

ANE LARRINAGA
MILA AMURRIO
(biltzaileak)

HEZKUNTZA EUSKAL HERRIAN
AZTERGAI



ANE LARRINAGA
MILA AMURRIO
(biltzaileak)

HEZKUNTZA EUSKAL HERRIAN
AZTERGAI
HURBILKETA SOZIOLOGIKOA

Utriusque Vasconiae

© Ane Larrinaga; Mila Amurrio (biltzaileak)

© Utriusque Vasconiae

Lehen argitaraldia: Donostia, 2006ko azaroa

ISBN: 84-935019-3-X

Lege-gordailua: BU 452-2006

Discinua eta maketazioa: P.I.A.

UTRIUSQUE VASCONIAE - Ategorrieta Hiribidea, 3-3.

20013 Donostia. Tel.: 943-270433

Banatzailea: BITARTE - 31195 Berriozar (Nafarroa).

Tel.: 948-302239

AURKIBIDEA

LABURPENAK	9
SARRERA.....	13

I. ATALA

CURRICULUMEN EDUKI SOZIOKULTURALAK (1900-2006) <i>Karmele Perez; Begoña Bilbao; Gurutze Ezkurdia.....</i>	23
1. HEZKUNTZA-SISTEMAK EUSKAL HERRIAN	23
2. EUSKAL HERRIA: HEZKUNTZA SISTEMA ESTATALEN ERAGINPEAN	24
3. TESTULIBURUAK ETA INGURUNEA CURRICULUMEN	29
3.1. Baina zer diote egungo curriculum ofizialek gure inguruneaz?	32
4. EDUKI SOZIOKULTURALAREN GARAPENA TESTULIBURUETAN	40
5. EUSKARAZKO TESTULIBURUEN IZAERA.....	42
5.1. Testuliburuetakoko eduki soziokulturalak euskaraz eta gaztelaniaz	44
6. RANKINGEKO EDUKIRIK ERABILIAK.....	48
7. TESTULIBURUEN ARGITALPEN TOKIA 1990ETIK-2000RA ETA 2000TIK-2006RA	48

II. ATALA

BALIOEKIN LAN EGITEA EUSKAL ESKOLAN: IRAKASLEEN IKUSPUNTUAK. <i>Elisa Usategui; Ana Irene del Valle.....</i>	53
1. ESKOLAN BALIOAK IRAKASTEAK DUEN GARRANTZIA.....	53
2. BALIOEN AZTERKETA EUSKAL ESKOLAN	57

2.1. Hezkuntzaren testuingurua eta curriculum-esparrua..	57
2.2. Eskolan balioek duten garrantziari buruzko azterlana: soziologiatik egindako analisia.....	61
3. ESKOLAREN BAKARDADEA ETA NORAEZ KULTURALA	63
4. BALIOEKIN LAN EGITEA ESKOLAN:IRAKASLEEN IKUS-PUNTUAK	68
4.1. Zer zentzu du balioetan hezteak?.....	69
4.2. Balioen garrantzia eskoletan	77
5. ONDORIOAK	89

III. ATALA

TEKNOLOGIA MULTIMEDIAK HEZKUNTZAREN ARLOAN EGUNGO SARE-GIZARTEAN. <i>Karmele Perez Urraza</i>	91
1. INFORMAZIOAREN GIZARTEA	91
1.1. Komunikazioaren teknologiak.....	91
1.2. Tresnak sortzetik haratago	92
1.3. Garapen eredu berria, paradigma berria: Informazioaren Gizartea	94
2. GIZARTEAREN ETA ESKOLAREN ERRONKAK	98
2.1. Eskolaren erronkak globalizazioaren aurrean: Ikuspuntu kritikoa	102
2.2. Multimediak hezkuntza berritzeko tresnak: irakurketa kritikoa.....	106
2.3. Euskaldunen alfabetakuntza digitala.....	113

IV. ATALA

UNIBERTSITATE ESPARRUA, GATAZKA SINBOLIKOEN AGERTOKI: AKADEMIKO EUSKALDUNEN PERTZEPZIOAK. <i>Ane Larrinaga Renteria</i>	121
1. UNIBERTSITATEA: HARREMANEZKO GUNEA ETA BOTERE GUNEA	122
2. KULTURA ESPARRUAREN BERME POLITIKOAK. HIZKUNTZA: BALIABIDE BEREIZGARRIA KULTURA ESPARRUAN.....	126

2.1. Kultura esparruaren oinarriak.....	126
2.2. Unibertsitate esparrua: unibertsaltasuna/partikular- tasuna, autonomia/heteronomia indarren arteko dialektikan	131
3. KULTURGILE AKADEMIKOEN PRIBILEGIOA. KULTURAREN BOTERE SINBOLIKOA	135
4. UNIBERTSITATE ESPARRUA GATAZKA SINBOLIKOEN AGER- TOKI: UNIBERTSITATEAREN ETA EUSKAL KULTURAREN ARTEKO ETENAREN PERTZEPZIOA EUSKAL AKADEMIKOEN ARTEAN	142
5. AKADEMIKO EUSKALDUNAK: MENDEKO KULTURGILEAK GAZTELERAZ SORTUTAKO UNIBERTSITATE ESPARRUAN	149
6. ONDORIOAK	159

V. ATALA

BATU ETA BEREIZI. EUSKAL NAZIONALISMOA ETA HEZKUNTZA ZIBIKOA. <i>Txoli Mateos Gonzalez</i>	161
1. HEZKUNTZA ZIBIKOA ETA HEZKUNTZA NAZIONALA	161
2. HEZKUNTZA ZIBIKOA DEMOKRAZIA LIBERALETAN.....	163
2.1. Norbanakoa <i>versus</i> komunitatea	164
2.2. Hezkuntza zibikoaren dimentsio unibertsala	166
2.3. Kultura-aniztasuna: nazioaren homogeneousasuna kolokan	167
3. HEZKUNTZA ZIBIKOAREN DIMENT'SIO NAZIONALA: EUSKAL NAZIONALISMOAREN KASUA	170
3.1. Nazio-identitatea euskal nazionalismoaren diskurtsoan	171
3.2. Hezkuntza: nazio-identitatea eta giza autonomia.....	173
3.3. Eskolaren helburua: euskal herritarrak eta euskal- dunak.....	175
3.4. Euskal kultura kolokan: etorkinak hizpide	176
3.5. Ezberdintasunean baturik: euskal nazionalismoaren ardura.....	179

VI. ATALA

EMAKUMEAK ETA EUSKAL HEZKUNTZA OROKORTUA	
<i>Mila Amurrio Velez</i>	183
1. NAZIOTASUNA ETA HIRITARTASUNA MASA HEZKUN- TZAREN XEDE.....	183
2. EUSKAL HEZKUNTZA OROKORTUAREN HAZIAK	188
2.1. Foruzaleen hizkuntza eta hezkuntzarekiko aldarrikapenak.....	189
2.2. Euskal irakaskuntzaren hasierako saio apalak.....	193
3. EUSKARA BERRESKURATZEN ETA ZABALTZEN EUSKAL HERRIAN.....	202
3.1. Emakumeek nazio-komunitaten sortzen.....	209
3.2. Andereñoak	214
ONDORIOAK	221
BIBLIOGRAFIA	223

LABURPENAK

Karmele Perez Urraza, Begoña Bilbao Bilbao, Gurutze Ezkurdia Arteaga: *Curriculumeko eduki soziokulturalak (1990-2006)*

Hezkuntza-sistemaren bitartez derrigorrez ezartzen diren curriculumak ikasle guztientzat berdinak izan arren, ikastetxeek, irakasleek eta argitaletxeek euren irizpidearen araberako egokitzapena egiten dute ikasgelan aplikatzeko. Oraingoan, Inguruaren Ezaguera arloa lantzen duen 5. mailako testuliburuak izan ditugu aztergai, 1990etik 2006ra bitartean argitaratutakoak. Azterketa sinkronikoa eta diakronikoa eginez, batetik, argitaletxeen arteko diferentziak alderatu dira eta, bestetik, XX. mendetik XXI. mendera eduki soziokulturalek izan duten garapena egiaztatu da. Emaitzak direnak dira eta ondorioak argigarriak.

Elisa Usategui Basozabal, Ana Irene del Valle Loroño: *Balioekin lan egitea euskal eskolan: irakasleen ikuspuntuak*

Erakunde tradizionalak belaunaldi berriak hezi eta gizarteratzeko ahalmena galdu dute. Aldi berean, gizartea gero eta anitzagoa eta zati-tuagoa da, bai egitura sozialean bai egitura moralean. Egoera horrek aldaketa sakonak eragin ditu eskolari eta irakasleei esleitutako egin-beharrean, batez ere etorkizuneko hiritarren balio-heziketari dagokionean. Testuinguru horretan, eskolaren ezintasuna bi alderditan nabarmentzen da. Batetik, erakunde gisa eskolak gizartereantzat baliotsua dena gorde behar duenez, gertatzen ari diren aldaketa sozialek eta kultureleak zalantzan jarri dute eskolaren beraren funtsa, alegia, transmisioa. Bestetik, eskola gero eta isolatuago dago gizartetik eta familiatik balio heziketaren esparruan. Hori da egin den ikerketa kualitatibotik ondorioztatzen den emaitza. Gasteizko derrigorrezko irakaskuntzako ikastetxeetako 65 irakaslek eta 9 hezkuntza-eragilek hartu dute parte landa lan horretan.

Karmele Perez Urraza: *Teknologia multimediak hezkuntzaren arloan egungo sare-gizartean*

Teknologia multimediek euskarri digitalen bidez uztartu dituzte informatika, telematika eta gizarte komunikabide tradizionalak (egunkariak, irratia eta, batez ere, telebista). Sekulako oihartzuna jasan dute sarearen bidez agertu direnean eta, hezkuntzaren ikuspegitik, teknologia multimediak tresna didaktiko eta curricular berriak dira ikasle zein irakasleentzat. Euskal Herrian ere, hainbat ikaslek eskola-eragutza hizkuntza eta kultura gutxiagotuan sortzen dute. Punta-puntako teknologia horien bidez eraikitzen dutenak onura ekar diezaike euren ikaskuntza esanguratsua aregotzeko. Ikastetxeetan baliabideon erabilera sustatzarekin batera, premiazkoa da horien inguruko gogoeta kritikoa bultzatzea, teknologia multimediak eragutza-eraikitzaileak baitira.

Ane Larrinaga Renteria: *Unibertsitate esparrua, gatazka sinbolikoen agertoki: akademiko euskaldunen pertzepzioak*

Ikuspegi historiko batetik, euskara unibertsitatera iritsi izana eta tradizio akademikoari hasiera eman izana pauso handiak dira euskal kulturarentzat. Dena den, euskararen integrazio hori goi mailako hezkuntza instituzioetan ez da eragozpenik gabe gauzatu. Bereizitako gizarte esparru guztietan bezala, unibertsitatean ere baliabide zehatz batzuek eskuratzen dute balioa eta legitimitatea. Artikulu honetan erakutsiko denez, euren jardun osoa euskaraz egiten saiatzen diren unibertsitariok —alegia, hala irakatsi, ikertu eta argitaratzen dutenek— debaluatuta dagoen baliabide mota bat erabiltzen dute: euskara. Mendekotasunezko harremanen logikapean, posizio sinboliko ahulean kokatuta daude esparruan eta, beraien pertzepzioan, ez dute jasotzen karrera akademikoan beharrezkoa den aintzatespena. Horrela, promozioa arau den gunean, baldintza desgokietan lehia-tzen dira esparruko gainontzeko akademikoekin. Horrek euskarazko tradizio akademikoaren finkapena zailtzen du eta euskarazko sorkuntzari mugak sortzen dizkio.

Txoli Mateos Gonzalez: *Batu eta bereizi: euskal nazionalismoa eta hezkuntza zibikoa*

Gizarte modernoetako antolaketa demokratikoaren desfioei eusteko, gizarteko kideen elkartasunari eta leialtasunari dei egiten zaie sarritan, eta, testuinguru horretan, eztabaidagai bihurtzen da hezkuntza zibikoak bete lezakeen zeregina.

Gogoeta horren arrastora bilduta, Hego Euskal Herrian hezkuntza zibikoaz garatzen den gogoeta multzora hurbiltzen gara, hura nazio

gatazkak zeharkaturik dagoela ikusteko. Hala, euskal nazionalismoak kaleratzen duen diskurtsoari erreparatuz, hezkuntza zibikoari atxiki dizkion helburu nagusiak aztertuko ditugu, euskara, herritartasuna eta kultura-aniztasuna hizpide hartuta.

Mila Amurrio Velez: *Emakumeak eta Euskal Hezkuntza Orokortua*

Masa hezkuntzaren sorrera eta garapen prozesua nazio eraikuntzari loturik agertzen da, bai XIX. mendebaldeko Europar nazio-estatuak bideratutakoak, bai Estatu Batuetako gizarteak sortua. Masa hezkuntzaren garapena, hortaz, naziotasunari zein hiritartasunari loturik ageri da.

Komunitate politikorik ez duten nazioen nazionalismoek ere alfabetatze unibertsalaren garrantziaz jabetu ziren nazio sentimendua piztu eta igorri ahal izateko, nazio bera bizirik irauteko, hau da, komunitate politikoa lortu ahal izateko. Euskal nazionalismoa ez da salbuespena. Horren kultur iratzartze urrats desberdinez, euskaraz eskolatze eta alfabetatze unibertsalarekiko kezka gauraz eta gauraz horretan euskal emakumeak jokaturiko rolaz aritu gara.

SARRERA

Irakurleak eskuetan daukan liburuak Hezkuntzaren Soziologiaren ikuspegitik landutako hainbat gai biltzen ditu. Artikulu bilduma bat izanik, liburuaren atal bakoitzak, bai jorratzen dituen gaien aldetik bai aurkezten dituen ikuspuntu teoriko nahiz metodologikoen aldetik, gogoetagune bereizia eta berariazkoa azaltzen du. Halaz ere, badago lan guztiak zeharkatzen duen hari-errole argi bat: hain zuzen ere, Euskal Herriko hezkuntzari loturik daude den-denak.

Hartara, gure errealitate hurbilaren azterketa abiapuntu hartuta landu dira gaur egun diziplinaren barruan eztabaidagai diren auzi garrantzitsuak: eskola curriculum, balioen heziketa, teknologia berrien erabilera eskolan, unibertsitate irakasleen zereginak, hezkuntza zibikoa eta emakumeak hezkuntza orokortuan. Bada, gogoeta teoriakoari dagokionez gai horiek guztiek unibertsalak diren arren, dimentsio historiko partikularra hartzen dute gure testuiguru historiko partikular honetan. Horrenbestez, gaien alderdi unibertsala eta alderdi partikularra, ikuspegi teorikoa eta enpirikoa, uztartzeko ahalegina aurkituko du irakurleak artikulu bakoitzean. Esan nahi baita, batetik, gogoeta teorikotik abiatu gara gaur egun esparru intelektualean puripurian dauden ekarpenen berri emateko asmoz; bestetik, gure errealitatearen azterketa enpirikoari heldu diogu, azken helburua inguratzen gaituen gizarte errealitatea –gure hezkuntza sistema eta haren instituzioak, bertan diharduten eragileak eta bertan eragiten duten faktore sozialak– ulertzea delako. Izan ere, Euskal Herriko eskolak Mendebal-

deko gizarteko eraldaketei eta erronka orokorre egin behar die aurre baina hemengo baldintza soziopolitikoek eta kulturelek ezartzen dioten markoan. Eta ez dira edonolakoak baldintza horiek ezarrirako her-tsapenak. Hartara, makroikuspegitik mikropikuspegira eta, alderantziz, mikroikuspegitik makroikuspegira garamatzen hari horretan kokatzen dira hemen aurkezten ditugun lanak. Goazen lan horien edukien nondik norakoak labur aipatzera.

Gauza jakina da gizarteak, gizarte izateko, iraun egin behar duela denboran zehar, bestela adierazita, birsortu beharra daukala. Gizarte erreprodukzioa maila biologikoan, ekonomikoan eta kulturean gau-zatzen da, besteak beste. Kulturari dagokionez, gizarteak iraupen horre-kin bat datozen ezagutzak, balioak, irudikapenak eta jokamoldeak gizartekideen baitan eriteko erronka izan ohi du. Ildo horretatik, so-zializaziorako instituzio espezifikoko gisa eskolak edukien transmisioan daukan betekizun garrantzitsua azpimarratu dute erreprodukzioaren teorikoek. Eduki horiek eskola curriculumean jasota egoten dira. Kar-mele Perezek, Begoña Bilbaok eta *Gurutze Ezkurdiak* egindako artiku-luan, hain zuzen ere –*Curriculumeko eduki soziokulturalak (1990-2006)*–, Euskal Herriko eskoletan *Inguruaren Ezaguera* arloa lantzen duten tes-tuliburuen azterketa dakarkigute, curriculumaren inguruko zenbait hausnarketa aurkezteko.

Nazio estatuaren sorrera unetik, hezkuntza sistema estatuaren bo-tereari loturik egin da. Etnian oinarritutako beste herrialde batzuen antzera, Euskal Herriak ere nortasun soziokultural bereizgarria du. Hala ere, ez dauka estaturik nazioarteko antolaketa politikoan. Egileek azpimarratzen dutenez, Euskal Herriaren gaur egungo eraketak arazo larriak sorrarazi ditu euskal hizkuntza eta kulturaren birsorkuntzari dagokionez. Ildo horretan, beraiek Euskal Herriko eskoletan irakasten den edukia euskal nortasun soziokulturean oinarritzen den edo ez aztertu nahi izan dute. Hain zuzen ere, inguruneak identitatearen eraikuntzan daukan garrantziaz jabetuta, identitatearen eraikuntzan ingurunearen ezaugarriak islatzen dituzten edukien azterketa egin dute –ikasketa maila jakin bateko testuliburuetan–.

Perez, Bilbao eta Ezkurdiaren azterketaren emaitzak argigarriak dira. XX. mendetik XXI.era pasabidean Euskal Herriari buruzko erreferentzia asko galdu da testuetan. Hau da, Euskal Herria oinarri duen testuinguru soziokulturalak atzerantz egin du etengabe. Joera hori 1975etik aurrerako urteetan abiatu zen Hego Euskal Herrian,

argialetxe komertzialak sortuaz batera, ordurik gora horietako batzuk estatu osoan zabaltzen hasi zirenetik.

Baina, egileek azaltzen digutenez, Euskal Herriari loturiko edukien urritze hori, modu paradoxikoan, euskaraz argitaratzen diren liburuen kopuruak gora egin duenean gertatu da. Hala, euskara erreferente naturalik gabe, gaztelararen erreferente soziokulturaletan txertaturik agertzen da testuliburuetan. Ildo berean, eduki soziokulturalik erabiliena paisaia izatea ere datu adierazgarria da, paisaia baita edukirik aseptikoena. Emaitza horiek euskal curriculumari buruzko gogoetaren premia mahaigaineratzen dute inoiz baino argiago.

Eskolak edukiak transmititzen ditu, modu nabarmenean. Aurkeztu dugun lehen artikuluan edukien curriculumari lotutako auzia aipatu dugu, hain zuzen ere. Baina, edukiekin batera, hain modu nabarmenean ez bada ere, balioak helarazten ditu eskolak. Balioak, eskolan ez ezik beste erakunde batzuen eraginpean ere transmititzen zaizkie gizakiei. Orain arte, familia, eskola, eliza eta beste zenbait erakunde sozializatzaile bat etorri izan dira eredu baloratibo nagusi batzuk eskaintzean. Halaz ere, gizarte garaikideetan gertatu diren aldaketen ondorioz, behinolako batasuna hautsi egin da. Globalizazio teknologikoak eta ekonomikoak urradura handiak sortu ditu kulturaren munduan, hainbestekoak non, lotura ideologiko eta kultural tradizionalak eta tokian tokiko balio partikularrak ordezkatu egin diren. Populazioaren higikortasuna gero eta handiagoa den mundu honetan, jatorri askotako giza-taldeek elkartzen diren tokietan kode etiko eta kultural kontraesankorrak biltzen dira. Bestalde, indibidualizazio prozesuek hautsi egin dituzte apurka-apurka tradizioetik zetozen lotura normatibo kolektiboak; hartara, gizabanakoek kontzientziaren arabera jokatzeko eta beren eredu etikoa eraikitzeke askatasun handiagoa daukate, batzuen ustez; beste batzuen ustez, erreferenteen falta handia ere pairatzen dute.

Elisa Usateguik eta Ana Irene del Vallek bigarren artikuluan azaltzen diguten bezala –*Balioekin lan egitea euskal eskolan: irakasleen ikuspuntuak*–, Euskal Herriko eskolak ere egiturazko prozesu horien eraginpean daude. Bertan balio gatazkaren tentsioak gizarteko beste instituzioetan baino agerikoagoak dira. Bi irakasle hauek, Gasteizko derri-gorrezko ikastetxetan egindako ikerketa batean oinarriturik, irakasleen ikuspuntua erabili dute balioen transmisioa aztertzeke. Hala, teknika kualitatiboak baliatuz –sakoneko elkarrizketak eta eztabaida-

taldeak-, ikastetxeetan balioen irakaskuntzari buruz irakasleek egin-dako diagnostikoa aurkeztu digute xehetasun handiz.

Balioek curriculumean daukaten egoerari buruz diskurtso desberdinak dauden arren irakasleen artean, orokorra da rol horretan daudenek adierazten duten atsekabea. Izan ere, gero eta handiagoa da eskolaren eta gizartearen artean –bereziki, familiaren artean– ikusten duten aldea balioen transmisioari dagokionez. Hala, eskolan transmititzen diren kode etikoak eta eskolatik kanpo ikasleen aurrean modu eraginkorrean jarduten duten balioak kontraesanean daude erabat.

Hortaz, paradoxa bat gertatzen ari da, egileen ustetan. Batetik, gizarteak inoiz baino gehiago jarri ditu bere itxaropenak eskolan, zenbait gaitz konpontzeko “azken irtenbide” gisa ikusten baita hura. Baina, bestetik, eskola instituzio periferiko bihurtzen ari da; zentzu batean, eskolaren isolamendua gerta liteke –diote irakasleek–, eskolak ustez transmititu behar dituen balioei legitimitatea kendu diezaiokeen isolamendua, hain zuzen. Diagnostiko horretatik abiatu dira egileek irakasleengandik jaso dituzten proposamenak; proposamen horietan balioen alorreko prestakuntzan eskolak daukan eginbeharrari buruzko gogetak agertzen dira.

Eguno gizarteetan gertaturiko egiturazko aldaketek balioen transmisioan ez ezik hezkuntzaren beste esparru batzuetan ere izan dute eragin zuzena. Horietako bat teknologia berrien erabilerari dago-kion esparruan nabarmendu da. Karmele Perez Urrazak aurkezten digun artikuluan –*Teknologia multimediak hezkuntzaren arloan egungo sare-gizartean*–, informazioaren eta komunikazioaren teknologiek, zehazki teknologia multimediek, hezkuntzaren esparruan sortutako astinaldia gogorarazi zaigu. Izan ere, egileak aipatzen duenez, ezinbestekoa da teknologia berrien inguruko gogoeta egitea ikasleak gure ikastetxeetan hezitu behar direlako, bertan baliabide berriak diseinatu behar direlako, eta ikaskuntza-prozedurak berriro behar direlako teknologia multimedia horiek bitartekari direla. Gogoeta horretan, bestalde, ez da ahaztu behar teknologia horien erabilerak ekarri dituen arazoak: bazterketa soziala, ekonomikoa eta kulturala, batetik, ezagutzaren demokratizazioa eta kontrola, langabeziaren eta boterearen auzia, bestetik.

Ikertzailearen ustez, multimediak eskolan agertu eta landu behar dira curriculumean integraturik, baliabide didaktiko modura, ikasgai modura eta hezkuntza eragile modura. Izan ere teknologia berrien

abantaila didaktikoak era askotakoak dira. Behin baino gehiagotan teknologia multimediek ikaslearen partaidetza eta ekimen sortzailea bultzatzeko daukaten eragina nabarmendu da, baita ikaskuntza motibatze eta ezagutza eraikitze ere. Testu tradizionalarekin alderatuz gero, testu multimediek erabiltzailearen askatasuna eta autonomia areagotzen dute, gaurkotzeko dauzkaten aukerak errazagoak dira, haien malgutasuna ere handiagoa da eta prozedura kognitiboak garatzeko aniztasuna agertzen dute. Horregatik guztiagatik euskarri teknologiko berriak erabat aldatzen ari dira ikasgeletako ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak.

Halaz ere, ahalmen didaktikoaz gain teknologia berrien alderdi ideologikoa ere agerian utzi nahi du egileak. Teoria kritikoaren ildotik, *Perez Urrazak* azpimarratzen du teknologia berriak ez direla neutralak. Ikastetxeetan erabiltzen diren multimedia gehienetan produktu estandarrek agertzen dira. Haren esanetan, horrelako produktu gehienetan ez da euskal munduarekiko loturarik agertzen, ez gaietan ez adierazpen moduetan. Euskal Herriko testuinguru partikularra alboratuta dago, unibertsaltzat jotzen diren ustezko edukien izenean, edota komunikazio-monopolioen interesen izenean. Beraz, euskarri berrien bitartez lantzen den curriculumean ere gauzatu beharko lirateke esperientzia partikularrak.

Hartara, bi mailatan baliatu behar dira teknologia berriak eskolan. Alde batetik, eskoletara iristen ari den ikaslearen profila aldatu egin da: hedabideen eta bitarteko elektronikoen bidez moldaturiko izakia dugu gaurkoa, irudiaren munduan murgildua eta diskurtso ez-linealetan informazioa jasotzeko ohitua eta trebatua. Ikasle horrek ezintasuna adierazten du eskolak berezkotzat dauzkan zenbait estrategia kognitiboren aurrean –gelditasuna, isiltasuna, abstrakzioa, logika–. Horregatik, beste modu batera jaso behar lituzke eskolako mezuak. Bestela adierazita, eskolak eta gizarte-hedabideek erabiltzen dituzten kodeen arteko hurbilketa gauzatu beharra dago lehenbailehen. Egilearen ustez, besteak beste, ikasleen eta irakasleen alfabetakuntza digitala bultzatu behar da. Baina, beste alde batetik, maila pedagogikoan ez ezik ideologikoan ere ulertu behar da alfabetakuntza digitalaren eragina. Ildo horretan, gaur egun ezinbestekoa dugu ikasle zein irakasle euskaldunen alfabetakuntza digitala. Izan ere, teknologia berriek beselako aukerak eman ditzakete tokian tokiko eskola curriculumak gauzatzeko; horrenbestez, teknologia horiek euskara eta euskal kulturaren

egoeran dauden kultura gutxituak sustatzeko baliabide ezin egokia-
goak dira gaur egun.

Laugarren artikuluan unibertsitate esparruan kokatzen da azter-
keta. Euskarak eta euskal kulturak ez dute oraintsu arte sarrerarik izan
hezkuntza sistemaren goi mailako instituzioetan, alegia, unibertsita-
tean. Euskararen integrazioa unibertsitatean prozesu partziala izan da
ikasketen eskaintzari dagokionez. Bestalde, euskarazko lerroen ezarre-
rak unibertsitate esparruko irakasleria euskaldunaren prestakuntzaren
premia sortu du, ez baitzegoen orain arte unibertsitate mailako tra-
dizio akademikorik euskaraz. Ane Larrinaga Renteriak, hain zuzen ere,
bai euskararen egoerari buruz bai karrera akademikoari buruz zenbait
akademiko euskaldunek dauzkaten pertzepzioak dakarzkigu bere la-
nean –*Unibertsitate esparrua, gatazka sinbolikoen agertoki: akademiko
euskaldunen pertzepzioak*–.

Elkarrizketen bidez jasotako pertzepzio horien harira, egileak
botere gune modura irudikatu du unibertsitate esparrua. Haren ustez,
baliabideen banaketa asimetrikoak baldintzatzen ditu esparruko uni-
bertsitarioen arteko harremanak. Izatez, metatzen dituzten baliabideen
arabera atzematen dute akademikoek kokapen jakin bat esparruan.
Jakina, unibertsitate esparruan balioa hartzen duten baliabideak balia-
bide kulturalak izaten dira. Baina, hizkuntzen arteko ukipena ger-
ratzen den egoeretan, ohiko baliabideez gain –hau da, jakintzan oinarri-
turiko titulu, agiri, kargu akademiko eta ohorez gain–, jarduera kul-
turalerako erabilitako hizkuntzek ere esanahi soziala eskuratzen dute.
Hortaz, gizartean bezala, kultura esparruan ere, prestigio eta zilegita-
sun maila bereizgarria egotzen zaio hizkuntza bakoitzari. Ondorioz,
unibertsitate esparruak bereizketa bat ezartzen du hizkuntzen artean;
hala, hizkuntza baliabide bereizgarri bilakatzen da unibertsitate
barnean gauzatzen den jardun intelektuala sailkatzeko.

Ildo horretatik, jardun intelektual osoa euskaraz egitea erabaki
duten akademikoek, alegia, irakasteaz gainera, hizkuntza horretan
ikertzea eta argitaratzea erabaki dutenek, gaztelera nagusi den uniber-
tsitate esparruan devaluatuta dagoen baliabide mota bat erabiltzen
dute: euskara. Mendekotasun harremanen logikapean, posizio sinbo-
liko ahulean kokatuta daude esparruan eta, beraien pertzepzioan, ez
dute jasotzen karrera akademikoan beharrezkoa den aintzatespena.
Horrela, promozioa arau den gunean, baldintza desegokietan lehiatzen
dira esparruko gainontzeko akademikoekin. Artikuluaren egilearen

ustez, akademiko euskaldunengandik jasotako iritziek, batetik, ezkurtuko gatazka bat islatzen dute, gaur egun unibertsiteteen burutzen den borroka sinbolikoaren adierazpena baitira. Bestetik, jasotako adierazpen horiek euskarazko tradizio akademikoa eratzeko eta finkatzeko dauden zailtasunak erakusten dizkigute.

Nazioaren auziak gure gizartean daukan zentraltasuna kontuan hartuta, berebiziko interesa dauka liburu honetan aurkezten dugun bosgarren lanak. Txoli Mateosek *Batu eta bereizi: euskal nazionalismoa eta hezkuntza zibikoa* izeneko artikuluan hezkuntza zibikoaren gaia dakarkigu gogoetarako. Jakina denez, nazio estatuarekin batera eratu-tako eskolak hezkuntza zibikoaren eta hezkuntza nazionalaren funtzioak bereganatu zituen hasiera-hasieratik. Esan nahi baita, bizitza politikorako prestatuturiko hiritarrak sortu behar zituen, batetik, eta, nazio jakin bati buruzko atxikimendua sorrarazi behar zuen haien baitan, bestetik.

Mateosek hezkuntza zibikoak gaur egungo demokrazia liberaletan sortu dituen eztabaida ugarien berri ematen digu lehendabizi. Ildo horretan, polemikoak diren gaiek erakusten dute hezkuntza zibikoaren kontzeptuak askotariko adierak hartzen dituela: norbanakoaren autonomia eta komunitatearen garrantzia, balio nazionalak eta balio kosmopolitak, kultura aniztasuna eta kultura homogeneousotasuna, esaterako, eztabaidagai dira gizartean bezala hezkuntzaren arloan ere. Iker-tzailearen ustez, egungo eztabaida teorikoan nahasirik agertzen dira bereizteko zailak diren kontzeptuak: alegia, ezin da ondo jakin non hasten eta amaitzen den hezkuntza zibikoa, hezkuntza morala, hezkuntza politikoa... eta gisakoak. Gauza bera gertatzen da hezkuntza nazionala eta hezkuntza zibikoaren arteko harremanak zehazteko orduan.

Bigarren atal batean egileak euskal nazionalismoak hezkuntza zibikoari eransten dizkion ezaugarriak aztertzen ditu, alderdi politiko eta sindikatu abertzaletako ordezkarietara egindako elkarrizketen bidez. Berak nabarmentzen duenez, etnia eta hizkuntza izan dira euskal nazionalismoaren identifikazio modu nagusiak, XX. mende hasieran lehena; eta XX. mendeko bigarren erditik hona, bigarrena. Baina, kasu bietan nazionalismoaren izaera politikoa irten da agerira, eta leundu eta erlatibizatu egin ditu identifikazio ikur nagusi horiek, bete ezinak baitziren Euskal Herriko biztanle guztien aldetik. Bigarren etapan are argiagoa izan da diskurtso bikoitza: maila sinbolikoan hizkuntza da nazioaren ardatza, baina arrazoi historikoak eta soziologoak aipatzen

dira euskara Euskal Herri osoan hedaturik ez egoteko, eta justifikatu egiten da, orduan, abertzale erdaldunak egon ahal izatea. Hartara, egilearen ustez, euskal nazionalismoak izaera zibikoa eta etnikoa batzen ditu, kontraesan bezalako teoriarik, baina modu eraginkorrez praktikan.

Hezkuntza zibikoaren inguruan erakunde abertzaleek eratu duten pentsamoldea gaur egungo egoera soziopolitikora moldatuta dago. Egungo gizarte liberaletan, herritar arduratsuak egitea da hezkuntza zibikoari ezartzen zaion helburu nagusia, eta helburu horren barruan gorderik ulertu behar da kultura jakin baten inguruan hiritarren atxikimendua lantzea. Baina, horretarako, baldintza bat behar da: nazio estatuak erasotzeko ez antzematea nazio kultura. Estatu baten babesik ez duten nazionalismoen kasuan, berriz, nazio kultura indartzeak protagonismo handiagoa hartzen du hezkuntzaren helburu zibikoak zehazteko orduan. Euskal nazionalismoak ez dauka ezein estaturen sostengurik. Hori funtsezkoa da abertzaleek euskarari eta euskal kulturari buruz adierazten dituzten ardurak eta lehenesten dituzten jarrerak egokiro ulertu ahal izateko. Horrexegatik gehiago nabarmentzen da euren diskurtsoan *euskal kultura indartzea* eskolaren helburu gisa, *euskal hiritartasuna eraikitzea* baino. Izan ere, zaila da euskal lurralde osoa batzen duen egitura politikorik ezean, euskal hiritartasuna irudikatzea hezkuntzaren helburuen artean. Hortik dator, halaber, hiritartasunaren inguruko gogoeta teorikoa presazkotzat ez antzematea, ez baita aurreikusten epe laburrean ahalegin berezirik egin beharrik.

Azkenik, Mila Amurrio irakasleak *Emakumeak eta euskal hezkuntza orokortua* izenburuko artikuluan ikastoletako epe historiko desberdinetan andereñotan ibilitakoei ahotsa eman die.

Emakume horien esanak hobeto ulertu ahal izateko, egileak, lehenik, hezkuntza sozologiak nazioarte mailan sortutako literaturari erreparatu dio, aztertu guran alfabetizazio unibertsalaren garrantzia zertan datzan. Azterketa horretan argi utzi du: masa hezkuntzaren sorrera eta garapen prozesua nazio eraikuntzari loturik agertzen dela, bai XIX. Mendebaldeko Europar nazio-estatuak bideratutako prozesuetan, bai Estatu Batuetako gizarteak sortutakoan. Masa hezkuntzaren garapena, hortaz, naziotasunari zein hiritartasunari—hots prozesu integratzaileei—loturik ageri da.

Bigarren atal batean, Amurriok euskarazko irakaskuntza orokortuaren amaitugabeko ibilbideari begiratu arin bat eskaini dio. Begiratu horretan foralismoaren eta nazionalismoaren inguruan kokatu du euskal

kulturaren iratzartze prozesua: alegia euskararekiko kezka, zein euskarazko eskolatze eta alfabetatze unibertsalarekiko kezka eta gauzapena. Euskal kulturgintza nazio proiektuan uztartu eta ostean ageri ziren, lehenik, euskara irakasteko lehenengo ekimen apala, *Auzo Eskolak*, eta, bigarrenik euskarazko irakaskuntza formaleko saio bakarra, *Euzko Ikastola Batza*. Esperientzia horietan irakasle moduan aritutako emakume gehienak *Emakume Abertzale Batzakoak* ziren.

Jakina denez, beranduko frankismoan eta baldintza objektiborik txarrenetan sortu ziren ikastolak. Ikastolek, herri mugimendu zabal batek sustengaturik, euskarazko irakaskuntza orokortzeari hasiera eman zioten. Jardun horretan irakasle gisa ibilitakoak, gehien bat, emakumeak izan ziren, Elkarrizketen bitartez bildutako esperientzien azterketak argi utzi du andereño haiek prestakuntza faltari zein euskarak jasaten zuen desprestigio sozialari aurre egiteaz gain, euskara gaurkortzeari eta estandarizatzeari ere ekin zietela. Lan eskerga horrek lagundu zuen euskarazko irakaskuntza zabaltzen Euskal Herri osoan. Zabal-kunde handiena gauzatzen zelarik ikastolen ereduia sustengatzen zuen herri mugimenduak une latzak bizi izan zituen. Hala ere, nazionalismo osoak ikastola bere-berea sentitzen segitu zuen, kontziente izan baitzen ikastolen sarea estatuari irabazitako eremua zela. Hortaz, nazionalismo osoak oroimen historikoaren osagai bihurtu zituen bai ikastoletako ibilbidea eta bai andereñoen jarduna ere.

Egilearen esanetan, oroimen historiko horretan ikastoletan ibilitako emakume guztiak –eta gizonak– *Andereño* irudi eta eredu bakar batean bildurik ageri dira. Eredu horri ezaugarri zehatz batzuk atxikirik doaz. *Andereñoa*: ..., *ezkongabea, loturarik gabea, andere-ren klasikotasuna gebi ño-ren gozotasuna*... Baina, elkarrizketen bitartez ahotsa lortu dutenek egoera, ideia eta balio desberdinak zituztenen lekukotza utzi digute, den-denak bat eginez: *euskara salbatzen eta euskaraz irakaskuntza bat egiten Euskal Herrian*.

Ane Larrinaga, Mila Amurrio

Leioa, 2006ko Irailean

I. ATALA

CURRICULUMENKO EDUKI SOZIOKUTURALAK

(1990-2006)

Karmele Perez Urraza
Begoña Bilbao Bilbao
Gurutze Ezkurdia Arteaga

1. Hezkuntza-sistemak Euskal Herrian

Frantses Iraultzako hezkuntza-egitasmoan oinarriturik, Nazio-estatuaren sorrerarekin batera, XIX. mendean zehar sortzen dira europar hezkuntza-sistemak. Irakaskuntza publikoaren antolaketa oso konplexu bilakatu zen, helburu sozial, ekonomiko eta politiko oso markatuekin. Harrezkero, hezkuntza-sistemaren bidez hezkuntza eta politika, hezkuntza eta ekonomia elkar besarkaturik agertuko zaizkigu, eta hezkuntza publikoa zena orain hezkuntza estatala izango da European –baita Euskal Herrian ere–. Frantziar Estatuak 1806. urtean, Napoleonen garaian, ezarri zuen berea, lurralde osorako zena eta hezkuntza-sistemaren izaera zentralista egituratzea ahalbideratu zuena. Berandua-go, 1857. urteko Moyano-ren Legearen bitartez, gobernariaren gutxiengoaren ideologiak markatu eta arautu zituen burgesiarentzako hezkuntza-xedeak.

Ordutik gaurdaino, alde bietako Estatuak ondo bermatu dute hezkuntza-sistema bakarra hezkuntza-lege guztietan; izan ere, hezkuntza homogeneo hori bitarteko dela, batasun nazionalari eta identitateari

dagokion edukia irakasten baita (Puelles, 1987: 181). Puelles-en erreferentzian ez da behar den beste azpimarratzen derrigorrezko eskolaratze horretan Nazio-estatuaren hizkuntzak zuen tokia. Euskal Herriko eskola ofizial guztietan, Iparraldekoetan zein Hegoaldekoetan, errotik desagertu zen euskararen arrastoa. Ikasleak euskaldunak izan arren, Nazio-estatuaren batasunaren, identitatearen eta, azken finean, aipatzen den abertzaletasun horren izenean, irakaskuntza guztia erdaraz eskainiko da. Hemen ikusten dugu, lehenengoz, eskola-edukiak bertako hizkuntzatik urruntzeko prozesuaren hastapena (Perez, 2003: 47). Gure hizkuntza lan trebakuntzako edo eskola edukietako tresnatzat ez hartzeak luzerako baztertu zuen euskara irakaskuntzatik, bai Lehen mailan bai Bigarrean. Bestalde, hiru irakasmilaz osaturiko erdal sistema hori estatikoa (oinarrian herria eta gailurrean elitea) eta sinplea (txikia, erraz antolatzeko eta zuzentzeko modukoa) izan arren, nahikoa zen hezkuntzari aplikaturiko xede politikoak betetzeko. Hezkuntza-sistemaren eredu horrek, II. Mundu Gerrara arte iraun zuen. Geroztik, irakaskuntzaren demokratizazioaren ondorioz, erabat masifikatuz joan da, eta gaur egun ezagutzen dugun hezkuntza sistema guztiz konplexua eta dinamikoa da. Hala ere, estatuaren eskuhartzeari begira, Euskal Herriko hezkuntza-sistemek aldaketa gutxi izan dute orduko Ferry (1881-1886) eta Moyano (1857) legeekin konparatuz gero. Ideologia XVIII. mendetik aurrera agertzen da hezkuntza-munduan, anbiguotasunez eta bipolarizatuta batzuetan, baina beti zama ideologikoz blaituta. Horregatik, hezkuntza-sistema estatalaren sorrerarekin batera, hau da, eskolaren estatus publikoa estatal bihurtu zenetik hona, botere hori Estatuaren boterearekin lotu beharra dagoela ulertzen dugu; hegemonikoa den boterearekin, alegia.

2. Euskal Herria: hezkuntza sistema estatalen eraginpean

Euskal Herriaren egungo izatea definitu nahian, hizkuntza, lurraldea eta giza taldea hartu ditugu ardatz modura. Euskararen lurraldean bizi eta garatu den herriak identitate kolektibo nabarmena du: Erdi Arora arte antolaketa politiko berezia izan zuen, Estatudun herria izan baitzen (Iztueta, 2000: 112-113). Beraz, XIX. mendera arte bere legeak izan ditu, egun frantziar eta espainiar Estatuaren Konstituzioen menpe badago ere. Linguistikoki eta kulturalki Europako herririk

zaharrenetarikoa dugun hau Auñamendiko edo Pirinioetako kulturaren partaide da, gizarte antolaketan, lege iturrietan, emakumeak gizartean duen zereginetan zein beste arlo eskotan. Jakina da une honetan bi errealitate sozio-ekonomikoren parte dela: batetik, mendebaldean eta hegoaldean autonomia politiko-administratibodun lurralde bitan banatuta dagoelako; bestetik, ipar-ekialdean, Frantziar estatuko Akitaniako Eskualdean, eta Basses Pyrénées Departamenduan, nortasun berezirik gabeko Pays-a da, hezkuntza eskubiderik gabekoa.

Euskal Herria, izaera historikoa etnien oinarritzen duten beste hainbat herriren antzera, arazo espezifikoak dituen herria da, baita gizarte-errealitate berezia eta nortasun soziokultural bereizgarria ere. Baina, egun, arrazoi historiko jakinak direla medio, ez du bere herriarren subiranotasunean oinarrituriko estaturik nazioarteko antolaketan politikoan. Arazoaren oinarrian Nazio-estatu nazioaskoduna dago, nazio soziokulturalak irentsi dituelako. Nazio etnokulturalaren oinarrituko zutabeak hiru dira, funtsean: herria, hizkuntza eta kultura (Iztueta, 1996: 21): “Eta argumentazio zientifikoaren aldetik, errebindikazio horiek erabat baliozkoak dira, baldin eta kontuan hartzen bada Wilhelm von Humboldt-ek geroztik sostengatzen den tesia, zeinaren arabera elkar dependentziaren eraginpean baitaude herria, hizkuntza eta kulturaren kontzeptuak, hiruren artean batasun ezin banatua osatzen dutelarik”. Hiruren arteko lotura hizkuntza da, herriak komunikatuz, kultura bakartua eraikitzen baitu. Hots, herria osatzen duen giza-talde zehatzari hizkuntzak ematen dio kultura eta nortasun espezifikoa (Iztueta, 1996: 20-21): “Hizkuntza etni elementu den ala ez erabakitzeke orduan eskaintzen diren arrazoiak, bada, botere politikoak bere autojustifikazioarako sortu eta birsortutako asmazio ideologikoak dira gehienbat. Nazio-estatuak izaki artifizial hutsak dira, etni errotik ezer gutxi dutenak. Ulergarria da, bada, Estatuak aintzatzat ez hartzea hizkuntzaren espezifikotasuna, gutxiago oraindik hark azpian dauzkan nazioek beren subiranotasun-eskabideak nortasun etnikoan oinarrituta egiten dituztenean”. Guk, aurrekoak ezinbestekotzat hartzen baditugu ere, errealitate etnokulturalen aldarrikapenetan beste arlo batzuk ere kontuan hartu ditugu, hala nola, lurraldea, historia, legea eta ezagutza.

Euskal Herriaren barne eraketan arazo larriak bizi dira lurralde sakabanatuaren ondorioz, horien artean, euskal hizkuntza eta kultura birsortzearena: familiarren eta etxekoan transmisioan oinarrituta zeu-

den esparru bakanak eskolak ordezkatu zituen aspaldi hein handi batean, ikastolen eta euskarazko ereduaren gain utzi baita pisurik handiena. Azken horiek ere Estatuaren lege nagusien plangintzen menpe aurkitzen dira, estatuko lege hegemonikoen menpe, hain zuzen (Perez, 2003).

Gure abiapuntutik begiratuta, gizarte modernoetako hezkuntza-sistemaren eginbeharrak aztertzerakoan eskolak, Estatuarentzat betetzen duen funtzio berdintzailearen bidez, hiritarrek duten jatorrizko kulturaren akulturazioa bultzatzen du, Estatu-kultura hegemonikoa ezarriz. Ildo horretan, Erreproduzioaren eta Produzioaren teoriariiek diotenari jarraiki (Iztueta, 2000: 78), hezkuntza-sistemak gizarteko harreman mota desberdinak, besteak beste, ekonomikoak, kulturalak, linguistikoak eta generoarenak birsortzen dituela ulertzen dugu. Prozesua ez da modu mekanikoan gertatzen, ezinbesteko determinismoren batek aginduta; alderantziz, kontraesanen bidez garatzen dira, elkarren arteko eraginean, gizarte-esparru desberdinetan indar-erlazioek agintzen dutenaren arabera. Kontraesanak bi mailatan ematen dira: Estatuaren eta ekonomiaren artekoan eta gizarte-esparru desberdin bakoitzaren barnean. Horrela, kontraesanen katea korapilatu egiten da, erreproduzioaren bilakaerak zehaztasun handiagoak eskatzen dituelarik (Iztueta, 2000: 70).

Curriculumari buruzko teorientzat bi dira aztergune nagusiak: bata *Zer* irakatsi eta bestea *Nola* irakatsi. Auzi horri teoria eta diskurtso ezberdinek erantzuten badiote ere, guretzat garrantzitsua da ikasleak jakin behar duena zer den finkatzea, zein ezagutza den onuragarria edo garrantzitsua curriculumean ager dadin; izan ere, ezagutza kulturala da, eta pertsonak identitatea sistema kulturalan eraikitzen du, bizi den talde soziokulturalan. Horregatik, Euskal Herriko eskoletan irakasten den edukia gure nortasun soziokulturalan oinarritzen den ala ez jakin nahi dugu; horrez gain, eduki soziokulturalaren egoera zen den argitzea jarri dugu helburu, ez baita beti modu berean eta maiztasun berdinarekin aurkeztu.

Hezkuntzaren Soziologiatik abiatuta (Iztueta, 2000: 20), Euskal Herrian, Mendebaldeko beste gizarte batzuetan bezala, bi arlo nagusi aurkitzen dira; batetik, Estatu demokratikoak gizarte kapitalistarekin dituen kontraesanak biltzen dituena –klase, genero eta adin dimentsioetan islatzen direnak, besteak beste–; eta bestetik, eskubide pertsonalen eta kolektiboen artean ematen diren arloarena, hizkuntza eta nazio arazoaren arteko kontraesanetan islatuak. Azken horiek Nazio-

estatu gehienetan aurkitzen ditugu, Estatu nazioaskodunak baitira. Horieta, Estatua antolatu den lurraldean zeuden nazio historiko-kulturalak ukatuak eta ezabatuak izan dira, eta talde hegemonikoek eraiki duten nazio sozietarioaren bidez ordezkatuak. Estatu moderno antolatzen joan den heinean eraiki da nazioa, iraultza burges eta industrialaren ondorioz gertatu den prozesu etengabea. Baina, nazio soziokulturalaren berezko nortasunaren oinarrian nazio komunitarioa eta hizkuntza dira zutaberik garrantzitsuenak, ezbairik gabe. Nazio modernoaren eraikuntzan, aldiz, hizkuntza nazional hegemonikoaren ezarpenak jokatu duen paperak okertu du batez ere hizkuntza ez hegemonikoen egoera gatazkatsua eta zapaldua. Horren ondorioz sortu dira hainbat erresistentzia mugimendu. Estatuaren logikaren arabera inposatu diren oinarritzko zutabeek identitate nazionala eraikitze bidea eman dute, eta hiritarrengan kontzientzia nazionala eraiki dute derrigorrezko eskolaratzearen bidez. Zutabeak Nazio bakarra eta homogeneoa sustatzeko aukeratu dira, bere lurralde barnean dauden beste identitate komunitarioak deuseztatzeko (Letamendia, 1992: 119). Nazioaren eraikitze prozesuan Estatuak premia batzuk ase beharra dauka: hiritarren identitate nazional bakarrak erraztu egiten du barne lurraldea berdintzea, nazio soziokulturalen sentipen sozialak eta kulturalak baztertzen diren bitartean. Identitate nazionala ia automatikoki hedatzen da hizkuntza eta kultura hegemonikoen bidez. Estatuaren ibilbidearekin lotuen dagoen kolektibitatearen eredu linguistiko-kulturala inposatzen da, eskolaren eta curriculumaren bidez. Batez ere komunikabideen zein hezkuntzaren bidez inposatzen diren *pentsamoldeak* (Bourdieu, 1997a: 104-106) Estatuaren eragin zuzenaren isla dira, eta eragina dute hiritarren kontzientzia kolektiboaren eta nazionalaren eraikuntzan. Hala ere, nazio moderno eta Estatu eraikuntza errealitate baten bi aldeak direnez (Poulantzas, 1979: 112), Estatu nazioaskodunak nazio hegemonikoaren eraikuntza zutabe zehatzetan oinarritzen du: indibidualizazioan, klase sozialen antolaketan, legean, bortxan, lan intelektualean eta eskulanean, lurraldean eta historian, eta baita hizkuntza eta kultura ere (Ezkurdia, 2004).

Bestalde, hainbat autorek aipatzen duen mundializazio prozesuaren eraginez sortzen ari diren nazioaz gaindiko antolaketek eraginda –Europako Elkartearen biltze prozesuak, kasurako-, Estatuak ahultze prozesuan murgiltzen ari dira (Castells, 1999a), eta eskualde eta Estaturik gabeko nazio historikoen erresistentzia mugimenduak indartzen

ari dira Korsikan, Galizian, Katalunian edo Euskal Herrian. Europa berriaren lurraldea eta errealitate soziokulturala eta soziopolitikoak deseraikitze eta berreraikitze prozesuan murgildurik aurkitzen dugu, Europako Estatuaren bilgunea eraikiz. Nazio soziokulturalen kasuan, Euskal Herriarena esaterako, gatazka politikoak baldintzatzen du identitatearen eraikuntza, bertan bizi diren hiritarren identitatea bikoitza baita: Estatala eta soziokulturala. Estatalak –Frantziarenak eta Espainiarenak–, ordezkatzan dute euskal nazio soziokulturalak duen eskubide politikoa (Iztueta, 1996: 465): “Zein da giza komunitate baten eskubide kolektibo eta indibidualen subjektua, Estatu ala nazioa? Konkistatzailearena ala, nahiz eta konkistatua izan, zuzenean ukitzen den komunitatearena berarena?”. Bi ikuspegi horiek nazionalisten eta estatalisten jarreretan islatzen dira. Nazionalistentzat, hizkuntza eta sustrai historikoak antzinako arbasoengan dauzkan lurraldea da nortasun kolektiboaren oinarria. Oinarri etnikoa nazio arima da, Estatu baten jabe izan ala ez, Durkheim-ekin esateko, komunitate jakin baten kontzientzia kolektiboa izatean datza. *Continuum historicum* bat duen herria, azken finean, Europako herririk –eta hizkuntzarik– zaharrena izateak ematen diona, hain zuzen. UNESCO-k, bere aldetik, hizkuntza hartzen du nortasun etnikoaren ezaugarri nagusitzat. Estatalistentzat aldiz, identitate nazionalaren oinarrian nazio sozietarioa dago, egun daukagun errealitate objektibo bakarrean, Estatuan, oinarritua. Nazio soziokulturalaren kontzeptua proiektu hutsal gisa hartzen dute, lekuz kanpoko aldarrikapen gisa, planteamendu metafisiko eta esentzialistetan oinarritua. Izan ere, ez dute komunitate edo nazio baten kontzeptu objektiboa aldeztatik onartzen –*a priori* definitutako elementu batzuen bidez–. (Iztueta, 1996: 54-55).

Testuinguru horretan, curriculumak identitatearen eraikuntzan daukan eragina aztertzen duen edozein azterketak, baldintza zehatzak bete behar ditu: irakasten dena zein ez dena zalantzan jarri behar du; era berean, curriculumaren eta kultur prozesu zabalagoen artean dauken loturak zehaztu eta identitate zabalagoen eraikuntzan duten eragina aztertu behar da, kontuan hartuta klase sozialak, adinak, generoak, arrazak, errealitate etniko-kulturalak eta Estatu-nazioak baldintzaturik daudela; azkenik, curriculumaren prozesu kulturala den heinean, pribilegio eta menarapen harremanak aztertu beharra dago, hezkuntzaren eta eskolaren funtzioa praktika politikoaren testuinguruan kokatzen baita (Macedo, 1990: 184-185).

