdiko hausnarketa teoriko honen ondotik, 2011 garren urtean ideiak praktikara eramanez hasi ginen, beti ere gogoetak segituz, Ipar zein Hego Euskal Herriko hogeitabi bat heldu eta haurren artean Bizi Toki proiektua abian ezarri.

Informazio gehiago [hemen](#)

Gema Celorio Díaz



Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Cantabria, donde se especializa en la Prehistoria y Arqueología. Ella misma reconoce que es un misterio cómo llegó desde la Prehistoria a la Educación Emancipadora, su principal ocupación.

Comienza a trabajar en el área de Educación para el Desarrollo del instituto Hegoa –Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. UPV/EHU-, en el año 1989. Además de su labor en Hegoa, Gema participa como docente en diferentes másteres y cursos de formación, jornadas y encuentros y ha estado detrás de la organización de los cuatro Congresos de Educación para el Desarrollo. También es autora y coautora de diferentes artículos, material didáctico y publicaciones sobre educación.

Hezkuntzen Plataformen Topagunea



Euskal Herriko Hezkuntza Bilguneen sare Herritarra gara. Txikitik handira Hezkuntza Sistema Propioa eraikitzen ari gara!

Hiru helburu nagusik batzen gaituzte:

1. Inposizioen aurka gaude.

2. LOMCE ez aplikatzeko konpromisoa dugu.
3. Egunez Hezkuntza Sistema Propioa eraikitzen ari gara

Ikasle Abertzaleak



Ikasle Abertzaleak Euskal Eskola Nazionala helburu duen ikasle euskaldun, ezkertiar eta feministon antolakunde iraultzailea da. 1988. urtean jaio zen, Iruñerriko Txantrea auzoan. Gaur egun Hego Euskal Herriko ikastetxe eta unibertsitateetan antolaturik dago, Iparraldeko egoeraz Baxoa Euskaraz ikasle taldearen bitartez elikatzen delarik. Ehundaka izan dira ia 30 urtetan aurrera eramandako borrokak: autoritarismoaren aurkakoak, infantilizazioaren aurkakoak, euskalduntzearen aldekoak, Euskal Curriculum eta Unibertsitatearen aldekoak... Erreformei eta gaur egungo hezkuntza sistemari (botere hegemonikoak boterea izaten segitzeko birproduzitu behar dituen baloreez osatuta) aurre egiteaz aparte, eduki propioak, pedagogia askatzailea, partaidetza eta ikasle baldintza duinak ardatz dituzten alternatiben eraikuntzan jardun dira azken aldian.

Garai batean nazio eraikuntzari begira alternatibak hezkuntzan ia-ia garatu ziren Euskal Unibertsitatea eta Euskal Curriculumak izan ziren. Hemendik aurrera, ordea, behar diren alternatibak garatzen joango diren Herri Unibertsitateak eta Herri Curriculumak izango direla uste dute eta horien eraikuntzaren alde lan egingo dute besteak beste. Badira gaurdanik ekimen ofentsibo horien inguruko hainbat adibide Euskal Herriko hamaika txokotan. Haien arabera testuinguru berri honetan inoiz baino beharrezkoak dira behetik gora eraikitako proiektuak, errealitate lokaletan errotuta eta Euskal Herriaren eraikuntzari begira.

Informazio gehiago [hemen](#)

IKERTZE



Ikertze es una asociación cultural sin ánimo de lucro, privada, con 30 años de existencia donde dónde realiza programas y proyectos educativos. Se inicia el 1985, en el laboratorio visual del Museo de San Telmo, trabajando ideas plásticas. Posteriormente incluirá proyectos de participación ciudadana, que integran nuevas formas de expresión para trabajar con el grupo de la ciudadanía.

Las herramientas que utiliza Ikertze son el arte, el cine y la filosofía. Mediante estas herramientas se trabajan diferentes temas que completan el currículum de la educación académica formal, reforzando los valores del centro escolar: la igualdad de género, el consumo responsable, el bullying, la educación emocional y el fomento de la empatía o el racismo. Ikertze organiza talleres abiertos en su sede, en escuelas, en museos y en la ciudad. Realiza también proyectos educativos y programas para la convivencia y cursos de formación para escuelas o centros educativos interesados en esta iniciativa.

Informazio gehiago [hemen](#)



Intered

InteRed, Institutio Teresiarrek sustatutako Garapenerako Gobernu Kanpoko Erakundea da. 1992tik prozesu sozio-educatiboetan lanean ari den GKE bat da, non genero eta giza eskubideak ditu ikuspegaitzat. InteReden helburua, bazterkeria, ezberdintasuna eta pobreziaaren kontra borrokatzea da, injustiziaren sortzaile den errealitate sozioekonomikoa eraldatzuz, beste harreman eta gizarte errealitate justuago bat sortuz.

Euskal Herrian hainbat kanpaina eta proiektuetan lan egiten dute, beti ere hezkuntza arloan, bai ikasle, irakasle eta hezitzaileekin. InteRed Euskal Herria desberdintzen duen ezaugarrietako bat bere parte hartzea da, Jolas kooperatiboan erabilpena sustatzen dugu, eta hasieratik erreminta honen indartzea bultzatu dugu, hala nola dinamika eta jardura aktiboak.

Informazio gehiago [hemen](#)



Jone Miren Hernandez Garcia

Euskal Herriko Unibertsitatean kazetaritza eta soziologia ikasi eta gero gizarte antropologian murgiltzea erabaki zuen. Diziplina honetan doktoretza burutu zuen (2005), bertan euskara eta identitatearen arteko harremanak aztertu zituelarik.

Gizarte-ikerketako teknikari gisa lan egin zuen, aholkularitza eta merkatu-azterketen esparruan, eta gero berdintasunerako teknikari bezala aritu zen Tolosako Udalean (Gipuzkoa). Gaur egun Gizarte Antropologiako irakaslea da UPV-EHUan.

Hainbat argitalpenen egilea da eta gai ugari proiektuetan parte hartu du. Dena den, bere ikerketa-ildoak batik bat hizkuntza-antropologiarekin eta antropologia feministarekin daude lotuta. Azkenengo lau urteotan bertsolaritzak protagonismoa hartu du bere ibilbide zientifikoan, eta horren adibidea dira tarte honetan egindako argitalpenak, komunikazioak, etabar.

Feminismoa, generoa, emozioak, gorputza... bezalako gaiak ditu interesgune egun. Hortik ari da garatzen bere begirada, bai bertsolaritzari, bai euskal kulturari orokorrean. AFIT-Antropologia Feminista Ikerketa Taldeko partaidea da.



Lahia Nahia Sexologia Elkarte

Nerabeekin sexualitate gaiak lantzetik hasita, indarkeria matxistaren prebentzioa jorratzen duen elkarte da, bi gaiak erabat lotuta baitaude.

3 lan ildo dute:

- esku-hartze psikosoziala: ikastetxeetan egiten duten sexu heziketa eta indarkeria matxista prebentzio programak
- esku-hartze indibiduala: sexu eta genero aholkularitza zerbitzuak
- esku-hartze komunitarioa: bai gazteekin zuzenean, baita gazteekin harremanetan

dauden hainbat pertsonekin formakuntza. Beldur Barik proiektuari oso lotuta
Informazio gehiago [hemen](#)

Luis González Reyes



Luis González Reyes es doctor en ciencias químicas. En la actualidad, coordina la “ecosocialización” de los centros escolares de FUHEM desde 2013 y trabajó durante 3 años en uno de ellos como profesor de secundaria. Además, estuvo coordinando, durante 6 años, el curso de formación de formadores/as de la Comunidad de Madrid, entre otras muchas formaciones. También es colaborador habitual de varias universidades.

Su conocimiento de los contenidos ecosociales proviene, sobre todo, de su experiencia en Ecologistas en Acción, en cuya Secretaría Confederal participa desde la fundación de la organización (en 1998). Durante 9 años fue coordinador estatal de la asociación. Sobre estos temas es coautor o autor de una decena de libros, entre los que destaca “En la espiral de la energía”.

Marian Moreno Llaneza



Marian es profesora de Lengua Castellana y Literatura en el IES Emilio Alarcos, de Gijón, en Asturias. Fue Asesora Técnica Docente en el Centro de Profesorado de Avilés, en Asturias, de 2002 a 2007. Durante el curso de 2007-2008, fue asesora en el Servicio de Evaluación, Calidad y ordenación Académica de la Consejería de Educación en Asturias. Es un referente nacional en coeducación.

Observatorio Universitario por una Universidad Pública crítica y Transformadora



El observatorio, es una iniciativa puesta en marcha por un grupo específico de ONGDs gipuzkoanas de la Coordinadora de ONGD de Euskadi, que trabajan la Educación para Transformación Social.

El origen del observatorio se remonta a principios de 2012, con las primeras reuniones de este grupo de ONGDs gipuzkoanas para coordinar las actividades que en este ámbito se implementaban en el territorio, tratando de conseguir un mayor impacto y eficiencia de las mismas, siempre en coherencia con las líneas estratégicas definidas en la Coordinadora.

Se decide en aquellas reuniones que la primera experiencia de trabajo conjunto se desarrollará en el ámbito de la universidad, por ser el sector donde más se trabaja desde las ONGDs miembros del grupo, por reivindicar y recuperar la función social de la universidad pública y por la importancia de que el cambio cultural de ciudadanía global impregne a la juventud, que será la que configuren la sociedad del mañana.

Las primeras acciones conjuntas fueron los encuentros “*Universidad y movimientos sociales. Por una universidad más crítica y comprometida*” y desde entonces se han ido trabajando varios aspectos estratégicos que han llevado al grupo a un proceso de ampliación con el objetivo de incluir la participación activa del profesorado, alumnado y personal PAS del campus Gipuzkoano de la EHU/UPV. También de diferentes movimientos sociales y colectivos que trabajan en este campus alineados con los mismos objetivos.

Es a la articulación entre este grupo de ONGDs, Movimientos sociales, PAS y resto de agentes mencionados lo que constituirá el “Observatorio”, que está en proceso de construcción.

Más información: Coordinadora de ONGDs de Euskadi. Delegación de Gipuzkoa.
www.ongdeuskadi.org

Oinherri



2012an Andoainen haurren hezkuntza eta aisia beste modu batera egin zitekeela amesten zuten sei eragile elkartzen hasi ziren. Teoria eta praktika uztartuz, herrigintzatik, benetako parte hartzea bultzatuz eta balio hezitzaileak hedatzeko asmoz. Bide horretan taldea handitzen eta aberasten joan da, eremu desberdinetako eragileak batuz. Oinherri ekimenak, hainbat lantaldetan parte hartzen du gaur egun: Oarsoaldeko Garapen Agentzian, Mondrago Unibertsitateko Huhezín, Hik Hasi, Tabakalera, Ttakun kultur elkarteak etab.

Oscar Jara



Educador Popular y Sociólogo peruano y costarricense. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica y Coordinador del Programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL. Ha realizado a lo largo de más de treinta años actividades formativas en educación popular en todos los países latinoamericanos, en Europa, Canadá y el sudeste asiático, donde ha sido también conferencista en seminarios y congresos internacionales.

Es autor de muchas publicaciones sobre Educación Popular, Metodología, Movimientos Sociales y Sistematización de Experiencias. Entre ellas: *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política* (1981); *Los desafíos de la educación popular* (1984); *Aprender desde la práctica* (1989); *Para sistematizar experiencias* (1994); *Apropiarse del futuro* (2006) y *Educación y cambio social en América Latina* (2009)

Steilas Sindikatua



Steilas sindikatuak Hego Euskal Herriko hezkuntza maila desberdinetako langileak biltzen ditu,

irakasleak eta irakasleak ez direnak, Haur Eskoletatik Unibertsitateraino. 70eko hamarkadan Euskal Eskola Publikoa aldarrikatzen jaio ginen eta borrokan dihardugu sare publikoa Euskal Herriko errealitatean oinarritutako hezkuntza sistemaren bizkarrezurra izan dadin.

El sindicato Steilas reúne a trabajadoras y trabajadores de todos los niveles educativos de Hego Euskal Herria, docentes y no docentes, desde las Haurreskolak hasta la Universidad. Nació en los años 70 reivindicando la Euskal Eskola Publikoa y continuamos luchando por lograr que la red pública sea la columna vertebral de un sistema educativo, ajustado a la realidad de Euskal Herria.

Informazio gehiago [hemen](#)

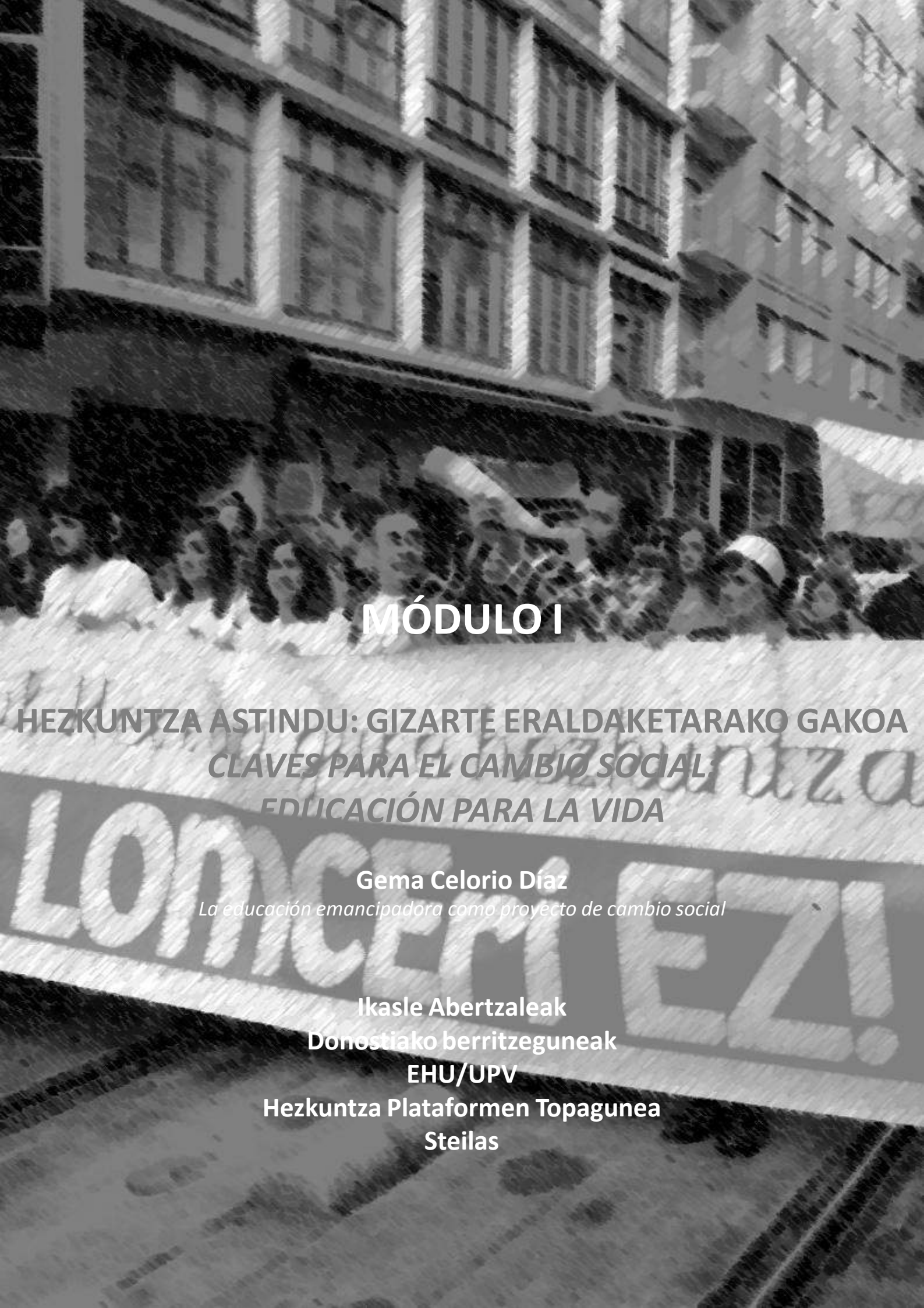
Zingira Hezkuntza Proiektua



2012ko udaberrian ekindako hausnarketa talde batetik sorturiko proiektua da Zingira. KIMABE hezkuntza autonomia garatzeko elkartearen baitan burutzen du bere jarduna. 2012ko Irailean hasi zen Zingira hezkuntza proiektua martxan gaur arte. Aurtengoa, 2015-2016, bere laugarren ikasturtea izanik. Zingira 12 familiak kudeatzen dute, eta 16 haur-gaztez osaturiko proiektua da, Pagoetako parke naturalaren mugetan eta naturaren erdian, Aian.

KIMABE

“Elkartea osatzen dugun familiok, gure seme-alabentzat balio demokratikoetan eta bizikidetzarako askatasun eta eginbeharren printzipioetan oinarritutako heziketa aukeratu dugu, eta horretarako konszienteki prestatutako espazioak lantzen ditugu etengabe. Ingurune horietan gure haurren behar kognitibo, sozial eta emozionalak asetzen dira, hainbat herrialdetan garatutako eta zientzia-esparrutan oso positiboki baloratutako hezkuntza tresnaz eta metodologiaz. Gure seme-alaben bidelagun izanik, maitasunean eta beren ikaskuntzaren garapeneko eskubidean eta errespetuan oinarritzen gara”.



MÓDULO I

HEZKUNTZA ASTINDU: GIZARTE ERALDAKETARAKO GAKOA
CLAVES PARA EL CAMBIO SOCIAL
EDUCACIÓN PARA LA VIDA

Gema Celorio Díaz

La educación emancipadora como proyecto de cambio social

Ikasle Abertzaleak
Donostiako berritzeguneak
EHU/UPV

Hezkuntza Plataformen Topagunea
Steilas

LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA COMO PROYECTO DE CAMBIO SOCIAL

Gema Celorio Díaz. Hegoa Octubre 2015

La inevitable referencia a la globalización neoliberal

La globalización neoliberal es el fenómeno que ha caracterizado la coyuntura global en los últimos tiempos y está detrás de las múltiples crisis interrelacionadas ante las que urge poner en marcha nuevas alternativas planteadas desde otros principios radicalmente distintos de los que han estado en la base de las propuestas hegemónicas.

Vamos a introducir algunas puntualizaciones previas que consideramos importantes para delimitar la visión desde la que vamos realizar la propuesta educativa.

La primera de ellas se refiere a los propios términos utilizados cuando se describe el momento actual. Hablamos de globalización para referirnos al capitalismo en su más reciente fase de expansión mundial que, en el **terreno económico**, cuenta con rasgos bien definidos en las últimas décadas: creciente desregulación de los mercados; expansión de las empresas transnacionales que se acompañan de fenómenos de deslocalización de la producción, precarización del empleo, vulneración de derechos laborales; financiarización de la economía; sometimiento de la política a la economía... Le añadimos el adjetivo de neoliberal para caracterizar la corriente ideológica que acompaña estas tendencias y que han justificado, defendido y extendido la centralidad del Mercado desregularizado y liberalizado como eje conformador de la vida de las personas y los pueblos. El crecimiento económico ha sido postulado como objetivo incuestionable y el sistema capitalista presentado ante la ciudadanía como el único capaz de satisfacer las necesidades de las personas y garantizar su bienestar.

En el **terreno de lo social**, la deriva capitalista, unida a otros factores coadyuvantes e interrelacionados, no han hecho otra cosa más que profundizar la injusticia y la desigualdad desencadenando una serie de crisis -ecológica, de cuidados, democrática, económica...- que cuestionan seriamente las nociones de progreso indefinido y crecimiento económico -ambas en la base del proyecto modernizador- que han estado en la centro del concepto mismo de desarrollo.

Desde muy diversos sectores -organizaciones populares, academia, movimientos sociales...- se están planteando discursos muy críticos no solo con las consecuencias que se derivan de la actual globalización neoliberal sino con el propio concepto de desarrollo. Se entiende que las propuestas que giran en torno a la noción de desarrollo -incluso las que nos hablan de desarrollo humano y sostenible- parten de dos premisas hoy en día cuestionables. La primera es que se pretenden universales -más allá de las lógicas adecuaciones a contextos diversos- como si todas las comunidades del planeta entendieran lo mismo por bienestar, por felicidad, por satisfacción de necesidades... La segunda es que ninguna de esas propuestas cuestiona las bases sobre las que se tendrían que asentar esos nuevos desarrollos y que siguen pivotando sobre el capitalismo como modo de producción y consumo y el patriarcado como modelo de interacción social.

Lo que este contexto de crisis múltiples y complejas nos muestra hoy de manera más clara que nunca, es que el capitalismo no se puede humanizar. Hay que pensar pues en alternativas que cambien radicalmente nuestra manera de producir, de consumir, de participar en la vida política... Debemos cuestionar los marcos de referencia que siguen poniendo el énfasis en el crecimiento económico como salida para las situaciones de pobreza y exclusión, como si no fuera aquél el causante de estas.

El modelo de desarrollo dominante y el sistema de producción capitalista han operado además sobre la base de sociedades patriarcales que han colocado históricamente a las mujeres en una posición de subordinación, circunscrito su papel a roles determinados e invisibilizado históricamente todos sus aportes. La lucha de las mujeres y de los movimientos feministas han sido claves para denunciar los mecanismos de dominación, disputar el poder patriarcal y las ideologías que lo reproducen y proponer alternativas que sitúan la **sostenibilidad de la vida** en el centro de sus propuestas.

La crisis ecológica ha sido otra de las graves consecuencias de este modelo de producción y consumo que sobreexplota a las personas y al planeta que habitamos. El agotamiento de las tierras, la liquidación de la biodiversidad, el consumo de energías no renovables, la contaminación, el calentamiento global y el cambio climático son algunos de los devastadores efectos que ponen en riesgo la sobrevivencia de todas las especies vivas. Los movimientos ecologistas y, en general, todas las organizaciones que ponen en valor de la sostenibilidad de la vida, están alertando sobre estas secuelas y generando propuestas alternativas: decrecimiento, soberanía alimentaria, ciudades en transición, autoconsumo...

En el **ámbito político** quizá uno de los rasgos más evidentes del despliegue globalizador sea la pérdida progresiva del protagonismo de los Estados-nación en la definición de políticas y como referentes de la garantía de derechos para la ciudadanía frente a los poderes económicos, hoy transnacionales y por tanto totalmente alejados del control popular. Todo ello forma parte de la ruptura del contrato social surgido de la modernidad. Hoy en día las dinámicas de exclusión-inclusión ya no dependen tanto de los gobiernos de turno como de las condiciones impuestas por el capital financiero y por un mercado plegado a los intereses de las grandes corporaciones transnacionales. Las democracias formales - basadas en los principios de delegación y representación- están en crisis. No existe un espacio democrático de carácter internacional en el que solventar problemáticas de alcance global, sin embargo, sí existen organismos supranacionales en los que priman intereses particulares –sean estos de los Estados más poderosos, de los grandes bancos y entidades financieras o de las corporaciones y conglomerados empresariales de carácter transnacional-.

Lo que los movimientos sociales y educativos estamos reclamando es la necesidad urgente de que las comunidades transitemos hacia modelos de democracia radical que permitan a una ciudadanía reconstruida como sujeto político imaginar, diseñar y poner en marcha, sociedades inclusivas a través de mecanismos de participación directa en el poder para hacer efectiva la utopía de la justicia social y la equidad.

También en el **ámbito cultural** se aprecia la impronta de la globalización neoliberal. Y es que a los poderes hegemónicos les interesa operar en sociedades despolitizadas que no pongan trabas a sus movimientos especulativos y lucrativos. Así, de la mano de los múltiples entramados de socialización - medios de comunicación, sistemas educativos...- se lanzan mensajes y se diseminan nuevos códigos culturales que:

i) Impulsan el hiperconsumo. Las industrias, servicios y productos culturales también funcionan bajo la lógica del Mercado respondiendo al objetivo de la reproducción de beneficios y alejándose cada vez más de su sentido social original. La extensión y el uso sistemático de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han servido a este fin.

ii) Crean constantemente nuevas necesidades, normalmente vinculadas a la adquisición de nuevos productos, bienes y servicios que puedan ser consumidos de manera inmediata, desechados rápidamente y sustituidos por otros en un ciclo sin fin.

iii) Estimulan la producción de deseo, todas las aspiraciones, todas las frustraciones pueden ser resueltas a través del consumo de todo aquello que el Mercado nos ofrece. Todo ello es un nuevo sistema de colonización y control del imaginario colectivo al que apelamos para construir nuestro ideal de felicidad, ubicar nuestra posición en el mundo y establecer nuestras relaciones con los “otros” (sean estas personas, culturas, comunidades...).

Los efectos de todos los factores señalados se dejan sentir de forma evidente en la vida de una ciudadanía que ve cómo todo este despliegue productivista no solo no consigue solucionar los graves problemas que como humanidad estamos enfrentando sino que profundiza y amplía la injusticia, la desigualdad y la exclusión.

Con el arranque del nuevo milenio hemos asistido a una movilización social y ciudadana que ha ido ganando cada vez más peso y presencia como expresión de la indignación ante los poderes hegemónicos pero también como espacios para la creación de alternativas. Desde aquella protesta en Seattle (1999), que supuso el origen de lo que luego conocimos como movimientos alterglobalizadores, pasando por la primavera árabe, las movilizaciones en torno al 15M o las protestas más recientes en Grecia -por citar solo algunos ejemplos-, la ciudadanía parece reclamar cada vez con más fuerza su derecho a hacerse oír, su indignación ante el déficit democrático, el desempleo, la exclusión, los recortes, la supresión de servicios, las privatizaciones o los ataques a comunidades, bienes comunes y recursos naturales.

Estas movilizaciones ciudadanas junto a la acción de los viejos y nuevos movimientos sociales están politizando los debates y exigiendo una nueva reestructuración y gestión de lo público y lo común.

En esta coyuntura, ¿qué pasa con la educación?

Nadie duda de la importancia que tiene la educación como bien social imprescindible para las personas, porque desarrolla sus capacidades y amplía sus libertades; y para la comunidad, porque reduce las desigualdades y facilita la construcción de sociedades más justas y equitativas.

La educación -y utilizamos el término en sentido amplio, para abarcar lo formal, no formal e informal- es fundamental para que las personas seamos conscientes de la realidad en la que nos toca vivir, de los problemas que enfrentamos como humanidad y de la responsabilidad que tenemos para contribuir a la

creación de un mundo mejor. Pero ello implica tomar opciones por una educación transformadora, lo contrario nos aboca a la reproducción continua del modelo dominante.

Sin embargo, el contexto general que hemos descrito más arriba afecta igualmente a este ámbito, de manera que podemos afirmar que la educación también está en crisis. Y lo está en dos sentidos, en primer lugar por el cuestionamiento que hacemos del proyecto modernizador que creó las instituciones educativas y que ha mantenido, con los cambios inevitables, estructuras y fines hoy ineficaces para enfrentar una nueva socialización crítica. Pero también por el impacto de las tendencias mercantilizadoras que están haciendo que se deje de concebir la educación como derecho para ponerla al servicio del mercado y sus demandas. Vamos a explicar un poco más estas cuestiones.

Las instituciones educativas fueron concebidas en la modernidad como sistemas para la cohesión del propio proyecto modernizador, como instrumentos para la homogeneización de un determinado saber y una determinada cultura y como elementos vertebradores para la distribución de la cultura académica/tecnológica al conjunto de la sociedad. El principio de racionalidad bajo el que se crea el modelo educativo comporta una serie de supuestos, muchos de ellos, vigentes todavía hoy:

-El primero es el que concibe la tríada ciencia-racionalidad-progreso como el eje en torno al cual organizar el curriculum escolar que recoge el conocimiento considerado relevante y que, por tanto, merece ser enseñado. Solo un tipo de saber -el saber científico-académico- es el que se erige en dominante como expresión de la cultura que debe ser “transmitida”. Los saberes populares, los saberes de las mujeres, los saberes no racionales... se consideran irrelevantes y resultan así relegados a los márgenes del conocimiento.

Se extiende la idea de la neutralidad de la ciencia -y por extensión, de la educación- En esta concepción, todo lo vinculado con el conocimiento social se tilda de “no científico”, lo que ocasiona que tenga un reconocimiento menor¹.

-Si tenemos un solo curriculum posible y un único saber necesario el problema es cómo empaquetarlo y transmitirlo eficazmente a través de un sistema educativo que homogenice su transmisión para toda la población. La fórmula elegida opta por su dosificación en disciplinas que se presentan de forma compartimentada y sin conexión entre sí.

-Los procesos de enseñanza-aprendizaje, protagonizados por ese conocimiento experto, se guían por un interés técnico y se caracterizan por su carácter instrumental. Son el medio para que las y los estudiantes asimilen los saberes predeterminados de forma pasiva -no hay ningún tipo de interacción, diálogo o reconstrucción crítica entre el conocimiento previo y el conocimiento incorporado-. En este sistema, la relación docente discente es jerárquica -alguien que “sabe” enseña a alguien que “desconoce”-. A esto fue, a lo que Freire denominó educación bancaria.

En el consenso de la Modernidad, la escuela fue uno de los pilares centrales para romper con las estructuras y valores propios del Antiguo Régimen -para extender, por tanto, el discurso político

¹ De ahí que en el imaginario social, se consideren más exitosas las formaciones vinculadas a la ciencia (natural o pura) y tecnología, que a las ciencias sociales. No se valora lo mismo el magisterio que la física, la ingeniería que la filosofía...

ilustrado- y para andamiar la organización y estratificación de una sociedad capaz de dinamizar la expansión de los nuevos modelos productivos puestos en marcha en el proceso de industrialización.

Ahora bien, dentro de ese mismo proyecto y sin llegar a cuestionar sus base fundantes, siempre ha habido voces críticas que han intentando explicar los mecanismos reproductores del sistema dominante que operan en las instituciones educativas y proponer alternativas que significaran la adopción de transformaciones para hacer de la educación un medio para alcanzar sociedades más libres y justas.

Ahí situaríamos los planteamientos provenientes de las tradiciones marxistas, anarquistas (educación antiautoritaria, Escuela Nueva...), feministas... que construyen sus propuestas conscientes de la tensión entre reproducción y resistencia. Desde estas corrientes la visibilización de los aspectos más autoritarios y antipedagógicos se ha acompañado de iniciativas para reclamar escuelas coeducativas, democráticas e inclusivas. Cuestiones como el tratamiento de la diversidad, la autonomía de los centros educativos, la participación de toda la comunidad educativa en las decisiones educativas, el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter emancipador, el vínculo con el entorno, el enfoque local-global, la inclusión de un curriculum capaz de generar conocimiento socialmente relevante... han formado parte de lo que se ha englobado bajo el concepto de Pedagogías Críticas.

Pero, iniciábamos este apartado planteando que, hoy en día, también la educación está en crisis porque “los discursos de la Postmodernidad primero y, posteriormente, el debate y análisis de la Globalización, han roto ese marco, y con ello, las visiones sobre las atribuciones y sentido de la socialización e institucionalización educativa de la Modernidad.”²

Y es que la globalización ha agudizado el cuestionamiento de las instituciones educativas que se venía haciendo desde la pedagogía crítica y que abarca cuestiones como su funcionalidad social, sus estructuras, contenidos... Todo ello pone en crisis el proyecto educativo de la Modernidad que entendía la educación como servicio público, que confiaba en los centros escolares como sistemas de distribución de conocimiento, que defendía un curriculum -científico-racional- útil para la construcción de una nueva sociedad y que reclamaba el protagonismo de un saber experto - profesoras y profesores- para la dinamización del proceso.

Hoy hablamos de los peligros del proceso mercantilizador para denunciar las maniobras neoliberales³ que pretenden desregular y privatizar el derecho a la educación y, con ello, debilitar la potencialidad que la educación tiene para contribuir al desarrollo de una ciudadanía política comprometida con la construcción de sociedades más libres y felices.

Cuando se estimula esa orientación a los mercados, la educación solo es útil para producir mano de obra para la producción y el consumo, alimentando el ciclo productivista capitalista que sigue profundizando la

² Celorio, Juanjo (2013) “El tránsito desde la Educación para el Desarrollo hacia una educación emancipadora”. Material del *Curso Educación Emancipadora. Acción y transformación en la sociedad global*. Hegoa. P.2.

³ Como por ejemplo el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS, GATS por sus siglas en inglés) promovido por la Organización Mundial del Comercio (OMC) que pretende liberalizar el “comercio de servicios” -incluida la educación- y que ha sido denunciado desde instancias muy diversas (Internacional de la Educación, Foro Mundial de la Educación, Sindicatos, Movimientos de Renovación Pedagógica, etc.).

brecha de la injusticia y la desigualdad. Como expresa Bauman (2008:30) “Hoy el conocimiento es una mercancía; al menos se ha fundido en el molde la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo la mercancía. Hoy es posible patentar pequeñas porciones de conocimiento con el propósito de impedir las réplicas”⁴.

Este es el contexto general en el que, en el Estado español, se ha lanzado la última reforma educativa, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Una ley que, sin un diagnóstico previo, serio y riguroso, busca modificar el sistema educativo para adaptarlo al máximo a las demandas de los mercados y a la cultura neoliberal que los ampara. Con la excusa de la búsqueda de máxima empleabilidad y con la justificación de que la educación debe ser un instrumento que estimule el desarrollo de una economía cada vez más competitiva, se relegan los principios de inclusividad, atención a la diversidad, coeducación, pensamiento crítico... Esto es, todos los valores asociados a una educación pública, gratuita, crítica y universal capaz de garantizar el derecho a la educación para todas las personas sin exclusión alguna.

La LOMCE ha sido fuertemente criticada por docentes, alumnado, padres y madres, sindicatos y otras organizaciones sociales -agentes todos ellos de los que prácticamente se ha prescindido en su proceso de elaboración- por considerarla una ley retrógrada, innecesaria, conservadora y antidemocrática.

En el caso del País Vasco, la voluntad expresada por la mayoría de la comunidad educativa fue la de objetar la LOMCE en defensa de un modelo propio que respondiera a las necesidades de la sociedad vasca y que se comprometiera con un modelo de escuela pública, laica, coeducativa y euskaldun. La respuesta del Gobierno Vasco, a través del Departamento de Educación, se ha concretado en el Plan conocido como Heziberri 2020 que incluye un nuevo marco pedagógico y los consiguientes decretos curriculares asociados a la Educación Básica.

Heziberri 2020 fue presentado como una alternativa a la LOMCE, sin embargo, hace suyos muchos de los planteamientos más cuestionables de la ley estatal, como son las reválidas, la relevancia de unas disciplinas frente a otras o la pérdida de autonomía a favor de un curriculum centralizador.

Todos estos vaivenes dificultan enormemente la labor del profesorado que siente cómo debe invertir más tiempo en integrar las nuevas directrices -independientemente del valor pedagógico que tengan- que en fortalecerse como profesionales críticos (Giroux, 1990)⁵ con capacidad para gestionar un curriculum socialmente significativo y un proceso de enseñanza-aprendizaje que les permitiera prestar atención suficiente al alumnado. Solo así, estarían en condiciones de acompañar a los chicos y chicas en el proceso que les facilite reconstruirse como ciudadanas y ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con el cambio social.

Educación emancipadora, pedagogía urgente para confrontar el sistema

En estos momentos de crisis múltiples e interrelacionadas, la educación no puede organizar su sentido desde

⁴ Bauman, Z. (2008): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.

⁵ Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Pairós

una mirada estrecha y localista, debe ser capaz de incluir una dimensión global, como instrumento para capacitar a las personas a desenvolverse en contextos afectados por la interrelación de fenómenos con orígenes diversos y con explicaciones complejas.

Desde el convencimiento de que la educación debe contribuir a la formación política de ciudadanas y ciudadanos capaces de pensar críticamente sobre el mundo y sus problemas y de explorar las vías que contribuyan a su resolución, es desde donde toman todo su sentido las propuestas de la educación emancipadora.

Una acción educativa encaminada a la emancipación busca impulsar procesos de concientización para que los sujetos identifiquen las opresiones que atraviesan sus vidas, desarrollen estrategias de acción política y ensayen experiencias alternativas que confronten el sistema capitalista heteropatriarcal en el que estamos inmersas.

Por eso hablamos de una educación capaz de generar un cambio cultural. De cambio en las expectativas, en la idea de felicidad (hoy mercantilizada, como todo lo demás), en la concepción de lo que puede generar bienestar (otro concepto fagocitado por el mercado), en el cuidado y la defensa de los bienes comunes, en la gestión comunitaria...

Y todo ello requiere de una acción educativa de largo plazo pero con unos objetivos muy claros: generación de pensamiento crítico, concientización, empoderamiento individual y colectivo, desarrollo de capacidades para la acción social y política transformadora, prácticas democráticas, aprendizajes para trabajar colectivamente -entre diferentes-, reforzándonos mutuamente, compartiendo luchas y solidaridades...

La educación tiene que ampliar las capacidades y potencialidades las personas, tiene que facilitar la reflexión sobre el mundo y debe aportar las claves para la acción política que conduce a su transformación porque, como expresaba Freire “La educación liberadora no produce, por sí misma, el cambio social [...] pero no habrá cambio social sin una educación liberadora”⁶. Desde estas ideas la educación se constituye como un proceso formativo, dialógico y comunicativo en el que las personas se constituyen como sujetos políticos capaces de apropiarse de su presente y de participar en la definición de los modelos sobre los que construirán su futuro.

Para ello es importante establecer algunos principios sobre los que articular la acción educativa emancipadora, entre otros:

- La desnaturalización del capitalismo como paradigma economicista dominante. Peter McLaren lo expresa con claridad cuando afirma “Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado, que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando. Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación de tantos que viven en un estado de desequilibrios nacionales e internacionales, y aunque nos espantamos ante el grado de explotación capitalista y la degradación ambiental de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros de la ilusión de que vivimos en

⁶ Entrevista a Paulo Freire, Buenos Aires, CEEAL, 1985

el mejor de los mundos posibles”. (Mc Laren, 2006)⁷.

Descolonización del imaginario colectivo. Implica un acto consciente para reconocer la impronta que dejan los múltiples sistemas de dominación -entre los que hemos crecido- que han impregnado nuestras mentes, nuestras creencias, nuestras emociones y nuestras relaciones con todo un despliegue de valores que nos llevan a interpretar el mundo y sus problemas desde la lógica de la dominación y el sometimiento (colonización). Para crear algo diferente, para estar en condiciones de subvertir el funcionamiento del modelo y las posiciones subordinadas en que nos sitúan a los colectivos excluidos de la centralidad del sistema (las mujeres sabemos mucho de ello) es necesario liberarse de toda esas mecanismos colonizadores; solo así estaremos en condiciones de constituirnos como seres libres que actúan políticamente a favor de la soberanía, la emancipación y la justicia social.

- Incorporación del feminismo como proyecto ético-político de carácter emancipador. Porque el feminismo cuestiona uno de los pilares sobre el que se han asentado históricamente las sociedades y que ha actuado como aliado perfecto de la acumulación capitalista, el patriarcado. Pero además porque los feminismos cuestionan el ejercicio del poder dominante (“poder sobre”) y sugieren estrategias para retar este poder y para generar las condiciones que nos permitan transformar la realidad conforme a otros parámetros de carácter emancipador, esto es, diametralmente opuestos a los que ejercen y reproducen dominio y opresión. Desde ahí se plantea potenciar otras expresiones de poder⁸: “poder para” imprescindible para decidir sobre nuestras vidas; “poder con” para determinar con quiénes queremos establecer alianzas, a quiénes consideramos compañeros/compañeras de luchas; “poder interior” que alude a la dignidad, a la autoestima, al empoderamiento. La reflexión sobre el poder y el ejercicio de un poder diferente es clave para la construcción de equidad, pero además toma una opción ética radical cuando, frente a la primacía de los mercados que ordena la lógica del sistema capitalista sitúa la sostenibilidad de la vida y la ética de los cuidados como estrategia central.
- Lucha contra la exclusión. Boaventura de Sousa Santos incide en la importancia de este principio: “[...] el sistema de desigualdad es un sistema de pertenencia jerarquizada que crea integración social, una integración jerarquizada también, pero donde lo que está abajo está adentro, tiene que estar adentro porque si no el sistema no funciona. [...] Pero hay un sistema de exclusión, de pertenencia jerarquizada, donde lo que está abajo está afuera, no existe: es descartable, es desechable, desaparece.” Boaventura de Sousa Santos (2006:54)⁹. También Escobar remarca esta idea: “La problemática de la exclusión se ha acentuado agudamente, ya

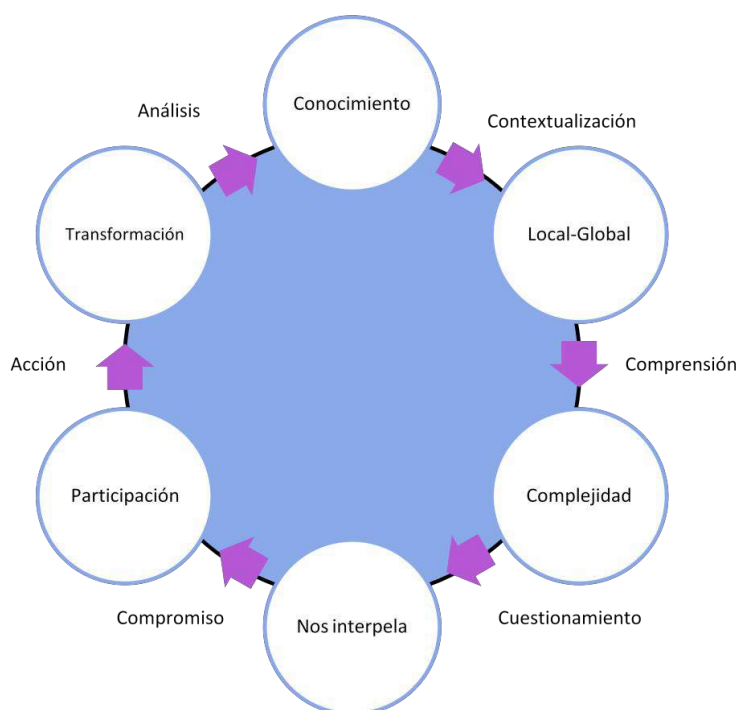
⁷ Citado en Quiroz Miranda, Sergio: “La pedagogía crítica: Lectura renovada que fortalece al marxismo” *Rebelión*, 01-04-2006. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=29211>

⁸ Los diferentes tipos de poder están presentes a su vez en los espacios público, privado e íntimo y adopta manifestaciones diferentes: poder visible, poder oculto, poder invisible.

⁹ Santos, Boaventura de Sousa (2006) “Una nueva cultura política emancipatoria” en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires). Agosto, 2006. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf>

sea por la exclusión de muchos que anteriormente se encontraban incluidos o porque los que en el pasado eran candidatos a la inclusión ya hoy en día no se les permite serlo.” (Escobar, 2005:28)¹⁰. La educación emancipadora no solo no da la espalda a estos fenómenos sino que, por el contrario, su propia filosofía y práctica buscan generar sociedades inclusivas en las que el empoderamiento se considera una herramienta clave para su construcción.

- Conocimiento no androcéntrico, no etnocéntrico, socialmente relevante. Un conocimiento que parte del reconocimiento de los saberes populares que portan los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un conocimiento reconstruido en una relación dialógica horizontal que rompe con la verticalidad propia de los esquemas formativos tradicionales. Un conocimiento que es pertinente, relevante y útil para el cambio social y la emancipación. Un conocimiento ético, comprometido, arraigado en la cultura propia que circula y se socializa a través de procesos comunicativos críticos y transformadores. Un conocimiento que contribuye a la comprensión de los fenómenos y que incide en las claves que los explican, que ayuda a visibilizar las desiguales relaciones de poder entre hombres y mujeres o que estimula el establecimiento de vínculos entre lo local y lo global.



El ciclo del conocimiento transformador

Fuente: Elaboración propia

¹⁰ Escobar, Arturo (2005): El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel Mato (coord.), Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31. Disponible en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/El%20postdesarrollo%20como%20concepto.pdf>

Y otros principios de acción:

- Construcción de espacios y relaciones que se sostengan en las bases de la democracia radical, participación, negociación, toma de decisiones colectivas, cooperación, transformación de los conflictos, relaciones horizontales, reconocimiento de todas las capacidades, diversidad de lenguajes y de sistemas de conocimiento...
- Uso de metodologías activas, participativas y comunitarias. Aplicación de enfoques socio-críticos (1. Información-percepción; 2. Reconocimiento y reconstrucción; 3. Valoración crítica; 4. Acción-comunicación).
- Creación y consolidación de redes y alianzas (locales-globales) que nos permitan reconocernos, apoyarnos mutuamente, intercambiar prácticas y experiencias, compartir luchas, construir y ensayar alternativas conjuntas.

Y quedan retos, claro...