Inguruneak identitatearen eraikuntzan duen garrantziaz jabetu gara, ikaste-irakaste prozesuan ematen dugun irudikapenak eragin garrantzitsua duela uste baitugu: printzipio pedagogiko ezagunaren arabera ikasleak konkretutik abstraktura, errazetik zailera, dakienetik ez dakienera, sinpletik konplexura, ezagunetik ezezagunera, hurrekottik urrunekora ikasten du. Konstruktibismoa ere bat dator printzipio horrekin, ikaslea eraman egin behar delako dakienetik ez dakienera; ikasleak eraiki egin behar du bere ikaste bidea aurretiaz dakien ezagutzaren gainean (Bilbao, Ezkurdia, Pérez, 2001). Haurrak –bere ezagutzaren eraikuntzan–, hurbileko errealitateetik urrunekora ikasten duela pentsatzen bada ere, esperientziatik at dauden beste informazio kontzeptualago eta landuagoen beharrezana du, bere herriaren ezagutza eraiki ahal izateko (Delval, 1981; Apalategi, 2001). Hortaz, Ingurune arloan biltzen diren kontzeptuen artean nazioa zer den ulertzeko, arlo ezberdinei buruzko informazio geografikoa, ekonomikoa, historikoa, kulturala, administratiboa eta abar ematen da.

Testuliburuetao edukietan islatzen den adierazpen kontzeptualak Ingurune hurbilari buruzko kontzeptua eraikitzen laguntzen duen heinean, pertsonaren identitate sistemaren eraikuntzan eragin zuzena duela esan genezake. Gure ikerketan garrantzitsutzat jo dugu identitatearen eraikuntzan ingurunearen ezaugarriak islatzen dituzten edukien azterketa egitea. Izan ere, haurrak, ikasterakoan, bere aurre-ezagupenak erabiltzen ditu ikaste-irakaste prozesua eraginkorra izan dadin; ikasten dena haurarentzat esanguratsua izan dadin, ikaslearen garapen mailatik abiatu beharra dago, garapen hurbileko gune berriak gara ditzan. Ikasteko modu horretan ikasleak esanguratsuak diren errealitateak eraikitzen ditu, bere identitatea eratuz. Garrantzitsua dena zera da, eskolako ikasketa-prozesua –kontzeptuena, prozesuena, balioena– esanguratsua izan dadila (Bilbao, 2002: 87). Horretarako, ezinbesteko aurkitzen dugu Euskal Herriko haurren identitatearen eraikuntzan curriculumak islatzen duten testuliburuetao edukien nolakotasuna aztertzea.

3. Testuliburuak eta ingurunea curriculumean

Testuliburuak tresna didaktikoak dira XIX. mendeko hezkuntza-sistema estatualen sorreratik, eta horrez gain, tresna ideologikoak ere badira. Testuliburuak izan dira ikasle eta irakasleentzako eskola-

kulturaren tresna, eta horien bidez kontrolatu izan du burokraziak eskolaren ortodoxia (Gimeno, 1988: 162). Horregatik, Gobernu guztietan testuliburuekiko joera interbentzionista ageri da, handiagoa ala txikiagoa, baina beti, baita orain ere. Euskal Herrian, hala ere, testuliburuen erabileraz bi tradizio edo joera nagusitu dira argitaletxeen artean eta, ondorioz, irakasleek tresna horiekin egiten duten erabileran (Perez, 2003). Bi tradizioek –oinarri estatal berekoak baina Iparraldean eta Hegoaldean desberdinak–, harreman estua dute hezkuntza-sistemaren zentralizazio eta deszentralizazio kontzeptuekin. Hezkuntza-sistema biak zentralistak dira jatorriz, baina Iparraldearen kasuan, hezkuntza-sistemak gestioa deskonzentratzeko neurriak hartu baditu ere, zentralizatua izaten jarraitzen du. Hegoaldearen kasuan, berriz, hezkuntza-sistemaren “deszentralizazio ia osoa eta deszentralizazio politikoaren zati esanguratsu bat” gertatu dela esaten du Puellas-ek (1992: 364). Hezkuntzan eragiteko Estatuak dituen bi antolaketa horiek eragin zuzena izan dute, eta dute, testuliburuen araubidean, argitaletxeen jokabideetan eta irakasleek egiten duten erabileran. Hala ere, bietan dago zerbait komuna. Batetik, Estatuari hezkuntza-sistemaren antolamendu orokorra dagokionez –betidanik, eta gaur egun ere bai–, bere eskuetan dago programa ofizialen finkapena eta testuliburuen azken gainbegiraketa eta onespena ematea. Argitaletxeek estuki jarraitzen dituzte programa ofizialak, eta horien itzultzaile edo interpretatzaile bihurtzen dira erabiltzaile izango diren irakasleei begira. Iparraldearen kasuan, horren ondorioz, oso material uniformeak sortzen direla ikusten dugu, oso antzekoak, preskripzio ofizialetara estuki loturik baitaude. Horregatik, erabilera murriztagoko materialak dira, kontsulta gisa erabiliak. Udalaren liburuak direnez gero, eskolarik gehienetan ikasgelako kontsulta-material gisa erabili ohi dituzte ikasle zein irakasleek. Argitaletxeen joera hori guztiz hedatuta dago, horrela ziurtatzen dutelako Udalari egindako testuliburuen salmenta eta Estatuak testulibururako espreski ematen duen diru-laguntzatik at ez gelditzea. Choppin-en (2000: 27) iritzia Iparraldera ekarriz, esan dezakegu argitaletxeen jokaera honako bi logiken barruan murgiltzen dela. Batetik, egiten dituzten testuliburuak, erakundeko logikak baldintzatuz, “eskaera-merkatura” egokituta egiten dituzte, hots, programa eta jarraibide ofizialetara moldatuta egon behar dute. Bestetik, eskolako liburuaren salmentaren logikak agintzen du: merkatua emanda dago, orokorrean ezarria, hermetikoki itxia, eta salgaiak lehia bizian aur-

kitzen dira. Logika bi horien barruan kokatzen dira argialetxeak, oso egoera tentsionatuan, logika bi horiek batzuetan aurkakoak baitira.

Hegoaldean, Iparralderako aipatutako eskema horren logika berri-dartua dator. Testuliburuaren eskumena Hezkuntza Sail Autonomikoarena da, eta testuliburuaren gainbegiraketarako eta onespenerako derrigorrez jarraitu behar zaio Estatuaren politikari. Esparru autonomikoetan Estatuaren eredu bera ia bi aldiz aplikatzeak badu efektu biderkatzailea argialetxeari dagokienez. Argialetxeak Estatuaren gutxienezko irakaskuntzei lotzen zaizkie eta, aldi berean, Autonomiaren egoera berezituari ere erantzun behar diete. Ondorioz, argialetxeen ekoizpenak bikoiztu egiten dira, beti ere estaturako ereduak erabiliz. Orain, monozentrismoetik polizentrismora pasatu gara. Horrela, lortzen duten ekoizpena handiagoa eta zabalagoa izaten da, testuliburu kopuru handiagoa baina uniformeagoa, autonomi erkidego kopuruaren arabera eta autonomi bakoitzeko hizkuntza ereduaren arabera birmoldatua. Eredu bereko material gehiago agertzen da, eta egoera horrek ahalbidetzen du, eskoletan ere, testuliburuaren erabilera handiagoa izatea espektro berezitu horren barnean. Baina, eredu horrek bigarren ondorio bat ekarri du: eskoletako irakasleen leialtasuna edo lotura ikaragarria dela testuliburu batekiko edo argialetxe-proiektu batekiko. Alde horretan ere, Iparraldeko tradizioa eta Hegoaldekoa desberdinak dira. Testuliburuak dira irakasleei curriculum ofiziala aurkezten dieten ia bakarrak, eta Hegoaldean, batez ere, curriculum ofizialaren hedakuntzan funtsezko papera jokatzen dute, irakaskuntza osoa bizkarhezurtuz (Gimeno, 1988: 162-163). Zeregin horretan materialek honako funtzioak betetzen dituzte, besteak beste: 1) Preskripzio ofizialen itzultzaile eta banatzaileak dira. Itzulpen-lana burutzen duten neurrian irakasleak sozializatu eta trebatzen dituzte hezkuntza-berrikuntzaren metahizkuntza pedagogikoan; 2) beraz, esangura handiko curriculum-eraikitzaileak dira, ikasle zein irakasleentzat. Horrela, ikasle eta irakaslearen indibidualismoa garatzen da. Materiala bera da nahikoa maila horretako arloa jorratzeko, buruaskia da, ezagutza orobiltzailea eskaintzen du, indibidualki eskuragarria eta kontsultagarria da; 3) pedagogi kodeen hedatzaileak dira. Edukiak sortzeaz batera, irakaslearen praktika diseinatzen dute. Esan nahi dugu, prestakuntza profesionalerako benetako gidariak direla. Bestalde, irakasleei begira oso errekurtso ziurrak dira, haurra epe luzeko ekintzan jarduteko oso aproposak eta ikasturteko une eta ekintza berezitueta erraz egokitzen diren tresnak.

Testuliburuak merkaturatu baino lehen administrazioek ikuskatu eta onetsi behar dituztenez, Administrazioak beretzat gordetzen du curriculumaren kontrolaren zati bat: irakasleei irakasteko aurkeztua, eta era berean, ikasleek ikasi behar duten curriculuma. Bestalde, Apple-rekin (1989: 93) bat eginik, testua baldin bada irakasten den curriculuma, horrek esan nahi du testuliburuak egin, diseinatu, edo sortzen dutenak izango direla eragilerik eragingarrietakoak ikasleak jasotzen duen irakaskuntzari begira. Testuliburuaren argitaletxeak izango dira, beraz, curriculum ofiziala interpretatu eta birdefinituko dutenak, helburuak eta edukiak hautatuko dituztenak, eta irakasleek ikasgelan garatzeko prozedura eta estrategiak ezarriko dituztenak. Modu horretan, eta legalki, Estatuak argitaletxei izugarritzko boterea ematen die ikastetxeetan landuko den curriculumaren finkapenean.

3.1. Baina zer diote egungo curriculum ofizialek gure inguruneaz?

Modu integratuan edo modu agregatuan antolatu daitezke ezagutzak curriculumaren barnean. Lehenengoa Hegoaldeko Euskal Autonomi Erkidegoan zein Nafarroako Foru Komunitatean darabiltena da, arlo bakarraren barnean —*Ingurunearen Ezagueran*—, elkarrekin ordenatzen baitira ikasleari ikasteko eskaintzen zaizkion ingurune natural, sozial eta kulturalaren edukiak. Iparraldean, berriz, modu agregatuan irakatsi dira eduki horiek *Histoire, géographie, éducation civique, sciences et technologie* arloen bidez.

Hezkuntza Nazionalaz arduratzen den ministeritzak definitzen ditu eskola programak, eta ikasleek lortu behar dituzten gaitasunak eta ezagutzak lortzeko helburuak finkatzen ditu. Irakasleek, berriz, metodoak eta testuliburuak aukeratzen dituzte. Gaur egun indarrean daude 2002ko urtarrilaren 25eko *Arrêtet*-ek *École élémentaire*rako arautzen dituen programak eta ordutegiak. Derrigorrezko irakaskuntza 6-16 urte bitartekoa da. *École élémentaire* deritzen aroan (6-11 urte bitartean) “funtsezko” ikaskuntzaren zikloari (6-8 urte bitartekoa) “sakontzeko” ikaskuntzen zikloa (8-11 urte bitartekoa) darraio. Azken ziklo hori CE-2, CM-1 eta CM-2 ikasmailek osatzen dute, eta bertan lantzen diren arloak honako hauek dira: *Langue française Éducation littéraire et humaine, Éducation scientifique, Éducation artistique, Éducation physique et sportive*, eta, zehar lerroko esparruetan lantzeko, berriz, *Maîtrise*

du langage et de la langue française eta *Éducation civique*, ondorengo 3. taulako diziplinek eta asteko ordutegiek zehazten dutenez:

3. TAULA: "Sakontzeko" ikaskuntzaren zikloa (8-11 urte bitartekoa)

<i>Domaines</i>	<i>Champs disciplinaires</i>	<i>Horaire</i>
Langue française Éducation littéraire et humaine (12 h)	Littérature (dire, lire, écrire)	4,30-5,30
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1,30-2
	Langue étrangère ou régionale	1,30-2
	Histoire et géographie	3-3,30
	Vie collective (débat réglé)	0,30
Éducation scientifique (8 h)	Mathématiques Sciences expérimentales et technologie	5-5,30 2,30-3
Éducation artistique (3 h)	Éducation musicale Arts visuels	3
Éducation physique et sportive (3 h)		3

<i>Domaines transversaux</i>	
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture.
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0h 30 pour le débat hebdomadaire

Taulan islatzen denez, ingurunearen arloa modu integratuan landu beharrean agregatuan lantzen da, *Langue française Éducation littéraire et humaine* eta *Éducation scientifique* izeneko esparruen barruan; hor, batetik, frantsesa, historia eta heziketa zibikoa lantzen dira, eta bestetik hezkuntza zientifikoa deritzona. *Maîtrise du langage et de la langue française* eta *Éducation civique* arloak, zehar lerroak diren neurrian curriculumean era orokorrean sartzeko beharra dago. Zehar lerroak curriculum guztiari izaera emango dion printzipio didaktikoa dira, edozein curriculum-elementuri buruzko erabakiak hartzerakoan beti kontuan hartua behar den dimentsioa.

Programa edo curriculumaren arloak ikusirik, euren izendapenak, batez ere, *Langue française Éducation littéraire et humaine* deitutakoak markatzen du zein lurraldetan kokatu behar diren edukiak.

4. TAULA: 1995eko eta 2002ko Iparraldeko programa ofizialen konparaketa.

Historia	1995	<ul style="list-style-type: none"> -Un regard sur la durée et sur les signes du passé -Des origines aux débuts du Moyen âge -Le Moyen Âge -Les temps modernes et la Révolution -Le XIX^e siècle (1815-1914): la France dans une Europe dominante -Le XX^e siècle (1914-19..): la France dans un monde bouleversé
	2002	<ul style="list-style-type: none"> -La Préhistoire -L' Antiquité -Le Moyen-Âge (476-1492) -Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815) -Le XIX^e siècle (1815-1914) -Le XX^e siècle et le monde actuel
Geografia	1995	<ul style="list-style-type: none"> -Un regards sur le monde -Les paysages français -Le travail des hommes et l'organisation de l'espace français -La diversité des régions françaises et leur aménagement -La France et l'Europe -La place de la France dans le monde
	2002	<ul style="list-style-type: none"> -Regards sur le monde: des espaces organisés par les sociétés humaines -Espaces européens: une diversité de paysages -Espaces français -La France à l'heure de la mondialisation

Heziketa zientifikoa	1995	<ul style="list-style-type: none"> -Unité et diversité du monde vivant -Le corps humain et l'éducation à la santé -Le ciel et la Terre -La matière et l'énergie -Objets et réalisations technologiques -Informatique
	2002	<ul style="list-style-type: none"> -La matière -Unité et diversité du monde vivant -Éducation à l'environnement -Le corps humain et l'éducation à la santé -L'énergie -Le ciel et la Terre -Monde construit par l'homme -Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les sciences expérimentales et la technologie

Hizkuntza, kultura zein geografia edo historia Frantzian kokatzen diren edukiak dira. Hegoaldean lantzen den "Inguruaren Ezaguera" arloko pareko gaiak Historia, Geografia eta Heziketa Zientifikoa deitutako arloen edukiek, hala ere, ez dute jasan aldaketa handirik 1995eko programa ofizialetik 2002ko horietara, 4. taulan ikus daitekeenez.

Aipagarria da, 2002ko horietan, programen zehaztasunak ematen diren atalean "puntu sendoak" deritzona agertzen dela, baina geografia eta historia arlorako soilik. Irakasleari aditzera ematen zaio zehazturik datozen eduki horien guztien artean zein indartu behar den bereziki, ikasleak benetan jakin behar duena mugatuz edo.

5. TAULA: *Hezkuntza-testuinguru orokorra. Lehen Hezkuntza: Helburu orokorrak*

Europako Elkarteko kideak		Pertsonaren garapen integrala	Testuinguruarekin elkarregina	Trebakuntzarako oinarritzko tresnak eskaintzea	Bigarren Hezkuntzarako prestakuntza
Alemania					
Austria					
Belgika	Flandiar Komunitatea				
	Frantses Komunitatea				
Danimarka					
Erresuma Batua	Eskozia				
	Ingalaterra eta Gales				
	Ipar Irlandan				
Espainia					
Finlandia					
Frantzia					
Grezia					
Herbehereak					
Irlanda					
Italia					
Luxemburgo					
Portugal					
Suedia					

Iturria: CIDEk egin *Eurybase 2001*etik, (CIDE, 2002:35)

Horrez gain, programen artean ez dugu aldaketa handirik ikusten 1995etik 2002kora. Frantzia da edukien gunea edo zutabea, lehen bezala orain ere. Euskal Herriak ez du inolako aipamenik. Are gehiago, hor ikusten da ikaslearen testuinguruari ematen zaion lekua eskasa dela Europako beste hezkuntza-sistemekin konparatuz gero, 5. taulak ederki islatzen duenez. Euskal Herriko Iparraldean eta Hegoaldean ezarrita dauden programek ikaslearen ingurune hurbilari eta tokian tokikoari garrantzi desberdina ematen diote lehen hezkuntzako helburu orokorrak finkatzerakoan. Ikasleen oinarrizko formazioari begira ez dira lehentasun berdinak jartzen.

Hego Euskal Herrian 2006ko apirilean LOE hezkuntza-lege berria onartu bada ere, oraindik ikastetxetan indarrean daude 1990eko LOGSE oinarrizko hezkuntza legetik EAEko eta NFKko Hezkuntza Sail biek arauturiko curriculum ofizialak. Eusko Jaurlaritzak osatutako Oinarrizko Curriculum Diseinuan (1992: 11-12) adibide gisa, *Ingurunea* arloa honela definitzen da: “Ingurune kontzeptuak ‘ingurunean’ du bere erreferentzia eta funtsa. Ingurunea, pertsonen jarduerak ematen diren testuinguru osatzen duten elementu, faktore edota gertaera desberdinen multzoa da. Ingurunea, beraz, pertsonak, animaliek, landareek, elementu fisikoek, erliebeak, klimak, gizakiak burututako obra eta eraikuntzek, masa komunikabideek, ekandu eta ohitura sozialek... osatzen dute. Azken batean, ingurunea ‘osotasun’ bat da, elementu elkarlotu eta elkardepndientean multzo konplexu bat”. Kontzeptu horren azalpenean, lerro batzuk aurrerago, ideia hauek azpimarratzen dira, besteak beste: batetik, ingurunea da pertsonak diharduten eszenatoki dinamikoa, aldakorra eta amaitu gabekoa, giza eraikuntzaren produktua, pertsonentzat bizipenezko ingurune eta testuinguru esanguratsua dena. Bereziki azpimarratzen da inguruneak izaera globala duela, eta ez dela nahastu behar inguruarekin, zeren berau haren zatia izanik, esangura murriztagoa baitu. Ingurunearen osotasunak, horregatik, bi elementu osagarri kontsideratzen ditu: bata, osagarri indibiduala, subjektiboa, esperimental, ondorioz ezaguna eta bizitua dena; pertsonak elkarrekintza etengabea ezartzen du honekin; eta, bestea, objektibotasunez hornitutakoa. Horren ezagutza beharrezkoa gertatzen da giza-kiaren sozializazioa erdiesteko. Bestetik, ingurunea ezagutzaren objektua da, ikaskuntzaren elementu motibatzailea, jarduera-arlo eta baliabide potentziaztaile eta integratzailea dena. Ikasketak esanguratsua izateko, ezagutza esperientzian eta bizi izandako ezagueratik abiatu

ohi dira, eta arian-arian ezagueraren zirkuluak hedatuz joango dira espazioan eta denboran, gero eta zabalagoak, konplexuagoak eta urrunagoak diren errealitate natural, sozial eta kulturalen aspektuak berrakatzera heldu arte. Ezaguera hori gero eta objektiboagoa, arrazionalagoa eta elkarganatuagoa izango da talde sozialeko partaideen aldetik.

EAEko curriculum ofizialak ingurune hori edukiz betetzen duenean ingurune natural, sozial eta kulturala Autonomia Erkidegoan, Espainian, Europako Elkartean zein Euskal Herrian kokatu beharra agintzen du. Osasun arloa, adibide gisa, Autonomi Erkidegoan kokatzen duen bitartean, ingurune fisikoa eta giza-ekintza Euskal Herrian, Estatu espainiarrean kokatzen ditu. Gizaki bizidunak eta gure inguruko animaliak eta landareak, berriz, Euskal Herrian. Gizakia eta gizarteko izakiaren gizarte antolamendua, familian, ikastetxean, auzunean, herrian, eskualdean, Autonomia Erkidegoan, Espainiako estatu autonomikoan eta Europako Elkartean kokatu behar dira. Biztanleria jorratzen duen galetan, berriz, herrikoa, Erkidegokoa eta Espainiakoa lantzeko agintzen du. Lana, energia, makinak, informazioa, komunikazioa eta garraiobideak, berriz, Euskal Herrian kokatu beharra dago. Historia arloko edukiak ez dira bereziki inon kokatzen; salbuespen bakarra "Euskal Herriko iraganetik datozen ohitura, tradizio eta kultur-adierazpenak" deitzen dena da. Gure ustez, curriculum ofizial horretan Euskal Herria aipatzen den arren Espainiaren zatitzat hartua izaten da edo, Autonomia Erkidegoaren parekotzat, gatzelaniaz idatzirik datorrena irakurritz gero.

Nafarroako Foru Gobernuak 1992ko martxoaren 16ko Dekretuan Lehen Hezkuntzako Curricula ezartzen du, eta ezarritako curriculum ofizialean (1992: 22), antzerako kontzeptuak erabiltzen direla ikusten dugu, berezitasun batzuk agertuz. Ikasleari eman behar zaion ingurune natural, sozial eta kulturala Nafarroan kokatzen da, batik bat. Ikasleak bere erreferentzia giza-taldeekin garatu behar duen identifikazioari begira, familiaratik eta eskolatik abiatuz, auzora, herrira, edo beste erakunde eta giza-taldeetara zabaldu behar dela esaten da, hots, abstraktuagoak diren Autonomia Erkidegora, Espainiara eta Europako Elkartera, beti era kontzentrikoan jokatuz, ikaslea partaidea den taldearenak edo besteenak diren ohitura, tradizio eta forma kulturekiko balorazioek aparteko garrantzia dutelarik. Autonomia (EAE eta NFK) bietako ingurune arloko curriculum ofizialen artean desberdintasunak batez ere edukietan gertatzen dira, eta ikasleen ordutegi

barruan beraiek lantzeko hartzen den denboraldian –Euskal Autonomia Erkidegoan urtero 175 ordu soilik hartzen diren bitartean, Nafarroako Foru Komunitatean 233 ordu lantzen dira–.

6. TAULA: *EAEko eta NFKko curriculumetako Ingurune arloko edukien konparaketa*

Euskal Autonomia Elkartean	Nafarroako Foru Komunitatean
1. Gizakia eta osasuna	1. Gizakia eta osasuna
2. Ingurune fisikoa eta giza ekintza	2. Lurra ekosistema
3. Bizidunak	3. Jarduera Ingurunean
4. Ingurune soziala	4. Populazioa eta jarduera ekonomikoa
5. Lana, energia, makinak	5. Giza harremanak eta kultura
6. Informazioa, komunikazioa eta garraioak	
7. Aldaketa historikoak eta eguneroko bizitza.	
8. Lurra eta gure garaia.	

Taulan agertzen diren eduki-multzoen arteko diferentziak sakonagoak dira eduki horiei izaera ematerakoan, hots, azpiedukiak zehazten direnean. Oro har, Lehen Hezkuntzako hiru zikloetako ikasmilak gorantz doazen neurrian ikasleak hurbilen dituen inguruneak (auzoa, familia...) desagertuz doaz, Estatu-nazioaren antolamendu autonomikoan lekutuz, Nafarroakoan edo, orokorrean, beste autonomi erkidegoetan. Adibide gisa, “Lurra ekosistema” gaian Nafarroako paisaiak beste batzuekin batera lantzeko proposatzen da, eta “jarduera ekonomikoa” gaia inguruan kokatzeaz gain, Nafarroako Foru Komunitatean eta beste testuinguru batzuetan kokatzeko esaten da. “Giza harremanak eta kultura” gaian, ikaslearen herriko erakundeak, Nafarroakoak eta Estatuarenak lantzeko proposatzen da. Gai berean, ingurune hurbileko kultura –balioak, hizkuntza, ohiturak, ekonomia, erakunde publiko zein pribatuak– garatzeko agertzen da, Nafarroan bertan kokatzen dela. Aniztasun kulturalaren adierazpen gisa bertako hizkuntzak eta ohiturak lantzerakoan, euskara eta gaztelania hizkuntzak kultura bideratzaile gisa aipatzen dira. Europak toki gutxi du ikaslearen ingurune

natural, sozial eta kulturala testuingurutzerakoan; Euskal Herriak, espreski esanda, bat ere ez. Bilbaok dioenez, Nafarroan landu behar den Lehen Hezkuntzari dagokion Curriculum ofizialak ez du Nafarroa subjektu moduan hartzen, Nafarroa, bere lurraldea, kultura zein hizkuntza, ez baitira curriculumaren hari nagusia (Bilbao, 2002: 58). Bere ustez, kontzeptu asko testuinguan jarri gabe lantzen dira, aseptikotasunaren izenean; eta zehaztuta agertzen direnean Nafarroan egiten dira, baina beti ere Espainiako autonomia gisa hartuta.

4. Eduki soziokulturalaren garapena testuliburuetan

XIX. mendean hezkuntza-sistema estatalak sortzen direnetik darabiltzagun testuliburueta-ko edukiak ez dira beti berdinak izan eta ez dira beti berdín landu. Edukia kokatzeko, lekutzeko, erabili izan diren erreferenteak ere aldatuz joan dira. Edukia Euskal Herrian kokatua ager daiteke, edo estatuarekiko erreferentzian edo munduko beste herri-
ren bateko mugetan kokaturik. Testuliburu bakoitzean –argitaletxearen erabakiaren arabera–, modu desberdinean garatzen dira edukiak, batzuetan Euskal Herriari lotuago bestetan baino.

Edukia nola eta non zehazten den garrantzizkoa da informazioaren nolakotasunari begira, edukiaren oinarritzko ardatza hautatzeko orduan ez baita gauza bera aukera bat edo bestea izatea oinarria. Sei aldagai erabili ditugu edukia testuinguratzeko: soziokulturala, juridikoa, nahasia, kanpokoa, estatala eta zehaztu gabea. Oraingo lan honetan eduki soziokulturalari jarri diogu arreta, ikusteko nola garatu den azken hezkuntza legearen pean. Honela definitu ditugu edukiaren erreferentzia horiek, oinarritzkoak direnak, bestalde datuen irakurketarako.

–Soziokulturala: ingurune soziala eta kulturalari lotzen den testuingurua. Edukia Euskal Herriari dagokio.

–Juridikoa: edukia estatuaren –Hegoaldeko egoera da– antolamendu autonomikoarekin lotzen da.

–Nahasia: edukiaren testuingurua ez dago argi azalduta; aurreko bien arteko nahastea izan ohi da.

–Estatala: edukiaren testuingurua estatua denean.

–Kanpokoa: kanpoko herriren bateko edukia agertzen denean.

–Zehaztu gabe: edukia ez dago testuinguratuta.

Eduki hegemonikoa izendatu dugu edukia estatuaren erreferentzian edo Erkidegokoan testuinguratzan denean, zein ondo argitu barik geratzen denean.

Testuliburugintzak izan duen garapena oinarritzat hartuta, hiru epe mugatu genituen XX. mendeko datuen azterketarako. Lehenengoa da denboran luzeena –1876tik 1974 bitartera baitoa– baina aldaketa handi-handirik ez dago. Argitalpen horietan bertan bizi den egoera eta gertaerak eragin handia dute, testuliburu gehienak euskaraz Hegoaldean ekoizten direlako. Hirurogeita hamargarren hamarkada –1975-1990an mugatu dugu bigarren epea–, da aldaketa politikoa ekarriko duena, sistema publikoan euskarazko irakaskuntza abian jarritz, eta berarekin, euskaraz ekoiztuko den testuliburu gorakada eraginez. 1990 da hurrengo aldaketa nagusia –1990-2000– mugatuko duena, Hegoaldeko lege berrien indarrez. Egoera horiek dira epe bakoitzean edukiek modu desberdinean lekutzearen kausa. Iparraldeari dagokionez, XX. mendearen amaierak lan berriak argitaratzea dakar, Ikas-bi taldeak moldatzen ditu batzuk eta Ikas talde pedagogikoaren eskutik datoz besteak.

Oraingoan laugarren epea aztertuko dugu, 2000. urtetik hona –2000-2006–, argitaratu diren testuliburuak arakatura. Euskaraz argitaratu direnak dira datuetarako ardatz erabili ditugunak, konparatu nahian 2000 aurretik eta ostean gertatu dena.

Hurrengo taulan datoz laginaren ezaugarriak:

7. TAULA: *Testuliburuaren ezaugarri formalak epe bietan*

	Testuliburuak euskaraz	Orrri kopurua	Ikono kopurua	Ikonoak orriko
(1992-2000)	13	2.542	4.827	1,89
(2000-2006)	10	1.982	3.701	1,87

Taulan ikus daitekeenez, badira desberdintasunak epe bien artean. Batetik, lehen epean 10 argitaletxek 13 testuliburu plazaratzen dituzten bitartean, azken epeko 6 horiek 10 testuliburu ekoizten dituzte. Badira, beraz, bidean geratu diren argitaletxeak –zenbakietan 4–, eta badira ale bat baino gehiago kaleratzen dutenak.

Argialetxei dagokienean, hauek dira 2000tik hona testuliburu-
ren bat plazaratu dutenak:

1990etik-2000ra : Ibaizabal, Erein, Santillana, Edebé, Anaya eta
Vicens Vives. Elkar, SM, Bruño eta Ika-bi.

2000tik-2006ra: Ibaizabal, Erein, Santillana, Edebé, Anaya eta
Vicens Vives.

Zenbaki zehatzetara joanda 1990-2000 tartean 10 argialetxek
atera zuten bitartean, 2000tik 2006ra 6 dira maila honetarako ekoiz-
ten dutenak.

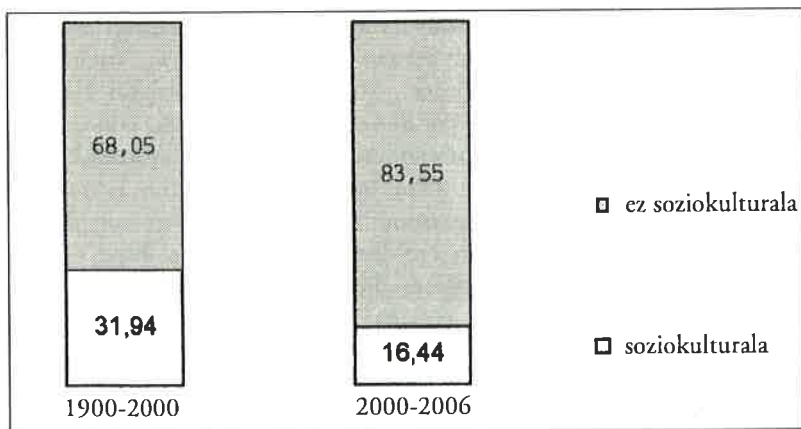
Aipatu beharrekoa da, bestalde, 2000-2006 aroan, lehenengoz
argitaratzen direla Nafarroarako euskaraz egindakoak, artean ez baita-
go euskaraz horrelako testuliburu espezifikorik, eta gatzelaniaz 1990-
2000 epekoak dira. Anaya, Santillana eta Edebé dira baimena duten
argialetxeak eta horrexegatik eurak dira Nafarroarako testuliburuak
euskaratzen dituztenak.

5. Euskarazko testuliburuaren izaera

Hasieratik argitu nahi izan dugu euskaraz idatzitako testuliburuak
direla lanerako ardatz moduan hartu ditugunak. Hiru aroei begira, eta
guri gehien interesatzen zaizkigun horiek hartuz, hots, mende batetik
bestera euskaraz idatzitako liburuen nolakotasuna harturik, 1. grafi-
koan ikus daiteke eduki soziokulturalen gorabehera, zehaztuta
agertzen diren edukietan.

Orain artekoa argiago jartzen digu 1. grafikoan ikus daitekeenak,
hots, euskaraz idatzitako testuliburuak zeharo aldatu direla XX. men-
detik XXI.era.

I. GRAFIKOA: *Eduki soziokulturalak euskaraz aro bakoitzean ehunekotan*



Euskaraz idatzitako testuliburuetan oinarri soziokulturalaren beharako bidea ikus daiteke arteko grafikoan. XX. mendetik XXI. erako pasabidean Euskal Herriarekiko erreferentzia asko galdu dela baieztatzen da, “iragarritako heriotzaren kronika” dena, bestalde. Izan ere, orain arteko gure lanetan ikusi dugun joera bera da hau, 2000. urte osteko testuliburuak erakusten zutena. *Euskal Herria oinarri duen testuinguru soziokulturalak XX. mendearen amaierara atzerantz egin du etengabe; mendearen hasieratik amaierara erdira etorri da* (Bilbao, Ezkurdia, Perez, 2003, 2004). Eduki soziokulturalak mendearen amaierako hamarkada horretan zuen presentzia erdira etorria zen; grafikoak erakusten digu XXI. mendeko urte labur hauetan berriro etorri direla erdira. Argitaraldi bakarra –edo bi kasu batzutan–, behar izan dute atzera –modu nabarmenean–, egiteko. Joera hori, bestalde, 1975etik aurrerako urteetan abiatu zen, argitaletxe komertzialak sortuz batera, ordurik gora horietako batzuk, estatu osoan zabaltzen hasi zirenetik. Sasoi horretan, euskarazko irakaskuntza zabaldu eta sendotzeaz batera, testuliburu berriak argitaratzen dira; urte oparoak, euskaraz irakasteko era guztietako materialak sorrarazten dituztenak.

XX. mendearen azken hamarkadan irakaskuntza elebidunak gora egiten du, asko zabaltzen da; horrezaz batera, LOGSE deritzanak material berrien beharrezan sortzen ditu. Egoera horren aurrean,

estatuko argialetxeak era guztietako testuliburuak euskaratu eta saltzen dituzte. Eduki guztietan islatuko da autonomia prozesuaren eragina. Eduki guztietan diogu, euskara eta euskal kulturaren barne. Arteko lanetan argituta dagoen eran (Bilbao, 2003), euskara –Euskal Herriko hizkuntza dena–, estatuko beste hizkuntzen artekoa da, edo erkidegoari lotzen zaio. Euskal kulturaren erreferentziak ere antzekoak dira, oinarri soziokulturala galduz joan baita XX. mendeko laurogeiko hamarkadatik gora. Garapen ekonomikoari eta teknologikoari dagozkion eduki espezifikagoetan ere joera bera aurkitu dugu (Perez, 2003). Mende hasieratik amaierara aldatzen joan da eduki horien izaera, bestelako erreferenteak erabiltzen dira, oinarri soziokulturala galtzaile geratuz. Lurraldeari eta Historiari (Ezkurdia, 2004) dagokienean, datuek aditzera ematen dute lehen soziokulturala zena mendearen amaierarako hegemonikoa dela.

Hego Euskal Herriaren kasuan, LOGSE legea indarrean jarri denetik hona, argialetxeen testuliburuaren ekoizpen berrietan Euskal Herriari loturiko edukia geroago eta murriztagoa da, *Ingurunearen Ezauguera* deritzan arloari dagokionez, behintzat. Egun, LOGSE legea oraindik indarrean dagoela, ez dago motiborik beherakada kualitatibo hori gerta dadin, ezen curriculumaren edukia ez baita aldatu. Horregatik, beldur gara azken erraldiko testuliburu horiek ez ote ziren LOCE legeari begira jarriak. LOCEren ordez LOE onartu eta arautu da, nahiz eta oraindik ez dakigun curriculum ofiziala nola gauzatuko den gure herrian; baina, aurreratu dena da ez dakarrela LOCEk planteatu zuena, hots, diziplinaren –ezagutzen ditugun geografia, historia...–, erabilera curriculumaren antolaketan. Orain gauden moduan geratuko da, beraz, arloa da curriculumaren antolaketarako oinarria.

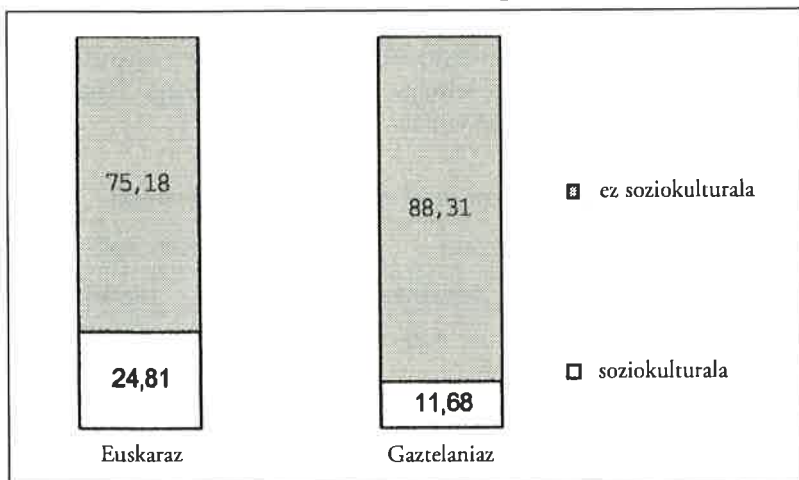
Hizkuntza bakoitzeko –euskara, gaztelania, frantsesa–, testuliburuaren artean badira desberdintasunak edukia kokatzeko joeretan, eta desberdintasun horietan euskarari lotzen bagatzaizkio argi ikusiko dugu euskaraz, oinarri soziokultural handiena darabiltenak direla.

5.1. Testuliburuetakoko eduki soziokulturalak euskaraz eta gaztelaniaz

Edukiaren erreferentzia hizkuntzaka begiratuz gero, gaztelaniaz argitaratutakoak dira oinarri soziokultural txikiena dutenak. Euskaraz argitaratutakoak dira, oraindikarren, Euskal Herriaren erreferentzia

gordetzen dutenak. Hurrengo grafikoak erakusten du hizkuntza bakoitzean eduki soziokulturalen eta gainontzekoen lekua.

2. GRAFIKOA: *Edukiaren izaera euskaraz eta gaztelaniaz (1990-2006)*



Gaztelaniaz Euskal Herria ez diren bestelako testuinguruak nagusi direla erakusten du grafikoak. Soziokulturalak ez diren erreferentziak erabiltzen dira gehien testuliburuetan. Nahiz eta arterago aipatu bezala euskaraz plazaratzen diren testuliburuetan erabiltzen den gehien oinarri soziokulturala, edukia Euskal Herriarekin lotzen duena, hala ere, euskaraz argitaratutako testuliburuetan, %25era ozta-ozta heltzen da eduki soziokulturala.

Gogora ekarri behar da, 2000tik 2006ra doan epean 10 testuliburu direla euskaraz argitaratzen direnak, arteko epean 13 zirenean. Zenbaki zehatzetan, 1990etik 2000ra bitartean argitaratzen denaren % 43,33 euskaraz egiten da; hortik aurrera %52,63ra heltzen da euskaraz argitaratzen dena. Euskaraz testuliburu gehiago plazaratu dira gaztelaniaz eta frantsesez baino. Inoiz baino gehiago, ez baita orain arte euskaraz beste hizkuntzatan baino gehiago argitaratu –maila honetan eta gai honetan–. Nola azaltzen da, orduan, eduki soziokulturalaren presentzia urria? Argialetxe bakoitzak ekoiztutakoa ikusita baiezta

dezakeguna, 2000tik honakoetan Anayak hiru liburu plazaratu dituela, Santillanak eta Edebek bina liburu, Vicens Vives, Erein eta Ibaizabalek bana atera duten bitartean. Horrez gain, argitaletxe bakoitzak eduki soziokulturalari ematen dion garrantzia ere desberdina da, aldatuz joan da epe batetik bestera. Azkeneko argitarapenetan antzeko joera bera erakusten dutela pentsa dezakegun arren, ikusita datuen maiztasuna.

Aro batetik besterako saltoan argitaletxe bakoitzak izan duen joera alderatzen da hurrengo taulan:

8. TAULA: *Argitaletxeen joerak epe bakoitzean, ehunekoetan*

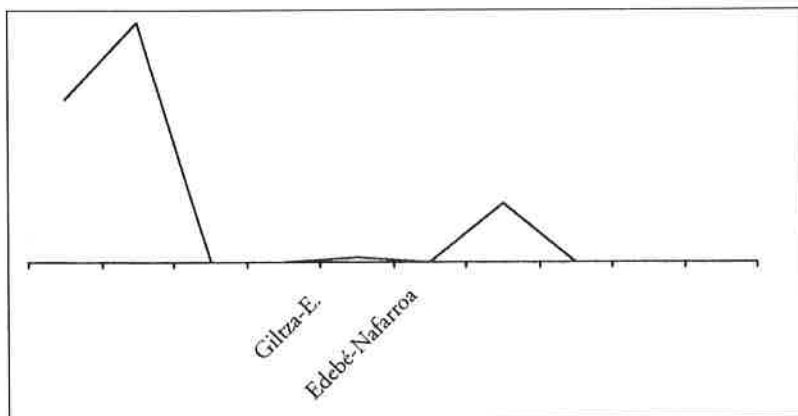
	1990-2000		2000-2006	
		Soziokulturala		Soziokulturala
Anaya	Ingurunearen Ezaguera	6,27	Ingurunearen Ezaguera Xingola Euskadi	0
	Ingurunearen Ezaguera Euskadi	0,32	Ingurunearen Ezaguera Xingola Nafarroa	0
	Ingurunearen Ezaguera D	14,16	I.E. Eleketan	9,73
Santillana	Ingurunearen Ezaguera	9,36	Lagunartean Euskadi	0
	I. E. Galderen liburua	11,60	Lagunartean Nafarroa	0
Edebe	Ingurunearen Ezaguera	0	Ingurunearen Ezaguera Giltza	0,98
			Ingurunearen Ezaguera Nafarroa	0

Argi ikusten da 2000tik gorako argitalpenetan oinarri soziokulturala galdu egin dela testuliburu askotan. Anaya argitaletxeak lehen bazeukan soziokulturaletik zerbait, oraingo testuliburuetan ez du ia erabiltzen eduki soziokulturalik. Eleketan deritzanean %9,73an lantzen ditu, baina Euskadirako zein Nafarroarako plazaratzen ditue-nean ezer ez. Zergatik desberdintasun horiek?

Santillanari dagokionean ere egoera bera erakusten duela baieztu dezakegu, lehen zeozer jorratzen zen lekuan orain ezer ez baitago. Edebe argitaletxearen kasua ere berdintsua den arren, aipatu beharrekoa da hango testuliburu Edebék argitaratzen duen bitartean, Euskadirakoan Giltza-Edebé egiten duela. Hiru argitaletxe horien kasuan badirudi Nafarroarako testuliburu bereziak ekoizten hasi direnean, eduki soziokulturalak ezabatu egin dituztela testuliburuetako edukietatik, bai Nafarroarakoan baita Euskadirakoan ere. Gainontzeko argitaletxeen artean Vicens Vives-ek aurrekoen tankera berdina erakusten du, eduki soziokulturalik ez baitu epe honetan. Ibaizabal eta Erein dira eduki soziokulturala jorratzen duten bakarrak, % 26,91ean eta % 39,81ean hurrenez hurren.

Hurrengo grafikoak erakusten du testuliburu bakoitzaren joera, argituz, bide batez, eduki soziokulturalen egoera. Hor agertzen diren argitaletxeen arteko desberdintasunak nabariak dira, argi erakusten ditu grafikoak.

3. GRAFIKOA: *Testuliburu bakoitzaren eduki soziokulturalak 2000tik-2006ra*



Azpimarratu beharrekoa da grafikoan agertzen diren testuliburuak 2000-2006 bitartean euskaraz argitaratuak direla. Euskaraz lantzen diren edukiak, beraz, ez dute oinarri soziokulturalik.

6. Rankingeko edukirik erabilienak

Eduki soziokulturalak –antzen direnak–, zein motatakoak, zeri buruzkoak diren argitzea interesgarria dela deritzogu. Azpimarratzeko dela uste dugu, eduki soziokulturalen rankingean paisaia dela gehien erakusten den edukia. Egia esan eduki hori beti egon da aurreko hamarren arteko ranking horretan, XX. mendearen azken hamarkadan lehenengo lekuan jarri zen arte. Eta hortxe jarraitzen du, oraingo testuliburuetan paisaia baita eduki soziokulturalik erabiliena.

Rankingean agertzen diren lurraldeak ere aipatu behar ditugu, alde batetik Gipuzkoa delako paisaiaren ostean gehien darabilten edukia, eta beste alde batetik Bizkaia agertzen delako hamargarren lekuan. Gipuzkoa lehenengo eta Bizkaia, gero, dira erreferentzia soziokulturaletik jorratzen diren lurraldeak.

Generoaren ikuspegitik ere egin behar dugu aipamen berezia, gizonetako helduaren estereotipoarekin jarraitzen baita testuliburutako edukietan. Agirian jorratzen den curriculumean berdintasunaren aldeko pausuak eman –eta ematen– diren arren, curriculum ezkutua- ren bidez generoen arteko desberdintasuna lantzen da. Ikasleek ikasiko duten edukietan ez dago neska eta mutilen arteko parekotasunik; pertsonarik gehienak gizonetakoak dira, lehen bezala orain ere.

Laburbilduz baieztatu dezakegun da Euskal Herria oinarri duen testuinguru soziokulturalak, XX. mendearen hasieratik amaierara, atzerantz egin duela etengabe, XXI. mendeko atarian erdira etorritik. Baina orain arteko diferentzia horiez gain, liburuaren argitalpen tokia- ri jartzen badiogu arreta, orain arteko interpretazioa argitu beharrean aurkituko gara, ezen eduki bakoitzaren garapena ez da berdina Euskal Herrian sortzen diren testuliburuetan eta Euskal Herri- tik kanpo ekoizten direnetan.

7. Testuliburuaren argitalpen tokia 1990etik 2000ra eta 2000tik 2006ra

Argitalpen tokia aztertzea bagatoz, erraz ohartuko gara toki hori aldatuz joan dela mendean zehar.

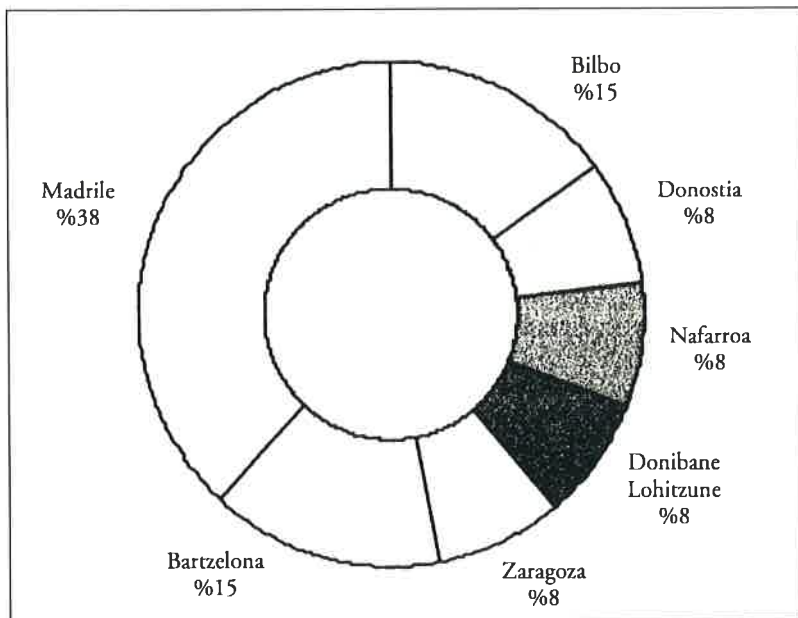
Euskal Herrian argitaratzen diren liburuak gero eta gutxiago dira ikusi dugu. XX. mendearen hasieran testuliburu gehienak hemen argitaratzen ziren arren, orain gutxi dira Euskal Herrian ekoiztuta-

koak. Euskarazko irakaskuntzan erabiltzen diren testuliburuak oinarritzat erabili ditugula gogora ekarriz, hurrengo grafikoetan XX. mendearen amaiera eta XXI. mende hasierako egoera jasotzen da, sasoi hori baita –Euskal Herriko hegoaldean–, 1990ean hezkuntza sistema arautu zuen LOGSE delakoaren eraginpeko aldia. Curriculumaren aldaketa onartuta dagoen arren, ez da oraindik gauzatu.

Hurrengo grafikoan testuliburuaren argitarapen lekuak adierazi ditugu; hori ikus daiteke euskarazko irakaskuntzan darabiltzagunak kanpoan ekoiztutakoak direla, Madrilen, Bartzelonan eta Zaragozan. Leku horietan argitaratzen dira euskaraz ekoizten diren testuliburuak gehienak, % 61 zenbaki zehatzetan.

Argi dago Euskal Herriko eskoletan darabiltzagun testuliburuak kanpotik datozela. Madrilen prestatutakoak dira %38, gehienak, Bartzelonan osotutakoak %18ra heltzen dira, eta Zaragozan %8a.

4 . GRAFIKOA: *Testuliburuaren argitalpen tokia 1990etik-2000ra*



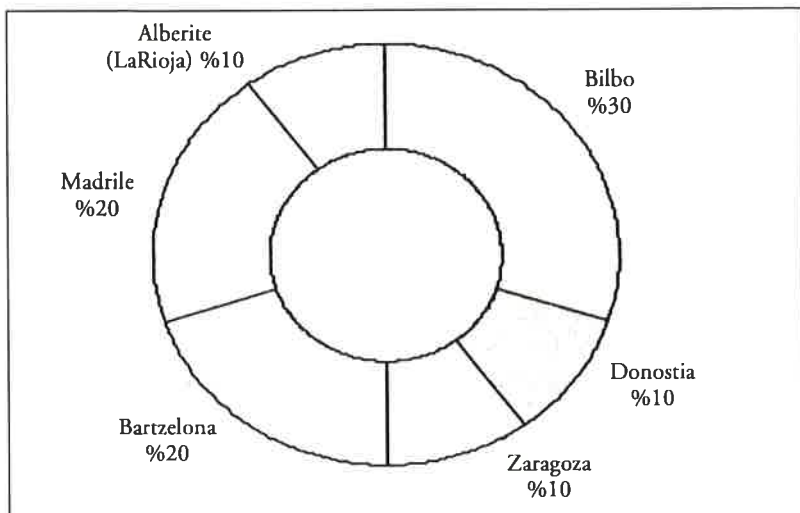
Santillana, Edebé, Vicens-Vives, SM edo Anaya dira toki horietan argitaratzen dutenak, ez euskaraz bakarrik, gaztelaniaz ere argitaratzen dute, izan ere, askotan, gaztelaniaz sortutakoa izaten da itzuli edo/eta moldatzen dutena. Bilbon, Donostian, Donibane Lohitzunen edo Nafarroan ekoizten direnak %39ra baino ez dira heltzen. Kanpotik datozenak, beraz, %61 diren bitartean, hemen ekoizten direnak %39an geratzen dira. Hamarretik laura ere ez gara heltzen.

Ondorioz, baieztatu dezakeguna da, Euskal Herriko eskoletan irakasteko baliabide nagusia den testuliburuak, Euskal Herritik kanpo egina dela, kanpoan osotzen direla.

Oro har, desberdinak dira hemen eta hemengo eskoletan sortutako testuliburuak eta argitaletxe handiek hemendik kanpo sortzen dituztenak. Batzuk hegemonikoagoak besteak ingurune soziokulturalari lotuagoak. Izan ere, testuinguru soziokulturalaren presentzia handiagoa da Euskal Herrian ekoiztutako liburuetan kanpokoetan baino. XXI. mendearen hasierakoetan, ostera, antzekotasun handiagoa sumatzen da hemen eta kanpoan argitaratutakoen artean.

Hurrengo grafikoan 2000-2006ra bitarteko epean testuliburuak non argitaratu diren ikus daiteke. Egoera desberdina azaltzen dute XX. mendearen amaieran argitaratzen ziren testuliburu horiek eta 2000tik-2006ra bitartekoak.

Hemen argitaratzen direnak % 40ra heltzen dira, lehengo antzera, baina Bilbon eta Donostian baino ez dira argitaratzen, Nafarroan eta Donibanen ez da –maila eta arlo honetarako– ezer argitaratu epe horretan. Bilbo eta Donostia dira, beraz, argitaratzeko lekuak.



Bilbon argitaratu diren testuliburuaren kopurua, bestalde, bikoiztu egin dela ikus daiteke grafikoan. Zer gertatu da? Lehen ez bezala, azkenaldi horretan Anaya argitaletxeak Bilbon argitaratu ditu Euskadirako zein Nafarroarako plazaratzen dituen testuliburuak. Euskaraz argitaratzen direnak Bilboko lege gordailua daramate, gaztelaniaz ekoiztiak –argitaletxe berak–, Madrilekoa daukaten bitartean. Edozelan ere, asko aldatu da testuliburuaren argitalpen lekua XX. mende hasieratik hona.

Eskaini ditugun datuak begiraturik, garbi adieraz daiteke hezkuntza-sistema estatalek testuliburu gero eta estatalago bilakarazi dutela; globalizazioa *versus* uniformitatea praktikatu dela –*versus*, jatorrizko zentzu latinoan, *norantz* da–. Hala, eduki soziokulturalari eduki hegemonikorako bidea eman zaio, eta eman ere, une historikoak eskaturiko naturaltasunak eskatua bailitzan; estatuak zentrifugatu egin du nolabaiteko autonomian bizi zen testuliburugintza. Nahiko da XX. mende hasierako jokabidea gogora ekartzea, hots, eskola umeen belaualdia historian, geografian zein kimikan nazionalismoaren ikuspegitik prestatzen zena.

Orain, ehun urte geroago, ez da lekurik kultura aniztasunerako estatuaren esparruan. Une honetan, teoretan nekez onar litekeen jokatubidea onartzen da praktikan, alegia, hizkuntza –kasu honetan euskara– erreferente naturalik barik existi daitekeela, kulturarik bako berbetak badirela, euskarak bereak ez diren testuinguruetan joka dezakeela. Edo gurago bada, euskarari eta gaztelerari eduki soziokultural bera dagokiela, hau da, gaztelerarena. Ondorioz, errez errez ulertzen da, gure analisisetan euskarazko testuliburuak eduki soziokulturalik gabe azaltzea.

Eduki soziokulturalik erabilienetara jotzen badugu, paisaia topatuko dugu lehen planoan. Gertaera horrek, irakurketa asko eskaintzen ditu, eta ez da garrantzirik txikieneko paisaia bera izatea denen artean edukirik aseptikoena.

Generoari dagokionean, pertsonaiarik gehienek gizonetzkoak izatea, harrigarritzat ere har daiteke gure aldian, baldin gezurrezkoztat bazter nahi ez bada lehen mundu honetako giza arazoan artean, generoarena dela XX. gizaldiak ezagutu duen iraultzarik handienetarikoa. Harrigarria diogu iraultza hori testuliburuetaraino ez ailegatzea eta argigarria pentsaera hegemonikora hain aise makurtzen diren argitaletxeak, generoaren trataeran hain antieboluzionista agertzea. Zeren eduki soziokulturalak hegemoniko bihurtzea aurrerakuntzat hartzen bada, proportzio berean beharko luke izan berrikuntza generoari legokiokeena ere testuliburuataratzea. Eta ez da egin.

Horrenbestez, erretorikarik gabeko galderaz itaun genezake, ea zergatik diren hezkuntzaren mesedetan eduki soziokulturalak ezabatu eta zergatik ez den gizartean guztiz maioritario den generoaren trataera duintasunez testuliburuatarara ekarri.

Azken baten, euskal curriculum benetakoa lortu guran badihar-dugu –eduki soziokulturalari garrantzia emanez–, hausnarketa honen arabera, ez dirudi norabide zuzenean goazenik, kontrabidean baizik.

Finan, dena den, beti ere liburugileak zein argitaletxeak garrantzitsuak izanik, beste aldeko karkoa ere bilatu beharko genuke, ezen hausnargarria baita irakasleek edo ikastetxeek horren eroso ikasge-laratzea eduki soziokulturalik txikerrena ere ez dakarten testuliburuak.

II. ATALA

BALIOEKIN LAN EGITEA EUSKAL ESKOLAN: IRAKASLEEN IKUSPUNTUAK

Elisa Usategui Basozabal
Ana Irene del Valle Loroño

1. Eskolan balioak irakasteak duen garrantzia

Baliorik gabeko hezkuntzarik ez dagoen bezala, esan daiteke ez dagoela baliorik gabeko eskolarik. Balioak, hezkuntzan, “presente daude ikasteen eta ikastearen emaitzan”, eta, aldi berean, ikaste prozesu horren *helburu, ekintza eta irizpide* dira (Duart, 2003:27-28). Bestela esanda, balioek kultura eta gizarte bakoitzean eskolari aitortzen zaizkion heziketa-helburu edo xedeak iradokitzen dituzte; hezkuntza jardunaren edo praxiaren arau, jokaera, jarrera eta ohituren bidez gauzatzen dira une bakoitzean, eta hezkuntzaren alorreko erabakiak zuzentzen eta bideratzen dituzte ikastetxeetan eta hezkuntza-sisteman.

Betidanik, eskolak balioak transmititu ditu, erreproduzioaren teorikoek¹ *ezkutuko curriculum* (Apple, 1983, 1986, 1987) edo *pedagogia ikusezin* gisa (Bernstein, 1983) identifikatzen dutenaren bitartez.

¹ Gizarte erreproduzioaren teorikoak: Bowles eta Gintis (1976, 1981, 1983^a, 1983^b, 1986), Althusser (1977), Baudelot eta Establet (1976). Denek duten ikuspuntu marxistatik abiatuta, eskolak gizarte egituraren erreproduzioan eta jarraipenean

Hasieran (Barbero, 1993) eskola batez ere haurtzaroa hezteko eta horren gaineko kontrol soziala izateko sortu zen; gizarte modernoan, industrializazioak aurrera egin ahala, Estatu sendotuz joan zen neurrian, eskola perfektionatu egin zen gaur egun ere eskolaren zeregin nagusitzat ditugun helburuetan. Alde batetik, belaunaldi berriak eskolatzeko eginkizunean hobetu zen, lanaren zatiketak eta espezializazioak ezaugarrituriko sistema produktiboan gizarteratzeko behar diren eza-gutzak, trebetasunak eta gaitasunak beregana ditzaten belaunaldi horiek. Eta, bestetik, herritarrak prestatzeko eginkizunean, gizabanakoa gizarte baten partaide dela jabetu dadin eta gizarte horretan herritarrak izatea zer den jakin dezan. Jakina denez, eginkizun horiek betetzera, eskolak kontrol, hautapen eta mugikortasun bitarteko gisa jarduten du aldi berean, bai eta aukera berdintasunerako, gizarte kohe-siorako, eta gizarte harremanen nahiz gizarte bateko antolaketa poli-tikoaren legitimaziorako bitarteko gisa ere. Azken batean, gizabanakoa bizitza sozialean ondo integratzeko behar diren zimenduak jartzea da jokoan dagoena (Parsons, 1976)². Azken gogoeta hori kultura edo talde sozial bakoitzak bere kideentzat nahi duenak zehazten du, hau da, hezkuntza-sistemaren antolaketa eta horren eginkizunak inspira-tzen dituen kode etikoa zuzentzen eta osatzen duten balio sozialak, ekonomikoak, politikoak, erlijiosoak eta moralak

Nahiz eta balioak transmititzea eskolaren lanari dagokion eta nahiz eta eskolak balioetan hezten duen ezinbestean, ez da beti eskolaren ardura eta helburua izan balioen ikaskuntza garatzea eta indar-tzea, eskolak horren ardura osoa izango balu bezala. Eskolaren kasuan, *balioen alorreko hezkuntzan*, balio jakin batzuk sartzen dira *ageriko curriculumean*, balio horiek jarraibide zehatz batzuen arabera lantzen dira, eta aipatutako curriculuma balioon ikaskuntzaren zehaztapen

duen garrantzia azpimarratzen dute. Erreproduzio kulturalaren teorikoak: Bernstein (1971, 1972, 1977a, 1977b, 1984, 1985) eta P. Bordieu (1967, 1977, 1981); kul-turaren garrantzian oinarritzen dira, eta eskolak eta hezkuntza-sistemak, gizarte erreproduzioaren esanetara dagoen tresna gisa, kulturaren duten garrantzia nabarmentzen dute.

² Akatsa izango litzateke pentsatzea eskola-sistema gizartearentzat eragile funtzionalak sortzen dituen erakundetzat hartzea soilik paidea funtzionalistaren kontua denik. Soziologia kritikokoaren tradizio osoaren kontua ere bada, baina horrek gizarte engrana-jean dominazioa eta alienazioa ere sartzen ditu.

instituzional gisa hartzen da (Duart, 2003:33). Horrek praktikan esan nahi du ikastetxe bakoitzean aukeratu eta sekuentziatu behar dela eduki baloratibo jakin batzuen irakaskuntza (*zein balio, nola eta zertarako*). Transmisio elementu diren aldetik, balio horiek hezkuntza-erakundea babestu eta eratu duen komunitateak/gizarteak zehazten ditu. Bestalde, kode etiko bat osatzen dute; kode horretan tradizioa, kultura eta identitatea, eta ikastetxearen bizitzaren dinamikak eta tesuingurua jasotzen dira; hau da, gizabanakoa erabat garatzeko eta gizarteratzeko ikasi beharreko balioak dira, bai eta bizitza soziala sendotzeko ere, bere zentzurik zabalenean.

Azken batean, balioen alorreko hezkuntza ez da soilik irakaskuntza prozesuarekin batera doan zerbait, irakaskuntza prozesu hori garatzeko eta indartzeko alor estrategikoa baizik; horrela, esku hartzeko alortzat hartzen da, gogoetaren, elkarrizketaren, esperimentazioaren eta adostasunaren bidez ikasleari balioak zein diren jakiteko, ikasteko eta garatzeko aukera ematen diona, (Marina, 2005).

Identitateen garapenean eta alor sozialaren antolakuntzan balioak elementu estrategikotzat hartzen dituen ikuspuntu honetatik joan da sartzen eta planifikatzen balioen irakaskuntza hezkuntza-planetan, duela hamarkada batzuetatik hona³. Trantsizioak eta aldaketak jasaten ari den egoera batean, horrek agerian utzi du etikak eta etikaren lan-
ketak gero eta garrantzi handiagoa duela gatazken eta gure gizarteko arazoan konponbidean.

Aldaketa teknologikoek informazio eta komunikazio sistemetak aukera globalizatua eskaintzen dute; aipatu aldaketek traba nazional, ideologiko eta kultural tradizionalak zalantzan jartzen dituzte eta horiek berriz antolatzen eta tokian tokiko balio partikularrak ikuspuntu zabalago batetik planteatzera behartzen dute. Gero eta txikiagoa den mundu batean, aldaketa demografikoek giza taldeen joan-etorria eragiten dute, eta, ondorioz, taldeok kode etiko eta kultural konfliktibo, kontraesankor eta, batzuetan, adostezinetako esparruetan elkartzen

³ Espainiar Estatuaren kasuan, demokrazian sartu ziren balioak, era esplizitu batean, ikaskuntzaren eduki gisa eta ikastetxeetako antolakuntza eta kulturaren gidari gisa, 1990ko Hezkuntza Sistemaren Erreformarekin (LOGSE); Erreforma horrek balioen aukera zabala jasotzen du, elkarbizitzaren eta oinarrizko eskubide eta askatasunen printzipio demokratikoekin bat etorrira.

dira. Horrek balio komun onargarrien gaineko adostasuna berritu beharra dakar, desberdintasunak errespetatuz elkar bizi ahal izateko. Destradizionalizazio eta indibidualizazio prozesu geldiezinak hautsi egiten dituzte lotura normatibo tradizional kolektiboak eta indartu egiten dute gizabanakoaren askatasuna, norberaren kontzientziak agintzen duena erabakitzeko eta horren arabera jokatzeko. Prozesu horiek erronka bat jartzen diote bigarren modernitateko gizabanakoari: bere eredu etikoa eraiki behar du prozesu ireki batean, eredurik gabe, baina, bideragarri egin behar du besteekin duen konpromisoa eta bere bizitza gizartean (Beck eta Beck-Gernsheim, 2001: 352-53). Eta familia, eskola, eliza eta antzeko erakunde sozializatzailerak (gizabanakoa jarraibide eta arau kolektiboen mende jartzen dutenak) behartu egiten ditu gizabanakoaren erreferente baloratioak osatzerakoan duten ardura eta garrantzia berriz definitzera eta dimentsionatzera. Gainera, gaur egun, ekonomiaren eta politikaren internalizazioa bizi dugu, eta horiek lehen mailara ekartzen dute gizarteetan bazterkeria, marjinazioa eta esplotazio arazoak sortzen dituzten jardun ekonomiko eta politikoen azpiko balioak aztertu, kritikatu eta azaltzera; azken batean, gizarteak etikaz hornitu beharra dauka, giza eskubideen eta herrien duintasunaren defentsa indartzeko.

Hain konplexua den testuinguruan, eskolak paradoxa handia bizi du. Alde batetik, balioen gatazka horren ondoriozko zailtasun, kontradikzio, zalantza eta tentsioak bizi ditu bere alderdi guztietan. Beste alde batetik, sozialki "aukera" dela esaten da –azken aukera eta bakarra–, gizabanakoak baliabideez, estrategiaz edo bitartekoz hornitzeko, gizarte modernoek ezartzen dituzten baldintza gogorrei, indibidualki edo kolektiboki, aurre egin ahal izateko. Izan ere, bigarren modernitateko soziologoek sare sozialaren hausturaz hitz egiten dutenean –eta kezka hutsunearen aurrean erreakzionatzerakoan iraganari begiratzea, ziurtasun zaharkituak bilatzea edo ezagutzen ez dena baztertzea denean–, hezkuntzaren eta, zehatz esanda, balioen hezkuntzaren disziplinari eta planifikazioari lehenbailehen heltzeari premiazko eginkizun irizten diote (Touraine, 2005; Dubet eta Martuccelli, 1998, 2000). Azken finean, orain inoiz baino gehiago, neska-mutilak batere argi ez dagoen etorkizunerako hezten dira, eta eskola prozesu horren erdi-erdian dago.

2. Balioen azterketa euskal eskolan

2.1. *Hezkuntzaren testuingurua eta curriculum-esparrua*

Euskal hezkuntza sistemak bere ibilbidea egin du eta aldaketa garrantzitsuak izan ditu azken hamarkadetan: egiturazko eta finantziario aldaketak irakaskuntzaren helburuetan, curriculumaren alorreko aldaketak eta berrikuntzak, baita bestelako bideak ere ikastetxeen kudeaketa eta erantzukizunari dagokionez. Gaur egun, erronka berriei aurre egin behar die, esate baterako, hizkuntza-ereduen antolaketari, etengabe ugartzen ari diren ikasle atzerritarren eskolatzeari, "euskal curriculumaren" garapenari, eta ikastetxeen deszentralizazio eta autogestio progresiboari. Ezin da esan hezkuntzaren alorreko erronka horiek guztiak adostasun sozial eta politiko zabala dutenik. Gogora dezagun, euskal hezkuntza-sistemaren ezaugarri nabarmenetako bat pluraltasuna dela. Ikastetxe publikoak eta itunduak daude –ikastolak, ikastetxe erlijiosoak, kooperatibak eta gizarte ekimeneko ikastetxeak, eta ikastetxe independenteak–; antolakuntza horri, hiru hizkuntza-ereduak gehitu behar zaizkio (A, B eta D). Eskaintza ere anitza da, hezkuntza alorreko erronka ugariei aurre egiteko eta horiei erantzuteko erari dagokionez. Gainera, Euskal Autonomia Erkidegoaren bizitza sozialean eta politikoan dagoen desadostasun, gatazka eta enfrentamenduaz ere jabetzen da euskal eskola. Oro har, esan daiteke, hortaz, euskal hezkuntza-sisteman, eta balioen hezkuntzari dagokionez, era askotako helburuetara zuzenduta dauden hezkuntza-ereduetan inplikaturako hezkuntza komunitatea dagoela, desadostasun handiko testuinguruan kokatuta dauden ikusmolde kultural eta ideologikoekin.

Curriculum-esparruari eta balioen alorreko curriculum-eduki eta erabakiei dagokienez, zenbait erreferentzia- eta zehaztapan-maila daude. Azken finean, ikastetxeek hartu behar dituzte curriculumaren eta eskolaren antolaketaren gaineko erabakiak. Horiek autonomia dute (9/1995 Lege Organikoa), kasu bakoitzean, euren antolaketaren eta pedagogiaren alorreko kudeaketa-eredua erabakitzeko, ikastetxearen heziketa proiektuari (IHP), ikasketa proiektuari (IIP) eta funtzionamendu arauari (AJA) dagokienez. Balioen alorreko prestakuntzari dagokionez, proiektu horiek zehazten dute ikastetxe bakoitzean *zer, nola, noiz eta nork landu*, betiere, ikastetxearen eta bere testuinguruaren ezaugarri bereziak aintzat hartuta. Hori, EAERI dagokionez, hezkuntza etapa bakoitzaren curriculumak ezartzen dituen dekretue-

tako orientazioekin bat etorrira egiten da; izan ere, horiek curriculum osoaren oinarri izango diren balioak –etapa eta arloaren helburu orokorrak– iradokitzeaz gain, jorratu beharreko zehar-ildoak ere iradokitzen dituzte. Azkenik, hori guztia hezkuntzaren alorreko lege organikoetan jasotako jarraibide orokorrekin bat etorrira egiten da, irakas-kuntza orokorraren oinarri diren balioei dagokienez.

Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeek “Ikastetxearen Heziketa Proiektuan” (IHP) islatu dituzte euren hezkuntza jardunaren helburu diren balioak, lege-esparru orokorrarekin bat etorrira. Argi dagoenez, agiri hori erreferenteen adierazpen esplizitua da –azken batean, ikastetxearen idearioa–; bertan, “eskola-komunitatearen proposamenak, gogoetak, eta hezkuntza, irakaskuntza eta antolaketaren alorreko asmoak” jasotzen dira (García Requena, 1997); eta irakas-kuntzari dagozkion ezaugarriak Ikastetxearen Ikasketa Proiektuan (IIP) zehazten dira. Horrekin bat etorrira, indartu nahi diren balioak lortzera bideratu behar dira hezkuntza jarduerak. Zalantzarik gabe, horretarako, hainbat baldintza bete behar dira, hala nola, eskola-komunitatearen adostasuna, ikastetxe kultura, eskola-ordutegia, inplikaturako pertsonak, arlo desberdinetan sistematizatutako materiala, lorpenen ebaluazioa... eta abar luzea, hitzetatik ekintzetara pasatzerakoan eraginkortasuna lor dadin, sarritan ikastetxeetan ez da gertatzen eta. Dena den, galdetu egin behar diogu geure buruari zein neurritan bereganatzen dituen irakasleak ikastetxearen heziketa proiektuan adierazitako balioak eta zein neurritan dauden, era inplizitu eta esplizitu batean, bere jardunean eta ikastetxean eta ikasgelan egiten duen lanean. Balioen hezkuntza eskolan oinarritzotzat jo izanak ez du esan nahi, beti, benetako garrantzia izango duenik ezta emaitza eraginkorrak izango dituenik ere.⁴

Jakina denez, LOGSE ezarri ostean, “zeharkako curriculum-lerroak” sartu ziren, hau da, eskolan interes sozialeko gaiak lantzen dituzten ikasgaiak eta ikasleen garapen pertsonala eta gizarteratzea bultzatzen duten balioak eta jarrerak bultzatzeko helburua dutenak. Eduki horien zeharkako diseinuak edukiok hainbat arlo edo ikasgaitatik

⁴ Horren adibide ditugu bereziki eduki baloratiboak dituzten arloak, esaterako, erlijioa eta etika. Horiei garrantzia kendu gabe, tradizionalki bigarren mailakoak izan dira, hau da, horien edukiak “garrantzi gutxiagokoak” izan dira ikasleen, gurasoen, irakasleen zein eskolaren ikuspegian.

jorratu beharra dakar; hau da, edukiak eta estrategiak arlo askotako irakasleen artean koordinatu eta eduki komunak diziplina bakoitzaren esparrura egokitu behar dira. Proposamen hori aurrerapauso garrantzitsua izan zen balioak ikaste-prozesuaren eduki gisa eta hezkuntza-jardunaren erreferente gisa lantzerakoan. Hala ere, balioak arlo guztietan “zeharkakotasunaren” bitartez sartzeko proposamenak ez du lortu, antza, nahi bezalako eraginkortasunik, bereziki, DBHn. 1994/00 txostenean Euskal Eskola Kontseiluak zera dio horri buruz:

Ez dago irakasleentzat eredugarri izan daitekeen esperientzia sendorik. Zailtasun horiekin batera, Hezkuntza Administrazioen aldetik ikusmolde hori ezartzeko dagoen borondaterik ezak proposamen hori ikasgeletan presentziarik ez izatera darama, nahiz eta baloreetan heziketa curriculumaren funtsezko ardatza izateko eskaera oraindik indarrean egon (Euskadiko Eskola Kontseilua, 2001: 23).

2000. urtetik hona, Hezkuntza Sailaren Hezkuntza Berrikuntza programen lehentasunezko ardatz gisa “Elkarbizitzarako eta aniztasunerako hezkuntza”⁵ hartu izanak arazo horiei erantzun nahi izan diela ulertzen dugu. Ildo horrek balioen garapena eta elkarbizitzaren aldeko oinarrizko jarrerak indartu eta bultzatu nahi ditu, desberdina dena errespetatuz eta berdintasuna onartuz, ezarritako curriculumetik eta hezkuntza jardunetik. Ikastetxeetan orientatzeko, prestatzeko eta esku hartzeko programak eta dokumentazioa jasotzen ditu eta, azken horretan, esate baterako, bakerako hezkuntza, hezkuntza afektibosexuala, garapenerako hezkuntza eta antzeko gaiak ere jasotzen ditu. Euskal Eskola Kontseiluaren azken txostenetan jasotako informazioaren arabera (2004, 2005), gora egin dute holako programek jarduketara maila guztietan, eta, bereziki, ikastetxeek eurek garatutakoetan. Zailtasunak, batez ere, programa horiek koordinatu beharrak eskatzen duen denboran eta eskola-ordutegian horretarako dagoen asti faltan antzeman dira, batez ere, bigarren hezkuntzako mailetan. Gainera,

⁵ 2003-06 hirurtekorako, hezkuntzaren berrikuntzarako ildo hori “I. Ildoan” sartzten da: “Eskola inklusibo baterantz”. Bertan, honako programa orokorrak sartzten dira: kultura arteko hezkuntza, bizitzarako ezagutza eta trebetasunetako hezkuntza, elkarbizitzarako eta bakerako hezkuntza, babesgabeko egoeretan ekitaterako hezkuntza, hezkuntza premia berezietan ikaskuntza-oztopoak gainditzeko hezkuntza. Informazio gehiago: www.berrikuntza.net.

programa horiek garatzea estu lotuta dago ikastetxeetako irakasleen inplikazio, koordinazio eta egonkortasunarekin; baldintza horiek egiturazkoak dira eta ez dira beti betetzen. Edonola ere, egindako balorazioan ez dira jarduketara horien emaitzak jaso. Ez dira ikastetxeen parte hartzea, programa mota edo horien aplikazioa baloratu.

Bestalde, pentsatu behar da ikastetxearen heziketa eta ikasketa proiektuak (IHP eta IIP) egiteak ezarritako curriculumean zeharkakotasun koherente bat diseinatzen lagundu duela. Dokumentu horiek prestatzeko, landu nahi dituzten balioak zehaztu behar dituzte ikastetxeek, hau da, ikastetxeon hezkuntza-eredua indartzen eta bultzatzen duten balioak, eta hezkuntza-komunitatearen estamentuek jaso eta onartu behar dituztenak. Dena den, horrek ez du bermatzen eduki horiek arlo, etapa eta maila desberdinetan praktikan era eraginkor batean garatuko direnik, ebaluatuko direnik eta zabalduko direnik.

Edonola, dela zeharkako ildoen bidez, dela esku hartzeko programa berezien bidez, borondatezkoak diren jarduera eta programei lotutako balioen hezkuntza gauzatzen da eta horiek irakasleen egokitasun eta sentsibilitatearen mende egoten dira; gainera, koordinazio eta ordutegi arazoak izaten dira, eta, ikastetxeen proiektuen kasuan, ez zaizkie ordutegiak murrizten horietan inplikaturako irakasleei. Horregatik, hezkuntza eta gizarteko sektore batzuk kritikoak dira; izan ere, horientzat ez da nahikoa eduki horiek ikasgelan presente egotea, eta borondaterik eza antzematen dute Hezkuntza Administrazioaren alde-tik, ikuspuntu hori indartzerakoan. Orainsu, LOUn jasotako proposamenak (hain zuzen ere, balioen hezkuntzari beren-beregiko tokia eskaintzea derrigorrezko curriculumean, maila batzuetan ikasgai akademiko gisa "herritar hezkuntza"⁶ sartuta) eztabaida piztu du bi ikuspunturen artean; batzuek, neurri hori atzerapausotzat hartzen dute zeharkakotasunean, eta, beste batzuek, berriz, horren bidez eduki horiek praktikan ikasgeletara eramateko aukera ikusten dute.

Azken finean, denbora honetan egindako ahaleginak ahalegin, Hillek dioen bezala, galdetu egin behar diogu geure buruari balioak irakastea, oraindik, *bigarren mailako jarduera ote den curriculumearen oinarritzko arloen aldean* (Hill, 1991: 3).

⁶ Honako balioak jasotzen ditu hezkuntza mota horrek: eskubide eta askatasun demokratikoak, gatazken konponbidea, emakume eta gizonen arteko berdintasuna, genero indarkeriaren prebentzioa, tolerantzia eta gutxiengoaren onarpena, eta kultur aniztasunaren eta immigrazioaren onarpena, sozialki eta kulturalki aberasteko iturri gisa.

2.2. Eskolan balioek duten garrantziari buruzko azterlana: soziologiatik egindako analisia

Balioak ezin dira zuzenean aztertu. Balioen azterketa gizabana-koek edo taldeek “*esaten*” edo “*egiten*” dutenaren mende dago. Gizarte eragileek balioak adierazi, balioei mugak ezarri, balioei euren atxikimendua edo afektua identifikatu, edo horien aplikazioa iritziekin ilustratu ditzakete; baina, gerta liteke balioak adieraziak edo aitortuak ez izatea, “*ezkutuan*” jarduerak selektiboki bideratzen ari badira ere. Horregatik, balioez hitz egiten den guztietan, bi analisi maila desberdindu behar dira: “*diskurtsiboa*” eta “*operatiboa*”. Hau da, bereizi egin behar da “*esaten*” diren eta “*egiten*” diren balioen artean, jakinda gerta litekeela jarraipenik ez egotea balioen diskurtsoaren eta horiek operatibo egiteko eraren artean.

Eskolan gaudela, balioen transmisioa ikertzeko ez da nahikoa gizarte jakin bateko hezkuntza-sistemak transmititu behar dituen balioak zein diren edo hezkuntza-lana zuzentzen duten eta ikasleen heziketan erabiltzen diren balioak zein diren “*esaten*” duten dokumentuak aztertzea, nahiz eta hezkuntzaren alorreko proposamenak edo curriculum proiektuak izan. Eskolari, ikastetxei eta ikasgelan egiten denari begiratu behar zaio. Ikuspuntu metodologikotik laburbilduz, bi aukera daude. Bata, ikastetxeetan, eta, azken batean, ikasgeletan zer egiten den galdetzea inplikaturata daudenei, batez ere, irakasleei eta ikasleei. Bestea, behatzea eta ikasgelako dinamika, harremanak, portaera, diskurtsoa eta materialak, eskolaren jardueran eta antolaketan nagusi den *ethosa* aztertzea. Lehenengo aukerak ez dakar zailtasun handirik, baina desabantaila bat du: zuzenagoa den arren, balioen azterketa eremu diskurtsiboan kokatzen da, hau da, zer egiten den esaten den eremuan. Bigarren aukerak maila operatibora hurbiltzen gaitu, baina zailtasun handiak dakartza informazioa jasotzerakoan, batez ere, ikastetxeen bizitzan eta dinamikan esku hartu beharra dakarrelako.

Gasteizko derrigorrezko hezkuntzako ikastetxeetan egindako ikerketan⁷, balioen transmisioa irakasleen ikuspuntutik aztertzea erabaki

⁷ Ikerketa hau Fernando Buesa Fundazioak, Euskal Unibertsitatearen elkarlanarekin, sustatutako lankidetzako proiektu baten zatia da. Ikerketa 2004. urtean abiatu zen balioen alorreko hezkuntzarekin zerikusia duten arazoak aztertzeko eta balioek, derrigorrezko hezkuntzaren esparruan, inklusiorako eta gizarte kohesiorako estrategia

zen eta ikerketa horretako emaitza batzuk jaso ditugu lan honetan. Arlo diskurtsibotik, eta ikastetxeetan balioak irakasteari buruz irakasleek egiten duten diagnostikoa helburu izanik, azterketa hurrengo gaien inguruan planteatu genuen: balioen transmisioan eskolak duen eginkizuna; prestakuntzan, edukietan eta estrategietan balioek duten garrantzia; eta balioekin lan egiteak dituen zailtasunak. Sakoneko elkarrizketa eta eztabaida-taldeko teknika kualitatiboak erabiliz, Gasteizko hezkuntza-eredu guztietako derrigorrezko hezkuntzako (Lehen Hezkuntza eta DBH) 65 irakasleren eta 9 hezkuntza-eragileren⁸ diskurtsoak jaso genituen. Guztira banakako 21 elkarrizketa eta 9 eztabaida-talde; horietan, Gasteizko 53 ikastetxeetatik 40 ikastetxetako irakaslek parte hartzea lortu genuen.

Zalantzarik gabe, ikerketa “entzute” ariketa izan da. Eskolak egin behar duenari buruzko lezioak eta iritziak jasotzen ditu, etengabe, sektore politiko, mediatiko, ekonomiko eta abarretatik. Tradizionalki, eskolan aurkitu nahi izan da arazo guztien konponbidea, nahiz eta gero ez diren onartzen, ez eta babesten ere, eskolak planteatzen dituen irtenbideak. Bestalde, irakasleen diskurtsoek agerian utzi dute alde aurretik pentsa zitekeen eta beldurrez onartzen den zerbait: eskolak bakarrik ikusten eta sentitzen du bere burua lan horretan, batez ere, belaunaldi berriei balioak transmititzerakoan eta horietara bideratzerakoan. Zalantzarik gabe, ohartarazpen serioa da; izan ere, eskola legitimitatea galtzen ari da erakunde orientatzaile eta sozializatzaile gisa, paradoxikoki, hezteko ardura osoa eskolaren gain jartzen duen gizarte

gisa duten aukerak ikertzeko. Proiektua hainbat fasetan garatzen ari da; lehenengo fasea 2004-06an burutu da eta irakasleen diagnostikoa oinarritu da.

⁸ Elkarrizketak Gasteizko hezkuntza eta gizarte errealitatean parte hartzen duten 21 hezkuntza-eragileren lagin estrategiko bati egin zitzaizkion. Hauek ziren profilak: balioak transmititzeko programetan orientazio eta koordinazio lanetan ari diren hezkuntza-eragileak, zuzendaritzan ardurak dituzten ikastetxe publiko eta pribatuetako irakasleak eta balioen transmisioaren alorreko hezkuntza programa edo jardueretan inplikaturako elkarteetako hezkuntza-eragileak. Elkarrizketa pertsonalak egin ziren. Eztabaida-taldeetan euskal hezkuntza-sistemaren ezaugarriekin bat datozen Lehen Hezkuntzako eta DBHko irakasleek parte hartu dute. Guztira 8 talde izan dira, honela banatuta: – 3 talde Lehen Hezkuntza Publikokoak, A, D eta B/D ereduak; – 2 talde Pribatukoak, bata Lehen Hezkuntzako B/D eta bestea Lehen Hezkuntza/DBHkoak A/B; – 4 talde misto (Pribatua eta Publikoa), bi BDHkoak eta bi Lehen Hezkuntza/DBHkoak, A eta B/D ereduak.

batean. Testuinguru horretan, gero eta isolatuago dagoen eskola batean balioekin lan egiteak hartzen duen zentzua eta garrantzia da balioen transmisioaren inguruan sortzen den zalantzetako bat. Eta, izan ere, Gasteizko ikastetxeetan egin dugun ikerketaren emaitzen alderdi hori jaso da hurrengo atalean.

3. Eskolaren bakardadea eta noraez kulturala

Lan honek honako hipotesi hau erabili du hasieratik: *eskolak bakardade egoera zaila eta gogorra bizi du balioak transmititzekoan*. Badakigu hezkuntzaren munduan balioak irakastea, alor ideologikoan zein planifikatutako curriculumean, garrantzi handia hartzen ari dela. Baina susmo batek bultzatu gintuen azterlana egitera, hain zuzen ere, eskola ez ote den nahi gabe balioen transmisiorako “kanpamendu” edo “parke tematiko” antzeko bat bihurtzen ari, alegia, eskola eremutik urrundu ahala apurka-apurka indargabetzen diren balioen gunea.

Horregatik, egin beharreko zehaztasunak eta fiabardurak eginda, ez da harritzekoa izan elkarrizketatutako irakasleek euren diskurtsoan adierazitako atsekabea; hain zuzen ere, Eskolak prestakuntzaren alorrean egiten duen lanaren eta, oro har, gizartearen –eta, bereziki, familien– artean dagoen urrutiratzea. Egia esan, balioak irakasteak duen garrantziaren, eta gai horri buruzko zailtasun, arazo eta estrategien gaineko diskurtsoan, eskolak bizi duen isolamendua da nagusi. Egoera horrek hezkuntza-komunitateko familien ordezkariak kezkatzen ditu, nahiz eta, logikoa denez, horien diagnostikoak fiabardura desberdinak izan.

Irakasleen ikuspuntutik *eskola erakunde arraro, bitxi bihurtu da; gainerako erakunde sozializatzaileetatik isolatuta eta horiekin kontraesanean dago* (Zubero, 2004). Etsigarria da eskolan transmititzen diren kode etikoa eta prestakuntza, eta eskolatik kanpo ikasleen begietara era eraginkorrean jarduten duten balioak –era zuzen edo ez zuzenean– kontraesanean daudela ikustea. Baina, eskolaren legitimitatea, hezteko eginkizuna, eta, batez ere, irakaslearen irudia ahultzeko gaitasun handia duen prozesua da. Elkarrizketatu gehienek bizi izan duten esperientzia da; esperientzia hori areagotu egiten da hezkuntza-mailetan gora egin ahala, eta eskolak murriztua ikusten du bere eragiteko gaitasun txikia –hasieratik txikia dena, alegia–. Gutxiago nabaritzen da Lehen Hezkuntzako mailetan. Egoera hori are zailagoa egiten da beste arazo batzuk ere badaudelako, esaterako, baliabide falta, gizarte desberdinkeria

edo bazterkeria eta ikasleen arteko desberdintasun kulturalak. Baina, funtsean, gauza bera gertatzen da nahiz eta bere jatorri sozialean eta kulturalean desberdintasunak egon. “Gizartearentzat eskola ‘azken itxaropena’ da, ‘azken irtenbidea’, gizarteek bizi dituzten gaitz guztien azken jomuga”, baina, aldi berean, gizarte horrentzat eskola erakunde periferikoa da; horixe da irakasleen diagnostikoaren ardatza.

Orduan, ez da harrizkoa irakasleek eskolak gaur egun bizi duen bakardadea aipatzea behin eta berriz. Eta beldur dira eskolaren isolamendu eta bakardade horrek ez ote dien eskolaren kulturari eta eskolak transmititu nahi dituen balioei legitimitatea kenduko. “Eskolaren bakardadea” esamoldea erabiltzen dute irakasleek, oinarriko erakunde sozializatzaileen artean (familia, eskola, eliza, komunikabideak eta berdinkide taldeak deritzoten taldeen artean, alegia) historikoki egon den adostasuna galdu izana adierazteko. Elkarrizketek argi utzi dutenez, eskolan transmititu nahi diren balioen eta ikasleek kanpoan bizi dituzten balioen arteko haustura da irakasleen diskurtsoen ardatza, gure eskolan balioak irakasteak duen garrantzia, balioak transmititzeko zailtasunak, eskolak ematerakoan aurkitzen dituzten arazoak, euren aukeak eta mugak aipatzerakoan. Horrez gain, derrigorrezko hezkuntzak gaur egungo gizarteetan betetzen duen edo bete behar lukeen egin-kizunari buruz orokorrean hitz egiterakoan, eskolan irakasten denaren eta eskolaren “bestaldean” (irakasle batek dioen bezala) bizi eta barneratzen denaren artean dagoen loturarik ezaren ikuspuntua da nagusi.

Bai, isolamendu kutsu bat du (...); ikasleek eurek ere antzematen dute; ikastetxean daudenean, ematen du burbuila batean daudela, eta kanpora doazenean beste egoera bat bizi dute, ezta? Gertatzen diren gauza batzuek hala erakusten dute, esate baterako, bakea lantzen ari zara eta bik borrokan egin dute, eta esan dizute “baina, eskolatik kanpo egin dugu borrokan (EI9 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatu Erlijiosoa).⁹

Eskolak eta hezkuntzaren alorreko profesionalek eskolako eta eskolatik kanpoko balioen artean “zirrikitu” kezkarriak antzematen

⁹ “EI” (Elkarrizketa Irakasleari) klabearekin batera doan zenbakia elkarrizketatutako irakasle desberdinei dagokie. Ikastetxearen ezaugarriak -titulartasuna, etapa eta eredu- zenbakiaren ostean zehaztu dira.

dituzten testuinguru horretan, ondorio paradoxikoa gertatzen da: praktikan, Eskolak “kontrabaliok” lantzen eta transmititzen ditu, irakasten ari dena sozialki kontrastatzen eta erantzuten delako etengabe.

Alde batetik, zirrikitu hori handitu egiten da eskolaren kulturaren, eskolaren *ethos*aren azpian dauden balioei dagokienez. Horrela, eskolan diziplina eta autokontrola, esfortzurako gaitasuna, sakrifizio espiritua, lan egiteko gaitasuna eta abar eskatzen da, hau da, gaur egun, gure inguruko testuinguru kulturalean erabat debaluatuta dauden balioak eskatzen dira. Izan ere, Mendebaldeko gizartearen zutabe diren balio indibidualek aldaketa sakonak izan dituzte azken hamarkadetan. XIX. mendetik heredatutako egiturak –egitura horrek autodiziplina goraipatzen du eta oraingo gratifikazioa murrizten du geroko gratifikazioaren itxaropenean– oraindik ere egitura teknoekonomikoaren esijentziei erantzuten die; baina talka egiten du, bortizki, nagusi den kultura hedonista, anti-intelektualista eta anti-arrazionalarekin. Kultura horretan behinolako balio burgesak baztertu egin dira, zati batean, eta, paradoxikoki, sistema ekonomiko kapitalista bera da horren erantzule; izan ere, sistema horrek, beharizanaren etika batetik kontsumoaren etikara igarotzean, deslegitimatatu egin ditu bere jarraipena ahalbidetzen duten oinarrizko printzipioak, beste norabidean mugitzen den joera postmodernistak askoz ere inplikazio handiagoa duelako (Bell, 1976). Balioei eta jokaera “arruntaren” jarraibide motibazionalei eraso egiteko gezi psikologikoa eskaintzen du, indibidualismoaren, liberazioaren, erotismoaren, nahi dena egiteko askatasunaren eta abarren izenean.

Egoera horri aldaketa kulturek eta sozialek hartu duten abiada gehitu behar zaio, bai eta teknologia berrien sarreraren ondorioz gure gizarteetako portaera-ereduetan gertatzen ari den aldaketa multzoa ere. Bizitza kulturalean nagusi da gauza iragankorren kultura, kontsumo azkarraren kultura, hain zuzen ere, kontsumo horretarako berenberegiratu diren produktuen kontsumoa. Gizarte irekiak dira gureak eta gizarte horietan informazioak, etengabeko berrikuntzak, eta irudiaren eta birtualitatearen kulturak gizabanakoaren inguru hurbilean agintzen eta eragiten dute (Castells, 1999a). Eta informazioaren gizartean gertatu den aldaketarik garrantzitsuenetakoa ikaskuntzari eragin dio; orain ikaskuntza ez dago eskolan gertatzen denaren mende, baizik eta eskolan gertatukoaren eta neska-mutilen inguruan dauden gainerako lekuetan gertatutakoaren arteko korrelazioaren mende dago. Orain eskola ez da ezagutzen hornitzaile nagusia, ezta neska-mutilek eta

horien familiek gehien errespetatzen duten hornitzailea ere (Fernández Enguita, 1990a, 1990b). Gainera, bizitza soziala asko eta azkar aldatzen ari da, eta eskolatik ematen diren erantzunak zaharkituta geratzen dira berehala. Eta, ikasleek, euren etxeetan, herrietako gizarte-etxeetan edo eskolan eskura dauzkaten baliabideekin, irakasleak transmititu ahal duen edo tradizionalki transmititu ahal izan duen baino modu azkarra-go, zehatzago eta erakargarriagoan eskura dezakete informazioa.

Arrakasta errazaren eta iragankorra denaren kultura, norberak norbere burua salbatzearen kultura, nik neure burua salbatuko dut, nahikoa da-eta. Balioen kultura hori ez da eskolatik kanpo aintzat hartzen. Orduan, erreferentzia isolatua da (...) Komunikabideetan guztiz kontrakoak funtzionatzen du (EI6 – BHI).

Nik sarritan pentsatzen dut, eta uste dut, [ikasleek]askotan hippitzat hartzen gaituztela, baina zentzu txarrean, iluminatu talde bat bezala. Eta, jakina, hori deserosoa da (...); izan ere, holako harrotasunarekin begiratzen naute, ez da begirada kritikoa, baizik eta diziplentea, “begiratu zein inozoa den, oraindik uste du...”, horrek haserretu egiten nau (...) eta hori sozialki horrela da (EI5 – BHI).

Bestalde, ez da ahaztu behar balio-sistema monokultural batean funtzionatzeko pentsatu zela eskola-sistema, eta horrela funtzionatu duela sortu zenetik hona. Hasietatik, klase ertain kulturalaren balio-sisteman oinarritu da, ikuspuntu etnozentrista eta berdintzaile argi batetik. Gaur egun, berriz, balioen arteko aldeak eta hausturak areagotu eta ugaritu egin dira, batez ere, gizabanakoen eta talde sozialen bizitzeko era, portaera sozial, jokaera soziopolitiko, identitate kultural, tradizio eta sinesmen erlijiosoei dagozkien balioetan (Beck, 1998, 2003; Touraine, 2005). Izan daiteke eskolak irakasten duena bat ez etortzea ikasleen balio-unibertsoarekin eta horien inguru familiar eta sozialean dauden interes eta eskakizunekin. Eskolaren eta profesionalen aldetik, tolerantzia eta errespetu ariketa baliotsua da kontzientzia askatasunean eta gizabanakoen erabakitzeko gaitasunenganako konfiantzan oinarritutako balio aniztasunean mugitzen jakitea. Baina, balioen amalgama ez da elkarbizitzaren sinonimo, eta “hutsune etiko” egoera batean eror daiteke, edo, bestela esanda, “hutsune moral” egoera batean, zenbait egilek esaten duten bezala (Stephenson, 2001); horrekin, balio eza baino gehiago beste egoera hau adierazi nahi da, *substantziarik eza bezitzaileek balioak kontzeptualizatzen dituzten eran* (Stephenson,

2001: 37). Bestalde, gizarte orok gizarte horretako partaide sentitzen diren gizabanakoak eta taldeak behar ditu, hau da, gizarte hori kohe- sionatzeko printzipioak, balioak eta sinesmenak onartzen dituzten giz- abanakoak eta taldeak. Eskola atal garrantzitsua da zeregin horretan, baina, horretarako, adostuta dauden eta behar bezala egituratutako ikuspuntua duten balio batzuk izateaz gain, balio horiek transmi- titzeko legitimitatea behar du.

Azkenik, postmodernitatearen gizarteetan kutsu berria duten jarrerak eta balioak sortzen eta finkatzen ari dira; balio horien aurrean, eskola gaitasunik gabe eta harrituta azaltzen da, baliabiderik ez due- lako edo bere burua ez duelako balio guztiak transmititzeko ardura duen erakunde bakar gisa ikusten. Autonomia, askatasuna, berdinta- suna eta antzeko printzipioak indartu ahala, gure gizarteetan gero eta garrantzi handiagoa ematen diegu beste alderdi batzuei, hala nola, genero berdintasunari, ongizate fisiko eta emozionalari, harreman afek- tiboen kalitateari, osasunari eta edertasun fisikoari, naturaren babesari, prebisioari eta existentziaren planifikazioari. Alderdi horiek balio-esta- tusa hartzen ari dira gure balio-eskala indibidual eta kolektiboetan.

Testuinguru horretan, ez da harritzekoa eskolari eta hezkuntza- sistemari zuzendutako eskakizun sozialak ugaritzea, curriculumean ba- lio horien sustapena eta irakaskuntza sar ditzan. Baina, erantzun be- harraren premiak ezkutatu egiten du eskolak guztiontzako berriak diren balio horiek sakon eta era egituratu batean lantzeko duen ardurari eta gaitasunari buruzko eztabaida. Horrela, balio horiek guztiak sartzeko ahaleginaren emaitza —osasun, elikadura, genero, bide hezkuntza, kont- sumo, gatazken kudeaketa, sexualitate, afektibitate eta antzekoei bu- ruzko programa espezifikoaren bidez bideratua— loturarik gabeko ideia bilduma izan da, gizabanakoei trebetasunak eskaintzen dizkieten erre- ferenteak izan beharrean.

Egia esan, eskolak oso kulturantza den (Touraine, 1995) eta eti- koki zatituta dagoen gizarteko exijentziei erantzun ahal izango badie, aldaketa sakonak behar dira hezkuntzan¹⁰. Hala ere, zeregin horri ekiteko funtsezkoa da legitimitatea izatea. Eta, hain zuzen ere, horixe

¹⁰ Europako herrialdeetan eta Espainian duela hamarkada batzuetatik hona egindako balio-inkestek ebidentzia empiriko bat azaleratzen dute, hain zuzen, gure gizarteak pluraltasunerantz eta munduaren ikuskeraren erlatibismo moral baterantz doazela.

da irakasleek nabarmentzen duten gabezia: ez dute sentitzen legitimitaterik dutenik gainerako erakunde sozialen aurrean gizarteetan gertatzen ari diren aldaketa kultural sakonek planteaturiko exijentzia eta erronkei aurre egin ahal izateko. Eta hemen, funtsezko garrantzia dute eskolaren eta familiaren arteko harremanak haurren eta gazteen heziketari ekiterakoan.

4. Balioekin lan egitea eskolan: irakasleen ikuspuntuak

Aitortu behar dugu balioei buruz eta balio horiek eskolan duten garrantziari buruz elkarrizketatu irakasleek daukaten diskurtsoa ez dela guk pentsatu bezain anitza. Gure ikerketaren datuek erakusten dutenez, irakasleak bat etorri dira, era esanguratsu batean, eskolak balioen transmisioan duen garrantzia baloratzerakoan. Aipatu denez, garrantzitsuena, zalantzarik gabe, eskola erakunde isolatua denaren ikuspuntua da; ikuspuntu horren arabera, eskola “bakarrik” dago –eta nahiko nekatuta, gainera– kode etiko bat transmititzerakoan eta gizartearentzat idealak diren, baina gizarteak inondik ere praktikan jartzen ez dituen erreferente baloratibo batzuk sozializatzerakoan. Lortu beharreko helburuen eta landu beharreko balioen gaineko diskurtsoak ere bat datoz, nahiz eta etapa, ikastetxe-mota eta hizkuntza-ereduen arabera, irakasleek desberdintasun bat edo beste azaldu. Desberdintasun horiek eduki baloratibo jakin batzuk barnera-tzeko eta aurkezteko orduan agertzen dira, eta hizkuntza egoera eta identitate nazional, kultural eta erlijiosoak bezalako alderdiei dagokie. Ikastetxeetako hezkuntza-komunitateek egindako dokumentuetan (IHP eta IIP) jasotako balioen gaineko azterketa sakonago baten faltan, eta elkarrizketen eta eztabaida-taldeen bidez jasotakoaren arabera, esan daiteke diskurtso mailan –*balioei* buruz esaten den mailan, hain zuzen–

Datuek islatzen dutenez, haustura bat dago azken 50 urteetako belaunaldien berdintasun normatiboarekin. Esate baterako, gogoratu dezagun azkenekoan Espainiako biztanleen erdiak zera esaten zuela *ezin da inoiz egon ongia eta gaizkiaren gaineko jarraibide argirik eta erabatekorik; ondo edo gaizki dagoena unean uneko egoeraren arabera da*. Iritzi hori dute, gazteen kasuan, hirutik bik. F. Andrés Orizo eta J. Elzo, (2000) in: *España 2000, entre localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Madril: Fundación Santamaría.

erreferentzia komunak azaleratzen direla. Planteamenduak izan behar dira kontuan, bai eta ikastetxeetan balioei ematen zaien ikuspuntua zehazteko eta azaltzeko era eta baliook lantzeko era ere; ikuspuntu eta egoera oso desberdinak daudela jakin behar da, nahiz eta inork zalantzan jarri ez, *per se*, eskolan balioak irakasten direla.

Bi alderdi aztertu dira derrigorrezko hezkuntzako irakasleen diskurtsoetan, eskolan balioak transmititu eta irakasteari dagokionez: balioak transmititzerakoan eskolak duen zeregina zein printzipiotan oinarritzen den eta nola ikusten den balioak irakastea, hau da, zein toki duen eskolan balioen irakaskuntzak. Ondoren, lortutako emaitzak aurkeztuko ditugu.

4.1. Zer zentzu du balioetan hezteak?

Oraindik ere, belaunaldi gazteenen sozializazioan zutabeetako bat da eskola, denon ustez, nahiz eta transformazio eta aldaketa ugari gertatu den. Hori horrela izanik, gure iritiz, eskolari dagokio ikaskuntza eta prestakuntza ahalbidetzea eta bermatzea, alde batetik, gizakiak laneratu ahal daitezen, eta, bestetik, elkarbizitzeko, gizon-emakumeek bizitza sozial, kultural eta politikoan bete-betean parte hartu ahal dezaten. Nahiz eta arauen edo etikaren alorrean transmititutakoaren kontzientziarik ez den beti egoten, helduek hezkuntzari buruz izan dituzten espektatibetan hazte eta heltze intelektualarekin batera doazen balio, arau eta jarreretan hezteko promesa egon da beti.

Egia da ikaskuntza integral hori ez dagokiola soilik eskolari. Ezagutzen eta balioen transmisioa oso zatikatua dago gaur egun –familia, komunikabideak, teknologia, berdinkideak–. Hala ere, instituzio bakarra ez den arren, irakasteko eta hezteko eginkizuna betetzen duen erakunde homologatua, espezializatua eta profesionalizatua da eskola, sortu zenetik. Ondorioz, eskolari eskatzen zaizkio erantzunak eta emaitzak, eta, neurri handi batean, eskola egiten da heziketaren arrakastaren edo porrotaren erantzule.

Horregatik dago hor eskola –baita familia ere–, erdigune sozialean, gure gizarteek dituzten arazoei buruz hitz egiten den bakoitzean. Sarritan entzun izan dugu: hezkuntza da lehenengo urratsa giza-banakoak eta gizarteak erabat gara daitezen, aurrera egin dezaten, eta askatasun- eta berdintasun-maila handiagoak lor daitezen. Hezkuntza, oro har, eta, eskola, bereziki, bitarteko eraldatzaile eta askatzaile gisa

hartzen duen ikuskera moderno hori oso sustraituta dago, eta, horren ondorioz, gizartea aldatzeko izaera estrategikoa esleitzen zaio eskolari, bai zentzu berritzailean, bai prozesu eta joera sozialen zuzentzaile gisa.

Baina ez soilik hori. Funtsezko helburua jakintzak transmititzea izatean, gizarte bakoitzak une historiko bakoitzean eskatzen duenaren arabera, eskola izaera estrategikoa duen bitarteko erreproduzitzailea da, gizarte integrazioa eta kontsentsua lortzeko, bai gizarte kohesioa ahalbidetze aldera, bai gizarte ordena bermatze aldera –jakintza horiek erreferente kognitibo eta ideologikoa osatzen dute, eta belaunaldi berriak erreferente horren arabera sozializatu behar dira–.

Eskola-komunitateko eragileekin izandako elkarrizketetan zein irakasleekin antolatutako eztabaida-taldeetan, agerian geratu da ideia horiek indarrean daudela bai eskolari buruzko diskurtsoetan bai eskolak gizartean duen garrantziari buruzko diskurtsoetan. Behintzat alor teorikoan, derrigorrezko hezkuntzari buruz dagoen ikuskera zabala da, ez dago ezagutzak barneratzera zuzenduta soilik, eta bere eginkizuna era askotako “jakintzak” hornitzean eta sustatzean oinarritzen da. Hau da, identitate pertsonalak eraikitzean eta gizabanakoa bizitza sozialaren ordena guztietan apurka-apurka integratzen lagunduko duten jakintzak hornitzean. Elkarrizketatutako irakasleetako baten hitzetan:

Oinarri-oinarrizko erakundea da eta bere helbururik garbiena, hau da, eskolarengandik espero dena jakintzak transmititzea da. Jakintza mota hori, azken urteetan, zabaltzen ari da maila sozialean. Lehen, jakintza edukia zen, batez ere, eta, gizartearen arabera, azken urteotan, eskolak aurrerapausoak eman ditu edukiak jakitean, egiten jakitean (estrategia), elkarbizitzen jakitean, hau da, jarrera eta balioetan, eta, gero, pertsona izaten jakitean, hau da, pertsona baten identitatea, norbere pertsonalitatea, eman nahi dion interpretazioa erazten duena (EI10 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatu Erlijosoa).

Zalantzarik gabe, balioak jakintza horien eremu kompetentzialetako bat dira. Irakaskuntzak dituen kezkek eta zailtasunak (“transmisio krisi” orokortua, erreferente baloratiboen pluraltasuna eta haustura etikoa nagusi den egoera batean) diskurtso baten ardatzak dira, eta horren atzean dagoen ikuspuntua da eskolan balioetan hezte beharrezko estrategia dela eskolak bere lana egiten jarraitu ahal izateko.

Egia da *balioak/eskola* binomioak hartu duen garrantziak zerikusi handia duela bigarren modernitateko gizarteek bizi dituzten destradi-

zionalizazio-, indibidualizazio-, baita gizartearen eta kulturaren dibertsifikazio-prozesuekin ere. Baina, irakurketa orokor hori egin ondoren, argitu nahi dena zera da, zergatik den garrantzitsua irakasleentzat balioak eskola-curriculumean egotea. Argi dagoenez, gai horri eman beharreko erantzunak balioen hezkuntzak izan behar dituen helburuen alorrean kokatzen dira, alegia, “izan beharraren” alorrean. Eta, jakina denez, “printzipioen” diskurtsoa ez da beti bat etortzen ezagutzen edo gauzatzen den errealitatearekin.