Estamos apuntando a un cambio estructural que genera grandes retos para la educación. Cómo generar las condiciones para que esa educación crítica, transformadora, emancipadora pueda extenderse. Cómo salvar los recelos y las inercias que nos impiden reconocernos, reforzarnos mutuamente, cómo salvar las dificultades para que diferentes agentes sociales: educadores y educadoras, organizaciones, asociaciones, movimientos sociales, profesorado, trabajemos juntos-. Cómo extraer de proyectos políticos como los derivados de los enfoques feministas, ecologistas, de sostenibilidad de la vida... las claves pedagógicas que nos permitan educar conforme a esos principios. Y todo ello en referencia a la educación formal, incidiendo en el currículo, en la formación del profesorado, en la participación de la comunidad educativa, en la organización del centro y su inserción en el entorno... Pero también en relación con la educación no formal e informal, a través de prácticas que nos lleven a entender que la acción social y política, la movilización ciudadana, la denuncia y la propuesta dejan una estela educativa sobre la que es necesario pararnos a pensar. Si reflexionáramos sobre tales efectos educativos podríamos reforzar y acelerar los cambios que queremos para construir ese otro mundo posible.

No hay recetas, solo entusiasmo, capacidad para crear y compromiso con la búsqueda de ese otro mundo posible en el que quepan muchos mundos y todos los sueños, pero nos quedamos con dos ideas finales.

Entendemos la educación como acto crítico, radical, contrahegemónico y liberador.

Es urgente poner la educación emancipadora en el centro de los procesos de transformación social.

Steilas Sindikatua



STEILAS-EN LANAREN AURKEZPENA

Steilas sindikatuak Hego Euskal Herriko hezkuntza maila desberdinetako langileak biltzen ditu, irakasleak eta irakasleak ez direnak, Haur Eskoletatik Unibertsitateraino.

70eko hamarkadan Euskal Eskola Publikoa aldarrikatzen jaio ginen eta borrokan dihardugu sare publikoa Euskal Herriko errealtatean oinarritutako hezkuntza sistemaren bizkarrezurra izan dadin. Sistema publiko indartsua eskatzen dugu, kualitatiboki nahiz kuantitatiboki. Kontrako haizeak nagusi badira ere, eredu klasista eta pribatizatzaileen aldeko apustua egina dituztenak edo uniformetasun estatala bilatzen dutenak, publikotasuna eta euskaltasuna batzeko konpromisoarekin jarraitzen dugu, guretzat txanpon bereko bi aldeak baitira.

Eskola inklusiboa, guztion eskola defendatzen dugu, desberdintasun sozial eta muga pertsonalei aurre egiteko gai dena, konpentsatzen saiatuz. Aniztasun honek gero eta zentzu handiagoa du, milaka baitira urtero Euskal Herrira etortzen diren migranteak. Fenomeno hori, guretzat aberasgarria da bi aldeetarako. Horrexegatik, eskolak hainbat gauza bermatu behar du: aukera berdintasuna sustatzea jatorri ezberdintasunak alde batera utzita, arrazoi pertsonal edo sozialen ondorioz sortutako aldeak berdintzea segregazioa ekiditeko, elkartasuna sustatzea eta ez indibidualismoa, lankidetzeta eta talde-lana lehiakortasunaren aurrean, hezkidetzeta eta ez sexismoa eta, azken finean, pertsona kritikoaren garapen integrala eta ez prestakuntza profesional hutsa.

Baliabideen falta salatzen dugu, ezinbestekoa delako hezkuntza gastua handitzea, Administrazioaren inplikazio zuzenarekin. Horrela hezkuntza sistema integrala, laikoa, euskalduna, dohainik 0 urtetik hasita, hezkidetzazkoa, solidarioa eta parte hartzearen aldekoa, euskal jendartearen pluralismoa berea egiten duena lortuko dugu.

Sindikatu nazionala gara Hego Euskal Herriko lau lurraldeetan hedatuta, Irakaskuntzan lana egiten dugu eta bertako langileen eskubideak eta lan baldintza egokiak defendatzen ditugu. Prekarietatearen kontra daramagun borrokak, enplegu egonkortasunaren aldekoak, lan banaketarako neurriek edota lan osasuna eta berdintasunaren aldekoek argi adierazten dituzte gure lehentasunak.

Jendarte eragilea garen heinean, oinarritzko soldata, aberastasunaren banaketa, etxebizitza duina, zaintzarako sistema eta garapen jasangarriaren alde borrokatzen dugu. Jendarte mugimenduekin batera (feminismoa, internazionalismoa, ekologismoa...) injustiziaren aurrean egiten diren salaketak nahiz mobilizazioetan hartzen dugu parte eta, aldi berean, berdintasuna eta elkartasunaren aldeko proiektuekin bat egiten dugu, "Beste mundua" posiblea dela uste baitugu. Ildo horretan gure diru-sarrerak gordinen %1az eta bazkideen ekarpenaz *eilastasuna* izeneko fondoa dugu, horrekin herrialde desberdinetan hezkuntza- ekimenetarako edota emakumeen boterea handitzeko proiektuak burutzen ditugu, El Salvador, Sahara, Maputxe herria, Chiapas eta Palestinan besteak beste.

Gure eredu sindikalak ere berritzailea izan nahi du. Gure jatorria asanblada mugimenduan dugunez, eta erabakiak subiranotasun osoz hartzen ditugunez, ez gatoz bat sindikalismo agintzaile eta burokratikoarekin. Gure ideologia ezkerrekoa izan arren ez gara inongo alderdi politikoarekin identifikatzen, pluraltasuna eta aniztasuna gure identitate ikurra baita. Irakaskuntzako langileentzako topaleku izaten saiatzen gara, non Euskal Herria justuagoa, solidariagoa, demokratikagoa eta libreagoaren bidean, desberdintasuna, injustizia eta inboluzio politikoaren kontra eta Euskal Eskola Publikoaren aldeko kezkak, ilusioak, borrokarako grina, eztabaida, lana eta mobilizazioa konpartitu ahal diren.

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE STEILAS

El sindicato Steilas reúne a trabajadoras y trabajadores de todos los niveles educativos de Hego Euskal Herria, docentes y no docentes, desde las Haurreskolak hasta la Universidad.

Nació en los años 70 reivindicando la **Euskal Eskola Publikoa** y continuamos luchando por lograr que la red pública sea la columna vertebral de un sistema educativo, ajustado a la realidad de Euskal Herria. Exigimos un sistema público fuerte tanto cuantitativa como cualitativamente. Aunque soplen vientos contrarios que apuestan por modelos privatizadores y clasistas o que buscan la uniformización estatal, seguimos comprometidos por unir lo público y lo vasco, porque para nosotros y nosotras son dos caras de la misma moneda.

Defendemos una escuela inclusiva, de todos y todas, que se enfrente a las desigualdades sociales y limitaciones personales tratando de compensarlas. Pluralidad que cada vez tiene más sentido en una Euskal Herria que recibe a millares de personas migrantes cada año. Fenómeno que percibimos como enriquecedor para ambas partes. Por eso, entendemos que la escuela debe garantizar la igualdad de oportunidades frente a la desigualdad de origen, la compensación de las diferencias frente a la segregación, la solidaridad frente al individualismo, la cooperación y el trabajo en equipo frente a la competitividad, la coeducación frente al sexismo y en definitiva, el desarrollo integral de personas críticas frente a una mera capacitación académica o profesional.

Denunciamos continuamente la falta de recursos suficientes porque nos parece imprescindible aumentar el gasto educativo a través de una implicación más directa de la Administración. Sólo de esa manera conseguiremos un sistema educativo integral, laico, euskaldun, gratuito desde los 0 años, coeducativo, solidario, participativo y que haga suyo el pluralismo de la sociedad vasca.

Somos un sindicato nacional implantado en los cuatro territorios del Sur de Euskal Herria, trabajamos en el ámbito educativo y defendemos los derechos laborales y las condiciones de trabajo adecuadas de quienes trabajan en dicho sector. La lucha que venimos desarrollando contra la precariedad, en favor de la estabilidad, o el reparto del empleo y la salud laboral o la igualdad muestran cuáles son nuestras prioridades.

Como agente social, luchamos por el reparto de la riqueza, el derecho a una vivienda digna, a un sistema de dependencia, al desarrollo sostenible. Participamos junto con los movimientos sociales

(feminismo, internacionalismo, ecologismo...) en la denuncia y la movilización ante las injusticias, al tiempo que cooperamos en los proyectos que trabajan por la igualdad y la solidaridad. Creemos en la necesidad de una transformación social y hacemos nuestro el lema de “Otro mundo sí es posible”. De esta manera, con el 1% de nuestros ingresos brutos más aportaciones de la afiliación constituimos el fondo llamado *eilastasuna* con el que subvencionamos pequeños proyectos relacionados con la educación o el empoderamiento de las mujeres, trabajamos en El Salvador, Sahara, Guatemala, con el pueblo Mapuche, Chiapas y Palestina.

Nuestro modelo sindical está basado en el movimiento asambleario y tomamos nuestras decisiones soberanamente, por eso no aceptamos el sindicalismo autoritario y burocrático. Aunque nuestra ideología es marcadamente de izquierdas no nos identificamos con ningún partido político, la pluralidad y la diversidad es una de nuestras señas de identidad. Intentamos ser un punto de encuentro de trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, donde compartir inquietud, ilusión, rebeldía, debate, trabajo y movilización contra la desigualdad, la injusticia y la involución política y social, en defensa de la Euskal Eskola Publikoa, en el marco de una Euskal Herria más justa, más solidaria, más democrática y más libre.

Steilas. Septiembre

2015

Hezkuntza Plataformen Topagunea

Egoera iluna bizi du euskal hezkuntzak. Erasoak etengabekoak dira. Argi printza bat ere bada, ordea. Etorkizuna gaurdanik eraikitzen da, askok eta askok atzo egindako lana oinarri hartuta. Eta ez da etorkizun duinik izango horren alde mugitzen ez bagara.

Hezkuntza sistema dugu gaur egun, horren adierazle argia. Azken 30 urte luzetan 11 lege organiko izan dira Estatu Espainiarrean, hamabigarrena LOMCE. Boterean izan den alderdi politikoaren arabera aldatuz joan da legealditik legealdira.

Oraingoan ere, Wert Espainiako Hezkuntza Ministroak, aipatutako legea inposatu nahi digu: LOMCE. Famatua egin dira, bai Wert eta baita LOMCE ere, biak. Famatuak hezkuntza komunitate osoa lege honen kontran egin dugulako, eskola inklusiboa baztertzen duelako, autoritarioa delako, segregatzailea delako, Euskara eta euskal kultura heriotzera kondenatzen dituelako, familien eta herritarren parte hartzearen kontra doalako, erlijioa inposatzen duelako, ikasleen berezitasunen errealitatetik urrun dagoen hezkuntza inposatu nahi duelako, sistema merkantilista baten beharrei erantzuten diolako... hamaika arrazoiengatik esaten dugu LOMCEri ez.

Jakin, badakigu, ilusioak eta indarrak mugitzen duela jendartea, eta honek mundua. Honetarako, beharrezkoa da elkarlanean eragitea. Sinistea guztiak batera proiektuak egingarriak egin ditzakegula eta ezinbestekoa dela honetarako ditugun indar guztiak bateratzea. Badakigu indarra daukagula, ikasleok, familiekin, hezitzaileok, langileok, herritarrok, denok.

Horregatik, etorkizuna gaurdanik eraikitzen dela diogu, askok eta askok atzo egindako lana oinarri hartuta. Ibilbide luzea egin du gure herriak hezkuntza sistema propio baten bidean eta hamaika izan dira hau helburu garatu diren dinamika ezberdinak: eskola publiko berri baten alde, aukera berdintasunaren alde, Euskararen alde, curriculum propioaren alde, gure historiaren alde, bestelako pedagogia eredu baten alde... gure Herriaren alde, finean.

Hezkuntza eredu herritar, parte hartzaile, hezkidetzaille, demokratiko, askatzaile, integratzaile eta euskaldunaren alde gaude. Beraz animatzen zaituztegu, herriz herri egiten diren ekimen ezberdinetan parte hartzera. Familia, hezitzaile, ikasle, herritar... denok elkarlanean lortu dezagun nahi dugun “LOMCErik Gabeko Herria” etorkizunean “Hezkuntza Sistema Propiodun Herria” izatea!

Duela 3 urte inguru sortu zen Hezkuntza Plataformen Topagunea, Donostian. Bertan, hasiera baten, Bizkaia eta Gipuzkoako plataformak ezberdinak batzen hasi ginen eta denborarekin Arabakoak ere. Nafarroakoekin saretzeko urratsak ere badira. Hiru gai nagusik elkartu gintuzten:

1. LOMCEren kontra gaude.
2. LOMCE ez aplikatzeko konpromisoa dugu.

3. Kalitatezko hezkuntza herritar, parte hartzaile, hezkidetzaille, inklusibo, demokratiko, anitz, integratzaile eta euskaldun baten alde ari gara lanean.

Hezkuntza komunitateko kide ezberdinok hartzen dugu parte herri ezberdinetan sortu diren hezkuntza plataformetan. Ikasleak gara, familiak gara, zuzendariak gara, hezitzaileak gara, langileak gara, herritarrak gara... denok osatzen ditugu plataformak. Eta plataforma lokal guzti horiek osatzen dugu Hezkuntza Plataformen Topagunea.

Denbora guzti honetan hainbat herritan sortzen ari ziren dinamiken aurrean, gure artean ezagutu, saretu eta koordinatu behar genuela ondorioztatu genuen eta horrela sortu zen HPT.

Gure nahia, gaur, Hezkuntza Plataformen Topagunea osatzen dugunotaz gain, herri edota ikastetxe ezberdinetan egon daitezkeen plataforma ezberdinak batzea da. Gure herrietako errealitateak konpartituz, gainontzekoekin batera, esperientziak elkar trukatu, planteamenduak konpartitu eta elkarlana sustatu nahi dugu.

Gainera, ez dugu inongo zuzendaritzarik. Tokian toki aurretik aipatu ditugun helburuak ipar izanik, norberak ahal duen bezala eta markatutako erritmoak errespetatuz, askotariko dinamikak eraman ditugu eta eramango ditugu aurrera:

- Sinadura kanpaina
- Mozioak udaletxe ezberdinetara
- Murritzketen kontrako ekimenak
- Sinadurak hezkuntza delegaritza ezberdinetan aurkeztu
- Kalejira aldarrikatzaileak
- Egun beltzak/ egun zuriak
- Hitzaldi eta mahai inguruak
- Kanpaina komunikatiboak

Hau horrela, guztion artean dinamika ezberdinak aurrera eraman ditugu LOMCErik Gabeko Herriak dinamikaren baitan. LOMCErik Gabeko Herriak txikitik handira zabaldu den dinamika da. Hezkuntza Plataformen Topagunea osatzen dugunok, eta osatzen ez dutenek gauzatu dute. Zenbat eta gehiago izan, hobeto.

LOMCErik Gabeko Herriak forma asko izan ditzake:

- LOMCErik gabeko ikasgela
- LOMCErik gabeko maila
- LOMCErik gabeko zikloa
- LOMCErik gabeko hezigunea
- LOMCErik gabeko auzoa

LOMCErik gabeko herria Gainera, herri asko, LOMCErik Gabeko Herriak izendatu dira, Sinadura Bilketak egin ditugu, gainontzeko hezkuntza mugimenduko eragile eta kideekin batera.

Eta apurka apurka, handitzen handitzen, LOMCERik Gabeko Euskal Herria lortu arte.

Honetarako hezkuntza komunitatea osatzen duten eragileen parte hartzea beharrezkoa dugu. Baina baita herritarrena ere. Hemen gauden ikasle, familia, hezitzaile, zuzendari, langile eta herritarrok, gainontzeko plataforma, eragile eta norbanakoekin batera jorratu eta jorratuko dugun bidea da.

Lomcerik gabeko herrien baitan, LOMCERi aurre egiteko hezkuntza eragileek egindako GURE GIDA dokumentutik abiatuta, guk beraren garapen praktikoa egin genuen. 10 neurri zehatz atera genituen, abenduak 6 Durangon egindako jardunaldietan, 100 pertsona baino gehiago batu izan ginen. Bertatik, ikastetxe asko neurriak bereak egin eta esan bezala LOMCERi aurre egiteko tresna ere bilakatu izan da. Bestetik, ERREBALIDEI PLANTO dinamika aurrera eramanez dugu eta erantzuna argia izan da.

2014-2015 ikasturtean, hezkuntza sailak 20 ikastetxe aukeratu zituen 3. mailako ebaluazioa egiteko. Baina horietatik 16k planto egin zioten. Datuak :

- Eskola Publikoan, 15 etik bakarrean egin zen azterketa (bi ikasgela batuta 11 ikasle aurkeztu ziren.)
- Ikastolei dagokienez, 2 ikastetxe izan ziren deituak eta bietan egin zuten planto.
- Kristau Eskoletako 3 ikastetxetan normaltasunez egin ziren .

Presio ezberdinak direla medio, DBH eta BATXILERGOKO errebaliden aplikaziorako dekretuen onarpena atzeratu dute, baina LOMCERen aplikazioa aurrera darrai. Ikasturte honetan Lehen hezkuntzako 3. eta 6.mailan errebalidak egingo direla da horren adibidea.

PLANTO! Kanpaina guztiz arrakastatsua izan bazen ere bide berdinetik jarraitzera deitzen dute herrietako plataforma ezberdinak aurten ere.

Hemen, LOMCERi gure ezezkoa adierazteaz gain, hau ez aplikatzeko konpromiso zehatza hartuko dugu. Gainera, gure hezkuntza eredua eraikitze bidean urratsak emateko hautua egingo dugu. Guzti hau maila pertsonalean hasi eta modu kolektibo baten garatu arte. Gaur LOMCERik Gabeko Herria dena, izan dadin etorkizunean Hezkuntza Sistema Propiodun Herria!

Beraz, tokian tokiko errealitateak errespetatuz, dinamika handitzen doan momentu honetan... Araba, Bizkaia, Gipuzkoa eta Nafarroan zehar dauden hezkuntza bilgune eta plataforma ezberdinei gurekin harremanetan jartzeko deialdia egiten diegu.



II. MODULOA

HEZKUNTZA ETA ANIZTASUNAREN KUDEAKETA

Jone Miren Hernandez Garcia

Aniztasuna sukaldean. Tipula eredu gisa

Aniztasuna sukaldean. Tipula eredu gisa.

Jone M. Hernández García.

Gizarte Antropologia irakaslea. Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Egun, arlo ezberdinetatik saiakerak egiten dira aniztasuna aberastasun bezala aurkezteko eta azaltzeko, aberastasuna, ondorio gisa, erakargarria izaten delako. Baina hau horrela izanda, eta mezu bezala egokia izan badaiteke ere, kontuan hartu behar da aniztasuna beste ezer baino gehiago errealitatea dela, ez ondorioa; abiapuntua baizik.

Mundua zerbait bada anitza da.

Aniztasun hori ageri egon da historikoki, baina ziurrenik nabarmenagoa egin zen lehenik XVI. mendean lur berrien deskubrimenduekin, eta gero XIX. mendean gertatu ziren kolonizazio prozesuekin. Horren eraginez mendebaldeak *bestearekin*, *beste kulturekin*, topo egin zuen, eta arrazoi ezberdinengatik (beste populazio horiek interpretatzeko, menderatzeko edo kontrolatzeko asmoz...) beste horiek aztertze beharra ikusi zen. Hor kokatzen da, asko laburbilduta, gizarte antropologiaren sorrera. Aniztasuna beraz diziplina horren jatorrian ikus daiteke, baina diziplina bat izateaz gain, ikuspegi bat ere badela esan daiteke, egun, gaurko errealitatea ulertzeko garaian asko eman dezakeena.

Ikuspegi horretatik, gizarte antropologiaren ikuspegitik alegia, planteatzen da hausnarketa hau, jakinda beste diziplina batzuk ere lagungarriak direla aniztasunak planteatu ohi dituen auziak bideratzeko; jakinda beste diskurtso mota batzuk ere protagonismo izan dutela gai honen inguruan. Halere, antropologiak ematen duen *plusa* bere oinarrian aniztasuna kokatzeak ematen dio. Antropologoentzat aniztasuna eta aniztasunaren onarpena dira abiapuntu, ez ondorio.

Gauzak horrela, aniztasuna kontzeptu ikaragarri zabala da, eta aniztasuna ulertzeko eta aztertze moduak ugariak dira. Hori dela eta, galtzeko arriskua handia delako, kasu honetan aniztasunaz hitz egiteko irudi bat edo metafora bat erabiliko da: tipularen irudia hain zuzen ere. Tipulak eta lurra planetak antza dutelako; tipulak, lurak bezala, behin erdibituta barruan dauden geruza ezberdinak erakusten ditu. Tipula eta lurra aniztasunak zeharkatzen dituela ikusiko da eta aniztasuna, azal, kapa edo geruza ezberdinetan aztertu daiteke. Eta horrela egingo da hausnarketa labur honetan, gaineko geruzatik hasita barruko edo erdiko geruzaraino.

Ibilbide hau eginez ideia bat azpimarratu nahi da: aniztasuna bizitza esperientziaren muinean dago. Beste gauza bat da, aniztasunaz bakarrik kezkatzea, inguruan beste azal itxura batzuk edo beste sinesmen batzuk agertzen direnean. Kezka horiek itxura eta dimentsio ezberdinak hartu ditzakete, baina orokorrean aniztasunarekin sortzen diren sentimenduak, antzekoak dira (harridura, beldurra, egonezina...). Ideia hau tipularen adibidea nola gauzatzen den azalduko da jarraian. Lau geruza edo kapa aztertuko dira, modu laburrean.

Tipularen kanpoko geruza: gure munduaren azala.

Ezaguna da munduak kultura ezberdinak biltzen dituela eta jende gehienak hauek ezagutzea gustuko du. Hau da turismoaren xarma nagusienetarikoa bat, beste kultura batzuk ezagutzea, alegia. Baina turista gutxitan konturatzen da beste kultura horiek ezagutu baino,

kontsumitu egiten dituela: joan, egon, ikusi, jan, erosi eta bueltatu egiten da. Gehienetan ez da parada hartzen bizipen horiekin baliatuta erlatibismo ariketa bat egiteko, bakoitzak bere buruari buruz galdetzeko, bere errealitateari buruz galdetzeko.

Normalean kontrako ariketa egiten da: harridura sortzen du besteei egiten dutena (besteen ohiturak, besteen jateko moduak, besteen janzteko moduak edo musukatzeak ohiturak...); turista edo bidaiariari gutxitan sortzen dio harridura berak ohiturez egiten duenak, hau da gutxitan galdetzen dio bere buruari berak egiten duenari buruz (zergatik egiten dugu horrela, beste modu horretan egin beharrean?). Hau normala da, gizarteratze prozesua dela eta, hazten garen kultura barneratu egiten dugu, gurea egiten dugu eta zaila egiten zaigu zerbait *objektibo* gisa irudikatzea: eztabaidatu daitekeena, deskribatu daitekeena...

Neurri handi batean kultura arazoak konpontzeko modua(k) d(ir)a. Batzuen ustez, hau kultura definitzeko modu bat izan daiteke. Kultura bakoitzak arazo batzuen aurrean irtenbide jakin batzuk proposatzen ditu. Praktikan, bakoitzaren irtenbideak *logikoenak* eta *egokiak* iruditzen zaizkio, baina ez du zertan horrela izan behar. Gure irtenbideak agian egokiak izan daitezke gure testuingururako, edo bizitzen ari garen unerako, baina ez gizarte guztietarako, ezta garai guztietarako ere. Errealitatean gainera, erraz ikus daiteke kultura jakin bat nola joan den aldatzen (ohiturak, egiteko moduak, bizimodua), kultura aldakorra delako, malgua. Aldatzen ez dena *kulturaren* beharra da, gizakiak kulturarekiko duen beharra. Gainontzeko guztia aldatu daiteke: familia egitura hemen edo han, *etxearen* nozioa... Kontzeptu hauek biltzen dituzten beharrak eta, batez ere, formak oso anitzak dira mundu osoan zehar, baina denetan aspektu amankomun bat ikus daiteke: egitura horiek sortuak dira behar zehatz batzuei erantzuteko.

Aniztasunaren berri aspalditik dugu. Ezagunak dira antzinako bidaiariek egindako kronikak. Ondoren misiolari, konkistatzaile, administratzaile, antropologo... Kultura eta ikusmolde ezberdinen arteko talka, harremana, elkarrekintza... aspalditik dator. Halere, adostasuna dago egun globalizazio edo mundializazio hau izugarri areagotu dela, garraio eta teknologiaren bitartez. Egun jada bidaiatzea ez da beharrezkoa beste herrialde, komunitate edo pertsona batzuekin egoteko edo euren berri izateko. Harreman sare hauek ez dira bakarrik sozialak, bereziki ekonomikoak dira. Kapitalismoaren garapenak munduko zonalde ezberdinen arteko dependentziak eta sinergiak areagotu ditu eta egun ematen diren populazio mugimenduak ezin dira ulertu ekonomia sistema honek izandako eragina aztertu gabe. Eremu honetan sartzeak testu honen helburuak gainditzea litzateke. Halere, honekin lotutako ideia bat azpimarratu daiteke: normalean aniztasunak sortzen dituen arazoak aipatzerakoan, gehienetan *bestea(k)* agertzen dira arazo moduan (arrotza den beste *hori*, beste kultura *hori*) eta ez egoera ekonomikoa, herri horiekin dauden zorrak, herri edo komunitate horiei sorturiko menpekotasunak, aurreikuspenak... Hau ere ikasi eta barneratu egiten da: gobernuek hesiak jartzen dituzte pertsonak ez pasatzeko, *beste horiek* ez pasatzeko, beraz, amaieran *arazoak* pertsona horiekin identifikatzen dira, Pertsonak eta kulturak bilakatzen dira arazo.

Tipularen bigarren geruza: gure *zibilizazioaren* azala.

Tipularen bigarren azala *gure zibilizazioa* litzateke, mendebaldea eta, zehatzago esanda, Europa. Mendebaldea orokorrean, eta Europa bereziki, gure kultura edota zibilizazioaren jatorri kontsideratu izan dugu. Horrela erakutsi digute eskolan, historian, eta azkenengo hamarkadetan Europar Batasunak ideia hau finkatzeko eta sendotzeko ahalegin asko egin ditu. Beste gauza bat da zer lortu duen erakunde honek.

Claude Levi-Stauss antropologoak esaten zuen kulturen atzerapena isolamenduagatik gertatzen zela. Izan ere, egoera horretan geratzen diren herriak behartuta daude irtenbideak bakarrik asmatzera eta konpontzera. Europaren kasuan askotan modu bortitz batean ateratzen da isolamendu egoeratik: beste herri batzuk menderatzen eta ustiatzen. Horren adibide argiena (baina ez bakarra) kolonialismoa izan da. Kolonialismoaren lehenengo urratsak XVI. mendean eman ziren Portugal eta Espainiaren eskutik, bigarren fase bat XIX. mendean garatuko zelarik. Bere bertsio ezberdinetan ere, kolonialismo honek bazuen oinarrian ideologia eboluzionista bat. Horren arabera gizarte eta kultura guztiek garapen fase ezberdinak gainditu behar zituzten historian zehar, denen gailurra edo jomuga mendebaldeko kulturak lortutako garapen maila izanik. Ideologia honen baitan, herri europarrek zibilizazio gorena ordezkatzeko zuten eta kolonizatutako herriek bide berdina jarraitu behar zuten gizarte zibilizatu gisa kontsideratuak izateko.

Kolonizatuak izan ziren herriak arpilatuak izan ziren, eta horretaz gain, guztiz gutxietsiak eta mespretxatuak izan ziren. Aurretik esan den moduan, XIX. mendean kolonialismoaren bigarren olatua gauzatu zen, baina ondoren beste olatu batzuk gertatu dira eta egungo egoera ulertzeko ezinbestekoa da politika eta praktika hauek utzitako arrastoak kontuan hartzea. Agerian dira egun, gertatuko ondorio ekonomikoak, kulturalak, moralak...

Mendebaldea funtsezko paradigma batean oinarritu da, kontraesanek beteriko paradigma gainera. Horrela, berdintasunerako aukerak defendatu dituen bitartean, mundu hierarkizatu bat antolatzen eta finkatzen lagundu du, iparraldearen eta hegoaldearen arteko parekotasun gabezia sortzen eta areagotzen lagundu duelako. Baina dinamika hauek ez dira bakarrik ematen kanpora begira, barrura begira ere. Horregatik, mendebaldeko gizarteetan desorekak eta parekotasun gabeziak ere nagusi dira. Diskurtsoan aldarrikatzen den berdintasunak ez du islarik errealitatean, gizarte egitura hierarkizatu bat bultzatzen delako. Nola gertatzen da hau?

Parekotasun gabezien prozesu hauek sortzeko eta birsortzeko hiru urrats ematen dira normalean: lehenik ezberdintasunak azaleratu dira, bigarrenik naturalizatu egiten dira eta, azkenik, ezberdintasun horiek eskala baten arabera neurtzen eta antolatzen dira.

Azala beste itxura batekoa dutenak, emakumeak, umeak, desgaitasunen bat dutenak... bigarren mailako pertsonak izan dira kontsideratuak *berez* (berez ahulagoak direlako, berez baldarragoak direlako, berez...) eredugarri kontsideratua izan den *tipoaren* (gizonezkoa, zuria, heldua...) ezaugarriak betetzen ez zituztelako. Modu honetan eredu horretara iristen ez direnek erruduntasun sentimendua eta gutxiagotasun-komplexua barneratzen dute. Euren marjinazioaren errudunak sentitzen dira. Beraien egoera euren ardura da.

Dolores Julianok esaten duen moduan, gure kulturen, mendebaldean, ezin dugu diferentzia edo ezberdintasuna ulertu parekotasun gabezi bezala ez bada. Ezberdina dena, segituan kokatua izaten da aparte, margenetan, bigarren mailan...

Tipularen hirugarren geruza: gure herria, gure komunitatearen azala.

Munduaz aritu gara, Europa eta mendebaldeaz, baina gure herrian? Gure gertuko komunitatean, gure erreferentziazko kulturen, gure egunerokotasunean? Nola bizi dugu aniztasuna?

Nahitanahiez testuinguru zabalagoaren eragina ikusten da gurean ere. Zaila da hortik ihes egitea. Horregatik aurreko bi mailetan aipatutako ideiak, diskurtsoak eta praktikak gure artean ere isla izan dutela aitortu behar da.

Denbora luzean gurean nagusitu den ideia haxe izan da: homogeneousasuna elkarbizitzarako oinarria da. Kultura bakarra eta partekatua izatea *naturalena* litzateke. Baina zertaz ari gara kultura homogeneousaz ari garenean? Ba al dago modu bakar bat kultura bizitzeko eta sentitzeko? Posible al da benetan, *kultura teoriko* baten barruan koherentzia egotea? Kultura teoriko bakar bateko partaideak sentitzen garen guztiok, berdinak al gara kultura horren barruan?

Aurreiritzi argi bat agertzen da planteamendu honetan: kultura bat osotasun bat da eta bere partaide guztiek sentimendu eta bizipen berdinak dituzte horrekiko. Maila teorikoan edo diskurtsiboan elikatu da ideia hau, baina praktikan bestelako errealitateak topatzen dira.. Estatuak, esate baterako, ahalegin handiak egin dituzte ideologia hau garatzeko. Zabaldu duten mezuaren arabera euren hiritarren profilak lotuta egon behar zuen identitate bakar eta irmo batera. Zer gertatu da Frantzia esate baterako? Bertan estatuak etorkinen seme-alabak *integratzeko* edo bertaratzeke izugarrizko ahaleginak egin ditu (batez ere eskolaratzearen bitartez), baina azken urteotan argi geratu da emaitzak ez direla espero zirenak...

Zergatik? Arrazoiak asko eta konplexuak izan daitezke, luzeegi joko luke orain aztertzen hastea, baina horietako bat behintzat azpimarragarria dirudi: identitate bakarra eta zorrotza eredu gisa hartzen denean estrategia egokia izan daiteke antolaketa eta egitura soziala mantentzeko, baina identitate horrek ez du bat egingo pertsonen errealitatearekin, bizipenekin, bere nahi edo desioekin. Eta talka zein gatazkak sortuko dira.

Identitate bakarraren eredua mendebaldeko estatu modernoek bultzatutako estrategia gisa aurkeztu da, baina eredu hori neurri handi batean hiritarrok barneratu dugu eta guk ere aplikatzen dugu gure gertuko testuinguruan. Idealtzat hartzen dugu denok identitate berdina partekatzea. Baina hau posible al da? Sarritan ezinezkoa egiten zaigu etxe berdinean, ikasgela berdinean, elkarte edo lantoki berdinean helburuak, gauzak egiteko modua eta, orokorrean, identitate bakar bat adostea (zein gara gu? Edo nolakoak gara gu?). Baina gero *kanpotik* etorritako horri edo *ezberdin* bezala irudikatzen den horri *bertakoek* egiten ez duten ahalegina egitea eskatzen diote. *Beraien iguala* izatea eskatzen diote, aldeztu aurretik berarekiko dauden aurreiritziak ezabatu baino lehen.

Ezberdina dena arazo bezala kontsideratzen da, markatua geratzen da askotan, gehienetan zentzu negatiboan, estigmatizatua. Paradoxa batean gaude korapilatuta. Adibidez, gurasoek euren umeak berezi bezala kontsideratzen dituzte, askotan azpimarratzen da (batez ere txikiak direnean) zein harrigarriak diren hau egiten edo bestea egiten, baina gero beldurra sortzen da ez badute parte hartzen *multzoan*, taldean, masa uniforme horretan. Ez dugu nahi bereiztea, arraro izatea, ezberdina izatea. *Ezberdina* izateri diogun beldurra transmititzen diegu ondorengoei eta beldur hori erabiltzen dugu uneoro hezteko garaian.

Bereziak agian bai, baina inork ez du ezberdina izan nahi, gurean ezberdina denak baztertuta izateko aukera asko dituelako. Batez ere, atzean sozialki estigmatizatutako egoerak daudenean: pobrezia, azal itxura, genero identitate *nahasi bat*, sexualitate aukera *ezberdinak*, disfuntzionalitate bat dagoenean.

Tipularen barne geruza: Ni-aren azala.

Esperientzia gisa uste dut oso aberatsa eta baliagarria dela *bestea* izatearen paperean egotea eta bizitzea. Antzerkiaz haratago, egoera erreal bat bizi zeinetan norma edo normala izatetik, *arraro arrotza* eta *ezberdin* izatera pasatzen garen.

Orduan, konturatzen gara ez gaudela prestatuta *besteak* izateko. Hazten gaituzte *normaren* parte izateko, ereduak izateko, besteak gu garen moduan izan nahi izateko: *Nahi dut futbol izarra izan mundu guztia niri begira egoteko, ni jarraitu nazaten; edo modelo, abeslaria izan nahi dut jarraitzaileak izateko, edo sukaldaria izan nahi dut, beste batzuk ni imitatu nahi izateko*. Prestigioa eta distira.

Inork ez du izan nahi inork begiratuko ez duen hori.

Halere praktikan errealitate guzti horiek elkarrekin bizi behar dute gure gizartean, gure herrietan, gure eskoletan. Hau ez da berria, batzuetan ikusi nahi ez bada ere, heterogeneotasuna gizarte guztien oinarrian dago: adina, sexua, maila ekonomikoa, heziketa maila, ibiltzeko moduak, gauzak egiteko moduak, pentsatzeko moduak, bizipenak, esperientziak... aniztasuna da giza esperientziaren oinarria. Baina egun, aniztasun hori ageriagoa geratzen da kalean eta komunikabideetan esperientzia, bizipen, aldarrikapen, itxurak, koloreak, gorpuzkera... ezberdin guzti horiek inoiz baino ageriagoan daudelako.

Globalizazioak mundu txikiak sortu ditu txoko bakoitzean eta aniztasun horren lagina aurrez aurre topatu daiteke edozein tokian, edozein unean. Mugikortasuna eta teknologi berriek bultzatutako praktikek (sare sozialak, esate baterako) kultura eta jendearen nahasketa areagotu egin dute. Aniztasunaz eta diferentziaz kontzienteagoak egin gara eta bapatean zerbait berria iruditzen zaigu, horrek pizten duen kezkarekin. Ohikoa nahiago izaten dugu, berria denak egonezina bultzatzen duelako.

Baina orokorrean zer gertatzen da: berria denak ez du normalean arazorik pizten. Berriak berez, aurretik zeuden arazoak azaleratu egiten ditu. Ume marokiar bat matrikulatzen da baliabide gutxiko eskola batean; bizilagun bat elbarritua geratzen da igogailua ez dagoen eraikin batean;...

Egoera hauek gela horretan, eskola horretan, bizilagunen komunitate horretan... dauden desadostasunak, baliabide falta, hutsuneak,... azaleratuko dituzte. Pertsona horiek arazoak dira? Edo arazoak zeuden pertsona horiek iritsi aurretik edo ezusteko egoera horiek sortu aurretik? Beste kontu bat: orokorrean arazoak helduen artean gertatzen dira, baina gero, arazo horiek euren seme-alabengan proiektatzen dira, ume horiek beste errealitate bat direnean.

Arazoak aipatu dira, baina hasieran aberastasuna aipatu da, non kokatu behar da, beraz, aniztasuna? Ariketa bat izan daiteke pentsatzea bakoitzak non kokatu nahi duen bere burua panorama horretan. Beste gauza bat da jendeari eskaintzea tresnak eta aukerak kokatu ahal izateko, baina beti kontuan hartuta aniztasunak beste ezeren gainetik continuum bat marrazten duela.

Aniztasuna da esate baterako azkenengo hiru hamarkadetan euskal eskolek sortzen lagundu dutena. Aurretik euskararen inguruan bereizketa argi eta nabarmen bat zegoen: euskaldunak eta erdaldunak.

Eskolak ez du lortu populazio guztia euskalduntzea, ezta belaunaldi berrien kide guztiak euskalduntzea. Baina euskaldun asko sortu du eta hiltun dibertsitatea nabarmen areagotu da. Kexak entzuten dira sarritan, ez ezagupen maila, ez erabilpen maila ez delako espero zena edo nahiko zena. Nahiko genuke euskalduntutako guztiak maila berdina (oso altua) eta gaitasun berdinak (oso altuak) izatea. Baina aldiz, lortu dena zera da: hiltun profil oso ezberdinak. Izugarrizko aniztasuna.

Azken belaunaldiak bereizketaren belaunaldia izan dira. Egungo gazteen belaunaldiak

aniztasunaren belaunaldiak dira. Egoera berri bat sortu da eta horrekin batera erronka ezberdinak. Formulak topatu behar dira aniztasun horri aurre egiteko eta egoera kudeatzeko. Baina inplikatuak ere izan behar dira kudeaketa horren parte. Aurretik esanda geratu da, kultura arazoak konpontzeko modu bat da: arazoei aurre egiteko estrategia bat. Aniztasuna abiapuntu gisa onartzen bada, jakin behar da egun eta hemen dauden arazoei aurre egiteko irtenbide ezberdinak proposatu daitezkeela eta proposatu behar direla. Bakarrik hizkuntzaren gaia hartuta, eskola bada gurean mundu txiki bat, non hiztun aniztasun ikaragarria biltzen den. Agian eskolak urratsak eman ditzake hizkuntzaren inguruan – esate baterako - sortzen diren talkak, tentsioak, arazoak modu kooperatiboan konpontzen trebatzeko. Beti ere onartuta hemengo *kulturatik* sortutako irtenbidea, irtenbide posibleen artean bat baino ez dela.

Erronka honetan eskolak traba garrantzitsu bat du: gizartearen ideologia. Halere, badu tresna garrantzitsu bat hori gainditzeko, aniztasuna. Aniztasuna onartzea, lantzea eta garatzea. Ni-tik hasita munduraino, tipula bezala, bere kapa edo geruza guztiak bat eginda.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO GONZALEZ, María José (2013). “La educación intercultural: un camino hacia la interculturalidad”. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6 (2). 144-159.

JULIANO, Dolores (2002). “Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad”. *Anuario de Psicología*, vol. 33 num. 4 . 487-498.

JULIANO, Dolores. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: EUEMA.



MÓDULO III

**EDUCACIÓN POPULAR TRANSFORMADORA:
POR UNA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN**

Oscar Jara Holliday

“LOS DESAFÍOS DE LOS PROCESOS DE UNA EDUCACIÓN POPULAR TRANSFORMADORA EN EL CONTEXTO ACTUAL”

Oscar Jara Holliday¹

Cuando en América Latina hablamos de una *educación popular* estamos hablando de otro paradigma de educación, estamos hablando de otra educación: una educación centrada en la búsqueda por convertirnos, como personas, en sujetos protagonistas de las acciones de transformación, en protagonistas de los procesos sociales de cambio, en la medida que esos procesos rescatan los saberes populares y responden a las necesidades de las mayorías. Como dice el sociólogo Helio Gallardo² sobre los dos sentidos de lo “popular”: la noción de lo popular referida al pueblo social y la noción de lo popular referida al pueblo político. El **pueblo social** está constituido por todos aquellos sectores que sufren algún nivel de asimetría, de brecha, de desigualdad, debido a cualquier forma de explotación, de opresión, exclusión, marginación o discriminación. Todos esos sectores conforman el pueblo social. Por lo tanto, una educación *popular* es una educación que rescata la vida, las necesidades, los sueños, los afanes, las frustraciones y las expectativas de ese pueblo social; una educación que tiene como punto de referencia las condiciones que se sufren desde esas situaciones de exclusión, discriminación y explotación. Sin embargo dice también Gallardo, que más importante todavía es la noción de **pueblo político**: es decir la referida a todos aquellos sectores sociales, organizaciones y personas que luchan por cambiar, por cancelar esas asimetrías e inequidades; que luchan por eliminar las condiciones de explotación, de exclusión, de opresión, de marginación y discriminación. Es en este doble sentido que nosotros afirmamos la importancia de generar otra educación: una educación popular, una educación transformadora que responde a las situaciones y a los intereses de ese pueblo social y se orienta en la perspectiva de impulsar el protagonismo del pueblo político.

Es más, yo creo no deberíamos hablar de “la” educación popular como si fuera un objeto en sí o como si fuera un sujeto independiente, deberíamos hablar siempre de **procesos de educación popular**: es decir, procesos de educación transformadora que tienen como referentes centrales a los sujetos sociales del pueblo social, pero que buscan cancelar, transformar las asimetrías, las brechas de discriminación, de igualdad; que luchan por eliminar las diversas formas de explotación, de opresión y de exclusión. En ese sentido es una educación que se lleva a cabo a través de procesos que están basados en una apuesta ético-político-pedagógica de transformación.

Los procesos de educación popular se caracterizan por tener ese sentido político que se expresa en una pedagogía distinta, que busca ser coherente con dicho sentido. Por eso es que desde la educación popular no ponemos énfasis en la enseñanza, no ponemos énfasis en los contenidos que se transmiten, sino en los procesos vivos de construcción de conocimientos y de desarrollo de capacidades de aprendizaje. Cuando Paulo Freire afirma que “enseñar no es transferir conocimientos”³ nos está

¹ Sociólogo y Educador Popular peruano y costarricense. Director del CEP Alforja en Costa Rica y presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL 2012-2016.

² Gallardo, Helio: *Ciclo de conferencias: Sujeto y cultura política popular en América Latina*, Costa Rica, 2006 en: <http://heliogallardo-americalatina.info>

³ Freire, Paulo: *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI editores, México 1997, Cap. 2

indicando que, en realidad, no posible transferir los conocimientos: se puede transferir información, pero los conocimientos los producimos activamente a partir de la relación entre esas informaciones y los saberes y conocimientos que ya poseemos; a partir de la recreación de nuestros propios saberes, en función de las realidades que vivimos. No hay transferencia unidireccional de conocimientos. El conocimiento siempre se construye creando condiciones y disposiciones que permitan generar el aprendizaje y así, los procesos de construcción de conocimiento contribuyen a desarrollar también las capacidades para aprender.

Entonces educación popular es una educación que se basa en una pedagogía que busca desarrollar nuestras propias capacidades de aprendizaje, capacidades para que podamos críticamente analizar las informaciones y situaciones que vivimos, problematizarlas en su interrelación y complejidad y, por lo tanto, apuntar a construir conceptualmente, teóricamente, propuestas de transformación. Se trata de procesos que nos permitan superar la mera descripción de las situaciones que existen, para poder imaginar, soñar y construir otras situaciones diferentes. Es una educación que nos permite apoderarnos críticamente del presente y de la historia pasada, pero para apropiarnos del futuro. Por ello, no existen procesos de educación popular que no estén vinculados a procesos de diálogo, de participación y de organización; no hay procesos de educación popular encerrados en sí mismos, sino como dimensiones de procesos de acción, procesos de organización, procesos de encuentro, de lucha, de movilización. De ahí que se nos plantee como desafío el desarrollar nuestras capacidades de aprendizaje, de comunicación, de solidaridad, de encuentro; la capacidad de emocionarnos, de imaginar, de poder convertir los sueños en posibilidades reales; desarrollar la capacidad de mirar otras realidades y reconocerlas en su diversidad; desarrollar, en definitiva, todas nuestras capacidades humanas y tener la convicción de que, tanto las condiciones sociales como las personales, tanto nuestros cuerpos como nuestras mentes, nuestros sentimientos y nuestras ideas, son territorios sobre los cuales debemos ejercer procesos liberadores.