Eskolaren egungo egoerari buruzko diskurtso orokorrenek adierazten dutenaren arabera, hiru printzipiotan oinarritzen dira ezkutuko edo ageriko curriculumean dauden balioak: *misioa*, *bazterkeriaren prebentzioa* (edo, bestela, gizarteratzearen sustapena) eta *kontzientzia kritikoaren garapena*. Edonola ere, hiru ideia horiek bat egiten dute derri-gorrezko eskolari buruzko ikuspuntu batean: hain zuzen ere, eskola aukera komun en eremua da, gizarteratzeko bidea egin behar duten gizon-emakumeentzat irekita dagoen eremua, muga sozial eta kulturaletatik eta horien ondoriozko desberdinkerietatik sortutako limitazio guztiak bereganatzen dituen, bere helburua gizabanakoek gizartean bizitzeko behar dituzten gutxieneko erreferentzia kognitibo, emozional eta normatiboak bermatzea baita. Azken batean, eskola esentzia eraldatzaile eta integratzailetzat hartzen da, irakaskuntza publikoaren zein pribatuaren diskurtsoan.

Niretzat, eskolak erabat eraldatzen du pertsona, eta nik asko baloratzen dut; izan ere, batzuetan pertsonalki exajeratu ere egiten dut, eta esaten dut “neska-mutilen alde egin behar da”. Pentsatzen dut neska-mutilek ekipatuta joan behar dutela. Gizarte zaila sortu dugu eta prestakuntzarik onena duena eta hobekien ekipatuta dagoena hobeto egokituko da denetara, bere burura, bai eta besteei erakusteko, eraldatzeko (ID8 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatu Erlijosoa).

Errealismo faltarik gabe, irakasleek eraldatzeko gaitasun hori ikasleak “nahi izatearekin” eta “ahal izatearekin” lotzen dute, betiere, bere gizarte eta bizitzako zirkunstantzien arabera. Bi baldintza horiek ahuldu egiten dira, batez ere, DBHko mailetan. Dena den, gure irakasleek eskolak erakunde mailan duen ahultasuna aitortzen dute –era esplizitu edo ez hain esplizitu batean–, baina eskolak funtsean heziketan daukan eginkizuna ere indartu dela aitortzen dute. Eskolaren helburu inklusibo edo eskludentari buruzko planteamendu erredukzionistak alde batera utzita, esan daiteke, behintzat alor teorikoan,

derrigorrezko irakaskuntzaren ikuskeran eskolaren helburu integraztailea nabarmentzen dela eta bere ahalmen eraldatzailea aldarrikatzen dela. Ikus dezagun orain zein zentzu eta helburu ematen zaion balioen irakaskuntzari eskolaren ikuspuntu orokor horretatik.

4.1.1. Balioetan hezteko eskolaren “misio” gisa

Adostasun handiena sortzen duen arrazoien artean “eskolaren misioa” deritzona dago. Horri dagokionez, balioen alorreko hezkuntza kalifikatzerakoan, batzuek esaten dute *funsezkoa dela eskolaren barnean* eta *oinarrizko eta beharrezko zutabea dela* –hori bai, eragiteko ahalmen gutxirekin–; beste batzuek behin eta berriz esaten dute balioetan prestatzea eskolaren beraren helburua izan behar dela, eta eskola horrek edukietan oinarrituta egotetik prestakuntzan oinarrituta egotera pasatu behar duela. Auzi horri dagokionez ere, autokritika egiten zaio oso-oso ideologizatuta egon den hezkuntza-eredu baten ondoren hezkuntzaren munduak bizi izan duen “doktrinatzeko beldurrari”. Irakasleek jakin badakite muga zailak eta nahasiak daudela balioetan prestatzearen eta inkulkazio ideologikoaren artean; baina, modu berean, badakite alde batera utzi behar direla lehenbailehen aurreiritziak, alboratu egin behar direla ideia, sinesmen, balio eta jarretan heztearen aurreko beldurrak, bai eta irakasleak bizitzarako irizpideak transmitzerakoan hartu beharreko konpromisoaren aurreko beldurrak ere.

Nire ustez ez da izan behar lehen esaten ziguten hezkuntza inofensibo hura. Nik uste dut erabat partziala izan behar dela, eta, arazo bat dagoenean, mahaigaineratu egin behar dela; eta, edozein egoaren aurrean, ikasleekin lan egin behar da, eskolako edozein momentu aprobetxatuz. Nik uste dut horixe dela gure eginkizuna. Ez bagara erabat inplikatzeko, alferrikakoa da (EI12 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatua).

Eskolan momentu desberdinak egon dira eta balio ugari bideratuzetik, bada, bideratzeari utzi zitzaion, eta esan zen “beno, ni ez naiz sartuko, hori norberaren gauza da-eta”. Orduan, orain konturatzen zara, beno, lehendik konturatuta zaude, baietz, balio batzuk bidera ditzakezula, zuk esaten dituzunak edo zuretzat garrantzitsuak direnak, zeuk garrantzitsutzat bideratu, zuzendu eta aurkeztu ahal dituzu. Esatea “honek zeure bizitza bideratzeko balioak dizu eta ez ibili etengabe noraezean zuretzat garrantzitsuena zer den jakin gabe (EI9 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatu Erlijioso).

Ikastetxe publiko eta itunduetako irakasle eta hezkuntza eragile ugari konpartitzen duten ikuspuntu horren ostean, behin eta berriz agertzen den alderdi bat ere badago: lehen transmisioan beste erakunde sozializatzailerik batzuek betetzen zuten lekua orain eskolak bere gain hartu edo bete behar du. Baina ikasleak “prestatzeko eginkizuna” berreskuratzeko ideia ere agertzen da, lehiakorra den eta lehia, kalitate eta bikaintasun irizpideetan gehiegi murgilduta dagoen eskola batean.

Eskolak ahal duen guztia esan behar du. Argi izan behar da kontua ez dela eskolatzea, baizik eta heztea, eta heztea pertsonak prestatzea da. Gainerakoa hezkuntzako beste eduki bat baino ez da, baina gehiago, zerbait gehiago. Ezin dugu baztertu... haur hau ona da, % 100ean joan behar da ekipatuta, zenbat eta gehiago hobe; baina lehendabizikoa da, nire ustez, eskolak hezi egin behar duela. Lehendabizikoa balioak dira. Ez du arrakasta lortzen tituluak dituenak. Pertsonak lortzen dute arrakasta. Nik sarritan esaten diet: hemendik ateratzen zarenean, diskriminatzen den jendea dagoenean, ez duzu kartel bat eramango matrikuladun haurra zarela esanez, ez, hori bai, denda batera bazoaz saltzailerik (...) pertsona atsegina bazara, ondo hezia, errespetatzen badakizu, hori asko baloratuko dizute, baina zuk hamarrak atera badituzu, ez, inork ez dizu igarriko hamarrak edo biak ateratzen dituzun, pertsona zaren igarriko dizute. Eta horixe da landu behar dena (EI8 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatu Erlijiosoa).

“Misioaren” ideia horrekin bat etorrira, ikastetxe itundu erlijiosoen kasuan, “sinesmen erlijiosoei” egiten zaien erreferentzia aipatu behar da, kasu horretan, balioen alorreko hezkuntzaren oinarri den erreferentzia-markoa delako. Ikastetxe horietan balioen alorreko hezkuntza funtsezkoa da berez, erlijio katolikoan inspiratutako balioen gaineko proposamen partzial, zehaztu eta espezifikoak duen idearioan oinarritzen delako hezteko eginkizuna. Baina, bestalde, hori ez da nahastu behar klaustroari jarduketara bateratu eta serioa aitortzearekin balioen prestakuntzaren alorrean –eurak ere gai horretan lehenengo eszeptikoak dira eta–.

4.1.2. Balioak gizarte-bazterkeriaren prebentzio gisa

“Gizarte kohesioa”, hau da, gizabanako eta komunitate integratuen sortzeko zeregina irakasleen eta hezkuntza-eragileen diskurtsoan nabarmendu behar den bigarren alderdia da. Eskola/balioak bi-

nomioa beharizan gisa agertzen da herritarrak prestatzerakoan eta gizarte integrazioaren bitarteko modura. Eskolaren alorreko eragileek ideia hori azpimarratzen dute:

Eskolaren eginkizuna gizabanako integratuagoak prestatzea da, nahiz eta praktikak beti ahalbidetu ez (Hezkuntza Administrazioako Teknikaria).

Herritarrak balioetan heztea hezkuntza-politikaren ardatza izan behar da (CC.OO. sindikatua).

Funtsezkoa da gizarte demokratiko batean aukeratzeko posibilitatea duten pertsonak izatea, iniziatiba dutenak, mugitzen dakitenak (Denon Eskola-2).

Balioen alorreko prestakuntza erabakigarria da hezkuntzan, etorkinentzat zein bertokoentzat. Migrazio prozesuekin batera gertatzen diren elkarbizitza eta tolerantzia arazoak hezkuntza eta prestakuntzaren alorretik landu behar dira, errespetu, onarpen, tolerantzia eta elkartasun jarrerak barneratzeko (SOS Arrazakeria).

Ez dute soilik gizarte-eragileek egiten irakurketa hori; izan ere, irakaskuntza egunetik egunera bizi dutenentzat ere, balioen alorreko hezkuntza eskolaren ardura da elkarbizitza eta kontsensua ikasteko aukera ematen duten balioak sustatzerakoan, hala nola, tolerantzia, berdintasuna, elkarrizketa eta elkartasun balioak, baita estereotipoak eta aurreritziak desagerrarazten dituztenak eta desberdina denarenganako errespetua sortzen dutenak ere:

Balioek balio dute. Gero, norberaren borondateak bide bat edo beste hartuko du. Bitarteko sozial guztietatik, eskola da sozializazioa, gizartearekin eta gizartearen edo gizartearen zati handi batean dagoen aniztasunarekin (mutur guztietako aniztasuna) harremanetan jartzen zaituelako (...) Eskolak aukera horiek eskaintzen ditu eta besteenganako ardura, eta, azken batean, sozializazioa bilatzen du. (...) Eskolak oinarritzako prestakuntza lortzeko, transmititzeko eta gizartea eraikitzeko balio du. Bazterkeria prebenitzea eskolaren eginkizuna da. Gizarte egintza da eta sozializazio egintza garrantzitsua eta oinarritzakoa da. Eta inklusio-esklusio, eta arrakasta-porrot arazo guzti hori bere gain hartu behar du eta hartzen du (EI11 -- DBHko Ikastetxe Pribatu Erlijosoa).

Beste herritar batzuekin elkar biziko diren herritarrak egiten ahalgaitzen gara (EI2 -- Lehen Hezkuntzako Ikastetxe Pribatua).

Balioen alorreko hezkuntza funtsezkoa da porrota eta gizarte-bazterkeria prebenitzeko. (.....) Etorkinekin, desberdinak direnekin, porrot egin dutenekin lan egiten den momentutik, arazo psikikoak, fisikoak, kulturalak eta familiarak dituzten neska-mutilei inguruko gizartearen parte izaten laguntzen zaie; gizarte horretan baldintza onetan parte hartu ahal izateko behar duten prestakuntza jasotzen laguntzen zaie. Eta holako handicap-ik ez duten neska-mutilei ere, laguntza zaie besteekin lan egin behar dutenerako prestatuta egon daitezten (EI6 – BHI).

Uler daiteke herritar izaera oinarrizko titulaziorik gabe ere gauza daitekeela, jakina; (...) eskolaren bitartez, gizarte-bazterkeria jasaten duten kolektiboekin gizartearen berdintasuna lortzeko asmoa izatea itzela da. Gure neska-mutilentzat gaitasunak, trebetasunak, behar beste heldutasun lortzen dira, komunitateko eta kulturaren eta hezkuntzaren alorreko beste eragile batzuekin batera, herritartasun duina gauza dezaten, gizarteak insertzioari dagokionez dituen benetakoa arazoak albo batera utzita. (...) Balioen alorreko hezkuntza eta balioak funtsezkoak dira gizarte-bazterkeria eta eskola-porrota prebenitzeko. Ezin duzu gizarte-zailtasun handiak dituzten pertsonen osatutako hezkuntza-komunitate bat gainditu, ezin duzu eskola-porrota gainditu, ez baduzu elkartasunez blai egiten (EI4A – BHI).

Azken batean, derrigorrezkoa den aldetik, eskolari erantzukizun bat aitortzen zaio gizarte-bazterkeriaren prebentzioan; baina, gizarte-bazterkeria ez da soilik ikaslearen eskola-porrotaren ondorioa. Arazo horrek kompetentzia eta trebetasun kognitiboak ikastea baino harago doan prestakuntza eskatzen du. Izan ere, hezkuntzaren beste planteamendu bat egiten du, hau da, balioen alorreko prestakuntzaren eta elkartasunaren hezkuntza. Horrela, balioen alorreko hezkuntza, prestakuntza eta transmisioa irakaslearen lanaren eta eskolaren funtsezko alderdia da, porrota eta gizarte-bazterkeriari aurre egitera zuzenduta dagoen hezkuntza integralaren, prestakuntza intelektualaren eta giza prestakuntzaren ikuspuntu batetik. Bigarren hezkuntzako ikastetxe publiko batean elkarrizketatutako zuzendaritza taldeko irakasle batek esandakoa hartuta, derrigorrezko hezkuntzan, eta, batez ere, DBHn balioekin lan egitea “gizartearen parte sentitzera gonbidatzea eta onartzea” da; balioek errealitate hori hurbiltzen lagundu behar dute, ikaslea konbentzitu behar da gizarteratzeko laguntza bat dela, bere gaitasunak landuz.

4.1.3. Balioak, ikasleengan kontzientzia kritikoa garatzeko

Ikuspuntu indibidualista zein kolektiboetatik, diskurtso batzuek beste alderdi hori aipatzen dute. Balioen hezkuntza zertarako? Belau-naldi berrietan kontzientzia kritikoa eragiteko. Bestela adierazita, gizartearen funtsezko arazoen aurrean gizabanakoak kontzientzia izan dezan. Horrela, eskolan balioekin egindako lanaren helburua gizabanakoa gizarte gatazken aurrean indartzea da; elkarrizketa batean jaso dugun bezala, *munduan gertatzen denaren aurrean benetan sentiberak diren eta gatazka horien aurrean erreakzionatzeko gaitasuna duten pertsonak prestatzea da helburua.*

Ildo horretan, baina ikuspuntu orokorrago batetik, ikastetxe publikoetako elkarrizketatu batzuek eskolan balioetan hezteak sozialki duen izaera hauslea azpimarratu dute. Eskolan eta eskolatik kanpo nagusi diren balioen artean dagoen aldea abiapuntutzat hartuta, irakasle horien ustez eskolak “balioen erreserba” edo “*Sancta Sanctorum*” izaera hartu behar du bere gain, hau da, erreferente bat izan behar du ikasleentzat, pertsona gisa heltzeko gizarteak balio positibotzat hartzen dituen, baina, gizarte dinamika ia osoan islatuta ez dauden balioak esperimentatu eta bizi ahal izateko.

Eta eskolak benetako balioen erreserba izan behar du; izan ere, ez badago lekurik balio positiboak, benetako balioak, pertsona gisa garatzeko balioak eta gizalegez garatzeko balioak eman daitezten, dena bertan behera utz dezakegu. Erreferente bat behar da, bizi eta esperimentatu ahal izateko. Bestela, ez litzateke ezer geratuko. Guretzat erosoen atzetik joatea da, kontrara egoteak ahalegin handia eskatzen du (EI5 – BHI).

Ikasleentzat erreferentea izateko eta horrela jokatzeo betebeharra jartzen zaio eskolari; kontzientzia kritikoa sortu behar du ikasleengan sarritan gizartean azaleratutakoekin bat ez datozen balioekin. Hori bai, jakinda eskolatik kanpo indar operatiborik ez duten balioak ahultzeko arriskua dagoela.

Azkenik eta omisioak ere garrantzitsuak direnez, nabarmendu behar da ez dela ezein diskurtsotan aipatu oinarritzkoa edo eraginkorra den hezkuntzarako “eskubidean” oinarritzen den balioen hezkuntza. Ikusi dugunez, balioen hezkuntza eskolaren, irakasleen edo hezkuntza-politikaren arduradunen betebehara gisa planteatzen da, ez, ordea, gizabanakoen eskubide gisa.

4.2. *Balioen garrantzia eskoletan*

Ikertutako kolektiboak balioen alorreko hezkuntzak duen garrantziari buruz egindako balorazioetan era askotako perspektibak eta tratamenduak daude balioak ikastetxeetan irakastearen gainean. Horiek, zailtzarrik gabe, hezkuntzaren alorrean balioei buruz dagoen diskurtsoen eta praktikaren arteko lehenengo desberdintasunetako baten isla dira.

Irakasleek badakite balioen gaiak eskolan garrantzi handia duela eta gero eta gehiago izango duela. Badakite, gai berria izan gabe, bestelako garrantzia hartzen ari dela gaur egungo gizartean eta estrategia berriak behar dituela. Azken urteetan egin ahal izan dena baloratzen dute, baina badakite garapenak oso desberdinak izan direla ikastetxeen arabera, eta horien irismena ez dela nahikoa izan.

Ikastetxeetako hezkuntza-arduradunen –zuzendari, idazkari, orientatzaile pedagogiko eta etapa koordinatzaileen– elkarrizketak aztertzerakoan, hiru ildo desberdinak dira; ildo horiek, gure iritziz, balioen sustapenaren eta horiek irakasteko estrategien gaineko ikuspuntuak biltzen dituzte. Nagusiki, ikuspuntu horien arteko desberdintasuna balioetan prestatzeko estrategiaren gainean dagoen ikuskeran (orokorragoa edo partikularragoa), eta balioak curriculumean zehazteko eta esplizitatzeko eran dago. Identifikatutako hiru ildoetatik, bik –balioen ikuspuntu *osagarri* edo *integral* gisa identifikatu ditugunak– aldeko gehiago dituzte, eta, gure iritziz, eskolan gaur egun balioen irakaskuntzak hartu behar duen ikuspuntuari buruz dauden iritziz gehienak biltzen dituzte. Ondoren, ikuspuntu horien oinarritzko ezaugarriak aipatuko ditugu. Edonola ere, orokortze ariketa horrek ez du ezkutatu nahi, gure ustez, gaur egungo egoeraren ezaugarriak direnak: irizpideen aniztasuna, eta EAEko hezkuntza-sistemako derrigorrezko irakaskuntzan balioei ematen zaien ikuspuntuan eta tratamenduan zehaztasunera jotzeko joera. Hezkuntza alorreko eragileak bat datoz eskolaren inguruko irudi horrekin, euren diskurtsoetan esan dutenaren arabera, batez ere, irakaskuntza publikoaren kasuan. Ikuspuntu hori oso era adierazgarrian jaso da *Denon Eskola* guraso elkarteko ordezkari batek esandako hitz hauetan:

Balioak dira eskolak pendiente duen ikasgaietako bat. Ez dago adostasunik eta ez dago benetan balioetan hezten duen eskola publikorik: zentro batzuk daude gai batzuei beste batzuei baino garrantzi gehiago ematen dietenak (Denon Eskola-2).

4.2.1. Partikularismo morala: “Ikastexeko bakoitza mundu bat da, irakasle bakoitza beste mundu bat, ikasle bakoitza beste bat...”

Horrela laburbil daiteke elkarrizketatuek azalduzako ikuspuntuetako bat. Elkarrizketak egiteko aukeratutako ikastetxe bakar bati dagokio, baina, hala ere, ez da diskurtso isolatua. Gutxienez bada ere, eztabaida-taldeetan parte hartu dutenen jarrera batzuetan ere azaldu da.

Ikuspuntu horretatik, eskolak balioetan hezteko funtzioa bete behar duela aitortzen da, baina, hori zehaztea zaila dela eta balioen irakaskuntza zehaztugabea dela ere aitortzen da. Kasu horretan, ez dago jarduteko ildo bateraturik eta, balioen presentzia zehaztugabe dago ikasturtearen helburu nagusietan. Balioak, beraz, sakabanatuta daude eta ez da lan koordinaturik egiten baliook aztertzerakoan eta lantzerakoan; bestalde, ez da lorpenen edo emaitzen ebaluaziorik egiten arlo horretan beste arloei dagokienez. Emaitza ikuspuntu arbitrarioa da, artikulatu gabekoa eta oso partikularista balioen alorreko prestakuntza irakasleen lanean sartzerakoan. Irakaskuntzaren gaineko ikuspuntu hori oso pribatizatua eta pertsonala da –“bakoitzak bere erara egiten du”–, koordinaziorako eta talde lanaren aldeko jarrera eskasa dago, gauzak nola egin behar diren esatea gustatuko ez balitz bezala, gainera, zuzen jotzen ari dela ziur egonik.

Ezin da baloraziorik egin, ume bakoitza mundu bat da-eta, ikastetxe bakoitza ere beste mundu bat da eta irakasle bakoitza beste bat, ezin da ezer bateraturik planifikatu; ezin da ikastetxeetako idearioetatik irakasleen lan profesionala bideratuko duen jarraibide bateraturik atera. (...) Nik ez dakit eskolaren prestakuntza-lanak gizarte-bazterkeria prebeni dezakeen, nik neuri dagokidanaz hitz egiten dezaket-eta. Haur batekin ahalegintzen bazara, eta haurrak ahal duen guztia egiten badu, estimulatu baduzu eta abar, eta ikasturte horretan haurra ahalegintzen bada... baina hurrengo ikasturtean, ez duzu zerikusirik haur horrekin, ez dakizu nola jarraituko duen, gero, irakasle guztiek ez dutelako metodologia bera erabiltzen, ez dituzte ideia berberak, ezta formula berberak irakasteko: egin zeuk lortu ahal duzuna (EI3B – Lehen Hezkuntzako Ikastetxe Publikoa).

Jarrera hori ez da balioen alorreko hezkuntzara mugatzen, baina, hala ere, areagotu egiten da balioen alorreko hezkuntzaz ari garenean, eta bidea ematen du bakoitzak ikasgelan gauzak berak nahi dituen erara egiteko; horrela, ez dago besteekin koordinatu beharrik, ezta adostasunik lortu beharrik, eta, ondorioz, ez dago antolaketa edo pe-

dagogia mailako aldaketarik edo berrikuntzarik sartu beharrik ere irakasle bakoitzak lan egiteko duen eran. Balioen alorreko prestakuntza ikaslearen eskuetan geratzen da. Ez da onartzen jarraibide edo orientazio esplizitu, integratu edo antolaturik landu beharreko balioetan eta erabili beharreko estrategietan. Funtsean, balioak ezkutuko curriculumaren osagaitzat hartzen dira, tutoretzen, erlijioaren eta aukerazko ikasgaien laguntzarekin, horiek hartzen baitira egintzen eta jarrearen esanahi moralarekin zerikusia duten gai guztiak lantzeko eremutat, beti ere, zirkunstantzialki landu beharra ikusten bada. Deigarriena da ikuspuntu horretan ikastetxeetan horrela jarduten dela uste izana; izan ere, elkarrizketa berean haxe esaten zaigu:

Ikastetxe honetan ez beste inon ez dira balioen eskolak ematen, beren-beregi balioena. Hori tutore bakoitzaren araberakoa da, eta tutore bakoitza libre da; ni tutore izan naizenean eta eskolak eman ditudanean tutoretzak egiten aritzen nintzen beti. Zientzietako, matematikako edo hizkuntzako klase batean, ikaskideen artean tirabiraren bat gertatzen zenean, bada, klasea gelditu, eta hitz egiten genuen, ea zer gertatu den eta abar. Klase berean bati eta besteari galdetzen zaio, eta tutoretza bat egiten da. Baina hori profesional bakoitzaren araberakoa da, eta horrek (hau da, bata edo beste egin behar dela) ezin du inon idatzita egon (EI3A – Lehen Hezkuntzako Ikastetxe Publikoa).

Eskolan balioak irakasteari buruzko ikuspuntu horren atzean, lan egiteko eran, nolabaiteko isolamendua eta beste ikastetxe batzuen errealitateari buruzko ezjakintasun argia –edo indiferentzia– antzeman daiteke; eta, horrek ez du, inola ere, irakasleek euren lanean bizi duten bakardade eta inpotentzia sentimendu hori gainditzen laguntzen. Beste ikuspuntuaren aldean, balioak lantzeko era hori gutxienena izan arren, egia da hezkuntza-sistemaren alderdi batek horrela pentsatzen duela, eta ematen du horiek ez dutela konfiantza handirik eta ez dutela ilusio handirik funtzionatzeko beste era batzuei ekiteko.

4.2.2. Balioak irakaskuntzaren osagarri gisa

(...) Eskola zera da... bere eginkizunen artean balioak transmititzea egon behar da, baina ez hori soilik eta eskusiboki, eta ez da hori izan behar garrantzitsuena, ezta garrantzia gutxien duena, balioak transmititu beste batzuk ere transmititu ditzaketelako (EI9 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatu Erlijiosoa).

Ez dago zalantzarik, hezkuntza-komunitateetan gero eta finkatua-
go dago etorkizuneko herritarrak balioetan prestatzeko ardua handia-
goa hartuko duen eskolaren beharra. Baina, ikusten ari garen bezala,
eragina eta ikuspuntua ez dira berdinak.

Sektore batentzat balioen alorreko hezkuntza ez da eskolaren
eginkizun bakarra; beharrezkotzat jotzen du horren eraginkortasuna,
batez ere, eta lehen hezkuntzako ikastetxe publiko baten zuzendaritzak
adierazten duen bezala, *ezagutzetan eta bestearenganako errespetuan
hezteak gizarteratzea errazten duelako*.

Dena den, etsipena edo erresistentzia antzematen dira jarrera
horien atzean, hau da, beharrezana aitortzen dute, baina, era berean,
adierazten dute balioak transmititzea ez dela eskolaren eginkizun
bakarra eta ezin duela berak bakarrik balioen transmisioa bermatu.
Ikuspuntu hori sare publikoan zein pribatuan azaltzen da. Alde ba-
tetik, balioen alorreko hezkuntza curriculumean sendotzea inposatu-
tako beharrezantzat hartzen delako –beste instantzia batzuek lan hori
bertan behera utzi dutelako–, eta eskolaren zeregin nagusia (irakastea)
betetzeko egin beharreko ahaleginak banatu behar direlako. Bestetik,
beste eragile bat izanik sozializazioan, ez duelako balioen hezkuntzan
“bereziki erreferentziala” edo “doktrinala” izan behar, izan ere, zeregin
hori familiari dagokiola uste da-eta.

Baina nik uste dut baloretan guztiok gaudela ados. Minimo
horietan gero bestetan ez gara sartuko eta puntu, ze hori da per-
sonarena, familiarekin lan egiteko edo komentatzeko (ED1 – Lehen
Hezkuntzako Ikastola Publikoa).

Aitortuta balioekin lan egiteak duen garrantzia, kasu honetan,
lanketa integral baten bidez baino gehiago, programatutako jardueren
bidez gauzatzen da, bai eta ikastetxearentzat interesgarriak diren gaiak
jorratzen dituzten jarduketara zehatz batzuen bidez ere. Eskola publi-
koetan zehar-lerroen bidez lantzen dira balioak. Zehar-lerro horiek
esku hartzeko arloak edo gaiak markatzen dituzte, curriculum proiektu-
an aukeratzen diren gaiak eta ikasturte bakoitzean planteatzen eta
planifikatzen direnak. Ikastetxe pribatua denean, ikastetxeko idearioak
bideratzen ditu landu beharreko balioak, ikasturte bakoitzean jorratu
nahi diren gaiak eta horien garapena; eta, orokorrean, balioen diseinua
eta balioen alorreko hezkuntzaren proposamena erlijioiko irakasleek
egiten dute.

Horren emaitza, programazio, denbora eta materialen ikuspuntu-tik ez bada oso jarduera arbitrarioa ere, bada, neurri batean, jarduera sistematizatu eta zentralizatu; aldi berean, eklektikoa da edukietan eta aplikazio irizpideetan. Plan, programa eta edukiekin funtzionatzen da, eta, horiek zuzenean tutoretzetan edo zeharka ikasgaietan landuta, prestakuntzaren osagarritzat hartzen dira. Sarritan, hezkuntza sailaren, toki- eta autonomi-administrazioaren arlo eta sailen, gizarte elkarteen, erakunde pribatuen eta bestelakoen laguntza zerbitzuek eskainitako balioen alorreko hezkuntza-programetara jotzen da. Zeharkakotasu-nari eta balioei dagokienez Lehen Hezkuntzarako eta DBHrako proposatutako curriculum lerroak jasotzen dituzte programa horiek (ikus I taula). Baina, gai horri buruz dagoen eskaintza kopuruaren ondorioz *eskola-azoka* sentsazioa sortzen ari da hezitzaileen artean, elkarriketatu batek adierazten duen bezala:

Ez dakit. Balioetan hezteko bidea ematen diguten taldeak, materialak eta argitalpenak daude. Baina eskolari hain zama handia ari zaio jartzen..., alde batetik, kontsumismoa dago, umeek kontsumitzen ikasi behar dutela, beste alde batetik, trafikoa, beste batetik, garr-raio publikoa erabili behar dela, jaten ikasi behar dutela, agintea errespetatu behar dela, hormaren alderditik jaitsi behar dituztela eskailerak, ez ikastetxean sutea dagoelako, larrialdietan ere, ohitu daitezten. Eskolari zama handia ari zaio jartzen, komertzio bat balitz bezala. Gero eta gauza gehiago, guk eman behar dugun produktuen komertzioa ugarituz (E12 – Lehen Hezkuntzako Ikastetxe Publikoa).

Zama hori ez dator bat eskolaren errealitatearekin; izan ere, eskola mugatuta dago denbora eta espazioari dagokionez, ikasleen adierazmen, elkarriketa eta hausnarketarako, bai edukien programazioari dagokionez, bai erabili beharreko metodologiari dagokionez (eskola magistralak, irakaslearen protagonismoa ikasgelan...). Irakasleen araber, egoera hori lehen hezkuntzan bizi da, DBHn okerrera egiten du, balioen gaiak garrantzia galtzen duelako, eta derrigorrezko hezkuntza-tik kanpo areagotu egiten da ikasketek duten garrantzia nagusitzen delako. Horri dagokionez, elkarriketatuetako batek hausnarketa kritiko interesgarria egin du, eskolak bere izaeragatik balioen hezkuntzaren gaur egungo eskakizunari erantzuteko duen gaitasunik ezaren gainean:

Momentu honetan esango nuke eskolak duen egitura eta ordutegiagatik ere ezin dio erantzun eskatzen zaion jarduerari, hain zuzen ere, balore horiek guztiak landu. Ezin da. Momentu honetan ez.

Egituragatik. Eskola pentsatuta dago lanerako, lanpostu bat lortzeko eta horren arabera egituratzen dira programa guztiak Arazoa programa da eta nola banatu programak eskola ordutegiaren barruan. Sistema ekonomikotik ere guri eskatzen digutena da jendea prestatua egotea, prestatuta teknikoki (STEE-EILAS sindikatua).

Eskolan balioek duten garrantziari buruzko ikuspuntu horrek, gainera, aipatu beharreko beste ezaugarri batzuk ditu. Oro har, jakina da irakasle guztiek lantzen dituztela balioak, baina irakaslearen protagonismoa, bere inplikazioa edo konpromisoa ia agertu ere ez da egiten diskurtsoetan. Balioen alorreko hezkuntzari dagokionez, irakaslearen "arauen araberrako" ikuspuntua edo ikuspuntu "profesionalizatua" azaltzen da, hau da, balioak landu beharreko beste eduki (ikasgai) batzuk dira eta curriculum proiektuan daude programatuta eta zehaztuta. Horrekin lotuta, balioen alorreko prestakuntza bideratzerakoan, zeharkakotasunari buruz ezarrita dagoenaren gainean jada prestatuta dauden kanpoko programa edo materialak erabiltzen dira.

Ez da ia azaleratzen ikastetxean landu beharreko balioen gaineko adostasun prozesuei, jarduketan koordinazioari, estrategiei edo zailtasunei buruzko gairik. Soilik irakaskuntza publikoan agertu diren iritzi batzuk aipatu dute eskolak duen erantzukizuna balio bateratuak proposatu edo sustatzerakoan, eta, horri dagokionez, zenbait iritzi daude. Batzuen ustez, eskolak landu behar duenari buruz hausnartu beharra dago, zein alderdi baloratibo azpimarratu behar duen eta zein alderditan izan daitekeen eraginkor. Hala ere, zuhurtzia eta erreparoa ere nabaritzen dira puntu horretan, *lehenengo zer landu zehaztu beharko dugu, eta, gero, kontuz!* esan digu ikastetxe bateko zuzendariak aniztasun ideologiko eta moralari buruz hitz egiterakoan, sexua, familia, erlijioa, indarkeria eta antzeko gaietan. Balioen alorreko hezkuntzari dagokionez zalantzan jartzen ez diren gutxieneko batzuk daude; horietan adostasuna dago eta gutxieneko horiek lantzen dira, *gero besteetan ez gara sartzen, eta kito. Hori pertsonari dagokio, familian lantzen edo aipatzen dira.*

Edonola ere, hutsune esanguratsu horiek, praktikan, uste honekin batera doaz: irakaskuntzaren kalitatea ez da balioekin identifikatzen, irakaskuntza akademikoarekin baizik, hau da, ezagutzarekin. Ikuspuntu kritikago edo meritukratikago batzuetatik, behin eta berriz aipatzen da sozialki interes nagusia dela eskolak eskola-porrota ez sortzeko eta emaitza hobekak lortzeko gaitasuna izan behar duela; horrela, balioak alor garrantzitsu baina osagarri batera mugatzen dira.

4.2.3. Ezagutza eta balioak: eskola proiektu etiko gisa

Ildo horretan nabardurak dauden arren, egia esan balioek eskolan duten garrantziari buruzko ikuspuntu bateratua dago. Ikuspuntu hori ezberdina da aurrekoetatik. Lehenengo eta behin, eskola ez delako soilik ezagutza transmititzeko bitartekotzat hartzen, nahiz eta bai pentsatzen den gizartea gero eta arduratuago dagoela konpetentzietan eta eskolako emaitzetan, balioen transmisioan baino. Bigarrena, balioak irakasleen lanaren funtsezko alderditzat agertzen direlako, hezkuntza integralaren ikuspuntu batetik. Balioen alorreko hezkuntza ikastetxetik antolatutako lan bateratu eta koordinatu gisa hartzeak zerikusi handia du bere hezkuntza-estiloa, eta, azken finean, bere heziketa-proiektua, identifikatzearekin.

Ez da kasualitatea ikuspuntu horren atzean derrigorrezko bigarren hezkuntzako¹¹ ikasleen ikastetxeak egotea, baina sare, eredu eta gizarte eta eskola errealitate desberdinetakoak. Horrela, ikasleen jokaera eta jarrerari dagokienez (eta sarritan jarrera horiek larriagoak dira bazterkeria egoera pertsonalak, sozialak, kulturalak edo ekonomikoak bizi direnean), batez ere bigarren hezkuntzako ikasgeletan bizi diren arazoak eta tirabirak aipatzen dituzte denek behin eta berriz, balioak hezkuntzaren ardatz gisa kokatu behar diren garrantzia nabarmentzen dutenean.

Nire ustez, eskolak, beste gizarte fenomeno askorekin gertatzen den bezala, lan egitera behartuta ikusten du bere burua beste irtenbiderik ez duenean. Une askotan, balio-proiektu jakin batzuen aldeko mugimenduak sortzen dira, behartuta zaudelako, bat-batean, makina bat komunitate kultural desberdin, elkarbizitza arazoak, eta abar aurkitzen dituzulako (EI4A – BHI).

Edonola ere, gizarte eta hezkuntza errealitatea eta ikasleen aniztasuna nabaria da; batzuen ustez, eskola estrategia etikoa da eta bere helburu nagusia gizarte-bazterkeria prebenitzea da; beste batzuen ustez,

¹¹ Zehatz esanda, esan nahi dugu denek ematen dituztela eskolak DBHn. Horrek ez du esan nahi eskolak beste etapa batzuetan ematen ez dituztenik. Gogoratu behar da sare publikoan Lehen Hezkuntza eta DBH, normalean, ikastetxe desberdinetan eskaintzen direla. Aldiz, sare pribatu itunduan, Lehen Hezkuntzako zentroek DBH ere ematen dute; horrela, derrigorrezko hezkuntzaren zikloa osatuzten dute. Kasu askotan, batxilergoaren eta prestakuntza zikloen eskaintza ere ematen da.

zeregin horrek zentzu pertsonalista-humanistagoa du, lehen azaldu-takoaren ildotik.

Zein garrantzia ematen zaio balioen alorreko hezkuntzari ikuspuntu horretatik? Galdera horri ezin zaio erantzun bakarra eman. Jakina da eskolan balioekin lan egiteko, tutoretzetan jorratutako programazioak, etikako eskolak, eta gaizki ulertutako eta aplikatutako zeharkakotasuna baino gehiago behar dela. Ikastetxeen ezaugarriak eta horien ibilbideak desberdinak izanik ere, hezkuntza-eragileek iritzi bera dute, hain zuzen ere, ikuspuntu hori ez dela nahikoa, ez duelako bermatzen balioak ondo lantzea, eta, sarritan, horren ondorioz era desberdinean jorratzen direlako. Ikastola pribatu bateko etapa-koordinatzaileak horrela azaldu digu bere esperientzia:

Horrela hasi zen. Tutoretza orduan programatuta dago, balore bakoitza noiz, nola, nor landuko duen, batxilergora arte. Baina ikusten ari gara batzuetan hori ez dela nahikoa. Badirudi baloreen transmisioa tutoreei bakarrik bideratuta dagoela. Asignatura bat izango balitz bezala, Orduan orain beste proiektu batean sartzen ari gara. Azkenean irakasle guztiak inplikatu nahi ditugu. Komunikaziorako tresnak eman. Arazo emozional bat dagoenean ezin da klaserik eman jendea duzulako beste gauza batzuetan pentsatzen. Zer egin harremanak errazteko ikasleekin. Tresna horiek ere eman beste irakasleei, horrela tutoretzako gauzak pixka bat zabaldu irakasle guztiei. Ze tutoretzan bakarrik landuta ba ikusten da komunikazioa ez dela lortzen. Orduan berriro hasi gara ea zabaldu dezakegun beste irakasle guztioi (EI7A – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastola Pribatua).

Horregatik, landu beharreko balioei buruzko erabakiak hartu behar dira, hau da, nola eta zein baliabiderek landuko diren; balioen alorreko hezkuntzak zehaztutako estrategia izan behar du. Neurri batean edo bestean antolatuta eta sistematizatuta egon behar du, helburuen ebaluazioa proposatzen duen kudeaketa-eredu batekin. Horrela, diskurtso mota horretan hurrengo ideia funtsezkoa da: ikastetxeak hezkuntza-komunitateak egindako eta adostutako “hezkuntza proposamena” izan behar du. Proposamen horrek balioen alorreko lanketa definitzeko eta zehazteko prozesuari lagunduko dio, ikastetxe bakoitzaren errealitateak markatutako beharrianak aintzat hartuta.

Lehenengo pauso oso garrantzitsua. Esplizitazio bat egon behar da, foro publiko bat egon behar da eskolan ditugun helburuak zein

diren behin eta berriz eztabaidatzeko, eta ahalik eta zabalaren esplizitatzeko; izan ere, ezkutuko edozerk, nolabait kontziente ez denak, min handia egiten du; hezkuntzan intentzionala izan behar da, irakatsi behar duzunaren kontziente izan behar duzu eta kontziente izate hori irakaslearen eta familien arteko interakzioa handituz, eta lan talde eta talde misto eta anitzetan lan eginez lor daiteke; ez soilik irakasleekin zerikusia duten taldeetan, baizik eta ikaslearen parte hartzearekin ere, hau da, irakaskuntza-komunitateekin, komunitate mistoekin, kolektibo bakoitzaren mundu-ikuskerara axiologikoen kontraste bat egon behar da. Nire ustez oso alderdi garrantzitsua da (EI4A – DBH).

Geure heziketa-proiektua egiteko prozesuari ekin genion, ardatz gisa, geure errealitatekin eta orduko errealitate sozialetan abiatuta. Gurasoek, irakasleek eta irakasleek parte hartu zuten. Urte oso bat eman genuen egiten, eztabaidatzen, adosten, hau da, adostasun agiri bat da; bertan, bakoitzak, proiektuaren gaineko iritzia eman zuen, hau da, zer izan behar zen, betiere, [... Kongregazioaren] proiektuaren barruan, baina erabat zabala. Proiektu hori berraztertu egin da denborak aurrera egin ahala. Eta, nire ustez, guk izan dugun elementurik onenetakoa da; oso agiri xumea da, irakasleak ezin hobeto ezagutzen du eta badaki zer nolako prestakuntza eta jokabidea izan behar duen Ikastetxe honetan lanean egoteagatik. Eta badaki ere zein balio transmititu behar duen. Hau da, kontratu bat egiten denean proiektu hau errespetatu eta onartu behar dela esaten zaie; denbora bat hartzen da proiektua azaltzeko eta ulertarazten zaie hemen lan egiteagatik eurengandik jokabide jakin bat espero dela. Hori oso abiapuntu garrantzitsua izan da balioen lanketaren gai honetan (EI12 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatua).

(...) gure ustez, denok gara balioen irakasle eta denok transmititzen ditugu. Institutu honek gai hori oso aintzakotzat hartzen du. (...) Irakasleekin eta familiarekin etengabe hitz egin behar da, batzuetan nekagarria eta etsigarria da: ez duzu nahi duzuna lortzen. (...) Baina epe luzera, ikusi dugu, epe luzera barik epe erdira, oso ikasle arduratsuak ditugula (...) Horrek animatzen gaitu dinamika horrekin jarraitzera. Urtero estiloa berrikusten dugu, irakasle guztiek ados egon behar dutelako (EI5 – BHI).

Balioak ikasgai bakoitzean lantzen dira, gutxieneko batzuk ditugulako adostuta ikastetxe osorako; jarreraren arloko gutxienekoak dira eta denok gaude derrigortuta. Tutoretzetatik lan egiten da, programa espezifikoekin. (...) Zuzendaritza lantzen dugu. Irakasleek, ikasleek

eta familiek markatzen den estiloa barneratzen dute. Heltzen zaizkigun ikasle konfliktiboenekin, balioen bitartez ekiten diogu arazoari, ez hasiera bateko zigorren edo zentsuraren bitartez. Erabat onartuta dugu irakasleak, bere jokaerarekin, balioak transmititzen dituela, jakin dakigu (...). Sare hori oso egonkortuta daukagu [ikastetxean] (EI6 – BHI).

Testuinguru desberdinetatik ikus daitekeenez, diskurtso guztiek dute balioen lanketari buruzko ikuskera integrala; abiapuntua alde aurretik kode etiko bateratua adostea da, eta kode horrekin bat egin behar dute familiek, irakasleek eta ikasleek; azken finean, kode etiko horrek bat etorri behar du gizarte demokratiko batek hezkuntzaren alorrean dituen helburuekin. Hezkuntza-komunitateak partekaturiko unibertso axiologiko horrek dakarren esparruari erreparatzen zaionean bereizten dira.

Ikastetxe pribatu erlijioso kristauean ideario integrala zehazten duen "aginte" bat dago, transmititu beharreko balioei zentzua eta legitimitatea ematen dien sinesmen erlijioso batzuetatik abiatutakoa. Esparru hori gutxienekoen edo gehienekoen esparrua izan daiteke. Gutxienekoena denean, lehen aipatutako kasuan bezala, aukera gehiago dago hezkuntza-komunitateak konpromiso gisa hartzen duen proiektu etikoan parte hartzeko, eztabaidatzeko eta demokratikoki adosteko. Baina, azken finean, gizakiaren eta balio-eskalaren ikuskera jakin batean oinarritutako proposamen bat dago, familiek eta irakasleek barneratu behar dutena. Azken horientzat, exijentzia ere bada, elkarrizketatutako beste ikastetxe pribatu bateko zuzendariak dioen bezala:

Irakasleen jokaera-ereduak zaintzen dira. Irakasleak gehienbat sekularra dira: [%87]. Ikastetxean ez dugu arazo handirik izan irakasleekin. Kongregazioaren beste zentro batzuetan bai, irakasleren bat ohartarazi da, eta baten bat bota ere bai. Irakasleek badakite jakin jokaera-eredu bat dela (EI8 – Lehen Hezkuntza eta DBHko Ikastetxe Pribatu Erlijiosoa).

Irakaskuntza publikoan, ikastetxearen proiektu edo idearioa demokratikoki adostea, ikastetxe horren oinarri diren eta hori osatzen duten balioak erabakitzea da. Kontua da zein erreferentzia-markok ematen dien zentzua eta legitimitatea transmititu beharreko balioei, batez ere hezkuntza-komunitate pluralak eta kulturantzak ditugunean, unibertso axiologiko desberdinekin, eta, batzuetan, euren artean kontraesan handiekin eta uko egiteko zailtasunekin. Zentzuzkoa da

pentsatzea ikuspunturik egokiena (Ling eta Stephenson, 2001:36) elkarrizketan, negoziazioan eta komunitatearen adostasunean oinarrituta dagoena dela¹², zentzua eta legitimitatea ematen zaielako lantzen diren balioei eta hezkuntza-komunitate osoa –familia, irakaslea, ikaslea eta beste eragileak– konpromisoa hartzera bultzatzen duelako balioen ardura har dezan, eta azken batean, hezkuntza proiektu etiko gisa har dezan. Sare publikoan balioen hezkuntza integratuaren aldekoak direnak horrela pentsatzen dute. Euren ustez, estilo horrek irakasle guztien adostasuna eskatzen du eta, ondorioz, irakasleek barneratu egin behar dute irakasle izateak balioak transmititu beharra dakarrela. Baina, hain zuzen ere, hor ikusten dute zailtasunik handiena. Zirkunstantziek identitate profesionala aldatzera behartzen duten arren, gainditzeko zailtasunak daude, batez ere, DBHn.

Nire ustez, identitate profesionalean izandako lorpenetako bat da irakasleak badakiela edukietara mugatutako irakasle rola gainditu egin behar dela (...). Badakigu denok izan behar dugula hezitzaile eta gero eta planteamendu eta testuinguru demokratikoagoetan. Eta hori onartzera behartzen da, zirkunstantziak horrela agintzen dutelako, nahiz eta batzuetan era askotara horri uko egin (EI4A – BHI).

Orokorrean, zaila ikusten da klaustro osoa inplikatzeko ikastetxe baten proposamen etikoan. Izan ere, gai horretan irakasleak nahiko eszeptikoak dira, berdin ikastetxe publikoan zein pribatuan. Hori ikusi da bai hasierako elkarrizketetan bai, geroago, derrigorrezko hezkuntzako irakasleekin egindako talde-etzabaidetan. Baina, zalantza areagotu egiten da ikastetxe publikoetan, balioen prestakuntzari dagokionez

¹² *Adostasunezko pluralismoaren* ideia nagusia da balioen irakaskuntzan, batetik, aniztasunari eman beharreko erantzun gisa, eta, bestetik, unibertsalaren gaineko adostasuna lortzeko dakartzan zailtasunak gainditzeko era gisa planteatzea. Ikuspuntu horretatik, balioen hezkuntza elkarrizketan, negoziazioan eta komunitatearen adostasunean baino ez litzateke oinarritu behar; ezaugarri horiek erabakigarriak dira curriculumak definitzeko zein horren pedagogiarako, hezkuntza-sistemaren maila eta eremu desberdinetan. Ulertzen da eskolan transmititzeko adostu diren balioak ezinbestekoak liratekeela gizarte laiko, anitz eta demokratiko batean. Horiek transmititzearen eta sustatzearen helburua, hezkuntzan, hauxe izan behar da ikasleek kasuan *kontzientzia kritikoa garatzea balioen alorrean eta bereganatzen dituzten balioekin pertsonalki arduratsuak izatea* (Hill, 1991: 28).

klaustroaren jarduketa bateratua eta konprometitua dagoenean. Hori horrela gertatzen da, nahiz eta erabat konbentzituta egon eskola publikoak bere eztabaida, proposamen etikoa eta, ondorioz, bere programazio estrategikoa behar duela transmititu nahi diren balio-motari dagokionez.

Egia da ikuspuntu hori ez dagoela zailtasun faltan. Aniztasunak eta pluralitasunak ez dute berdintasuna bermatzen elkarrizketan eta negoziazioan. Adiera, ezagutza eta tradizio batzuk nagusi dira; beste batzuk, aldiz, gutxienez edo marjinalak dira. Erreferente moral eta etiko batzuk kontraesanean daude, erabat, eta zail egiten da horiei uko egitea. Baina, gainera, balioak heziketa-proiektuaren ardatz gisa hartzen dituen ikuspuntu baten aldeko erronkak balioen eta ezagutzaren arteko tentsioa dakar ikastetxeentzat, kalitatearen irizpidea gailentzen den gizarte batean –kalitatea emaitza akademiko on gisa ulertuta–, nahiz eta diskurtso nagusian balioen alorreko hezkuntzak dituen alde onak nagusitu. Hori gertatzen da, batez ere, ikastetxeek hezkuntza-baldintza “zailei” aurre egin behar dienean, hainbat arazo dituzten ikasleak dituztenean. Elkarrizketatu batek esaten duen bezala, ikastexek jakin batean balioen alorrean inbertitzeak beste ikastexek batzuen aldean “kaltetuta ateratzea” ere badakar, prestigiorik eza eta gizartearen gutxiespena ere badakar.

Batuetan, gizarteak erakunde bezala, edo gure agintariek edo dena delakoak... oso ondo hitz egiten dugu, eta, bereziki, lan gehien egiten duten ikastetxeak, beharbada, jaramon gutxien egiten zaienak dira. Kaltetuta ateratzen da alor horretan lan eginez. Planteatu egin behar da; beharbada gutxiago jakingo dute matematiketaz edo beharbada ez, baina beharbada, 10 urte barru, askoz hobe da denontzat. Nire ustez, hori nolabait landu behar da; denok gara oso jatorrak, baina balioetan lan egin behar da. Hala ere, lan hori egiten dugunok kaltetuta ateratzen gara (...) (ED4B – DBH).

Eskolak, gizarteak eta arduradun politikoek jakin behar dute, premiazkoa dirudielako, eskolak balioen alorrean eskaini behar duen prestatuntza ezagutzaren transmisioa bezain garrantzitsua dela. Horrek “gutxiago jakitea” badakar ere. Ikastearekin oreka bilatu behar bada ere. Are premiazkoagoa da, aipaturiko garrantzi hori ikastetxeen emaitza akademiko onen arabera diferentzialki baloratzen bada, zeren hori horrela izanik, balioen alorreko hezkuntza segregaziorako eta gizarte-bazterkeriarako tresna bihurtzeko arriskua baitago.

5. Ondorioak

Gizartea eta eskola urrutiratu egin dira. Hauxe da irakasleen kezka nagusia: eskolak sustatzen dituen balioak, jarrerak eta ohiturak, batetik, eta neska-mutilek eskolatik kanpo bizi eta barneratzen dituzten balioak, bestetik, ez datoz bat. Nahasgarria da gizartean nagusi diren balioekin bat ez datozen kodeak –jokaeren zein etikaren alorrekoak– lantzen eta transmititzen ibiltzea.

Eskola mundu berri, gorabeheratsu, zalantzarri, globalizatu eta konfliktiboan kokatuta dago, mundu horren parte da, eta hor ziurtasun prekario eta ahuletatik abiatuta egiten da bidea. Eskolak balioen alorreko prestakuntzan duen garrantzia indartu egiten da gizarte ziurtasunak ahultzen diren heinean. Horregatik, bizi dugun une historikoan eskolak ezin dezake saihestu proiektu etikoak esplizituki eraikitzeko ardura. Gure kulturaren ezaugarri den pluraltasun axiologikotik abiatutako proiektua, eta denok nahi dugun gizakiaren ideiarekin bat datorrena. Azken baten, gizaki autonomoak prestatzeko proiektua.

Euskal eskolak ere hezkuntza-erakunde guztiek bizi duten egoera bera bizi du. Irakasleek badakite zein garrantzitsua den eskolan balioetan prestatzea. Ez da garrantzi hori zalantzan jartzen, inola ere. Baina, hainbat ikastetxetan balioen alorreko hezkuntzak hartzen duen ikuspuntua aztertzen denean, perspektibak eta egoerak oso desberdinak dira.

Eskolaren egungo egoeraren gainean irakasleek dituzten diskurtsoak aztertzerakoan, ikusi da hiru diskurtso daudela balioek curriculumean –ezkutuan edo agerian– duten presentziari buruz; hiru diskurtso horiek hiru ideia nagusitan oinarritzen dira: *misioa*, *bazterkeriaren prebentzioa* (edo, bestela, gizarteratzearen sustapena) eta *kontzientzia kritikoaren garapena*. Aipatutako hiru ideiek bat egiten dute derrigorrezko eskolari buruzko ikuspuntu batean: hain zuzen ere, eskola aukera komuneren eremua da, gizarteratzeko bidea egin behar duten gizon-emakumeentzat irekita dagoen eremua; muga sozial eta kulturaletatik eta horien ondoriozko desberdinkerietatik sortutako muga guztiak bereganatzen ditu eskolak. Ildo horretatik, haren helburua gizabanakoek gizartean bizitzeko behar dituzten gutxieneko erreferentzia kognitibo, emozional eta normatiboak bermatzea da.

Baina, ikertutako kolektiboak balioen alorreko hezkuntzak duen garrantziari buruz egindako balorazioetan, ikastetxeetan balioak irakastearen gaineko perspektiba eta tratamendu desberdinak daude.

Horiek, zalantzarik gabe, hezkuntzaren alorrean balioen gainean dagoen diskurtsoen eta praktikaren arteko desberdintasunaren isla dira. Irakasleek badakite balioen gaiak eskolan garrantzia handia duela eta gero eta gehiago izango duela. Gai berria izan gabe, badakite bestelako garrantzia hartzen ari dela gaur egungo gizartean eta estrategia berriak behar dituela. Azken urteetan egin ahal izan dena baloratzen dute, baina, badakite garapenak oso desberdinak izan direla ikastetxeen arabera, eta horien irismena ez dela nahikoa izan. Ikastetxeetako hezkuntza-arduradunen –zuzendari, idazkari, orientatzaile pedagogiko, etapa koordinatzaileen– elkarrizketak aztertzerakoan, hiru ildo bereizten dira; ildo horietan, gure iritziz, balioen sustapenari eta horiek irakasteko estrategiei buruzko ikuspuntu desberdinak biltzen dira. Nagusiki, ikuspuntu horien arteko desberdintasuna balioetan prestatzeko strategiaren gainean dagoen ikuskeran (orokorragoa edo partikularragoa), eta balioak curriculumean zehazteko eta esplizitatzeko eran dago. Identifikatutako hiru ildoetatik, bik –balioen ikuspuntu *osagarri* edo *integral* gisa identifikatu ditugunak– aldeko gehiago dituzte, eta, gure iritziz, eskolan, gaur egun, balioen irakaskuntzak hartu behar duen ikuspuntuari buruz dauden iritzi gehienak biltzen dituzte.

III. ATALA

TEKNOLOGIA MULTIMEDIAK HEZKUNTZAREN ARLOAN EGUNGO SARE-GIZARTEAN

Karmele Perez Urraza

1. Informazioaren gizartea

1.1. Komunikazioaren teknologiak

Teknologia elektronikoaren esparru zabalean garapen teknologiko nagusi bi bereizten dira. Batetik, informatika eremua –hardware izenez ezagutzen diren baliabideaz osatua zein softwarek sortutako programaz osatua–, eta, bestetik, telekomunikazioen (urruneko komunikazioen) eremua. Orain dela gutxira arte guztiz banandurik ezagutu diren esparruak izan dira. Gaur egun, berriz, guztiz integraturik agertzen zaizkigu, informazioaren autobideek harremanetan jarri baitituzte ordenadorea, telefonoa eta telebista, batik bat. Horrela nagusitu dira gure gizartean informazioa eta komunikazioaren teknologiak deriztenak.

Garapen elektronikoak eta digitalizazioak, eta batez ere, bien arteko uztarketak komunikazioarako gune berriak sortu dituzte. Gune horiek ez daukate loturarik ingurune fisiko batekiko. Komunikazio digital horiek sarean edo ziberespazioan (espazio birtualean) gertatzen dira muga fisiko eta denborazkoaz gaindituz. Espazio hori izen desberdinaz ezagutua izan da: “teknopolis” (Echeverría; Postman, 1994), “mundu digital” (Negroponte, 1995), “gizarte digital” (Terceiro,

1996), “informazioaren hiri” (Castells, 1995) edo “zibergizarte” (Jolyanes, 1997) gisa, baina edozein izen hartu arren, zerbait komuna dago guzti horietan: informazioa transmititu daitekeela, maila globalean eta, ia, sortu den une berean.

1.2. Tresnak sortzetik haratago

Gizakiak tresnak sortzen ditu, eta, aldi berean, tresnek eurek gizakiarengan eragiten dute. Teknologia eta gizarteak, teknologia eta gizakiak dialektikoki eragiten dute. Teknologia berriak ere garai historiko jakin batean suertatu diren zenbait prozesu ekonomikoren eta kulturalen ondorioa baino ez dira. XX. mendearen bukaerako une historiko hortantxe eta ez beste batean, ernatu eta loratzen dira tresna teknologiko berriak eta, aldi berean, produkzio-sistema berriak, eta ondorioz, aldi berean, produkzio-sistema berrien aldaketa ekonomikoak, politikoak eta kulturalak gertatzen dira. Horregatik, teknologia multimediak ere ezin dira aztertu sortu izan diren gizartetik at.

Betidanik ezagutu dugu gizakia teknikari eta teknologiarik lotua. Baina, oraingo teknologia guzua batean desberdintzen da besteetatik, hain zuzen ere, teknologia horren sortze eta gizarteratze prozesuak ikaragarriko azkartasunez gertatzen direlako gure gizartean. Teknologia berri batek beren aurrekoetatik edaten du eta haiek gaindituz gizartearen maila askotan erabiltzen hasten da. Oraingo gizartearen berrikuntza ez datza teknologia berri baten sorkuntzan soilik. Hori baino garrantzitsuago da. Izan ere, oso epe laburrean botere eta produkzio-sistemaren esparru gehienetara zabaldu da berrikuntza eta, teknologia berrien izaera orobatzaileaz blaitu dira mundu osoko gizarte gehienak (Castells, 1997: 47), gurea barne. Teknologia berrien sartze prozesua hurbiletik eta egunerokotasunean ezagutu dugu maila lokalean, baina, ikuspuntu sozial, kultural eta politikotik begiratuta, mundu-mailan ematen den iraultza teknologikoa eta soziala dela onartu behar da. Bere izaera totalizatzaileak berdindu eta bateratu egin ditu produkzio-sistema eta merkaturatze-sistema, maila lokalean zein globalean, globalizazio ekonomiko eta kulturala izenez ezagutzen den gertaera sortuz. Globalizazioak gizarte guztiak ukitu ditu, garatuak eta ezgaratuak –besteen menpe bizi behar direlako–, eta gizakiaren esparru guztiak –indibiduala zein kolektiboa–, bizitzaren adierazpen xumee-tatik konplexuetara.

Bestalde, gure gizarteko ekintza sozial eta ekonomiko gehienetan teknologia berriek irabazi duten tokia kontuan izanik, batetik, gure egunerokotasunean sartuta daudela konturatzen gara, eta bestetik, jainkotu egin ditugu teknologia horiek, oso denbora gutxitan eta modu merkean egiten dituztelako askorentzat ezinezkoak –zailak eta garestiak– izango liratekeen zenbait ekintza. Horrela sortu dira teknologia berrien inguruko mitoak, Dfáz Nosty-ek (1996; cf. Marí, 1999: 56) honako bost hauetan formulatu eta kuestionatzen dituenak:

1. Ugaritasuna: Informazioaren ugaritasuna, kateena, azaleko sariak ematearena biziki lotuak daude errealitatearen ulertze eta ezagutza maila handiago batez. Hori al da pluralitatea?
2. Gardentasuna: Gizartearen, erakundeen zein gizarte-hedabideen gardentasunaz ari gara, giarte-hedabideetan errealitatea aurkezterakoan eta bimoldatzerakoan ematen den gardentasunaz. Errealitateak irakurketa bakarra al du?
3. Lekutasuna: Edo fluxu informatiboen ubikuitaterako ahalmena. Pertsona eta talde guztien esku al dago?
4. Berehalakotasuna: Une berean planetaren bi puntu desberdinen arteko komunikazioa gauzatzeko aukera. Mezuak beti zuzenean eman behar al dira?
5. Elkarerragina: Emaile eta hartzaileen rolak osoki aldatzeko aukera. Rol aldaketa hori benetakoa al da?

Esan dezakegu informazioaren eta komunikazioaren teknologiek ezagutzaren euskarri bera aldatu dutela, eta horrek, pentsatzeko eta ezagutzeko moduen aldaketa ekarri du. Euskarri berri horietan ezagutza eskuratzeko hiperdokumentuak erabiltzen dira. Momentuz zer ondorio sortuko duten ez dakigun arren, ikus-entzunezko klasikoek ekarri dizkiguten batzuk ezagutzeko parada izan dugu: irudi eta soinuaren nagusitasuna, informazioaren gehiegikeria, sasi-informazioa... Adell-ekin (1997) bat eginik, haiek honako ondorioak ekarri dituzte, besteak beste: kulturaren sakabanatzea, kultura zatikatua, azalekoa eta egitura gabekoa, mezu estandarren nagusitasuna, informazioa ikuskizun gisa hartzea... Teknologia berrien inguruan gogoeta egitea beharrezkoa da ikasleak gure ikastetxeetan hezitu behar direlako, baliabide berriak diseinatu behar direlako, eta ikaskuntza-prozedurak berritu behar direlako teknologia multimedia horiek bitartekari direla. Gogoeta horretan, bestalde, ez da ahaztu behar teknologia horien

erabilerak ekarri duen bazterketa sozial, ekonomiko eta kulturala, edo, ezagutzaren demokratizazioaren eta kontrolaren arazoa, pribatasunarena, langabeziarena eta boterearena. Arazo horiek oraindik eztabaidan diraute.

1.3. Garapen eredu berria, paradigma berria: Informazioaren Gizartea

Paradigmatzat ulertzen dugu gizarte jakin baten kideek elkarren artean konpartitzen duten iritzien, balioen eta metodoen multzoa. Une historiko bakoitzean gizartean hegemonikoa den paradigmatik ahalbidetzen du gizarte horretako kideek euren erlazioak antolatu ditzaten. Paradigmatik erlazio horiei zentzua ematen die, gizarte horretan gertatzen diren ekintza guztien ardatza baita. Gaur egun bizi garen gizartean informazioaren paradigma da nagusi (Castells, 1997: 88). Informazioaren paradigma deitzen diogu, gizartearen funtzio gehienak informazioaren inguruan antolatuta daudelako. Gizarte-sistema horretan gizakia eta gizartea bideratuak daude informazioa sortzera, prozesatzera eta komunikatzera, informazioa baita produkzio- eta botere-iturri. Mugimendu edo korrante hori esparru ekonomikoan sortzen da, baina esparru soziala ukitzen du, politika eta kultura arloak, bereziki. Castells-ek, horregatik, informazioaren paradigmatik honako ezauzgarriak atxikitzen dizkio:

1. Informazioa lehengaia da. Informazioaren teknologia berriak sortuak daude informazioaren munduan eragiteko, berari esker ahalik eta diru-eterkinik handiena lortzeko.
2. Informazioa gizarteratze azkarreko sistema da: Informazioaren teknologia berrien eraginak erraz sartzen dira gizartearen esparru gehienetan.
3. Sistemaren interkonexioa: Erlazio horiek erabiltzen dituen sistemaren logikak sareak (ekonomikoak, politikoak...) sortu ditu interkonexio hori gauzatu dadin.
4. Informazioaren teknologiaren paradigma malgutasunean datza, mundu-mailako ekonomia basatiak agintzen duenari erraz moldatu ahal izateko.
5. Teknologien bateratze prozesua: Goi mailako teknologia berezituak etengabe integratzen ari dira, sistema oso eta bakarra osatuz.

Informazioaren paradigaren ezaugarri horiek esplikatu dezakete informazioaren gizaratez mintzatzea. Castells-en iritziz gizarte berri bat sortzen da, aldaketak maila desberdinetan gertatzen direnean. Egungo gizartea hiru erlazio-moten bidez egituratu da, hots, produkzioaren, esperientziaren eta boterearen harremanetan. Produktzioen arteko erlazioetan ekonomia gauzatzen da, botereen arteko harremanetan politika eta esperientzien arteko harremanen artean kultura. Aldi berean, hirurak erlazioen artean agertzen dira. Aipatu soziologoak hiru aldaketa horiek gehiago sintetizatu ditu eta informazioaren gizaratearen *egiturazko aldaketa* dela diosku, hiru aldaketa horiek gizaratearen *garapen-sistema* batean gauzatu direlako, esparru horietako bakoitzean transformakuntzarik eman denean. Garapen modu berri horrek, bestalde, produktioa nola antolatzen den adierazten digu. Horregatik, maila ekonomikan nabarmentzen diren aldaketa horiek eragina dute botere-erlazioetan eta esperientzia-erlazioetan. Ekonomia suertaturiko aldaketek sorrarazi dituzte aldaketa politikoa eta kulturala.

Mendebaldeko gizartean iraultza industrialak produktioan aldaketak ekarri zituen moduan –eskuzko eta nekazar sistematik industriallera pasatzea, hirikoa batez ere–, sozialki aldaketak suertatu ziren –gizartea burgesia eta proletalgo klaseetan banatzea... eta, kulturalki balio berri batzuk legitimatu ziren –errentagarritasun ekonomikoa, indibidualizazioa...–. Orain, lehenengo modu berean gertatu da eta garapen industrialak tokia utzi dio informazioaren garapen teknologikoari. Sakoneko aldaketa horrek, horregatik, produktio-sistema bera errotik aldatu du. Sistema sozial gorakari horrek garapen industriala baino nahiago du informazioa bera eskuratzea eta prozesatzea, informazioa prozesatzeko modua diru-iturri bilakatu baita, punta puntako enpresa gehientzat. Castells-ek (1997: 42) dakarrenez, produktio-sistema berri horretan, diru-irabaziak ezagutza-sorkuntzaren teknologian datza, informazioa prozesatzean eta sinboloen komunikazioan.

Esparru ekonomikoan gertatzen diren dinamikak eta tendentziak ez dira bertan gelditzen. Arestian aipatu dugunez, mundu-mailako ekonomia global baten bidez paradigma berri bat sortzen da, zeinak baldintzatuko baitu zenbait egitura sozial eta kulturalen izaera. Informazioaren paradigmaren elkarreragiten duten gizarate-egitura grafikoki adieraziz gero, honako eskema dugu. Batetik, hiru sistema-mota: ekonomikoa, politikoa eta kulturala. Bestetik, esparru bakoitzean

nagusitu den prozedura, globalizazioa, sare-gizartea, eta ziberkultura, hurrenez hurren.

1. IRUDIA: *Informazioaren paradigma (Mart, 1999: 39)*



Globalizazioa: trukaketa ekonomikoak zein informatikoak mundu mailan gauzatzen dira eta une berean gertatzen dira. Horrela sortzen dira mundu-mailako merkatu erraldoiak, honako ezaugarriak dituztenak: errentagarritasun ekonomikoa handiagotzea, produkzioaren deszentralizazioa, esku-lan gutxiagoren beharrezana, nazio-estatuaren mugak gainditzea, komunikaziorako egitura material zein teknologiko komunak eta, helarazten dituzten mezu eta merkantzia kulturalak direla medio, gizarte-komunikabideak legitimazio agentzia bilakatzea.

Sare-gizartea: gizarte-antolakuntza eta gizakien arteko erlazioak elkarrengaitan duten sare informatikoen bidez gauzatzen dira, informazioaren teknologiak erabiliz, eta, bereziki, Internet sarea. Sare-gizartea antolatzen da bakarkako proiektuen bidez, autonomikoki sortuak Estatuaren antolaketarekiko edo erakunde bertikalekiko. Prozesu

horiek askatasun- eta autonomia-iturri geroz eta handiagoak bilakatzen dira (Castells, 2000). Gure ustez, sistema politiko horri sare-gizartea izendatzea orokorregia da, bere baitan gailentzen den politika nagusia neokontserbadurismoa baita, neoliberalismo ekonomikoak bideratzen duena, batik bat. *Ziberkultura*: denbora zein leku-erreferentzien aldaketa ekarri duen kultura, sarearen komunikazio-logikaren eredupean eta hipertestuaren araberako erlazio-kode berriarekin gauzatua dena. Espazialki tokietatik fluxuetara aldaketa gertatu dela ikusten da, eta denborari begiratuta, komunikazio atenporala da. Informazioaren emailearen eta hartzailearen rola aldaturik agertzen dira –lehen zentzu bakarrekoak eta hierarkizatuak goitik behera, orain horizontalki ematen dira–. Informazioa heltzeko bidea, bestalde, ez-lineala da, non testua, soinua eta irudia integraturik agertzen diren.

Informazioaren paradigmatik esandakoa laburbilduz esan daiteke teknologia berrien eragina gizartearen esparru guztiek pairatu dutela, sozialek, ekonomikoek eta politikoez. Teknologia horien eskuragarritasunari esker, informazioaren eta komunikazioaren jarioek sekulako abiadura hartu dute. Informazioaren eta komunikazioaren sorkuntza eta trataera maila globalean gertatu da, askatasun osoz. Hedakuntza hori, hala ere, soilik suertatu da herri garatuetan eta oinarrizko alfabetakuntza digitala duten pertsonen artean.

Dena den, informazioaren gizarte horretako garapen teknologikoaren ezaugarria ez da informazioa lehen-gaia izatea; informazioa hori baino gehiago da: lan-munduaren lehen-gaia eta produktua da, aldi berean (Castells, 1995: 38). Informazioa merkatal gaitzat hartzea ez da gauza berria gizarte honetan. Benetan iraultzailea dena da teknologia berriei esker informazioari ematen zaion gainbalioa. Informazioa gainbalioturik agertzen da, mundu osoko informazioa bildua dagoelako teknologia berriei esker, eta data-base erraldoi horiek eskuratu daitezkeelako, kontsultatzeko, aldatzeko zein erabiltzeko (Comisión Europea, 2000).

Gizarte industrialak energian oinarritu zen; gizarte post-industrialak edo informazioaren gizartean ezagutza teorikoaren balioa goraitzen da, edozein teknologia, zein garapen ekonomiko, zein klase-banaketa berri horren menpe agertzen baita (Bell, 1991: 138). Gaur egun, botere-ekonomikoa ez datza ohikoak izan diren diru-iturrietan, hala nola, nekazaritzan edo herrien berezko ondasun naturaletan edo populazioan; orain, diru- zein botere-iturria informazioan datza, eta

berau maneiatzeko erakusten den trebezian (Marina, 1999: 13). Horregatik, enpresetan eta gizarte-erakundeetan, manufakturak sortzeaz gain, komunikaziorako azpiegiturak behar dira, mundu-mailako merkatuetan parte hartu ahal izateko. Horietan, bestalde, hain azkar gertatzen diren berrikuntzei begira, langileak etengabe hezitu eta prestatu beharko dira. Gizarte horietan, bestalde, ezagutza etengabe sortu, transmititu eta erabiltzen da, maila lokalean zein globalean, ekonomian zein kulturean. Gizarte horrek, horregatik, ezinbestekoa du hezkuntza. Ezagutza eta informazioaren gizartean produkzio-indar oso kualifikatuak, sortzaileak eta autonomoak behar dira, eta gaitasun horien garapena hezkuntzarekin estuki loturik agertzen da (Castells, 1994).

2. Gizartearen eta eskolaren erronkak

Oraingo gizartean alfabetakuntza digitala behar beharrezkoa ikuten da. Informazioaren gizarteak erabiltzen duen mundu sinbolikoa maneiatzeko trebetasun kognitibo konplexuak bideratu beharko lituzke alfabetakuntza horrek. Horregatik, aipatu alfabetakuntzak baldintzatuko ditu hezkuntzaren izaera eta eskolaren zeregina. Oinarritzko hezkuntza-sistematik hasita ideologikoki legitimatu beharko dira, alde batetik, heziketa horren edukiak eta metodoak, eta, bestetik, gizartearekin, orokorrean, eta lan-munduarekin, bereziki, heziketa horrek gorde behar duen erlazioa. Gizartearen eta eskolaren erronka horiek zehazterakoan hezkuntzaren soziologian ideologia edo pentsamendu-plataforma desberdinak daude; euren artean dauden diferentziek, bestalde, erlazio estua dute teoria soziologikoak garatu dituen paradigmekin. Horregatik, hezkuntza-paradigmaren aukeraketak berak eramango gaitu errealitatea, hezkuntza eta irakaskuntzaren prozesua eta baliabide teknologikoen erabilera modu batera ala bestera ulertzera. Paradigma edo joera horien ildo nagusiak honoko hauek dira (Perez Urraza, 2003a: 17-42):

Batetik, paradigma arrazional-teknikoa dugu. Joera honentzat, hezkuntza errealitatea errealitate naturala da, subjektuari kanpokoa zaiona, behagarria, neurgarria. Ezagumendua objektiboa da, eta gertaerak egiaztatutak eta errepikagarriak dira. Ezagumendua neutroa da, aseptikoa. Hezkuntzari buruzko teoriaren funtzioa azalpen ahalmena ghitzea da, era orokor eta unibertsalez. Zientzia enpiriko-analitikoetan

ezagutzaren interes teknikoa ageri da. Joera teknikoaren hezkuntza teoria eta honen garapena elementu konformista gisa ikusten dugu. Irakasleak teknikarien edo adituen eskuetan uzten du hezkuntzaren plangintza eta zeregina. Eredu horri leporatzen zaio hezkuntza-erabakien eremua arazo tekniko huts bihurtzen duela, horrela hezkuntza erabat despolitizatzen da, hezkuntza-arazoa arazo-tekniko bihurtuz. Zentzu horretan, joera horrek defizit handia erakusten du demokratikoki (curriculumari buruzko erabakiak hartzeko parte-hartze desorekatua, eta eskasa, hezkuntza-xedeen eztabaidari buruzko mesprezua, eta hezkuntzaren testuinguru soziohistorikoa alboratzea, alegia).

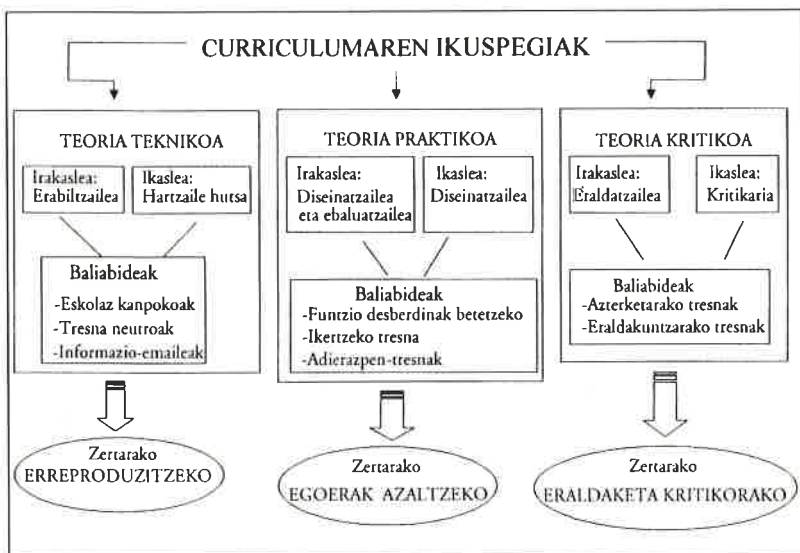
Bigarren ikuskerara batek paradigma interpretatzaile-sinbolikoa dakarkigu. Curriculumaren teorizazio horren arabera harremanak dituen jendearen interakzio sinboliko eta esanahitsuek zein elkarrekiko jokaerek bizitza soziala sortu eta finkatu egiten dute. Beraz, gizartea ez da gizakiarengandik at dagoen zerbait aldaezina eta estatikoa; aldiz, gizartea eraikuntza da, esanahiez eta sinboloez eginean ari dena. Horregatik, hezkuntza-uzagutzaren izaera subjektiboa da, indibiduala, pertsonala. Bestalde, ezagumendu pedagogikoa subjektuen arteko komunikazioaren interes praktikoari lotua dago. Teoria horrek praktikaren artisautza eta praktikaren deliberazioa garatzea izan behar du helburu, hau da, argudio moral eta politikoaren artean, hezkuntzak betidanik izan zuen helburuari berreutsiz. Puntu honen inguruan ikus daiteke aldentez kualitatibo nabaria dagoela curriculumaren eredu teknologikoarekin konparatuz gero. Eredu hau ez da baliagarria egotera guztietan. Natur zientzietatik sortutako eredu teknikoak (zientifikoak) ez zuen balio eskola guztietara eta gela errealetara jeneralizatzeke. Hemen ageri da erabakiak hartzearen arazoa ez dagokiela irakaskuntza-praktikaz kanpo dauden pertsonen bakarrik; alderantziz, teoria praktikoan, protagonistak konprometitu egin behar dira hezkuntza-erabakietan. Irakasleak eta hezkuntzan ari direnak erabakiak hartzera derrigorturik daude, eta ez edonolako erabakiak, gainera; subjektu eraginkorrak diren neurrian, eragin egin behar dute, baina moralki ondo jokatu, zentzuzko erabakiak hartuz; horrexegatik, ondo heziak egon behar dute. Joera horren ekarpen nagusia ikerketa, berrikuntza eta irakasleriaren trebakuntza besarkatzean datza. Irakaslea, orain ikertzaile gogoetsu gisa ulertzen da. Indar guztia hezkuntza-prozesuetan jarritz, eta ez emaitzetan, irakasleak ez dira aditu arrotzek eginiko programen exekutatzaile hutsak, gelaren gestioileak eta benetako ikertzaileak baizik.

Puntu horretan datza hainbat kritikarik joera interpretatzaileari leporatzen dioten egiturekiko lotura eza. Irakaslearen lana ikasgelara mugatzen bada, interpretazio subjektibo horrek (libreki hartuta) soilik erantzun diezaioke ikasgelako testuinguru horri, eta ez du kontuan hartzen egitura-baldintzen determinismo ahalmena. Elkar komunikazioa ez da nahikoa besterik gabe adostasuna lortzeko ahaleginak egiten ez badira, hots, ikasgelaz kanpoko helburu transformatzaileak ez badago. Horregatik, paradigma kritikotik sorturiko iker-lerro guztiek -ikasgelako esparrua gainditu nahian gizarte-egiturak aztergai hartzen dira. Egitura horien azterketatik bideratu daitekeen jeneralizazioak gizartea aldatzeko izugarritzko gaitasuna duela aldarrikatzen dute, giza egitura horiek hezkuntzan nola eragiten duten ezagutu ahal izateko, eta ondorioz, aldatu ahal izateko. Hezkuntza planifikatzailea eta hezkuntza ikertzailea identifikatu egiten dira, bi zereginok bereiztezinak baitira. Horregatik, teoria kritikoan murgiltzen den aztertzailleak, ikastetxeko bertako prozesuez gain, gizarteko dimentsio soziokultural eta politikoak ere aintzakotzat hartzen ditu. Horrekin esan nahi dugu, joera praktikoarekin konparatuz gero, ikertzaileak distantzia handiagoa hartzen duela errealitatea analizatzerakoan. Aurrekoak bere burua ikastetxean kokatzen zuen bezala, oraingoak ere bertan kokatzen du, baina bere analisi eremua zabalagoa da, ikastetxearen testuinguru sozialean burutzen diren prozesuak curriculum analisisan integratzen ditu eta. Teorizatzaile kritikoentzat, elkarrizketak eta eztabaidek sortzen duten argibidea subjektiboa izan arren, bide hau hezkuntzaren autoulerketarako, kritikotasunerako eta autodeterminaziorako bultzatu behar da. Elkarrizketak haratago jo behar du, adostasuna lortzera, hain zuzen. Irakaslea ez da neutrala, eta beste hezkuntzakideak ere ez. Horregatik, adostasunak, hau da, gertaera jakin bat ikertzeko hartzen den erabaki komunak, oinarritzko balioetan gure praxiaren eta gure bizitzaren gidari izango denak, aldaketa sozialera bultzatuko gaitu. Modu horretan jokatu, -ezagutu, ulertu, interpretatu eta dialektikoki kritikatu...-, aldaketa sozialera bideratuko gara, eta hezkuntza arloan, eskola emantzipakorrera, askatzaile. Ezagutza eraikuntza da, errealitate soziokulturalak bitartekotzen duen praktika soziala delako. Beraz, interakzio kultural, historiko, politiko eta ekonomikoek eragiten dute hezkuntza-ezagutza. Hezkuntza-ezagutza hori dialektikoa da, hezkuntzaren ikuspegi subjektiboen (gizabanakoak errealitateaz sortzen dituen esanahien) eta egitura historiko-

kultural objektiboen (gertaera eta beraien baldintzen sorrera soziohistorikoen) arteko interakzioa delako.

Moreno-k (1996) irakaslearen, ikaslearen eta baliabide teknologikoen erabilera paradigma horien arabera kokatu ditu, ondorengo 2. irudiko eskeman sintetizaturik agertzen denez.

2. IRUDIA: Paradigmen teoretatik baliabideen erabilera



Ikuspuntu teknikitik, irakasleak eskura dituen baliabideak erabiltzen ditu, alde aurretik markaturik ematen zaizkion prozedura metodologikoen arabera. Irakaslea baliabideen erabiltzailea da. "Irakasle ona" izateko gai da, horretarako trebatua baitago. Horregatik, egileengandik sorturiko instantziatik irakasleak praktikatzen duen uneraino distantzia handia da. Bera, maisu-maiestra, ez da sortzailea betetzailerik baina. Tresnak informazio-emaileak dira, eskolaz-kanpo adituek uniformeki diseinaturik eta tresnak eurak eta erabiltzen dituzten kodeak

neutrotzat hartzen dira, nahiz eta gizartean hegemonikoa den ezagutza erreproduziteko erabiliak izan.

Teoria praktikoaren ikuspegitik, berriz, baliabideak tresnak dira ingurune natural, sozial zein kulturala eskuratzeko eta ulertzeko. Irakasleak bereziki erabiltzen ditu baliabideak teoriatik praktikatzen duenaz eta, alderantziz, praktikatzen duenetik teorizatzen duenaz gogoeta egiteko. Are gehiago, bereziki ikertzen du baliabidearen erabilera, hots, ia horrek ikaslearen ikaskuntz-irakaskuntza prozesuak oztopatzen dituen ala ez. Diseinu tresna diren aldetik baliabide irekiak eta anitzak dira, inguruko harremanarekin erlazio estua erakusten dutenak eta horregatik, baliabide didaktiko gisa ahalmen handikoak irakasleentzat zein ikasleentzat. Ikaslearen pentsamendua garatzeko adierazpen-sistema ugari darabilte baliabide horiek, ikasleak argitze-tresnak izan ditzan inguruneak ikasleari sortzen dizkion arazoei aurre egiteko.

Azkenik, teoria kritikotik begiratuta, baliabideen izaera ideologikoan sakondu nahi da. Batetik, baliabide teknologikoen sorreraz gogoeta bultzatzen da eta, bestetik, aztertzen da haien erabilerak gizarte mailan dituen ondorio sozial, ekonomiko eta politikoak. Irakaslearen teoria eta praktika dialektikoki ulertzen dira; gizabanakoaren eta gizartearen artean kokatuz analisirako eta eraldaketarako tresnatzat hartzen dira. Baliabideen erabilera transformatzailea bideratzen da, hezkuntza zein gizartea hobetzeko.

2.1. Eskolaren erronkak globalizazioaren aurrean: Ikuspuntu kritikoa

Arestian aipatu dugunez, hezkuntzaren soziologia kritikoak berak erakusten duenez, ikuspegi sozial, kultural eta estrukturaletik abiatu behar da eskolaz eta bere elementuez egiten den edozein azterketa, edozein begirada kritiko. Gaur egun ere, irakasle multzo handi batek uste du teknologia berri horiek neutralak direla. Baliabideak curak ez dira neutroak, ez eurek erabiltzen dituzten kodeak, ezta euren erabiltzaileak ere. Eskolak, hezkuntza-sistemaren bitartez, ez du neutralki jarduten. Eskolan, curriculumaren bidez, talde hegemonikoen balioak, jokabideak eta jarrerak azaltzen dira. Apple-k (1990: 11) dioenez, honako hiru eginkizun edo funtzio hauek bermatzen ditu eskolak gure gizartean: akumulazioa, legitimazioa eta produkzioa. Batetik, akumulazioa: ikasleen hezkuntzaren sailkapen eta aukeraketan parte hartuz,

erantzukizun desberdindua duen ekonomia birsortzen da. Bestetik, legitimazioa: eskolak, legitimazio eta justifikazio agentziak dira, non talde sozialek ideologia sozial eta kulturala sortu, birsortu, mantendu eta eraikitzen duten. Azkenik, produkzioa: eskola produkzio-agentzia da, non lan-banaketa eta kontsumo ereduak, goi-mailako ezagumendu tekniko-administratiboa eta berrikuntza teknikoak garatzen diren, besteak beste.

Baina, ikastetxea testuinguru eta kanpoko erakuntzazko indarren menpekoa izanik ere –beraien eragina jasotzen du–, aldi berean, ikastetxeak berak testuinguru horretan eragiten du. Horregatik, teknologia berriek hezkuntzaren arloan eta eskolan izan behar duten tokiaz ideologikoki legitimatzerakoan aipagarriak iruditzen zaizkigu Rodríguez Rojo (2002: 39-47) irakasleak egindako gogoetak eta ekarpenak. Egile horrek globalizazioa eta munduratzeko prozesuak direla eta, hezkuntzaren teoria kritikotik abiatuta globalizazio ekonomiko, politiko, sozial eta kulturalak definitzeaz gain, euren jatorria eta ondorioak agertuz batera, informazioren garai honetan ematen diren lau munduratzeko horien aurrean eskolak bete behar dituen funtzioak zehazten ditu, guk laburbilduz honela formulatzen ditugunak:

–Esparru ekonomikoaren hezkuntza-munduratzeari begira honako funtzio hauek atxikitzen dizkio eskolari, besteak beste: 1) Eskolan ikaslea prestatu behar da munduan zer gertatzen den diagnostikatzeko, errealitatea den moduan jasotzeko, harremanetan jartzeko eskolaren mikrosistema mundu-mailako ekonomiaren makrosistemarekin; 2) Ikaslea Interneten munduan murgiltzeko eta bizitzeko prestatu behar da, multimediaren estrategiak menperatzeko, baliabide teknologiko berriak kritikoki aztertzeko, eta anabasa informatikoa antolatzeko; 3) Eskola ahalegindu behar da “adimena” eta “adimentsuak” sustatzen, horiek ikerketen bidez azpigaratuen egoerak isla ditzaten, esparru tekniko-ekonomikoen balioak eta etikakoen artean dauden kontraesanak dialektikoki gainditu nahi badira.

–Esparru sozialaren hezkuntza-munduratzeari dagokionez, berriz, honako hauek: 1) Ikasleak “informatuen” mailara igo, eta “glokalizazioan” bizi ahal izateko prestatu; 2) Ikasleei tresnak eskaini bazterketa ekiditeko; 3) Eskolatik bertatik elkarbizikidetasuna eta elkarregintza sustatzen dituzten egoerak bultzatu behar dira. Esperantza sortu behar gizarte-mugimendu berriak eraldakuntzarako duten gaitasunaz, komunitatearen kontzeptua indarberrituz.

–Esparru politikoaren hezkuntza-munduratzeari bagagozkio, honako hauek plazaratzen ditu, besteak beste: 1) Politikan bizitzeko hezitu; 2) Ulertu bai eskolak bai hezkuntzak izaera politikoa dutela; 2) Demokrazia partehartzailea sustatu eta alderdi politikoaren erlatibotasuna azalarazi; 3) Botere-iturriak ezagutu: ezagutza, teknologia, informazioa, eta, kode eta sinboloen sorkuntza; 4) Kritikoki ezagutu gizarte-mugimendu berriek eraldaketarako izan dezaten ahalmena.

–Azkenik, esparru kulturalaren hezkuntza-munduratzeari buruz, honako hauek dakartzkigu: 1) Kultura berreraiki, eskolaren eta kulturaren arteko harremanaz gogoeta eginez; 2) Subjektuaren edo norbanakoaren kontzientzia pertsonal eta kritikoa sustatu, egoerak ulertzeko eta testuinguratzeko tresnak eskainiz. “Glokalizazioa” distentsionatu; 3) Hezitzaileengan sinestu eta euren autoestima bultzatu; 4) Balio berriak sustatu. Emozioak landu eskolan bertan. Ikasle berri bat erai-ki; Intelektualen lana bideratu eraldatzaile kolaboratzaile izatera.

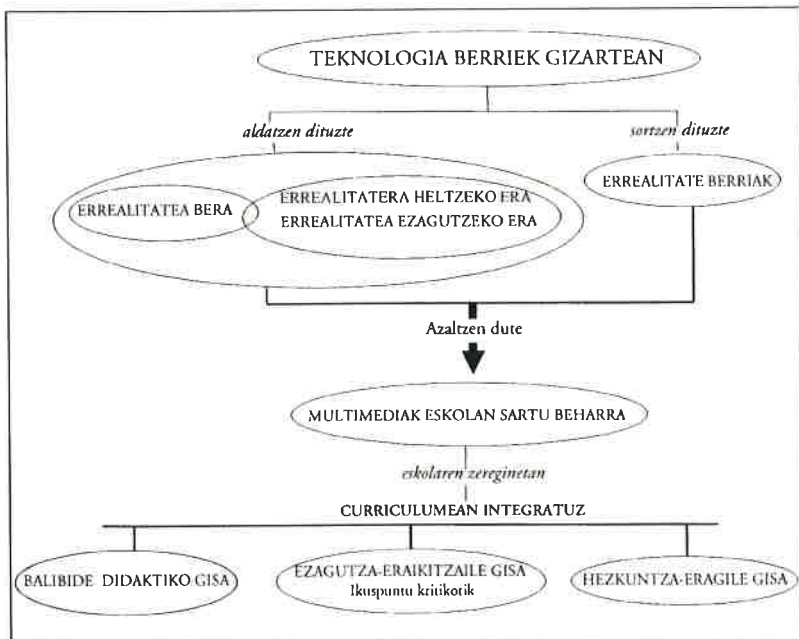
Eskolari atxikitzen zaion funtzio-multzo horretan ikusten dugu teoria kritikotik abiatuta, “ezagutza”k gizakiaren eta gizataldearen garapena lortu behar duela; nor bere burua eta ingurua modu kritikoz ulertzea bultzatu behar du, horrela lortuko baita gizakien eta gizartearen askatasuna. Alde batetik, pertsonaren garapena ez ezik giza multzotan integratutako taldeena eta gizarteena bultzatzen dituela, eta bestetik, egitura soziopolitikoaren eraldaketak proposatzen dira. Teoria kritikoa emantzipatzaileak kontuan hartzen ditu testuinguratutako jatorrizko, berezko eta propioak diren subjektibitateak, Euskal Herriaren kasuan, gureak. Eskola-curriculumaren sustraiak gizartearen beraren dimentsio historiko, sozial eta kulturaletan murgildurik daude eta, horregatik, eskola-curriculumaren teknologien erabilerak bertan kokatu behar dira.

Gutierrez-ek (1997) ikuspuntu kritikotik abiatu ere, beste urrats bat eskaintzen digu, teoria kritiko hori eskolaren errealitate hurbilagora ekarriz. Ekarpen zehatza dakarkigu teknologia multimediak eskolan izan behar duen tokiaz. Multimediak eskolan agertu eta landu behar dira baina curriculumean integraturik. Hiru esparru edo bloke nagusi proposatzen ditu integrazio horri begira. Uste duenez, teknologia berriak, oro har multimediak, ikastetxeetan landu behar dira bai baliabide didaktiko gisa, bai ikasgai gisa eta hezkuntza-eragile gisa, ondorengo 3. irudiko eskeman azaltzen dugun moduan:

Multimediak baliabide didaktiko modura sartuz gero ikastetxeetan, didaktika berriak sorrarazi daitezke eskolako zereginetan. Ikasleen eta irakasleen arteko harreman pertsonalak aldatuz batera ikastetxea erakunde gisa aldatzen hasiko da. Hezkuntza ikastetxetik kanpo ere gertatzen dela onartzen dugun neurrian, ulertuko dugu hezkuntzaren bitartez baliabide horien lanketak gizartearen zenbait esparrutan izan dezakeen eragina.

Multimediak, bestalde, ikasgai bihurtu behar dira eskoletan. Multimedia funtzionamenduz jabetzen garenean, eta sortzen diren ezagutzak zeintzuk diren dakizkigunean, multimediaek gizartearen duten garrantzia eta eragina ulertuko dugu. Multimedia *zeinek* egiten duen bezain garrantzitsua da *zer*, *norentzat* eta *zergatik* egin den horixe jakitea.

3. IRUDIA: Multimediaen integrazioarako esparru nagusiak



Azkenik, multimediak hezkuntza-eragileak dira gure gizartean. Teknologia berriek eskolaz kanpo duten garrantzia uka ezinezkoa da. Are gehiago, multimediak eskolaz kanpoko hezkuntza-eragile bihurtu dira, haur, gazte zein heldu askorentzat. Teknologia horiek direla medio familiaren zein eskolaren gizarteratze-prozesuetan interferentziak gertatzen direla etengabe ikusten da, eta horregatik, tresna horien izara ideologikoa ikastetxeetan landu beharreko esparrua da.

2.2. Multimediak hezkuntza berritzeko tresnak: irakurketa kritikoa

Hezkuntzan pairatu ditugu informazioaren gizartean soziologikoki aipatuak izan diren zenbait aldaketa. Teknologia berriek erabiltzen dituzten euskarri guzti horietatik, ez dago dudarik, irakaskuntzan erabilgarriena eta arrakastatsuen ordenadorea da. Euskarri bakar batean uztartu dira bideogintzak eta informatikak ekarri dituzten onurak. Baliabide horiek orain, teknologia multimedia bilakaturik, hezkuntzaren esparrura sartu dira. Teknologia hau merkea da, etxeetan ezaguna eta erabilia, liluragarria, gizartean hedatua, erabilterraza, irudimensor-tzaile, irudi-biltegi eta birsortzaile, egokiera anitzetakoa, eskuragarritasun handikoa, eta Internet, telefonoa eta telebista munduarekin hertsiki lotua. Irakaskuntza baliabide didaktiko zein software multimedia modura erabiliak honako ezaugarriak dituzte teknologia multimediaiek, besteak beste: elkarreragina, adarkaketa, gardentasuna, nabigatasuna eta eskuragarritasuna.

Elkarreragina deritzogu baliabide horiek elkarrekiko komunikazioa sortzeko ematen duten aukerari. Elkarreraginak erabiltzailearen makinarekiko autonomia errazten du. Erabiltzaileak informazioa aurkitu dezake eta beraren gainean erabakiak hartu, sistemak eskaintzen dizkion aukera desberdinen aurrean galde-erantzunen bidez. Adarkaketa da sistemaren ahalmena erabiltzaileari erantzuteko. Adarkaketari esker, sistemak erabiltzaileari erantzun diezaioke hark eskatzen diona zer den ulertuz. Horrela, milaka datuen artean aurki dezake erabiltzaileak eskatzen duen hori, gainontzeko guztiak azkartasunez albo batera utziz. Gardentasunaz hitz egiten dugunean makinaz aritzeko sistemak eskaintzen duen erraztasun-maila adierazi nahi da. Multimediairen edozein aurkezpenetan ikusle goak mezua erraztasunez eta gardentasunez jaso behar du, makinaren edo softwar-aren konplexutasunak

komunikazioa oztopatu gabe, are gehiago irakaskuntzan ikasle gazteekin. Makinaren osagaiek (arratoiak, teklatuak, mikrofonoak...) ikaslearen eta makinaren arteko komunikazioa sustatu behar dute, garrantasunez eta erraztasunez erabiliak ahal izateko. Nabigatasuna da informatikan oinarritutako informazio-sistema guztien sintesia. Nabigatasunak erabiltzailearen eta makinaren komunikazioa ahalbidetzen du, eta eraikuntza-logika horri esker pantailan mugitzen eta ikusten den eduki-masa guztia antolatzen da. Interfaz horiek geroz eta garrantzi handiagoa dute, eurek ekiditen baitute ordenadoreetan mugitzen den informazio-masa erraldoi horietan galtzeko arriskua. Azkenik, multimediaren eskuragarritasunari esker, haur, gazte zein helduen erabilera errazten da, are gehiago, soinua, testua eta irudia egoki uztaururik aurkezten bazaizkie erabiltzaileei. Eskuragarritasun horri esker erabiltzailearen eta makinaren arteko harremana errazten da, baita lan kolaboratzailea makina eta erabiltzaile desberdinen artean ere.

Multimediak ezaugarritu ditu moduak eta beronek azaltzen du zergatik teknologia horiek irakaskuntzan integratu behar diren. Hezkuntza legeetan esaten denez, teknologia berriei —hezkuntza-prozesuan integraturik daudelarik, era eta une egokitan erabiliak diren neurrian—, eskola-hezkuntzako egintza areagotu dezaketela, baita irakaskuntza-ikaskuntza jarduera dinamizatu eta ikasgelako lan-giroa bultzatu dezaketela ere irakurri izan dugu (OCD, 1992: 92). Teknologia berrien integratze hori benetakoa izan dadin neurriak eta helburuak ikuspegi sakon, komun eta orokorretik, eta osotasunean hartutako eztabaidatik sortu behar dira, bestela, bitarteko horiek erabiliko dira baina ez dira inoiz integratuko ikastetxearen bizimoduan. Curriculumaren orientabide ofizial horietan erabili beharreko materialez horrelako baldintzak bete beharko lituzketela aipatzen da: kalitate teknikoa eta pedagogikoa izatea; lortu nahi den ikaskuntzarako egokia izatea; beste baliabide batzuekin baliatuz, murriztu nahi diren denborak eskatzen dituen zailtasuna gainditzea, erabilera erraz eta bizkorrekoa izatea. Teknologia multimediak ikasleengan zentratu behar dira, eta ez eurek duten izaeran soilik. Era horretan erabiliz gero, baliagarriagoak zaizkio ikasleari: ikaslearen parte hartzea eta ekimen sortzailea bultzatzeko, ikasleen esperientzien eremua hedatzeko, ikaskuntza motibatuzko, jarraia imitagarri eta sortzaileak lantzeko eta garatzeko, norberaren esperientziatik —eginez erabiliz—, ezagutza eraikitzeke, ikasleek euren izaera, baita beraien ingurua eta urruneko beste pertsonak hobeto ezagutzeko.

Multimedien erabilerak, hala ere, baditu bere gazi-gozaok. Horiek nabarmendu ditu Area-k (2001) konparatu dituenean eskolan hegemonikoa izan den idatzizko testua hipertestua/multimedia eta hipermediarekin. Abantailak, hala ere, gehiago direlakoan gaude:

1. TAULA: *Elkarreragiten duten baliabide elektronikoak vs testua*
(Area, 2001: 418)

HIPERTEXTO/ MULTIMEDIA/ HIPERMEDIA	TEXTO TRADICIONAL
Almacenamiento en soportes ópticos y electrónicos	Almacenamiento en soporte papel
Informaciones relacionadas de forma no secuencial	Comunicación de información con carcter secuencial
Flexibilidad en el recorrido de la información en función de intereses	Determinación de una lectura obligada y homogénea
Gran importancia a la estructura asociativa del pensamiento (divergencia)	Mayor peso de la estructura lógica de la argumentación (coherencia)
Posible utilización de un material con distintos fines y objetivos	El orden de presentación de la información nos lleva a los objetivos de aprendizaje
El lector puede añadir nexos u otros textos al que está leyendo (convertirse en coautor)	El texto no puede ser modificado por ningún lector
Posible elasticidad de los textos (se pueden expandir o contraer al seleccionarlos)	Rigidez en la estructura de acceso a la información
Información multi-código dinámica	Información textual e icónica estática
Se ofrece una gran cantidad de información por la que navegar	Cantidad de información más limitada
Permite la actualización permanente de la información de forma sencilla y económica	Difícil y cara actualización informativa
Mayor implicación del lector en la toma de decisiones sobre lo que quiere aprender	Las decisiones sobre la elaboración de la información son tomadas por el autor
Mayor esfuerzo metacognitivo para organizar la información	La información posee una organización intrínseca determinada por el autor

Posibilidad de desorientación en la búsqueda de la información relevante	El texto orienta al lector sobre la información relevante (repetición,...)
El autor debe prever en su diseño del material diferentes vías de exploración	El autor puede asumir que la lectura del texto se hará siguiendo el orden secuencial
Dificultad para hacerse una representación mental global del contenido	Facilita tener una representación mental global del contenido estudiado
Gestión fácil y rápida de la información	Limitaciones en la búsqueda y gestión de la información

Konparaketa horretatik, besteak beste, zera nabarmendu nahi dugu: erabiltzailearen askatasuna eta autonomia testuarekiko; hartzeko, sortzeko zein birmoldatzeko informazioaren erabilera azkar eta arina, gaurkutzeko aukerak erraztuz; malgutasuna; prozedura kognitiboak garatzeko aniztasuna; kode-aberastasuna eta zenbait kanpozko tresna elektronikoeekin lotzeko aukera. Ildo bereko ekarpenak egin dira didaktikaren ikuspuntutik. Horra hor, multimedien erabileraz Cabero-k zein Bartolomé-k eginikoak zein Castaños-ek ikastetxeetako irakasleriaren jarreraz baliabide horien aurrean.

Horregatik guztiagatik, multimediak hezkuntzan eta eskoletan sartuak daude, eta prozesua atzerazina da. Uste dugu, aurrerantzean euskarri teknologiko berri horiek ikasgeletako ikaskuntz-irakaskuntza jarduera batzuk erabat aldatuko dituztela eta, kognitiboki, informazioaren jasokuntzan, sakoneko aldaketak suertatuko direla. Ikastetxeetan irakatsitako prozedurak normalean nahiko linealak izan dira, hots, edozein idatzizko testu baten hasiera eta amaiera ondo finkaturik agertzen ziren eta testu bera irakurtzerakoan denek prozedura berbera jarraitzen zuten edukiaren esanahia ondo jaso ahal izateko. Testu horiek parte-hartze mailan itxiak edo bukatuak ziren eta edukia ulertzeko linealitate hori jarraitu behar zen. Euskarri berri hauekin, ordea, buruak naturalki jokutzen duen moduan funtzionatuko du informazioa eskuratzeko, hots, ideien elkarketa librea eginez eta ez arrazonamendu linealari jarraituz. Beste modu batera esanda, informazio hori emango da edo eskainiko da ikaslearen adimenak ideia-elkarketa hori egingo lukeen tokian edo burutik pasatuko zitzaion unean, hiperlotura baten bidez informazioa eskainiz. Horregatik, material hori ahalmen handiko baliabide didaktiko bihurtuko zaigu. Hezkuntzarako material

gisa diseinaturik dagoen heinean batzuetan material osagarri modura erabiliko da –informazio zehatz bat jasotzeko– baina beste batzuetan aprendizaiak tresnatzat erabili beharko genuke –bere hizkuntz eta kode propio eta guztiz–. Horretarako euskarri bera erabiliz, aprendizaiak uneak antolatu beharko dira gelako beste tresna batzuk menperatzeko antolatzen diren moduko ekitaldiak burutuz, hala nola, arkatzen erabilera, hiztegiak, atlasak edo natura-gidatzen informazioa jasotzeko. Arrazoi horiek direla medio, komenigarria litzateke euskarri horietan bai sartzeko, biltzeko eta baita informazio guztia jasotzeko euskara erabiltzea. Are gehiago diogu: gai orokor eta unibertsalak agertzekotan Euskal Herriko perspektiba erabili beharko litzatekeela uste dugu, behintzat, euskarri horiek bertan, bertatik eta bertakoentzat sortuak edo eginak diren kasuetan.

Euskarri teknologiko berriak gradualki sartzen ari dira irakaskuntzan eta ohartzen gara multimediek ezagutzaren eraikuntzan duten garrantziaz, are gehiago, Euskal Herriko erreferente kulturalak kontuan hartzekotan. Gaur egungo teknologietara hurbiltzeko asmoz, ikastetxeetan zabaltzen eta erabiltzen diren multimedia gehienetan produktu estandarrek agertzen dira. Horrelako produktu gehienetan ez da euskal sentsibilitaterik edo euskal munduarekiko loturarik agertzen, ez gaitan ez adierazpen moduetan. Euskal Herriko testuinguru partikularra alboratuta dago, ustez unibertsaltzat jotzen diren edukien izenean, edota komunikazio-monopolioen interesen izenean, bitartekari horien berezko izaera kolonizatzailea areagotuz. Baina, herri bakoitza unibertsalitateara ailegatzen bada beren historiak eta ohiturek markatzen dizkioten urratsetatik, komuna bizi izan den euskal esperientzia hori bertaratu eta lekutu beharko litzateke euskarri teknologiko berrien bitartez lantzen den curriculumean ere. Beharrezkoa bada ikasleriaren aditasuna lortzea, material atsegina eta erakargarria erabili beharko genuke, horrelako bi premisetatik abiatuz (Aparici eta Garcia-Matilla, 1989: 36): somaketan ikusten denaz ikasten bada, ondo diseinaturiko materialekin eskainiko dizkiegun esperientziek irakaskuntzaren hobekuntza ekarriko dute. Somaketa horiek esanguratsuak izan daitezten ikuslegoaren testuinguru fisiko eta sozialari loturik egon beharko lirateke.

Esanagatik, beldur gara, teknologia multimedien ezarpenak dakartzan lilurek eta hizkuntz arrotzek ez duten utziko berriro eskola eta curriculumak arrotzen eskuetan. Ikuspuntu horretatik begiratuta, mul-

timedien kodeek haurrengan sor dezaketen kalterik handiena da igorzen duten mezua errealitate imitagarri bakartzat hartzea. Horrela suertatzen denean, urruneko egoerekin eta pertsonaiekin identifikatzen dira haurrak, beraien historia eta testuinguru propioa galduz doazen neurrian.

Baliabide teknologikoen izaera didaktikoaz zenbait aipamen egin ditugun moduan, haien izaera ideologikoaz ere mintza daiteke, luzaroan. Teknologia multimediak eskola-baliabideak izateaz gain, kode berezituaz baliatzen diren tresnak ere badira. Tresna didaktiko eta ideologikoak dira, eta haien erabilerak egungo eskoletako benetako curriculum baldintzatzen du. Eskoletako bizitza –non multimediak tresna bereziak diren– baldintzatuta dago gizarte eragile (familia, eskola eta giza-talde) desberdinen jarrera aktiboagatik, eta horregatik, ikastetxea testuinguru eta kanpoko erakuntzazko indarren menpekoa da, eta haien eragina jasotzen du; aldi berean, ikastetxeak berak testuinguru horretan eragiten du.