Cuando Paulo Freire formuló sus primeras propuestas educativas allá por los años setenta del siglo pasado, usaba el término no de educación popular sino de *educación liberadora*. En el contexto de esa época alguna gente entendió que la educación liberadora sería algo así como una educación que tenía un discurso liberador, es decir que hablaba sobre la liberación, que tenía un discurso transformador revolucionario. Pero no es así. Una educación liberadora, emancipadora, es aquella que, como proceso vital y radical, nos permite irnos liberando de las distintas ataduras que tenemos; es aquella que nos permite desatar todas nuestras capacidades individuales y colectivas: de creatividad, de criticidad, de acción transformadora. Es aquella que nos permite liberar todas nuestras potencialidades humanas, romper con los esquemas, las matrices conceptuales colonizadoras que recibimos en términos económicos, sociales, político-ideológicos y ser capaces de imaginar y de pensar otro tipo de relaciones humanas personales y colectivas. Por eso es que los procesos de educación popular son políticos: porque crean poder, construyen poder, porque nos desarrollan capacidades para poder construir lo nuevo, lo que aún no existe. Y por ello son capacidades individuales y colectivas, porque lo que se puede lograr en conjunto es mucho más que la suma de lo que logremos hacer por separado. De ahí que los procesos de educación popular estén íntimamente ligados a procesos de organización popular.

Construir un movimiento de educación popular basado en una ética de la vida

Ahora bien, entonces, ¿qué pasa con la educación formal? ¿Será que hay que poner por un lado a la educación formal y por otro lado a la educación popular?, nosotros decimos: ¡no!. Cuando hablamos de Educación Popular, estamos hablando de desarrollar otra concepción de educación que debería estar presente en todas las formas y modalidades a través de las cuales se desarrollan los procesos educativos: en la educación preescolar, primaria, secundaria, universitaria, en los programas de educación no formal de personas jóvenes y adultas, pero también en los movimientos sociales, movimientos indígenas, movimientos feministas, movimientos campesinos, ecologistas, en la lucha por los derechos humanos, en los esfuerzos de participación ciudadana y democratización, en la apropiación de las experiencias de movilización y acción, en el rescate de la sabiduría ancestral de nuestros pueblos, en el dominio más profundo de la más sofisticada tecnología... en todos los terrenos surge el desafío de impulsar procesos emancipadores que nos construyan como sujetos protagónicos y transformadores. Eso es hacer una educación popular.

La realidad latinoamericana, pese a los procesos de cambio que estamos viviendo, está todavía impregnada del predominio de políticas basadas en concepciones neoliberales que siguen rigiendo la economía de nuestros países. La plaga del extractivismo sigue siendo una prioridad en muchos de nuestros países, lo que causaría a largo plazo la posibilidad del fin de muchos de nuestros recursos e incluso de las propias posibilidades de vida. Muchas políticas están dirigidas y focalizadas solamente hacia algunos sectores, y en el fondo refuerzan los esfuerzos de privatización que desde los años ochenta y noventa se han presentado en toda nuestra América Latina y que han continuado manteniendo la región con una creciente desigualdad. En la gran mayoría de nuestros países las brechas de equidad e igualdad continúan intactas, pese a que ha habido políticas de cambio que han permitido superar niveles de pobreza extrema; sin embargo, el desafío de superar las brechas de equidad en el terreno económico, social y cultural, las brechas de género, las brechas de discriminación étnica, las brechas de separación por edad, continúan intocadas. Todavía tenemos muchas brechas sobre las cuales tenemos que trabajar para construir un nuevo terreno sobre el cual edificar la nueva América Latina y el Caribe. Por eso ante ese paradigma neoliberal ante el paradigma de la privatización ante ese paradigma del individualismo, ante ese paradigma de una educación para el mercado y una educación como mercancía -es decir donde los saberes y las posibilidades de educación se venden- nosotros afirmamos otro paradigma: un paradigma de una educación transformadora, un paradigma de una educación para la solidaridad, un paradigma que garantice también el derecho a una educación pública gratuita y de calidad, un paradigma de educación como construcción de capacidades de aprendizaje y crecimiento personal a lo largo de toda la vida. Por eso, en definitiva, estamos afirmando otra ética, otra visión de la vida, como sustento de una nueva educación.

Por todo lo señalado, la búsqueda en torno al “Vivir bien” ó “Buen Vivir” ó “Sumaq Kawsay” ó “Suma Qamaña”, la búsqueda alrededor de una utopía de otro mundo distinto, no es simplemente una aspiración para algún día que llegará. Las utopías no son algo que nos imaginamos y esperamos con paciencia infinita que ojalá un día lleguen. No. Las utopías hay que construirlas cada día. Tienen sentido en la medida que la hacemos carne en la forma como vivimos cotidianamente, como trabajamos, como nos relacionamos hoy. No será posible construir sociedades democráticas sino vivimos la democracia en nuestra casa, en nuestra familia, en nuestros barrios, en nuestras organizaciones, en nuestras comunidades, en nuestros municipios, nuestras regiones... Allí tenemos que desarrollar una lógica distinta de relación humana y construir otras formas de relaciones de poder no autoritarias, verticales ni

patriarcales, que precisamente sean las que hagan visibles y anuncien que esa utopía es posible, porque es posible vivirla desde ahora.

Este es un momento importante para hacer un balance crítico también. Para ver qué estamos avanzando y qué dificultades tenemos en este contexto latinoamericano complejo, diverso, cambiante y lleno de contradicciones. Seguramente al interior de las organizaciones que impulsamos procesos de Educación Popular tenemos diferencias en la manera como analizamos esas tensiones y contradicciones, porque las tensiones y las contradicciones son lugares desde donde siempre nos posicionamos; pero como decía Gramsci, no podemos ser observadores neutros o externos de las contradicciones, sino que tenemos que ubicar en qué parte de la contradicción estamos colocados, porque es desde esa tensión que hacemos las lecturas de lo que hay y las apuestas de lo que queremos que haya. Por eso necesitamos también entender que nuestras prácticas son diversas, y en el debate crítico respetar la diversidad de nuestro pensamiento y la diversidad de nuestras apuestas también. Es decir, explicitar nuestras divergencias, pero también buscar los puntos de confluencia y tratar de rescatar aquellos elementos centrales en los cuales tenemos que articular nuestras prácticas, lo cual no implica uniformidad, no significa homogeneidad. En América Latina y el Caribe muchas veces hemos tenido la perspectiva política deseable de buscar que todos tengamos un mismo discurso, de que todos y todas opinemos lo mismo y hagamos cosas similares, pero creo que eso es precisamente la negación de la construcción de la democracia como capacidad de acción colectiva transformadora, en movimiento, dinámica y respetuosa de las diversidades que responden a las distintas particularidades históricas, sociales y culturales que vivimos.

El debate sobre la “calidad” de la educación

Por último, creo que en esta búsqueda de otra educación, del derecho a una educación de calidad, que tenemos que cuestionar algunos “rankings” de medición que se han ido creando desde una lógica de mercado para tratar de crear mayor competencia entre las instancias educativas. Estos rankings miden efectivamente algunos factores “medibles” en la educación formal, pero no necesariamente permiten valorar los aspectos cualitativos de dichos esfuerzos educativos, de acuerdo a las condiciones y necesidades de cada realidad. Necesitaríamos por eso tener también algunos criterios cualitativos que nos permitan saber críticamente si tal institución educativa está respondiendo a las necesidades de su contexto, si tal institución educativa efectivamente tiene una coherencia con el respeto al medio ambiente en la manera como programa y utiliza sus recursos; cómo se desarrollan las vinculaciones que tiene con la comunidad y su entorno; qué factores de educabilidad están presentes en el entorno y que son potenciados o limitados por esta institución. Algo así significaría analizar la calidad de la educación, su rol social, su pertinencia, su papel ético, su compromiso, sus vínculos, su sentido... no hacer análisis al interior de las cuatro paredes de las aulas que, como muchas veces, como me encontré una vez en un centro educativo en Colombia, alguien ingeniosamente había escrito delante del nombre de cada aula, una “J”, dejándolas con el nombre de “jaulas”... que es muchas veces en lo que se han convertido nuestras instituciones escolares. Por eso, por el contrario, aulas sin paredes y mentes sin cerrojos es lo que necesitamos para que el espacio educativo, incluso dentro del ámbito más formal posible, esté abierto al vínculo con los desafíos de la realidad y tenga un sentido.

Por todo lo anterior, es que afirmamos que el derecho a una educación de calidad nos lleva inmediatamente al tema de la participación de la ciudadanía y la profundización de la calidad de la

democracia. El derecho a una educación de calidad es el derecho a que podamos ser ciudadanos y ciudadanas, conscientes, críticas, participantes en la definición, en la ejecución, en la fiscalización de las políticas públicas, o sea, el derecho a que seamos actores y actoras sociales en los procesos en los que participamos, sea cual sea el ámbito en el que se desarrolle: puede ser en proyectos de alcance nacional o puede ser en nuestro municipio o puede ser en nuestro barrio. Los espacios de acción pueden ser muy distintos, pero son espacios que tenemos que nutrirlos de esa participación activa, crítica, propositiva. Eso es construir ciudadanía cada día. Ciudadanía no es ir cada cuatro años a votar. Entonces esa mirada sobre la cotidianeidad implica que el derecho a la calidad de la educación está ligado al derecho a la participación ciudadana y ello va íntimamente ligado a la construcción de una democracia participativa. Por eso es importante reafirmar que la educación no es una mercancía; que los saberes no se compran ni se venden y que sin participación ciudadana crítica no existe la democracia.

Estos son algunos de los importantes desafíos que enfrentamos en estos tiempos en la búsqueda de construir –en el Norte y en el Sur- Movimientos de Educación Popular Transformadora, comprometidos con la construcción de un futuro de justicia, equidad, democracia y buen vivir. Con la solidaridad como eje de acción y con una ética que pone en el centro a las personas y no al mercado.

MÓDULO IV

POR QUÉ ES NECESARIA LA ECOSOCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y CÓMO HACERLO

Luis González Reyes

Marrazkia/ Dibujo: Isabel Vazquez



Por qué es necesaria la ‘ecosocialización’ de la educación y cómo hacerlo

Equipo de profesorado ecosocial de
FUHEM¹¹

La importancia de incorporar los contenidos ecosociales

Probablemente, el futuro va a ser radicalmente distinto al presente y no se va a parecer a cómo fue el pasado. En el origen de esta mutación está la crisis multidimensional actual¹²:

- Desde el inicio del uso de los combustibles fósiles, el ser humano ha tenido disponible una gran cantidad de recursos y energía. Sin embargo, esto está llegando a su fin, fruto del cénit de extracción de los combustibles fósiles y de muchos minerales básicos. Así, las sociedades humanas van a tener que gestionarse reduciendo drásticamente su uso de materia y energía. Este hecho, por sí solo, va a forzar importantes cambios en la organización social y económica.
- La otra cara del uso masivo de combustibles fósiles es el calentamiento global. Este fenómeno está variando los patrones climáticos en el planeta y, con ello, la disponibilidad de agua potable, la productividad de las cosechas y la cantidad de tierra firme disponible, tres factores clave en el devenir de los seres humanos.
- Un tercer impacto ambiental del actual modelo económico es una pérdida masiva de biodiversidad. Este hecho está desestabilizando los ecosistemas. Y los ecosistemas son básicos para el sostén de las sociedades humanas, ya que se encargan de depurar el agua, proveer los principios activos de muchas medicinas, fertilizar el suelo, regular el clima, etc.
- Además, nuestra sociedad está desatendiendo cada vez más las labores de cuidados que son imprescindibles para la reproducción de la vida: la alimentación sana, la higiene, el apoyo emocional, etc. Estas tareas han sido realizadas tradicionalmente por las mujeres en un injusto reparto. Pero, con la incorporación de la mujer al mercado laboral, junto a otros factores como la precarización vital o el recorte de servicios públicos, los trabajos de cuidados están quedando infra-atendidos.
- A esto se añade una crisis económica de amplio calado. Una crisis que, probablemente, es sistémica. Esta crisis no va a poder resolverse con las medidas usadas en el pasado, basadas en recuperar la senda del crecimiento gracias a una expansión del mercado, fundamentalmente porque el mercado ya es mundial y porque no hay recursos que sostengan una nueva expansión.
- El mecanismo principal para intentar salir de la crisis está consistiendo en ayudar a los grandes capitales a costa de la mayoría de la población, que está sufriendo un aumento del desempleo, una rebaja salarial y una merma en la cantidad y calidad de los servicios públicos. De este modo, las desigualdades están aumentando aceleradamente.
- Esto está produciendo un incremento de la contestación social, tanto organizada como no organizada.
- Este mismo proceso se da a nivel internacional, donde las desigualdades entre los territorios más enriquecidos y los más empobrecidos no paran de aumentar, lo que, entre otras cosas, incentiva importantes flujos migratorios.
- Y todo ello en un contexto en el que la tensión militar no cesa y en territorios claves, como los ricos en petróleo, aumenta.
- Ante todo esto, los Gobiernos están optando por reforzar las opciones policiales y militares,

¹¹ El grueso de lo expuesto en este texto es el resultado del trabajo de un equipo compuesto por profesorado de nuestros tres centros y de todas las etapas educativas (Vicente Leal, Carlos Díez, Almudena Sanz, Marta González, Belén Dronda, Cecilia Valera, María Pose, Ana Jiménez, Patricia St Maur Mills, Rocío Galán y Ekaitz Urkiza). En este grupo también están integradas personas con responsabilidades editoriales en FUHEM (Olga Abasolo) y educativas (Ana del Pozo). Luis González Reyes ha coordinado el grupo.

¹² Fernández Durán, Ramón; González Reyes, Luis (2014): *En la espiral de la energía*. Libros en Acción y Baladre. Madrid.

rebajando los derechos y libertades de la ciudadanía.

- Otra línea de respuesta parte de proyectar una “escapada virtual” (a través de la televisión, internet y otros medios de entretenimiento), en la que la ciudadanía pueda refugiarse ante un entorno social, económico y ambiental cada vez más degradado.

En este contexto, el sistema político parlamentario, que había gozado del beneplácito de la mayoría de la población, está siendo cada vez más cuestionado. Una de las líneas fuertes de crítica pide un incremento de la participación ciudadana.

Todo esto ya es un contexto concreto en los centros educativos. Así, la petición de más participación, la desestructuración social, la centralidad de los temas ambientales, la crisis económica, la “escapada virtual”, el incremento de la diversidad o las desigualdades de género forman parte del día a día de las aulas, los patios y los espacios de encuentro entre el profesorado y las familias.

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela es ayudar al alumnado a comprender el mundo en el que viven y a desenvolverse satisfactoriamente en él. Si afrontamos esta gran competencia como si nada estuviese cambiando, como si el futuro fuese a ser similar al pasado, no estaríamos cumpliendo esa función primordial de la educación.

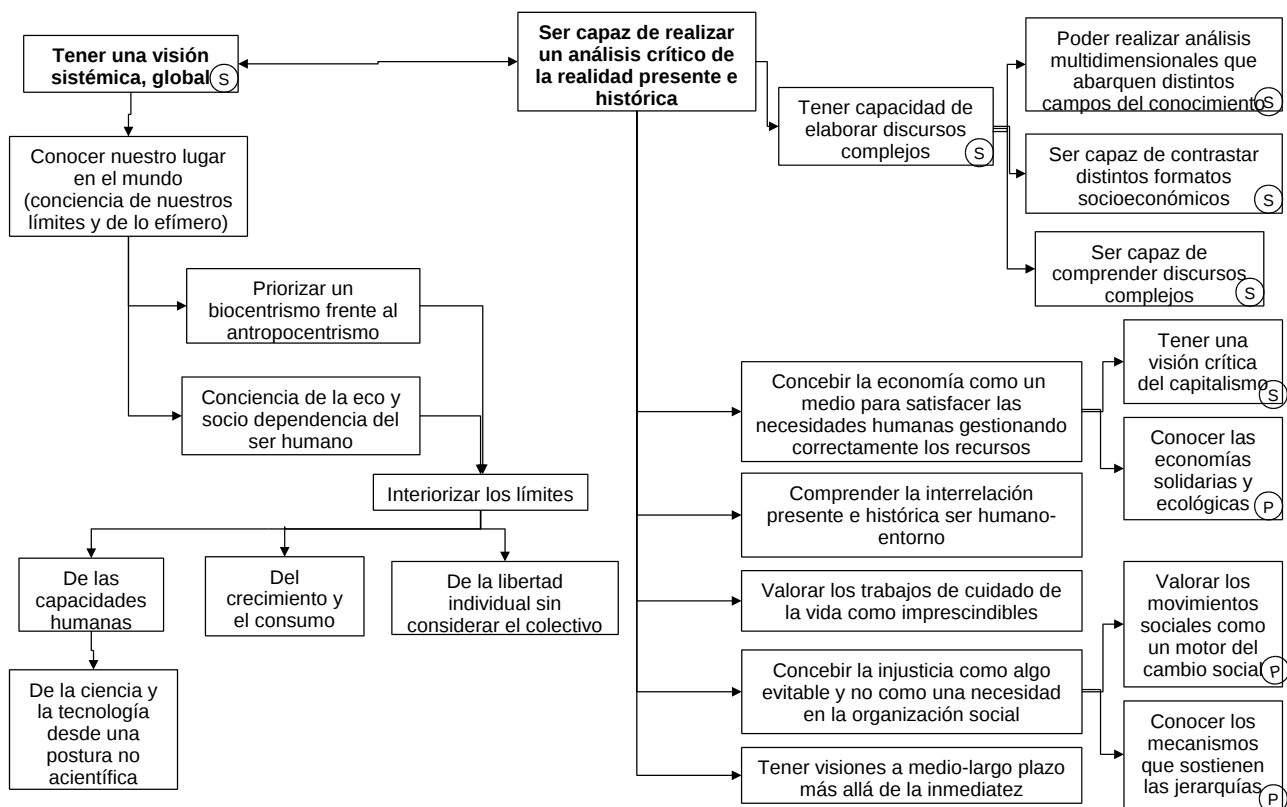
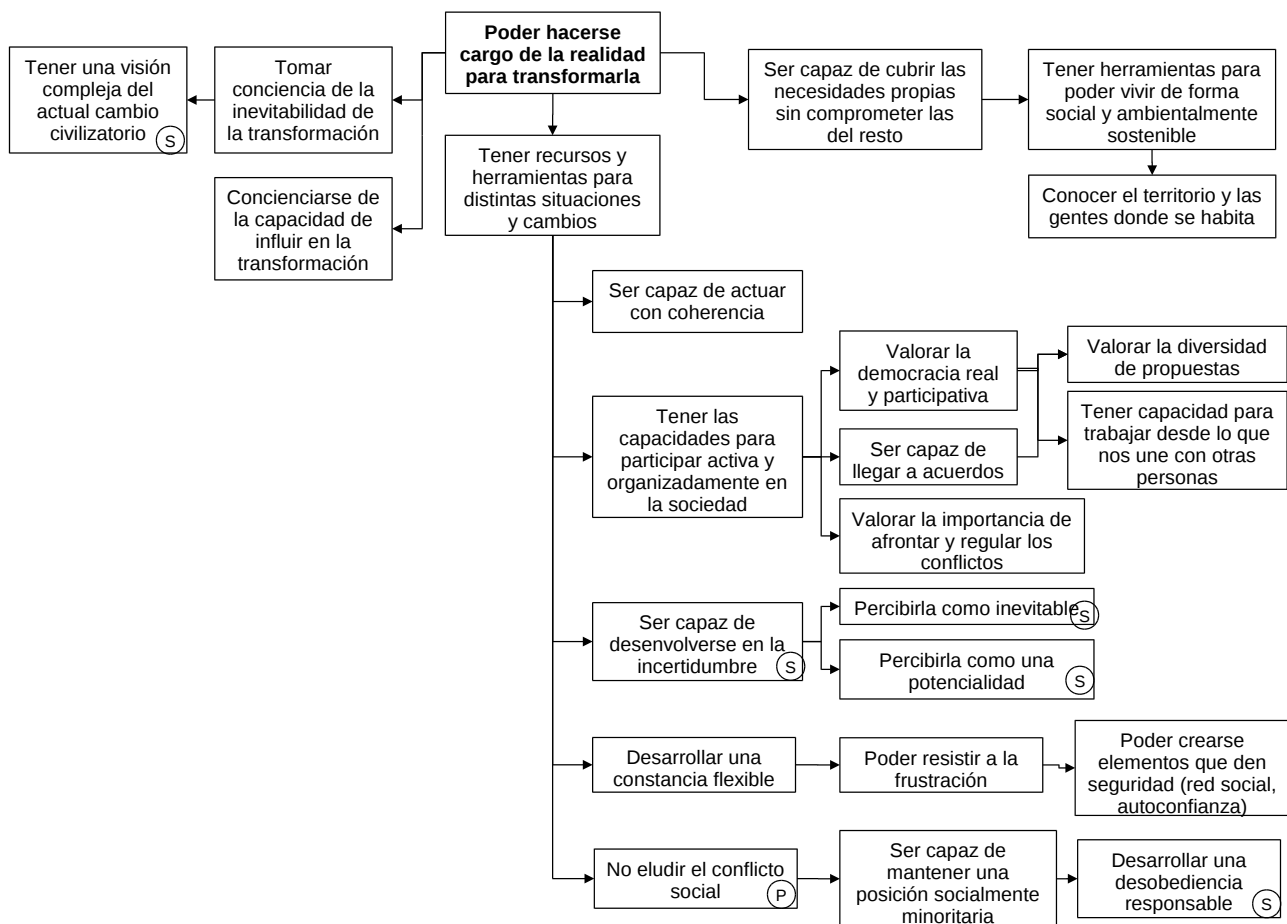
Pero desde FUHEM aspiramos a más. No solo a dotar de herramientas al alumnado para comprender y estar en el mundo, sino también para convertirse en un agente de cambio activo. Un agente que sea capaz de ayudar a que la sociedad se articule de forma democrática para satisfacer universalmente sus necesidades sin depredar el entorno. Es decir, una sociedad que sea capaz de dar un gran salto adelante en este contexto de crisis civilizatoria hacia modelos más justos, solidarios, democráticos y sostenibles.

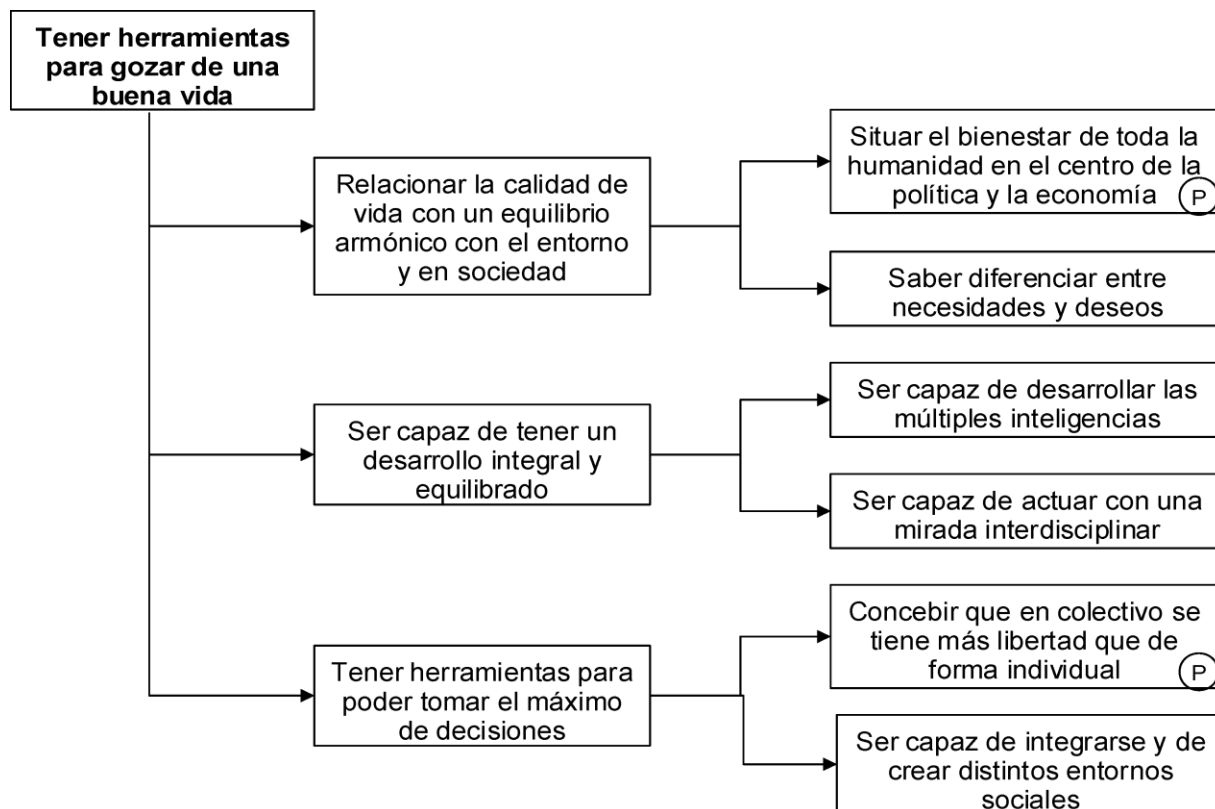
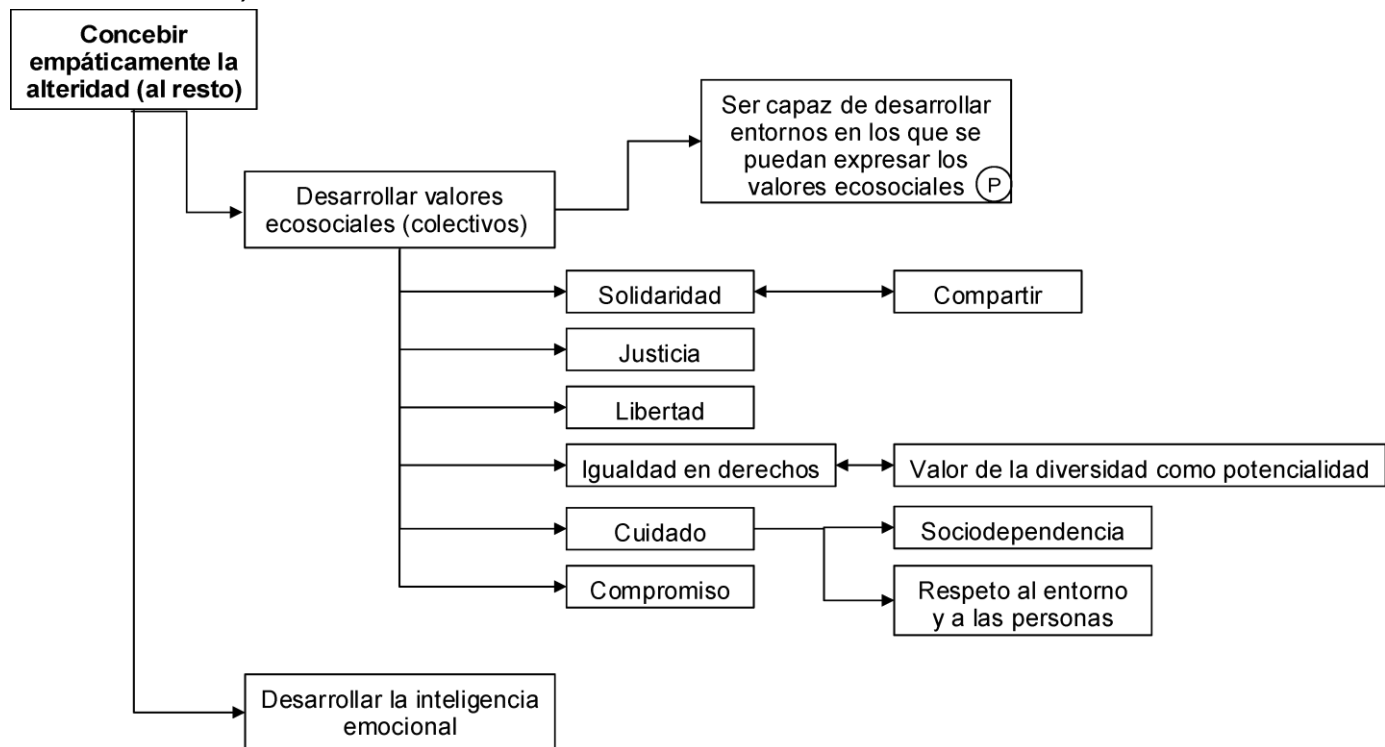
De este modo, si los contenidos ecosociales son centrales, tan centrales como las matemáticas o la lengua, esto implica que los centros escolares se deben transformar, pues estas temáticas están lejos de tener actualmente este espacio.

La identidad ecosocial que estamos imprimiendo a nuestro proyecto educativo, como cualquier otra opción docente, proyecta una forma de entender el mundo y de plantear cómo debe ser. Sin embargo, esto no implica manipular, sino que se pueden abordar estos aspectos desde una perspectiva de diálogo con las distintas visiones presentes entre el alumnado, las familias, el profesorado, el PAS y, en general, la sociedad. La opción dialógica, democrática, implica que caben muchas opiniones y planteamientos, pero no todas. No serían válidas las posturas que persiguen la exclusión de otras personas (presentes y futuras) de la posibilidad de tener una existencia digna y con todos los derechos. En definitiva, las posiciones que impiden a otras personas participar del diálogo social. Dentro de ese marco, todo debe estar sujeto a la discusión bajo los parámetros de los mejores argumentos. Además, haciendo el currículo ecosocial explícito, no oculto, se dificulta la manipulación del alumnado, ya que este y las familias pueden levantar las reservas que consideren necesarias.

Las principales competencias ecosociales

Presentamos a continuación un árbol de objetivos organizados en cuatro grandes áreas. La mayoría de los objetivos se podrían empezar a trabajar desde infantil, salvo los señalados con una P (primaria) o una S (secundaria).





S significa que el objetivo no se empieza a trabajar hasta secundaria y **P** hasta primaria.

Figura 1: Mapa de competencias ecosociales a abordar en los centros de FUHEM. El mapa todavía está en proceso de elaboración y discusión.

Por supuesto, los objetivos ecosociales no son los únicos a abordar en los centros educativos, pues hace falta el desarrollo de toda una serie de competencias instrumentales fundamentales. Por lo tanto, estos objetivos no van en detrimento de los fijados por ley, sino que se añaden a ellos¹³. Pero es el tratamiento o no de los objetivos ecosociales lo que marca que estas habilidades sean usadas para la construcción de una sociedad más justa, o para perpetuar o incrementar las relaciones de dominación actuales.

El que sean objetivos de aprendizaje implica que también se deberá evaluar su consecución, al igual que se hace con el resto. Es importante recalcar que evaluar no es lo mismo que calificar, por lo que esta evaluación no tendría que ser necesariamente calificativa (aunque podría). Además, la evaluación será solo interna, ya que las pruebas de evaluación externas no contemplan los objetivos ecosociales.

La imprescindible incorporación transversal de lo ecosocial al currículo

Tan importante como los contenidos a trabajar, es la forma de llevarlos a cabo. Si lo que queremos trabajar es, entre otras cosas, la profundización democrática, la solidaridad, la cooperación, la igualdad en las diferencias o la responsabilidad sobre nuestros actos, necesitamos un método acorde. Un método que no se base únicamente en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado, sino que contemple su elaboración conjunta con el alumnado, las familias y otros agentes sociales (lo que no quiere decir que el profesorado no siga cumpliendo un papel central en este aspecto, sobre todo a la hora de ayudar a la organización y jerarquización de la información, pero también en su transmisión). Un método que también contemple una gestión democrática del aula y del centro. El método también educa, no es neutro. En este sentido, apuestas como las recogidas por el aprendizaje dialógico o el cooperativo, el aprendizaje por proyectos y otros son fundamentales, como se insiste desde hace tiempo por parte de muchos/as autores/as como Freire¹⁴, Vygotsky¹⁵, Brunner¹⁶, Flecha¹⁷, Rogoff¹⁸, Wells¹⁹ o Vergara²⁰. Además, lo que es fundamental en esa elección, es que estas prácticas permiten acelerar los aprendizajes y hacerlo de forma inclusiva, partiendo de las diferencias entre el alumnado.

Otro elemento central es que no aprendemos solo racionalmente, sino también a través de las emociones y esto es especialmente claro en los temas ecosociales. Por ello es fundamental un enfoque socioafectivo.

No renunciamos a que los objetivos ecosociales se trabajen en asignaturas específicas, como la de valores

¹³ En todo caso, hay ocasiones en los que los modificarán o cambiarán algo el sentido.

¹⁴ Freire, Paulo (1985, primera edición en portugués: 1970): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.

¹⁵ Vygotski, Lev S. (2003, primera edición en ruso: 1925-1934): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona,

¹⁶ Brunner, Jerome (1999): *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid.

¹⁷ Aubert, Adriana; Flecha, Ahinoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra (2009): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia. Barcelona.

¹⁸ Rogoff, Barbara (1993, primera edición en inglés: 1990): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.

¹⁹ Wells, Gordon (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós. Barcelona.

²⁰ Vergara, Juan José (2015): *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos paso a paso*. SM. Madrid.

cívicos. Es más, nos parece importante. Sin embargo, creemos que no es suficiente. Consideramos que el abordaje transversal en el aula de las competencias ecosociales es necesario ya que: i) es el único capaz de llegar a todo el alumnado, ii) permite colocar estas competencias en un lugar central del proceso de aprendizaje y darles con ello la importancia que tienen, iii) las dota de más sentido, iv) posibilita trabajarlas en profundidad y con continuidad entre asignaturas y cursos, v) en el momento actual, más que nunca, son necesarios aprendizajes que sean capaces de enlazar múltiples perspectivas, y vi) de esta forma, los objetivos ecosociales se pueden abordar sin menoscabo de los reglados.

Hacer este abordaje transversal implica dos condiciones necesarias: trabajar lo ecosocial a lo largo de todo curso y, además, de forma conectada con el resto de contenidos.

Una de las actuaciones que estamos llevando a cabo es transformar el entorno para que sea coherente con el mensaje que se está lanzando, pues el entorno es un elemento educativo fundamental²¹. En este paquete, entra la adaptación del centro a personas con diversidad funcional; la colocación de trabajos hechos por el alumnado que muestren como también tienen capacidad de decisión sobre el espacio; o la inclusión de comida agroecológica en el comedor escolar.

Pero el entorno no es solo el centro, sino también sus alrededores. En este sentido, encaja la participación del alumnado en huertos comunitarios o programas de voluntariado, por ejemplo.

Otra de las líneas de trabajo es la incorporación de actividades extraescolares continuadas durante todo el curso. Esta perspectiva es especialmente adecuada para la participación de toda la comunidad educativa, como la apertura del centro por la tarde para eventos organizados por el AFA y las asociaciones de alumnos/as. Pero también para encontrar espacios de enganche afectivo que sirvan para abordar los contenidos ecosociales: salidas periódicas al campo, clases de castellano para migrantes, bibliotecas tutorizadas para ayudar a alumnos/as más pequeños o con más dificultades de aprendizaje, etc.

Las actividades más comunes para abordar este tipo de contenidos han sido las puntuales (semanas de la solidaridad, fiestas temáticas, ciclos de cine, salidas). Su principal virtud es que sirven como elemento motivador por su excepcionalidad y para mostrar y reforzar la apuesta colectiva, interniveles, por los temas ecosociales. Encajan bien al principio o como culminación de procesos más amplios. Además, permiten espacios lúdicos y afectivos comunes que ayudan a dotar de sentido al proyecto (y al centro).

Sin embargo, estos tres aspectos, aun siendo importantes y sumando, no son los que provocan verdaderos cambios cualitativos. Para que estos cambios se den tenemos que entrar en el corazón de la práctica docente: los contenidos trabajados en las aulas y el método. Si no se abordan estos aspectos, el mensaje que se estará transmitiendo es que, en realidad, estos temas no son los centrales. Y, por mucho que se haya subrayado esta importancia verbalmente, los actos estarán diciendo lo contrario. Además, no se podrán abordar en la profundidad que requieren. Un tercer argumento que hace necesaria la incorporación de estos temas en el currículo es que dota de mayor significatividad al resto de contenidos: si el problema de matemáticas versa sobre asuntos importantes, el interés en resolver dicho problema gana enteros.

La forma en la que se está realizando esta inclusión transversal de contenidos es múltiple, con una casuística muy variada. Comprende todo lo que se engloba en el “currículo oculto”, como las imágenes que se usan (con los mensajes que transmiten), los personajes que se muestran como referencia o que el *software* que se use sea libre. También supone introducir en los ejercicios temáticas ecosociales que no sean un mero “fondo” del aprendizaje principal, sino que también se trabaje sobre ellos. Otra línea más potente es poner en marcha proyectos movidos por preguntas ecosociales que además sean de actualidad. Además, se debe dar un enfoque ecosocial al tratamiento de todas las disciplinas, especialmente a las más susceptibles, como las ciencias naturales, las sociales o la historia. Una opción más es vivir experiencias en el aula como la posesión y gestión colectiva (por ejemplo, de libros) o la solidaridad (por ejemplo, con los grupos interactivos).

El hecho de que los contenidos ecosociales se trabajen de forma transversal en el aula tiene un paso

²¹ Acaso, María (2013): *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós. Madrid. Barcelona.

previo, que es dejar de trabajar los contenidos anti-ecosociales. De hecho, el análisis de los libros de texto²² muestra como estos últimos son mayoritarios: desde un lenguaje excluyente con las mujeres, hasta la desaparición de los impactos socioambientales del consumismo, pasando por la desvalorización de las culturas no-modernas.

Pero la inclusión transversal es un trabajo costoso que implica un importante esfuerzo de reprogramación. Para llevarlo a cabo con éxito estamos iniciando la elaboración de materiales para todas las asignaturas y niveles que tengan incorporados los contenidos ecosociales. Partimos de la base de que una parte sustancial del profesorado no va a poder o querer hacer este trabajo, pero sí lo va a usar si está disponible. Algunas de las características que consideramos que deberán tener estos materiales y recursos son:

- Unidades didácticas o agrupaciones temáticas y no “libros”.
- Estos materiales abarcarán el conjunto de los objetivos a trabajar en cada de las áreas de aprendizaje, de forma que puedan sustituir totalmente a los actuales.
- Serían modificables por el profesorado para adaptarlos a sus necesidades y a los cambios que haya que introducir de año en año.
- Estas modificaciones serían fácilmente compartibles con el resto del profesorado para crear un banco de recursos sobre una base común.
- Las modificaciones servirían para actualizar el material, pero también tendrá que haber una/s persona/s con ese cometido.
- En cada unidad habría unos aprendizajes mínimos a adquirir y algún nivel de profundización. Esto permitirá al profesorado crear de forma sencilla su propio programa y adaptarse a la diversidad del alumnado.
- Los materiales se diseñarían de forma que puedan ser usados, en la medida de lo posible, por el profesorado que sigue la metodología de aprendizaje por proyectos (pero no solo). Esto complejiza su elaboración, pero consideramos que es posible afrontar el reto con herramientas como buscadores que permitan entresacar los recursos agrupados por temas de interés (más fácilmente usables así en proyectos).
- El método en el que se basarían tendrá como base la construcción colectiva del conocimiento.
- Será necesario hacer un enfoque distinto de los materiales de primaria-infantil que de los de secundaria- bachillerato, pues responden a distintos niveles de integración entre las materias.
- Si la asignatura se imparte en inglés, los materiales estarán en castellano e inglés.

Primeros pasos concretos: los proyectos piloto

Además de una reflexión y una planificación más general (de objetivos y contenidos, métodos y recursos didácticos), también estamos realizando proyectos concretos que serán piezas de una transformación más amplia de nuestros centros.

Algunos de los proyectos escolares que estamos desarrollando y que trabajan de lleno los contenidos ecosociales son:

- Proyecto “Alimentando otros modelos” de inclusión de alimentos ecológicos en los comedores, creación de grupos de consumo con familias y elaboración de materiales didácticos.
- Huertos escolares ecológicos.
- Bicibus escolar.

²² Cembranos, Fernando; Herrero, Yayo; Pascual, Marta (coord.) (2007): *Educación y ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Popular. Madrid.

- Implantación métodos basados en la construcción colectiva.
- Fomento de la autoorganización del alumnado.
- Bancos de libros o bibliotecas de aula.
- Proyectos de centro anuales sobre temas ecosociales.

Blog “Tiempo de actuar”

También tenemos en marcha un blog de recursos: tiempodeactuar.es. Es un blog para compartir recursos didácticos que permitan afrontar la crisis de convivencia entre las personas y con el entorno. Las entradas son elaboraciones propias de FUHEM, de profesorado de otros centros, o de recursos y actividades interesantes creadas por otros espacios. Los recursos están ordenados por: i) etapa educativa, ii) contenido (convivir entre géneros, con justicia, con democracia, en paz y con el entorno), iii) temas transversales a los cinco bloques de contenidos (alimentación, consumo, desigualdades, etc.), y iv) tipo de material (recurso, técnica o unidad didáctica). Se publica una entrada semanal que llega a todo el profesorado de FUHEM, además de a quien está suscrito al blog.

Destacamos algunas de las entradas para dar una idea del blog:

- ¿Es tan importante el pico del petróleo? Es parte de una serie de entradas que afrontan las implicaciones del cénit de los combustibles fósiles: <http://tiempodeactuar.es/blog/es-tan-importante-el-pico-del-petroleo/>
- Al fin nadie es inocente... pero sí hay unos pocos culpables. Es parte de una considerable lista de técnicas para abordar el cambio climático: <http://tiempodeactuar.es/blog/al-fin-nadie-es-inocente-pero-si-hay-algunos-pocos-culpables/>
- La huella ecológica de los productos electrónicos: <http://tiempodeactuar.es/blog/la-huella-ecologica-de-los-productos-electronicos/>
- La Furia. Sobre el ciclo de vida de los materiales: <http://tiempodeactuar.es/blog/la-furia-sobre-el-ciclo-de-vida-de-los-materiales/>
- Paneles sobre agroecología: <http://tiempodeactuar.es/blog/paneles-sobre-agroecologia/>
- Poesía de la equidad. Aborda los temas de género desde la lengua: <http://tiempodeactuar.es/blog/poesia-de-la-equidad/>
- Derecho a tener familia. Trabaja los derechos de la infancia en infantil con perspectiva de género: <http://tiempodeactuar.es/blog/derecho-a-tener-familia/>
- Mboló moy dole. La unión hace la fuerza. Guía didáctica para trabajar las migraciones en todos los cursos: <http://tiempodeactuar.es/blog/mbolo-moy-dole-la-union-hace-la-fuerza/>
- Precariedad y juventud: <http://tiempodeactuar.es/blog/precariedad-y-juventud/>
- “Leyes Mordaza” en el aula. Trabaja la aprobación reciente de las “Leyes Mordaza”: <http://tiempodeactuar.es/blog/leyes-mordaza-en-el-aula/>
- Problemas que no son de mates. Sobre la convivencia pacífica: <http://tiempodeactuar.es/blog/problemas-que-no-son-de-mates/>

MÓDULO V

EDUCANDO PARA LA IGUALDAD: COEDUCACIÓN, EDUCACIÓN SEXUAL Y EMOCIONAL

Marian Moreno Llaneza

Igualdad en las aulas = Prevención de la violencia machista

QUEREMOS
COEDUCAR

Igualdad en las aulas = Prevención de la violencia machista

En el Estado español se contabilizan las víctimas de violencia machista únicamente desde 1999. Desde ese año hasta la actualidad han sido asesinadas más de 1200 mujeres por el solo hecho de haber nacido mujeres, por una ideología absolutamente machista que considera a las mujeres como posesión personal. Si en vez de 1200 mujeres hubieran sido asesinados 1200 sacerdotes, o 1200 futbolistas, o 1200 políticos, o 1200 jueces, la sociedad no podría aguantarlo, se habrían producido manifestaciones multitudinarias en todos los pueblos y todas las ciudades y, estoy segura, se hubieran tomado medidas en todos los ámbitos sociales para acabar con esa lacra. Pero parece ser que el asesinato de mujeres no mueve a las masas, ni a las autoridades les lleva a aplicar las leyes vigentes con todos los recursos necesarios. Y, desde el sistema educativo, parece que no es un tema prioritario para educar a las siguientes generaciones en otra forma de relacionarse, en la igualdad y el buen trato.

Esta es la realidad que, todavía hoy en día, constatamos quienes nos dedicamos a la educación para la igualdad desde hace años: la coeducación no está generalizada ni sistematizada, de forma que depende de la voluntariedad del profesorado; cada vez se dedican menos recursos (si es que alguna vez se dedicaron) a la formación del profesorado en igualdad; desde las autoridades académicas no se prioriza la prevención de la violencia de género desde las aulas; en pocas comunidades autónomas se tiene en cuenta, mínimamente, a la coeducación; se incumplen las leyes que nos obligan a educar para la igualdad y la inspección mira para otro lado; etc.

Además, hay una corriente de pensamiento que se extiende y que predica que la igualdad ya está conseguida, que no hay que seguir insistiendo en ese tema, o bien que la igualdad va en contra de los hombres y por eso igualdad es lo mismo que discriminación, o bien que, al no entender nada, también hay hombres asesinados por mujeres y por ello no podemos hablar de feminismo en las aulas. Todos estos argumentos son el reflejo de la escasa o nula formación en género que hay en esta sociedad, profesorado incluido. Y lo más grave, esta ignorancia se transmite a través de los medios de comunicación, de los videojuegos, de internet, de las redes sociales, de las familias y desde la escuela. Todos los ámbitos sociales y culturales son responsables de que no eduquemos para prevenir la violencia contra las mujeres. Y recordemos: hemos sido asesinadas más de 1200 mujeres desde 1999.

El aula, la escuela, la enseñanza no puede mantenerse ajena a esta realidad porque por nuestras aulas pasa el cien por cien de la población, esto quiere decir que tenemos la oportunidad de hacer llegar el mensaje de la igualdad y del buen trato a toda una generación que, más pronto que tarde, estará entablando sus primeras relaciones afectivo-sexuales y, por lo tanto, aplicará en ellas los esquemas que haya aprendido anteriormente; si aprendió solamente esquemas de violencia, de sumisión o de obediencia, responderá a esos esquemas en sus relaciones. Si, por el contrario, ha tenido la

oportunidad de aprender otro tipo de esquemas, basados en la igualdad en el compartir y en el respeto a las libertades individuales, podrá elegir el tipo de esquema afectivo que aplicará a sus propias relaciones. Por ello, es importantísimo que la escuela dé esa posibilidad al alumnado, enseñarles todo el catálogo posible de relaciones en igualdad para que, después, puedan elegir cómo relacionarse en la vida. Si no conocen todo el catálogo, tendrán menos libertad de elección, la elección será más estereotipada y más peligrosa. Nadie elige lo que desconoce.

Nuestro alumnado no llega al aula partiendo de cero, incluso las criaturas de las escuelas 0-3 vienen con una mochila de género determinada, ya tienen una idea de lo que es ser niño, lo que es ser niña. Estas ideas cada vez se van estereotipando más, porque estamos expuestos continuamente a mensajes que nos dicen lo que es ser hombre, lo que es ser mujer y esos mensajes, por lo general, están absolutamente estereotipados y responden a una idea simple de lo que es la masculinidad y la feminidad. Las personas estamos rodeadas de mensajes en los que se encasilla férreamente la diferencia entre hombres y mujeres, en un intento de que los estereotipos nos marquen y así diferenciar tanto los sexos, como las relaciones, como las profesiones, como el consumo, etc.

Estas mochilas de género estereotipado nos dicen que la masculinidad es: claramente heterosexual incluso homófoba, violenta, agresiva, aventurera, dinámica, exitosa, triunfadora, competitiva, muy activa sexualmente, consumista, carnívora, desaliñada, musculosa, deportista, independiente, protagonista, segura, prepotente, ambiciosa, ...

Por el contrario la feminidad sería: cuidadora, sumisa, obediente, hermosa, arreglada, obsesionada por la belleza, débil, dependiente, maternal, limpia, familiar, trabajadora, objeto sexual, heterosexual en función del varón, cotilla, habladora, superficial, secundaria, cursi, solidaria, insegura, envidiosa,
...

Esto quiere decir que no haya personas que han sido capaces, bien por la educación recibida, bien por experiencia de vida, de superar estos estereotipos, pero lo que es cierto es que la mayor parte de los mensajes que recibimos en nuestra socialización tienden a repetir esas “normas” estereotipadas que son consideradas, por una parte importante de la sociedad, como naturales, casi como genéticas y, por lo tanto, con imposibilidad de evolución o cambio.

Por lo tanto, en el aula, una de las primeras acciones a realizar es la de analizar la mochila de género que trae nuestro alumnado, cuál es su ideología respecto a lo que es ser hombre, lo que es ser mujer, qué ideas sustentan su posición en esta sociedad respecto a cuáles son los papeles y derechos de hombres y mujeres, y por ende cómo será la forma de relacionarse tanto en su vida presente como en su futuro.

Para que la escuela sea realmente un lugar que equilibre discriminaciones e iguale desequilibrios, tenemos que ser capaces de llevar al aula la coeducación de forma sistemática y generalizada, como una verdadera transversal que impregne la práctica docente sea cual sea la materia o el nivel educativo. Por eso, es positivo recordar cuáles serían los dos objetivos básicos de la coeducación.

- 1- Desaprender la desigualdad, porque no se puede aprender nada si antes no

desmontamos creencias erróneas respecto a ello y porque las reticencias que la sociedad enseña respecto a la igualdad impedirían, si no las desaprendemos, un acercamiento real a relaciones en igualdad.

- 2- Aprender la igualdad, porque es mucha la literatura y la producción que sobre igualdad tenemos, muchas personas que nos han marcado ya un camino a seguir y mucho camino hecho. No es cuestión de ponernos a trabajar desde cero, es cuestión de formarnos y formar a nuestro alumnado en todo el recorrido que la igualdad y el feminismo lleva hecho. Del mismo modo, la coeducación tiene ya un camino ya experimentado que nos permite acceder a recursos, materiales e ideas que podemos llevar al aula casi directamente, solamente haría falta un pequeño esfuerzo de contextualización a nuestra realidad concreta de aula.

Estos dos objetivos tan obvios son importantes a la hora de planificar cualquier actividad de aula, puesto que cada cuestión de igualdad que llevemos al aula debería llevar un equilibrio entre los dos: una parte de desaprender la desigualdad para poder aprender de manera significativa la igualdad.

Es necesario, por tanto, delimitar bien los ámbitos o campos de actuación para llevar a cabo estos dos objetivos, hablamos de concretar en nuestras aulas qué trabajaremos para poder decir que enseñamos para la igualdad. El núcleo central sería luchar contra los estereotipos de género, aprendiendo a analizar las realidades más inmediatas y también la sociedad con perspectiva de género, de forma que el alumnado sea capaz de “descubrir” las normas de género en que se nos pretende educar y se fomente un espíritu crítico ante esos estereotipos, a la vez que se trabaja el respeto por aquellas personas que viven fuera de esos roles de género. Los ámbitos de trabajo de la coeducación podrían ser:

- 1- El uso no sexista del lenguaje, propiciando un uso integrador del lenguaje que no excluya ni quite la palabra a nadie.
- 2- La visibilización de la aportación de las mujeres a lo largo de la historia y actualmente en todos los ámbitos sociales, culturales, científicos, políticos, etc.
- 3- El trabajo hacia las nuevas masculinidades o masculinidades igualitarias, de forma que el alumnado tenga referentes de otra forma de ser hombres alejada de la masculinidad tradicional y hegemónica.
- 4- Una educación sexual en igualdad que se rija, sobre todo, por el criterio de respeto a las opciones sexuales de todas las personas. Este punto incluirá una lucha clara y explícita contra la LGTBfobia.
- 5- El fomento de recursos para una solución pacífica de conflictos, que evite el uso de la violencia en todos los casos.
- 6- Crítica al sexismo en todas sus representaciones, estando alerta para no dejar sin análisis y rechazo la más mínima aparición de sesgos sexistas en nuestro entorno.
- 7- Lucha directa contra la violencia machista, llevando al aula contenidos referidos a cómo se muestra esta violencia, sus resultados y la lacra que supone en nuestra sociedad actual; así como actitudes que incidan en la construcción de masculinidades igualitarias que impidan la aparición de los primeros síntomas de esas violencia machista.

Para cada uno de estos ámbitos encontramos diversos recursos, gratuitos y descargables, que debemos agradecer a la generosidad que siempre ha demostrado el personal coeducador. Así, no hay necesidad de ponerse a hacer nuevos materiales, sino que deberíamos buscar los ya existentes y hacer una contextualización a nuestro entorno concreto de aula, tanto al nivel que impartimos, como a las características particulares de cada uno de nuestros grupos. En este sentido, nunca me cansaré de hacer homenaje a las grandes maestras de la coeducación y, ya que nos encontramos en Euskadi, a la gran persona y coeducadora que fue M^a José Urruzola Zabalza.

Y para terminar, me gustaría aportar algunos recursos concretos que podemos plantearnos utilizar si queremos que la coeducación esté presente en nuestro centro. Como ahora estamos todavía a principios de curso, creo que pueden resultar útiles para reflexionar sobre las posibilidades de acción a lo largo del curso:

1. Hacer un uso no sexista del lenguaje tanto en el aula como fuera de ella.

Hacer este uso de forma explícita y fundamentada, respondiendo a todos los prejuicios que sobre este uso inclusivo y justo se tiene en los centros educativos. Para ello, me puedo ayudar de la presentación de diapositivas:
<http://www.slideshare.net/MarianMoreno/lenguaje-no-sexista>.

2. Dar a conocer a mi alumnado los conceptos básicos de la igualdad, para que tanto los debates como los intercambios de ideas partan de un mismo punto conceptual y nos ayude, a la vez, a luchar contra los prejuicios. Para ello, puedo encontrar la parte teórica en:http://issuu.com/marianmoreno/docs/queremoscoeducar_2

3. Visibilizar la labor de las mujeres a lo largo de la historia y actualmente.

Siempre que en clase vaya a llevar un texto para su estudio y análisis aprovecharé para dar a conocer aquellas mujeres imprescindibles en la historia de la humanidad. Para ello, tengo infinidad de páginas web que me facilitan esta labor de visibilización. Si me atrevo a un proyecto más grande, puedo proponer en el centro, desde la biblioteca escolar o desde el aula, la unidad didáctica:
http://blog.educastur.es/marianmoreno/files/2014/08/pdprimari_alumnado.pdf
http://blog.educastur.es/marianmoreno/files/2014/08/pdprimaria_prof.pdf

4. Siempre que en el aula estudiamos un texto literario, hacemos el análisis lingüístico y literario del mismo, añado el análisis de género para que el alumnado aprenda a analizar y, así, se haga consciente de la transmisión de los estereotipos en la cultura y lo que eso representa de construcción de un mundo simbólico desequilibrado e injusto. Para ello, puedo usar las tablas de observación de textos literarios:
<http://blog.educastur.es/marianmoreno/files/2009/11/analisis-de-genero-de-textos-literarios.pdf>

5. Introducir los saberes domésticos en el aula, sea la asignatura que sea, para potenciar

la competencia de autonomía personal y, además, para trabajar la corresponsabilidad de hombres y mujeres en el ámbito doméstico. Para trabajarlo:

http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2011/01/el_reto_quincenal_marian_moreno.pdf

6. Trabajar directamente el tema de la construcción de las masculinidades, tanto en chicas como en chicos. Llevar al aula la unidad didáctica: http://issuu.com/marianmoreno/docs/propuesta_didactica_masculinidades
7. Aprovechar todas las noticias para llevar al aula el debate sobre la libertad sexual, sobre el respeto al cuerpo de las mujeres, sobre la prevención de la violencia machista. No perder la oportunidad de debatir, hablar y construir un mundo justo a partir de temas de actualidad, como el de las violaciones y la violencia contra las mujeres.
8. Analizar los mensajes que los medios de comunicación, las redes sociales, los videojuegos y cualquier forma de ocio actual. Deconstruir, entre toda la clase, los estereotipos que estos medios fomentan en relación a cómo ser hombre, cómo ser mujer:
http://issuu.com/marianmoreno/docs/4_ud-prensa-escrita2
http://issuu.com/marianmoreno/docs/analisis_de_los_estereotipos_de_genero_a_traves_de
9. Una vez que conozca a mi alumnado, proponerles la creación de un blog en el que suban fotografías y pies de fotos en las que se vean actitudes sexistas del día a día, el blog se llamaría TKC ("Te cacé"): http://www.cpraviles.com/materiales/dalelavuelta/Dale_la_vuelta_WEB.pdf
10. Si tuviera tiempo y encontrara colaboración en el instituto, podría hacer un análisis de la igualdad en el centro, para hacerme a la idea de qué cuestiones se pueden potenciar y qué carencias se pueden limar. Para hacer este análisis, encuentro los criterios en: http://issuu.com/marianmoreno/docs/queremoscoeducar_2

Educación para la igualdad significa prevenir la violencia machista desde las primeras edades, nuestra responsabilidad como docentes es intentar educar para un mundo mejor y no puede ser un mundo mejor el que sigue fomentando la violencia contra las mujeres. Coeducar es una cuestión de cumplir la ley y de cumplir con el objetivo ético de ciudadanos y ciudadanas en democracia.

Marian Moreno Llaneza.

VI. MODULOA

HEZKUNTZA ASTINTZEN DAUDEN TOKIKO ALTERNATIBAK. HAURTZARO ETA NERABEZAROA

Herri Hezitzailea eta Oinherri ekimenak

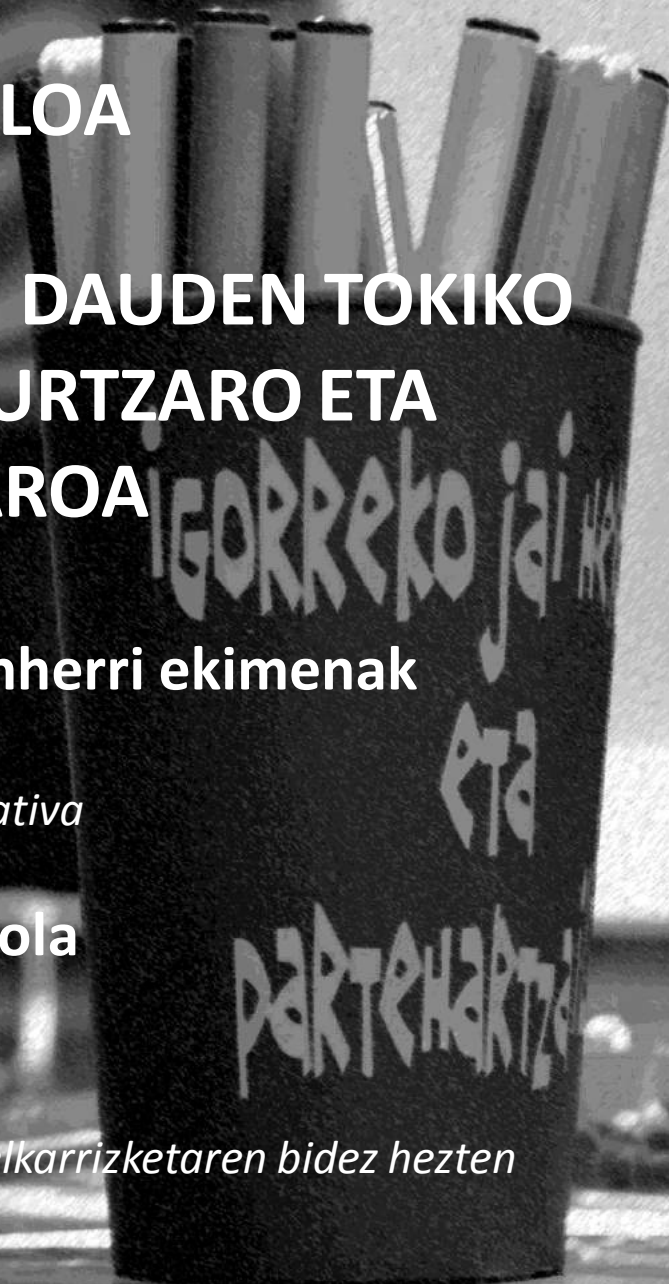
BiziToki

Eskolari alternativa

Zingira eskola

Ikertze

Hezkuntza programak. Artearen eta elkarrizketaren bidez hezten





OINHERRI: Umeen aisialdi parte hartzailea, euskalduna, hezitzailea eta herritarra garatzen

1. Sarrera

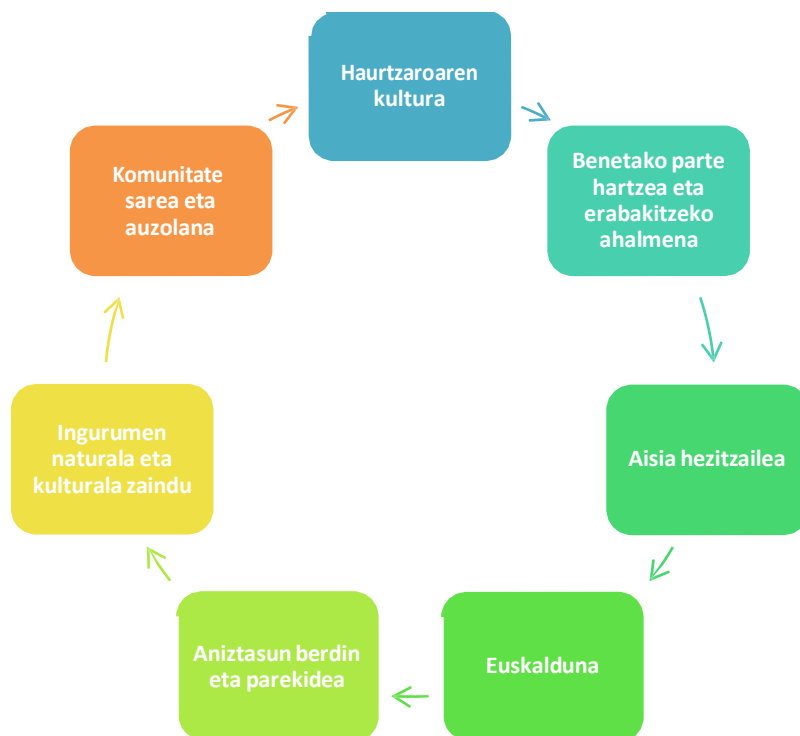
2012an Andoainen haurren hezkuntza eta aisia beste modu batera egin zitekeela amesten genuen 6 eragile elkartzen hasi ginen. **Teoria eta praktika uztartuz, herrigintzatik, benetako parte hartzea bultzatuz eta balio hezitzaileak hedatzeko asmoz.** Bide horretan taldea handitzen eta aberasten joan da, eremu desberdinetako eragileak batuz.

2. Lan-taldea

- Irrien Lagunak Kluba
- Lizarrako eta Iruñeko udal haur eskolen taldea
- Hik Hasi pedagogia ekimena
- Oarsoaldeko Garapen Agentzia
- Topagunea
- Sorguneak ikertegia (Huhezi, MU)
- Ikastolen elkarteko aisialdi taldea
- Tabakalera
- Amaraun
- Pil-pilean elkarte
- Arrasateko Txatxilipurdi euskara eta aisialdi elkarte
- Urtxintxa Bizkaia
- Ttakun Kultur elkarte

3. Oinherriko premisa nagusiak

Zazpi kontzeptutan oinarritzen da proposatzen dugun aisia-eredua. Zazpi eremu horiek **elkarrekin ezkontzen, garatzen eta aberasten** dira, eta proposamen koherente eta oso bat egin ahal izateko, **zazpiek halaberrez elkarrekin** joan behar dutela uste dugu.



❖ Haurtzaroaren kultura

JOLASA MUNDUA BEHATZEKO ETA ERAIKITZEKO BIDEA DA

Haurtzaroaren kulturaz hitz egiteak, zera onartzea dakar: **Haurrek beraien modu** etiko, estetiko eta poetikoa dutela **mundua ikusteko** eta gai dira euren bizitzari eta existentziari zentzua ematen dioten hipotesia, teoriak eta metaforak eraikitzeke.

Jaiotzetik gara erabakitzeke gai, ez da gerora agertzen den gaitasun bat, helduaroan agertzen den gaitasun bat, eta beraz, haurra gaitasun eta ahalmenez beteriko **jendarteko kidea aktibo** gisa ulertu eta onartu behar dugu.

Haurren mundua **behatzeko eta eraikitzeke bidea JOLASA da**, ezinbestekoa eta haurren mundua ulertu ahal izateko aintzat hartu beharrekoa. Jolas honek askea eta espontaneoak izan behar du, François Dolto psikoanalistaren esanetan "askatasunez arriskatzeko gozamina", arriskatu eta aurkikuntzarako bidea. Askea ez bada (hesiak, arau zorrotzak, debekuak...) errituen errepikapen hutsa da.

❖ Benetako parte hartzea eta erabakitzeke ahalmena

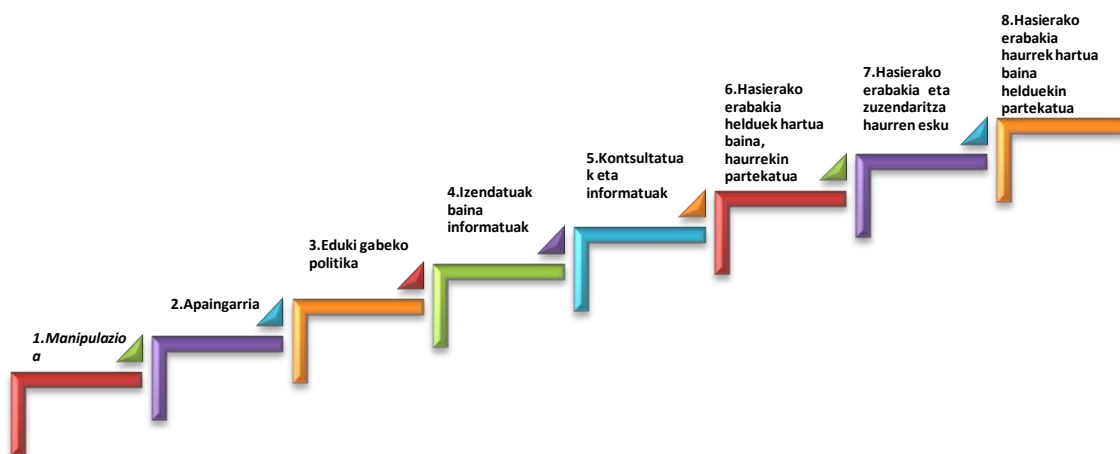
Orian arte heziketan aritu izan garenok haurren benetako parte hartzearen ikuspuntu zaharkitua izan dugula esna genezake: **dena haurrentzat baina haurrak kontuan hartu gabe**.

Ekintza puntual bat edo aparteko ekintza puntual bat izateari utzi behar dio, eta **gizartea eraikitzeko eta bere identitatea definitzeko** tresna izan behar da, egunerokotasuneko funtzionamendua eraldatuko duena.

Norberari eta komunitatea osoari eragiten dioten erabakietan **komunitatea osoa hartu behar da kontutan**. Beraz, haurren parte hartzea bultzatzea planteamendu politiko integrala da, **haurrak partaide gisa erdigunean** ipiniz, ahulena indartuz jendartearen bazterturik dauden kolektiboen egoera (emakumeak, 3. adinekoak...) ikusarazten dugulako, gizarte justu eta bizigarri baterako zutabeak eraikiz.

Parte hartzeak **komunitatearen antolaketa eta funtzionamendua hobetzen** du, baita **norbanakoen segurtasuna handitu** ere, iritzia eman eta entzun izanak autoestimua igo eta berriro ere parte hartzeko nahia handitzen duelako.

Benetako parte hartze honen bidean Rogert Hart-ek (New York-eko unibertsitateko irakasleak) "Parte hartzearen eskailera" metaforaren bitartez, 8 parte hartze maila daudela dio, parte hartze sinbolikotik parte hartze errealera iritsi arte.



- 1. Maila: manipulazioa.** Lehen maila honetan helduok haurrak erabiltzen ditugu gure mezu edo ideiak zabaltzeko. Adibidez, manifestazio batean umeek pankarta bat eramaten dutenean, bertan jartzen duenaren kontziente izan gabe.
- 2. Maila: apaingarria.** Maila honetan haurrak **idea bat indartzeko** erabiltzen dira, ekintzaren antolakuntzan parte hartzeko inolako aukerarik eman gabe eta haurrak hori ulertzen duten edo ez ziurtatu gabe. Adibidez, ekitaldi batean haurrek zerbait kantatzen dutenean.
- 3. Maila: eduki gabeko politikak.** Hirugarren maila parte hartze faltsuaren azken maila izango litzateke. Bertan haurrak prentsa, politikoak edo herritarrak **hunkitzeko** erabiltzen dira. Haurrak, helduek irakatsita, "haurren parlamentuetan"

agertzen direnean esaterako.

4. **Maila: izendatuak baina informatuak:** kasu hauetan haurrak ez dira hasieratik prozesuan kokatzen baina **informatuta daude** eta proiektuaren parte sentitzera irits daitezke. Herrian esaterako, obra bat egin behar denean eta herritarrak lan horretan parte hartzera deitzen dituztenean.
5. **Maila: kontsultatuak eta informatuak.** Proiektua helduek sortu eta gauzatzen duten arren **haurrei euren iritzia eskatzen** zaie, eztabaida eta analisirako aukera ere emanaz. Adibidez, ikastetxeko irteera bat prestatzeko orduan, ikasleei ea joan nahi duten eta nora galdetzen dietenean.
6. **Maila: hasierako erabakia helduok hartua baina harrekin partekatuta.**
Egoera honetan, aurreko adibideari jarraikiz, irteeran egingo diren ekintzak umeekin batera planifikatzen direnean ematen den parte hartze maila da. Hau da, **haurrek eta helduek erabakiak maila berean** adosten dituztenean.
7. **Maila: hasierako erabakia eta zuzendaritza haurren esku.** Maila honetan **haurrek erabakitzen** dute zer egin, eta **helduen parte hartzea nahiko mugatua** da. Adibidez, haurrek fronteniseko txapelketa bat antolatzen dutenean helduei kontsultarik egin gabe.
8. **Maila: hasierako erabakia haurrek hartuta, baina helduekin partekatuta.** Haurrek proiektua aurkezten, sortzen eta haren garabidean kudeaketa **beren gain hartzen dutenean** ematen den parte- hartze motari dagokio. Proiektuaren garapenean, aukera dute helduen parte-hartzea proposatzeko. Adibidez: aurreko adibidea, baina helduekin batera koordinatuta.

❖ Aisia hezitzaileak

Aisia eskola, lana, familia zein gizarte esparruetan pertsonak dituen nahitaezko eginbeharretatik kanpo dagoen denbora tartearen dela esango genuke: alegia, **bakoitzak nahi duena egiteko erabili dezakeen denbora**. Kontuan hartuz, gurasoen eta gazteen aisiarako eskaera ez dela berdina eta ez dituela funtzio eta helburu berdinak.

Aisiaren xedea **pertsona autonomo eta askeak bilakatzea** izan behar da; eta tokian tokiko behar, nahi eta asmoei erantzutea (bertan, bertakoek eta bertakoentzat diseinatua),

komunitate hurbila hobetzea, herrigintza praktikatzea, eta, ezinbestez, euskaldun eta euskal hiztun komunitateko kide izatea.

Beraz, **haur eta gaztetxoentzako aisiak**, eta berdin helduentzakoak ere, **balio hezitzaileak** ekarri behar ditu berekin, bai edukietan eta baita egiteko moduetan ere.

❖ Euskara eta euskal kultura

Euskara biltzeak ez du eskatzen beste hizkuntzak galtzea, kontrakoa baizik: **hizkuntza txikiaren** (edota ahulenaren) **alde egiten den oro hizkuntza guztien aldekoa da**. Ez horrela hizkuntza hegemonikoen alde egiten dena.

Euskara, balio bat da bere baitan, **balio hezitzaile** bat, **inklusiboa** eta **irekia** delako. Euskara berak ekar lezake gure ahoz eta gure praktikaz komunitate justuago, irekiago eta parte hartzaileago bat.

Euskarak aisian duen papera oso garrantzitsua da, erdarak hartu duen **kaleko espazioa berreskuratzeko**. Euskara ongi pasatzearekin, gustura egotearekin eta derrigortasun ezarekin lotzera goaz, euskara eskolarekin eta derrigortasunarekin lotu izana eraldatuz.

Honek birformulazio bat eskatzen du aisia, eskola, euskara, plazera eta kulturaren transmisioak osatzen duten **pentagonoan**. Eskola herritarraz ari gara hizketan, azken finean, eta herri hezitzaileaz. Eskolatik plazara joan etorriko bide ireki bat egon behar da.

❖ Aniztasun berdin eta parekidea

Komunitategintza egiteko **lehen oinarria aniztasuna onartzea** da. Denok gara askotarikoak, denok gara banako eta bakar; aukera eta berdintasun maila beretik abiatuz **denok gara gaitasundun eta eskubidedun**, haurrak ere bai.

Denok aukera berdintasuna izanda eta **berdintasun planotik abiatuta** baino ezin da aniztasuna bermatu eta azaleratu.

Aukera berdintasuna bermatu behar da, eta hau erreala izango bada **ahulena** jarri behar da **erdigunean**: umea eta euskara, gure kasuan.

Aukera berdintasuna **feminismotik** ulertzen dugu, garrantzitsua delako genero rolek sortzen dituzten funtzionamendu desberdin eta desberdintzaileak kontuan izatea, eta horiei buelta eman eta benetako parte hartzea bultzatzeko formulak topatzea.

Auzolan berritu bat berreskuratu behar dugu izan ginen hartatik: denok erabaki, eta denon artean egin, denon onurarako. Berdintasunak **komunitate-zentzua** bermatzen du herritarrak, elkarteak, eskolak, udalak eta ekimenak elkarrekin lanean jartzeko aukera ematen duelako.

❖ Ingurumen naturala eta kulturala zaindu

Gure ingurumen naturala eta kulturala **ezagutzea, zaintzea eta lantzea** garrantzitsua da. Herria handitzen joan den heinean **haurra eta naturaren arteko harremana txikitzen joan da**, honek ekarri dituen ondorioekin: gizentasuna, estresa, hiperaktibitatea...

Ingurumenari sortzen dizkiogun **kalteez jabetu** eta **kontzientzia hartu** behar dugu, baita **hizkuntza eta kulturen arteko erlazioa zaindu** ere.

Erlazio hori berreskuratu beharra daukagu, ingurumen natural eta kulturalaren jakitun eginez. Ekologiaren kontzientzia funtsezkoa da etorkizun osasuntsuago eta gizatiarrago bat egiten hasteko bidean.

❖ Komunitate sarea eta auzolana

Parte hartzea **haur eta gaztetxoak antolatze**ko **tresna** baino ez da funtsean; Euskal herrian auzolanaren bidez bereziki egin izan duguna.

Partaidetza ekimen erreal batek bi subjektuen elkarlana eskatzen du: herrigintzako eragileena eta herri-erakundeena. Nolabait **erakunde publikoak ere herrigintza behar dutela izan, eta herritarrek ere administrazioaren parte behar dutela** izan. Azken axioma hau praktikan jartzearekin etorriko da benetako partaidetza eta benetako herrigintza.

Ez dugu legitimaziorako parte hartzerik nahi, **eraldaketaren alde lan egingo duten herritarren parte hartzea** nahi dugu, jendarteko kide guztiak subjektu aktibo bilakatuz.

4. Gure ibilbidea

Taldea elkartzen hasi ginenetik ona hainbat ekimen eta proiektutan murgilduta egon gara.

Ibilbidearen lehen pausuetan **Franceso Tonucci pedagogo**a izan genuen bidelagun, eta bere parte hartzearekin **“I. Herri hezitzailea, eskola herritarra”** jardunaldiak antolatu genituen 2013ko udaberrian, baita euskal herrian jada martxan zeuden beste hainbat lagunen esperientziekin ere. Garai berean **“Haurren hiria” liburua** euskaratu genuen.

Urte hauetan zehar, eragile bakoitzak bere egitasmoa indartzen eta eraldatzen joan da.

2014an **Gipuzkoako foru aldundiarekin hitzarmen** batera iritsi ginen, 2015erak hiru lan ildoetara bultzada bat emateko asmoz.

JARDUNALDIAK

Ildo honetako bat **jardunaldiei** deritzona izan zen, apirilaren 24-25ean “**II. Herri hezitzailea, eskola herritarra**” jardunaldiak antolatuz. “Aniztasuna, eskolan eta herrian” titulupean Katalunia, Finlandia eta Euskal herriko zenbait esperientzia elkar banatu genituen.

HERRI HEZITZAILEAK

Bigarren lan ildoak **herri hezitzaileen sarea** osatzea da, lehen aipatutako **oinarri guztiak biltzen** dituen egitasmoa izanik. Bertan, **herrigintzak, hezkuntzak eta udalak** bat egiten dute.

Euskal Herri mailako egitasmoa bultzatu nahi dugu eta momentu honetan **herrialde desberdinetako 8** herritan **herri proiektu hezitzaileetatik abiatzen gabiltza**, horrela gure **filosofia hedatuz**, hau baita talde honetan gauden eragileok hedatzen gabiltzan filosofia.

Nafarroan **Baztango bailara** osatzen duten herriei gabiltza lanean, haur eta nerabeekin saioak eginez eta herri bakoitzak autonomoki lanean jardun arren bailara izaera emanaz proiektuari.

Baxe Nafarroan **Baigorriekin** ari gara lanean, herritarrekin ametssetako Baigorri marraztuz.

Gipuzkoan errealitate desberdinak dituzten hiru herrirekin batera jarduten dugu, **Soraluze eta Arrasaterekin**, eta Donostiako **Egia** auzoarekin. Hiru herri/auzoetan herritar zein eragile ugari daude proiektuan murgilduta.

Bizkaian **Otxandio** eta **Dima** dira herri hezitzaile izateko bidean doazenak, eta Araban berriz, **Agurain**.

Azpimarratzekoa da herri hezitzaile izateko **ezinbestean bete beharreko oinarrietako bat** dela **hiru zutabeen arteko** elkarlana. Hau da, herrigintzako eragileek, hezkuntzakoek (formal zein ez formalekoak) eta **administrazio publikoak** (udalak) batera jardun behar dute, eraldaketa ikastetxetatik kalera eta kaletik ikastetxeetarako izango delako.

Herri bakoitzaren errealitatetik abiatuz tokian tokiko prozesuak jarri dira martxan, bertakoek eginak, bertakoentzako eta bertakoekin. Ez gatoz inor ordezkatzera, herrian dagoena indartzera baizik.

LIBURUXKAK ETA FORMAZIOA

Azken lan ildoak **teoriatik praktikara salto** egitekoa da. Oinherri osatzen dugun eragile desberdinetako kideok haur eta gazteen heziketan jarduten dugu eta gure lana oinarri gisara hartuz, herritar ororentzako erabilgarri diren liburuxkak kaleratu genituen. Haurren heziketa guztion ardura izanik formatzeko aukera guztiontzako irekiz.

O Haurren aisialdi parte hartzailea, euskalduna, hezitzailea eta herritarra garatzen
(Sorguneak ikertegia, HUHEZI, MU)

VI. Moduloa: Hezkuntza Astintzen dauden tokiko alternatibak. Haurtzaro eta nerabezaroa
Oinherri

- O **Nola egin udaleku parte hartzailea** (Amarauna Aisialdi Elkarteen sarea)
- O **Nola sustatu haurren parte hartzea ikuspegi feministatik** (Urtxintxa Bizkaia)
- O **Nola egin ludoteka parte hartzailea** (Txatxilipurdi Elkartea)
- O **Parkeak bizitzeko modu berriak** (Alfredo Hoyuelos eta Txusma Azkona) (Lizarrako eta Iruñeko udal haur-eskolen taldea)

Bizi Toki

Bizi Toki, espazio kolektibo bat da non funtsezkoak zaizkigun baloreen arabera jendarte proiektu eder bat eraikitzen eta bizitzen dugun.

2009 garren urtean, dozena bat lagun bildu ginen, dagoen hezkuntza sistemarekin (etxekoa, eskolakoa eta jendartekoa) bat ez gentozenak, eta “nolako hezkuntza sistema beharrezkoa ikusten dugu?” galderaren inguruan elkarrekin gogoetatzen hasi ginen. Zehazkiago, gaur egun indarrean diren etxeko eta eskolako hezkuntza eredua, programa (curriculum) ofizialak, hezkuntzari lotutako legeak, jendartean zabalduak diren baloreak... tarte batez bazterturik, gure baitarik ondoko galderen inguruan hausnartzen hasi ginen: haurrekin zer bizi nahi dugu? Zer transmititu nahi diegu? Hainbat hilabetez hori gogoetatu ondoren, eskola alternatibo baten proiektua irudikatzen hasi ginen. Orduan, eskola alternatibo eredu franko aztertu genuen, irakurritz eta bisitak eginez. Hausnarketa segitu genuen antropologia, historia, ekonomia, politika eta beste hainbat arloetan egindako irakurketek aberasturik, eta horrek “eskola alternatibo” kontzeptua gainditzea eta “eskolari alternatiba” kontzeptura heltzera eraman gintuen.

Bi urte eta erdiko hausnarketa teoriko honen ondotik, 2011 garren urtean ideiak praktikara eramaten hasi ginen, beti ere gogoetak segituz, Ipar zein Hego Euskal Herriko hogeitahiru bat heldu eta haurren artean Bizi Toki proiektua abian ezarri.

Gurasoak, guraso ez diren helduak, zaharrak, haurrak eta niniak biltzen dituen horrelako proiektua eraikitzea eta bizitzea oso aberasgarria da guretzat, balore horiek bizitzeak bizia zentzuz betetzen laguntzen duelako. Proiektu hau, Euskal Herriarentzat eta munduarentzat beharrezkoa ikusten dugu.

Gure epe luzerako helburua, Bizi Tokiren antzeko proiektuak Euskal Herriko auzo guztietan loratzea da. Horretarako, gure gogoetak eta esperientziak interesatua den ororen esku ezartzen ditugu.

Bizi Tokiko kideek komunean ditugun baloreak:

- Euskaraz bizi

Bizi Tokin euskaraz bizitzeko, komunikazioa, ahozkoa zein idatzizkoa, euskaraz egiten dugu. Hala ere, euskara ikasten ari diren pertsona erdaldunei, Bizi Toki egitasmoan esku hartzeko aukera eman nahi diegu.

Horretarako, horra egiten duguna :

- Euskaldunek : erdaldunak etorri bezain laster euskara ikasten laguntzen ditugu, haiei gehienetan euskaraz zuzenduz, ahozkoan zein idatzian, itzulpenak eginez eta azalpenak emanez. Goiz guziz, gutariko batzuek, euskararen ikasketan kontzentratu nahi duten helduen haurrak gure gain hartzen ditugu. Beste batzuk, euskara ikasten ari diren helduak laguntzeko hor gara.

Erdaldunek : Bizi Toki egitasmoan esku hartzeak, bere helburuekin, besteak beste hizkuntza helburuekin, helduek zein haurrek bat egitea dakar. Gauzak hola, Bizi Tokira heldu bezain laster, entzunez, galderak pausatuz, ahozkoan zein idatzian esaldiak eraikitzen ahaleginduz, baita bakarka landuz ere, euskararen ikasketa abiatzen dugu. Helduei zein haurrei zuzentzen

gataizkielarik, jadanik ikasitakoa praktikan ezartzen dugu. Jarduera bat animatzeko, itzulpenarentzat heldu euskaldun batek laguntzen gaitu; horrela, jarduera, euskara ikasteko parada bat gehiago bilakatzen da ere. Beste hizkuntzen erabilpena, beren ikasketarako antolatutako jardueretara mugatzen da edo euskaraz osoki ulertzea posible ez den egoeretara. Pertsona erdaldun bakar batek talde euskaldun oso baten gain hizkuntza mailan ukan dezakeen eraginaz kontziente izanik, gu aur eta gure hurrek ahozko zein idatzizko euskara epe ahal bezain laburrean menperatzeko egin behar den guzia egitea dagokigu. Gure haurra jada mintzairan sartua baldin bada baina bakarrik erdaraz, euskaraz mintzatu ahal izan arte bere presentzia Bizi Tokin mugatzea beharrezkoa izan daiteke, euskara ikasten ari diren haur erdaldunei irekitako momentuetara. Horrela, pertsonen Bizi Tokin erabiltzen duten ohizko hizkuntza (euskara) aldatu behar izatea saihestu nahi dugu.

-

● Elkar laguntza eta adiskidetasuna bizi

Pertsonen arteko epe luzerako harreman sakonak bizi nahi ditugu, ondoko baloreetan oinarrituz: zintzotasuna, errespetua, elkar laguntza eta gatazken prebentzioa eta konponketa bortizkeriarik gabeko komunikazioaren bidez.

Pertsonen artean iragandako denbora luzeak sor ditzakeen elkarren ezagutza sakona, elkar ulertzea, konfiantza eta adiskidetasuna bizi nahi ditugu.

● Kolektibotasuna bizi

Indibidualismoak, hau da soilik nor beretzat bizitzeko joerak, bizimodu kapitalista ezaugarritzen du. Bizi Tokin, bizimodu kolektiboa eraikitzen eta bizitzen ari gara. Adibidez, Bizi Tokiko ondasunen jabegoa kolektiboa da eta « Bakoitzarengandik bere ahalen arabera ; bakoitzarentzat bere beharren arabera » le mari jarraikiz, kolektiboki ekoiztutako ondasunak (adibidez janaria) kolektiboko kideen artean partekatzen ditugu.

● Burujabetasuna bizi

Politikoki, Bizi Tokiko kideek indibidualki eta kolektiboki burujabetasuna eta autonomia bizi nahi ditugu, hau da, dagozkigun erabakiak gu aurek hartu nahi ditugu, gure burua gu aurek administratu (gobernatu) nahi dugu eta betetzen ditugun arauak eta legeak gu aurek finkatu nahi ditugu. Burujabetasuna eta autonomia jada hein batean bizi ditugu eta ildo horretatik doazen kolektiboekin harremanak bultzatzen ditugu.

● Jendarte ez kapitalista bizi

1. Lana, ikuspegi kapitalistatik, balorea sortzen duen jarduera bat da. Merkantzia bakoitzaren balorea, merkantzia hori ekoizteko beharrezkoa izan den lan denbora (kantitatea) da. Balorea diruak adierazten du.

2. Lana, jendarte kapitalistaren oinarria da, hau da, bizi soziala bere inguruan eratzen da. Beste molde batez adierazteko, bizimodu sozial kapitalistan, ekonomiak biziaren beste dimentsioak menpean ditu. Ekoizpena (edo lana, edo ekonomia), biziaren gainerateko jarduera sozialengandik deslotua den eta biziaren gainerateko jarduera sozialekiko ezberdina den jarduera bezala hartuta, historikoki kapitalismoaren sorrerarekin etorri zen eta merkatu jendartearen harreman sozialen muina da. Lehenago, ekoizpenak biziarekin bat egiten zuen eta bizi harreman sozial ez kapitalistek ezaugarritzen zuten. Biziko jarduera ezberdinak arrunt elkar lotuak ziren, bereizi ezinak ziren.

3. “Adibidez, laguntza tekniko hutsa baino askoz gehiago ziren ohituren eta elkarrekikotasun arauen arabera auzoen laguntzaz zerria hiltzea eta gatzatzea, urdaitegi industrialean bezala ekoiztea ote zen?” galdetzen zuen Ingmar Granstedtek.

Behar materialak nahita nahiez aintzat hartu behar ditugu eta hauen asetzeko ekoizpena bermatu behar dugu, baina ez dugu ekoizpen honetaz bizi sozialaren abiapuntua ez eta ere oinarria egin nahi. Gainera, gure ustez, ekoizpen hau biziaren gaineratekoari lotu behar da. Horrela, adibidez, landatzea ez da soilik elikagaien ekoiztea, kanpoan egotearen plazera da

ere, eguzkitan egotearena, jarduera kolektiboa egitearena, landareak eta abereak behatzearena, jakitateak eskuratzea eta transmititzearena, oturuntza baten iragarpena izan daiteke, kantu eta dantza kolektibo gaubeila batena, maitasun topaketa baten aukera... Asmatzekoa den beste gauza anitz izan daiteke ere, landatutako izakiekiko harreman berezi baten unea adibidez...

4. Gure harreman sozialak eta jarrerak eraldatzen ditugu, gaurko jendartean hauek ekonomikoak direlako; ekonomikoak ez izateko urratsak egiten ditugu. Ekonomiatik atera nahi dugu, hau da baloretik, ekoizpenetik, lanetik, dirutik, lansaritik (soldatatik), merkantziatik, merkatutik, lehiatik, trukaketatik, truketik... Ekonomiatik ateratzea, harreman sozial ekonomikoak harreman sozial ez ekonomikoetan eraldatzeko mugimendua da.

5. Gure sozializazioaren auto-erlaketak kolektiboak ari gara.

6. Gure antzeko ildotik doazten norbanako eta kolektiboekin, harreman sozialak eta kulturalak ukan eta garatu nahi ditugu. Ondasunak, oturuntzak, bestak... elkarri eman nahi dizkiogu. Emaiz horiek, harreman sozialak dituzte helburu. Merkaturan aurkakoa gertatzen da: harreman sozialak, merkantzien trukaketarako bitartekoak dira.

7.

● Autosufizientzia ekonomikoa bizi

Gure jendartearen arazoak, jarduera ekonomikoak eta politikoak eskala handiegian antolatuak izateari lotuak dira besteak beste. Beraz, eskalaz aldatu behar da eta lokalki autosufizientzia eta autonomia garatu behar dira. Zentzu honetan, gure eguneroko oinarrizko beharrak gu aurek asetzea (adibidez elikagaiak, ekoizpenerako tresna sinpleak eta energia gu aurek ekoiztuz; eraikinak eraikiz, fabrikaziorako edo konponketarako tokiak...) ahalbidetzen duten jakitateak eta bitarteko materialak (adibidez lurra) indibidualki eta kolektiboki gureganatuz, ekonomikoki autosufizientea den bizimodu baterantz aitzinatzen gara.