Gizarte-komunikabideek –gaur egun, eskola paralelotzat hartuta– eskolaren zeregina kutsatu dute; hortaz, ikastetxeen darabilkigun jardueraz sakoneko gogoeta egin beharra dago. Ikasle berria datorkigu ikasgelatara. Ikasle horren profila horrelakoxea da, gutxi gorabehera: bitarteko elektronikoen bidez moldaturiko izakia, irudiaren munduan murgildua, beherehalakotasunak hezitua eta diskurtso ez-linealetan eta atalkatuetan informazioa jasotzeko ohitua eta trebatua. Hedabideen gizarteratze hori haurtzarotik hasten da, etxeetatik bertatik eta, horren ondorioz, ikasle berrien gustuetan aldaketa batzuk sumatzen ari dira, hain zuzen ere, pertzepziozko ohiturek eta prozedura kognitiboek ekoiztuak, haurrak bitartekari teknologiko horien artean murgildurik aurkitzen direlako (Ferrés, 1994: 20). Ikasle horiek ezintasuna eta ukapena adierazten dute eskolak berezkitzat gordetzen dituen zenbait estrategia kognitiboren lanketan, hala nola, abstrakzioa, gelditasuna, isiltasuna, analisisa eta logika. Berriz, ikasle horiek gaitasuna eta beharrezko agertzen dute eskolako mezuak beste modu batera jasotzeko. Gogoko dituzte, besteak beste, konkrezioz, dinamismoz, soinu zein irudiaren estimulazioz, berehalakotasunaz, intuizioz eta zentrazioaz blaiturik jasotako mezuak. Eskolak eta gizarte-hedabideek erabiltzen dituzten kodeen artean hurbilketa eman behar da, nahitaez, bi eremu horien artean ematen diren diskurtsoen artean, oraindik etena baitago. Eskolan, kultura humanista, ahozkoa, abstrakzioa, analisisa eta logika,

egituraketa, sistematizazioa eta lerrotasuna, eta diskurtso liluragaitza nagusitzen diren bitartean, gizarte-komunikabideetan honako hauek agertzen dira, etengabe: kultura mosaikoa, ikus-entzunezkoa, konkretzioa, berehalakotasuna, zentsazioak, dartadak, dispertsioa, lekutasuna, liluragarritasuna eta despersonalizazioa.

Gaztetxoan belaunaldi berrien gizarteratze prozesuak ere aldatuz doaz gizarte-hedabideen eraginez. Merkatu askeko gizarteetan nagusitu diren balioak eta tendentziak, sotilki, anbiguetatez jantzirik agertzen hasi dira gazteengan (Pérez Gómez, 1997): autoritatearen ahulezia, jarrera akritikoa eta etika gabekoak, pentsamendu bakar, amorfo eta ahularen nagusitasuna, informazioaren jainkotzea aberastasun eta botere-iturri gisa, zientziarekiko mistifikazioa eta aplikapen teknologikoekiko mesfidantza, efikaziaren lehentasuna, errealitatearen irakurketa ahistorikoa, indibidualismoa eta, aldi berean, konformismo soziala, azalkeriaren kulturaren nagusitasuna, etengabeko aldetaren beharri-zana, plazerraren, pultsioaren, gaztetasunaren eta gorputzaren mistifikazioa, mugimendu alternatiboan gorakada eta sendotzea..., besteak beste.

Aipatutako jarrera eta jokaera horien eraikuntzaren zati handi bat gizarte-hedabideei zor zaio. Egun eraikuntza sozial eta politikoa hedabideek duten garrantzia inork ez du zalantzan jartzen. Are gehiago, gizarte-hedabideak boterezale bihurtzen dira; eta gehienetan, gizakien giza-orientatzaile eta ezagutza-eraikitzaile modura funtzionatzen dute gure gizartean, hedabideen funtzio hori areagotuz monopolio txiki edo handietan kontzentratzen diren heinean. Komunikabideetako enpresek gizartean izan dezaketen botere eta ahalmen ekonomikoa eta izaera merkatal horri begira, eskema desitxuratzailak eta kontsumitzaileak igortzea dute helburu nagusi, abiadura azkarreko feedback modura ideologikoki eta ekonomikoki errentagarritasun handiagoa ekar diezaiaketelakoan (Perez, 2003b: 119). Horregatik, multimedien aurrean eskolak duen zereginaz hausnartzerakoan, gogora datorkigu eskolari leporatzen zitzaion kritika telebistaren erabilera zela eta. Kritikatzan da haurren gizarteratze prozesuan telebistari eman zaion protagonismoa gehiegizkoa izan dela, baina, ikus-entzungen gaineko alfabetakuntzari ez zaiola aurre egin, eskolatik bertatik: *Egun, telebista da kulturak barneratzeko, pertsonak gizarteratzeko, kontzientziak eratzeko, ideologiak nahiz balioak zabaltzeko eta kolonizatzeo tresna nagusia. Harrigarria da, horregatik, eskolak izan duen jokaera: alde batetik, hezkuntzan zuen*

nagusitasuna irudizko hedabideen esku utzi duelako, eta, bestetik, ez delako ezer egin ikus-entzunezko kulturaren barneraketari eusteko. Ez die, horrela, belaunaldi berriei gizartea kritikoki aztertzeo tresnarik eman (Ferrés, 1995: 16). Horregatik, multimedien kasurako, Gutierrez (2004) irakaslearentzat, arazo horren aurrean argitu beharko duguna da alfabetakuntza digitalaren kontzeptua bera. Alfabetakuntza digitala ikasle eta irakaslean mailetan kokatu beharra dago, bederen.

2.3. Euskaldunen alfabetakuntza digitala

Alfabetakuntza horri begira, horrexegatik, eskolaren curriculumean multimediek erabiltzen dituzten kodeen lanketak toki berezia izan beharko luke. Batetik, bereiziko genuke multimedien pedagogia, eta, bestetik, multimedien bidezko pedagogia. Lehenengoan, irudiarren zein soinuen kodeen ezagupenaz arituko ginateke, mezuak ulertzeko gaitasuna garatzeko eta kode horiek erabiliz idazkera propioak sortzeko; bigarrenean, berriz, aprendizai aurrera eramateko irudien erabileran oinarrituko ginateke, neurri handi batean, behintzat. Ikuspegi biak osagarriak dira, eta ikastetxeetan landu beharrekoak biak. Ikasleak bi esparru horietan murgilarazteko, ikastetxeetan hainbat aldaketa egin beharko dira, informazio-gizarte honetan inoiz baino beharrezkoagoa baita gizaki aske eta kritikoak izatea, eta irakaskuntzan ari garenok ikasleak gizaki aske eta kritiko bilakatzea izan behar dugu helburu.

Alfabetakuntza digitala irakasleriari ere luzatu behar zaio. Irakasleriak gorengo euskarri teknologikoak erabiltzera beharturik egongo da, orain eta gero, bere prestakuntza pertsonalean zein profesionalean. Prestakuntza hori gauzatzeko, multimedien erabilera eskolatik sustatu behar da. Irakasleria konturatzen hasia dago haurrek etxetik oso ezaguturik dakarten esparru hori zehazki landu beharra dagoela eskolan. Bestalde, argitaletxei onura ekonomikoa ekar diezaikeen bezero potentziala da haurra. Teknologia multimediek erabilgarritasunari eta ikusgarritasunari esker ikasleek interesetatik hurbil daude, haur eta gazteen gogoekin bat datoz, informazioa erabiliko dutelako era biziago, atseginago, eta entretenigarriagoan. Arrazoi berberegatik diogu, irakasleek, eta oro har ikastetxeko gainontzeko partaideek badutela zer esan ikasmaterial horien aukeraketan eta erabileran. Eurak benetako gestioile izan behar badira, premiazkoa da irakasleria horren ikus-

entzungailuen eta multimedien gaineko oinarritzko alfabetakuntza, formakuntza eta prestakuntza bermatzea.

Askatasuna, elkarkidetzeta, berdintasuna... eta antzeko balioak go-raipatzen dituen gizarte honek baditu bere alde ilunak: pobrezia, bazterketa soziala eta bazterketa kulturala. Teknologia berriek egoera horiei aurre egiteko aukerak ematen dituzte; baina, askorentzat teknologia berrien sarbide basatiak bazterketa soziala areagotuko du, zeren indarrean dagoen eredu ekonomikoak malgutasun handia eskatzen dio gizabanakoari, etengabe sortzen den informazioa gizarte eskabideetara egoki moldatu nahi badu. Oinarritzko prestakuntza teknologikoa ez duen gizabanakoak –zein gutxiengo taldeak– arazo handiak izan ditzaizke gizartearen parte hartzeko besteen maila berberean. Hezitzaileen eskuetan gelditzen da, horregatik, tresna horien irakaspenari esker lor daitekeena: parametro ekonomikoetarako egokitzeko tresna soila izatea, ala berdintasun sozialerako tresna bihurtzea. Eten digitala dela eta, arrakala digitalak herrien arteko haustura sortzen duela ikusirik, informazioaren gizarteaz gehien sakondu duen Castells soziologoak behin baino gehiagotan esan duenez, gaur egungo gizartearen ez dago banaturik klaseetan, zentzu klasikoan ulertuta –hots, langile eta burgesen taldeetan–; oraingo banaketa bestelakoa da: batetik, desinformatuak daude. Horiek irudiak baino ez dituzte. Bestetik, gaininformatuak –planetaren jende gehiena–, alegia, zurrunbiloan bizi direnak. Azkenik, informatuak ditugu, informazioa hautatu, sailkatu eta ordain dezaketanak. Horregatik, gaur inoiz baino beharrezkoago da informazio hori sarean non dagoen jakitea, hura eskuratzen trebatzea eta gordetzeko prozedurak ezagutzea. Teknologia berriak erabiltzeko aukera eskubide unibertuala izanik, inor ezin da bazterturik geratu, eta, horregatik, ahalegina egin behar da teknologia berriek dakartzaten aukera kultural eta ekonomikoak pertsona orori zabaltzeko. Hala ere, errealitateak islatzen digun haustura digitalaren gordintasuna kontuan hartzeko da: egun, Interneteko erabiltzaileen %80 herrialde garatuetan bizi da eta munduko gunerik behartsuenetan sarearekin konexioa lortzeko aukera amets hutsa da.

Unesco-k emandako datuen arabera –2005-11-11ko erabili.com webgunean irakurri dugunez– gaur egun munduan egiten diren 6.000 hizkuntzetatik erdiak desagertu egin daitezke XXI. mendea bukatzerako, besteak beste, Interneten eraginez, zeren eta Unesco-k dioenaren arabera teknologia berriek azkartu egiten dute munduko hizkuntzak

desagertarazteko abian den bilakabidea. Artikuluak dakarrenez, sareko orrialdeen hiru laurdena ingelesez idatzita dago –ingelesaren nagusitasun nabarmen hori erdiraino jaitsi bada ere–, baina *ingelesaren nagusitasuna pixkanaka jaisten joan arren, jaitsiera horren abantailak hizkuntza gutxi batzuen artean besterik ez dira banatzen. Ingelesaren atzetik datozen beste irakas-hizkuntzak direla, alegia, ingelesaren beheakadaz baliatzen direnak, baina ez horrenbeste hizkuntza txikiagoak*. Guk, hala ere, kontatzen dugu sarean euskararen erabilera etengabe sustatzen ari dela euskal hiztunen aldetik. Horregatik, informazioa sarearen bidez aurkitu eta jasotzerakoan gure hizkuntzan idatzita datorrena gero eta gehiago da. Egunero behar dugun horretarako gure hizkuntzaz baliatu gintezke eta baliatzen gara euskaldunok. Juaristik (2001: 88) uste duenez aurrerapen teknologikoei esker, hizkuntzen arteko mugak gainditu daitezke, edozeinek plazara dezakeelako nahi duen mezua eta edozein unetan. Haren ustez, zenbait arlotan homogeneousatasun kulturalari aurre egiteko ahuleziak direla onartu behar den moduan, indarberritzeko aukera ugari ere agertzen zaizkie euskal hiztunei erabaki estrategiko batzuk hartzen badira tresna horien erabilera sustatzeko. Horretarako, gure ustez, oinarrizkoa da digitalki alfabetatua egotea eta idazteko trebetasunak eskolatik bertatik digitalki lantzea, zeren euskara eta gure kultura galtzeko arriskuan gaude sareak markatzen dituen berrikuntzei digitalki erantzuteko gai ez bagara. Horregatik, bertako erakundeen partetik, batez ere, euskara eta euskal kultura indarberritzeko zenbait erabaki estrategiko hartu beharko lirateke teknologia berrien esparrutik. Horietariko bat da, teknologia berriek eskaintzen dituzten aukerak behar bezala erabiltzeko zenbait ekintza positibo eta sustatzaile bultzatzea.

Teknologia berriek herri eta hizkuntza gutxituetan duten eraginaz mintzatu da sarri, eta mahaigaineratzen den ideia da erakunde lokalak haustura digitalaren kontrako ezinbesteko dinamizatzaileak direla. Bertako hiri eta eskualdeetako ordezkariak lekuan bertan lan egiten dutenez hurbiletik ezagutzen dituzte hiritarren premiak eta horiei aurre egiteko sentiberatasun handiago erakuts dezakete. Adibide gisa, teknologia berrien hedatze eta merkaturatzearen ondorioz, herri komunikabideek (herri telebista eta irratiak...) inoiz baino dinamismo handiagoa erakusten ari dira, hemen zein beste leku batzuetan. Epe laburrean gauza bera ikusiko dugu telebista digitalaren erabileraz. Castells-ek aipatutako globalizazioak dakartzan berdintasun eta estandarizazioaren aurrean gizakiak zerbaitekin identifikatu beharko du bere

burua. Globalizazioarekin batera bertakoaren aldarrikapena eta bertako den horrekiko atxikimendua areagotuko dela dio Castells-ek, zeren gizakiak bere inguruan sustraitutako balioetan aurkitzen du identitateari zentzua emateko gunea (1998: 28). Uste duenez, identitatea beharrezkoa da gizakiarentzat, zentzu eta esperientzaren iturria baita, zentzuaz ulerturik gizarte-egile batek bere ekintzaz egiten duen identifikazio sinbolikoa dela. Gure kasuan, Juaristik dakarrenez (2001: 89), ezagutzen ditugun eta, neurri batean, kontrola ditzakegun eremuetarako itzulia dator. Horregatik, berak uste du, horrek berrindartu egiten duela hurbileko taldeen (lagunen, familien, herri nortasunaren...) eta tokian tokiko identitatearen beharra. Haren iritziz, prozesu horrekin batera herri komunitate eta hizkuntza gutxiagotuekiko atxikimendua berpiztu daiteke, gure kasuan, euskararekiko, baldin eta euskal herriak hizkuntzari eusten badio, zeren eta hizkuntza komunitateek, oro har hiztunek eta biztanlengoaren gehiengoak nahiago dituzte hurbileko eta bertako mezu eta berriak ematen dizkieten komunikabideak, eduki transnazionalak ematen dituzten komunikabideak baino.

Euskal kulturaren ikuspuntutik eta irakaskuntzara joanez, teknologia multimedial oso tresna aproposak izan daitezke euskara eta euskal kultura sustatzeko, baita euskaldunen curriculumak aberasten urratsak emateko ere. Euskaldunen eskola-curriculumak gauzatzeko teknologia berriek ekarritako ekarpenak erabiltzea onurak sor ditzake, maila pertsonal zein kolektiboan. Euskararen normalizaziorako zein oroimen historikoaren sustapenerako herri ondasun horiek multimedia euskarrietan biltzeak eta irakaskuntzan erabiliak izateko prestatzeak tokian tokiko eskola curriculumak gauzatzeko ezinbesteko baliabideak dira, edo izan daitezke. Ikuspuntu beretik ikusita, euskal irakaskuntzan izan dezaketen erabilera dela eta, balio handikoak dira sarearen erabilera ohikoenetatik aparte, oso irekiak eta malguak diren webquest metodologiak eta bitakoragintza plataformak. Elkarrekintza ikaskuntzan bultzatzen duen hezkuntza joeraren ikuspuntutik begiratuta etorkizun laburrean tresna bi horiek zer esanik izango dute, Internetek eskaintzen dituen zerbitzuen artean kolaboratiboenak baitira, gure ustez.

Orain arte esandako guztia laburbildu nahian, ikusten dugu material multimedial ahalmen handiko baliabide didaktikoak direla, baina baita ideologikoak ere. Horietako batzuk produktu estandarrik eta uniformizatzaileak diren bitartean, badaude beste batzuk irekiagoak

eta malguagoak direnak. Hor daude, adibidez, informatzeko zein komunikatzeko Internet sarea, orokorrean hartuta, eta bereziagoak diren CD-ROMak, DVDak, hezkuntza-softwarea, foroa, posta elektronikoa, webguneak, hezkuntza-atariak, bitakora, e-learning eta webquest metodologiak.... Gure ustez, aipatutako horiek formatu multimedien agertzen diren arren, ikasle euskaldunek aukera paregabea dute euren produkzioak sortzeko eta besteekin trukatzeko, hemengoekin zein beste herrietakoekin, euskaraz zein beste edozein hizkuntzetan. Teknologia multimediei gizakiaren pentsamenduaren kontrolerako tresnak ezin hobekak dira gobernu nahiz enpresa erraldoien eskuetan egonez gero, baina, gizakiak inoiz baino aukera handiago dauka informazioaren gizarte honetan –indibidualki zein kolektiboki– bere pentsakera eta produkzioak helarazteko, baliabide horiek bere esku daudelako euren ezaugarri guztiekin: arinak, merkeak, eraginkorrak, errazak eta demokratikoak. Horrelako erabilerak gauzatu daitezten beharrezkoa da ikasle zein irakasle euskaldunen alfabetakuntza digitala, gizartean gertatzen diren kontraesan sozial eta kulturalen aurka bere ahotsak eta ekoizpen alternatiboak ezagutu daitezten. Hala ere, kosmopolitismo horren izenean ez dira galdu behar edozein gizaki bere herrian, bere hizkuntzan, bere kultura sustraitzen duten identitatearen ezaugarriak. Sare-erabiltzaile kosmopolita, berea duen horretatik abiatu behar da. Berea besteekin konpartituz aberasteko aukera ezin hobea dauka, nortasunez, hizkuntzaz zein kulturaz. Aldarrikatzen dugun gizaki kosmopolitak kritikaria izan behar du,

que no pide a la gente que descarte sus enraizamientos étnicos y locales por unos vínculos más globales, sino que interroga *aquello de universal que ya contiene lo local* y examina hasta qué punto lo étnico y lo regional *está ya poblado por otras perspectivas y significados*. Nos creamos nuestro espacio, nuestro hogar, en esta zona de disputa entre lo local y lo global, entre significados y prácticas sociales dominantes y subordinadas, buscando su rearticulación en el interés de una mayor libertad y justicia social. Nuestros hogares pedagógicos, nuestros <todos>, han de convertirse en espacios culturales donde los estudiantes sean capaces de formar redes de negociaciones intracomunales entrelazadas, espacios que se orientan hacia la construcción de relaciones íntimas y de patrones comunales coarticulados en las aulas y en las comunidades circundantes, y que se toman en serio el proyecto de la liberación humana y de la justicia social (McLaren, 1997: 44) (marka bereziak egilearena dira).

Teknologia multimediak erabiliz produktu eginak jaso arren, teknologia horien erabilera erreprodukzioarako baino produkzioarako tresnatzat hartu behar da. Gure ikasgeletako ordenadorearen pantailak arbel berriak izan behar dira, non multimedien kode propioak erabiliz ezagutza berriak sortu eta helarazten diren. Gureak sortuz eta besteena jaso, indibidualki zein kolektiboki, ezagutza euskaraz produzitzeko eta komunikatzeko guneak sortu behar ditugu ordenadorea bitartekari dela, ikasle eta irakaslearen arteko elkarkidetzan ezagutza eta ikerkuntza sustatuz. Horrela jokatzeak ikasgela-praktika, didaktika, ezagutza eraikitzeke modua alda ditzake, kultura, askatasuna eta justizia mailak hobetuz.

Hezkuntza-erabaki oro politikoa da, ideologikoa. Beraz, etikoki eta politikoki legitimatu beharra dago teknologia multimedien erabilera hori hezkuntzaren esparruan. Teknologia multimedia bitartekari teknologiko modura erabiltzerakoan ez garenez murgiltzen eremu aseptiko edo neutral batetan, ikastetxeetan erabiltzekotan ikusten dugu elkarren artean eragin dinamiko hertsian dauden hiru partaideek, ikasleriak, irakasleriak, eta hezkuntza-komunitateak badutela zer esanik. Gure ikasleengan tresneria horiek erabiliz eta mintzaira propioa erakutsiz gaitasun kritikoa garatu nahi badugu, informazio hartzaile gisa eta mezu igorle posible modura, irakasleriari dagokionez, maila berean behintzat, oinarrizko prestakuntza eta formakuntza eskatu beharko geniokeela uste dut. Bitartekari horien erabilera bere egunerokoan uztartu behar badu –kasu batzuetan bitartekari dela, beste batzutan helburu–, irakasleak berak erabaki beharko luke erabilera horren nolakoa, noizkoa, zertarakoa, eta zergatia. Bere curriculumaren gestigile bihurtu behar zaigu, hots, helburu jakin batzuk lortzea xede duen proiektu baten partaide eraginkor. Horrek, lehenik eta behin, bere jarduerak finkatzera eta aztertzerara darama, maila pertsonalean zein ikastetxe mailan.

Gure gizartean teknologia multimedietan murgilduta gaudenez gero, eurekin bizi behar dugu, denok, baita euskaldunok ere. Teknologia horien gizarteratzeak ekarri dituen onura eta ahulezien aurrean baditugu teknofiliarrak eta teknofobiarrak –nahiago bada, Eco-ren “apokaliptikoak” eta “integratuak”–. Muturretako jarrera horiek albo batera utzita, ikuspuntu eraikitzaile eta eraldatzailea aldarrikatzen dugu teknologia multimedien erabilerari begira. Herrien irabazi soziala eta ekonomikoa informazioaren alorretik etorriko da, baita

kulturala ere. Txikitandik alor horretan hasitako heziketa guztiz eraginkorra eta beharrezkoa egingo zaie garapen pertsonala, profesionala eta kulturalari begira etorkizuna diren belaunaldi berriei. Euskaldunen hezkuntzaren eta prestakuntzaren zati handi bat eskolari dagokionez, gure hizkuntza eta patroi kulturaletik abiatu beharra dugu, hizkuntza eta kultura gutxiagotuei globalizazioak sor diezaieken bazterketa sozialari eta kulturalari eutsi nahi badiegu, behintzat.

IV. ATALA

UNIBERTSITATE ESPARRUA, GATAZKA SINBOLIKOEN AGERTOKI: AKADEMIKO EUSKALDUNEN PERTZEPZIOAK

Ane Larrinaga Renteria

Hezkuntza instituzioen artean unibertsitateak inork zalantzan jar-
tzen ez duen nabarmentasuna dauka. Unibertsitatearen historia ezagu-
tzeko denboran oso atzera joan behar bada ere (Durkheim, 1982: 99-
126; Neave, 2001: 49-55; Burke: 2002: 52-53). Aro Modernoan
ezagutzak eskuratu duen nagusitasunak, hau da, ezagutza modu sis-
tematikoan ekoizteko, metatzeko eta transmititzeko premiak, bere-
biziko lehentasuna eman dio instituzio horri egungo gizarte esperrue-
tan. Ondorioz, unibertsitateari atxikitako kultura eragileen agintaritz-
a ere oso gailena da, beste kulturgile batzuenaren aldean. Zenbaiten
ustez, intelektual akademikoek talderik garrantzitsuena osatzen dute
egungo intelektualen artean, hala modu kuantitatiboan nola estrate-
gikoan (Coser, 1968: 259). Zertan datza unibertsitatearen garrantzia?
Hain zuzen ere, unibertsitate esparruan biltzen dira gizartearen irau-
penerako beharrezkoak diren era askotako jarduera intelektualak. Uni-
bertsitateak bereganatu ditu gizarte birsorkuntzari loturiko zereginak,
alegia, kultura tradizioen eta gizarte arauen transmisioa; halaber, iker-
kuntza zientifikoa eta, oro har, goi-mailako ekoizpen zientifiko guztia
ere haren barnean burutzen da gaur egun. Horrez gain, unibertsitateak

prestatzen ditu gizarteko kultura eliteak: horrela, modu erabakigarrian hartzen du parte kultura esparruan beharrezkoa den habitusaren erai-kuntzan. Hartara, bertan diharduten kulturgileek aparteko eragin soziala daukate gizartearentzat beharrezkoak diren kultura birsorkuntzan nahiz kultura berrikuntzan.

1. Unibertsitatea: harremanezko gunea eta botere gunea

Unibertsitate modernoa erakunde erraldoia eta alderdi anitzekoa da. Irakaskuntza eta ikerkuntza ditu ardatz, eta barnean hartzen ditu hainbat sail akademiko eta ikastetxe, baita lanbide orientazioa daukaten eskolak ere. Instituzionalizatutako diziplina akademiko gisa azal dutako ezagutza-arlo asko bereizten eta jorratzen dira haren barruan; hain zuzen ere, lan arlo horietan bideratzen da harreman konplexuen bitartez lotuta dagoen eragile akademikoen jarduera. Izan ere, unibertsitateak azpiesparru bat osatu du kultura esparruaren barruan. Hala, sare trinkoa eratu arte bereizi den harreman gunea eraiki du. Hazkunde eta trinkotze horren ondorioz, gaur egun egitura korapilatsua eta heterogeneoa erakusten du.

Ildo horretan, erakunde multzoa barnean hartzen duen instituzio itzela da unibertsitatea. Unibertsitatean egin daitekeen bizitza intelektuala, beraz, haren instituzio esparruetako ohiko egituren barruan kokatzen da. Ez hor soilik, hala ere. Unibertsitate esparruaren aterpea abiapuntu hartuta –hark emandako askatasuna, denbora, babes materiala eta komunikazio harremanetarako aukera baliatuta, esaterako– egintza intelektualak sare ez formalak ere eraikitzen ditu. Ezaugarri horri dagokionez, zenbait autore “unibertsitate ikusezinez” mintzo dira (Kadushin, 1987: 117). Izan ere, unibertsitateak eskaintako komunikazio aukera pribilegiatuak erabiltzen dituzte kultur gile akademikoek haren instituzio formalen mugarretatik landa irekitzen diren zirkuluak osatzeko. Unibertsitatean sustraia daukaten harreman sareak, hartara, erakunde, sail eta arloek ezarritako ertzak gainditu dituzten gune egokiak izan ohi dira truke intelektualerako. Ondorioz, kultur gileek esparru intelektualean garrantzi handia hartzen duen berariazko agintea edo “kapitala” eskuratzen dute gune horietan; kapital hori kapital kulturala ez ezik kapital soziala ere izaten da, jakintzak gizartean balioa hartzean, intelektualek jakintza hori eraginkortasunez erabili ahal izaten dutelako agintez hitz egin ahal izateko besteen aurrean.

Horrenbestez, unibertsitatea ez da instituzio soila, alegia, lan intelektualerako instituzionalizatutako markoa, harreman gunea baizik. Areago, truke intelektualerako harremanen mintegia da. Haren barnetik sortzen diren harremanak ez dira nolanhikoak. Izan ere, kanpo ikuspegitik zein barne ikuspegitik unibertsitateak botere gune modura funtzionatzen du. Halatan, gizartearen ikuspuntutik botere-gunetzat jotzen da unibertsitatea. Haatik, ez da inolaz ere, “boteregune politikoa” zentzu arruntean. Haren ahalmena gizartean eragiteko daukan gaitasunean datza, bai, baina ahalmen horrek baliabide sinbolikoen ekoizpenean eta metaketan dauka bere funtsa, ez ohiko baliabide politikoen erabileran. Hori horrela izanda, gizartearen babesa eta aintzatespena jasotzen du unibertsitateak, baita unibertsitatean kokatutako kulturgileak ere. Bestalde, ohiko baliabide politikoa eta ekonomikoa biltzen dituzten gune sozialak gizarteko botere esparrua osatzen dute eskuarki gizarte sistemetan. Gune horiekin harremanetan egotean, unibertsitatea ere botere esparru horretan kokatzen da –nahiz eta unibertsitatea oso ahul agertzen den kapital ekonomikoa eta politikoa biltzen dutenen ondoan–.

Kanpo ikuspegitik ez ezik barne ikuspegitik ere, unibertsitatea botere gunea da, bertan botere harremanak garatzen baitira. Horrek esan nahi du unibertsitateak barnean hartzen dituen erakundeak eta eragileak ez direla berdin-berdinak izaten. Aitzitik, unibertsitateak esparru gisa (*champ*) funtzionatzen du, Bourdieuk kontzeptu horri ematen dion adieran. Esparrua, hemen erabiliko den zentzuan, historian zehar autonomia eta funtzionamendu bereizia lortu duen gizarte bizitzaren atala da. Gizarteko atal hori baliabide propioak erabiliz osatu da, gizarte-harreman eta gizarte-interes jakinen inguruan. Esan nahi baita, gizakiek ez daukate interes berberak eta ez dute logika berarekin jarduten esparru ekonomikoan, politikoan edo kirol esparruan, esaterako. Esparru horietako bakoitzak bere arauak eta baliabide legitimoak dauzka, bere berezko logika, azken finean. Ildo horretatik, kulturaren esparruan –eta, haren barnean, unibertsitate esparruan– baliabide batzuk eskuratu dute zilegitasuna eta funtzionamendu arau jakinak nagusitu dira.

Dans les sociétés hautement différenciées, le cosmos social est constitué de l'ensemble de ces microcosmes sociaux relativement autonomes, espaces de relations objectives qui sont le lieu d'une logique et d'une nécessité spécifiques et irréductibles à celles qui régissent les autres champs. Par exemple, le champ artistique, le champ religieux ou le champ économique obéissent à des logiques

différentes: le champ économique a émergé, historiquement, en tant qu'univers dans lequel, comme on dit, les affaires sont les affaires, business is business, et d'où les relations enchantées de la parenté, de la amitié et de l'amour sont en principe exclues; le champ artistique, au contraire, s'est constitué dans et par le refus, ou l'inversion, de la loi du profit matériel (Bourdieu eta Wacquant, 1992: 73).

Halatan, gizarteko atal bakoitzak –demagun unibertsitate esparruak–, baliabide legitimo batzuk erabiltzen eta metatzen ditu. Horretan datza, besteak beste, bakoitzaren berezitasuna. Bada, esparruen arazoibideari jarraiki, ez dago gizartean nagusiki erabilitako baliabide-mota bakar bat –kapital bat–, Marxek bere garaian, eta gero tradizio marxistak, azaldu zuen legez. Tradizio marxistak kapital ekonomikoa besterik ez zuen aintzat hartu. Halarik ere, Bourdieuren terminologian, baliabide ekonomikoen gain, kapital izena har dezaketen era askotako bitarteko sozialen aukera atzematzen da: kapital politikoa, kapital soziala, eta abar. Ildo beretik jota, baliabide kulturalen ideia –kapital kultural edo kapital intelektual gisa definituta– tresna baliagarria egiten zaigu unibertsitateko akademikoek erabiltzen dituzten baliabideen nolakotasuna adierazteko. Baina, bada beste arazoirik ere kontzeptualizazio hori geureganatzeko. Izan ere, kapitalaren nozioak kulturari loturik dagoen menderatze motaren berri emateko aukera eskaintzen digu. Hala, esparru ekonomikoak bere menderatze modua sortu zuen bezalaxe –“menderatze kapitalista”–, berariazko errekurtsoen erabileraren ondorioz menderatze espezifikoa jakin bat eragiten du esparru bakoitzak. Kulturaren esparrua –unibertsitatea buru dela– ez da salbuespena. Bada, gizarteko gizakien eta taldeen arteko harremanak asimetrikoak izan ohi dira kultura baliabideen banaketari dagokionez; unibertsitate esparruaren eta unibertsitate akademikoaren nagusitasuna gizartean, esaterako, gizarte eragile batzuen desjabetze kulturean baino ezin da oinarritu. Maila berean, kultura esparruan ere, eragile kulturalen arteko –kulturgile nahiz instituzioen arteko– desberdintasunak atzematzen dira kultura baliabideen erabileran.

Hartara, esan dugunez, esparrua harreman objektiboz osaturiko gunea da. Baliabideen banaketa asimetrikoak baldintzatzen ditu esparruko barne harremanak. Izatez, baliabideen araberakoa izan ohi da eragile bakoitzak harremanen barruan daukan posizioa. Esparru bakoitzeko kidegaiak esparruaren baliabide legitimoak lortzeko lehian daudenez gero, esparrua bera borrokagune gisa agertzen da, baita indar gune gisa ere. Ondorioz, menderatzaileen eta mendekoen arteko indar

koerlazio batek ezaugarritzen du esparruaren une bakoitza. Egoera hori, dena den, aldakorra izaten da, eragile sozialak indarrean dagoen abagunea mantentzeko edo eraldatzeko tirabiran agertzen baitira etengabe.

En termes analytiques, un champ peut être défini comme un réseau, ou une configuration de relations objectives entre des positions. Ces positions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations qu'elles imposent à leurs occupants, agents ou institutions, par leur situation (situs) actuelle et potentielle dans la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l'accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ, et, du même coup, par leurs relations objectives aux autres positions (domination, subordination, homologie, etc.) (Bourdieu eta Wacquant, 1992: 72-73).

Lehengo harira itzulita, esan behar dugu unibertsitate esparruan denetarikoa eragileak aritzen direla, kulturagileak nahiz instituzioak; eragile horiek asimetrikoki banatutako baliabideekin dihardute. Horrenbestez, era askotako kokapenak izaten dituzte egitura hierarkikoetan. Halaber, unibertsitate esparruan kokatzen bagara, unibertsitate partikular guztiek ez dute kapital sinboliko bera metatzen edo prestigio maila bera eskuratzen. Unibertsitate bakoitzari egotzitako ospearen maila, unibertsitate horrek unibertsitateen mundu orokorrean daukan kokapenaren arabera eta gizartetik eta gizarte bote-reetatik jasotako begirune eta babesaren tamainakoa izaten da. Modu berean, unibertsitatean dauden akademikoak, instituzioak, diziplinak, departamentuak eta jakintza arloak, den-denak agertzen dira harremanezko hierarkietan sailkatuta. Izan ere, den-denek daukate kokapen objektibo bat harremanezko esparruan.

Una de las características sorprendentes de la vida académica es que casi todo está ordenado de manera jerárquica, en formas más o menos sutiles. Las personas están bastante dispuestas a mencionar cuáles son las revistas más destacadas de su disciplina, y, en general, hay una virtual unanimidad; cuando se las presiona, pueden enumerar las instituciones y los departamentos por orden de procedencia intelectual; hay un constante proceso de jerarquización implícita y explícita de los individuos (el académico sobresaliente, el alumno brillante y, más a menudo por implicación u omisión, los que son peor considerados).

Hay también un prestigio que acompaña algunos temas en particular y en algunas áreas hay incluso algo así como una ley del más

fuerte entre las especialidades que lo componen. Los físicos se consideran a sí mismos, y son considerados por otros, mejores que la multitud común; se acepta que los historiadores están por encima de los geógrafos; los economistas menosprecian a los sociólogos y la lista continúa. En términos generales, los dominios del conocimiento duro se consideran mejores que los blandos y los puros mejores que los aplicados. Dentro de lo que podría llamarse, en el lenguaje sociológico, las disciplinas más estratificadas (las que tienen claramente señaladas las distinciones de nivel interno), ciertos campos de la actividad son vistos como prestigiosos y otros como menos prestigiosos (Becher, 2001: 83).

Horiek horrela, unibertsitate jakin batean kokaturiko kultura sortzaileak ere, unibertsitateari atxikitako baldintzapean politikoak, iku sozialak eta kategoria akademikoak jasozten ditu beretzat. Horrez gain, bere unibertsitatean transmititzen eta sortzen diren tradizio kulturaleraz elikatzen denez, tradizio horiek kultura esparruan erantsita dauzkaten balorazioak eskuratzen ditu kultura eragileak. Azkenik, unibertsitate barneko botere harremanen sareetan daukan kokapenak baldintzaturik agertzen da unibertsitate eragilea: maila akademiko zein unibertsitate boteregune jakinetan daukan sarbideak badu zerikusirik, hartara, kulturagile akademikoak jasozten duen prestigio eta aginte mailarekin.

2. Kultura esparruaren berme politikoak. Hizkuntza: baliabide bereizgarria kultura esparruan

2.1. Kultura esparruaren oinarriak

Akademikoen posizio objektiboak unibertsitate esparruan, haiek metatzen dituzten baliabideen araberakoak izan ohi dira. Hizkuntzen arteko ukipena gertatzen den egoeretan, ohiko baliabidez gain –hau da, jakintzan oinarrituriko titulu, agiri, kargu akademiko eta ohorez gain–, jarduera kulturalerako erabilitako hizkuntzek ere esanahi soziala eskuratzen dute. Hortaz, gizartean bezala, kultura esparruan ere, prestigio eta zilegitasun maila bereizgarria egozten zaio hizkuntza bakoitzari. Ondorioz, unibertsitate esparruak bereizketa bat ezartzen du hizkuntzen artean; hala, hizkuntza baliabide bereizgarri bilakatzen da haren barnean gauzatzen den jardun intelektualari dagokionez.

Izan ere, ezin da ahaztu nola sortu izan diren historikoki kultura esparruak. Alde batetik, kultura esparrua esparru politiko eta ekonomikoari buruzko autonomia irabaziz eratu zen Mendebaldeko gizartean. Baina, aldi berean haren sorrera nazio-estatuaren jaiotzari lotuta egon zen. Eta dioguna ez da kontraesan bat. Autonomiaren eta heteronomiaren arteko dialektikak hasiera hasieratik baldintzatu zuen kulturaren garapena. Estatuak kultura esparru modernoa garatzeko baldintzak ezarri zituen, zalantzarik gabe, baina, ez kultura guztienak. Estatu modernoaren sorrera aztertu duten autoreek bi prozesu nabarmendu dituzte bereziki egitura politiko horren hastapenetan: indarkeriaren monopolioa eta zerga inposizioa, hain zuzen ere (“koertzioa” eta “kapitala” Tillyren esanetan) (Weber, 1979: 1047; Tilly, 1992: 40-45; Elias, 1993: 426-446; 1994: 90; Ramos: 1995: 50-56). Halaz ere, koertzio baliabideen eta baliabide ekonomikoen kontzentrazioak pareko prozesua izan zuten kultura kapitalaren bilketan eta kultura merkatuaren baterakuntzan. Zentzuzkoa da bilakabideok loturik egon behar zutela pentsatzea. Izan ere, estatu aurreko gizarte ordena –komunala eta tradizionala– gainbeheran zegoenean eta, ondorioz, bestelako ordenaren eraikuntzari ekin zitzaionean, esparru guztietan jardunez gero baino ezin zitekeen burutu aldaketa: gobernuan, ekonomian eta kulturen edo, nahiago baldin bada, biolentziari, kapitalari eta ekoizpen sinbolikoari zegozkien arloetan. Ere horietako guztietako baliabideak metatuz egin zitzaion aurre egundoko berreraikuntza sinbolikoari, hots, ordena moderno legitimatzeke ataza erraldoiari. Hartara, estatu sortu berriak indarkeriaren baliabideak eta baliabide ekonomikoak ez ezik baliabide sinbolikoak ere menderatu behar izan zituen.

Beraz, estatuak era guztietako kultura baliabideak bereganatu zituen; beste esparruetan gertatu zen bezala, prozesu horrek desjabetzearen ondorioa ekarri zuen atzetik. Estatuak, jakina, ezin zuen onartu bere mugen barnean jasotako jatorrizko komunitateen kultura aniztasuna. Kultura ugaritasun hori hizkuntza dibertsitatean ez ezik, ohi-turetan, foru tradizionaletan eta beste hainbat ezaugarritan adierazten izaten zen. Estatuak estraingatu zuen kulturak, ordea, bateratzaile nahi zuen izan gehienetan. Halatan, estatuak kultura merkatuaren baterakuntza eragin zuen, bertan zeuden kode guztiak batuz –mintzairak, legeak, neurriak– eta komunikazio forma guztiak homogeneizatuz, bereziki idatzizkoak eta burokratikoak.

Geroztik, gizarte errealitatea sortzeko tresna eraginkorrak esku-ratu ahala, gizartea bere neurrira eraiki eta moldatzen ahalegindu da

estatuak. Hainbestera non, Aro Modernoan gizartea estatuak eratu-tako gizartearekin identifikatu den gero eta gehiago –adibide adierazgarri gisa, soziologian erabiltzen denean, gizarte estatalarekin parekatzen da “gizarte” kontzeptuaren adiera (Lamo de Espinosa, 2001: 36)–. Egiatzki, zuzenbidea, jardunbide burokratikoak, eskola egiturak eta gizarte erritualak bide direla, estatuak kulturaren eredu hegemonikoa sortu baino zerbait gehiago egin du bere bilakaeran: hain zuzen ere, mendekoen buru egiturak egokitu ditu; horrela, partekaturiko mundu ikuspegi, hautemate printzipio eta pertenezia molde jakin batzuk ezarri ditu haien baitan (Bourdieu, 1997a: 117). Besteak beste, “nazio nortasuna” deritzan hori sortzen lagundu du, gizarte ordena berriaren oinarria osatzen duen lotura sendo gisara.

Protoestatuaren azalerratez unea indarkeriaren eta baliabide ekonomikoaren bilketan zimentatu baldin bazen, osteko estatu jardunbidea ekoizpen sinbolikora zuzendurik egon da. Batik bat XIX. mendean zehar, eskolaren bitartez oinarrizko hezkuntza orokortu zenean, orduantxe burutu zuen estatuak bere ahalegin bateratzaile nagusia kulturaren arloan; horrela, nazio-estatuaren oinarriak finkatzen hasi zen apurka-apurka. Nazio gizartearen sorrera, ezin uka, balio ilustratu unibertsalisten berrespenarekin batera egin zen, besteak beste, heziketa eskubide unibertsalaren lelopean. Gizaki guztiak legearen aurrean formalki berdinak zirenez, estatuak gizaki horiek hiritar bihurtzeko betekizuna zeukan, euren eskubide zibikoak aktiboki erabiltzeko baliabide kulturalak hornituak. Heine handi batean, eskolaren instituzioaren bitartez bete zuen estatuak eginkizun hori. Besteak beste, eskola sistemak gizarte ordena berriaren erlijio zibikoaren funtsak ezarri zituen. Bada, estatuaren eskuduntza gunean, lokarri tradizionalen ordezkio elkargune sakratua berriz osatzea izan zen eskola ekimenaren azken asmoa, kultura nazional legitimo gisa aurkeztutako kultura nagusia unibertsalki irakasteaz arduratu baitzen.¹

Si se precia en algo la existencia de la sociedad (...) es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos sin la cual no puede haber

¹ Soziologia klasikoan, hezkuntzaren garrantzia nabarmetzen duen erreferente saihetzina dugu Durkheim. Haren ustetan, hezkuntza –heziketa morala– oinarrizkoa da gizakiengan talde atxikimendua sorrarazteko, dela familia, dela korporazioa, dela elkarte politikoa. Hala ere, diosku Durkheimek, elkarte horietako batek berebiziko

sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares. A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar en cierta medida, supeditado a su influencia (...) El papel del Estado es el de evidenciar esos principios esenciales, el de hacerlos enseñar en sus escuelas, el de estar al tanto de que en lugar alguno los niños los ignoren, el de que en todas partes se hable de ellos con el respeto que les es debido. A este respecto, la acción por ejercer será, quizá, tanto más eficaz que resultará menos agresiva y menos violenta (Durkheim, 1989: 62-63).

Ordea, Durkheimek aipatutako ideia eta sentimenduen komunitatea eta hezkuntza erakundeen jarduna bera ere ezin dira erdietsi batasun kulturala eta linguistikoa bermatzen ez badira lehendabizi. Zalan-tzarik gabe, hizkuntza eta kultura nagusien ezarpenari lotuta dago kulturaren batasuna. Baina, hizkuntza eta kultura nagusiak zilegizko eredu bakar bihurtzen diren unean, beste berbeta eta kultura aldaera guztiak duineztasunaren guneetan bazterturik uzten ditu estatuaren jardunak. Halatan, mintzairaz ari garela, "dialektoak", "patois" deiturikoak, "mintzaira arkaikoak", "kulturarik gabeko hizkuntzak eta antzeko kategoriak sortu dira estatuaren definizio nagusian. Kulturari dagokionez ere, "adierazpen herritarrak" goi mailako kulturatik –hots, kultura unibertsal legitimo bakarretik– betirako berezita geratu dira.

Sen oneko ezagutzan ez ezik kulturaren esparruan ere normaltasun osoz birsortu eta indartu dira aipatutako bereizketak, hain izan da handia estatuak ezarritako pentsamendu kategorien eragina. Ildo horretan, –adibide legez– gizartearen nozioarekin soziologian gertatu den antzera, ohikoa izan da hizkuntzalaritzaren arloan ere batasun politiko jakin bati dagokion hizkuntza nagusiaren definizio ofiziala inplizituki onartzea "hizkuntzaren" kontzeptu zientifiko gisa. Horrela, testu zientifikoak ere ez dira erabilera okerretik salbu geratu: "hizkuntza" kontzeptua eredu legitimoarekin parekatu da behin baino gehiagotan (Calvet, 1981: 46).

lehenetasuna dauka besteen aldean, bera da heziketa moralaren azken xedea ere: gizarte politikoa edo aberria dugu elkarte hori. Gizarte guztiak bezalaxe, gizarte politikoa lotura morala da funtsean eta, aldi berean, aginte moral ororen iturria. Ikus Durkheim, 1976: 236, 244.

Hortaz, zenbait hizkuntza edo kultura partikular “unibertsaltasunaren” mailara iritsi direnean, partikulartasunaren bazterguneetara zigortu dituzte beste hizkuntzak eta kulturak. Estatuaren eraketaz geroztik, haren barnean hizkuntza unibertsala eta kultura unibertsala –hau da, estatalak– eratu dira. Eta, aldiz, hizkuntza eta kultura “partikularrak” arrazoiz eta gizatasunez gabeturik utzi dira. Bada, harrezkero, gizatasunaren ezaugarria izateko eskakizun batzuk bete behar izan dituzte hizkuntzek eta kulturek. Baina, ez mintzaira guztiek ezta adierazpen kultural guztiek ere –zehazkiago esateko, haien eramaile sozialek– ez dute gizarte modernoetan beharrezkoak diren birsorkuntza baliabideak eskuratzeko ahalmenik izan. Ondorioz, unibertsaltasunerako sarbidea gutxi batzuen monopolio bilakatu da, eta gehien-goak –gainerako hizkuntzak, kulturak eta abar– eredu legitimo eta unibertsalaz at geratu dira. Desjabetze prozesu hori nabarmena izan da hizkuntza eta kultura komunitate bat baino gehiago daukaten zenbait estatutan, frankotan elkarte politikoak ukatu egin dizkielako hizkuntza eta kultura guztiei hizkuntza “nagusari” eskainitako birsorkuntza baliabide berberak.

Es sobre todo la comunidad política la fuerza de identificación, sistema simbólico común, más importante, porque su poder de determinar procesos decisivos de socialización, y, por tanto el poder de producir la realidad es infinitamente superior a cualquier otro. Lo vemos claramente en los llamados “conflictos lingüísticos” donde dos (o más) comunidades lingüísticas entran en competencia por su reproducción. Allí donde una de ellas ha contado o participado de una comunidad política propia, cuanto más fuerte mejor, ha casi conseguido exterminar a la(s) otra(s) en competencia, sólo con negarle los instrumentos –instituciones– necesarios para su reproducción, al mismo tiempo que con ellos a su servicio fomenta e impone su lengua como lengua “oficial” no sólo en teoría sino en la práctica, extendiéndose así sobre la(s) otra(s), haciéndola(s) insuficiente(s) y por lo tanto “innecesaria(s)” como paso previo a su desaparición (Miranda, 1989, 249).

Behin hizkuntza eta kultura legitimoak ezarriz gero, edozein hizkuntza praktika edo kultura adierazpen eredu legitimoaren arabera ebaluatzen eta neurtzen da objektiboki. Arau legitimoak ezartzen ditu inklusio eta eskusio egintzak, hark bereizten du baimenduta eta baimenik gabe dagoena, onartuta eta debekatuta dagoena, “benetako” kultura dena eta estatutu horretara iristen ez dena.

Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales y en los espacios oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas (...) Para que una forma de expresión entre otras (en el caso de bilingüismo una lengua, un uso de la lengua en la sociedad dividida en clases) se imponga como la única legítima, es preciso que el mercado lingüístico se unifiquen y que los diferentes dialectos (de clase, de religión o de etnia) se midan en la práctica por el rasero de la lengua o según su uso legítimo. La integración en la misma “comunidad lingüística”, que es un producto de la dominación política constantemente reproducida por instituciones capaces de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante, constituye la condición de la instauración de relaciones de dominación lingüística (Bourdieu, 1985: 19, 20).

2.2. Unibertsitate esparrua: unibertsaltasuna/partikulartasuna, autonomia/heteronomia indarren arteko dialektikan

Kultura bateratua estatuaren beraren izatearen baldintza da. Estatuaren arabera eratua, gizarte moderno sistema sinboliko komunaren gainean oinarritzen da nahitaez. Gizarte sorkuntza eta birsorkuntzaren mekanismoen kontzentrazio estatala, estatu ordenaren iraupena bermatzeko ezinbesteko betebehara da. Birsorkuntzaren bitartekoak, funtsean, kultura eta sozializazio baliabideak dira – eskola, hizkuntza kodeak, eta abar–. Horren kariatara, kultura esparruaren eraketaz hitz egiten denean, estatu gizarteetan modu “normalizatuan” eta berme instituzionalekin garatutako eremu autonomoa aipatu ohi da. Izan ere, estatu gizarte horietan burutu da baterakuntza kultural eta linguistikoa eta haietan ezarri da kultura legítimo bakarra –kultura legítimo hori, partikularra izanik ere, unibertsal gisa aurkeztuko da aurrerantzean–. Baldintza horiek bermatzen diren unetik aurrera baino ez da ulertzen bere osotasunean kulturaren autonomizatzeko prozesu gero eta indartsuagoa. Prozesu historiko luze eta korapilatsu horretan kultura eragileek –hizkuntza eta kultura legítimoaren eramaile diren erakunde eta kultura sortzaileek– berezko agintaritzak aldarrikatu dute arian-arian, kultura baliabideen mailakako metaketa baliaturik. Prozesu

horren barruan garatu izan dira unibertsitate esparruak ere, kultura esparruaren atal garrantzitsu gisa.

Esan den bezala, kultura esparrua nekez osatzen da estatuaren babespean ez bada. Estatu modernoak –nazio-estatu gisa definiturik– kultura ofizial eta legitimoa garatzeko baldintzak bermatu zituen estatuak berak zedarrituko gune fisiko eta sinbolikoaren barnean: marko juridiko batez babestutako hizkuntza-merkatu bateratua, derrigorrezko hezkuntza sistema, merkatu ekonomikoaren aterpea eta ikerkuntzaren sustapen instituzionala, besteak beste. Nazio eraikuntza eta kultura proiektuak estu uztaururik zeuden estatu sortu berriarentzat. Ildo horretan, unibertsitatearen sorrera lehenago elizaren ekimenari eta gero estatu modernoaren garapenari loturik egon da Mendebaldean. Horren ondorioz, kulturagile akademikoak ere estatu eragile izan dira maizenetan.

El estado-nación tuvo profundas consecuencias respecto de las pautas de control y gobierno que se aplicaron en el mundo universitario. En primer lugar, al colocar a la universidad en el ápice de aquellas instituciones encargadas de definir la identidad nacional, el estado-nación también situó firmemente la enseñanza superior en el dominio público como una responsabilidad nacional. De modo que la universidad quedó sujeta a la supervisión de la administración pública (...). La universidad fue asimilada a un sistema nacional de supervisión y control ejercido a través de la promulgación de leyes, el decreto o la circular del ministerio. Y esto abrió las puertas al financiamiento público de las universidades dentro del presupuesto estatal. Igualmente importante es el hecho de que el ascenso del estado-nación se dió conjuntamente con el ingreso de los académicos a la función pública (...). Una segunda dimensión asociada al advenimiento del estado-nación fue que, aparte del constante acopio de facultades de regulación y control en el gobierno central, también surgió lo que podría considerarse como un canal bilateral de coordinación entre el estado y la oligarquía académica (...). Este canal sostenía una doble cadena de certificación y validación, cada una de las cuales correspondía a una forma de autoridad: la nacional y la académica (...). Este doble nexo operó primero en el ámbito del otorgamiento de diplomas y, luego, en la manera como se ejercía la minuciosa supervisión estatal (Neave, 2001: 65-67).

Horrela, unibertsitate esparrua autonomia nahiaren eta estatu interbentzioaren arteko dialektikan nahasita egon da bere sorrera unetik. Hemen azpimarratu dugun ikuspegitik, unibertsitateak esparru estrategikoa osatu du estatu politikarentzat. Arrazoi askorengatik.

Batetik, biolentziaren egitura monopolistiko modura osatu zen unetik aurrera, estatuak sistema ekonomikoaren babesle gisara funtzionatu zuen. Ondorioz, epe ertainean, produkzio ekonomikoaren eskariak asetzeko politika kulturalak, hezkuntzazkoak eta zientifikoak bultzatzeri behartuta egon zen. Goi mailako hezkuntzaren eraketa testuinguru horretan kokatu behar da. Bestetik, estatuaren sorrerak gizarte ordena berriaren integrazio arazoa ekarri zuen. Nazio komunitate modura eratu beharrak sozializazioan eta ekoizpen sinbolikoan espezializaturiko kultura erakundeen premia sorrarazi zuen. Testuinguru horretan, unibertsitatearen garapena estatuaren babesean burutu da Aro Modernoan. Are gehiago, nazio-estatuak ezarritako kultura eta hizkuntza legitimoaren bilakaerari loturik egon da erakunde akademikoa. Maiz, ilustrazioaren unibertsaltasunaren eroale modura agertu bada ere, unibertsitatearen barneko ezagutzaren unibertsaltasuna eta tokian tokiko kultura partikularraren sustapena uztartuta egon dira historikoki.

La universidad (...) está en una posición única y, debemos admitirlo, no muy cómoda. A lo largo de su historia, ha alternado entre ser un verdadero ejemplo de la infinita frontera del conocimiento y la expresión de los logros, especificidades y el espíritu particular del lugar en el que se halla ubicada. Esta tensión entre lo universal y lo particular está siempre presente, aunque diferentes períodos de la historia de la universidad hayan determinado la primacía de lo primero mientras otros invirtieron ese orden y dieron mayor peso a lo segundo. Aún en épocas de frenético fervor nacional, la universidad constituyó un vínculo con el saber universal, así como en la época en que Europa defendía una identidad común basada en creencias compartidas, la cristiandad y luego el humanismo, la universidad también sirvió a la comunidad física –la región o más tarde, la lengua y la nación– que garantizaba su existencia permanente (Neave, 2001: 45).

Hartara, ezagutza unibertsalaren sortzaile izanik ere, unibertsitateak kultura eta hizkuntza partikularraren bidez bete du bere eginkizuna. Zehazkiago, estatuak ofizialdutako kultura eta hizkuntza nagusiak, eta horiek soilik, baliatu ditu delako unibertsaltasunaren ize-nean. Ildo horretan, komunitate gisa osaturik dauden taldeek –hizkuntza, nazio edo kultura taldeek, esaterako–, birsorkuntza-marko bideragarria oinarritzen duen estatu-eraketa politikorik sortu ezean, nekez eduki dute berezko kulturagintza esparru sendoa osatzeko aukerarik gure aroan. Are gehiago, gaur egun holako taldeak ozta-ozta

eratzen dira besteen aurrean elkarte berezi modura –berezko unibertso sinboliko osatuarekin–, ez baitaukate irauteko legitimazio baliabiderik. “Kultura gutxituak” deitzen diren horiek, beraz, birsorkuntza sinboliko eta kulturala burutu ahal izateko tresna egoki eta eraginkorrak falta izan dituzte Modernitatean, besteak beste, unibertsitate propioak. Izan ere, eraketa politikoa –estatuak– izan da orain arte birsorkuntza mekanismo legitimoen iturri, sozializazio prozesu erabakigarriak eragiteko estatuak daukan ahalmena –errealitatea sortzeko, azken finean–, beste edozein instantziarena baino askoz ere handiagoa delako. Ez dago zalantzarik, beraz: heziketa eta gizarteratze erakundeak –eskola publikoak eta unibertsitateak–, kultura esparruak, oro har, autonomia maila handia izan dutenean ere, estatuak eskeinitako bermeei esker azaldu ahal izan dira Mendebaldeko Aro Modernoan.

Halatan, sozializazio erakunderik gorena, unibertsitatea, estatua-
ren zaintzapean sortu eta bizi izan da. Horrek hainbat ondorio eduki ditu. Bi azpimarratu nahi ditugu guk. Lehendabizikoa: botere politikoaren esku-hartzearen aurrean kultura esparruak betidanik aldarrikatu duen autonomia kolokakoa eta kontraesankorra izan da (Neave, Brunner eta Von Vught, 1994: 46-47, 377-398, 394-397; Barnett, 2001: 57). Bada, estatuak ezarri zituen lehen premisak kultura-sistema partikular bat eratu ahal izan zedin. Eta gizarte garaikideetan ere estatua autonomia- eta heteronomia-iturri izaten darrai kulturgintzarentzat eta, bereziki, unibertsitatearentzat (Bourdieu, 1997b: 48). Bigarrena: politikoki eraturik ez dauden talde kultural edo linguistikoek nozitzen duten desjabetzea ulertzeko ez da aski prozesu politikoak aintzat hartzea. Horrez gain, ezinbestekoa zaigu mendekotasun sinbolikoaren mekanismoak ere ulertzea. Mekanismo horiek kultura esparruaren instituzioetan ere gauzatzen dira –unibertsitatean–. Horrela, ikusiko dugunez, hizkuntza bat baino gehiago dauden gizarteetan, hizkuntzei eta hizkuntza horietan egindako adierazpen kulturaleri esleituriko balio bereizgarriak praktika intelektualean arteko desberdintasunak ezartzen dituzte. Ildo horretan, mendeko hizkuntzan ari diren eragile kulturalak ere mendeko hizkuntzari dagozkion ikur eta balio negatiboak jasotzen dituzte beraien jardunean. Aldi berean, baina, aristean adierazi dugunez, kulturgileak eragile pribilegiatuak dira gizarte esparruan. Izan ere, ezagutza multzoaren jabe izanik, “politikoki” erabili daitekeen botere sinboliko jakin baten jabe dira. Egoera paradoxiko horretan, mendeko kultura bateko ordezkari gisa, bete-betean daude kultura esparruko gatazka sinbolikoetan nahasirik. Eta unibertsitatea dugu borroka horietako askoren agertokia gaur egun.

3. Kulturgile akademikoen pribilegioa. Kulturaren botere sinbolikoa.

Hainbat kontzeptu aipatu ditugu aurreko lerroetan: medekotasun sinbolikoa, botere sinbolikoa, gatazka sinbolikoak... Goazen labor horien adiera argitzera. Menderatze egintza guztien oinarrian ezkutatzen da biolentzia sinbolikoa. Gizarte ordena orotan egon ohi da biolentzia sinbolikoa. Modu simple batean esanez, gizarte eragileen konplizitatea baliatuta ezartzen den bortizkeria da biolentzia sinbolikoa. Bortxa hori burutu ahal dadin, gizarte eragileek ezjakinean egon behar dute eta, aldi berean, onespena eskaini behar diote menderatzailerari. Hala, biolentzia gisa ezagutzen ez den inposaketa onesten da prozesu horretan. Zerk ahalbidetzen du, hortaz, menderatze mota hori? Ikus dezagun. Gizarte eragileek aurre-erreflexiboak diren funtsezko premisa batzuk onartzen dituzte eskuarki, abiaburuok naturaltzat jotzen dituztelako besterik gabe. Izan ere, bizi diren gizarte munduko egitura kognitiboak erabiltzen dituzte euren praktika sozialetan. Gizarte ordena jakin baten barnean jaiotzen garen une beretik ziurtzat hartzen ditugu era horretako postulatu eta axioma asko; ia irakaspenik ere ez dute eskatzen, ez dira zalantzan jartzen, azken finean, “gauzen ordenaren” barruan egon ohi dira.

Menderatze orok izan ohi du alderdi sinbolikoa. Mendekoa egoerari dagokion indarkeriaz ohartzen ez denean burutzen da benetan menderatzea. Indar harremana, beraz, mendekoen sinestean oinarritzen da. Halatan, mendekoen onespenearekin batera indar erlazioa zentzuzko harreman bilakatzen da. Hori dela eta, gizartean eragile batzuek daukaten botere sinbolikoa ezarpena nozitzen dutenen laguntzarekin baino ez da gauzatzen. Mendekotasunak, ikusten denez, ez dauka zerikusirik borondatezko morrontzarekin, konplizitatea ez baita jakinaren gainean bultzaturiko egintza kontzientearen emaitza izaten. Konplizitatea bera boterearen ondorioa besterik ez da eta habitus modura ezarrita dago mendekoen baitan.² Goiz goizdanik errotzen da

² Adibide ezagun bat jartzeko, mendeko hizkuntzaren balorazio ezkorra edo gutxiespena ohikoak izaten dira, ez soilik hizkuntza nagusiaren hiztunen artean baizik eta mendeko hizkuntzaren hiztunen artean ere, azken horiek barneratuta edukitzen baitute gizartean indarrean dagoen definizio nagusia. Horrela, menderatze sinbolikoaren ondorioz, mendekoek menderatzaileen irizpideekin ebaluatzen dituzte euren hizkuntza praktikak. Ikus Calvet, 1981: 47-48-49.

gizakiengan konplizitate hori, sozializazioarekin batera, hain zuzen. Izan ere, sozializazioaren eraginez, pertzepzio eskemak barneratzen dira, esate baterako, zenbait kualitateren aurrean begirunea, mirespena, oniritzia edo estimua sortzeko gauza diren gaitasunak. Barneraturiko sineste horiek gizakien sentikortasuna pizten dute adierazpen sinboliko jakin batzuen aurrean, dela botere politikoaren irudikapen publikoaren aurrean –horrela, haren esana betetzen da–, dela kulturaren boterearen presentzian –horregatik, begirunea erakusten zaio hari–, dela botere ekonomikoaren aitzinean –hortaz, liluraz onesten da hura–.

Hartara, bortizkeriarik gordinenean oinarritzen denean ere, armen edo diruaren erabileran esaterako, menderatzeak dimentsio sinbolikoa izan ohi du beti. Mendekotasun- eta obedientzia-egintzak, egitura kognitiboak baliatzen dituzten ezagutza- eta aintzatespen-egintzak izaten dira beti, hau da, gizarte egituren barneratzearen emaitzak. Ikuspegi berean ulertu behar da sistema sinboliko modura kulturak bere eragileen bitartez ezarri dezakeen menderatzea ere. Kultura sortzaileek ezagutza eta hizkuntza legítimoak eskuratzeko daukaten aukera kulturgileen botere sinbolikoaren funts bihurtu da. Botere hori osatzen duten baliabideak unibertitate esparruan eskuratzeko dira batik bat. Hortaz, baliabide horiez desjabeturiko bestelako eragile sozialekin daukaten menderatze harremanak, goi mailako hezkuntza instituzioetan sortzen dira, besteak beste.

Kulturgileen botere sinbolikoa performatiboa da, hau da, “dagoena” sortzeko ahalmena daukate, dagoen hori enuntziatuz. Jakina, munduaren gain jarduteko ahalmen hori –munduaren irudikapenetan eraginez– ez da funtsatzen hizkuntzaren barne ezaugarrietan: kultura eragilearen egintzak eragin performatiboa izan dezan, aldeztatik kulturari buruzko sinesteak behar dira sortu. Halatan, kulturgileen hitzen eta ezagutza espezifikoen zilegitasunari buruzko sinesteak, alegia, hitzak ahoskatzen dituzten eta ezagutzak aplikatzen dituzten eragileen zilegitasunari buruzko usteak, ondo sustraiturik egon behar dute gizartean. Horrek esan nahi du botere harremanak existitu behar direla eta, harreman horien testuinguruan, ezarpena pairatzen dutenek legitimitatea onetsi behar dietela ezartzaileei. Sinesteak eta onespenez egintzak beste menderatze mota batzuetan ere agertzen dira, adibidez, harreman politikoetan eta ekonomikoetan. Kulturgileei dagokienez, haien baliabideen nolakotasunean oinarritzen da onetsitako agintaritzaren desberdintasuna. Gainontzean, aintzatespenaren mekanismo sozialek modu berean jarduten dute, kulturaren, ekonomian zein politikan.

Botere sinbolikoak adierazpen eta maila ugari dauzka kulturaren esparruan. Gaur egun kultura sortzaileek dituzten ezagutza espezi-fikoek haien gizarte indarraren iturrietako bat osatzen dute. Ez da ahaztu behar, bestalde, ezagutzak edukitzeaz gain, kulturgileek sortu, metatu eta transmititu ere egiten dituztela ezagutza horiek. Unibersitate esparruan eta goi mailako ikerkuntza zentroetan “zientifikotasun” estatutoa daukaten ezagutzak sortzen dira. Zientifikotasunaren estatutoarekin sozialki onetsitako ezagutza adituak botere sinbolikorik maila handiena eskuratu duten baliabideak dira gaur egungo gizarteetan. Baliabide horien eramaileak –besteak beste, unibertsitateko akademiko batzuek– indar performatiborik eraginkorrena baliatzen dute gizarte harremanetan.

Ezagutza baten zientifikotasuna gizartearen onartutako kualitatea izan ohi da. Zientifikotasuna ez dator ezagutza jakin baten egiatasunaren berezko indarretik, egiaren sinestetik baizik. Zientzia, hortaz, eraginkortasun sinboliko handiko ezagutza mota da, berez soziala den indarra eskuratzeko eta baliatzeko ahalbidea izan du eta. Horrela, gizarte modernoetan ezagutza zientifikoa sozialki legitimaturik agertzen zaigu egiatzko ezagutza gisa; eta, ondorioz, errepresentazio sozialen arteko borroka kognitiboan, zientifiko legez ezaugarritutako –eta onartutako– irudikapenak, hau da, egiatzkotzat azaltzen denak, berezko indar soziala biltzen du bere barnean. Gizarte munduaz ari garela, zientziak ikuspuntu legitimoaren monopolioa eta aurrikuspen autoegiaztatzailearen boterea ematen dizkio hari atxikirik dagoenari –edo itxura hori ematen duenari, behintzat–. Ildo horretatik, jarduera zientifikoari loturik dauden kulturgileak, unibertsitateko hainbat akademiko adibidez, baliabide sozialki eraginkorren jabe izaten dira. Zientziaren esparruan bezala, kulturaren munduan, oro har, gizaki gehienek kulturgileen esku utzi dituzte ezagutzari eta kulturari lotutako gai korapilatsu guztiak eta haien boterearen zilegitasuna onartu dute (Roqueplo, 1983: 15).

Ildo horretan ulertu behar dira, alde batetik, unibertsitatean eta unibertsitate eragileetan gizarteak egin duen delegazioa, eta, bestetik haiei buruz dauden sinesteak. Egungo gizarteetan nagusi dira kultura, zientzia- eta ezagutza-adituen balio gorenari buruzko sinesteak; azken horien arabera bereizten dira ezagutzaren forma legitimoak –sozialki legitimatuak– eta zilegitasunik ez daukatenak. Ezagutzei buruz ez ezik hizkuntza gaitasun legitimoari buruzko sinesteak ere badira horiek, agintez horniturik uzten baitzaie hitz egiten gizaki jakin batzuei.

Hartara, sineste horiek guztiek ahalbidetu dute kulturgilea eta haren baliabide espezifikoa antzematea eta onestea. Hori egitean, kultura baliabideak kapital bihurtu dira, hau da, gizarte harremanetan eraginkortasunez erabili daitezkeen tresna boteretsuak.

Oro har, baliabide kulturaletatik datorren indarra –kapital espezifikoa– metatzen duen neurrian saritzen dute unibertsitateko akademikoa –eta, eskuarki, edozein eratako kulturgilea–. Kapital hori kultura esparruaren barruan da lehendabizi onartua eta baloratua, gero gizarte esparruan. Ordainsariak, dena den, ez du agertzen beti itxura ekonomikoa; aintzatespen sozialaren mekanismoek –hala nola prestigioa, begirunea edo mirespina, instituzio akademiko, zientifiko edo literarioetako kidegoa, kargu izendapenak, tituluak eta ohoreak– antzeko funtzioa betetzen dute unibertsitate esparruaren eta unibertsio kulturalaren logikan. Halaz ere, epe batean, etekin sinbolikoak gai izaten dira beste era bateko irabazpen bihurtzeko, helburu ekonomikoak ez ezik helburu politikoak lortzeko erabiltzen baitira eraginkortasun handiz.

Badakigu, beraz, kultura kapitala baliabide eraginkor gisa erabili daitekeela gizartean, hots, botere sinboliko modura. Izan ere, gizarte espazioak gune sinboliko gisa funtzionatzen du. Are gehiago, mundu soziala, egonkortasunaren itxurapean ere, etengabeko borroka sinbolikoen emaitza eta agertoki dugu. Borroka horiek, era bereiztezinean, kognitiboak eta politikoak izan ohi dira (Larrinaga, 2002: 385).³ Borroka sinbolikoetan gizarte eragileek irudikapen jakinen ezarpenaren alde egiten dute, eurentzako mesedegarrienak izan daitezkeen gizarte errealitatearen printzipioak ezarri nahi baitituzte arau legitimo modura. Hartara, borroka kognitiboaren xedea izaten da mundu sozialaren zentzuaren ezagutza legitimoa inposatzeko agintaritza lortzea, mundu horren oraingo esanahia nahiz etorkizuneko norabidea zuzendu ahal izateko. Zeregin horretan, izatez helburu politikoetara orientaturik ez badaude ere, kulturgintza esparruek –eta horien barruan

³ Hemen gatazka politikoa ez da ulertu behar ohizko zentzuan, hau da, hizkera arruntan erabiltzen den zentzuan: gobernu erakundeen kontrola lortzeko asmoz burututako eztabaida alderdikoi gisa. Ez gara mintzo joko politiko konbentzionalaz, gizarte errealitatearen definizio legitimoari buruz etengabe gauzatzen diren eztabaida kognitiboez baizik. Eztabaida horiek izan izaten dute adierazpen “politikoa” ere, baina ez dira, inondik inora, esparru politiko konbentzionalen agortzen.

goi mailako instituzioek eta eragileek: unibertsitateek, intelektual akademikoek—baliabide egokiak eraikitzen dituzte gizarte errealitatea egin eta ebaluatu ditzaketen printzipioak sortzeko. Intelektual akademikoak, modu askotan, mota horretako baliabideen jabe izan ohi dira.

Horrenbestez, ezagutzaren gizartea deritzan honetan, gizarte taldeak, gizarte mugimenduak eta, jakina, gizarte agintariak ere, etengabe baliatzen dira unibertsitate esparruan sorturiko zientziaz eta ezagutza adituaz euren diskurtsoak eta egintzak legitimatzeko. Mundu sozialaren barruan gero eta eragile gehiagok erabiltzen dituzte jakintza aditu eta zientifikoak gizarte errealitateari buruzko irudikapenen-sortze lanean, eraginkortasun sozial eta politiko handiagoa lortzeko xedearekin. Zenbaitetan, lan horiek gauzen ordena mantentzera zuzendurik egon ohi dira; beste zenbaitetan, ordena iraultzea eta errealtatearen hautemate kategoriak eraldatzea izaten da helburua. Baina, azken asmoa edozein izanda, ezagutza zientifiko legitimatuaren erabilerak gizarte boterea erdiesteko ideia erakusten du. Hala, gizarte errealitatearen pertzepzio eta ebaluaketa eskemen gaineko botere nahia antzematen da jarduera horretan, mundu ikuskera ezartzen duten tresnak baitaude jokoan. Azken finean, sozialki izateko gaitasuna ematen duen boterearen bilaketa sumatzen da gizarte-ezagutza legitimoen erabilera orotan.

Kultura baliabideak, zalantza barik, borroka sozialetan erabilitako bitarteko zilegiak dira —eta kultura baliabideen artean, bereziki unibertsitate esparruan eta goi mailako kultura instituzioetan sorturikoak ditugu indartsuenak—. Horiek horrela, ezin da ahaztu baliabide horiek gizaki kategoria batzuen baitan biltzen direla batik bat. Heziketa, kultura maila edota unibertsitateko kideztari esker, kulturagileak kapital sinboliko indartsuaren jabe izan ohi dira gure gizarteetan. Ondorioz, sortutako produktu sinbolikoei euren aldeko balio eskalarik mesedegarriena jartzeko egoera hobean egon dira, gainerako gizarte eragileen aldean. Ezbairik gabe, unibertsitate esparruan eskuratu daitezkeen gaitasun tekniko eta ezagutza berezituak sozialki onetsitako agintaritzak ematen dute, hainbestekoa non, aginte horren jabe direnek gizarte errealitateari buruzko diskurtsoak egiteko gaitasun handiagoa izaten duten, bestela adierazita, munduaren gaineko egintza kontzientea burutzeko ahalmen handiagoa biltzen duten euren baitan. Hartara, gizaki kategoria horien egintza kontziente eta sistematikoa izan ohi da mundu sozialak bere irudikapena osatzeko erabiltzen duen bitartekari-tzetako bat (Larrinaga, 2002: 386).

Badago, beraz, kultura gaitasunak eta goi-mailako kultura instituzioekiko loturak –unibertsitateak, kasu– ematen duen zilegitasun mota bat. Zilegitasun horrek kultura baliabideak kapital politiko bihurtzeko aukera eskaintzen du. Era horretan, ezagutza zientifikoaren eta jakintza adituaren ekoizpena eta transmisioa bideratzeko ahalmena daukatenak, ahalmen hori bide dela, diskurtso legitimoen ekoizpenerako tresnen jabe izan ohi dira. Sarritan, beste eragile batzuei ez bezala, arazo eta iritzi legitimoak definitzeko gaitasuna onartzen zaie gizartean. Gogoratu behar da, dena den, unibertsitate akademiko nahiz kultura sortzaile guztiek ez dutela posizio –eta, beraz, ahalmenbera izaten ez unibertsitate esparruan, ez kultura esparruan, ezta gizartean ere.

Unibertsitatean nahiz kultura esparruaren harreman sareetan dauzkaten posizioek zenbait muga inposatzen dizkiete esparru horietako kideei, hala kultura sortzaile nola kultura erakundeei. Kokapen bereizgarrietatik hainbat botere motaren banaketa ondorioztatzen da –botere kultural nahiz politikoa– baita kulturgileen produkzioei egindako balio-egozte bereizgarriak ere –zilegitasun, prestigio eta agintaritza bereizgarriak–. Egiazki, horiek guztiek berebiziko eragina izaten dute kultura eragileen produktu sinbolikoen eraginkortasun sozialean. Izan ere, kultura esparrua testuinguru sozialean txertaturik dago eta testuinguru horrek ondorioak izan ohi ditu haren funtzionamenduan. Horiek horrela, bestelako botere sozial eta politikoei buruzko distantziak, gizarte talde batzuetako kidetasunak, zenbait instituzio zientifiko, akademiko edo intelektualekiko harremanak, komunikazio esparru publikoan sarbidea izateko ahalmenak eta antzeko faktoreek baldintzatzen dute kultura sortzailearen jarduna. Are gehiago, faktore horiek ordena hierarkiko batean kokatzen dute kulturgilea; ordena horretan, gaitasun kultural eta akademikoan oinarrituriko antolamenduaren itxurapean, boteregune sozial eta politikoean dauden sarbideen araberrako hierarkia atzeman ohi da eskuarki.

Hizkuntzen arteko ukipena dagoen gizarteetan ere, hau da, hizkuntza “nagusiaren” eta “gutxiaren” arteko harremanak dauzkagun horietan, hizkuntzaren baliabidea hierarkia akademikoak eta intelektualak ezartzeko irizpide bereizgarri gisa agertzen zaigu kultura esparruan. Horrek adierazten digu, modu inplizituan edo esplizituan, hizkuntza desberdinen eroale diren kulturgileen arteko gatazka sinbolikoak gauzatzen direla kultura esparru horretan. Izan ere, hizkuntza gatazkaren adierazpenak gizarte esparru guztietan islatzen dira, baita

kulturgintzan ere. Bestalde, hizkuntza komunitate baten jokamolde linguistikoak ulertzeko, bereziki komunitate minorizatuen egoeran, berebiziko garrantzia dauka kultura eliteek beraien jakintzetan oinarriturik sortzen eta hedatzen dituzten irudikapenak aztertzea. Izan ere, hizkuntza taldeen arteko gatazka orok adierazpenak izaten ditu mintzaira praktiken mailan, baina baita maila sinbolikoan ere. Hartara, hizkuntza gatazka gatazka sinboliko mota bat da, non hizkuntzei eta horiei lotutako kulturei buruzko askotariko definizio sozialak lehiatzen diren legitimazio bila. Lehia horietan kulturgileek eta akademikoek ere hartzen dute parte beraien kapital kognitiboa interes jakin batzuen alde jarrita. Eta, jakina, lehia horietako asko, unibertsitatean eta kultura esparruko instituzioetan gauzatzen dira gaur egun.

Mendeko akademikoek aipatu lehiatan daukaten inplikazioak zentzu berezia dauka. Izan ere, hizkuntza eta kultura gutxituaren egoerak erabat nahasten du mendeko kulturgilearen rola bera: haren estatusa eta, oro har, akademiko gisa unibertsitate esparruan daukan kokapena lotu-loturik daude hizkuntzaren eta kulturaren ibilbideari. Hori dela eta, gutxitutako hizkuntzaren estatus normalizatua aldarrikatzean, mendeko egoeran dagoen akademikoak aldi berean bere estatus intelektualaren normalizazioa eta onespena aldarrikatzen ditu unibertsitate esparruan.

Ondoren agertzen diren elkarrizketak hizkuntza gutxitu batean –euskaraz– diharduten zenbait akademikori egindakoak dira euskararen aldeko politikak bultzatzen dituzten bi unibertsitatetan: publikoa bata –EHU– eta pribatua bestea –Mondragon Unibertsitatea⁴. Galderak, besteak beste, honako gaien inguruan antolatu ziren: batetik, euskararen eta euskal kulturaren egoera unibertsitatean, bestetik, akademiko euskaldunen jarduera intelektuala eta haien kontsakrazio intelektualerako aukerak unibertsitatean. Helburua estatus akademiko desberdinetako irakasle euskaldunek egindako diskurtsoetan agertzen diren diagnostikoak jasotzea zen.

⁴ Sakoneko elkarrizketa hauek *Kulturgintza esparruko eragileen tradizio intelektualak: kulturgileak gizarte mugimenduetan* izeneko doktore tesiaren landa lanean egindako elkarrizketen zati bat dira.

4. Unibertsitate esparrua gatazka sinbolikoen agertoki: unibertsitatearen eta euskal kulturaren arteko etenaren pertzepzioa euskal akademikoen artean

Oro har, gizartean gertatzen den bezala, euskararen egoera urrun dago normalizaziotik Hego Euskal Herriko unibertsitateetan. Ikuspegi linguistikotik, euskarazko esparrua ezin izan da bere osotasunean eratu unibertsitate batean ere. Euskalduntzearen aldeko lehen urratsak egin zirenetik hainbat urte igaro den arren, emaitzak oso bestelakoak izan dira unibertsitate desberdinetan eta horien barruan ere alde handiak daude ikastetxeen artean. Konparazioz, bere publikotasuna eta tamaina kontuan hartuta, oso nabarmentzekoa da EHUn burututako prozesua, beste unibertsitate batzuetan, Mondragon Unibertsitatean salbu, ezer gutxi aurreratu delako. Halaz ere, EHUn ez da euskara gaztele-raren parean jarri, ez baitira ikasketa guztiak euskaraz eskaintzen.

Euskal irakasleria ere ez da erdal irakasleriaren tamaina berekoa izatera iritsi. Baina, alderdi kuantitatiboa ez da aintzat hartu behar den faktorerik garrantzitsuena. Alde batetik, euskalduntze prozesuaren makaltasuna eta unibertsitatearen egitura partitua kontuan hartuta, euskarazko irakasleen integrazioa unibertsitatean modu sakabanatuan burutu da. Eta hala gertatu da prozesu hori kuantitatiboki garrantzitsua izan denean ere, esaterako Euskal Herriko Unibertsitate publikoan. Azken horretan ikasketak ez dira guztiz euskaratu, ondorioz, irakasleria euskalduna ezin izan da modu osatuan eratu sailka, diziplinaka eta ikasketaka. Horrek irakasleen kopuru osoa handitu du baina ez die beti –hizkuntzaren ikuspegitik– diziplina eta jakintza arloen arabera talde egitura trinkoa eta prestakuntza sendoa eman instituzioko kide bihurtu diren akademiko euskaldunei, egitura sakabanatua baizik. Bestalde, onenera jota ere, ezin da ahaztu irakasle euskaldunentzat irakaskuntza elebidunaren eredia nagusitu dela unibertsitatean. Hala, profesional elebidunak ditugu akademiko euskaradunak, gaztekeraz ere irakatsi eta ikertzeko gai direnak. Euren jarduera ez da ezinbestean euskara hutsean burutzen. Aitzitik, ondorengo adierazpenetan ikusiko den bezala, unibertsitate esparruaren egiturazko joerek ikerkuntza eta argitalpenak erdaraz egitearen aldekoak izan dira. Faktore horiek zaildu egin dute euskarazko tradizio akademikoaren garapen osorako oinarriak jarri ahal izatea, bereziki giza eta gizarte zientzien arloetan.

Ikasketen garapenari dagokionez, euskarazko eskaria gaztelaniazkoari hurbiltzen ari zaion arren, hizkuntzen arteko eskaintza berdin-

tasuna urrun dago oraindik lortzetik eta jarraitu egiten du euskararen egoera minorizatuak termino kuantitatiboetan. Elkarrizketa batzuetan honela irudikatzen da euskararen mendekotasun egoera unibertsitatean:

Hau erantzun daiteke modu ezberdinetan. Alde batetik, bat, noraino euskera integratuta dagoen hizkuntza normala bezela unibertsitatean euskeraz ikasi ahal izateko edozein gai. Bueno, ba Euskal Herri osoa hartzen baldin badegu, EHU izeneko kanpotik beste unibertsitateetan euskera ez dago presente, dago salbuespen gisa, dago presentzia txiki batekin, baina horren txikia da ke ni ausartuko nintzateke esaten ez dagoela ia ezer, dago unibertsitate ia bakarra, EHU izenekoa. Eta hor danok dakigu euskeraren presentzia eta espainieraren presentzia ez direla berdinak. Hori, historikoki, euskeraren presentzia indartzen joan da ikasle euskaldunaren presentziaren handitzearekin batera. Egun hauetan, gure unibertsitateko errektoreak esanda dakigu, euskeraz matrikulatzen diren ikasleak direla % 45 (...) Eta joaten baldin bagera irakaslego multzora, ikusten degu irakaslego euskaldunak direla, gutxi garabehea, heren bat. Orduan hor dago desoreka bat. Orduan, hori da esenplu bat, baina, badaude beste esenplu batzuk ere bai (EHUko irakasle katedraduna).

Unibersidadeak ari dira atzetik eta gazteek eskatu izan ez balute euskeraz ikasi nahi dutela ez zen egongo unibersidadean, ez dakit zenbat dagoen, baina hainbesterainoko eskaintzarik ez (Mondragon Unibertsitateko irakaslea [1]).

Irakasleria-ikasleria euskaldunen proportzioetan ez ezik euskaraz eskaintzen diren irakasgaietan ere nabarmenak dira hutsuneak. Aipatu desoreka hori dela eta, oraindik gaur egun unibertsitate ikasketen zati bat ezin da euskaraz eskaini Hego Euskal Herriko unibertsitate publikorik handiengan, ezta enborrezko gai guztietan ere. Are gutxiago hautazkoetan. Bestalde, elkarrizketaturiko kulturgile batek nabarmentzen duenez, dauden unibertsitateek ez dute beraien ustezko autonomia baliatu euskarazko hizkuntza komunitateak eta euskal kulturak izan ditzaketen interesak eta premia kognitiboak curriculumean txertatzeko.

Oraindikan titulazioetako ikasgai guztiak ez daude euskeraz (...) Orduan eskaintza ez da berdina hizkuntza aldetikan, hori da gauza bat. Beste gauza bat eduki aldetikan, zeren (...) Euskal Herrian dauden unibertsitateak daude Euskal Herriko beharrak erantzuteko (...) eta daude behar batzuk direla behar unibertsal, eta behar unibertsal horiek gure titulazioetan jasotzen dire gutxi gorabehera, ikasgai

tronkaletan (...), baina gero unibertsitate guztiek daukate beren autonomi eskasaren, nere ustez eskasa, autonomi eskasaren baitan, posibilitatea aukera batzuk egiteko eta, hor, gutxienez, hor kokatu beharko lirateke unibertsitate bakoitzak egiten dituen, eduki mailan ere, aukerak. Eta eduki mailan euskerarekin lotzen diren edukiak ez dire erantzuten, neurri handi batean, gure unibertsitatean ta, inklusio, EHU honetan ere ez (...) ez daude (...) euskerarekiko beharrak, eduki mailan, erantzunak ez ditu gure unibertsitate honek ematen, eta besteek oraindikan gutxiago, beste unibertsitateek oraindikan gutxiago. Eta hori da paradoxa bat, zeren unibertsitateak, beraiean artean bereiztu beharko lirateke, neurriren batean, aukerazko gaien arabera eta aukerazko gai horiek, ez det nik esaten nahi eta nahi ez danak euskerarekin, euskal kulturgintzarekin lotu beharko liratekeela, baina horiekin ere, eta ez dire gehiegi lotzen (EHUko irakasle katedraduna).

Hezkuntza sistema orokorrean bezala, unibertsitate esparruan ere curriculumak ikasketa planetan islatutako goi-mailako sozializazio formalaren ardatza osatzen du. Curriculumak da hezkuntza sistemaren muin sinbolikoa, bertan esplizitatzen baita –ageriko curriculumean, batik bat– gizarte transmisio formalaren ezagutza eta balio multzoa. Horrenbestez, botere harremanez osatutako esparruan, garrantzi handia izan ohi du nork daukan eduki horiek ikasketa egitarauetan ezartzeko ahalmena. Bestalde, jakina da, modu konbentzional batean bederen, zientzia puru eta jakintza teknikoaren arloetako edukiak unibertsitate kontsideratzen direla. Aldiz, ez da gauza bera gertatzen giza- eta gizarte-zientzien arloetan, non kultura eta hizkuntza espezifikoen adierazpenak funtsezkoak diren euren bilakaeran. Hartara, zientzia horien garapena ezin da ulertu hizkuntza eta kultura espezifikoen garapenetik bereizita. Horra hor, gure unibertsitateetan giza eta gizarte zientziek hartzen duten garrantzia eta elkarrizketatuek ere azpimarratu duten hutsunea. Euskarari eta euskal kulturari lotutako gaiek unibertsitateko curriculumean izan duten eragin eskasak gauza bat adierazten du: hain zuzen ere, euskal kulturaren ahulezia sinbolikoa Euskal Herrian dauden unibertsitate ikasketetan, alegia, euskal munduaren arrotasuna unibertsitate esparruan. Bada, elkarrizketatuen ustez, unibertsitateak eskainitako curriculum ofizialak ez ditu asetzen euskal kulturarekin identifikaturiko kulturgile akademiko euskaldunen interes kognitiboak. Hala, behin eta berriro nabarmentzen dute elkarrizketatuek unibertsitateak eskainitako edukien eta gizarte euskaldunengan

antzematen diren premien artean dagoen aldea. Minorizazioak, beraz, kuantitatiboki ez ezik kualitatiboki ere erakusten du mendekotasun sinbolikoaren ondorioa.

Planteamendua nik uste okerra dela bai ikasketa planetatik hasita, bai unibertsitatea ulertzeko modutik beretik hasita ere, ezta? Eta ordun, nik uste beharko lukeela ba bestelako planteamendu bat, gizartea ikuspuntu inportante bezela hartzen duena eta jomuga hartzen duena eta, ordun, ikasketa planak eta ikerketa bera ere horra zuzenduta egon beharko lukeela neurri handian, ezta? Eta horrek eskatzen du aldaketa oso sakona, ze ez da bakarrik plan bat itxuratzea edo..., ez, ez; da hausnarketa oso bat egitea, ezta? Hori burutu ezkeru oso lagungarri izango litzateke eragile kulturalen formazio-rako, unibertsitateak daukan potentzialidadea handia delako, ezta? Hori gertatu bitartean, bueno, ba, unibertsitateak nahi gabe eskaintzen dituenak, nahi gabe eta inkontzienteki eskaintzen dituen aukerak, ba irakasle batzuk, ikasle batzuk... aprobetxatzen duten neurrian baliagarria da gero euskalgintzan edo eragiteko (...) Baina, kasualidadez eta ia nahi gabe, ez planteamendu sendo batetik abiatuta edo... salbuespenak dira. Ordun, bueno, ba dagoena lagungarria da, eragiten du, besteak beste ikasleek euskeraz, neurri batean, euskeraz ikasi ahal izatea oso lagungarria da, bueno, trebatzen direlako hizkuntza hortan, jakintza arlo diferenteak hizkuntza horretan lantzen dutelako, eta hori inportantea da, hizkuntza baten corpuserako eta baita prestigio sozialerako, ezta? Eta, bueno. Gainera, hortik, pentsatzekoa da euskerazko ekoizpen zientifikoa ere areagotuko dela, ordun, arrazoi askogatik dagoenak ere laguntzen du. Baina, bueno, nik uste, kasualitatez, ez? Ez, ez nahita eta behar bezela pentsatuta (EHUko irakasle tituluduna [1]).

Nik uste instituzio bezala, hemen gauden unibertsitateak (...) hizkuntzaren komunitateari bizkar emanda ari direla (...) Erakundeak, instituzio bezala, ez dio ekarpen handirik egin (...), ez dio ekarpen handirik, ez dago. Eta oso gauza kurioa da, ezta? Batetik, hemen gizartea, Euskal Herriko gizartea, oso zabala da. Euskaldunak gutxiengo bat gara, kasurik onenean heren bat, eta nik uste dut horrek bere eragina izaten duela eta instituzioa [unibertsitateak] gehiengoari begira jarrita dago, gutxiengoa bazter utzita. Hori pentsatzen dut nik, ekimenetan eta, gero, barrura begira, euskararen normalakuntza planak direla eta, hor, oso mantso. Orain, berriz ere, aldaketa prozesu batean sartu gara unibertsitatean, Europako unibertsitate esparrua dela eta, berriz, hizkuntza, kasu honetan

euskararena, zerbait marjinala da. Gerora egokituko den zerbait. Ez da planteatzen ikuspegi integral batetik (EHUko irakasle elkartua [1]).

Euskal gizartearen ustezko premiak eta bertan dauden unibertsi-tateek ordezkatzeko dituztenak ez datoz bat, elkarriketetan agertzen denaren arabera. Adibide gisa, akademiko euskaldunek euskalgintza-rekin dagoen harreman eskasa nabarmentzen dute. Ildo horretan, gogoratu behar da euskal kultura, kultura ez normalizatua izan den heinean, bulkada ez instituzionalez elikatu dela luzaroan. Euskalgintza gisa ezagutzen den mugimendua ere mota horretako ekimena dugu. Euskalgintza, besteak beste, euskarazko kulturaren iraupena bermatu duen esparru kognitiboa dugu. Hartara, garrantzitsua da ez soilik bere iraupenerako baizik ordezkatzeko duen kulturaren jarraipenerako ere unibertsi-tatearekin, alegia, Aro Modernoan ezagutza legitimoaren ekoizpena eta birsorkuntza sinbolikoa bermatzeko duen instituzioa-rekin harremanetan egotea. Dirudienez, harreman hori, dagoenean, oso kolokakoa da.

Orain arte nik uste dut, oso [komunikazio] gutxi [egon dela]. Eta hori izan da gure kezketako bat, ni ibili naizen mugimenduetako kezketako bat (...) gustatuko litzaiguke jendiak tesiak egiten egotea, baina ez daukagu akzesorik..., eta gainera, bueno ba, ez dakit, askotan defentsa modun, unibertsi-tatean dabilen jendea, asko ez da euskal-tzalea, urrun gelditzen zaigu... Orduan, hor inkomunikazio bat egon dala. Ahalegin batzuk egin dira (...) Baina, nik uste dut inkomu-nikazio handia egon dala urte askotan. Eta askotan esaten det (...), guk euskalgintzan dauzkagu galdera hauek eta premia hauek eta, ez dakit, eta tesiak egiten ari dira batzuk, zer? “sobre el románico en el siglo no sé cuántos”, ez dakit, ez?. Esaten duzu, joe! Segurasko ikusiko bagenu unibertsi-tatean egin den tesien zerrenda eta euskal-gintzan eta kulturaren dauden galderen zerrenda ba, igual urruti samar egon dira, ez? (Mondragon Unibertsi-tateko irakaslea [2]).

Ildo berean, akademiko euskaldun zenbaiten pertzepzioa da euskal kulturaren estrategikotzat jotzen diren gaiak ez daudela behar bezala jasota unibertsi-tateko ikerketa ildoetan. Ia segurutzat jotzen da ez dagoela finkatuta eta finantzaketa egonkorrekin diharduen iker-keta talderik euskaraz edo euskal kulturaren inguruan lan egiten.

Zenbat ikerketa lerro daude interes handiko edo (...) interes handiko ikerketak edo holakoak, sostengu iraunkor bat eta dutenak,

ez urteko ikerketa puntualak, ja sendotuak, kulturaren, hizkuntzaren ingurukoak? Egongo da baten bat, Filologian edo holakoren bat agian egongo da, baina nik ezagutzen dudan arloetan eta hemen (...) ez dago (EHUko irakasle elkartua [2]).

Euskal kulturaren eta Euskal Herriko unibertsitateen artean sortutako amildegia egia eztabaidaezina da elkarrizketatuen iritzitan. Akademiko euskaldunen aldetik zubiak eraikitzekeo premia azpimarratzen da, eta horretarako formulak aipatzen dira. Formula horien artean, alde batetik, erakunde unibertsitarioak eta euskal kulturako bestelako erakundeak elkartzeko bilguneak agertzen dira, beste aldetik, erakunde publiko autonomikoei eta administrazio publikoek garatu beharreko kultura politikak. Izan ere politika horiek ezarri beharko lituzkete, elkarrizketatuaren arabera, kultura esparruko –hartara, ikerketa arloko– lehentasunak eta helburuak.

Nik kusten ditut bi bide, ezta? Bueno, ba elkarteak adiago egotea irakasleekin, osea, unibertsitateko kulturgileak bilatzen egotea, harreman pertsonala gehiago lantzea. Eta, gero, nik, egia esanda, beti, beti edo noizbait, aipatu izan dugu Euskal Herriak behar duela ikerketa lana. Eta Euskal Herriak, Eusko Jaurlaritzak, erakunde politikoei, EHUk... egin behar dutela. Beno, zein dira herri honen lehentasunak, ez? Eta lehentasun horiek markatzera aglutinatu beharko lirakekeela gizarte eragileak, ez? (...) Zein dira aurkitu ditugun galderak? Eta gure ikertzaileek, uste dut, hor egin behar dute. Eta nik beti bota izan dut faltan hori: Jaurlaritzak, iruditzen zait Eusko Jaurlaritzak hizkuntza gaian ez duela inoiz eduki gauza hauetan irizpiderik. Ordun, ba, alde batetik uste dut badela irizpideak markatzeko ordua eta, bestetik, ba bueno, ba harremanak biltzeko ordua, bai unibertsitateko..., joan gizarte erakundetara eta gizarte erakundeak etortzea unibertsitatera, eskatzera, galdetzera... (Mondragon Unibertsitateko irakaslea [2]).

Halaz ere, akademiko batzuek egiturazko ezintasun bat ikusten dute egungo unibertsitateek bilgune gisa jardun dezaten eta euskal kulturaren eta euskarazko komunitatean sortutako eskari kognitiboei erantzun egokia eman diezaieten. Instituzio unibertsitarioan osatu diren botere interesei lotuta, zehazkiago esanda, esparru horretan diharduten indarren konfigurazioari lotuta ulertu behar da ezintasun hori. Elkarrizketatu batek euskararen inguruko unibertsitate ikasketen –eta ikerketen– adibidea ipintzen du.

(...) unibertsitateko baldintzak horren eskasak izanda ere, gauza asko lortu izan da, bueno, unibertsitatearen baldintzez ari naizenean ez dut bakarrik aipatzen irakaslego euskaldunaren egoera edo ez dakit zer. Edo karrera guztiek euskeraz burutu ez izana edo... Bueno, hori ere bai, baina, nik uste gabezi sakonagoak edo estrukturalagoak badaudela, ezta? Euskarak, eta Euskal Filologia salbu, euskarak ez du lekurik izan maila akademikoan. Oso adibide simple bat, gure artean ondo ulertzen duguna, zer ekarpen dagoen Soziologiaren ikuspuntutik. Edo Zientzia Politikoen ikuspuntutik. Zer ekarpen dago euskararen mundurako? Zer egilek landu du zer-bait (...) Bueno, ordun, hizkuntzen mundua, diziplinartekotasunaren premia daukan neurrian, unibertsitatetik ez zaio erantzun, eta justu Euskal Filologiak, eta Soziologiak, adibidez, badu zeresan handia, edo Gizarte Sikologiak edo Antropologiak edo Zuzenbideak (...) Eta unibertsitateak paso egin du. Zergatik? Segurasko unibertsitatearen baitan botere egoera akademikoan, katedradunak (...) segurasko katedradunek sentsibilitaterik izan ez dutelako eta, azken finean, horiek erabaki dute formazio akademiko mota guztiak eta planak eta dena, ezta? Eta ikerkuntza lan-ildoak eta, bueno, ordun, horiek paso egin dute eta unibertsitate, ez honek bakarrik, ez publikoak bakarrik, baita Deustukoak beste horrenbeste, ez du garrantzi handirik eman, ezta? Ordun, meritu handiagoa du oraingok kultur-gileek lortu duten profesionalizazioa eta gaitasuna hizkuntzaren munduan jarduteko, unibertsitateak eskaintzen edo eskaintzen ez dituen baldintzak kontuan hartuta (EHUko irakasle tituluduna [1]).

Unibertsitatean gauzatzen diren borroka sinbolikoak argi geratzen dira beste behin ere akademiko batzuek gizartearen ekimena beharrezkoa ikusten dutenean botere konfigurazio hori aldatzeko. Besteak beste, unibertsitate esparruan indarrean dauden botere konfigurazio horien aurrean irakasleria euskaldunaren merituak aintzat hartzeko gauza izan-go lirartekeen ebaluazio instituzioen premia azpimarratzen da, gaur egun ez baitzaio balio handirik ematen euskaraz egindako lanari. Bestela adierazita, euskarazko kultura baloratzeko tresna instituzionalak jarri beharko lituzke unibertsitateak. Euskal gizartearen eskaerak eta instituzio unibertsitarioaren barnean diharduen komunitate zientifikoaren lanak bide berean jartzeko modu bat litzateke proposatutakoa.

Ordun gizarteak eskaera bat planteatu beharko du, gizarte edo, bueno, jende aurrean esan beharko du zer premiak dauden eta unibertsitateak bizkarra ematen diola. Eta hori salatu beharko du seguru asko, ezta? Komunitade akademikoak eta zientifikoak eta bere

ahalegina egin beharko du unibertsitate botere organoek beste planteamendu baterantz bidera dezatela beraien lan guztia, ezta? Adibidez, orain, sortzeaz dago Ebaluaketa eta Kalitatearen Agentzia eta hori. Agentzia horren baitan sortuko diren ebaluaziorako taldeek planteatzen dituzten irizpideak oso inportanteak izango dira. Eta, bueno, hori ez da zuzen-zuzenean errektore edo errektore taldearen eraginpeko kontu bat izango. Hor izendun, itzal handiko pertsonak, akademikoez, hartuko dute parte talde horietan, eta haiek ezarriko dituzte irizpideak. Ordun, horrek eragin handia izan dezake unibertsitatearen norabideak gizarterantz jarri daitezzen, ezta? (EHUko irakasle tituluduna [1]).

5. Akademiko euskaldunak: mendeko kulturgileak gazteleraz sortutako unibertsitate esparruan

Goian adierazi den ildotik, beste esparru sozial batzuk bezala, unibertsitate esparrua harreman objektiboz osatutako gunea da. Harremanezko gune horretan, askotariko eragileek dauzkaten baliabideen arabera definitzen dute euren kokapena. Izan ere, esparru bakoitzak baliabide legitimo batzuk erabiltzen eta metatzen ditu. Baliabideok kapital gisa funtzionatzen dute gune horretan. Bestela adierazita, esparru batean baliabide jakin batzuen erabilerak asimetriak eragiten ditu esparruan diharduten eragileen artean. Unibertsitate esparrua ere, lehia esparru bat da, harremanezko esparru objektibo bat. Lehia horietan ohiko baliabideez gain –jakintzan oinarritutako tituluak, karguak, oposizioak eta abar– hizkuntzak ere esanahi soziala hartzen du hizkuntza bat baino gehiago dagoen egoeran; areago, hizkuntza bera baliabide bilakatzen da. Hartara, harremanezko esparru objektiboan unibertsitario euskaldunak kokapenik ahulenetan txertatuta daude hizkuntza kapitalari dagokionez. Elkarrizketetan gogoratzen denez, euskararen egoerari buruz ikusten dituzten hutsuneak nabarmenak izan arren, akademiko euskaldunak botere harremanezko baldintza desegokietan bizi dira eta behartuta egoten dira, behin baino gehiagotan, unibertsitate egituretara makurtzera.

Klaro, tartean daudenak irakasleak gara, ikerlariak eta guzti horiek, ezta? Bueno, badugu ahots bat ere. Igual ez nahi bezain potentia edo, baina bueno, erantzukizuna ere badugu. Baina, aldi berean, gehienek bizi egin behar dugu eta, ordun, burua makurtu beharko

dugu baldintzen aurrean aurrera egin ahal izateko edo bizi ahal izateko edo duin ibili ahal izateko, ezta? (EHUko irakasle tituluduna [1]).

Elkarrizketatuek esandakoaren haritik, akademiko euskaldunaren egoera paradoxikoa da, gizartean pribilegioz hornitutako eragile soziala den arren, unibertsitatean mendeko egoera nozitzen duelako kokapen simbolikoari dagokionez. Hala, alde batetik, akademikoak badaki bere lanak habitus berezi bat eskatzen duela eta bere lanbideak kokapen – eta prestigio– berezia daukala gizartean. Are gehiago, jakitun dago kultura esparruko kide gisa estatus pribilegiatua egozten zaiola kulturgile akademikoari, ekonomikoki aparteko saririk jasotzen ez badu ere. Hartara, jakin badaki bere ordaina guztiz simbolikoa dela.

Unibertsitaria, unibertsitaria izateagatik, nire ustez, lanbide berezia da. Bere buruarekiko konpromisoa hartzen du bere gaitasuna ahalik eta goren mailaraino eramateko. Ez dakit hori konsagrazioa den edo beste motatako ekitaldi mistiko erlijiosoa den (...) Unibertsitario izateagatik (...) hemen sozialki oso estimatuak gara, baina gero ekonomikoki eta hori ba hutsaren hurrengo gara (...) Jende askok unibertsitatean sartu nahi du horregatik. Niri behintzat hori iruditzen zait. Ez da nire kasua, ni beste kasualitate batzuk ekarri ninduten unibertsitatera. Baina ikusi izan dut batzuetan unibertsitario izaerak badakarrela hori (...) Unibertsitarioak geletatik edo laborategietatik ateratzen denean gizartearen aurrean hori badu, beraz, konsagratua dago (...) Formalki esaterakoan, gizartearen aurrean unibertsitateko kidea izateak estatusa badauka, estatus soziala. Beraz, badu (EHUko irakasle elkartua [1]).

Bestalde, akademikoak ongi ezagutzen du unibertsitate esparruaren funtzionamendua. Hortaz, jakitun dago, esparruari dagokionez, instituzioaren barne hierarkiek zuzendutako irizpideek eta karrera akademikoaren arauak definitzen dutela bere posizioa harremanezko esparruan.

Hortik aurrera unibertsitarioen artean, daudenen artean... Bueno hor badago oso egitura hierarkikoa, funtzionaritzak ekarri izan duena, zeren azkenean klub bat dago, doktoreak direnak eta ez direnak, ja badago lehenbiziko bereizketa. Klub bat, ezta? Goren mailako bereizketa hori estandarizatua dago. Goren mailako formazio akademikoa tesia egin arte luzatzen da. Horretaz aparte, sexenioak, ikerkuntza, ikertzaile izatea, titular izatea, ikertzaile izateko doktore izan behar da, katedraduna..., eta gero, bueno, institutu bateko buru izatea edo, ez dakit. Ba, hor, alderdi formala edo krematistikoa aparte

utzita, ze hor bere bidea egiten du, eta batzutan guk curriculum a egin behar dugunean, formalismo batzuk eskatzen digute: kanpoko aldizkarietan eta honelako sarrera edo zabalkuntza duten aldizkari horietan idatzi izateak honenbeste dakarkizu, ikerketa zigilua betetzen baduzu honenbeste. Eta gero gure bizibidea dena, eskolak ematea, ba ez da puntuatzen, ezta? (EHUko irakasle elkartua [1]).

Horrenbestez, lehiatzeko esparru batean jokatu behar du unibertsitateak, esparruak jarritako arauekin eta esparruak onetsitako baliabide legitimoekin. Arau horien arabera, Hego Euskal Herriko unibertsitateetan ezarrita dauden karrera akademikoaren erabideek eta ebaluazio irizpideek baliabide kultural batzuk lehenesten dituzte. Izan ere, unibertsitate horietan dauden bikaintasun kulturalaren ikurrak hizkuntza –eta kultura– baten markoan hartzen dute zentzua: gaztelearen markoan, hain zuzen ere (nahiz eta argitalpenetan gero eta gehiago baloratzen den ingelesa). Horrela, gizartean nagusi den hizkuntza bera atzematen dugu gailen unibertsitate sisteman ere. Hala gizartean nola unibertsitatean hizkuntza nagusiak bideratzen ditu jardun kulturalaren adierazpen gehienak. Hartara, euskarari unibertsitate irakaskuntzaren atal batzuen atak ireki izanak ez du berez ziurtatu euskararen normalizazioa unibertsitatearen jardun orokorrean. Gizarte bizi-tzan bezala, mundu akademikoan –irakaskuntzan ez ezik ikerkuntzan, sorkuntzan, argitalpenetan– euskarazko curriculum akademikoaren erabideak eredu nagusiaren mende makurtu dira.

Ustez, unibertsitatean dagoen irakasle euskalduna libre da karrera akademikoa euskaraz garatzeko. Baina, euskaraz jardunez gero, akademiko euskaldunak beste unibertsitate bako bako eragozpen handiagoak dauzka bere lanean ezinbestekoa den sustapena lortzeko. Eta sustapena funtsezkoa da karrera akademikoa garatzeko sistema meritokratiko batean. Gazteleaz funtzionatzen duten zirkulu akademikoak, hau da, harreman eta sare intelektualak, aspalditik osaturik daude. Zabalak eta trinkoak dira. Eraginkorrak. Bertan txertatzen denak, ohiko lehiaren parte hartzeko aukerak eskuratzen ditu. Aldiz, euskarazko zirkulu akademikoak eratu gabe daude, edo oso ahulak dira. Dauden sare eta aldizkari indarsuenetako batzuk mugimendu ekimenaren ondorioa dira eta ez unibertsitate ofizialen emaitza –UEU, *Uztaro*–. Bestalde, unibertsitate agintariek ez dute akademiko euskaldunek dauzkaten eragozpenak orekatzeko politika positiborik bultzatu. Hor-taz, elkarrizketatuen adierazpenek erakusten duten bezala, hizkuntzaren erabilerrari dagokienez hautu pertsonala egitera behartuta sen-

titzen da bat baino gehiago, jakinda curriculuma erdaraz osatuz gero –hau da, erdaraz ikertuz eta publikatuz– onura sinboliko gehiago lortuko duela sistema unibertsitariotik, hura euskaraz eginez baino. Dilema horrek eta karrera akademikoa ongi garatzeko beste estrategia batzuen inguruko gogoetek etengabe baldintzatzen dute akademiko euskaldunen jarduna.