● Elkarri emanez bizi

Auto-ekoizpenaren bitartez asetzen ez ditugun gure beharrak asetzeko, behar horiek adierazi eta lagunek egiten dizkiguten emaitzei esker ase nahi ditugu. Ber gisan, lagunek adierazitako beharrak ase ditzaten emaitzak egin nahi dizkiegu. Ez dugu eskualdatzen (transferitzen) ditugun ondasun horien baliokidetasuna bilatzen. Ematearen bidez esku zabaltasuna adierazi nahi dugu, eta horrek eskuzabaltasuna eragin nahi du. Ematearen bidez bestearekiko kezka adierazi nahi dugu ere.

Autosufizientziarantz aitzinatzeak eta elkarri emateak, bizitzeko gure lan indarra saldu behar izatetik gero eta gehiago askatzen gaitu.

● Naturarekin orekan bizi

Natura errespetatuz, honen kontaktuan bizitzen gara.

Planetaren oreka ekologikoarekin bateragarria den bizimodu baterantz ahal bezain fite aitzinatzeak, gure eguneroko hainbat ohitura aldatzen dugu.

Erabiltzen ditugun energiaren, ekaien eta tresnen jatorriari, ekoizpen prozesuari eta bilakaerari buruz hausnartzen dugu.

● Eskolari alternatiba bizi

Bizi Tokiko gurasoek ez ditugu gure haurrak eskolarizatzen, ez eskola konbentzionaletan, hau da administrazioak finkatutako programak segitzen dituzten eskola publiko zein pribatuetan, ez eta ere eskola alternatiboetan; gu aurek haurren hezkuntza gure gain hartuz, irakasleei delegatu gabe, eskolari alternatiba bat praktikan ezartzen dugu.

Hezkuntzaren bidez haurrei zein balore eta zein jakitate transmititu nahi dizkiegu?

Haurrei zerbait transmititu ahal izateko, hau da, haurrek, helarazi nahi dieguna benetan berena egin dezaten, transmititu nahi diegun hori zentzuz betea izan behar da. Baloreak eta jakitateak

bereziki zentzuz betetzen dituenak, haurren hurbilekoek (gurasoek, gurasoen lagunek...) egunerokotasunean hauek hurrekin bizitzea da. Belaunaldi ezberdinak biltzen dituen Bizi Toki espazio kolektiboan, guretzat garrantzi handia duten baloreak eta jakitateak bizitzen ditugu.

Bertan, haurren ikaskuntza prozesua, beren hurbilekoen egunerokotasunean sakonki errotua da, hauen bizi sozialari lotua da; haurrak, ikasketak ahalbidetzen dituzten hamaika testuinguruetan helduekin harremanetan dira: etxean, landa eremuetan, karrikan, tailerretan...

Haurren hezkuntza, beren inguruko mota anitzetako praktika sozialetan oinarritzen da beraz. Adibidez, gure balore garrantzitsu bat autosufizientzia ekonomikoa izanik, hurrei, beren adinari egokitutako lanekin helduak lagunduz, lan kooperatiboetan esku hartzeko aukera ematen diegu. Elkar laguntza, elkarri ematea, besteen beharrei adi egotea... espazio kolektiboan bizitzen ditugu, eta biziz transmititzen. Haurrentzat, gertakari sozial bakoitza, helduen esperientziatik ikasteko parada da.

Margolaritza, sukaldaritza, irakurketa, idazketa, matematikak, baratzegintza, brikolagea, kantua, bertsolaritza, dantza, erritoak, mito, legenda eta ipuin kontaketa... haurren inguruko eguneroko praktika sozialak dira, ikasten eta bizitzen ditugu, eta ondorioz hurrek, nahi baldin badute, ikasten eta bizitzen dituzte. Biziz ikasten. Horrela bizitzak eta ikasketak bat egiten dute. Ez dugu haurren hezkuntza ezagutzak beren testuingurutik aterata pertsona batetik bestera transmititzeko ahaleginak egiten dituen eskolaren esku uzten.

Bizi Tokiko haurrentzat, hezkuntza ez da aparte den jarduera bat, banandutakoa, bereizitakoa, instituzionalizatutakoa.

Nahiz eta haurren beharrei gurasoek dieten arreta handiena ezarri behar, haurren hezkuntza herri edo auzo baten herritar guziek bermatzea litzateke interesgarriena: jendakiek (gurasoek, amatek, aitak, tantesak, otok, arreba eta anaiak...), auzokoek eta gainerateko herritarrek, hurrek, adinekoek eta zaharrek. Bizia bukaera arte ikasketak prozesua ez denez inoiz gelditzen, ezagutzaren iturrian gehien edan dutenak zaharrak dira; horregatik bereziki jakintsuak dira eta gazteagoei gauza anitz transmititzeko badute.

Beraz jende guziak hezitzaile izan daitezke. Gure ustez, ez da irakasle izendaturiko pertsonaia eta hezitzaile deitutako lanbiderik beharrezkoa, hau da, jakintza hedapenean espezializatua den jenderik, ez eta ikasle izendaturiko haurrik ere. Gure iritziz, biziki onuragarria da hezkuntzaz ez egitea bereiz den espazio batean kokatzen den jarduera bat, biziki onuragarria klaserik ez egitea, ez behartzea haurrak eskolaren hormen artean egotera; bai ordea, hurrei, herritarren arteko harremanetan etengabe murgildurik egoteko parada ematea, sortzen diren unetik. Hau da, pentsatzen dugu beharrezkoa dela hezkuntza eskolarretik, instituzionalizatutik, hezkuntza herritarren pasatzea, haurrak herritarren artean hezea.

Amak lehenik, baina baita ere aitak edota beste heldu batzuek, beren gorputzaren kontaktuan ninia hainbat hilabetez soinean eramatea, sortu berriari eskaintzen ahal diogun egoera hoberena da, duela gutxi arte mundu osoan egiten zen bezala, eta oraindik ere munduko biztanle anitzek, pobreak deitutako herrietan bereziki, egiten duten bezala. Ninia soinean daramana, beste helduekin heldu jardueretan murgildua da, eta hilabete guzi horietan, niniaren zeregin nagusia, eramaten duen helduaren jokabideen, topaketen eta inguruaren behatzaile izatean datza, hau da, niniak, haren heldu jardueretan zentratua den helduarengan arreta ezartzen du, eta bizia nolakoa den ikasten du.

Ninia, hilabete batzuen buruan, behatzen dituen ekintzak bere gisara berregiten hasten da.

Imitazio jokoa sortu da, ikasketarako oinarritzko tresna dena, funtsezkoa. Joko hauetan haurrak jestuak behin eta berriz errepikatzen ditu, eta horrela hauek zehazten eta finkatzen dira.

Urratsez urrats, umeak behaketatik parte hartzera pasatzen dira. Haur zaharragoak eta helduak imitatzeke joera hori nahita nahiez agertzen da. Hain zuzen, haurrek, beren ingurukoen jardueretan esku hartu nahi dute eta ingurukoen interesak bizi nahi dituzte, haur zaharragoek eta helduek osatzen dugun taldearen kide izatearen nahikundearen dutelako. Jarduera horiek taldea ezaugarritzen dutelarik, beraz balore sozial handia dutelarik, hauek erakargarriak bilakatzen dira haurrentzat.

Haurrek, esplorazio sena badute, munduaz ahal duten guzia ulertzeko nahikunde sutsua dute, eta mundu horretan helduagoak egiten ditugun gauzak gauzatzeko nahikundeak. Ondorioz, haurrei, haur zaharragoek eta helduek burutzen ditugun jardueretan esku hartzeko aukera eman behar zaie, beren ahalekin arabera. Jarduera guzi horiek ikasketetarantz sarbideak dira, eta ikasketa horiek iraunkorrak eta ongi barneratuak dira.

Ikastea, une bakoitzean, egoera berriaren aitzinean, aitzineko esperientzia gogoan ukanik, une horri ahal bezain ongi egokitzea da, norberaren bizirautearentzat lehenik, plazerarentzat eta erosotasunarentzat ondoren : inguruan ditudan jendearen hizkuntza mintzatu, zenbatu, irakurri, idatzi, agurtu. Ikasteko, bereziki behar dudana, jakitate edo portaera baten barne-barneko beharra da.

Heldua, adibidez aterbea (etxola) eraikitzen ari da. Gure ustez, aterbea ere eraiki nahi duen haurrari ez dio nola egin behar duen akademikoki irakatsi behar. Egurra eta tresnak eman behar dizkio, egiten duena erakutsi behar dio, jestuak eta urratsak, eta lagundu behar du, ikasketaren ibilbidean, biziarekin bat eginez, haurraren aurretik joan gabe, lehenagotik egindako metodologiarik eman gabe, haurra bere ibilbidetik desbideratu gabe.

Konplexutasuna menperatzen ikasteko, usu hobe da konplexutasunean murgiltzea, urratsez urrats sinpletik konplikatura joatea baino.

Haurrarentzat, arlo intelektualean bere baitarik zerbait ulertzea lortzea, azalpena eskuratzea baino hobe da beti, bereziki, norberak, bakarrik ulertzea lortzen duenaz hobeki gogoratzen delako, eta bestalde, bere baitarik gauzak ulertzeko duen gaitasunean konfiantza hartzen duelako.

Haurrak eskatu ez duen beste norbaiten borondate onez beteriko iritzia edo laguntza ahalegina, bere ikasketa kudeatzeko bere gaitasunetaz dudarazten ahal dute.

Haurrek, gure eguneroko bizian erabiltzen ditugun objektuez eta tresnez, haien egindako material hezitzaile berezi gehienaz baino interesatuagoak dira.

Ikasketa ez da irakaskuntzaren emaitza. Irakaskuntzak ez du ikasketa egiten. Ikasten dutenek dute ikasketa egiten, ikasketa sortzen, esperientziatik jakitatea sortzen.

Ikasten ari garelarik, ikasketa sortzen dugularik, zer egiten dugu? Behatzen (obserbatzen), entzuten, hunkitzen, sentitzen, erabiltzen (maneiitzen), neurtzen, kalkulatu... dugu.

Gure buruari galderak pausatzen dizkiogu: “Zergatik hori?” edo “Zergatik horrela da?” edo “Gauza horrek eragin hori ote du?” edo “Zeren ondorioz hori gertatzen da?”... Teoriak eta hipotesiak asmatzen ditugu, gure buruari ondokoa diogu: “Beharbada horregatik ote da?” edo “Hau egiten badut beharbada hori gertatuko da?”... Ondotik teoria edo hipotesia hauek probatzen ditugu, irakurriz, behaketa sakonagoaren bidez, esperientziak planifikatuz, guk baino gehiago dakiten pertsonen galderak pausatuz... Orduan, beharrez, gure teoriak moldatzen ditugu, edo baztertzen, eta prozedurak segitzen du. Haurrak, eguneko une

bakoitzean, prozedura honekin etengabe lanean ari dira. Helduen bizian Metodo Zientifikoa deitzen diogu honi eta, hain zuzen, haurrek, sortzen direnetik erabiltzen dutena da. Normalean, haurrak, ez dira prozedura honetaz, metodo honetaz, kontziente; ez dakite behatzen ari direla, teoriak egiten, probatzen eta berrikusten ari direla, eta harrituak eta nahasiak lirakeke erraten bagenien. Haurrentzat, ikastea ez da gogozko (borondatezko) ekintza, ez dute “orain hau edo hori ikasiko dut” pentsatzen. Baliteke, haurrak beren ikasketez kontziente bilaka araztea, haiekiko egiten dugun huts pedagogiko handienetakoa izatea. Ikasketekiko kezkek dituzte haurren ikasketak itzaltzen.

Une egokia delarik, ikasketa oso bizkorra da. Ez da beharrezkoa adin tarteak finkatzea : une egokia, haurra gai batez oso interesatua den unea da. Bizkortasun hori, ortografia eta gramatika mailan nabarmena da, haurra prest dagoen unea itxaron dugularik. Haur jakin batek 11 urtetan aditz-jokoak landu ditu, adin horretan ortografiaren garrantzi sozialaz kontziente bilakatu delako. Ez ditu denboren izenak ezagutzen, baina haien ortografia ezagutzen du, eta hau da helduak beharrezkoa duen gaitasun soziala. Denbora sinpleen izenak ohizko hiztegiaren barne direnez, goiz ala berant eskuratuak izanen dira. Zortzi urteko haurrari orainaldian aditz bat jokatzeko eskatzen zaiolarik, neurtzen den jakitatea « jokatu », « aditza » eta « orainaldia » izenak dira, eta ez egiazko jakitatea : alta, zortzi urteko haurrak hitz egiten daki eta ondorioz jokatzeko badaki.

Ikasketa informalean, ikasketa batzuk, adibidez irakurketarena, eskolarragoa den ibilbidean baino berantago egiten dira batzuetan, baina orduan gehienetan ikasketa askoz bizkorragoa da.

Célestin Freineten « Gramatika lau orrialdetan » idazkia, hein batean gramatikaren ikasketa informalaren aldekoa da : « Molde onargarrian idazten nekien ; hori zela garrantzitsuenari ongi sentitzen nuen, baita konplikazio gramatikal guztiak bereziki asmakuntza eskolastikoak zirela, eta nik, 18 urte ukan arte maisuek eta eskuliburuak burua bete-bete egin zidaten horrek, kalte handiegirik gabe gramatikaren bederatzi hamarrenak ahanzten ahal banituen, gramatika, irakatsi zidaten moldean, bizitzeko ezinbestekoa ez zela erran nahi zuen, eta ordu arte segitutatako bidea ikasleen beharrei ez zegokiela erran nahi zuen, ikasleei, bizian, terminologia bost axola zaielako. Idatziz eta irakurritz, idazten eta irakurtzen ikasten da ».

Haur baten ikaskuntza prozesua beraz, bere inguruko baloreen, jakitateen eta praktiken berezko eskuratzea da, eskuratze naturala, informala.

Ikasketa informala, ekiteko molde kontzienterik eta espliziturik gabe egiten da, asimilazioz, behaketaz, imitazioz. Haurraren ingurumen aberatsean eta anitzean gauzatzen da, gurasoenean, gizartearen eta muduarenan.

Irakurketa, idazketa eta matematikak, haurraren hurbilekoek egunerokotasunean praktikatzen badituzte, normalean haurrak molde oso naturalean ikasten ditu, irakaskuntzarik behar izan gabe. Denek, gure familiaren baitan, gure ama hizkuntza, berez, hau da inplizituki, ikasi dugu, gure moldean eta erritmoan, metodo eta pedagogia akademikorik gabe, soilik arretaz entzunez, ingurukoak imitatuz eta beharrezkoa izan zaigularik laguntza eskuratuz. Horrela ere ibiltzen ikasi dugu. Bada arlo guzietan horrela ikasten ahal dugu.

Erran gabe doa, haurrei, Bizi Tokin praktikatutako ez diren baina pertsonalki interesatzen zaien hainbat gauza ikasteko parada eskaintzen diegula ere, eta haurrek, espazio honetatik kanpo, beste toki eta jende ezberdin anitz ezagutzeko aukera dutela, beste hainbeste jakintza iturri direnak.

Bestalde, haurrek, momentu batean beren burua azterketa batetara aurkeztu nahi baldin

badute, horretara prestatu behar dira, argi izanik kolektiboki heldu oro haur edo nerabe bati horretan laguntzeko gai dela. Haur batek azterketa akademiko bat gainditu nahi baldin badu, gaindituko du, motibazioa baduelako. Argi da ere, diplomarik ez ukaitea ez dela baitezpada oztopo bat ogibide baten atzemateko.

Eskolari alternatiba bat eraikitzen dugun espazio kolektiboan, jakintzaren transmisioaren guneak eta dispositiboak, jakintzaren ekoizpenaren guneak eta dispositiboak dira ere. Espazio honetan kultura hedatzen da, baina baita ere sortzen. Bertan jakintza horizontala da, sare sozialeko puntu ezberdinetatik mota anitzetako egoeretan azaleratzen da, ezin da monopolizatu. Bakoitzak besteengandik ikasten du eta bakoitzak besteei ikasten laguntzen die, denen ezagutzak amankomunean ezarriak dira, denek jakintzaren garapenean parte hartzen dugu.

Eskola alternatiboa izatetik eskolari alternatiba izatera pasa den esperientzia interesgarria da Rebeca eta Mauricio Wildek Ekuadorren gauzatu dutena (bideo bat interneten ikus daiteke ondoko helbideetan: <http://vimeo.com/4211517> ; <http://vimeo.com/4211978> ; <http://vimeo.com/4351996>).

● Pentsamolde kritikoa bizi

Gure pentsamoldea, etengabe xerkatzen dabilena, informazio iturri eta ikuspuntu anitzek elikatzen dute. Gure eguneroko ekintzak eta esperientziak bilakatzen eta berritzen dira.

● Bizitza pasionantea bizi

Jendarte kapitalistan dugun bizitzak ez gaitu asetzen. Egunero bizitza horren pobretzea nabaritzen dugu. Bizi Toki, bizitza pasionante bat helburu duen egitasmo orokorra da, hau da, momentu bakoitzean aberatsa den bizitza. Bizi Tokik, bizi poza du helburu.

IKERTZE

Somos una asociación cultural que realiza proyectos y programas educativos utilizando como herramientas el diálogo y el arte.

Ikertze comenzó su andadura en 1985, cuando sus fundadores, Juanjo Aranguren y Zuriñe Adrada, empezaron trabajando ideas **plásticas** en el laboratorio visual del Museo de San Telmo. En aquella época la educación plástica no se encontraba en el currículum escolar, por lo que Ikertze ofrecía un espacio para que las niñas y niños desarrollasen su creatividad. Se hacían talleres con diferentes temáticas y se llevaban a cabo entre los y las escolares de los centros interesados.

Con el paso del tiempo, se fueron añadiendo otros idiomas artísticos y otras herramientas con las que abordar la educación. El **cine** entró de la mano de Blanca Zaragüeta, que demostró cómo desde el proceso de realización de un cortometraje se pueden trabajar diferentes habilidades: la escucha, la empatía, el conocimiento de la persona con la que trabajas en un proyecto...

Más adelante, en 2003, se unió al equipo de Ikertze Leire de Miguel. Gracias a ella, se introdujo una nueva herramienta educativa: la **filosofía**. Su labor en la asociación se centra sobre todo en el diseño de materiales y actividades didácticas y en el trabajo educativo directo con niños, niñas y adolescentes. Así, intentamos que los chicos y chicas desarrollen su capacidad para pensar potenciando las habilidades de pensamiento mediante diversos ejercicios y el diálogo reflexivo en el grupo.

El equipo se ha ido ampliando con diferentes colaboradoras y colaboradores que aportan su saber hacer y sus conocimientos para que nuestros programas se puedan seguir implantando en diferentes ámbitos. Con nosotras trabajan personas con perfiles profesionales muy diferentes: licenciadas en Bellas Artes, en Audiovisuales, artistas, licenciadas en Derecho y Administración de empresas...

Aunque la Asociación tiene un modo de trabajar, intentamos que las relaciones sean horizontales y nos gusta que se vea a Ikertze como un espacio para propuestas individuales y colectivas. Nos gusta compartir nuestro **espacio** físico con diferentes iniciativas artísticas y solidarias, por lo que siempre estamos abiertas a colaboraciones con agentes diferentes: Organizaciones No Gubernamentales (como Calcuta Ondoan), la Federación de Personas con Discapacidad Física Elkartu, Atzegi, el centro de Arte Contemporáneo Tabakalera, institutos, colegios, otras organizaciones europeas, etc.

En las **aulas** intentamos mirar al alumnado desde la observación, comprensión, la empatía y sacar lo mejor que llevan dentro para valorar y validar sus opiniones desde el respeto, sin emitir juicio. Reconocemos que nuestra labor en los centros educativos es puntual, por eso no perdemos de vista el contexto escolar, ya que no conocemos la realidad total del mismo. Creemos en hacer equipo con el profesorado y en atender al alumnado con nuevas formas y atención frescas, que complementen la formación del profesorado del centro. Nos parece importante la calidad y profundización en la apuesta educativa, tenemos en cuenta la relevancia del **proceso**, por lo que nos gusta

preguntar, no afirmar: Ellos y ellas son las que tienen que llegar a sacar sus propias conclusiones. Nosotras solo les tenemos que dar las herramientas adecuadas para hacer este camino. Así se aprende mucho más que si nos pusiéramos delante y les diéramos una clase “magistral”. Esta metodología les da “alas” y autonomía, se construye conocimiento entre todos y todas; pensamos dinámicas y fórmulas para dialogar y escucharnos. Aprender a escuchar y saber recoger las respuestas así como la capacidad y humildad para replantear, es una herramienta que se puede y debe usar en todos los ámbitos de la vida. Por eso también hacemos siempre una valoración de las sesiones y de los programas en grupo, para que todas las personas den su opinión.

Aparte de esto, Los proyectos que llevamos a cabo desde Ikertze, se podrían dividir en cuatro apartados:

PROYECTOS RELACIONADOS CON LA CULTURA Y EL ARTE

Aquí encontraríamos proyectos para el fomento de la cultura en todos sus ámbitos: desde la creación hasta la difusión cultural. Para explicarlo mejor, os describimos algunos de nuestros proyectos en curso:

- **Hip-hip URR!** que impulsa el ocio cultural en familia. Es un proyecto Europeo que llevamos desde 2013 implantando en Donostia y parte de Gipuzkoa. Persigue fomentar desde la infancia el consumo de ocio cultural en familia. Para ello, coordinamos la oferta cultural de diferentes entidades (casas de cultura, museos, teatros, cines, entidades públicas y privadas, etc.), animándoles a incorporar propuestas de niñas y niños de primaria para hacer más atractiva su oferta, damos difusión a sus actividades reuniéndolas en un extenso programa que repartimos a todo el alumnado de Primaria de Donostia y Goierri y hacemos un seguimiento y valoración de las actividades durante todos los fines de semana de Octubre, convirtiendo ese mes en el mes de la cultura para las niñas y niños y sus familias.
- **Talleres de artes plásticas** para el desarrollo de la creatividad (pintura, escultura, serigrafía, estampación en tela, creación con materiales reciclados, etc.). Ikertze ofrece cada año talleres tanto en la sede del Antiguo como en colegios interesados. Se procura dejar fluir la creatividad de las niñas y niños imponiendo lo menos posible el itinerario a seguir, fomentando así el respeto y el diálogo.
- **Ipuin lehiaketa:** Concurso de cuentos para promover la escritura y el uso del euskera. Ya que el euskera es una lengua minoritaria, creemos que se debe fomentar activamente desde los centros escolares, por lo que ofrecemos también este programa en el que el alumnado presenta sus cuentos y ellos y ellas mismas hacen el papel de jueces para valorarlos. Para ello se crea una plataforma digital y se finaliza con una entrega de premios en la que un/a artista participa regalando una obra propia.

PROYECTOS SOBRE EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA

Aquí encuadraríamos los proyectos desarrollados por Ikertze junto a instituciones, escuelas y otras entidades de la sociedad civil (ONGs, fundaciones, asociaciones...) con el objetivo de entrenar habilidades necesarias para una buena convivencia mediante los lenguajes artísticos y el diálogo.

Trabajamos temas que completan el currículum de la educación académica formal reforzando los valores del centro escolar: la igualdad de género, el consumo responsable, el bullying, la educación emocional y el fomento de la empatía, el racismo... Como ejemplo, estos son algunos de nuestros programas:

- **Cine en las aulas:** El objetivo es realizar un cortometraje fomentando valores de respeto y convivencia durante todo el proceso creativo. Desde el primer momento las personas que reciben el curso deciden de manera consensuada las normas a seguir en el aula. Todas las decisiones que se van tomando en el proceso son fruto del diálogo, por lo que fomentamos la escucha activa, la argumentación y el intercambio de ideas.
- **Miradas conscientes:** Es un programa que llevamos a cabo junto a la ONGD Calcuta Ondoan en donde el objetivo principal es favorecer un consumo responsable y consciente, así como tomar conciencia de la desigualdad entre mujeres y hombres. Una educadora se desplaza a las aulas para guiar las sesiones directamente con los chicos y chicas, si el profesorado estuviera interesado, podría continuar con el trabajo siguiendo las propuestas del material complementario que la educadora dejará en el aula. La metodología es participativa y dialógica; pensamos y reflexionamos sobre la temática que se nos plantea todos y todas juntas. Hacemos ejercicios o dinámicas de forma individual o en grupos pequeños para interiorizar conceptos que luego pondremos en común. Se trabaja mediante diferentes dinámicas de manera que sea el propio alumnado el que llegue a conclusiones sobre nuestra manera de consumir y cómo afecta de manera diferente este consumo según el género.
- **Kalean Uso, Etxean Otso:** Este es un programa para la prevención y detección de actitudes de maltrato en centros escolares. Desde un testimonio real de una mujer víctima de la violencia de género, trabajamos diferentes temas como el respeto, el mito del amor romántico, la igualdad... etc.
- **Elkarrekin Bizikidetzak Eraikiz:** Mediante este programa se trabajan los derechos de la infancia y también la resolución de conflictos. Normalmente, se trabaja y ponen en práctica las capacidades necesarias para una buena convivencia mediante una actividad artística. Así se promueven las capacidades de trabajar en grupo del alumnado que tomará parte en el programa: Pensar, proponer, escuchar, argumentar, acordar y decidir ideas mediante conversaciones. Pero también acercarse a los propios valores que tiene la práctica artística: imaginación, creatividad, conciencia, constancia, habilidad de espera, organización...

PROYECTOS PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Como ya hemos explicado, fomentamos la práctica de la participación, mediante el diálogo y el intercambio de ideas, para empoderar, sensibilizar y concienciar a las personas en la importancia de exponer sus opiniones. Con este objetivo, hemos llevado a cabo diferentes programas:

- **Proceso participativo con las personas de la Federación Elkartu:** A partir de un estudio de investigación llevado a cabo por la Federación sobre las necesidades y preocupaciones del colectivo de personas con discapacidad física de Gipuzkoa, surgió la necesidad de llevar a cabo este proceso participativo para que esas mismas personas opinasen, diesen ideas, analizasen su situación y cómo mejorarla para conseguir una inclusión real en la sociedad.
- **Haurrak eta partaidetza:** Este proceso participativo va de la mano de Hip-hip URR!!, ya que recoge la opinión de niñas y niños de diferentes centros escolares acerca de lo que es la cultura, qué propuestas culturales les gustaría que existiesen y cómo mejorarían el programa año tras año. Las sesiones comienzan en las aulas pero terminan en el Salón de Plenos del Ayuntamiento, lugar simbólico donde se toman decisiones que afectan a la ciudad. El último día del programa, las niñas y niños le cuentan al alcalde o la alcaldesa en qué ha consistido el proceso y le transmiten sus propuestas.
- **Audiencia Pública a los chicos y chicas de la ciudad en el Ayuntamiento de Donostia y Pleno Infantil de Irún:** Desde Ikertze entendemos la ciudad como un recurso educativo más. Un lugar para vivir y convivir y un espacio donde ejercer nuestros derechos y obligaciones. Estos proyectos favorecen la convivencia y hacen que nos sintamos parte de una comunidad que nos ayuda y en la que podemos aportar, desde la individualidad a lo colectivo, desde lo colectivo a lo personal. Estos son los ejes que vertebran los proyectos que desde Ikertze venimos diseñando y desarrollando en colaboración con otras entidades, para la ciudad. En ambos casos, tanto en Donostia como en Irún, se busca potenciar la participación de la infancia y de la juventud en la vida de la ciudad incorporando su visión y opinión en las políticas municipales, así como una práctica educativa en la escuela.

PROYECTOS “A MEDIDA”

Además de los programas en activo anteriormente mencionados, ofrecemos proyectos personalizados según las necesidades de quien lo solicite: formación para educadores y educadoras, servicios culturales, etc. Entre ellos, cabe destacar:

- **Servicio de mediación e información en Tabakalera:** Contratamos el personal para trabajar como mediadores/as en las exposiciones del centro de arte Contemporáneo.

- **Diseño e implementación del contenido educativo de las colonias urbanas para Kutxa-Obra Social:** En colaboración con Kutxa Fundazioa, Gaztetxoen elkarte /Club Juvenil, Ikertze diseñó un programa para ayudar a niños y niñas a conocer Donostia con mirada de explorador, realizando una variada propuesta de actividades en las que el juego, el deporte y la transmisión de valores eran el objetivo prioritario. Para los y las más pequeños/as, se hicieron recorridos por la ciudad con juegos de pistas, arte y naturaleza. Para las personas jóvenes entre 12 y 14 años, se realizó un programa de cine, realizando un cortometraje lo que requería de conocimientos técnicos y la necesidad de trabajar en equipo, se trabajó también el lenguaje cinematográfico con los valores que le son inherentes como respetar las opiniones de los demás y aprender a argumentar.
- **Realización de talleres en museos y salas de exposiciones (Sala Kubo Kutxa):** Debido al vínculo entre Ikertze y el arte, en numerosas ocasiones hemos llevado a cabo visitas guiadas participativas y talleres de experimentación, para que los visitantes de una exposición entiendan y valoren mejor el proceso creativo del artista que expone. Algunos artistas sobre los que hemos realizado estos talleres son: Oteiza, Antonio Saura, Miquel Barceló, Andrés Nagel, Pablo Gargallo, Nestor Basterretxea y Carmelo Ortiz de Elguea
- **Lagunak Egiten:** Programa diseñado por Ikertze para el fomento del ocio social entre personas con discapacidad intelectual todos los fines de semana. Usando la sede de Ikertze como punto de encuentro, las personas deciden qué actividades les apetece hacer en grupo: ir al cine, al teatro, a ver una exposición, realizar un teatro de guiñoles, etc.

Estos son, entre otros, proyectos y programas que hemos llevado anteriormente o llevamos a cabo actualmente en Ikertze. No están todos los que son, pues treinta años de historia darían para extendernos largamente. Ni tampoco están todos los que serán, ya que siempre tenemos la mente abierta a nuevas propuestas e ideas.



Haurren hazkuntza autonomoaz

Hezkuntza eredu berri bat garatzeko gogoz, familia talde bat elkartu zen duela hiru urte **Zingiran. Kimabe elkarteak** hezketari buruz hausnartzen du, haurren ikaskuntza garatzeko testuinguru egoki baten bila.



TESTUA: M. GARCIA
ARGAZKIAK: KIMABE

Naturaren erdian dago Zingira, Aiako Olaskoegia auzoan. Pagoetako parke naturala oso gertu dauka eta Makatzaga erreka pasatzen da ondotik. Iraganean kanpinga izandako gunean lasaitasuna da nagusi; erreka eta animalien hotsek bakarrik hausten dute isiltasuna. Eta, astelehenetik ostiralera, umeen jolas-hotsek.

Zingiran du kokalekua Kimabek, hazkuntza autonomoa garatzeko elkarteak. Hamar familia bildu dira hezkuntza eredu berri bat garatzeko, balio demokratikoetan eta bizikidetzarako askatasun eta betebeharren printzipioetan oinarritutako hezkuntza modeloa. Haurren behar kognitibo, sozial eta emozionalak asetzen datza proiektua, hezkuntza sistema ofizialak erabiltzen duenaren bestelako metodologia bat erabilita.

Hezkuntzarekiko kezak proiektu bihurtu dituzte

Haurrak oso txikiak zirela hasi ziren elkartzen gerora Kimabe elkarte izango zeneko kideak. Haurren hazkuntzan zituzen dudak elkarbanatzeko elkartzen ziren, eta hezkuntzaren inguruan hausnartzeko. Horrela, hezkuntza eredu alternatiboak ezagutzen joan ziren, informazioa jasotzen, eta beren seme-alabentzako egokiena izan zitekeen ereduari buruz hausnartzen.

Hainbat faktore elkartzeari esker, aspaldian airean zuten proiektu hura martxan jartzeko momentua iritsi zen duela hiru urte. Espazio egokia aurkitu zuten eta taldea indartsu zegoen; ibilbide berriari ekiteko garaia iritsi zen.

Behin kokalekua lortuta, berehala hasi ziren kanpinga egokitzen eta, eskulana eta birziklapena oinarri hartuta, haurren parte hartzea sustatzen lan horretan.

Hiru urte pasa dira geroztik eta hamar familia biltzen dira orain Zingiran: hamalau haur eta hogeitaheldu baino gehiago. Familia handi bat osatzen dute guztien artean.



“Haurrak beren ikaskuntzan partaide aktibo izatea oso garrantzitsua da Kimabe proiektuan.”

“Egiten duen lana egiten duela, helduaren maitasuna eta errespetua dituela sentitu behar du haurrak.”

Eredu alternatibo bat

Jean Piaget psikologo suitzarrak zioen haurrak berezkoa duela ikasteko nahia eta gaitasuna garapen maila egoki batera iristean. Eta hori da Zingiran funtsean errespetatzen duten baldintza. Hortik abiatuta, ideia horren inguruan eraikitzen dute espazio eta material guztia, haur bakoitzak nahi duenean, eta prest dagoenean, berak ikas dezan.

Baldintza horietan haurrak azkarrago ikasten dutela zioen Piagetek. *Helduoi ere gertatzen zaigu hori* –dio elkarteko kide batek–: *zerbait gogoz egiten denean askoz errazago egiten dugu, inposatutakoa edo egin beharrekoa denean baino.*

Pertsona guztiak desberdinak direnez, bakoitzak desberdin ikasten duela kontuan izanda sortu da proiektua. Haur bakoitzaren bidea zaintzen dute. Zenbakiak ikasteko garaian, adibidez, batek dendatara jolastea gustatzen zaiolako ikas ditzake –txanponak kontatu, prezioak...– eta beste batek dinosauro zalea delako eta bakoitzaren pisua, luzera eta ezaugarriak erakusten dituen kromoak dituelako.

Piaget eta Maslowen esanak, eta beste hezkuntza proiektuen ibilbidea ere du hartzen badituzte ere, proiektu propioa sortzen ari da Kimabe. *Ez dugu metodologia zehatz bat jarraitzen* –diote–. *Eredu bakoitzetik interesatzen zaiguna edo gure ustez haurraren beharrak ondoen asetuko dituzten gauzak hartzen ditugu eta martxan jartzen ditugu.*

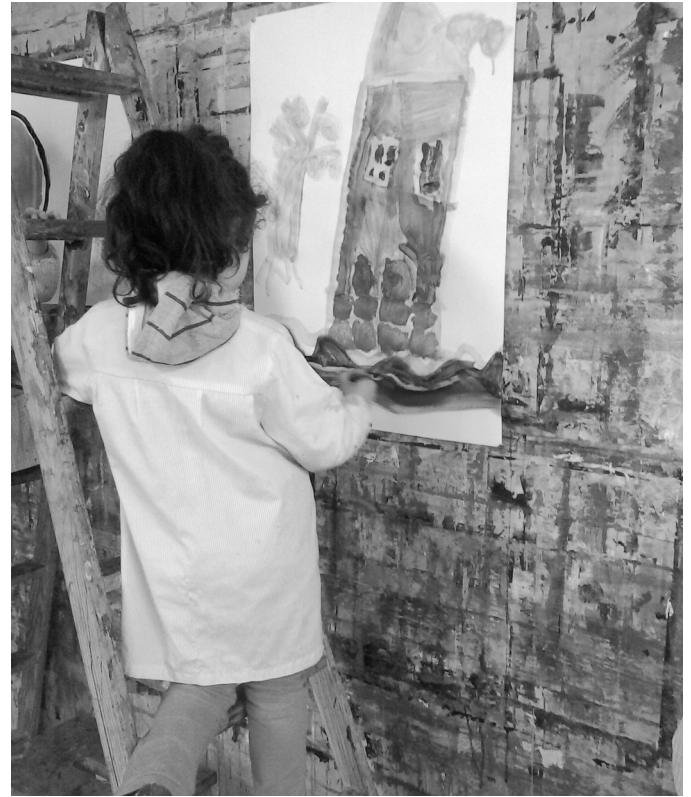
Badira hainbat futezko kontzeptu Kimaberen hezkuntza proiektua ulertzeko. Batetik, haurrak hezkuntza komunitateko kide aktibo dira. Inguruarekin elkarreaginean bere gaitasunak garatu eta esperientzien bidez ikasten joango da. Bestetik, jolas espontaneo eta librea da ingurunea ezagutu eta ezagutza horiek barneratzeko gakoa; horrek, ikasketa prozesua plazerra bihurtuko baitu. Hirugarrenik, ezinbestekoa da espazioa haurraren beharretara egokitua egotea. Eta, azkenik, prozesu guzti horretan helduek izango duten jarraera da hori guztiari forma emango diona.

Helduak, bidelgaun

Haurrak beren ikaskuntzan partaide aktibo izatea oso garrantzitsua da Kimabe proiektuan; horregatik, ikasketa prozesu horretan helduek izan behar duten jarreraz hausnartzen dute. Heldua izango da haurraren ikasketa prozesuan bidelaguna, prozesu horren protagonista haurra bera izango dela ziurtatuko duen pertsona.

Haurrek denbora guztian izango dute laguntza emango dien heldu bat ondoan, baina asko zainduko dute beren jarraera, haurrak presiorik gabe –helduena edo beste haurrena– bere motibazioaren indarrez egin nahi duena egiteko askatasuna sentitu dezan. Garrantzitsua da helduaren arreta izatea, behar duenean ideiak eta zalantzak entzuteko, baina baita bere aurkikuntza propioak egiten uztea ere, inongo oztoporik jarri gabe.

Egiten duten lan pertsonala egiten dutela, helduaren maitasuna eta errespetua dituela, eta ez beste zerbait espero zuela sentitzea ezinbestekoa da. Horrez gain, helduak laguntza praktikoa emango dio haurrari, eta zerbait gaizki ateratzen zaionean, nola sentitzen den ulertu eta bere frustrazioa entzungo du.



Egunerokotasuna guztien artean adosten

9:00etatik 15:00etara joaten dira Zingirara. Hamalau umeak eta hiru bidelagun egoten dira egunerokotasunean –urtean zehar kopurua aldatzen joaten da beharren arabera–.

Bi adin tartetan banatzen da taldea: 5 urtetik beherakoak eta 6-7 urtetik gorakoak. Txikienekin jolas espontaneoak lantzen dute batez ere: jolas sinbolikoa, marrazketa, psikomotrizitatea, esperimentazio bidezko ezagutza...

Helduenekin dinamika bestelakoa da. Interes pertsonalenzako tarteak hartzen dute lehen orduan. Garrantzia berezia du tarte horrek, motibazioa dagoenean haurra ikasteko irekiagoa dagoela jakinda ere, askotan haurrek ez dutelako beren lan pertsonala egiteko tarterik hartzen.

Interes pertsonaleko tartearen ondoren, egunean zehar eduki akademikoak lantzeko tailerrak egiten dituzte. Lan pertsonalaren tarteetan banakako lana sustatzen den bezala, taldeko lana egitea ere ezinbestekoa da Kimaberentzat. Horregatik, helduek eta haurrek elkarrekin adostutako edukiak lantzen dituzte tailer horietan: matematika, zientzia, planoak, historia, kirola, hizkuntza...

Hezkuntza sortzaileko tailerrak ere egiten dituzte espresioa lantzeko. Pintura, buztina, mugimendua eta eraikuntza lantzen dituzte, besteak beste. Elkarren arteko konparaketarik eta helduen aldetik inongo presiorik ez egotea bereziki zaintzen dute tailer horietan, kontziente baitira askotan helduen komentarioek haurren jolasa zapuztu dezaketela, sormenak eta adierazpenak *egiteko modu* jakin bat behar balu bezala.

Asteazkenetan txangoak egiten dituzte, eguneroko dinamikatik atera eta beste testuinguruak ezagutzeko. Naturara joaten dira batzuetan; zuhaitzetan txabolak egitera edo erre-

ZENBAKIA

10

Familia. 14 haur eta 20 heldu baino gehiago. Zumaia hasita Donostiaraino. Familia eredu desberdinek osatzen dute Kimabe. Badiara seme-alabarik ez duten baina hezkuntzaz kezkatzen diren helduak ere. Familia handi bakarra osatzen dute guztiek, elkartasunean eta askatasunean eraikitakoa.



ka ezagutzera. Ondoko baserrikoekin harremana dute eta hara ere joaten dira animaliak ikusi eta jaten ematera. Museoak, helduen lanbideak eta inguruko herriak ezagutzera joaten dira.

Hori guztia ostiralero haurrek eta helduek egiten duten bileran erabakitzen dute. Haurrek beren nahi eta beharrak adierazteko eta elkar entzuteko gunea da; izan ditzaken konfliktuak kudeatzeko eta beren sentimenduak adierazteko. Horrez gain, haurrek ere elkar tearen funtzionamenduan parte hartzen dute –elkarbizitzako arauak denen artean adosten dira– eta hurrengo asteko lanak planifikatzen dituzte –tailerrak, txangoak eta abar–.

Zailtasunak eta pozak

Zailtasunez hitz egitean dedikazioa aipatu dute Kimabeko kideek. *Hemen dena guk egiten dugu: sukaldatu, garbitu, antolatu, eraiki, bidelagun izan... horrek zenbait momentutan esfortzu handia eskatzen du.*

Elkarbizitzak ere bere alde onak eta txarrak dituela diote; izan ere, Zingiran harremanak oso zuzenak dira, ez dago hierarkia edo araudi konkreturik –taldean adosten da azken hori–. *Batzuetan desadostasunak eta konfliktuak egon daitezke, eta hori lantzea aberatsa bada ere, ez da beti erraza. Alde horretatik hurrengandik asko ikas daitekela aipatu dute.*

Zailtasunak zailtasun, haurren garapena ikustea eta beren bidea egiten doazela ohartzea magikoa dela diote. *Batzuetan ez dakizu nola, non edo noiz ikasi duen zerbait, baina zu gainean egon beharrik gabe barneratzen dituzte gauzak.*

Horrelako proiektu bat aurrera ateratzea, gure bidea egitea eta ideiekin koherente izatea, nahiz eta zailtasunez betetako bidea izan, satzifakzio pertsonal handia da berentzat.

BESTE HEZKUNTZA PROIEKTUEKIN HARREMANETAN

Nork bere bidea egiteko besteena ezagutzea lagungarri izan ohi da. Horregatik, ingurunetik edateaz gain –herria, eskualdea, probintzia...–, beste hezkuntza proiektuetatik ere elikatzen da Kimabe.

Adibide ugari daude mundu mailan –*Sumerhill, Reggio Emilia, Pestalozzi, Bambini Montessori, Loczy-Pikler* instituzioak, *Freineta* eskolak...–, eta baita Euskal Herrian bertan ere: badira dozena bat urte baino gehiagoko esperientzia duten hezkuntza proiektuak gure inguruan. Behauzeko Bizi Toki proiektua da ezagunena. Euskal Herri osoko familiak elkartzen dira bertan beren seme-alabentzako hezkuntzari alternatiba sortzeko helburuarekin.

Espainia mailan, Hezkuntza Askatasunaren aldeko Elkarrekin –ALE– elkarretaratzeak antolatzen ditu urtero. Beren esperientzia beste familiekin elkarbanatzen dute Kimabekoek bertan. Familia asko elkartzen dira han eta beren kezak, arazoak, konponbideak, hausnarketak eta abar elkarbanatzen dituzte. *Haurrentzat ere oso ondo dago topaketa hau –diote–, elkar ezagutzeko aukera dute eta berak ere esperientziak elkartrukatzeko dituzte.*

Beste proiektu eta elkarrekin harremana izateak beren proiektua garatzen eta definitzen laguntzeko balio duela diote. Oinarrizko ideian eta jakin minean bat egiten dute proiektu horiek guztiek. Bakoitzak izandako esperientziak ezagutzea aberasgarria da Kimaberentzat.



VII. MODULOA

HEZKUNTZA ASTINTZEN DAUDEN TOKIKO ALTERNATIBAK. GAZTEAK, UNIBERTSITATEA ETA GIZARTE MUGIMENDUAK

Ikasle Abertzaleak

"Herri Unibertsitate" ekimena

INTERED

Gizarte eraldaketarako hezkuntza

GGKen Koordinakundea, EHU eta gizarte mugimenduak

Unibertsitate kritikoa eta eraldatzaile baten aldeko unibertsitate behatokia



Ikasle Abertzaleak

Ikasle Abertzaleak Euskal Eskola Nazionala helburu duen ikasle euskaldun, ezkertiar eta feministon antolakunde iraultzailea da definizioz.

Hiru zapalkuntza nagusi identifikatzen ditugu egungo jendartean (klase, genero eta nazio zapalkuntzak) eta ulertzen dugu egungo hezkuntza ereduak horiekin amaitzeko baino, hauek birproduzitzeko eta kasu askotan horietan sakontzeko funtzioa jokatzen duela (modu kontzienteago edo inkontzienteago batean). Hori dela eta, Espainiar zein Frantziar estatuetan benetan agintzen duten elite horiek, indar berezia jartzen dute euren interesei erantzungo dieten hezkuntza erreformak martxan jartzean (LOMCE, EU2015, 3+2...).

IA-k bizitako 27 urteetako esperientziak, gure ikastetxe, fakultate eta lanbide heziketetan inguratzen gaituzten edukiak, pedagogia ereduak, ikas baldintzak, euskararen egoera edota parte-hartzea beraren kritika zorrotza egitera eraman gaitu. Honekin batera ikasleok kolektibo bezala bizi dugun eskubide urraketaaren aurrean ikasleok antolatu eta kolektiboki borrokatzeko beharrari erantzun izan diogu.

Zapalkuntza egoera honen parte den hezkuntza irauli, eta gure askapen indibidual eta kolektiborako balioko duen hezkuntzaren alde lan egiten dugu, gure helburu estrategikoa **Euskal Eskola Nazionala** izanik.

Hau, hain zuzen ere Euskal Herriaren eraikuntza eta garapenean zutabe izango den eskola ereduak izan behar dela uste dugu, jendarte justu eta parekide bat bermatuko duena. Finean, sistemak garatzen duen zapalketa hirukoitzaren gainetik, herritar euskaldun, aske, kritiko eta burujabeak heziko dituen eskola izango da Euskal Eskola Nazionala.

Ikasle Abertzaleak ikaslez osatutako antolakundea da, Euskal Eskola Nazionala lortzeko **tresna**. Egungo testuinguru zehatzetik abiatuta, hau aztertuz, astinduz eta alternatibak sortuz ikasleok askapenerako bidean aurrera egiten laguntzeko balioko duena. Defendatzen dugun hezkuntza ereduaren ezaugarriak, baloreak eta praktikak gure antolakundearen jardunean txertatzeko egiten dugu lan. Baina IA bereziki ikasleontzako ahaldunderako espazio bat da, ikasle boterea

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

artikulatze, urtetako esperientziak pilatu eta horietatik ikasteko, eraikitze eta borrokatze: hezkuntzatik Euskal Herria eraikitze, **ikasleok subjektu iraultzaile bilakatuz**.



Informazio +: ikasleabertzaleak.org

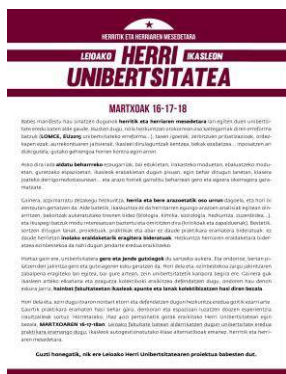
HERRI UNIBERTSITATEAK

Nire bizipenetik egindako kontakizuna

Iker de Luz

Beharbada Herri Unibertsitateen izena eta izana ezagutzen hasteko, lehenengo aldiz izen hau Euskal Herriko unibertsitateetako pasabideetan entzuten hasi zen momentura bidaiatzea izango zen egokiena. 2014 urteko otsaila zen, erdialdea gutxi gora behera. Leioako kanpusean ikasle mugimenduko kideak izanagatik agian ezagunak ziren ikasle ugari ikus zitezkeen klasez klase pasatzen, sarreretan eskuorri batzuk banatzen, Herri Unibertsitatearen ideia hura zer zen azaldu eta sinaduren bidez babesa eskatzen.

Eskuorri horietako bat eskuratuz gero, ondorengoa irakur zitekeen:



“Babes manifestu hau sinatzen dugunok herritik eta herriaren mesedetara lan egiten duen unibertsitate eredu baten alde gaude. Ikusten dugu, nola hezkuntzan orokorrean oso kaltegarriak diren erreforma batzuk (LOMCE, EU2015 unibertsitateko erreforma...), tasen igoerak, zerbitzuen pribatizazioak, ordezkapen ezak, aurrekontuaren jaitsierak, ikasleei dirulaguntzak kentzea, bekak ezabatzea... inposatzen ari dizkigutela; gutako gehiengoa horren kontra egon arren.

Asko dira jada aldatu beharreko ezaugarriak, bai edukietan, irakasteko moduetan, ebaluatze moduetan, guretzako espazioetan, ikasleok erabakietan dugun pisuan, egin behar ditugun lanetan, klasera joateko derrigorrezkotasunean... eta arazo horiek gainditu beharrean gero eta

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

egoera okerragora garamatzate.

Gainera, azpimarratu dezakegu hezkuntza, herria eta bere arazoetatik oso urrun dagoela, eta hori bi zentzutan gertatzen da: Alde batetik, ikaskuntza ez da herritarren egungo arazoaren analisiak egitean oinarritzen, bakoitzak aukeratutako tresnen bidez (biologia, kimika, soziologia, hezkuntza, zuzenbidea...), eta ikuspegi batzuk modu interesatuan baztertu eta omititzen dira (kritikoak eta zapalduenak). Bestetik, sortzen ditugun lanak, proiektuak, praktikak eta abar ez daude praktikara eramatera bideratuak: ez daude herrietan inolako eraldaketarik eragitera bideratuak. Hezkuntza herriaren eraldaketara bideratzea ezinbestekoa da nahi dugun jendarte ereduaren eraikitzeke.

Hortaz gain ere, unibertsitate gero eta jende gutxiagok du sartzeko aukera. Eta ondorioz, bertan pilatzen den jakintza gero eta gutxiagoren esku geratzen da. Hori dela eta, ezinbestekoa zaigu jakintzaaren zabalpena eragiteko lan egitea, bai gure artean, zein unibertsitateetatik kanpora begira ere. Gainera guk ikasleen arteko elkarlana eta ezagutza kolektiboki eraikitzea defendatzen dugu, ondoren hau denon eskura jarritz, hainbat fakultateetan ikasleak apunte eta lanak kolektibizatzen hasi diren bezala.

Hori dela eta, ezin dugu itxaron norbait etorri eta defendatzen dugun hezkuntza ereduaren goitik ezarri arte. Gaurtik praktikara eramaten hasi behar gara, denboran eta espazioan luzatzen doazen esperientzia iraultzaileak sortuz. Horretarako MARTXOAREN 25 eta 26an, Leioako fakultate batean aldarrikatzen dugun unibertsitate ereduaren praktikara eramango dugu, ikasleok autogestionatutako klase alternatiboak emanez, herritik eta herriaren mesedetara.

Guzti honegatik, nik ere Leioako Herri Unibertsitatearen proiektua babesten dut.”

Hilabete beranduago Leioako Hezkuntza Fakultatean egun eta erdiko iraupenarekin sortuko zen esperientziak gorputza emango zion izen horri. 300 ikasle inguruk Herri Unibertsitateak iraun bitartean bere graduaz zituzten klaseetara ez joatea erabaki zuten. Horren ordean, ikasleok autogestionatutako klaseen parte izan nahian, kanpusaren erdialdean dagoen Mikel Laboa plazan hasi zen manifestazioarekin bat egin zuten, Herri Unibertsitatearen alde, baina hura non izango ote zen jakin gabe.



Minutu batzuk beranduago, ehunka ikasle Leioako Hezkuntza Fakultatearen bi eraikinetatik bat beteko zuten, klase ezberdinetara joango ziren, elkarrekin bazkalduko zuten eta horietako asko arratsaldeko eztabaidetan eta gaua pasatzen geratuko ziren, egun berezi hartan sortu zen

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

gertaera berri hura egun bat gehiago luzatzea izatea ahalbidetuz.

Soziologiako ikasleek prestatutako “Kultura industrialaren eragina rolen eraikuntzan”, Lehen Hezkuntzakoek prestatutako “Zeinu hizkuntza”, zuzenbideko ikasleek prestatutako “musika eta mugimendu sozialak”, matematikakoen “probabilitatearen misterioak”, fisikakoen tailerra, arte ederretakoen “feminismo en el arte”, euskara eta katalan klaseak, greba eskubideari buruzko tailerra, maskulinitatea, mexikoko iraultza... izango ziren egun horietan zehar “askatutako” klase guztiak goraino betetzea eragingo zuten tailer, hitzaldi eta eztabaidak.

Sare sozialetan eta euskal komunikabideetan ere oihartzun zabala izango zuen Herri Unibertsitate hark, kazetari ezberdinak fakultatetik bueltaka ibiliko ziren ondorengo eguneko prentsan agertuko ziren artikuluak eta albisteak prestatzen, ikasleak elkarrizketatzen eta eurak ere klaseen artean “kurioseatzen”.

Egun eta erdi horretan gertatutakoak erreferente berri bat sortuko zuen Euskal Herriko unibertsitate ezberdinetako ikasle mugimenduetan ari ginen ikasleон artean, esperantza berri bat eta aldi berean hezkuntza eraldaketarako borroka planteatzeko modu ezberdin baten agerpena, teoritik praktikarako jauzia egiten hastea.



Geroago, esperientzia hori Hego Euskal Herriko unibertsitate publikoetara zabalduko zen, hauetako bakoitzean bere ezaugarri bereizleak hartuz. Hasiera batean puntual itxura izan ahal zuen esperientzia hark ondorengo urteetarako ikasle mugimenduaren proiektu zentral bihurtzeko trantsizioari ekingo zion.

Hala ere, kanpotik ezerezetik agertu den proiektu bezala interpretatu ahal den arren, Herri Unibertsitatearen sorreraren haziak askoz lehenago landatzen hasi ziren.

HEZKUNTZA HERRIARENTZAT

Herri Unibertsitateen jatorria ulertzen hasteko, hauen “hezkuntza herritik eta herriarentzat” mezuaren jatorriak ezagutzea interesgarria izan daiteke. Horretarako Gasteizera salto egingo dugu denboran, 2011. urtera zehazki.

Urte horretan, Gasteizeko ikastetxeetako IA-ko taldeek ikastetxe bakoitzeko ikasleen arazoak elkarren artean saretzearen beharra planteatu zuten. Logika horretan oinarrituta, ikasturte

hasieran ikastetxe ezberdinetan ikasleen problematikak aztertzeko saio batzuk antolatu zituzten, eta hauetatik bereziki hausnartu zen egungo edukiek, pedagogia ereduak... “sistema birproduzitzea” eragiten zutela, eta ikasleoi egozten zitzaigun paper pasibo, lehiakor eta indibidualista eraikitzea erabat beharrezkoa zela hori gertatzeko. Hala ere, ikasleonen partetik erresistentzia ugari egoten zirela hausnartu zen, baina isolatuak egonik, erresistentzia horiek ez zutela indar nahikorik hezkuntza ereduaren eraldaketarik eragiteko, eta askotan zigor bidez erreprimituak izaten zirela.

Horren aurrean, ikastetxeren batean sortua zegoena bezalako ikasle mugimendu zabal eta indartsua eraikitzearen beharra azpimarratu zen, denek konpartitzen zuten oinarri komun batekin. Oinarri komun hori sistema kapitalistaren birproduzio hau apurtzeko asmoa eta jendarte eredu berri eta askeago bat eraikitzeko balioko zuen hezkuntza lortzean oinarritzen zen.

Ikastetxe horietako ikasleekin batera Herri Eskolen (Abenduak 6 bezalako jai egun arrotzetan ikastetxeak irekiz ikasleok antolatutako “klase egun herritarrek”) bidez ateratako ondorioak abenduko oporretan garatzeko ardura hartu zuten IA-ko kideek. Hausnarketa horren funtsa [testu](#) batean idatzia izan zen, eta ondoren [bideo](#) bat muntatu zuten ideia esanguratsuenak bilduz. Hortaz gain, ondorioztatu zen birproduzio horrekin amaitzeko hezkuntzan eragin beharreko eraldaketak gauzatu ahal izateko, ikastetxe askotan ez zeudela oraindik hainbat berme “demokratiko” lortuak, eta ikasleen nahi eta asmoak ezin zirela ikastetxeetan aurrera eraman, (mehatxuengatik, espazio faltarengatik, zigorrengatik, egiten zitzaien kasu gutxiagatik...). Beraz, martxoan formakuntza, tailer eta mobilizazio kate bat antolatua izan zen, momentu hartan existitzen ziren ikasle asanbladekin batera. Epe motzeko helburua hezkuntza eraldaketak martxan jartzeko [minimo](#) batzuk lortzea izango zen, eta epe ertainekoa hezkuntza herriaren mesedera jartzea.

Oinarri horren gainean **“Hezkuntza herriarentzat!” mugimendua** sortu zen, eta hilabete baten ondoren Gasteizeko bigarren hezkuntzako ikastetxeetan ikasle asanblada bakarra egotetik 13 egotera pasatu zen. Mugimenduaren bilakaera guztia [blog honetan](#) isladatua dago, eta bertan ikus daiteke mezu horrek izandako arrakasta eta ikasleek adierazitako premia eraldaketa horri gehiago itxaron gabe ekiteko.

Honen azalpenean gehiago luzatu gabe, ikasleek legimitatutako desobedientzian oinarritutako ekimen kate handia sortu zen. Martxoan zehar ikastetxeetan normaltasunarekin erabat apurtu zen. Besteak beste “herriarekin eta bere arazoekin” lotura zuten edukiak lantzeko tailer eta hitzaldi ezberdinak klase orduetan egiteko baimena eskatzen zen, ukatua izaten zen, eta ikasleen artean babesa jasotzen zen, ukazioaren berri emanez. Indar nahikoa bilduz gero, ekimena baimenik gabe egiten zen. Baimenik ez izatean, espazioak (gelak, frontoia...) okupatu behar izaten ziren “herriaren mesedera” zeuden gai horiek lantzeko. Erantzuna erabat masiboa izaten zen, eta zigorrak ekiditu egiten ziren, ikastetxe ezberdinen arteko elkartasun eta elkar-babeserako sareei esker.

Eskumako irudian ikusten dena Ekialdea DBH-ko frontoia da, batxilergoko eta DBH-ko ikasleek hartua. Martxoak 8-an hezkidetzako tailerra egiteko baimena ukatua izan ondoren, ikasleek patio ordua amaitzean klasera bueltatzeari uko egin zioten, eta frontoia hartu zuten tailerra egiteko.



Bestetik antzeko datetan, Ikasbidea ikastetxean (Durana) berdina gertatu zen. Mendebaldea ikastetxeko ikasleen babesari esker (zeinak bizikletaz euren ikastetxeraino joan ziren elkarrekin desobedientzia ekimena egitera), frontoia okupatu eta feminismoari buruzko eztabaidak egin ahal izan zituzten. [Bideo honetan](#) irudiak ikus daitezke.



ARGAZKIA: 2012/03/21 GASTEIZ

Dinamika hauen logika Herri Unibertsitateen jatorri txiki eta urrun bezala uler genezake. Paraleloki Iruñerriako eskualdean ikasleek mobilizazio oso jendetsuak antolatuko zituzten, “**ikasleok iraultza**” lelopean. Testuinguruaren eta ikasleoen eginbeharren irakurketan oinarri berdina zegoen: ikasleok altxatu behar gara behar dugun hezkuntza eredua eraikitzeko.

Bi mugimenduen arteko harremanak eta informazio-trukeak sortuko ziren ikasturte horretan zehar, eta azken finean, mugimendu hauek gertatu bitartean batxilergoan zeuden ikasle ugari, elkarrekin topo egingo zuten unibertsitatean, ikastetxetan erdizka lortutakoa unibertsitatean bere osotasunean aurrera eramateko gogoak piztuz.

11x12: HEZKUNTZA HERRITIK ETA HERRIENTZAT

Aurreko atalean deskribatutakoa “martxoko iraultza” bezala ezagutua izango zen, bereziki Araba eta Nafarroako ikasle eta gazte mugimenduko kideen artean. Prentsak ere, “Hezkuntza Herriarentzat!” mezuarekin antolatutako mobilizazio jendetsuen berri emango zuen, eta Martxoak 29-an egingo zen greba orokor batekin helduko zen bere puntu gorenera, ondoren intentsitatea jaitsiz.

Hurrengo hilabeteetan Espainiako hezkuntza ministroak hezkuntza erreforma bat egiteko asmoa adieraziko zuen, eta Espainiar



estatuak zapaltzen dituen nazioetako ikasle antolakundeek bilera bat egingo zuten horren aurrean egitekoak adosteko. Bilera horietatik urriak 11rako ikasle greba deialdiak egingo ziren **“Erreforme! ez! Hezkuntza herritik eta herriarentzat!”** lelopean. Horrela, “hezkuntza herriarentzat” leloa, “herritik eta herriarentzat” bihurtuko da, alde batetik hezkuntza herritarra aldarrikatuz, eta bestetik, herri zapaldu bakoitzaren beharren mesedera dagoena.

Deialdi hauek “11x12” bezala ezagutuak izango ziren, urriak 11-n greba deialdia eginagatik eta urriak 12 (jai egun arrotza) herri eskolak antolatzeagatik, kontrakotasunetik eraikuntzarako saltoa ematearen beharra azaleratuz. [Blog bat](#) sortu zen honen berri emateko, eta bertan ikus daiteke lurralde ezberdinetan izan zuen jarraipena.



Horrela, martxoan eskualde oso zehatz batzuetan erabiltzen zen mezua eta logika, Euskal Herri mailan eta nazioartean zabaltzen hasiko zen. Urriak 11ko mobilizazioek mezuari eta oraindik izenik ez zuen erreformarekiko kontrakotasunari babes masiboa emango zieten, ondorengo urteetan garatuko ziren dinamikek behar zuten indarra batuz.

Bitartean, urte honetan zehar, IA **VI. Kongresu prozesuan** murgildua egon zen (“Euskal Herria Hezkuntzatik Eraikiz” lelopean), ordura arteko esperientzietako ikaspenen sistematizazioa eta teorizazioa egiten. Besteak beste, garai hau izan zen unibertsitateetako hausnarketetan klase autogestionatuak antolatzen hastearen ideia, jakintza kolektibizatzearena... planteatzen

hasi zen garaia.

Guzti honen atzean **Bologna-ren aurkako borroketatik jasotako ikaspen garrantzitsuak** zeuden. Europar Batasuna bihurtzen ari zen egiturazko erreformen atzean zegoen subjektua; erreformak aurrerakoiagoak edo kontserbadoreagoak izan arren muin berdina mantentzen zuten (Europa mailako homogeneizazioa eta hezkuntzaren merkantilizazioa); kontrakotasunean eta erreformak gelditzeko asmoan oinarritutako borroka moldeek intentsitate oso handikoak izan arren erreforma hauen aplikazioa atzeratzea baino ez zuten lortu...

Unibertsitatean gertatzen ari ziren aldaketek bide planifikatu bati erantzuten ziotela eta MME-k zehaztutako sektore nagusi guztiei eragiten zien estrategia bati erantzuten ziotela ondorioztatu zen ([ZSAO](#), [EU2015](#) eta [EE2020](#)). Beraz, unibertsitatearen eraldaketarako borrokak, askapen prozesu zabalago batekin batera planteatu behar ziren. Izan ere, ez zegoen unibertsitatean aldaketak eragin eta horiek denboran mantentzerik, horiek babestuko lituzkeen botere egiturarik gabe.

Beraz, eliteen mesedera egindako erreforma eta aldaketekiko mobilizazioa eta indarra, eredu propio eta herritar bat eraikitzea bideratu behar zirela ondorioztatu zen. Horrela, gure unibertsitateetan aldaketa handi eta iraunkorrak planteatu eta gauzatzeko moduko indarra pilatu arte, boterearen egituretatik kanpo aldaketak martxan jartzearen beharra azaleratu zen, **kontra-botere egituraketa berriak sortuz, aurrera eramandako alternatiba zehatzen inguruan**. Oinarri horietatik jaioko ziren ondorengo urteetarako ikasle mugimendua antolatzeke moduak eta honek aurrera eramango zituen proiektuetatik asko.



Besteak beste, kanpus
ugaritan ikasle
mugimenduaren proiektu
komunikatiboak sortzen
hasi ziren ([Leioatik](#) -



hasieran [LIM](#) zena- leioako kanpusean, [HaraBa!](#) Gasteizko kanpusean...). Guzti hauen funtzioa ikasleriari aurrera eramango ziren eta hasiera batean txikiak eta lokalak izango ziren borroka eta proiektuen berri ematea izango zen. Horrela, komunikabide handien atentzioa deitzeko modukoak ziren ekintza ugari mantendu arren, dimentsio ezberdin batekoak ere agertzen eta ikasleen artean zabaltzen hasi ziren, logika berri bati ateak irekiz.

BIZKAIKO IKASLE EZTANDA ETA LEHENENGO HERRI UNIBERTSITATEA

Hurrengo ikasturtera jauzi eginez, faktore ezberdin ugari elkarren artean gurutzatuko ziren: Gasteiz eta Iruñerrian ikastetxeetan mugimendu sendoak sortzen aritutako ikasle ugarik Bizkaiko unibertsitateetan egingo zuten topo, IA-ko unibertsitateetako taldeek aurretik deskribatutako hausnarketa egina izango zuten, LOMCE legeak mugimendu oso sendoak eragingo zituen eta kontrakotasun oso handia piztuko zuen hezkuntza komunitate osoaren artean, eta epe ertain batera unibertsitateen erreforma berri bat bistaratzen hasiko zen, eta guzti honek unibertsitateetan ere ikasleen zati baten aktibazioa eragingo zuen eta ikasle mugimenduaren gorakada berri bat hasiko zen.

Bizkaiko unibertsitateetan bertan, LOMCEren kontra biltzen ari zen indar guzti horiek konkista

zehatzak lortu ahal izateko eta proiektu zehatzak eraikitzea ahalbidetzeko, fakultateka antolatutako ikasle mugimendu sendo bat sortzeko apustua egin nahi izan zen. Horren lehenengo itzulpena [BUIA-ren sorrera](#) (**Bilboko Unibertsitateetako Ikasle Asanbladen koordinadora**) izan zen: hilabete batzuen kontuan ikasle asanblada bakarra Bilboko unibertsitate bakarrean existitzetik (Sarrikon -SIA izenekoa-), fakultate ia guztietan sortzea lortu zen.



Bilboko
Unibertsitateetako
Ikasle
Asanblada

Andra Mari
Deusto
San Mames
San Mames Berria
Sarriko

Hilabete beranduago Leioako ikasle eta gazte antolakunde ezberdinak ados jarriko ziren **“21-12 prozesua”** deitu zen ideia martxan jartzeko. Erreformekiko kontrakotasunean azaroak 21-ean Bizkaia mailako unibertsitateetako ikasle greba deituko zen, eta abenduak 12 arteko prozesu bat



ARGAZKIA: AZAROAK 21 BILBO

martxan jarri, mobilizatutako ikasleak fakultateka asanbladetan antolatzeko. Horren emaitza Bilbon sortu ziren asanbladez gain Leioan sortu ziren beste 4 asanbladak izan ziren (zientzietakoa, hezkuntza fakultatekoa, gizarte eta komunikazio zientzietakoa eta zuzenbidekoa).



Abenduan zehar, ikasle mugimenduaren pizkunde prozesua Bizkaiko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko ikasleengana zabaltzea proposatu zen, eta hori martxan jartzeko planifikazioari ekin zitzaion

Bizkaiaiko ikastetxeetako IA-ko taldeekin eta asanbladekin batera (esate baterako [Gernikako Ikasle Asanblada](#)). Prozesu horren emaitza, **manifestu** bateratu bat²³, ikastetxeetan ikasle mugimendua pizteko planifikazioa, Bizkaia mailako koordinadora baten sorrera eta kanpora begirako ildo komunikatibo bateratua izan ziren. Prozesua publikoki urtarrilaren 16-an hasi zen [prentsaurreko](#) baten bidez, eta inflexio momentu gorena martxoak 27-an jarri zen, Bizkaiko ikastetxe eta unibertsitate guztietako ikasleei Bilbora joateko dei eginez, **“Hezkuntza herritik eta herriarentzat”** izan behar dela aldarrikatzeko. Mugimenduari **“Bizkaiko Ikasle Eztanda”** deituko zitzaion.

Urtarriletik martxora bitarte hezigune askotan asanbladak sortu eta “hezkuntza herritik eta herriarentzat” logikapean ekimen eta eraikuntza esperientzia ezberdinak aurrera eramane ziren, Leioako **lehenengo Herri Unibertsitatea** besteak beste, **martxoak 25 eta 26an** (ikasle grebaren aurreko bi egunetan). Bilboko fakultate batean ere itxialdi bat antolatuko zuten, Sarrikon **“kontra-**



²³ MANIFESTUA:

Manifestu honen sinatzaileak garen Bizkaiko ikasleok, egungo egoeraren aurrean hau adierazi nahi dugu:

Gaur egun ezarria dagoen hezkuntzak kapitalismoan pieza bat gehiago izateko hezten gaitu, lan esku egokia izan gaitzen behar ditugun trebetasunak, ezagutzak eta mundu ikuskera irakatsiz. Era berean gure artean lehiatzeko eta individualistak izateko hezten gaitu, azterketak, zenbaki bidezko ebaluazioak... bezalako selekzio tresnen bidez balio dutenen eta balio ez dutenen arteko aukeraketa eginez. Hortaz gain, euskalduntzea bermatzen ez duten ereduak sustatzen dira hezigune askotan, eta fakultate anitzetan karrerak edo irakasgai zehatzak euskaraz ez dira eskeintzen, Lanbide Heziketa askotan bezala. Gainera, 7 lurraldeak batzen dituen jakintza zein ikuspegi oro baztertu edo kontzeptu bezala ukatzen da, nazio bezala zapaltzearen bermeetako bat bihurtuz. Eta hori gutxi balitz bezala, sexuaren gainean eraikitako generoaren arabera banatutako rol eta identitateetan hezten gaituzte, horrela, gizon eta emakumeen arteko ezberdintasunak handituz, eta patriarkatuaren biziraupena bermatuz.

Gainera, orain onartu duten LOMCE edo datorren urtean unibertsitateetan inposatuko diguten “Estrategia Universidad 2015” bezalako erreformen bidez zapalkuntza guzti hauek muturreraino eramane nahi dituzte. Hori dela eta, ezinbestekoa ikusi dugu Bizkaiko ikasleria osoa batu, eta eraso guzti hauen kontra gaudenez (egun ezarria dagoena ere errotik aldatzearen alde gauden bezala), hitzetatik ekintzetara igarotzea, eta herritik herriarentzako den hezkuntza praktikara eramanez, egungo ereduak errotik iraulliko duen ikasle mugimendua eztabaraztea.

Horretarako, ikastetxe eta fakultate bakoitzeko gela bakoitzeko ikasle guztiei manifestu honetara atxikitzeko eta Martxoaren 27an Bilboko kaleetan orain arte inoiz ikusitako Bizkaiko Ikasle Eztanda handienera batzeko dei egiten diogu. Eta gaurtik (urtarrilak 16) ordura arte toki bakoitzean dauden arazoak aurkako borroka eta mugimenduak gero eta indar handiagoa hartzea deitu nahi ditugu, gehiago onartu ezin dugun egoera hau, sistema hau, eta hezkuntza hau mantentzea sostengaezina egingo duen egoera sortuz.

Hasi da atzera kontual!

**GORA BIZKAIKO IKASLERIA!
GORA IKASLEON UDABERRI GORRIA!**

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

ekonomia jardunaldiak” egingo ziren eta ikastetxe ugaritan gelak okupatuko zituzten aurreko asteetan clase autogestionatuak egiteko. Herri Unibertsitatearen logikaren lehenengo esperientziak izango ziren.



Martxoaren 27-a **azken urteetako Bizkaian zein Euskal Herrian egondako mobilizazio egun indartsuena izango zen** (Euskal Herriko deialdiak estatu mailako deialdia eragin zuen, “domino efektuz”). Gainontzeko tokietan hezkuntza publikoaren defentsan eta LOMCE-ren kontra aterako ziren arren, Euskal Herrikoak hezkuntza “herritik eta herriaren mesedera” egon dadila eta hiru zapalkuntzekiko aurkakotasuna aldarrikatzeko atera ziren kalera, diskurtsoan ere aldaketa bat aurrera emanez.

Ibaetan liburutegia masiboki okupatuko zen bertan eztabaidak, asanbladak... egiteko, Iruñean hutsik zegoen haur eskola batera sartuko ziren Herri Eskolak egiteko, Gasteizen, Arrasaten, Oreretan, Aiaraldean, Altsasun, Goierrin... manifestazio oso jendetsuak egingo ziren eta orokorrean prentsan (ez soilik prentsa euskaldunean) oso inpaktu sendoa izango zuen (Portadako irudi nagusietan agertuko ziren ikasle mobilizazioak). Aurreko egunetako eraikuntza esperientziei, okupazioei eta Herri Unibertsitateari buruzko iritzi artikulak ere ez ziren faltatuko, ezkortasun garai erdian esperantza eta ikasleen inizatiba azpimarratuz.

Honek ikastetxe eta fakultate askotako ikasle asanblada eta taldeetan begirada epe motzetik epe ertainera aldatzea eragingo zuen. Epe ertain baterako helburuak ezarri eta horien alde lan egiterako saltoa ematen hasi zen, eta horrela erreforma eta beste erasoen aurreko erreakziotik eta agitaziotik, alternatibak sortzerako pausua emango zen.

LEHENENGO HERRI UNIBERTSITATEA

Bizkaiko Ikasle Eztandaren zurrunbiloaren erdian, Leioako Kanpusean “Sustapen Taldea” izeneko taldetxo bat eratuko zen otsaila hasieran. Honetan fakultate bakoitzetik bi-hiru pertsona egongo ziren, bai IA-koak, bai ikasle asanbladakoak (baldin bazegoen) edo proiektuan interesa zutenak (arte ederren kasuan bezala). Guztira 9 pertsona inguruko taldetxo hori izango zen Herri Unibertsitatearen antolaketa zentralaz arduratuko zena. Talde honek egindako proposamenak

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

bai kanpuseko IA-ko taldeek zein asanbladek begi onez ikusiz



gero, denak izango ziren hauek aurrera eramateaz arduratuko zirenak.

Asteroko bilerekin egitaraua, komunikazioa, materiala, baimenak, jatorduak... prestatzen joan ziren, Sustapen Taldeko bakoitzak ardura espezifikoren bat hartuz.

Herri Unibertsitatearen proiektua jendarteratzeko eta ikasleen babesak lortzeko “babes kanpaina” bat abiatu zen, klasez klase proiektua azalduz, klaseak antolatzen gonbidatuz eta sinadurak jasoz. Horrela martxoak 25 eta 26-an egingo zen Herri Unibertsitatea ezagutzera eman



zen, eta horrela antolatu ziren 23 klase autogestionatuak (batzuk asanbladek eta IA-ko taldeek antolatu zituzten, eta beste batzuk proiektuarekin motibatu eta beren kabuz klase bat antolatzeko prest agertu ziren ikasle taldeek). Hasieratik ez zen tokiaren berri eman, baimenik emango ez zelako eta martxoak 25eko goizean Mikel Laboa plazatik abiatutako manifestazio bat izan zen Herri Unibertsitateari hasiera eman ziona.

Lehenengo Herri Unibertsitate honetan bi egunetako goizetan lau klase egon ziren aldi berean, gutxi gora behera bakoitzean 80 eta 100 ikasle inguruk hartu zuten parte. Elkarrekin bazkaldu ondoren, beste bi tailer egon ziren aldi berean arratsaldean, eguna asanblada orokor batekin amaituz. 160 pertsona inguru geratu ziren lotan, eta bigarren egunean goiza lehenengoaren antzekoa izan zen.



Egun hauetan eman ziren klaseak bakoitzak ikasten zuenaren arabera antolatuak izan ziren, ikasten genuen horri ikuspuntu kritiko edota osagarri bat ematen hasteko asmoz. Herri Unibertsitate honen parte izan zirenen arteko harremanak biziki aldatu ziren, eta ordutik aurrera ikasle mugimenduan aktiboki parte hartzen hastea erabaki zuten ikasle asko egon ziren. Egon ez zirenentzat (bai kanpuseko gainontzeko ikasleak, bai irakasle asko, bai komunikabide euskaldunak, baita Euskal Herriko beste kanpusetako ikasleak ere) erreferentzia bat sortu zen bi egun hauetan zehar, eta sare sozialetan zein lagunen bidez Herri Unibertsitate honekiko oso adi egon ziren. Guztira 300 ikasle inguruk sortu zuten lehenengo Herri Unibertsitatea.

Lehenengo Herri Unibertsitate honi buruz gehiago jakin eta irudiak ikusteko, gomendagarriak dira [Argiak](#) eta [Leioatik](#)-ek egindako bideoak.

SUSTRAIAK JARDUNALDIAK ETA KOLEKTIBIZATU.CC

Martxoak 27-ra arteko tartean Bizkaian sortutako beharrei erantzuteko asmoz, Sustraiak formakuntza jardunaldiak antolatu ziren aurretik aipatutako koordinadoratik. Honen helburu nagusia “hezkuntza herritik eta herriarentzat” mezua edukiz betetzea izan zen, ondoren liburuxka bat argitaratuz ([hemen](#) online). Jardunaldi hauetan zehaztu zen besteak beste, epe motzera “hezkuntza herritik etortzeko” eta “hezkuntza herriaren mesedera jartzeko” jarriko ziren lehentasunak. Hurrengo urterako Bizkaiko Herri Unibertsitatek logika hau oso kontuan hartuko zuten.



Beste ideia interesgarri askoren artean, **“hezkuntza herritik”** batetik heziguneetan modu interesatuan omititzen ziren zapalduen jakintzak guk hauetara ekartzea izango zela, eta bestetik herriak dituen beharren analisia egitea (ikasten dugun horren ikuspegitik) izango zela adostu genuen.

Hortaz gain ere, **“hezkuntza herriarentzat”** edo herriaren mesedera jartzea batetik hezigunean sortutako jakintza kritikoa jendarteratzea eta denen eskura jartzea izango litzateke, eta bestetik nazio eraikuntza zein jendarte eraldaketari begirako alternatiba zehatzen sorrera. Horietaz gain, “ikasle bloke bat sortzea” eta “hezkuntza eraldaketa” martxan jartzea adostu zen.



Horretarako besteak beste maila teorikoago batean zapalkuntzen eta hezkuntzaren arteko lotura landu zen; eta bestetik Herri Unibertsitatea (edota Kontra-ekonomia jardunaldiak) bezalako dinamikei urtean zeharreko jarraipen bat ematearen premiari begirako bi esperientzia ezagutzeko aukera egon zen: “Herrialde Katalanetako Unibertsitate Komunista” ([UCPC](#)), eta Formakuntza Kritikoko Taldeak (kazetaritzan, medikuntzan, politikan... sortzen ari zirenak; adibidez [“Ruta 451”](#)).

Bereziki **Formakuntza Kritikoko Talde** hauen logikatik eta funtzionamendutik ideia asko aterako ziren fakultateka urtean zehar egin litekeen lan motari buruzko galderei erantzuna emateko. Talde hauek, gradu zehatzetako ikasleak bildu ohi zituzten, ikasten ari ziren horri buelta pare bat gehiago eman, eta kritikotasunean sakontzeko. Horretarako, hainbatek jardunaldiak... antolatzen zituzten (bereziki Bartzelonan), eta beste batzuk irakasgai zehatzen bat sortzera heldu ziren. Horien artean ere oso erreferentea da [Taifa](#), zeinak ekonomiari buruzko formakuntza kritikoa eskaintzen duen modu iraunkorrean urtean zehar (ikertzaileak eta irakasleak ere barnebilduz).

Besteak beste, Sarrikoko Ikasle Asanblada (SIA) zena, **Ekonomia Kritikoko Talde** ([EKT Sarriko](#)) bihurtuko zen, urtean zehar ekonomia ikuspuntu kritiko batetik landuz hitzaldien, eztabaiden eta jardunaldien bidez. Talde



espezifiko honek garapen oso interesgarria izan du, eta UEU edota beste entitate batzuegatik gonbidatua izan da TTIP edota alternatiba ekonomikoen inguruan egiten ari den lanaz hitz egitera.

Unibertsitateetako IA-ko kideek ere hauen aplikazio praktikoari buruzko hausnarketari ekin zioten uda hartan, aurrerago proposamen edo balizko metodologia bezala erabiliko zena sortuz: “**eskola kolektiboen filosofia**” izenekoa. Filosofia honen arabera, formakuntza kritikoaren prozesuak hiru pausu izango lituzke. 1) “*Formazioaren kritikarekin*” hasita (hau da, irakasten digutenaren kritika, beste ereduarekin kontrastea...); 2) “*kritikaren formazioarekin*” jarraituz (hau da, formakuntza kritikorako baliabideak sortu eta denen eskura jartzea, hasieran partzialki eta soilik arlo batzuen inguruan, aurrerago gradu edota disziplina osoaren inguruan), eta aurrerago 3) *alternatiba zehatzak sortuz* (izan unibertsitatean bertan eraldaketak eragitea, izan unibertsitateetatik kanpo ikasitakoarekin lotutako alternatibak sortzea).

Logika honetan oinarrituta, hainbat asanbladak funtzio espezifiko hori (formakuntza kritikoa) betetzen hasteari ekingo zioten 2014 urtean zehar (Medikuntza Asanblada, GKZko asanblada, zuzenbideko asanblada...), eta beste hainbaten kasuan talde espezifikoaren sorrera bultzatuko zen

([IngeniHerria](#) kasu).

Bitartean, Euskal Herri mailako bilera ugari martxan jarriko ziren, gazte mugimenduaren barruan (bereziki) zeuden alternatiben beharrak aztertzeko, horiei ikuspuntu kritiko eta eraikitzaile batekin erantzuteko potentzialak ziren graduak eta ikasle taldeak identifikatzeko, eta norabide honetan joango zen “eskola kolektiboaren filosofia” ikasle talde horiei martxan jartzea proposatzeko.

Honekiko paraleloki **kolektibizatu.cc** proiektua sortuko zen, jakintzaren kolektibizazioari ekiteko asmoarekin²⁴.



²⁴ PROIEKTUAREN AZALPENA:

Gaur egun, besteongandik ikasitako, besteekin eraikitako edo gure hausnarketen bidez sortu eta zabaltzen dugun jakintza honen “jabea” denaren esku geratzen da.

Alde batetik guk egindako lana eta ikasitako guztia armairu batean gordea geratzen da. Soilik guretzat izan dira baliagarriak eta besteek ezin izango dute ezer ikasi bertatik.

Bestetik, badira hainbat jakintza zeinak elitizatuak dauden, soilik horietara sarbidea dutenen eskura daudenak (horretarako diru kopuru altuak ordainduz esaterako).

*Gure ustez jakintza **herritik eta herriaren mesedera** egon behar da, unibertsitatea eta hezkuntza egon beharko liritezkeen bezala. Baina nola eraikiko dugu Herri Unibertsitate bat, bertan kolektiboki bildu, partekatu, eztabaidatu, zalantzatan jarri, kontrastatu, zabaltu eta eraikiko dugun jakintzarik gabe? Herritik eta herriaren mesedera dagoen unibertsitateak jakintza kolektibizatua behar du izan: **kolektiboki eraikitakoa, kritikoa, askapen eta eraldaketari begirakoa**, eta gure kasuan, **euskaldun eta euskaratua**.*

*Hori lortzeko prozesua abiatzeko, hona unibertsitateko hainbat ikasle animatuon lehen alea: **kolektibizatu.cc**, software librean, lizentzia ireki eta solidarioan eta Euskal Herriarekiko konpromisoan oinarritutako proiektua.*

Hiru fase ditu:

1) APUNTE ETA LANEN BILKETA

Ikasleon apunte eta lanak kolektibizatuko ditugu ikasle eta herritarren jakintza denon eskura jarritz, horrela kolektiboki jakintza eraikitzen joateko eta berau inori ez ukatzeko. Horrela, lana erreztu, lehia eragiten duen presioa gutxitu eta elkarrekin eta elkarrengandik ikasteko.

2) HERRI JAKINTZA KRITIKOAREN ERAIKUNTZA

Bildutako jakintza eta lanak hartu, euskaratu eta bertatik herri ikuspegi kritikoa barnebiltzen duen hainbat publikazio egiteko fasea izango da. Hau hasieran gai zehatzen ingurukoa izango da, ikasten dugunarekin lotua. Baina ondoren, graduako urte oso batean erabiltzen dugun materiala biltzen duen ikuspegi kritiko eta anitzdun baliabideak sortzen eta kolektibizatzen joango gara.

3) KARRERA OSOEN KOLEKTIBIZAZIOA

Hirugarren fasean graduen urte zehatzak eta ondoren karrera osoak ikuspegi herrikoi eta kritikoa barnebilduta publikatuko ditugu. Horrela unibertsitatean elitizatua izan den jakintza edonoren eskura egoteaz gain, askapenerako hain beharrezkoa den ikuspegi kritiko eta herrikoa euskaraz izango dugu eskuragarri.

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

Hasiera batean unibertsitateetako IA-ko kide batzuk plataforma eraiki eta proiektua martxan jartzeko apustua egin bazuten ere, proiektuak zabalpen garrantzitsua izan zuen (komunikabide askok elkarrizketak eskatu, 470 apunte inguru bildu hiru hilabetetan...), eta egun ikasle mugimenduko pertsona ezberdinak dabiltza proiektuarekin jarraitzeko elkarlanean.

Ikus daitekeen bezala, paraleloki zentzu eta logika berean zihoazen proiektu ezberdin ugari jarri ziren martxan urte horretan

ZABALPENA: 2015eko HERRI UNIBERTSITATEAK

2015eko Herri Unibertsitateak pausu handi bat izan ziren proiektuaren hedapenari eta egonkortzeari begira. Lehenengo aldiz, 2014an Leioako kanpusean hasi zen proiektu hura, Gasteizen, Bilbon, Nafarroako Unibertsitate Publikoan eta Ibaetan ere aurrera eramango zen. Lehenengo aldia izan arren, hiru eguneko egitaraua antolatzeko apustua egin zuten kanpus guztietan, horrela jauzi arriskatu bezain ausart bat eginez.

Antolakuntzari zein egitarauari erreparatuz ezberdintasun handia egon zen Leioako Herri Unibertsitatearen eta gainontzekoen artean, izan ere, Leioakoarentzako bigarren Herri Unibertsitatea zen 2015ekoa. Hori dela eta, bai aurre-prestakuntzaren laburpentxoak egiteko, zein egunak berak zelarik izan ziren kontatzeko batetik lehenengo aldiz egin zutenak eta bestetik Leioakoa ezberdintzea komeniko litzateke.



Antolatzaileei dagokionez, proiektua Hego Euskal Herri osoan martxan jartzearen proposamena unibertsitateetako IA-ko taldeek eginga izan zen arren, kanpus bakoitzeko ikasle mugimenduak oso begi onez ikusi zuen. NUP-en kasuan, Otsailak 26-an antolatutako ikasle grebarako sortu zen ikasle asanblada masiboa (100 ikasle inguru bildu ohi zituen) izan zen antolatzailea. Gasteizkoaren kasuan,



“Jaikialdia” izeneko ikasle mugimenduaren koordinadora izan zen antolatzailea, zeinak HaraBa! (proiektu komunikatiboa), Naturarekin 1 (ingurumen zientzietako formakuntza kritikoko taldea), GUET (Gasteizko Unietako Emakume Taldea) eta IA barnebiltzen dituen. Ibaetaren kasuan, IA-k antolatu zuen, oraindik ez zegoelako fakultate bakoitzeko talderik. Bilboren kasuan BUIA-n antolatuak zeuden asanblada eta talde guztiak izan ziren antolatzaileak. Leioaren kasuan Zientzietako, Zuzenbideko, GKZ-ko eta Medikuntzako asanbladak, “Leioatik” proiektu komunikatiboa, “Madamak” asanblada feminista, ikasle mugimenduko kide solteak eta fakultate guztietako IAKo taldeak izan ziren.

Leioaren kasuan, bigarren urtea izanda, kanpus mailako Sustapen Talde bat sortu zen, 26 pertsona inguruk osatua, asanblada eta talde guztiak ordezkatzuz. Honen barruan 6 lan talde egin ziren (komunikazioa, teknikoa, egitaraua, txandak, diruzaintza eta azpiegitura), astero arlo horietako lana aurreratuz. Fakultate bakoitzean ere sustapen taldeak sortu ziren, gradu bakoitzari zegokion egitaraua sortzeko. Herri Unibertsitatea hurbiltzen zioan heinean horietaz gain “koordinazioa” eta “krisi taldea” ere sortu ziren.

Orokorrean Herri Unibertsitate guztien egitarauak otsaileko azken astean eta martxoko lehenengoan aurkeztuak izan ziren. Leioako kanpusean aurreko urteetako babes kanpaina gehiago zabaldu zen, sinadura kopurua bikoiztuz, eta photocall-ak ere egin ziren. Toki guztietan klasez klase pasatzea, eskuorri banaketa, sare sozialen bidezko zabalpena, irakasleekin klaseak bertan bera uztea adostea... egin ziren. Leioaren kasuan, asanblada eta talde guztien artean 120 txanda bete ziren, eta proiektua ezagutzean animatu ziren pertsonekin beste 60. Horiek guztiekin azken asanblada ireki bat ere egin zen, azken detaileak azaldu eta zalantzak argitzeko.



VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

Egunak beraiei dagokienez, guztietan espazio batzuk hartu ziren Herri Unibertsitateak aurrera eramateko: Leioan hezkuntza fakultatea, Ibaetan gelategia, Bilbon sarrikoko eraikin zaharra, NUP- en “pecera”-n eta Gasteizen letren fakultatea.

Aldi berean antolatutako klaseei dagokienez, Gasteizen 3 eta 4 artean antolatu ziren, NUP-en bakarra, Bilbon 2 edo 3, Ibaetan 2 eta Leioan 8 goizetan eta 4 arratsaldetan. Guztietan ere gauean itxialdia egin zuten eta gauean lotan geratu ziren. Guztira **1200 ikasle baino gehiago** izan ziren Herri Unibertsitateetan parte hartu zutenak.



Leioako Herri Unibertsitatearen kasuak bigarren pausu ugari eman ziren. Lehenik eta behin, 80 ikasle inguru biltzen zituzten klaseak pedagogia eredu ez magistralak erabiltzeko nahiko ezegokiak zirela hausnartu zenez, aldi berean 4 klase antolatzetik 8 klase antolatzera pasatu zen ([hemen](#) egitaraua).

Emaitza, ordea, ez zen jende kopuruaren distribuzioa izan, osotasunean zegoen jende kopuruaren bikoizketa baizik (klase bakoitzean 50-80 artean, guztira 600). Arratsaldetan klase praktikoagoak eta eztabaidak egon ziren. Besteak beste unibertsitatearen eraldaketa eta alternatiben sorrera eztabaidagai garrantzitsuenetako bat izan zen, eta lan taldetan banatuta, arratsalde eta gauean lotan geratu ziren 250 ikasleek hurrengo Herri Unibertsitateak eta bestelako proiektuak nolakoak izan beharko liratezkeen erabakitzeko aukera izan zuten. Gauean kantaldia, antzerkia... bezalakoak egon ziren.



Leioako azken egunean Herri Mugimenduko eta Mugimendu Sozialetako kide eta antolakunde esanguratsu ugari gonbidatuak izan ziren arlokako eztabaida batzuetan parte hartzeko: “etxebizitza eta desjabetzeak”, “eurkara eta euskal kulturaren etorkizuna”, “aspaken nazional eta sozialerako prozesuak”, “euskal estatu feminista”, “amaluraren defentsa” eta “hezkuntza eraldaketa jendarte eraldaketarako” besteak beste.



Hauetan eragile eta parte- hartzaile ezberdinen artean egoeraren inguruko eztabaida egin zen, eta horren aurrean planteatzen litezkeen alternatiba ezberdinei buruzkoa bestetik.

Honen helburua, **unibertsitatekanpo dauden problematika nagusiak ezagutzen hasi, eta alternatibak zehazten hastea** izan zen, aurrera begira eraldaketa horiek gauzatzeko jardunbideak erabakitzen hasteko. Beste gauza batzuen artean, etxebizitzari buruzko eztabaidatik hurrengo ikasturtean etxe huts ugari ikasle pixu bezala okupatzeko talde bat sortu zen.

Orokorrean, aurreko urtean baino oraindik eta oihartzun handiagoa izan zuen Herri Unibertsitateak, eta komunikabideetan zein sare sozialetan zabaldu ziren irudi, mezu eta bideoez gain, [dokumental](#) bat ere egin zuten topatu.info-ko kideek, Herri Unibertsitateen proiektua ezagutarazteko. **Dokumental hau erabat gomendagarria da proiektua bere zabalpen urtean ezagutu eta azken Herri Unibertsitateko irudiak ikusteko.** Bestetik ere, bai Leioatik zein Buiaka! Proiektu komunikatiboek egunez eguneko jarraipena egin zuten. Bideo hauek youtuben daude eskuragarri bilatzailean “herri unibertsitatea” idatziz.

AMAITZEKO

Herri Unibertsitateak aurrera doaz, eta aurretik ditugun urteetan zehar oraindik eta gehiago hazten eta sendotzen jarraituko dutela argi daukat. Uste dut toki bakoitzean bere forma eta aurpegi propioak izango dituela, kanpusen arteko berezitasunen aberasgarri horien erakusle.

Bestetik ere, uste dut proiektu hauek ikasleonek gaitasunak argi eta garbi bistaratzen dituela: gai gara behar dugun hezkuntza aurrera eramateko, gai gara momentu honetako erronkak eta arazoak sendo heldu eta hezkuntza zein jendarte eraldaketari ateak irekitzeko baldintzak sortzeko.

Behin entzun nuen, gazteegiak ginela unibertsitateko eztabaida handietan iritzi osatu bat emateko. Beste askotan ere entzun izan dugu, gure berekoikerian, lehian, alferkerian murgilduta bizi garela ikasleok.

Nire ustez, Herri Unibertsitateak, etorkizunean izango diren proiektu handi eta esperantzagarriak, hauek eraikitzeko atzetik egon den lan eta ibilbide luzea eta konplexua, eta gure atzetik datozenek ibiliko duten bidea, gure indarraren eta gure baitan dugun potentzialaren erakusgarri dira. Ikasleok subjektu iraultzaile bilakatzen ari gara.

Errealitate berri baten haziak landatu zituzten gure aurretik egondakoek, eta Herri

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

Unibertsitateak jaio dira bertatik. Honen loreetan ernatuko dira hazi berriak, eta horiek lurrera erortzean, zuhaitz eta baso berriak sortuko. Egin dezagun irribarre, askapena uste duguna baino hurbilago dago eta!

Observatorio Universitario por una Universidad Pública crítica y Transformadora

CONTEXTO SURGIMIENTO DEL “OBSERVATORIO”

EVOLUCIÓN DEL GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL AL de la COORDINADORA DE ONGDs EN GIPUZKOA

Entendiendo que la Educación para la Transformación Social (en adelante EpTS) es un pilar fundamental en el trabajo de las ONGD, como agentes que trabajan por el cambio social y la construcción de un mundo más justo y equitativo, y entendiendo que este impacto está siendo en gran medida cuestionado por la deslegitimación social generalizada en lo referente a las políticas de solidaridad internacional; en Gipuzkoa desde hace unos años, venimos tratando de coordinar esfuerzos y optimizar recursos, para conseguir un mayor impacto en nuestra sociedad. Con este objetivo estratégico general, comenzamos a caminar, con el fin de coordinar y/o implementar una estrategia, más o menos ambiciosa en el territorio, que nos ayudara a mejorar el impacto de nuestras acciones e incluso, pudiera tener repercusión en el público que definiéramos como objetivo.

Marco Teórico

Entendemos la EpTS como un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global. Planteando propuestas de sensibilización, investigación, formación y acción para alentar a la ciudadanía a participar activamente en el cambio social y en la promoción de los DDHH, para implicarse en la denuncia de las desigualdades de todo tipo: sociales, económicas, de género... La EpTS se compromete a impulsar la participación comunitaria y, ligada a ésta, a fortalecer el empoderamiento de las mujeres y de los colectivos vulnerables como motores del desarrollo humano sostenible. Un proceso que no entiende de acciones puntuales, sino que forme parte de proyectos planificados y orientados a diferentes públicos.

Es por ello que entendemos la EpTS, como elemento fundamental para la transformación social, que persigue ayudar a las personas, independientemente de su procedencia, que fomente cambiar actitudes, ampliar capacidades y luchar por la justicia social, los derechos humanos, contribuyendo en definitiva a un cambio de paradigma en el que las personas sean el centro de la vida, y sus necesidades y derechos una prioridad desde la que se organizan las sociedades.

Es un proceso que facilita criterios y herramientas de análisis de la realidad e información sobre las verdaderas causas del empobrecimiento, apoya el desarrollo y la interiorización de valores y actitudes solidarias y críticas para que las personas sean responsables y conscientes de sus actos, y promuevan a su vez el desarrollo de estos valores y actitudes en otros ámbitos. Busca por tanto promover cauces de participación y movilización social, para fomentar un pensamiento crítico en la ciudadanía y lograr un compromiso por la transformación social y un mundo más justo.

Evolución del grupo y trabajo de coordinación

Como primer paso, tuvieron lugar una serie de reuniones con el fin de que las organizaciones gipuzkoanas miembros de la coordinadora de ONGD de Euskadi explicasen sus principales líneas de acción, sus prioridades estratégicas, sus campos de actuación, su público objetivo... De ahí partió la

idea de sumar sinergias entre organizaciones que trabajaran temáticas similares, que compartieran objetivos estratégicos etc.

En este contexto, se trató de identificar un ámbito de trabajo y un público objetivo concreto en el que se pudiera, de alguna manera, implementar la primera actividad-estrategia coordinada como grupo de Educación de la Coordinadora, y se identificó que la universidad (la UPV campus de Gipuzkoa más concretamente) era un ámbito en el que coincidían muchas organizaciones, que respondía también a un público objetivo amplio y estratégico, y se trató por lo tanto de ahondar en el desarrollo de esta idea de coordinación como “experiencia piloto”.

Como primer paso, se trataba de identificar y partir de un mini-diagnóstico básico de lo que cada organización hace, hacía o quería hacer en la universidad.

Se realizaron más reuniones con el objeto de coordinar acciones de educación en el territorio, pero no fueron demasiadas organizaciones las que asistieron y por el contrario, parece que sí se fue reforzando la idea de trabajar en la universidad, entendiendo que ésta era y es un agente de cambio estratégico y valorando que las organizaciones ya teniendo una experiencia y un trabajo en la misma, sería idóneo ordenarlo, ver lo que se ofrece a la Universidad como ONGD y analizar también las carencias que tenemos como sector. En este contexto, se redactó un documento marco, en el que basar nuestra acción en la universidad, una base teórica desde la que partir.

Resumen del mismo

OBJETIVO

El objetivo general del proyecto sería conseguir que la comunidad universitaria se comprometa y participe de una política de desarrollo eficaz y de calidad a través del conocimiento y el desarrollo de capacidades, valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos con equidad de género.

Para lo cual realizaremos un programa conjunto, planificado y coordinado de las ONGD en el ámbito universitario de Gipuzkoa en materia de Educación para la Transformación Social (EpTS)

Este trabajo conjunto lograría evitar solapamientos de actividades que se vienen desarrollando en este ámbito, coordinarse entre diferentes organizaciones y sobre todo, sumar sinergias, potenciales, esfuerzos y capacidades para ser más eficaces y eficientes, consiguiendo, un mayor impacto y una optimización de los recursos.

METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS

*La Universidad se compone de tres colectivos, el alumnado, el profesorado y el personal administrativo y de servicios. En esta propuesta aunque nuestras líneas de actuación se van a centrar en el **alumnado de grado y postgrado**, (másteres y doctorados, titulaciones propias, estudios complementarios) y en el **profesorado**, también están abiertas al **personal administrativo y de servicios**.*

*Nuestra intención a medio plazo es la realización de un **Plan de Actividades de EpTS** en el territorio de Gipuzkoa por curso lectivo a desarrollar junto con el departamento responsable del tema en el campus y con la participación de representantes del profesorado y del alumnado, uno de cada Facultad. Dicho Plan contendrá las actividades y objetivos en las cuatro dimensiones de la EpTS, sensibilización, formación, investigación y movilización social en las dos líneas de actuación.*

*La realización y puesta en marcha del Plan de EpTS, permitiría involucrar tanto a una parte del claustro como del Consejo de Estudiantes/Asociaciones de Estudiantes en la idea de ir fomentando a medio plazo la creación de un **Grupo Asesor de EpTS** del campus que pudiese participar en el diseño, apoyo en la ejecución y seguimiento del Plan. Se trata de generar redes de trabajo en la materia, incorporando progresivamente en la misma, a los diferentes agentes implicados/as.*

También el Grupo podría iniciar un proceso de análisis sobre la posibilidad de incorporar algunas temáticas como líneas transversales de las asignaturas. Todas, en mayor o menor medida por muy técnicas que sean, tienen algún impacto de índole humano, social o medioambiental que afecta a las personas y a los valores y características del modelo social y económico. Se trata de favorecer espacios de intercambio y reflexión para la introducción de la EpTS bajo la perspectiva de la ciudadanía global, presentar e intercambiar recursos y buenas prácticas de EpTS, así como formar en contenidos procedimentales y actitudinales transversales en EpTS. La

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

EpTS exige cambios de gran calado en los métodos pedagógicos que se aplican actualmente.

En el Plan figurarían las distintas actividades indicando a quien van dirigidas (alumnado ó profesorado), facultad, métodos e instrumentos a emplear, temáticas, fechas, con méritos o sin ellos, canales difusión, responsables organización (universidad y ONGD), etc.

Los posibles instrumentos, dentro de cada dimensión de EpTS, podrían ser:

- **Sensibilización:** jornadas, charlas, seminarios, guías para profesorado, diálogos interdisciplinares, concursos, redes sociales, exposiciones, viajes solidarios, prácticas de estudiantes en ONGD, etc.
- **Formación:** curso único para el campus o cursos por facultades y prácticas en terreno.
- **Investigación:** estudios, investigaciones, publicaciones, tesinas, tesis doctorales, trabajos de fin de grado, etc.
- **Movilización:** aprovechando los días internacionales trabajos y artículos monográficos, concentraciones, pancartas, voluntariado, etc.

Otros instrumentos:

- **Panel “La Universidad por el Desarrollo Humano Sostenible”:** podría plantearse disponer de uno tanto físico en cada Facultad como virtual donde se pudiesen colgar la agenda, artículos de opinión, debates, etc.
- **Premio “Desarrollo Humano Sostenible”:** se podría convocar un premio anual al mejor trabajo en equipo sobre alguna temática del DHS.

Este documento fue redactado y ratificado en mayo/junio de 2013. A partir de ahí seguimos avanzando, y fue en este contexto en el que surgió la idea de realizar un Primer Encuentro en la Universidad (EHU/UPV Campus de Gipuzkoa), con el objetivo principal de identificar **a diversos agentes, que compartieran la visión de que la Universidad debía liderar o co-liderar** la corriente de pensamiento crítico de nuestra sociedad y estuvieran trabajando en ello (en mayor o menor medida) o quisieran hacerlo.

Resumen del contenido de los tres encuentros “Universidad y Movimientos Sociales. Por una Universidad Crítica y Comprometida”

El primer encuentro (enero de 2014. +Info: bit.ly/1OE1gSY) tenía tres principales objetivos:

1. Dar a conocer e identificar a las organizaciones sociales que están trabajando o quieren trabajar en el ámbito de la transformación social en la universidad en Gipuzkoa.
2. Analizar posibles sinergias y potencialidades entre los agentes participantes.
3. Definir una estrategia de coordinación a futuro.



Universidad y Movimiento Sociales

I ENCUENTRO DE TRABAJO

Hacia una Universidad más crítica y comprometida

Objetivos del encuentro

1. Dar a conocer e identificar las organizaciones que están trabajando y/o quieren trabajar en el ámbito de la transformación social en la universidad en Gipuzkoa.
2. Analizar posibles sinergias y/o potencialidades entre los/as agentes participantes.
3. Definir una estrategia de coordinación a futuro.

Programa

15.00-15.40 Presentación del encuentro
Ana Arrieta Ayestaran, Vicedirectora de Campus, *Itzi Orube*, Coordinadora de ONGD de Euskadi
Desafíos y compromisos de la universidad en la situación/sociedad actual, *Kafko Urceba* (UPV/EHU)
Demandas de las sociedades a la Universidad, *Eduarte Gallo* (CONG Euskadi)

15.40-16.00 Preguntas/aportaciones

16.00-17.00 CoffeeBreak y Presentación de pósters con datos de las organizaciones como respuesta al objetivo 1
Dar a conocer e identificar las organizaciones que están trabajando y/o quieren trabajar en el ámbito de la transformación social en la universidad en Gipuzkoa

17.00-18.00 Taller de generación de ideas con trabajo por grupos como respuesta al objetivo 2
Taller 1 Formación
Taller 2 Investigación
Taller 3 Relación con el entorno

18.00-18.20 Puesta en común y definición de posible estrategia de coordinación a futuro
Iratxe Amiano Bonatzka, Directora de Responsabilidad Social

Fecha: Miércoles 22 de Enero de 2014
Lugar: Escuela de Empresariales de la UPV/EHU
Donostia aula 1.1. A
Inscripciones: <http://goo.gl/AdFiEg>

Organizan:

EDUKAZTEGIAK
KONBIBAKAREN
KOORDINATZA
KONGREGAZIOA

UNIBERTSITATEA
EUSKAL HERRIA
UNIBERTSITATEA

NAZKARTZEDUN
BIZIKIDETZAK
KAMPUS
GARAILEK
EKOLOGIA
INTEKONKORTUA

El Encuentro contó con un importante número de organizaciones participantes. El contenido de las ponencias inaugurales fue muy positivamente valorado (existe un [video](#) por si alguien quisiera visualizarlo) y también las conclusiones que se sacaron de los tres grupos de trabajo. Quizá no se consiguieron los objetivos propuestos, pero al menos nos sirvió para empezar a andar y ver que había potencial transformador en la universidad!!

Existe amplia información sobre este encuentro, una relatoría que concreta muy bien el contenido de las ponencias, las principales conclusiones de los grupos de trabajo.

El segundo encuentro tuvo lugar el 19 de junio de 2014, con el principal objetivo de devolver las conclusiones del I Encuentro, presentar nuestra propuesta, recoger las impresiones de las personas participantes y comenzar a diseñar una hoja de ruta para el futuro.

II ENCUENTRO DE TRABAJO

Universidad y Movimiento Sociales

Hacia una Universidad más crítica y comprometida

Objetivos del encuentro

1. Devolver la información del I Encuentro.
2. Compartir impresiones con las personas que participen.
3. Presentación de nuestra propuesta y definición de los pasos a dar en los próximos meses.

Programa

- 11.30-12.15 Devolver la información del I Encuentro.
- 12.15-12.30 Espacio de reflexión.
- 12.30-13.15 Presentación de las líneas estratégicas y de la dinámica propuesta.
- 13.15-13.30 Plenario.

Fecha: Jueves 19 de junio de 2014

Lugar: Escuela Politécnica de Donostia-San Sebastián
Sala Polivalente 1er piso
Plaza Europa 1, 20018 Donostia

Inscripciones: redesgipuzkoa@ongdeuskadi.org

Organizan:

- EL SERVICIO DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO
- Universidad del País Vasco
- Escuela Politécnica de Donostia-San Sebastián
- Redes de Cooperación al Desarrollo

Más info: bit.ly/1pi3zg7

En este II Encuentro, menos numeroso y ambicioso que el primero, se constató que hay un grupo significativo de personas en la universidad (profesorado, alumnado, PAS) y organizaciones sociales de dentro y de fuera de la universidad que asumen que el modelo actual de educación superior tiene importantes carencias a nivel humano y social. Es por ello que se ve necesario tratar de incidir en los órganos universitarios que realmente tienen capacidad decisoria para intentar cambiar las prioridades, o tratar al menos de hacer un hueco en el que poder atender a la función social de la universidad. En este encuentro nos comprometimos a volver a reunirnos en noviembre-diciembre del año en curso, siguiente curso académico.

Para la preparación del *III Encuentro*, entendimos que lo ideal era dejar a un lado la parte teórica, y abordar de manera más práctica el trabajo que deseábamos implementar en la Universidad. Entendíamos que debíamos “guiarnos” por experiencias que hubieran podido funcionar en otras universidades... Acciones vinculadas a la incidencia en los órganos decisorios de esas universidades y que hubieran conseguido cambiar el rumbo de las cosas.

Encontramos y analizamos algo de documentación al respecto, la *“Guía para la colaboración entre ONGD y Universidad; Educación para el Desarrollo en el espacio universitario”*; *“Educar para la ciudadanía global en el espacio universitario; Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad”*... hasta que dimos con la publicación de *“Universidad Comprometida”* escrita por Vicente Manzano de la Universidad de Sevilla.

Vicente, resultó ser un ejemplo de persona que ha liderado procesos de cambio a nivel transversal, tratando de que cada disciplina universitaria encuentre su resquicio de función social, de compromiso con las personas... y le invitamos a participar a un III Encuentro para que nos presentara y explicara sus experiencias más exitosas y positivamente destacables.

Así, en diciembre de 2014, tuvo lugar el III encuentro con el principal objetivo de trasladar al ámbito práctico todo lo que a nivel teórico habíamos avanzado hasta ese momento. Tratar de buscar inspiración en un caso práctico, o varios, para ver cómo podríamos implementar alguna actividad similar en el campus gipuzkoano de la UPV/EHU. Al mismo tiempo, necesitábamos conocer debidamente, la estructura del propio campus, porque en encuentros anteriores y reuniones previas, preparatorias con el propio profesorado, nos encontrábamos con que ni siquiera quien

trabaja en el mismo, era capaz de tener un esquema claro de la estructura, y los órganos a los que acudir para poder desarrollar un programa de prácticas determinado o acciones puntuales en esa línea que puedan suponer importantes avances en los objetivos que hemos ido describiendo en líneas anteriores.

El III encuentro incorporó por lo tanto, la parte de “buena práctica” de Vicente Manzano, y la presentación del esquema del campus de Joseba Sainz de Murieta, profesor de la UPV/EHU.



Abra fácilmente todos sus archivos desde cualquier dispositivo.

Universidad y Movimiento Sociales

Hacia una Universidad más crítica y comprometida



Objetivos del encuentro

1. Con el marco filosófico trabajado en los encuentros previos, trabajar la aplicabilidad práctica.
2. Valernos de una buena práctica de otra Universidad en este camino hacia una universidad transformadora.
3. Concretar lo que podemos hacer de cara a un futuro y definir criterios específicos para ello.

Programa

16.00-16.50 Presentar una “buena práctica” de la Universidad de Sevilla – Vicente Manzano-.

16.50-17.15 Presentación del organigrama de la UPV/EHU- campus Gipuzkoa.

17.15-17.40 Debate.

17.40-17.50 Descanso.

17.50-19.00 Dinámica participativa y conclusiones.

Fecha: Lunes 15 de diciembre de 2014

Lugar: Escuela Politécnica de Donostia-San Sebastián (aula 2.5)
Plaza Europa 1, 20018 Donostia

Inscripciones: redesgipuzkoa@ongdeuskadi.org

Organizan:



Más info: bit.ly/1VTCrTG

Tras este El III encuentro resultó muy positivo y enriquecedor en muchos aspectos aunque cabe destacar que pese al interesante contenido del mismo, hubo una difusión inadecuada, una participación mejorable y unos objetivos difícilmente traducibles a la realidad... Tras este último encuentro, el grupo se ha mantenido en una situación de “stand by”...

RETOS Y FUTURO

Entendemos que estamos en una fase en la que debemos redefinir las fuerzas, los objetivos, las necesidades y la posibilidad de dar respuesta a lo que desde la UPV/EHU se nos pueda demandar. Sistematizar y evaluar el proceso que se ha vivido en el territorio, los avances en materia de Educación para la Transformación Social, y concretamente el trabajo que se ha tratado de implementar en la universidad.

Una vez realizado este trabajo, estructurar lo que podemos aportar como sector y seguir en la búsqueda de sinergias, alianzas y articulación con otros agentes de cambio y transformación que están o quieren estar trabajando en la universidad en línea con la EpTS (como por ejemplo la iniciativa Herri Unibertsitatea o Unibertsitate Erldaketa de FICE).

Nuestra propuesta y reto principal es crear de manera participada, un “*Observatorio Universitario por una Universidad pública Crítica y Transformadora*”, compuesto por estos agentes arriba mencionados, que desde una metodología de trabajo mixta y horizontal, vele por fomentar, incorporar e implementar la visión y función social de la universidad. Para ello, se propone trabajar

VII. Moduloa: Hezkuntza astintzen dauden tokiko alternatibak. Gazteak, unibertsitatea eta gizarte mugimenduak

en la universidad en dos ámbitos principales:

- Incidencia Política en los ámbitos decisorios.
- Identificación y fomento de “buenas prácticas”

Mas información: Coordinadora de ONGDs de Euskadi. Delegación de Gipuzkoa.
www.ongdeuskadi.org

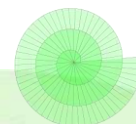
“HEZKUNTZA ASTINDU: GIZARTE ERALDAKETARAKO GAKOA”

LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL.

NORA SILVA LEIS
FUNDACIÓN INTERED
DONOSTIA, NOVIEMBRE DE 2015

ESTE DOCUMENTO ES LA BASE TEÓRICA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA APORTACIÓN DENTRO DE LAS JORNADAS “HEZKUNTZA ASTINDU: GIZARTE ERALDAKETARAKO GAKOA / CLAVES PARA EL CAMBIO SOCIAL: EDUCACIÓN PARA LA VIDA” ORGANIZADAS POR CACULTA ONDOAN EL 28 DE SEPTIEMBRE Y 1,2,6,8,9,13,Y 15 DE OCTUBRE DE 2015.

INTERED PARTICIPÓ EN EL 7º APARTADO: “HEZKUNTZA ASTINTZEN DAUDEN TOKIKO ALTERNATIBAK. GAZTEAK, UNIBERTSITATEA ETA GIZARTE MUDIMENDUAK” HABLANDO SOBRE “GIZARTE ERALDAKETARAKO HEZKUNTZA”.

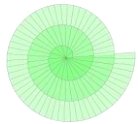


V2. Desde el origen construyendo colectivamente.

Partiendo desde InteRed.

Tenemos que ser sinceras y dejar claro que esta base teórica que aquí plasmamos es únicamente la perspectiva de InteRed, no todas las organizaciones estamos en el mismo momento, ni tampoco hacemos la misma práctica.

Nosotras, como **InteRed** queremos y pretendemos ser una organización que impulsa procesos educativos para el cambio personal y colectivo a favor de la justicia social, la equidad y el cuidado de las personas y la naturaleza, abierta a la participación y al diálogo con grupos y personas de distintos países. Desde esta misión apostamos por una **educación transformadora** que genera la participación activa y comprometida de todas las personas a favor de la justicia, la equidad de género y la sostenibilidad social y ambiental.



V3. Teoría y praxis, una espiral en continua construcción.

La educación transformadora y para la ciudadanía Global (ETCG).

El concepto de **ETCG** (anteriormente Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global) se encuentra en un continuo repensar, dado que desde la práctica de la educación como desde el pensamiento más teórico, existe un diálogo constante de personas y grupos que desde una visión crítica examinan continuamente la ETCG.

La Educación transformadora y para la ciudadanía global, se integra en el ámbito de la Educación para el Desarrollo (EpD) que es también en sí mismo un concepto vivo y dinámico, que se ha desarrollado a lo largo de las denominadas **“5 generaciones de la EpD”** intentando dar respuesta a la cambiante realidad social, económica y política en la que vivimos, mientras sigue en continua revisión enriqueciéndose con los aportes y cuestionamientos que recibe de los movimientos sociales.

Desde nuestra visión la Educación Transformadora se centra en el paradigma de la Ciudadanía Global (ETCG), entendiéndolo como un **proceso socio-educativo continuado que promueve una**

ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente.

Fomentando el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la conciencia ambiental y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y sociales, la equidad de género, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos y la participación democrática, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria.

Debido su fuerte tradición social y pedagógica, la ETCG, no sólo es una propuesta didáctica que analiza las necesidades de la sociedad, sino que plantea una propuesta política clara donde afirma que el proceso educativo socializador tiene que ser ejemplo del modelo de sociedad de queremos, donde la centralidad del cuidado de la persona y la naturaleza son base visible y reconocida de nuestro sistema social.

Cómo propuesta política la ETCG promueve procesos que son potenciadores del desarrollo integral de las personas y generadores

de ciudadanía global que están basados sobre una perspectiva glocal (al tiempo global y local) de justicia y solidaridad.

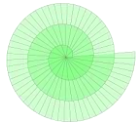
Esta conciencia glocal y de Ciudadanía Global para el cambio muestra cómo lo personal es colectivo y lo colectivo personal, es decir, aunque se participe colectivamente en la construcción de un mundo más equitativo y justo, el cambio profundo y esencial es el que realiza cada persona, cada individuo. Cada cual decide sobre sí misma, y es quien puede optar por vivir construyendo la realidad que quiere y visualiza. Es desde ese individual que construye lo colectivo y desde ese colectivo que se construye lo individual. Vinculando los dos procesos de evolución y transformación a la par y unidos.

Cada individuo forma parte de colectivos y grupos donde cada acto tiene consecuencias directas en lo colectivo de la sociedad. Es por ello, que asumir la corresponsabilidad de cada cual es ejercer el derecho de Ciudadanía Global, haciendo de lo personal político¹. La sociedad patriarcal y liberal nos ha individualizado y dualizado, desde la ETCG y en específico con los enfoques de Educación Inclusiva y la de Ed. Intercultural propone recuperar la visión de “iguales pero diferentes” y de “unir sin confundir, distinguir sin

separar”. Desde esa no-dualidad se entiende que no hay crecimiento personal sin compromiso social.

La ETCG concibe así el proceso educativo procurando generar una educación reflexiva y crítica, capaz de aportar elementos para el análisis crítico de la realidad desde una perspectiva de diálogo y construcción colectiva; una educación orientada a la acción que sea capaz de inspirar comportamientos individuales y/o proyectos colectivos que respondan al reto de generar alternativas más justas y solidarias; una *educación para la Paz e interdisciplinar*, que trabaje desde y para el desarrollo integral de la persona.

¹ Como dicen las feministas “lo personal es político”.



V4. Una comunidad mundial de iguales. Enfoques que transforman.

Que transformación propone la ETCG.

La ETCG trabaja por un mundo en el que sea universal el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana, la justicia, la igualdad y la no discriminación; donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural y en el que exista igualdad de oportunidades para el desarrollo del potencial humano de todos y todas.

Un mundo donde todos las niñas y niños crezcan libres de la violencia y la explotación; en el que todas las mujeres y niñas gocen de la plena igualdad entre los géneros y donde se hayan eliminado todos los obstáculos jurídicos, sociales y económicos que impiden su empoderamiento.

Un mundo en que todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, las personas migrantes, los pueblos indígenas, las personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir

los conocimientos y aptitudes necesarios para participar plenamente en la sociedad.

La propuesta educativa de la ETCG, parte del conocimiento personal, dado que es la propia persona lo “único” que se puede transformar. Sin embargo no es un proceso sencillo. Las transformaciones personales son procesos únicos donde se desconoce cuál va a ser la “tecla” que cambie el todo. Por ello en muchas ocasiones la ETCG se convierte en oráculo.

El **oráculo** es *una respuesta que da una divinidad por medio de sacerdotes, sacerdotisas o a través de interpretaciones de señales físicas o símbolos. Por extensión, se llama oráculo al propio lugar en que se hace la consulta y se recibe la respuesta.* El oráculo funcionaba interpretando tus propias realidades, dando las pautas para el conocer interno, el conocer de cada cual, el conocimiento de sí. Por ello en ocasiones la ETCG se convierte en oráculo, puesto que desde ese querer conocer interno y querer comprender externo, es desde lo que finalmente genera cambios, no sólo con la voluntad, sino con la conciencia. Es un proceso de descubrir, nombrar, decidir y aceptar cómo somos y desde ahí construir hacia lo que queremos ser.

La transformación se realiza enfocando lo positivo y luminoso que hay en cada cual, intentando alcanzar un alto nivel de autoestima que permita mirar con aceptación otras facetas de nuestra persona y sociedad que nos gustan menos, incluso algunas que nos puedan

parecer oscuras. El acercamiento a este conocimiento de modo integral e integrativo: desde la comprensión intelectual, desde la emoción afectiva y desde la experimentación sensorial.

Asumir lo que somos, con conciencia de las consecuencias que tienen nuestros actos, es ser responsables, corresponsables con nuestras sociedades. Desde esa responsabilidad, elegimos las respuestas que damos a las distintas situaciones que nos presenta la vida. Por ello la transformación social requiere asumir la responsabilidad individual.

Desde esta propuesta educativa y teniendo el conocimiento personal como base de la ETCG, entendemos que la ETCG es **poliédrica**. Poliédrica porque la ETCG asume enfoques educativos que suman en la construcción de una propuesta educativa más amplia.

Enfoque de Género y Coeducación.

Si se entiende por **género** la manera en que la sociedad define lo que es un hombre y una mujer, y que por lo tanto es distinto del sexo (hecho biológico), se entiende que el género se construye social y culturalmente, por lo que puede cambiar a lo largo del tiempo y de una cultura a otra, y por lo que puede ser modificable. En esta perspectiva, la mirada o enfoque de género es aquella que tiene en cuenta las diferencias y desigualdades entre hombres y

mujeres existentes en la realidad. Es decir, visibiliza el modo en que el género puede afectar la vida y las oportunidades de las personas para resolver sus problemas y dificultades.

Este enfoque ayuda a ser conscientes de las distintas perspectivas y también a facilitar, a través del empoderamiento, mecanismos para aumentar las capacidades, la autoestima de género, la autonomía y el poder de decisión sobre sus vidas en los ámbitos públicos y privados, y en todos los espacios de participación social, política, económica y cultural.

Paralelamente, entendemos la **coeducación** como un modelo educativo que, partiendo de la necesidad de convivir, de poner en relación y de promover el respeto, la colaboración y la solidaridad entre mujeres y hombres, propone que todas las personas sean formadas en un sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas, que no esté jerarquizado en función del sexo, y, a la vez, educando en el reconocimiento y valoración de sus diferencias individuales y cualidades personales.

A la hora de aplicar a la educación un enfoque de género, además del estudio teórico de la historia de la educación y de la propuesta coeducativa, es nuclear la revisión de las propias prácticas y estructuras educativas, especialmente a través del análisis de cómo se reproduce y se enseña en las escuelas la desigualdad de género. Para ello hay que analizar detalladamente el currículo explícito y el

currículo oculto, que es todo aquello que se aprende sin que quienes participan en el proceso educativo sean conscientes ni de su transmisión ni de sus efectos, que no está planificado ni reglado, pero que condiciona las normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se desarrollan en el día a día de un centro educativo.

Un elemento nuclear del pensamiento feminista y en particular de la economía feminista en la actualidad es destacar la importancia de poner la vida en el centro de los análisis, las propuestas y las decisiones. Centralidad que se aplica también en lo educativo. De este modo, se propone una “ética del cuidado” que sitúe el cuidado, entendido como un valor, en equivalencia con la Justicia, las responsabilidades con los derechos, sin renunciar ni priorizar a ninguno de ellos, sino, al contrario, entendiéndolos como complementos imprescindibles.

Enfoque de Derechos.

El Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH) se orienta al cumplimiento pleno de los Derechos Humanos (DD.HH.)- incluyendo la llamada 3ª generación de derechos o Derechos de la Solidaridad - en todos los ámbitos y para todas las personas. Incluye por tanto la Declaración Universal junto con los principios, valores y normas que se han venido desarrollando con posterioridad.

En la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global, los Derechos Humanos dejan de ser un contenido específico a tratar, y pasan a ser su columna vertebral. Los contenidos, no se refieren principalmente a las necesidades económicas y sociales (propias o de comunidades empobrecidas), sino que incluyen de igual forma las libertades civiles y políticas (de todas las personas y grupos). Se potencia y legitima así la lucha por el desarrollo humano, pues explicita la facultad de la persona a recibir ayuda de otras en defensa de sus libertades, una ayuda que puede ir desde la garantía de que las demás no le pondrán trabas hasta la exigencia de acciones positivas de apoyo y facilitación.

Los DDHH exigen la obligación ineludible de actuar para aquellos que puedan facilitar o fortalecer el desarrollo. No es una cuestión de voluntad o generosidad, sino de justicia y responsabilidad. Además de atender a las medidas, estrategias y deberes de quienes han de contribuir a la realización de determinados derechos, indica quién ha de rendir cuentas por las deficiencias existentes en materia de desarrollo. Así, la Educación para el Desarrollo ha ido pasando de ser asistencial y basarse en la perspectiva de necesidades, a ser más transformadora y basarse en el reconocimiento de la dignidad humana y la búsqueda de la justicia. Contribuye al desarrollo de las capacidades de los “detentores de deberes” para que puedan cumplir con sus obligaciones y a las

capacidades de los “titulares de derechos” para reclamar los derechos que les corresponden.

Incorporar el EBDH supone abandonar visiones asistencialistas y caritativas del desarrollo pues conlleva cuestionar, con rigor, modelos socioeconómicos que benefician a unos grupos o sociedades, vulnerando los derechos de individuos, sociedades y pueblos enteros. En concreto, al incorporarlo a la educación, este enfoque obliga tomar opciones: a ponerse del lado de los colectivos más vulnerables, a favorecer el empoderamiento de los titulares de derecho y a concretar las responsabilidades de los titulares de obligaciones.

Enfoque socioeducativo.

Se entiende el enfoque socioeducativo como una mirada que pone énfasis en la capacidad que las personas, los grupos y las instituciones tienen de transformar la sociedad, la educación y las culturas. Es un proceso de aplicación de una práctica política comprometida con la humanización de las personas, con la búsqueda permanente del bien común, con el ejercicio de una ciudadanía corresponsable, actuando a favor de la inclusión y la equidad. Es una pedagogía llamada a ofrecer prácticas educativas que hagan mirar críticamente la realidad, propongan horizontes de transformación de los contextos, las estructuras, los procesos y que impliquen a toda la comunidad educativa. Propuestas

participativas, abiertas y flexibles, que busquen sinergias con otras organizaciones y que den prioridad a la dignidad de cada persona, a sus derechos humanos, a la calidad de vida y a la instauración de la justicia y la equidad en un mundo donde desigualdad, pobreza y exclusión son rasgos persistentes.

Para ello, este enfoque propone, como uno de los fines prioritarios de la educación, la construcción de identidades personales conscientes de su dignidad y su responsabilidad social, la creación de sujetos sociales comprometidos con la transformación de la realidad, y el fortalecimiento de una ciudadanía responsable, tanto en el ámbito local como global. Este ejercicio de la ciudadanía global va asociada al reconocimiento y práctica de los derechos fundamentales de las personas y las comunidades en las que conviven y una manera de vivir basada en el cuidado de la vida, en el respeto a las demás personas, en la afirmación de su dignidad, en la equidad, en el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa, en el fortalecimiento de las estructuras democráticas en el ámbito político y en la vida cotidiana.

Educación Popular.

La Educación Popular es, ante todo, una forma de ver el mundo y una herramienta para transformar la realidad según los principios de dignidad de las personas y de justicia social. Es un acto político. Parte del conocimiento de la realidad de las personas y se

desarrolla en el encuentro, el diálogo y la construcción histórica con otras. Es, por tanto, una propuesta ética, política y pedagógica que cree en el potencial liberador y transformador de la educación en la historia personal y colectiva; en la vinculación de la educación con la tarea política cotidiana; en la no neutralidad de la educación, que necesariamente ha de basarse en una propuesta ética; y en la participación activa de todas las personas involucradas en el proceso educativo, sin relaciones de poder, si no de respeto y acompañamiento. Ayuda a reconocer críticamente la realidad y la propia práctica y al tiempo comprender y construir nuevas formas de actuar con el fin de mejorar la realidad, actuando sobre ella.

La educación popular es, por tanto, una concepción político-educativa de inclusión social y de ejercicio de derechos. Se distingue por su horizonte político-cultural: la construcción de una sociedad justa e inclusiva, de relaciones sociales igualitarias.

La educación popular plantea la ruptura con las prácticas de las propuestas educativas tradicionales, que asumen la neutralidad y el distanciamiento del grupo con el que trabajan, asumiendo una tarea meramente técnica. En ella, la construcción del conocimiento es un acto creativo colectivo en el cual se involucran con compromiso, confianza y esperanza, los que aprenden y los que enseñan. De modo que quien enseña, aprende y quien aprende, enseña.

Enfoque emocional.

La ETCG quiere generar cambios en las personas y los grupos que a su vez provoquen transformaciones en las sociedades y la globalidad. Las opciones que realizan las personas sobre su estilo de vida y su posición ante la participación ciudadana, la justicia social, la pobreza y la exclusión son, en última instancia, decisiones morales. Estas opciones están, consciente o inconscientemente, teñidas de contenido emocional. Por supuesto, al realizar una elección, los principios juegan un papel relevante, pero si no se da una adhesión emocional profunda hacia los mismos, la elección queda en el plano del posicionamiento, pero no cuenta con la persona. Por eso, el conocimiento de nuestro mundo emocional es decisivo para alcanzar la integridad que buscamos y, con ella, una mayor eficacia en el cumplimiento de los objetivos de la ETCG.

En relación con ellos, para desarrollar habilidades democráticas facilitadoras de la participación a nivel local y global, es necesario, al tiempo, concienciarse sobre la trascendencia de la dimensión socio afectiva de la educación. El grupo constituye un instrumento privilegiado para ello. Es un espacio afectivo que hace de la educación una experiencia viva y relacional, donde el contacto mutuo nos va educando y transformando. Un espacio que se convierte en laboratorio de humanidad, de democracia, de solidaridad, de empatía, de cooperación, de corresponsabilidad y participación social.

Enfoque intercultural.

Este enfoque parte de la conciencia de que las diferencias, al igual que las semejanzas están siempre presentes, aunque a veces ocultas. Nuestras sociedades son de por sí diversas y plurales, están compuesta por personas de distintas edades, diferente extracción social, con historias y vivencias diversas, credos diferentes, ideas políticas, gustos, inquietudes, intereses y formas de situarse ante la vida dispares; es decir, con referentes culturales distintos. Sin embargo, vivimos en un patriarcado que conforma una sociedad compartimentada, clasista, generacional, fracturada, que convierte las diferencias en desigualdad e inequidad.

En la mirada intercultural nos interesa especialmente la toma de conciencia de la similitud en la visión-percepción-sentimiento de la realidad entre todas las culturas: esa base común que todos los individuos tenemos por el mero hecho de ser personas. El reconocimiento de la dignidad humana compartida nos impulsa a aprender a convivir con la paradoja de que todas las personas somos iguales y somos distintas. Al tiempo, este enfoque desenmascara y denuncia prácticas como la hostilidad, una forma de relación que se manifiesta en actitudes de discriminación, segregación, rechazo de la persona diferente, racismo o xenofobia, sostenidas por el uso de prejuicios, estereotipos y generalizaciones.

Frente a una coexistencia que sea una forma de «no-relación» de grupos que comparten un mismo espacio, la interculturalidad apuesta por la convivencia, relación interactiva entre personas o grupos humanos. La convivencia implica la elaboración de significados, normas y valores compartidos, tolerancia y flexibilidad. No está exenta de conflicto y requiere un aprendizaje. Sobre todo, necesita partir de la dignidad y los derechos de todos los seres humanos, por el hecho de serlo. Además, impulsa la interacción sociocultural positiva y todo lo que ello conlleva: acercamiento, comunicación, nueva síntesis, resolución de conflictos, etc.

Así, la Interculturalidad es la apuesta ética y política que favorece la interacción entre las personas como camino básico hacia la consecución de una sociedad cohesionada que tiene en cuenta la dignidad de cada uno y en la que es posible la participación activa de todos. Para ello es fundamental considerar las dimensiones económicas, sociales y políticas, pues las situaciones de injusticia y de desigualdad son impedimentos para los procesos interculturales. Pasar de un contexto multicultural a situaciones de interculturalidad supone un proceso largo, intencionado, costoso y no exento de conflictos, que implica la superación de la dominación, la indiferencia y las injusticias. Requiere apertura, maleabilidad y adaptación; capacidades humanas que permiten el contacto, el intercambio, el entendimiento y hacen posible la «traducción cultural», la absorción y el cambio.

Enfoque medioambiental.

Este enfoque parte de la conciencia del ser humano como parte del medio ambiente al que pertenece. Incluye, por tanto, la responsabilidad del cuidado de la Naturaleza puesto que depende de ella y añade la idea de que además de la interrelación e interdependencia de todos los seres, se da una unidad entre todos como parte intrínseca del medio natural compartido.

Desde esta perspectiva se denuncia las dinámicas de crecimiento exponencial, que no son sostenibles en un planeta limitado. Junto a un consumo creciente de materias y energía, se produce una degradación del medio natural con consecuencias que van desde el cambio climático hasta la destrucción del ciclo de renovación del agua. El exceso de consumo y producción se ve agravado por el modo en que en ocasiones se realiza liberando en la naturaleza productos químicos altamente contaminantes, especies animales y vegetales genéticamente modificados, residuos radioactivos de la industria nuclear venenosos que la destruyen. La degradación ambiental contribuye además a ensanchar los desequilibrios socio-económicos entre los diferentes grupos sociales.

El enfoque medioambiental pone su foco en las consecuencias que la actividad humana y, en nuestro caso, la acción educativa, tienen sobre el medio en que se desarrollan. Atiende al análisis de aspectos como la Huella ecológica y la Deuda Ecológica. En

definitiva, cuestiona de qué modo está contribuyendo nuestra intervención educativa a mejorar o a empeorar la situación.

Enfoque holístico.

Cada vez hay una mayor conciencia de la interrelación e interdependencia de todos los seres y, por tanto de todos los asuntos y cuestiones que tienen que ver con ellos. Junto a ella parece aumentar también la preocupación social por los problemas que también de forma interconectada y global, afectan al conjunto de la humanidad, como son la sostenibilidad medio ambiental, la pobreza, la movilidad humana, la desigualdad de género, la profundización de la democracia participativa, el respeto a los derechos humanos o los conflictos armados. La humanidad parece ir adquiriendo conciencia planetaria y con ella se pone de manifiesto la necesidad de una ciudadanía que se reconozca y se articule globalmente.

Al tiempo, si la ETCG pretende llegar al desarrollo de habilidades democráticas para la convivencia y la participación a nivel global, se debe aumentar las capacidades emocionales y sociales que permitan a las personas desarrollar sus propios proyectos de vida de manera autónoma, en un marco de relaciones de interdependencia positivas, responsables y comprometidas con el bien común. Para llegar a una vinculación global, es fundamental

partir de la vivencia en los contextos escolares y comunitarios más próximos.

Si atendemos a la teoría de las inteligencias múltiples formulada por Howard Gardner y su definición como capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas, las propuestas de ETCG han de atender a las múltiples inteligencias, al menos: la lingüística, la lógica-matemática, la espacial, la musical, la corporal cinética, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista.

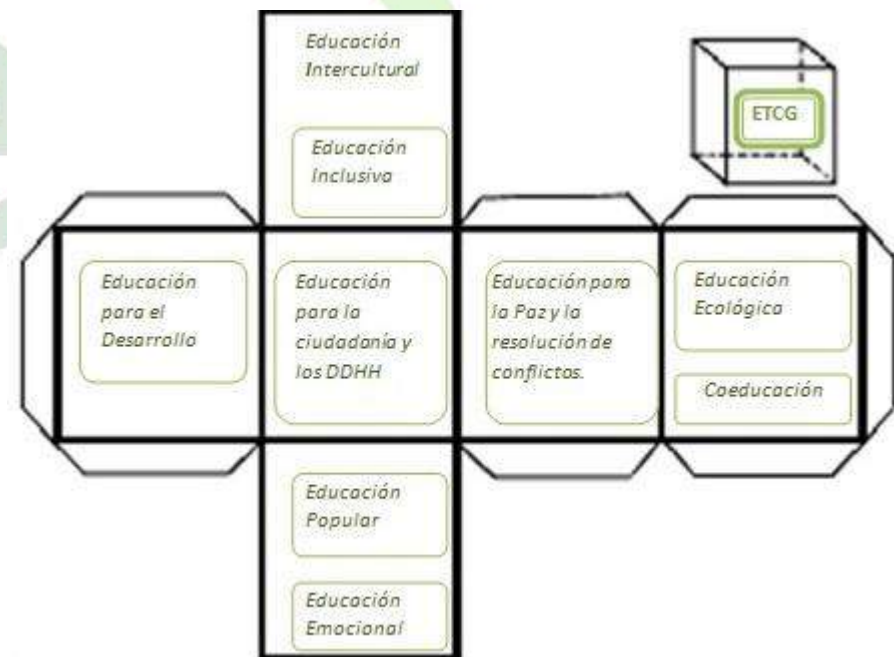
Otros enfoques.

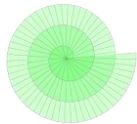
La ETCG es sin duda, una propuesta pedagógica compleja que integra el posicionamiento político, la construcción conceptual y las herramientas metodológicas de las propuestas transformadoras de la sociedad. Además de los históricos modelos de la Educación en Valores, requiere atender a las ricas y variadas aportaciones de las comunidades educativas de muchos lugares del mundo y específicamente de las latinoamericanas, punteras en cuanto a Educación Popular y Educación para la Ciudadanía.

De este modo, algunos de los enfoques que conforman el marco poliédrico de la ETCG tienen nombres propios, como son los enfoques de Paz, Feministas, Ecologista, Sistémico, Popular, para la Ternura, etc. Además de estos enfoques, el modelo global que

propone la ETCG ha de estar preparado para incorporar nuevas caras conforme vayamos aprendiendo a mirar la realidad con nuevos paradigmas.

La ETCG quiere ser un proceso vivo que nos exigirá coherencia y nos hará revisar continuamente las propuestas, los objetivos, los valores, los conceptos, los métodos, las palabras, las emociones, los sueños, las opiniones... y las maneras de resolver los conflictos que surjan entre ellas.





V5. Desde lo personal a lo colectivo, desde lo colectivo a lo personal.

Generaciones y evoluciones.

La Educación Transformadora, antes EpD (Educación para el Desarrollo) ha transformándose desde sus orígenes a la actualidad a lo largo de las denominadas “**cinco generaciones**”. Esto no significa que todas las organizaciones hayan realizado este recorrido, simplemente significa que hay diferentes generaciones que EpD donde se entiende la cooperación y/o Educación de diferentes maneras.

La evolución de la ET ha estado condicionada por las distintas formas de entender el “desarrollo” a lo largo del tiempo, lo que ha dado lugar a unas estrategias de acción, unos valores y actitudes y unos procedimientos característicos y diferentes en cada momento. No hay un consenso claro sobre el número de generaciones que hay o ha habido, pero sí respecto a los conceptos generales que identifica cada una.

Cada nueva generación cuestiona la anterior aportando enfoques y perspectivas que no se habían tenido en cuenta hasta entonces. Los

diferentes modelos conviven en el tiempo, consolidándose gradualmente.

Primera generación: enfoque caritativo-asistencial.

Surge a mitad del siglo XX (años cuarenta-cincuenta). Su referencia es el asistencialismo o la beneficencia. Se concibe el “subdesarrollo” como un “atraso” fruto de unas situaciones “excepcionales” (desastres, guerras, hambrunas...) que detienen el curso “normal” de una sociedad.

La base del pensamiento de la EpD era “arreglar los problemas” desde una visión paternalista de salvadores y salvados. La EpD de esta generación se limitaba a promover campañas de recaudación de fondos ante situaciones de emergencia. Se establece por tanto una relación de “benefactores y víctimas” entre los actores.

Segunda generación: desarrollista.

Surge en los años sesenta. Su referencia es el Desarrollismo, que se fundamenta en “un progreso indefinido” basado en el avance continuado de la ciencia, la técnica y la economía. El camino del desarrollo es la industrialización y el tipo de cooperación del “Primer Mundo” con el “Tercer Mundo” consiste en exportar tecnología para crear industrias que llevarían al crecimiento económico y al bienestar de todos los países.

La EpD de esta generación se caracteriza por la sensibilización ante los retrasos, catástrofes, hambrunas, epidemias, etc., de los pueblos “subdesarrollados” con el objetivo de recaudar fondos para los proyectos de cooperación. Se apela a la “caridad” y se mantiene el imaginario occidental de que los “pobres” están inmersos en una cultura primitiva que les impide el desarrollo y hay que sacarles de esa situación exportando unidireccionalmente conocimientos. Se establece también así una relación de “salvadores y salvados”.

Tercera generación: crítica y solidaria.

Surge en los años setenta. Su referencia es la teoría de la dependencia, en la que la comprensión del “desarrollo/subdesarrollo” se realiza desde un enfoque crítico que desenmascara y denuncia el sistema injusto que incrementa la riqueza de unos países a costa del empobrecimiento de otros.

Todavía el juicio crítico no se hace a otras facetas del desarrollo como son la producción masiva, la multiplicación de la industria, la concentración de la población en grandes ciudades, el abandono de la vida rural, de la producción a pequeña escala y de la artesanía, etc.

Así, la cooperación consiste en transferencias económicas y técnicas para ayudar en situaciones de catástrofes naturales, sociales, políticas y económicas. Se abandona la idea de la asistencia y se van

adoptando estrategias de colaboración solidaria con las comunidades locales que sufren esos problemas.

La EpD de esta generación se caracteriza por que a la sensibilización se une la denuncia. A la pregunta sobre qué está pasando se une el por qué. Se resalta la idea de que quienes reciben la ayuda son sujetos y comunidades “oprimidas” que participan en los proyectos de su desarrollo, aunque de modo secundario porque aun se mantiene el protagonismo de Occidente “opresores” en la cooperación. En este periodo se subrayan la función transformadora de la educación formal y la importancia de la formación de la sociedad civil del Norte.

Cuarta generación: para el desarrollo humano y sostenible.

Surge a mediados de los años ochenta. Se inicia con la referencia a la teoría del Desarrollo Humano y se completa con la del Desarrollo Sostenible, también denominado sustentable. Se denuncia como inviable el modelo industrial que agota los recursos naturales y es insolidario con las generaciones futuras que tendrán que vivir en un mundo degradado. Se destaca la importancia de las personas y de las culturas y decrece la credibilidad de los indicadores macroeconómicos.

Se atiende a la marginación de los grupos más vulnerables y al reconocimiento de los Derechos Humanos de todas las personas allí

donde vivan. También se atiende a la diversidad cultural que se ve amenazada por la imposición de un pensamiento único que uniformiza los criterios, los gustos y las costumbres.

Así, la cooperación comienza a entenderse con doble dirección: Norte-Sur y Sur-Norte. Como alternativa a la globalización económica, que excluye, se potencia la globalización de la solidaridad.

La EpD de esta generación une, a la sensibilización y la denuncia, el cuestionamiento del modelo industrial y sus consecuencias perversas. Incorpora nuevos temas: la diversidad cultural, la cuestión de género, la paz, los Derechos Humanos, las migraciones, el medioambiente, los conflictos armados, etc.

Se concibe como un proceso educativo permanente que ayuda a la comprensión de las interrelaciones Norte-Sur, promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad y la justicia social y ofrece vías de acción para lograr un desarrollo humano y sostenible, priorizando la presión social para el cambio. Plantea críticamente cuestiones como la privatización del agua, la salud, la educación, etc. y destaca la dimensión política de los problemas y de las soluciones, resaltando la importancia de la militancia y la organización para lograr los cambios que se pretenden.

Quinta generación: para la ciudadanía global.

Surge en la última década del siglo XX. Su referencia es la teoría de la Ciudadanía Universal. Parte de la constatación de que la crisis de desarrollo no es un problema de los países menos desarrollados, sino que es global y afecta al conjunto del planeta. Junto a la pobreza en la que se ven sumidas $\frac{3}{4}$ partes de la población, debemos enfrentarnos a la crisis del “estado del bienestar” en el mundo industrializado.

Se constata que el sistema hace aguas ante un proceso de globalización acelerado, que se evidencia, entre otras señales, por la crisis ambiental, la crisis económica y la crisis de derechos humanos de tipo políticos, sociales, de las mujeres, culturales, económicos, ambientales, etc. Los derechos sociales quedan derogados en pro a una economía cada vez más financiera.

Un proceso de globalización que ha dotado de un enorme poder al mercado y se lo ha quitado a los Estados y, sobre todo, a la sociedad civil. El desarrollo del mercado se ha convertido en un fin en sí mismo del proceso de globalización y ha restado capacidad de participación en la toma de decisiones a la mayor parte de la población mundial.

La EpD de esta generación se transforma en una Educación para la Ciudadanía global, que desarrolla al mismo tiempo su dimensión individual y social, es decir, que se empeña en la búsqueda de una vida feliz para la persona y, a la vez, contribuye al fortalecimiento

de un modo de vida social, justo, participativo y democrático. El empeño es, tanto en el Norte como en el Sur, formar personas ciudadanas que luchen por los derechos de primera y segunda generación, y, al mismo tiempo, reconozcan la diferencia y luchen por ella como un factor de enriquecimiento mutuo y de progreso. Es la formación de una ciudadanía activa que sea capaz de responder a los retos que plantea la sociedad de la diferencia. Este modelo de ciudadanía requiere acciones pedagógicas que miren a la persona de manera integradora –inteligencia, razón, sentimientos, voluntad, espiritualidad-y parte de la convicción de que la construcción personal se realiza en la interacción con los otros.

Desde esta nueva ETCG que está en continuo construcción (hacia una 6ª generación), la tarea pedagógica reclama:

Dimensión ETCG	Capacidades que reclaman
<i>Aprender a ser en una sociedad compleja.</i> <i>(Dimensión personal).</i>	- La capacidad de construcción de las propias identidades reconociendo la dignidad y el valor de cada persona y de todas las personas. - La capacidad para tomar decisiones responsables desde un enfoque de Derechos Humanos. - La capacidad de superar el nivel subjetivo de

	los sentimientos y construir de forma compartida y dialógica, principios éticos con pretensión de universalidad
<i>Aprender a convivir en una sociedad con conflictos</i> <i>(dimensión social)</i>	- La capacidad de crear condiciones que ayuden a reconocer y valorar la diversidad. - La capacidad de generar una cultura de paz, que mantenga actitudes no violentas, de cooperación y diálogo. - La capacidad de gestionar problemas y de regular conflictos de forma democrática.
<i>Aprender a conocer en una sociedad planetaria</i> <i>(dimensión sistémica)</i>	- La capacidad para reconocer y sensibilizarse con los problemas y conflictos éticos de nuestro entorno en toda su complejidad. - La capacidad de contrastar crítica y sistémicamente las fuentes de conocimiento. - La capacidad de relacionar acontecimientos y de explorar caminos diversos para abordar un mismo problema.
<i>Aprender a actuar en una sociedad en cambio</i> <i>(dimensión espaciotemporal)</i>	- La capacidad de una participación crítica y creativa como ciudadanos activos y éticamente responsables. - La capacidad de comprometerse en acciones concretas con motivación y optimismo. - La capacidad de proteger y mejorar, desde una solidaridad sincrónica y diacrónica, el patrimonio social, cultural y natural de la humanidad.

Estas generaciones han ido variando según las necesidades generadas tanto desde lo colectivo como desde lo individual, y es desde aquí que podemos visualizar cómo tanto la evolución tanto colectiva, como la individual la podemos emparejar en diferentes estadios que se retroalimentan. Tomamos prestadas de Ken Wilber y Jean Gebser estos 4 estadios o estructuras de conciencia-base culturales que definen e identifican los valores evolutivos en los que nos encontramos. Los estadios son las etapas donde se ha diferenciado cómo el ser humano se ha percibido en el mundo y como percibe la sociedad. Estos estadios sí son evolutivos, aunque pueden convivir simultáneamente tanto en la sociedad como en mismo individuo. Tanto las percepciones del ser y de la colectividad o sociedad están estrechamente vinculadas a la hora de ejercer nuestros derechos. Entendemos por tanto que es imprescindible aprender a conocer y ser para convivir y actuar.

Estadio Arcaico.

Conciencia individual	Conciencia colectiva
0-6 meses No-yo fusional o “yo material”, de Piaget “Narcisismo primario” Sensaciones e impulsos.	2,5 millones de años-200 000 a.C. Estadio de No-yo pre-personal: ausencia de un yo diferenciado. Sensaciones e instintos.

En este estadio tanto el individuo como la sociedad (la colectividad aún) no se reconoce en la pertenencia “del yo”. Es decir nuestras

actuaciones son instintos o impulsos incontrolados que desconocemos su procedencia.

Dado que estamos desconectadas del “yo misma” nuestra vinculación con la colectividad y la percepción de formar parte de grupos sociales no existe.

Estado mágico

Conciencia individual	Conciencia colectiva
6 meses- 2 años “Yo corporal” Fase pre-personal y mágica Toma de conciencia del cuerpo Conciencia socializada.	-200 000 a -10 000 a.C. Toma de conciencia de la naturaleza Pensamiento mágico Agrupaciones: tribus étnicas, de parentesco. Sociedades hortícolas y matrifocales. Primer atisbo del “Yo”, no mismidad Animismo, rituales mágicos, deidades femeninas.

En este estadio se crea la percepción del yo corporal, visualizando hasta donde llega mi yo y las vinculaciones que generamos con nuestras relaciones, estas son clave para la comprensión de una comunidad de pertenencia. Somos parte de la naturaleza, y convivimos con otros seres sin generar jerarquías. Aún no hemos construido dualismos.

En este estadio se desconoce los porqués de todo lo existente y es por ello que se genera entidades mágicas o místicas que ayudan a la comprensión.

Estado mítico.

Conciencia individual	Conciencia colectiva
3-7 años "Yo verbal-Yo mental" Sentimiento de pertenencia Empieza a entender lo "abstracto" Conciencia cerebral y conformismo social Todo lo que existe en su entorno es la "única" forma verdadera de ser y de hacer las cosas Cualquier otra cosa sería sinónimo de traición al grupo y también una amenaza para su sentido del yo. Un único Dios verdadero que le dará lo que pide si es "bueno" y cumple las normas.	-10 000 a -1 500 a.C. Paso de la sociedad hortícola a la agraria Conciencia de la identidad personal, pero dominada por el grupo: pertenencia Etnocentrismo: grandes imperios Control mental/imaginativo: mitos Conciencia rígida y exclusivista Vida social marcada por la Ley y el orden y la culpa Jerarquías sociales rígidas y paternalistas Deidades masculinas. Grandes religiones Convertir a todos a la religión verdadera Excluyen de la salvación a los que no se adhieren a su fe.

Este estadio se caracteriza por generar los dualismos jerárquicos e identificar el "yo" en referencia a la sociedad y colectivo al que pertenecemos.

Mi pensamiento y el pensamiento de la sociedad de la que pertenezco es el real y el "bueno", siendo "lo demás" algo negativo. En este estadio también se construye el miedo y la violencia como mecanismo de subordinación.

Las primeras generaciones de la EpD las podemos insertar en este estadio.

Estado racional.

Conciencia individual	Conciencia colectiva
7-21 años (niveles temprano, tardío, alto) Yo-racional Requiere superar la conciencia mítica Capacidad de pensar de manera abstracta Conciencia autónoma, marcada por la racionalidad Religiosidad tamizada por la razón	-1500 a.C.-actualidad Fase personal: ego individualizado, autoconciente Emergencia del pensamiento filosófico: abstracción y dualismo Conciencia racional y autónoma Agudizada a partir de la Ilustración (s. XVIII) Centralidad del "yo" Religión "personalista"

En este estadio la racionalidad y la conciencia autónoma tienen un gran poder. Empezamos a pensar por "nosotras mismas".

Todo el conocimiento es relativo en función de mis necesidades y de mis creencias. Abstraemos todo el pensamiento y somos capaces de conocer la pobreza, la violencia sin que nos genere rechazo,

abstrayéndola y teorizándola. Conocemos diferentes realidades discriminantes, que no comparto pero que no son responsabilidad directa mía.

En este estadio situamos la segunda y tercera generación de EpD.

Estado integrado

Conciencia individual	Conciencia colectiva
“Yo integrado” (Centauro) Capacidad para pensar desde diferentes perspectivas: perspectiva global o aperspectivismo Superación de rígidas ideologías Interés y preocupación por otras personas Personas más tolerantes, solidarias, compasivas, afectuosas, menos agresivas, menos temerosas Racionalización y conciencia de la “relatividad” (relacionalidad) de todas las formas religiosas.	

La percepción del yo y de la sociedad están unidas. En este estadio tanto la sociedad como el individuo somos capaces de sentir empatía hacia las demás personas. Por lo que tenemos una mayor capacidad de ser más críticos con aquello que nos rodea y analizar desde esta perspectiva las discriminaciones e injusticias que realizamos.

En este estadio comprendemos que todas las personas y sociedades estamos unidas en una, desde la diferencia y el respeto de la diferencia comprendemos los vínculos que hemos construido.

En este estadio nos encontraríamos a las últimas generaciones de la EpD. En este estadio social nos encontramos con la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global. Conociendo la realidad pretendemos generar alternativas más justas y equitativas con el propósito de construir sociedad más respetuosas con la persona y la naturaleza.

Como sociedad nos encontraríamos en este estadio, aunque aún no hemos superado los dualismos que generan las diferencias discriminatorias.

Estado transpersonal.

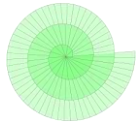
Conciencia individual	Conciencia colectiva
No-yo transpersonal, que requiere la integración y trascendencia del yo personal del estadio anterior. A partir de la observación de la propia mente Emergencia del “Testigo interior” Desarrollo de la percepción extrasensorial Capacidad creciente de vivir en presente: dimensión atemporal Superación del dualismo Liberación del propio ego Experiencias unitivas	

En este estadio hemos comprendido que la transformación es particular y colectiva al mismo tiempo. No tenemos que empujar hacia la transformación porque la sociedad de por sí ya se está transformando a su ritmo y lo que en ese momento está vivenciando es lo que tiene que recorrer.

Se han eliminado todos los dualismos, volviendo de nuevo al primer estadio donde no existían esos dualismos. LA diferencia entre la persona y la sociedad no existen, todas somos una y por tanto desde ahí no podemos tener actitudes que generen rechazo, violencia o discriminación.

Desde InteRed, como organización que trabaja en Educación con un enfoque de Derechos Humanos y género, somos conscientes que estamos en un estado integrado donde pretendemos transformar lo individual y lo colectivo para crear alternativas más justas. Sin embargo también nos surgen todas estas cuestiones que derivan de qué transformar y el papel que jugamos en esa transformación. Aunque estamos convencidas que en realidad no hay contradicción entre ambas. Pues un auténtico crecimiento personal conlleva la conciencia de ser humanidad y el consiguiente compromiso social. El auténtico dilema por tanto a día de hoy (noviembre 2015) es si apoyamos los procesos internos o nos empeñamos en llevar a las personas y a la humanidad donde nos hemos propuesto.

El debate sobre la Educación para la Transformación y Ciudadanía Global está vivo y es continuo.



✓ 6. No estamos solas.

Bibliografía que nos acompaña.

Este documento se ha construido con el acompañamiento de los siguientes escritos:

- AGUADO, G. (coord.) (2011) *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG). Guía para su integración en centros educativos*. Interred (ed.). Madrid, 2011. Disponible en: http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf
- ARAUJO, P. (2014) *Habilidades democráticas. Capacidades emocionales y sociales*. Campaña Mundial por la Educación. Disponible en: <http://www.cme-espana.org/system/files/habilidades.pdf>
- CONGDE (2004): *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Equipo de Educación para el Desarrollo de la Coordinadora Española de ONGs para el Desarrollo. Disponible en: http://autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf
- CONGDE (2014): (2014) *Posicionamiento sobre la importancia de la Educación para el Desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de la Ciudadanía Global*. Grupo de Trabajo de Educación para el Desarrollo de la Coordinadora de ONGD. Disponible en: <http://www.congde.org/contenidos/descargar/attachedfiles/1150/original?1406877713>
- Delors, J. –coord- (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Ed. Santillana-UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- FONGDCAM (2008): *El Cuadrado de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global*. Disponible en: <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2011/03/cuadrado.pdf>.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. (Trad. cast. Garis Sánchez) Paidós. Barcelona.
- NAVARRO, J. (Coord.) (2011): *Voluntariado. Una expresión personal de ciudadanía para la transformación global*. InteRed. Disponible en: <http://www.interred.org/sites/default/files/files/recursos-educativos/interred%20taller%20de%20voluntariado.pdf>
- Ortega, M.L. (2007): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Disponible en: <http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Documents/DES%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Desarrollo.pdf>
- Torres, R. M. (2005): *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid: Movimiento Internacional Fe y Alegría/Entreculturas. Disponible en: http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/12tesis_RMT.pdf
- WILBER, K. (2008): *La visión integral. Introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, Dios y el Universo*. Barcelona. Kairós.



TAILER PRAKTIKOA

**CTRL-a: GAZTEAK, TEKNOLOGIA BERRIAK ETA
BERDINTASUNA**

Lahia Nahia Elkarteak

CRTL-A: GAZTEAK, TEKNOLOGIA BERRIAK ETA BERDINTASUNA

Con la llegada de la era digital, en los últimos años y sobre todo en la última década, la aparición y evolución de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) han dado lugar a una nueva generación de joven@s que adoptan la tecnología en un modo pleno, natural y fluido. Se trata de tecnologías que forman parte de sus vidas desde que nacen y con las que se crían.

Jóvenes y nuevas tecnologías: 'generación app'

El acceso ubicuo a internet unido a la proliferación de dispositivos móviles transforma a cada joven de esta nueva generación en medio de comunicación. La conectividad constante y omnipresente, 24horas/día, que ofrecen los dispositivos inteligentes proporcionan a l@s joven@s autonomía, identidad, ocio y fomento de relaciones interpersonales. Es decir, el uso de la tecnología digital tiene carácter multiusos que permite satisfacer gran parte de las necesidades sin salir de casa. El uso de smartphones intensifica la sensación de estar conectado socialmente puesto que dentro de su territorio privado cuenta con la tecnología suficiente para ocio y comunicación. La red, a su vez, utiliza diferentes herramientas para vincular ese espacio privado con el mundo exterior y la esfera pública.

Esta nueva generación se caracteriza por controlar y utilizar masivamente dispositivos digitales conectados a internet, hasta tal punto de convertirse en una extremidad más en los cuerpos adolescentes. Los smartphones, dispositivos capaces de relacionarse con el entorno real por medio de sistemas GPS, cámaras y/o micrófonos, se han convertido en apéndices para muchos/as individuos/as de esta 'generación app'.

Las apps, son aplicaciones con diversas utilidades que se instalan en dispositivos móviles o tablets y que ofrecen una gran cantidad de posibilidades para jóvenes y adolescentes; sirven para crear perfiles e identidades digitales, abren mundos nuevos donde imaginar, crear, producir y facilitan nuevas formas de intimidad. Por último, incitan a crear nuevas formas de relacionarse, a concebir vínculos de una forma novedosa entre personas y a engendrar maneras de exhibir la intimidad desconocidas hasta ahora.

Las herramientas más utilizadas por parte de la juventud para este tipo de gestiones son las llamadas redes sociales digitales (RSD), donde a partir de la creación de un perfil

aportan información personal sobre rasgos de su personalidad que más quieren destacar a través de datos biográficos, gustos personales o imágenes. Las RSD son instrumentos que permiten a l@s usuari@s relacionarse, comunicarse y compartir experiencias a través de internet. Se trata de espacios que facilitan la construcción y gestión de la identidad digital de cada usuari@. Simultáneamente, su estructura y diseño han sido concebidos para el fomento de la sociabilidad y mantenimiento de vínculos con otras personas, por lo que la interacción con el 'entorno online' es esencial para la creación de la identidad digital.

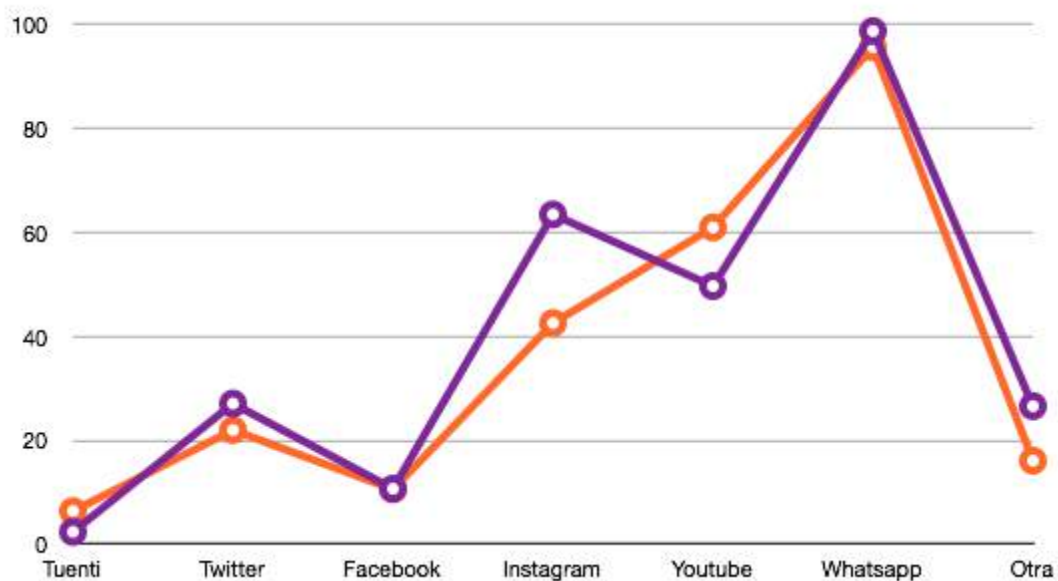
La identidad digital es aquella representación virtual de una/o misma/o construida a partir de actividad e interacciones en red. Es un conjunto de rasgos que nos caracterizan frente a las demás personas en un espacio donde hacer tangible un 'yo construido'. A veces, la identidad que se presenta, o mejor dicho se representa, ante las amistades online no se corresponde plenamente con la real, simplemente porque se quiere mostrar lo mejor de uno/a mismo/a. Por eso, la identidad digital goza de carácter múltiple, multifacético y muy personalizable que podríamos describir como prefabricada.

Se utilizan las RSD para narrar historias y explicar acontecimientos públicamente. Hoy en día la tecnología se ha puesto al servicio del 'yo virtual' y teniendo en cuenta que vivimos en un contexto hegemonícamente visual, donde hay una fuerte estetización y donde prima la apariencia, no debemos subestimar el rol que juegan las fotografías en las representaciones de los perfiles digitales. Para ello, los smartphones son las herramientas más utilizadas, ya que se han convertido en instrumentos de creación visual, en captadores de imágenes, para exhibirlos directamente en los espacios virtuales.

El 'fenómeno selfie' es una nueva práctica de auto-foto que ha ido extendiéndose por las redes sociales en los últimos tiempos como forma de presentación individual ante la mirada del otro. El selfie es una de las herramientas más utilizadas para materializar y objetualizar momentos autobiográficos, ya que son autoretratos concebidos, principalmente para difundirlos a través de las RSD. Además, existen apps (Instagram, Retrica...) que permiten personalizar la imagen antes de publicarla y ser valorada por el público. Este sucedáneo continuo e instantáneo se combina con una operación narrativa que evoca una reconstrucción de la biografía cuyo objetivo es la visibilidad de los otros. En este sentido, las publicaciones tienen un valor cuantificable a través de la casilla 'like' o 'me gusta', donde las personas pueden exteriorizar sus opiniones al respecto clicando justo encima. En este caso la popularidad/aceptación social de la fotografía y/o representación de la persona se medirá en base al número de likes obtenidos.

La brecha digital de género tiende a reducirse entre la juventud, siendo muy similares las pautas mostradas por chicos y chicas en cuanto a habilidades. Sin embargo, hacen distintos usos de Internet: ellas tienen mayor interés por las posibilidades educativas y de comunicación y los chicos prefieren los juegos, el deporte y la informática en Red.

Según un estudio reciente sobre RSD realizado en diferentes centros educativos de Gipuzkoa, entre adolescentes de 13 a 16 años, las redes sociales más utilizadas son Whatsapp, Youtube e Instagram. Casi el 100% de la juventud (M=98,8%, H=95,7%) utiliza Whatsapp, mientras que cerca de la mitad (M=49,7%, H=61%) utiliza Youtube y casi una cuarta parte más de mujeres (79,4%) que de hombres (55,6%) utilizan Instagram. Un 2,4% de chicas y 6,4% de chicos utilizan Tuenti, 27,1% de mujeres y 22% de hombres frecuentan Twitter, y un 10,7% de mujeres y 10,6% de hombres acceden a Facebook. Un 26,6% de chicas y 16,1% de chicos afirman utilizan otras RSD.



La mayoría del alumnado utiliza las RSD para relacionarse con familiares o amigos (M=96,1%, H=84,9%) y en general lo hacen a través del teléfono móvil (M=99,3%, H=97,6%). La gran mayoría admite conectarse a las redes sociales en casa (M=99,5%, H= 98,6%) o en la calle (M=84,5%, H=76,6%) y lo hacen todos los días (M=85,7%, H=74,9%) durante una o dos horas entre semana (M=25%, H=30%), mientras que los fines de semana el tiempo de conexión aumenta a dos o tres horas entre ellos (26,2%) y ellas afirman estar conectadas todo el rato (27,4%).

Las TIC en la Educación.

Las nuevas tecnologías son una de las principales bases de la comunicación universal hoy día. A través de ellas podemos tener acceso a la última información de más actualidad casi a tiempo real. Todo ello ha influido en la educación, tanto a nivel de educación formal, como no formal y familiar, existiendo cambios metodológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje puestos en prácticas en diferentes espacios como las aulas o el ámbito familiar.

Las nuevas tecnologías representan oportunidades beneficiosas para llevar a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje, para diversificar sus modos de ejecución y adecuar el conocimiento con la realidad, con los intereses y propósitos de la juventud.

Asimismo, la coeducación es necesaria para que la gente joven revise sus roles con el fin de que sepan qué quieren ser y cuál es el puesto que quieren tener en el mundo. Además, la coeducación es también útil para evitar la brecha digital de género así como el uso de las nuevas tecnologías como herramientas de control y de poder. Por eso, dentro del uso y formación de las TIC en el medio educativo es imprescindible hacerlo desde una perspectiva feminista que tenga en cuenta el desequilibrio de poderes tanto en espacios físicos como en los virtuales.

Entre las oportunidades que nos plantean el uso de las TIC en la educación y más concretamente en la coeducación, se pueden mencionar las siguientes:

- Aprendizaje activo. El cambio del paradigma de enseñanza-aprendizaje en el cual el/la joven se convierte en agente activ@ de su aprendizaje y disminuyen los roles jerarquizados. Así, chicas, personas LGTBI, personas con diversidad funcional, pueden obtener espacios virtuales de participación y expresión que se les es negado en muchos espacios educativos físicos dado a las relaciones de poder establecidas.
- Aprendizaje continuo. La presencia física no es precisa. No es necesario que l@s participantes coincidan en el mismo instante del tiempo, lo que ofrece una mayor flexibilidad en la fijación de los tiempos propios. Además el aprendizaje ya no se limita a las etapas de la educación formal (Primaria, Secundaria...), sino que se amplía rompiendo con unas estructuras de educación rígidas.

- Aprendizaje individualizado. Se puede ampliar el aprendizaje teniendo en cuenta los propios intereses o necesidades así como conocimientos y perspectivas críticas no hegemónicas.

Debemos entender que el formato en el que habitualmente se comunica la mayoría de la juventud es éste, por lo que además de ofrecerles herramientas muy útiles, estamos acercándonos a su realidad, a su manera de comunicarse, posibilitando educar en sus propios medios, facilitando una comunicación más fluida.

La reflexión sobre la estructura y principios de funcionamiento de las tecnologías debe estar presente en la formación de la juventud. Debemos ser realistas y no formar expert@s en el uso de todas las tecnologías, sino personas crític@s y responsables en esta área.

Violencia Machista Mediante las TIC.

La “Violencia Machista” es la violencia ejercida contra todos los cuerpos que desafían el esquema patriarcal “sexo/género/sexualidad” (hom- bre/masculino/heterosexual- mujer/femenina/heterosexual) desde su estructura biológica hasta su comportamiento sexual, es decir, personas intersexuales, transgénero, homo- sexuales y las personas que cuestionan los roles de género, con la función de que la cumplan y la desigualdad social se siga manteniendo.

La “Violencia Sexista” se refiere a la violencia que se ejerce contra todos los cuerpos que son entendidos como de mujer. Es decir, el solo hecho de ser y/o parecer mujer trae consigo restricciones, controles y distintas formas y grados de violencias sin que sea necesario romper con los roles de género. El objetivo principal de estas violen- cias es construir relaciones de poder que dan valor a la categoría masculina en detrimen- to de la femenina.

La “Violencia de Género” sería la violencia sexista en cualquiera de sus formas pero tiene como característica específica que se contextualiza dentro de una relación afectiva, es decir, la violencia es ejercida por la pareja o expareja aunque no haya habi- do convivencia. Esta es la única definición que recoge la ley, específicamente la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género (2004). Re- medios Zafra dice que *“la violencia de género no precisa de viejos sistemas para pro- ducirse, el hábitat en que acontece se vale igual de la cocina de una casa que de una*

web de Internet". Además, aunque tanto en la cocina como en Internet se den las viejas formas de violencia, mediante las TICs se están creando nuevas formas.

M^a Assumpció Guasch, Lorena Merino y M^a Jesus Querol (2007) en su *"Guía de recursos en línea sobre violencia machista. Modalidades de maltrato a través de las TIC y pautas de actuación"* ponen de manifiesto las dificultades para reconocer la violencia machista que se da mediante las TIC. Dicen que las causas de estas dificultades, pueden deberse al hecho de que Internet permite un control intensivo pero imperceptible a su misma vez por parte del entorno de la persona controlada, por lo que es muy fácil que este tipo de control pase inadvertido.

Estas autoras también exponen diferentes modalidades de maltrato mediante las TIC. Dicen que las distintas formas de violencia machista mediante las TIC se pueden enmarcar en diversas maneras que pueden afectar a la esfera económica, a la vida social y personal o formar parte de una trama de coacción mediante la destrucción de información, la interrupción de servicios, la introducción de virus en el ordenador, etc. De esta forma, se vulnera la libertad de las personas victimizadas mediante los mecanismos tecnológicos. Y pueden también violar su derecho a la privacidad y a la comunicación.

Las **agresiones** que nombran estas autoras en cuanto al **derecho a la privacidad**, son las siguientes:

- ➡ Leer el correo sin su consentimiento y acceder a sus archivos y documentos.
- ➡ Asumir su identidad para cometer delitos, obtener dinero y servirse de sus tarjetas de crédito o de sus cuentas.
- ➡ Seguimiento de sus actividades por identificadores ocultos (Spyware).
- ➡ Recolectar fotografías y vídeos de sus viajes o próximos planes, de sus compras, de sus contactos, de su vida personal...
- ➡ Persuadir u obligar a que desvele sus contraseñas y palabras clave o la obtención de éstas por medios técnicos diversos.
- ➡ Acceder a la agenda de contactos.
- ➡ Reenviar de forma fraudulenta correos electrónicos u mensajes a otras personas.

De la misma manera, también enumeran algunas **agresiones relacionadas con el derecho a comunicarse**:

- ➡ Envío de mensajes con contenido sexual, comentarios o insinuaciones sexuales no deseadas. La negación puede provocar un acoso adicional.
- ➡ Publicación de información personal, nombre, datos personales, direcciones, en páginas públicas e incluso en algunas de contenido sexual o pornográfico.
- ➡ Localizar espacios en los que participa la persona victimizada, grupos de noticias, chats, foros... para acosarla.

L@s niñ@s y jóvenes no detectan el peligro de estas actitudes, no cortan de raíz los juegos y groserías en las que son insultad@s e incluso amenazd@s, ni denuncian la agresión. Además, según esta autora, el panorama del uso de la tecnología en la juventud se transforma constantemente por la rapidez de las novedades en la informática y los soportes.

Según Ianire Estébanez (2012), en esa explosión romántica que a veces suponen las redes sociales, del amor romántico y el “no puedo vivir sin ti”, al “quién es ese con el que hablas”, a veces no hay más que una página. Una red poco protegida puede suponer también una desprotección emocional frente al control excesivo de la pareja, que conlleve una normalización del mismo, y las mismas manifestaciones de violencia psicológica que se pueden vivir en una relación de pareja, se transforman en las redes sociales, en control virtual o cibercontrol (decidir qué amistades puede tener o no en sus redes, con quién puede hablar, vigilar continuamente qué comentarios hace en las redes y a quién...) o celos y chantajes (por ej. “si me quisieras, no necesitarías hablar con ningún otro chico más”). Y en algunas ocasiones se pasa de un comportamiento controlador, a la ejecución de violencia virtual mientras se mantiene la pareja, como humillaciones públicas (por ejemplo publicación de fotos humillantes) y amenazas (“si me dejas voy a publicar las fotos que tú y yo sabemos”), que cuando la relación termina se manifiestan en realidad mediante la publicación de fotos íntimas o vídeos íntimos en su red social, o el acoso virtual (mandarle mensajes constantemente...).

Las redes sociales están en la actualidad expresando y visualizando una realidad ya existente. La realidad de una sociedad que impone lugares diferentes para las mujeres y para los hombres, la realidad de unas relaciones de pareja que se entienden como dominio de uno sobre otra, y al mismo tiempo, la realidad de una sociedad que ejerce acoso sexual contra las mujeres también en digital.

Feminismo en las Redes Sociales.

Innumerables asociaciones feministas están presentes en las redes sociales ofreciéndonos material actualizado constantemente. Tenemos asociaciones que han creado revistas digitales, enciclopedias, juegos, apps,... Material que podemos utilizar de forma fácil con la juventud, ofreciéndoles una lectura feminista de temas actuales, para poder hacer una revisión crítica o simplemente para ofrecer como ejemplo. Las nuevas tecnologías favorecen la creación de espacios políticos más horizontales y participativos, pero las resistencias que encuentra el feminismo en la calle también están presentes en la red.

A continuación tenéis diferentes espacios virtuales interesantes con información relacionada con feminismo, violencia machista, artículos, videos,...

Nombre	Página Web	Temática
12 Causas Feminista	https://www.facebook.com/12CausasFeministas/timeline	Acción global feminista para la visibilización de los diferentes aspectos del machismo en la vida cotidiana de todas las personas.
Beldur Barik	http://beldurbarik.org/	El objetivo de esta página es dar información sobre el programa que realizan. Además ayudar a transformar el modelo que refuerza la violencia sexista. Por ello son un espacio de referencia alternativo y positivo, ofreciendo contenidos, recursos e iniciativas sobre el tema.
EnREDate sin machismo	http://enredatesinmachismo.com/	Es una campaña de sensibilización y un proyecto de intervención con jóvenes. Tiene como objetivo fundamental la prevención de la violencia machista en las relaciones de pareja.
Gizonduz	http://gizonduz.blog.euskadi.net/?lp_lang_pref=es	Blog para la concienciación, participación e implicación de los hombres en pro de la igualdad de mujeres y hombres
Haikita	http://haikita.blogspot.com.es/	Blog donde se ofrecen artículos, entrevistas, libros, videos, talleres, conferencias...
Mi novio me controla lo normal	http://minoviomecontrola.blogspot.com.es/	Blog donde escribe Ianire Estebanez y publica artículos relacionados con la igualdad y donde encontraréis diferentes recursos.
Mujeres en red	http://www.mujeresenred.net/	El periódico feminista donde publican diferentes noticias.
Mujeres jóvenes	http://www.mujeresjovenes.org/	Mujeres Jóvenes es un espacio formado por chicas jóvenes feministas que luchan, reivindican y trabajan para conseguir la igualdad real de oportunidades.
Pikara	http://www.pikaramagazine.com/	Revista online donde publican noticias a nivel internacional sobre temas relacionados con las mujeres.
Zubiak eraikitzen	http://zubiakeraikitzen.blogspot.com.es/	Este grupo de coeducación publica noticias sobre diferentes actos contra la violencia machista.

2010etik, urtero EHU/UPVn *"Giza Eskubideak, Generoa eta Giza Garapen Iraunkorra"* ikastaro-zikloa antolatzen dugu. Bere helburua hausnarketa kritikoa eta emantzipatzailea sortzea da, erdigunean pertsonak eta bizitza jarri ordez dirua jartzen duen zibilizazio-eredu hegemonikoak munduan eragindako bidegabekeria eta desberdintasun sozialen sorburuari eta erantzukizunei buruz.

Ikastaro bakoitzaren gai nagusia edozein delarik ere, bertaratutako guztiek ondorio bera ateratu dute: **JASOTZEN DUGUN HEZKUNTZA da sistema bidegabe eta pobrezia-sortzaile hau betikitzen duen eragile nagusietako bat.**

Hemen, edizio honetan eta "Hezkuntza astindu: gizarte eraldaketarako gakoa" izenbultupean landutako gaien bilduma laburpena aurkezten dizugu. Gaurko hezkuntza-ereduari buruz (hezkuntza, bere zentzu zabalean: hezkuntza-komunitateko eragileak), kolektiboki, aktiboki eta modu eraikitzailean hausnartzeko espazio zabal bat eskaini zuen. Gainera, tokiko eta mundu-mailako hainbat proposamen aurkeztuko zituen, hezkuntza **eraldatzeko**, hau da, alde batetik, identitate pertsonal osoak eta estereotiporik gabek (edozein motakoak) garatzen lagunduz, eta bestetik, mundu bidezko eta berdinzaleago bat eraikitzeko gizarte-aldaketa bultzatuz, kontuan hartuta: berdintasuna, giza eskubideak, partaidetza, komunitatea eta iraunkortasuna...

Hezkuntza funtsezko elementua da gizarte-eraldaketarako. Beraz, benetan MEREZI duen BIZITZAren aldeko partaidetza eta gizarte-mobilizaziorako tresnak, gaitasunak eta bideak sustatu eta bultzatu behar ditu.

Astindu Hezkuntza, astindu mundua!

Anualmente y desde 2010, desarrollamos en la EHU/UPV el ciclo de cursos *"DD.HH, Género y Desarrollo Humano Sostenible"*, para generar reflexión crítica y emancipadora sobre el origen y la corresponsabilidad en las realidades de injusticia y desigualdad social que acontecen en el mundo, a causa del modelo civilizatorio hegemónico que pone en el centro el dinero en lugar de las personas y la vida.

Con independencia del tema central de cada curso, una conclusión ha sido compartida por todas las personas asistentes: La EDUCACION QUE RECIBIMOS es **una de las principales perpetuadoras de este sistema injusto y generador de empobrecimiento en el que vivimos.**

Aquí, te presentamos la recopilación de las ponencias presentadas en esta edición del ciclo, que bajo el título *"Claves para el cambio social: educación para la vida"*, ofreció un amplio marco y espacio para reflexionar de forma colectiva, participativa y constructiva sobre al modelo educativo actual (educación en sentido amplio: agentes de la comunidad educativa) y presentó diferentes propuestas locales y globales dirigidas a **transformarla**, apoyando por un lado, el proceso de desarrollo de identidades personales plenas y libres de estereotipos (de cualquier clase) y por el otro, el cambio social para construir un mundo más justo y equitativo, que se preocupe por la vida: la igualdad, los derechos humanos, la participación, la comunidad y la sostenibilidad...

La educación es un elemento fundamental de transformación social y por lo tanto tiene que promover e impulsar herramientas, capacidades y cauces para la participación y la movilización social a favor de una VIDA que merezca la ALEGRIA ser vivida.

¡Transforma la educación para transformar el mundo!