Gaur gaurkoz egungo euskal unibertsitate honetan euskal intelektual gehienak, hainbat intelektual edo irakasle unibertsitatetik bizi direnak, euskaraz ari direnak, sartuta daude nire ustez corpus organiko batean, akademikoan, harremanetan, hau azken batean da Espainiako unibertsitate bat, horko egituretan. Eta hor egiten diren kongresuetan eta horietan guztietan, hor (...) Eta orduan bizi dira sartuta horko curriculumean (...), curriculuma ere egin behar da eta, “curriculuma egin behar dut” (...) Nik uste behartu egiten zaituztela, zeren kostu hori badago eta bakoitzak bere goseak ditu eta bere bideak. Eta nik uste dut gehiago direla hortik dihoazenak euskaldunen artean. Euskararen kontrako zerik gabe baina... (EHUko irakasle tituluduna [2]).

Unibertsitate esparruaren egiturazko “arau ikusezina” dagoeneko pitzadurak sortzen ari da irakasleria euskaldunak ustez euskaraz sortzeko izango lukeen ahalmenean. Izatez, irakasleen pertzepzioetan ez ezik datu objektiboetan islatzen da arau hegemoniko horrek ezarritako hertsapena. Kontuan hartuta irakasleriaren heren bat euskalduna dela, oso datu adierazgarria da, joera modura hartuta, Euskal Herriko Unibertsitatean azken urteetan egindako tesien kopuru urria: 12 tesi 2000-2001 ikasturtean (219 gazteleraz), 14 tesi 2001-2002 ikasturtean (228 gazteleraz), 15 tesi 2002-2003 ikasturtean (202 gazteleraz), 15 tesi 2003-2004 ikasturtean (234 gazteleraz) eta 12 tesi 2004-2005 ikasturtean (217 gazteleraz). Datu horiek argi eta garbi erakusten dute irakasle euskaldun gehienek gazteleraz egiten dituztela beraien tesiak, hau da, lehen ikerkuntza-lan garrantzitsua. Ez dago, inondik ere, goranzko joerarik, eta izugarria da gaztelerazko tesiekin dagoen aldea. Bestalde, adierazgarriak gertatzen dira argitalpenetan dauden kopuruak ere. Adibidez, 2004an EHUko aldizkarien % 18,8 besterik ez zen euskaraz argitaratu eta liburuen % 44,1.⁵

⁵ EHUk 2006an eskainitako datuak.

Esparruak ezarritako funtzionamendu arauak ikusezinak dira –ez daude inon idatzita– baina eraginkorrak. Arauek ezartzen duten herzsapena esparruaren logikaren barruan kokatzen da beti: unibertsitateari dagokionez, ebaluazio “zientifikoak” egiten dira, “merituak” neurtzen dira... Hainbat elkarrizketetan adierazitakoaren arabera, pentsamendua eta lan zientifikoa euskaraz sortzea erabaki dutenen artean minberatasun handia somatzen da unibertsitate publikoan karrera akademikoa eta ikerkuntza ebaluatzeko indarrean dauden organoek euskaraz egindakoa epaitzeko daukaten ezgaitasunaz eta ezjakintasunaz, eta azpimarratzen dituzte hizkuntza gutxituan lan egiteak eragiten dituen trabak. Izan ere, unibertsitatean indarrean dauden ebaluazio tresnek beste kultura eta beste hizkuntza batetik dihardute. Ondorio kaltegarriak nabarmenak izan dira, bereziki ikerkuntzaren alorrean.

Gaur bertan jaso dut ikerketa baterako eskaera bati eman dioten erantzuna⁶ (...), gehien bat euskeraz eginda dago eta erabiltzen den bibliografia ia erabat euskerazkoa da eta hori muga bezela edo balorazio aldetik gutxien baloratzen den planteamendua [da], ezta? Bueno, ba horrek ondo adierazten du ja hasteko zer desoreka dagoen nagusi den hizkuntza eta kultura baten kasuan eta menpekotasun egoeran dauden hizkuntza eta kultura baten kasuan, ezta? Eta, bueno, nik hauek [txostenaren ebaluatzaileek] egindako argumentuari buelta emango nioke. Are zailagoa gertatzen da euskaraz lan egitea eta funtzionatzea, ba hasiera hasieratik, kasu askotan, ba norberaren formazioa erderaz burutu delako txikitatik, eta ordun erderaz eta euskeraz baloratutako abilitadeak berdinak ez direlako, eta baita ere, ba hizkuntza batean funtzionatzeko edo bestean funtzionatzeko baliabideak eta aukerak eta... oso-oso desorekatuta daudelako, oso diferenteak direlako. Eta alde hortatik, nire ikuspuntutik begiratuta, egoera gutxituan dagoen kultura eta hizkuntza baten alde lan egiteak garrantzia handiagoa izan beharko lukeela, errezen daukan hizkuntza hortan lantzea edo lan egitea baino, ezta? Baina, bueno, gauzak

⁶ [EHUko barne deialdian euskaraz aurkeztutako ikerketa proiektu baten eskariari emandako ezezko erantzuna jaso berri du elkarrizketatu den irakasleak. Ikertzeko proposatu zuen gaiak euskararen normalizazioarekin zerikusia bazeukan ere, ebaluazio txostenean bibliografiaren zati handi bat euskaraz egotea akats modura agertzen da. Ikerketa proiektu horien ebaluaketak, jakina, Euskal Herritik kanpo egiten dira eta euskaraz aurkeztutako proiektuak itzuli egiten dira ebaluatuak izan daitezzen].

horiek dira eta, gainera, hori ez da ba crantzun kapritxoso bat, hori da, nere ustez, talde zientifiko baten balorazioa, ezta? Ordun hor, desoreka izugarria eta, gainera, ez da berria eta ez da sorpresa ere, zoritxarrez, ezta? Eta ordun, euskal kulturaren, oro har, lan egiteak traba askoz gehiago dauzka, nekezagoa da eta zailagoa. Eta bueno, ba hori ikuspuntu zientifikotik ere eta balorazio maila hortan dabiltzanek ere gabezi horiek eta zailtasun horiek eta oztopo horiek kontuan hartu beharko lituzketela uste dut, eta ez justu kontrakoa, ezta? (...) Proiektu horri egiten zaizkion kritika horiek kezkarriak dira (...) gizartearen premien ikuspuntutik eta kultur eragileek (...) egin dezaketen ekarpenaren ikuspuntutik; ze, klaro, ordun, unibertsitate mailako irakasleek eta ikertzaileek behartuta daude halako planteamenduak alde batera uztera, beraien karrera profesionalean aurrera egin nahi badute (EHUko irakasle tituluduna [1]).

Era guztietako tradizio intelektualekin gertatzen den bezala, akademikoaren zereginaren eraginkortasuna haren lanaren zabalkundeari lotuta dago. Unibertsitate akademikoari dagokionez, oso garrantzizkoa da argitalpen zirkuitoen hedadura, faktore horrek eragina baitauka pentsamenduaren eta ezagutza zientifikoaren komunikazioan eta komunitate zientifikoaren sarearen eraketan. Hedapenaren auzia, baina, oztopo objektibo latza dugu hizkuntza minorizatuaren kasuan. Batetik, euskararen hitzun komunitatea txikia izatean, haren berezko kultura merkatua murrizta delako. Bestetik, elkarriketetan adierazitakoaren arabera, indarrean dagoen unibertsitate sistemaren barnean diharduen akademiko euskaldunari ez zaiolako merezimendurik aitortzen euskaraz argitaratzen duenean. Are gehiago, curriculum akademiakoan ez zaio aintzat hartzen euskaraz argitaratzeak –euskaraz ikertzeak bezala– dakarren lan bikoizketa: zuzenketak, itzulpenak eta abar.

Ordun, klaro, gainera egiten den planteamenduaren arabera, ba boteretsuenen hizkuntzek bakarrik balioko dute, hau da, ingelesez argitaratzea edo frantsesez edo alemanez edo gaztelaniaz argitaratzea, hori bai, horrek kontatzen du. Eta diskurtsu gutxituetan lan egiteak, argitaratzeak edo funtzionatzeak, horrek ez du baliorik. Bueno, ba ordun itxi dezagun behin betiko hizkuntza gutxituen kontua edo, bestela, planteamendu horiek hankaz gora jarri behar direla, ezta? (EHUko irakasle tituluduna [1]).

Beti bikoizten ibili behar duzu, gauza gehienak euskaraz eta erdaraz, bietan aurkeztzen kasu askotan. Euskeraz bakarrik aurkeztuz gero dardarka zaude horren itzulpenik egiten duena nork egingo

duen eta nola egingo duen ez dakizulako eta, bueno, ikerketa horren balorazioan argi eta garbi agertzen zena: erreferentzi gehienak euskeraz daudela, argitaratutako lan guztiak edo gehienak euskeraz daudela, ordun, hori gutxiesten dela argi eta garbi (EHUko irakasle tituluduna [1]).

Oro har, elkarrizketatuen artean zabaldutako ustea da euskaraz eta euskal kulturari aritu direnek ez dutela onespene handirik lortu unibertsitatean. Unibertsitatean ari diren akademikoen hasierako prestakuntza ere handik kanpo lortutakoa izan da, batez ere, lehen belaunalditako kasuan —adibidez, UEU eta antzeko euskalgintzako sozializazio guneetan—. Euskalgintzako gune horien jarraipenak aukera eman die akademikoei unibertsitate ofiziletatik at jardun kulturala zabaltzeko: euskarazko argitalpenak, ikastaroak eta abar baliatu dituzte, hain zuzen ere. Zenbaiten iritziz, euskal kulturgileen kontsakarzioa Euskal Herriko unibertsitateen esparru barruan ez da existitu gaur egunera arte. Horiek horrela, bat baino gehiago kontziente da euskarazko curriculum profesionala garatzeak desabantaila besterik ez dakarkiola karrera akademikoan.

Eta gero gertatu da askok eta askok bere etxean, unibersidade ofizialean egin ez zezaketene hainbat gauza egin ahal izateko UEUren zera hori euki dutela. Eta hor formatu dira. Eta gure unibersidaderako irakasle asko. Eta hori uste dot izan dela eta jarraitu duela izaten gainera hurrengo baterako harrobia (...) Uste dot [UEUk] oso rol inportantea euki duela (...) Eta euskal materialen topaketekin (Mondragon Unibertsitateko irakaslea [1]).

Hemen itzal dexente bat lortzera iritsi den guztia ba unibertsitateatik kanpo izan da eta, gehien bat, itzal handirik ere ez da lortu Euskal Herriko gizartean (...) Salbuespen batzuk, bueno, Mitxelena bat edo Txillardegi bat edo... baina nik Txillardegi bera unibertsitateatik kanpo izan da ospetsuagoa unibertsitatean bertan baino, esandakoagatik: unibertsitateak ez du gizartearekiko sentsibilitaterik, berdin euskalgintzan edo beste arlotan..., bueno, guk, gizarte zientzietatik begiratuta, esan bezela ez dakit ingenieritza edo osasun ikasketak nola ibiliko diren (...) Oso komunitate diferenteak daudela hizkuntzaren ikuspegitik, ezta? Euskeraren inguruan mugitzen direnak (...) Eta ja erdaldunak, bueno, ba horiek salbuespenak daude, batzuk euskaltzaleak direlako eta, bueno, ba jantzita daudelako neurri batean, baina, gehien bat, intelektual edo kulturgile batek lortu duen errekonozimendu hori unibertsitateatik kanpo izan behar du. Uniber-

tsitatean bere lan ildoak, segurasko, oztopoak baino ez ditu eduki (...) Ordun, nik askotan pentsatu izan dut estatuko curriculum unibertsitario bat lantzea. Ba, ez, nahiago dut euskeraz lan egitea... Kriston argitalpenak eta ez egitea, egin dezakedan ekarpena beste maila batean egitea, nahiz eta horrek guztiak curriculum akademikorako kontatzen ez duen. Baina, bueno, zorionez edo, ez dut horren premiarik, ezta? Baina, gogoeta hori egiterakoan oso kontzientea nintzen unibertsitatea ez dela bat etortzen kulturgileek behar duten errekonozimendu horrekin (EHUko irakasle tituluduna [1]).

Hartara, era askotako estrategiak garatu izan dira Euskal Herriko Unibertsitateetan lan egiten duten akademiko euskaldunen artean. Lehenik, euskaraz irakatsi baina gazteleraz ikertu eta argitaratu egiten dutenen ibilbide profesionalak daude. Beraien erreferentziatzko komunitate zientifikoek erdaraz dihardute. Ez daukate inolako interesik euskaraz sortzeko, euskaraz ekoiztako produktua ez baita kapital baliotsua sare intelektual jakinetan sustapena eta aintzatespena lortzeko. Bigarrenik, nagusiki erdarazko zirkulu akademikoetan txertatuta egonik –ikerikuntzan, harreman intelektualetan–, batez ere argitalpenetan euskarazko sorkuntza marjinala mantentzen duten akademikoen multzoa dago. Azkenik, bigarren horrekin nahasirik, beste hizkuntzetako sorkuntza baztertu gabe nagusiki euskarazko curriculum profesionala egitea aukeratu dutenen multzoa dago. Azken bi talde horietan –modu eta neurri desberdinetan– sortzen dira kezka eta oztoporik handienak. Bizi duten mendekotasun sinbolikoaren kontzientziak akademiko konbentzionalek euren lanbideaz izan dezaketan ohiko ikuspegi profesionala zalantzan jartzera bultzatzen ditu akademiko euskaldunak. Bestela adierazita, unibertsitateko profesionalismoaren gaintik euskaraz lan egitea erabaki duten unibertsitario euskaldunek zentzua –balioa– eman behar diote egiten dutenari, ez baitituzte jasotzen lankide erdaldunek lan beragatik jasotako sari sinboliko berdinak. Ikusi dugunez, hainbat akademiko euskaldunek daukaten pertzepzioaren arabera, beraien hizkuntza kapitala debaluatuta dago unibertsitate esparruan, hots, ez da kapital legitimo bat beste akademikoekin lehiatzeko. Bestalde, baina, eragile sozial orok zentzua egotzi behar dio egiten duen egintzari. Areago, eragile sozial orok beskeen onspen soziala jaso behar du bere egintzetan, bai bere bizitza sozialari zentzua eman ahal izateko, bai bere identitate soziala berresteko.

Horiek horrela, nola ematen dio irtenbidea dilema horri akademiko euskaldunak? Nondik sortzen du unibertsitate esparruan deba-

luatuta dagoen jarduera bati zentzua emateko indarra? Bada, unibertsitatean nagusi den ekonomia sinbolikoaren arabera euskaraz iker-tzeak eta argitaratzeak –aukerarik dagoenean– ez dauka erdaraz –gazte-leraz, ingelesez edo frantsesez– egiteak daukan errentagarritasun sinboliko berbera. Hartara, hertsapen objektiboen gaintek euskaraz sor-tzea erabakitzen duen akademiko euskaldunak beste arau sinbolikoa hartu behar du ordezeko erreferentzia nagusitzat, hau da, nolabaiteko errekonozimendua eskainiko dion eredu egokia bilatu behar du. Hain zuzen ere, euskal kulturari lotutako zenbait akademikoren artean, badirudi euskal komunitatearekiko lotura, euskal kulturarekiko atxe-kimendua eta konpromisoaren zentzua garrantzizko osagarri direla euskararen aldeko hautua egiteko unean. Horrela, mendeko euskal kulturarekiko konpromisoarekin –eta konpromiso horrek euskaldun-gotik dakartzan balizko ordainsari sinboliko paraleloekin– berdindu dituzte unibertsitate esparruak zenbaitetan gutxitsitako lanak.

Hemen gogoratzen dut Richard Bourhisekin izandako elkarriz-keta batean, Richard Bourhis Kanadako soziolinguista ezaguna da, eta berarekin hizkuntza askatasunaren aldeko diskurtsoa egin behar genuela euskararen berreskurapenerako eta, ba, oso ondo. Orduan nik esan nion:

–Bale, horrek esan nahi du nire curriculumaren garapenerako hizkuntza handietara saltoa egin beharko nukeela, batez ere ingele-sera, eta utzi euskara.

–Ez, ez, ez.

–Nola ezetz? Hizkuntza askatasuna baldin bada guztiontzat?

–Ez, batzuk euskaraz landu behar dute.

–Ah! Orduan bakan batzuk, horiek hizkuntza askatasunari uko egin behar diote beren hizkuntza komunitateak behar duelako eta, orduan, zertaz ari gara? Zergatik ez dugu partitzen zama hori? Hau da, batzuk euskaraz egiten duguna, errekonozimenduaren bitartez, beste batzuk beste hizkuntzatan egiten dutena kideztat hartu? Zeren ez dago parekidetasunik, nolabait curriculuma egin ahal izateko. Ba, egia da, nik egindako hautua dela, baina azken buruan gizarte bateko partaide bat besterik ez naiz egindako hautuarengatik. Eta esaten dudanean nik kanpora joateko edo inpakto handiko aldizka-rietan argitaratzeko, eta nik idazten dut euskaraz, argitaratzen dut euskaraz, eta gero egindako lanagatik, azken buru, ona zein txarra izan (...) Eta ez daukat nire maila eta nire egoera berean dauden kide batek ingelesez egin duenaren ondoan, ez daukat errekonozimen-durik. Baina gero zerbitzu sozial bat egiten ari naiz. Eta uste dut nor-

banakoaren garapenerako. Hor dago diferentzia. Nik egindako hau-tua dela? Bai, baina neurri batean ere. Zeren uko egiten baldin badiot hori egiteari, nire interesak, nire hazkuntza pertsonalerako beste bidetik onuragarriagoa izan daitekeelako, ba bueno... Orduan komunitatea galtzen dut. Zeren (...) hori pentsatzen dut nik. Ataka horretan izaten gara askotan (...) Euskararen komunitatea pobregoa dela eta... Horretan nik ez dut erririk, baina nire konpromisoa da hori hobetzea (...) Nik esango nuke batenaz beste orokorrean behartuta gaudela emakumeei gertatzen zaien moduan erka-keta erlatibo horiek egiten direnean, ba gizonezkoak/emakumezkoak; egoera berean ere emakumezkoek beti plus bat eman behar dute. Ba nik uste dut euskaldunoi hori berori gertatzen zaigula. Pareko egoe-ra horretan euskaldunak/erdaldunak, eta euskaldunok beti plus bat egin behar dugu besteekiko, zeren asimetria dago... (EHUko irakasle elkartua [1]).

Halatan, oso ohikoa dugu euskararen aldeko hautua egin duten akademiko euskaldunen baitan habitus espezifiko bat aurkitzea, hau da, lan kulturala eta hiztun komunitateari buruzko konpromisoa estu uztartzen dituen disposizio multzoa. Horrenbestez, hainbat akademi-ko euskaldunen artean halaberrez barneratutako intelektual engaiatuaren irudikapena aurkitzen dugu. Intelektual eredu horren barnean, unibertsitateko hertsapen instituzionalen gainetik dagoen euskal kulturari buruzko konpromiso sendoa adierazten da. Atxikimendu horrek zentzua ematen dio euskaraz egiten den lan intelektualari eta zuzendu egiten du haren ildoan, nonahi burutzen dela eginkizun kulturala, hala unibertsitatean nola unibertsitateetik at. Izan ere, akademiko euskaldunen pertzeptzioa da lan horren aitortza ez dutela gehienbat unibersitate esparruan lortzen. Hartara, mendeko egoeratik eta bizipenetik sortutako habitusa militantziari lotuta utzi du hein handi batean euskaraz burututako lan intelektuala, oraindino gaur egun unibertsitatean burututakoa ere.

(...) nik pentsatzen dut pertsona osotuago egiteko eta ingurune gertuetan murgilduta egotea unibertsitarioei eskatu behar zaien gauzetariko bat da. Ikertzailea baldin bada ere bere ikerketen berri emateko atera laborategitik eta hedakuntza ekimenetan parte hartu eta herriz herri ibili eta... Nik uste beraz hori ona dela nahiz eta ikertzailearentzat kriston zama suposatu. Baina berak landutakoa ibiltzen denean, fisikan edo nanoteknologiari buruzko ezagupideak gizarteratzea, hori unibertsitarioen funtzioa berezkoa da. Euskaraz arituz berdin. Gero, herrigintzan jardun eta euskararen hizkuntza

komunitatearen eraketan konpromisoa hartu, ba hor bai ikusten dut egon daitekeela hautua. Zama dela? Dударik ez. Goxoago baino mingotsa dela? Dударik ez daukat. Baina, asko ikasten da. Orduan, ikuspegi horretatik nik hautua egina daukat eta damurik ez daukat, nekea askotan. Oso nekagarria da. Baina nik nire lanbidearekin uztargarria eta uztartua ikusten dut, eta orduan naturaltasunez, horrela jardun maila akademikoan eta hori egin... Beste batzuk egiten dute beste horrenbeste beste alorretan baina beste izen bat emango diote. Idazten duen unibertsitarioa eta ez dakit nongo elkartean erroldatuta dagoena, eta askotan ez dakit ba ekologian edo gobernuz kanpoko erakunde batean, horrek denak dira merituak. Eta gurean, berriz, demerituak, ezta? Bueno, ba, eraman behar izaten da, nekeak eta abar. Gero, demerituak direlako testuinguru batean, hor bai behar dela konpromiso hori ondo ulertzea. Beti zerbaiten hobe beharrez, ni behintzat horretan sinestuta nago, zerbaiten hobe beharrez eta ez ezeren kontra, baizik eta zerbait ekarri, eraikitzeko eta emateko. Eta ez dagoen zerbait desegiteko edo zerbaiten kontra jarduteko. Nik ez daukat holako sentipenik eta pentsamolderik. Bueno [uste dut] hor badagoela lan esparru zabal bat oso aberasgarria izan daitekeena, baina, bai, oso gogorra. Eta oso gogorra den neurrian, nik jendeari errespetu osoa zor diot eta bakoitzak ikusiko du parte hartzen duen eginkizun horietan edo ez duen parte hartzen (EHUko irakasle elkartua [1]).

6. Ondorioak

Euskal Herrian dagoen unibertsitate esparrua boteregune bat da gizarteari begira, eta lehia gune bat haren barneko eragileen artean garatzen diren harremanei begira. Bertan diharduten kulturgileek, unibertsitate akademikoek, baliabide sinboliko eraginkorrak daukate, kultura baliabideak, hain zuzen ere. Metatzen dituzten baliabideen arabera boterea eta kokapena izan ohi dute akademiko horiek unibertsitate esparruan.

Ikuspegi historiko batetik, euskara unibertsitatara iritsi izana eta tradizio akademikoari hasiera eman izana pauso handiak dira luzaroan goi-mailako hezkuntza instituzioetatik at egon den euskal kulturarentzat. Dena den, esparruan diharduen baliabide gisa hartuta, euskarak ez du gaztelaniaren maila bereko balioa edo legitimitatea jaso. Euskaraz ari diren akademikoen adierazpenetan agertzen denez, euren

jardun osoa euskaraz egiten saiatzen diren unibertsitarioek –alegia, batez ere euskaraz irakatsi, ikertu eta argitaratzen dutenek– unibertsitate esparruan debaluatuta dagoen baliabide mota bat darabilte: euskara: Mendekotasuneko harremanen logikapean, posizio sinboliko ahulean kokatuta daude esparruan eta, beraien pertzepzioan, ez dute jasotzen karrera akademikoan beharrezkoa den aintzatespena. Horrela, promozioa arau den gunean, baldintza desegokietan lehiatzen dira esparruko gainontzeko akademikoekin. Horren ondorioz, akademiko euskaldun batzuek nahiago dute curriculum akademikoa gaztelaniaz egin –euskaraz irakatsi arren, gaztelaniaz argitaratu eta ikertu–, jakinik modu horretan sustapenerako aukerak izango dituztela.

Jasotako adierazpenek unibertsitatean hizkuntzaren inguruan gauzatzen diren borroka sinbolikoen berri eman digute –hizkuntza gatazkaren isla dira, azken batean–. Baina, horrez gain, gaur-gaurkoz euskarazko tradizio akademikoaren finkapenak eta euskarazko sorkuntza unibertsitarioak dauzkaten muga larriak ere erakutsi dizkigute. Ildo horretan, mendekotasun egoeran dagoen hizkuntzari jarritako muga horiek gainditzeko neurri instituzionalik hartu ezean, nekez ikusten da aipatu joerak aldatzeko aukerarik.

V. ATALA
BATU ETA BEREIZI.
EUSKAL NAZIONALISMOA ETA
HEZKUNTZA ZIBIKOA

Txoli Mateos Gonzalez

Ikasi egin behar da herritar izaten, ez da berezko dohaina. Zeregin hori eskolak betetzen du. Arau eta balio komunak bereganatuz, gizar-tearen joan-etorrian eta haren bizitza politikoan parte hartzen ikasten dugu eskolan. Nazio-identitatearen transmisioan familiak duen indar eskerga ahaztu gabe, eskolaren bitartez ere naziokide izaten ikasten dugu; kidetza horri dagozkion betebeharrak eta dakarren harrotasuna gureganatzen ditugu bertan. Hezkuntza-sistemari, bada, zeregin bikoitza ematen zaio: bizitza politikorako gaitasun landua eta arrazionala helaraztea eta, aldi berean, nazio jakin baten ezaugarrien ezagutza eta atxikimendua indartzea. Bestela esanda, hezkuntza zibikoaz eta hezkuntza nazionalaz ari gara. Baina ez da erraza —ezta egokia ere— kontzeptu biok zurrunko bereiztea, ondoren ikusiko denez.

1. Hezkuntza zibikoa eta hezkuntza nazionala

Nazio-Estatuaren bilakaera aztertzen duelarik, Yael Tamirrek dio harreman konplexuak garatu direla hezkuntza mota bion artean, eta harreman horiek balio liberal eta nazionalen arteko interdependentzia

adierazten dutela. Hezkuntza zibikoa litzateke Amerikako Estatu Batuetan eta Frantzian, adibidez, jarraitu zen eredu. Hezkuntzak nabarmendu egiten zuen herritar guztiak berdinak zirela, eskubide bertsuen jabe, herritar ziren neurrian. Eta hezkuntza nazionala da Alemanian eta Errusian jarraitutakoa, ideal erromantikoetan oinarritua, liberal-demokratikoetan baino. Horrela, hezkuntza nazionalaren ardatza nazioaren kultura gorestea litzateke, alegia, nazio-historia gurtzea, nazio-hizkuntza irakastea eta tradizioak goraiatzzea. Hezkuntza zibikoaren erdigunean, berriz, estatuari leialtasuna legoke eta, beraz, estatuaren arau eta instituzioekiko atxikimendua. Hala ere, nazio-estatuaren sorreran ideia nazional eta liberalen batura gertatu zen: alde batetik, jainkoaren ordez, norbanakoa bihurtu zen zilegitasunaren iturri; eta, bestetik, nazio baten existentziak eman zion legitimitatea estatuari. Horrela, ahokaturik geratu ziren estatuko herritarrak eta naziokideak, eta hezkuntza nazionala hezkuntza zibikoarekin identifikatu zen (Tamir, 1993)

Izatez, Nazio-Estatuaren garapena prozesu biren emaitza gisa ulertu izan da: batetik, estatuko biztanleria kulturalki homogeneizatzea eta, bestetik, herritartasun kontzeptua finkatzea. Prozesu horien bihotzean egon zen estatuak bultzatutako hezkuntza-sistema, eredu desberdinak jarraitu baziren ere. Baina, diferentzietatik harago, *nazio-estatuko kideak* egitea izan zen hezkuntzaren helburu nagusia, eta, zeregin horretan, nazio-interesekoa ulertu zen haurtzaroaren prestakuntza, eta estatuari erantsi zitzaion haren jurisdikzioa. Horren guztiaren ondorioz, hezkuntza-sistema nazionala ezinbestekotzat jo zen nazioaren garapenerako (Ramirez/Boli, 1999). Hortaz, curriculum estandarizatuen bidez edota hizkuntza bakarra inposatuz —hau da, *sozializazio politiko* indartsu bati ekin— hezkuntza-sistemak zeregin garrantzitsua bete du estatu modernoko biztanleriaren homogeneizazio kultural eta kohesio politikoan. Prozesuaren ezaugarriak eta emaitza bera ez dira izan berdinak herrialde guztietan, bai hezkuntza-sistemaren antolaketari dagokionez, eta baita, hark helarazitako edukiei dagokionez ere, baina, esan bezala, haren jatorrian hezkuntza zibikoaren eta nazionalaren uztardura aurkitzen da.

Nazio-Estatua finkatu ahala, irudi lezake hezkuntzaren helburu nazionalak bigarren maila batean gelditu direla edo, gutxienez, apaldu egin direla. Alde batetik, aipagarria da ikuspegi liberalak hartu duen indarra, herritarren homogeneizazioari deiak nolabait biguntzen dituen; baina, batez ere, erabakakigarria da nazio-estatuaren batasuna

kolokan ez egotea. Erran nahi baita, hezkuntza zibikoaren funtsa egitura politikoari leialtasuna baldin bada, egitura horrekiko gatazkarik egon ezean, hezkuntzaren helburu nazionalak hezkuntza zibikoaren magalean babesten dira eta, ondorioz, ez dira nabarmentzen. Hezkuntza nazionala hezkuntza zibikoaren barruan ulertzen da orduan. *Errepublikanismoa* deritzona izan liteke horren froga argia. Hau da, hezkuntza zibikoak *beti* gordetzen du hezkuntza nazionala bere baitan. Hor dugu, berriro ere, Frantziaren erudia. Berdintasunean eta interes komunean oinarritutako *herritarren komunitatea* osatze aldera lan egin dezala eskatzen zaio eskolari, berezitasun kulturalen gainetik (Schnapper, 2001). Lloberaren esanean, ordea, herrialde zibiko *puruenetan* ere, hizkuntza eta kultura nazionala ezartzea eta indartzea bilatu dute estatu-agintariek. Eta, norabide horretan, hezkuntza-sistema izan da tresna nagusietakoa (Llobera, 2001). Izan ere, joera berdintsua antzeman daiteke herrialde moderno guztietan: nazio-kultura eta historia gorestea eta nazio-hizkuntza eta sinboloak irakastea. Bestela esanda, hezkuntza zibikoaz hitz egiteak hezkuntza nazionalaz ere hitz egitea dakar. Ikusiko dugunez, Euskal Herriaren kasuan, euskal nazioaren irudikapenak erabat baldintzatzen du hezkuntza zibikoari buruzko diskurtsoa.

Nazio-gatazkaren izpi txikiarik gabe ere, alta, hezkuntza zibikoa ez da liskar eta tentsiorik gabe garatzen gizarte modernoetan, demokrazia liberala gizarte-antolaketaerako eredu nagusia duten horietan, hain zuzen ere. Gizarte modernoetako antolaketa demokratikoak hainbat arazo eta ondorengo eztabaida eragiten du, bateragarri egin gura baitira mota askotako aniztasun soziala eta beharrezko gizarte-kohesioa. Aurrez-aurre jartzen dira, batetik, komunitateari eta elkartasunari egingdako deiak, eta, bestetik, norbanakoaren askatasunari eta talde barruko aniztasunari gorazarre egiten diotenak; eremu pribatu edo publikoari dagozkion balioak erabat bereizten dituztenak, eta administrazioari jardun perfektionista eskatzen diotenak... Testuinguru horretan, eztabai-dagai bihurtzen da hezkuntza zibikoak bete lezakeen zeregina.

2. Hezkuntza zibikoa demokrazia liberaletan

Adostasun handia aurki daiteke, gaur egun, hezkuntza zibikoaren beharra azpimarratzeko orduan. Adostasuna, ordea, ez da horren handia kontzeptuaren esangura zehaztean, hura ulertzeko era bat baino

gehiago baitago. Jakina, hezkuntza zibikoari helburu pragmatiko hutsa erants lekiok, nagusiki, eta, orduan, haren helburua litzateke ikaslea eremu politikoan parte hartu ahal izateko gutxieneko tresnez jabetzea. Baina, egiten da, egin ere, askoz irakurketa filosofikoagoa. Horren arabera, *zuzentasun* kontzeptuaren eraikuntza izango litzateke hezkuntza zibikoaren helburua, eta, horretarako, gogoeta arrazionala bideratu behar da ikasleen artean. Eta harago ere joaten da zenbaitetan, *zuzen* jokatzeko duten herritarren ordez, herritar *bertutetsuak* egitea bilatzen denean.

Hezkuntza zibikoaren adiera bat baino gehiago aurki daiteke, hortaz. Duda barik, demokrazia liberaletan indar handiz garatzen diren arazoan eta ondorengo eztabaiden isla dira guztiak; hala nola, diskriminazio positiboko politikak, kultura eta erlijioen arteko elkarbizitzarako arauak, Ongizate Estatuko administrazioaren jarduna gizarte-talde kaltetuei begira... Azken batez, antolaketa demokratikoak herritarren atxikimenduaz gain, elkartasuna eta, batzuetan, halamoduzko sakrifizioarako prestutasuna ere eskatzen du. Hezkuntza zibikoaren bidez demokrazia modernoak dituen desafioei aurre egin nahi zaie, eta, zer esanik ez, gizaki eta gizarte-eredu jakin bat dator hezkuntza zibikoaren adiera bakoitzarekin batera.

2.1. Norbanakoa versus komunitatea

Gizartearen beste arlo batzuetan gertatzen diren eztabaidak bete-betean errepikatzen dira hezkuntza arloan. Horien gakoak, asko laburtuta, zera litzateke: noraino eta zein norabidetan eragin behar duen taldeak (eskola dela, osasun zerbitzuak direla, edozein erakunde publiko dela...) gizakiaren balio moralak sortzen, zuzentzen edo bideratzen.

Ikuspegi liberalaren oinarri da norbanakoaren autonomia, taldeak ezarritako baldintzen gainetik, nahiz eta pentsamendu liberalak ez duen irudikatzen gizakia automatizaturik eta lokarri sozialik gabekoa. Ikusmolde horretan, hezkuntzaren zeregin moralak ez da umeak indarrean dauden balioak eta arauak barneratzea besterik gabe, ezpada erai-ki egin behar ditu gizartean parte hartzen duen neurrian. Ideala, hortaz, gizaki autonomo eta burujabea da, erabaki inpartzialak hartzen dituena kide deneko gizarte-taldearen gainetik. Balioak argitzea da hezkuntza moralari dagokion zeregin nagusia: norberarenak ulertzea eta besteenak errespetatzea. Hezkuntza zibiko liberalaren helburua,

hortaz, *justizia* kontzeptuan gutxieneko adostasuna eragitea litzateke: hots, ikasleak ulertzea eta onartzea eremu publikoan bertute publikoak daudela; eta, aldi berean, eremu pribatuan balio eta leialtasun askotarikokoak daudela, aniztasuna nagusitzen dela (Rorty, 1989; Sher, 1989).

Argi dago bertutea ezin daitekeela legez ezarri, eta kontu handiz begiratu behar zaiola gizarte-moralean eremu politikoak izan lezakeen eraginari. Baina, hezkuntza- administrazioak tresna ugari ditu jardun bertutetsua eragiteko, eskolako curriculumean tankera horretako edukiak txertatzeaz gain, jardun bertutetsuak egokiro piztuz eta sarituz, besteak beste (Peña, 2003). Ildo beretik joanda, badaude gaudituzat jotzen dutenak iritzi autonomoaren eraikuntza dela hezkuntzaren helburu nagusia eta, horren orde, bizitzaren alde komunitarioa berreskuratzea proposatzen dutenak. Horrek esan gura du, besteak beste, hezkuntzaren helburua herritarren bertuteak finkatzea dela. Herritarra da, beraz, eraiki behar dena, eta ez edozein moduko herritar, komunitate jakinetan bizi behar duen herritar bertutetsua baizik. *Eman eta hartu* egiten besterik ikasten ez duten herritarrek ez dute zertan izan leial gizartearekin; bestela esanda, justiziaren balioetara mugatutako hezkuntza zibikoak ez du herritarren arteko konpromisorik eragiten. *Konpromisoa* behar da, eta hor abertzaletasunak berebiziko garrantzia hartzen du, talde-interesa lantzen baitu. Helburu indibidualen arteko konbergentzia gauzatu behar da hezkuntza zibikoaren bitartez, eta, ezinbestean, abertzaletasuna bultzatu behar da, aniztasunari eta tolerantzari zor zaien begirunearekin batera (Callan, 1991; Lickona, 2001).

Izatez, herralde liberalenetan ere, onarturik dago hezkuntzak nazio-izaera eraiki behar duela, eta giza autonomiarekin talka eginez gero, harek duela lehentasun osoa. Erresuma Batuari, adibidez, erreparatzea besterik ez dago, zeresan ugari eman baitie bertako hezitzaile eta hezkuntza adituei *national curriculum* delakoa abian jarri izanak. Bestelako arrazoiez gain, herraldeko biztanleriaren nazio-homogeneotasuna bilatu nahi izan da ekimen horren bitartez. Onartu egin daiteke, J. Whitek egiten duen bezalaxe, nazio bat baino gehiago dagoela Erresuma Batuan, baina, hala eta guztiz ere, hezkuntza *altruistaren* helburuetako bat komunitate politikoarekiko leialtasuna eragitea da, eta hura nazio-estatuak zehaztua dator (White, 1990). Bestenaz ere, Amerikako Estatu Batuetan aspalditik aldarrikatu da *the national character* eraikitzea eta nazioa bateratzea direla hezkuntzaren helburu nagusietakoak (Tyack, 1966).

2.2. Hezkuntza zibikoaren dimentsio unibertuala

Modernitateak erakutsi digu interes komuna unibertuala dela, baieztatzen dute kosmopolitismoari atxiki diotenek, eta uste dute nazio-estatuak bultzatutako herritartasunaren ordeztan, herritartasun unibertuala helaraztea dela hezkuntza zibikoaren helburu nagusia. Txokokeriak albo batera utzita, pertsonen arteko lokarriak sendotuko lirateke, sinbolo unibertsalen erabileraren bitartez, komunitate unibertsal bateko kide sentiaraziz. Hezkuntza kosmopolitak geure kultura hobeto ulertzera ahalbidetzen digu, hau da, gure ohituretatik zeintzuk diren funtsezkoak eta zeintzuk zeharo lokalak bereizteko parada ematen digu. Umeak, horrez gain, munduko herrialdeen arteko interdependentziaz eta elkarlanaren beharraz jabetzen dira, eta guk guztiok munduarekin ditugun betebeharrak moralak ezagutzen ditugu. Horrez gain, hezkuntza unibertsalaren beharrezko arrazoituen delarik, ondoko kritika gehitzen da: arrazak, erlijioak edota klaseak eragindako mugak ezabatzen saiatzen ari garenean, zertarako eutsi nazioek ipinitako muga berriei? Gizartean balio konpartituak egon behar badira, izan daitezela gizateria osoak konpartituak (Cortina, 1997: 217 eta hurr.; Nussbaum, 2005). Izan ere, hezkuntza demokratikoak talka egiten du nazionalismoarekin, A. Guttmanen arabera, justizia ipintzen baitu hark eraiki gura den estatuaren homogeneotasun etniko, arrazial edota erlijiosoaren gaineratik. Abertzaletasun errepublikanoarekin ere ez da guztiz bateragarria, oinarrizko askatasunen kontrakoa baita gizakiak ezinbestean gizartearen menpe egon behar duelako ustea. Hortaz, *kosmopolitismo berdintzailea* da hezkuntza demokratikoarekin bateragarria den identitate politiko bakarra, gizaki guztien duintasun eta berdintasun zibikoan oinarriturik dagoena (Guttman, 2001: 379 eta hurr.). Iritzi berekoa da J. M. Rosales. Egingarria da, haren esanean, kosmopolitismo zibikoan hezteak; alegia, leialtasun zibikoa indartzea nazio-estatuaren muga estuak gaindituz, herritartasuna bera bilakaera unibertsalista jasotzen ari baita (Rosales, 2000).

Baina hezkuntza zibikoaren helburu gisa kosmopolitismoa aldarrikatzeak baditu saihesti ezineko zenbait arazo, abertzaletasunak eragiten ez dituenak. Euren artean inportanteena betebeharrak eta leialtasunari muga zehatzik jartzea da. Agian arlo batzuetan erraza da gizateria osoa hartzea jardun moralaren iturri gisa, baina orduan, unibertsalismo etiko horrek –Millerrek dioenez– ez du eskaintzen arrazoi nahikorik aberkideei begira izan litekeen jokaera moral bat (Miller, 1997: 80

eta hur.). Eta oso arrunta da, zenbaitetan, gure aberkideak lehenestea gainerakoen gainetik.

Hezkuntzaren helburu kosmopolita hutsa zalantzan jartzen dutenek, beraz, behin eta berriz errepikatzen dute ideia hau: norberaren herrialdearekin lotuago sentitzeak eta hari leialtasun nagusia adierazteak ez dakar berarekin gainerakoak gutxiestea edo insolidario izatea. Eta, horrez gain, hau da, zuzentasun moralari, kutsu praktikoa ere gehitzen zaio esaten delarik gizarte liberal eta demokratikoetan herri-tarren identifikazioa behar dela arlo askotan eraman gura diren politikak legitimatu ahal izateko. Horrexegatik liberal askok ere uste dute guttiz zilegia dela hezkuntzak herrialdeko kultura eta hizkuntza propioak bultzatzea, gainerakoen kaltean. Batetik, kide-tasun kulturala giza identitatearen ezinbesteko osagaia delako; eta, bestetik, kide-tasun kulturalak ahalmenu egiten duelako partaidetza politikoa eta ardura publikoa. Hortaz, Kymlickak dioenez, liberalismoaren helburua ez da gizakia lotura kulturaletatik askatzea, nor bere kulturaren baitan balio kultural jakin batzuk aukeratzeko edo hobesteko aske izatea baizik (Kymlicka, 1996).

Ezagu da, hortaz, Nazio-Estatu modernoetako biztanleria ez dela kulturalki homogenea, eta kultura ezberdinak batera bizitzeak mota askotako arazoak dakartzala: juridikoak, politikoak, moralak ... Horiek denek badute islarik hezkuntza zibikoari atxiki nahi zaion betekizunean, eztabaidagarri bilakatzen baita aniztasunari mugarik ipini behar zaion edo, beste muturrean, aniztasuna bera bultzatu behar den.

2.3. Kultura-aniztasuna: nazioaren homogeneotasuna kolokan

W. Kymlickak ohartarazten duenez, kultura desberdinetako kideek dituzten eskubideei buruz hitz egiterakoan, nahasirik agertu ohi dira ondo bereizi beharreko hiru eskubide mota:

- a) *Ordezkaritza-eskubideak*, hau da, talde –baina ez etnia baten– diskriminazioa saihesteko erabiltzen diren kupoak eta antzerako neurrien ingurukoak;
- b) *Eskubide polietnikoak*, hots, naziorik osatzen ez duten immigrante taldeek euren ohitura kulturalak bermatzeko eskatzen dituztenak; eta
- c) *Autogobernurako eskubideak*. Kasu horretan, autonomia politiko motaren bat eskatzen da nazio-taldearen kultura babesteko.

Egileak berak baieztatzen du liberal askok ez diotela egiten jaramon handirik bereizketa horri, aldez aurretik ezarri dutelako estatu guztiak naziobakarrekoak direla (Kymlicka, 1996: 47 eta hur.). Izatez, aniztasun kulturalaren inguruko gogoeta sakona egiten duten pentsalari batzuek ez dituzte ondo bereizten eskakizun kultural hutsak direnak eta nazio talde batek egindako aldarrikapenak. Michael Walzerrek, adibidez, talde kulturaz eta honek dakartzan arazo multzoaz hitz egiten duelarik, Frantzian arabiar jatorria dutenak *gutxiengo nazional* gisa aztertzen ditu (Walzer, 1998). Alabaina, eta gure interesari dagokionez, inportantea da bereizketa horri eustea, osterantzean, ezinezkoa gertatzen da orokorrean –eta euskal nazionalismoaren aldetik, konkretuki– egiten diren gogoeten eta proposamenen funtsa ulertzea.

Edozein delarik ere abiapuntua, arazoak askotarikoak dira eta ezin daitezke kulturaren eremuari bakar-bakarrik egotzi, gorago esan bezala. Lehenik eta behin, aginte moralari buruzko eztabaida da eskuartean duguna, erabaki egin behar baita noraino hel daitekeen gizartearen –edo administrazioaren– jarduna eduki kultural batzuek bultzatzeko –eta, ondorioz, hezkuntza-sistemak jasoak izateko–; talde bakoitzaren nahietara uzteko; edo zorrozki debekatzeko. *Kulturen arteko etika* erakitzea proposatzen du Adela Cortinak, elkarrizketan oinarritua (Cortina, 1997: 212 eta hur.). Baina, beste batzuen iritziz, kulturaren eduki guztiak ez dira eztabaidagarriak. Ildo horretatik joanda, Amy Guttmank dio hezkuntza demokratikoak *denon ardurapeko arazo direnak eta ez direnak* bereiztu behar dituela. Hortaz, eztabaidatu egin daiteke baina ezin daiteke adostasunera heldu praktika erlijiosoak direla eta; baina, aldiz, beharrezkoa da diskriminazio sexualaren kontrako politikak ebaluatzea; hau da, irizpide moralak adostea (Guttman, 2001: 371 eta hur.).

Kontu moralez gain, ukaezineko ardura azaltzen da egun kultura baten babesean hezkuntza-sistemak izan lezakeen zereginaren inguruan. Dela hizkuntza, dela historiaren irakaspena, ... ezinbestean, hezkuntza-sistemak hautu jakin batzuek egin behar izaten ditu curriculumaren diseinuari dagozkionak. Hezkuntza zibikoak oker bi saihestu behar dituela esaten da: bata, *monismo kulturala*, alegia, gizartearen aniztasunari muzin egitea; eta bestea, kultura propioarekin larregi identifikatzea, orduan, arriskuan jartzen baita komunitate orokorrari zor zaion leialtasuna (Callan, 1991). Hain zuzen ere, arazoa sortzen da leialtasunaren iturria zehazteko orduan. Demokrazia liberalak behar duen gizarte-batasunari eusteko ez da behar, zenbaiten ustez, identitate

komunik, gutxieneko printzipio politikoei leialtasuna baizik. Ikuspuntu horretatik, justizia, tolerantzia eta halako balio komunak irakastea nahikoa litzateke hezkuntza zibikoa eraginkorra izan zedin nazio-batasuna sendotze aldera.

Batasun sozialak, hala ere, kidesun-sentimendua ere behar du; usu hartzen diren erabaki demokratikoei eta justizia liberalak eragindako emaitzek herritarren sustapena behar dute-eta. Ildo horri eusten dio Kymlickak baieztatzen duelarik Estatu liberal bateko herritarrek nazio kidesun-sentimendua izateko, historia eta hizkuntza konpartituak izan behar direla. Kritika luzatzen dio liberalismoari leporatuz identitate zibikorako printzipio politikoa konpartitzea nahikoa dela esatean, *implizituki* baieztatzen ari dela hizkuntza eta nazio identitatea ere konpartitzen direla. Baina ez printzipioen nabarmentze esplizituak, ezta hizkuntza eta historia konpartituen nabarmentze implizituak ere, ezin dezakete eragin gizarte-batasunik nazioaniztun estatuetan. Elkartasun lokarri sendorik ez da lortuko ere kultura-aniztasunari errespetua bultzatuz, besterik gabe (Kymlicka, 1996, 2003).

Izan ere, ikusmolde liberalak multikulturalismoaren onarpen sustua egiten du, eta, sarritan, giza garapen eta autonomiaren baldintzatzen ere jotzen du. Hori horrela, aniztasuna arazo bat barik, zerbait desiragarri gisa aurkezten da batzuetan. Baina, beste batzuen iritziz, kultura-homogeneotasuna guztiz bateragarria da gizarte liberal batekin (Walzer, 1998) eta guztiz zilegia ere eskolak herrialdeko kulturaren edukiei lehenetasuna ematea. *Geure* seme-alabak gainerako haurrak baino gehiago maite ditugun era berean, geure herriaren norabide kulturalak lehenesten ditugu, hain zuzen ere, *geureak* direlako eta gure bitzita esanguratsu bihurtzen dutelako (Guttman, 2001: 64-65). Kaltegarria ere izan daiteke aniztasunean zentratzea, aberasgarria delakoan. Hori horrela, desberdintasuna larregi goraiatu izana deitoratzen da, arriskuan ikusten baitira komunitate politikora begira eskolak dituen helburu bateratzaileak edota kolokan oinarritzko giza eskubideak (Bloom, 1999; Taberner/Bolívar, 2002).

Honaino, beraz, hezkuntza zibikoaren adiera askotarikoak eragiten duen eztabaidari begiratu eman diogu. Ikusi ahal izan dugunez, nahastuta agertzen dira agian bereizteko zailak diren kontzeptuak; alegia, ezin da ondo jakin non hasten eta amaitzen den *hezkuntza zibikoa*, *hezkuntza morala*, *hezkuntza politikoa*... eta gisakoak. Zenbaiten iritziz, hezkuntza zibikoaren zati da hezkuntza morala, halabeharrez, azken hori baita anomiarri aurre egitea eta pertsonaren heziketa elkartasun-

testuinguruan burutzea lor dezakeen bakarra, alegia, integrazio hutsari esangura sakonagoa ematea. Eta, aldiz, hezkuntza zibikoa eta hezkuntza politikoa erabat bereizi beharra defendatzen da (Naval, 1995).

Era berean, hezkuntza nazionala eta hezkuntza zibikoaren arteko harremanak zehazteko orduan, Y. Tamirrek beste irtenbiderik ez du ikusten eskolaren barruan hezkuntza *zibikoa* eta hezkuntza *nazionala* bereiztea baino, mutur bien arteko bakea eta gizarte moderno heterogeneoen elkarbizitza lortu guran. Horrela, eskolak bere helburu bateratzaileak betetzen jarraituko luke eta, aldi berean, talde (nazio) bakoitzak gogokoen dituen eduki kulturalak lantzeko aukera edukiko luke (Tamir, 1993).

Abiapuntura itzuli gara, hortaz. Ikus dezagun, segituan, nolako ezaugarriak eransten dizkion euskal nazionalismoak hezkuntza zibikoari; edo, bestela esanda, nola uztartzen diren erakunde abertzaleen ikuspegian balio zibikoaren hezkuntza eta nazio-ikuspegia.

3. Hezkuntza zibikoaren dimentsio nazionala: euskal nazionalismoaren kasua

Euskal nazionalismoak, XIX. mendearen amaieran sortu zenetik, ardua nabarmena erakutsi du hezkuntzaren egoeraz, kontrolaz, norabidez, ... eta, hortaz, mota desberdinetako ekimenak burutu izan ditu, beti ere arian-arian izan duen indar politikoaren arabera. Frantziakoaren garaian hasita eta diktaduraren osteko urteetan, abertzaleen kezka nagusiak, hezkuntza-arloan, euskarak bildu ditu, bestelakoak ere egon diren arren, hala nola, curriculumaren diseinua, ikastetxeen autonomia maila, edota sare publiko eta ikastolaren arteko harremanak zehaztea (ik. Mateos, 2000). Baina, esan bezala, euskal nazionalismoaren hezkuntza-diskurtsoaren lehenengo osagaia euskara izan da, eta horrelaxe jarraitzen duela esan daiteke.

Horrelaxe ere ulertzen da euskal nazionalismoaren hezkuntza-jardunari kritika egiten diotenen aldetik. Ladrón de Guevararen esanean, adibidez, euskarari emandako garrantziak eragin du, besteak beste, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistema osoa bihurtu izana euskal nazionalismoaren doktrinatzeko ideologikorako gune (Ladrón de Guevara, 2005). Bestenaz ere, liberalismoari erabat kontrajarrita, ikuspegi komunitarista eransten zaio euskal nazionalismoaren

hezkuntza-diskurtsoari, hain zuzen ere, euskararen inguruko proposamenak direla medio (Moreno del Río, 2000).

Esanik geratu da beste nonbait (Mateos/Zabalo, 2005) euskal nazionalismoak garatzen duen hezkuntza-diskurtsoak eta horrek jasotzen dituen kritikak egoera politikoaren testuinguruan ulertu behar direla. Bada, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistema euskal nazionalismoaren adar batek kudeatu du hein handiz. Duda barik, datu hori funtsezkoa da nazionalismoari egindako kritikak eta hark emandako erantzunak era egokian ulertu ahal izateko.¹

Dena dela, erakunde abertzaleen esanean, EAEko hezkuntza-sistemak jasotzen dituen kritikek helburu politiko argia dute: euskal nazioari erasotzea. Hortaz, ez dituzte kritika pedagogiko edota linguistikotzat jotzen. Jomuga, gehienbat, euskarazko irakaskuntza dela diote, eta horren barruan, ikastolak, sinbolikoak eta oso garrantzitsuak direlako; baina, funtsean, euskal identitatearen aurkakoak irizten diete kritika horiei, *abertzale ez direnak* ere *konturatzen baitira* hezkuntza-sistema nazioaren eraikuntzaren zutabe dela.

3.1. Nazio-identitatea euskal nazionalismoaren diskurtsoan

Nazio guztiak errepikaezinak dira. Ezaugarriak bat baino gehiago izan arren, beti dago bat garrantzi handiagoa eta naziokideen onarpen zabalagoa duena: hizkuntza batzuentzat, erlijioa besteentzat, borondatea... Garrantzitsuena bereiztea eta norberaren identitatea baieztatzea da eta ez ezaugarria bera.

Etnia eta hizkuntza izan dira euskal nazionalismoaren identifikazio modu nagusiak, XX. mende hasieran lehena; eta XX. mendeko bigarren erditik hona, bigarrena. Baina kasu bietan nazionalismoaren izaera politikoa irten da agerira, eta leundu eta erlatibizatu egin ditu identifikazio ikur nagusi horiek, bete ezinak baitziren Euskal Herriko biztanle guztien aldetik. Azkenean, nolabaiteko diskurtso bikoitza landu da euskal nazionalismoaren etapa bietan. Lehenengoan, maila sinbolikoan euskal arraza edo etniakoa izatea ezinbesteko baldintza zen abertzale izan ahal izateko, baina, praktikan, baldintza hori betetzen ez zuena ere onartu zen amaieran. Bigarren etapapan are argiagoa da diskurtso bikoitza: maila sinbolikoan hizkuntza da nazioaren ardatza, baina arrazoi historiko eta soziologikoak aipatzen dira euskara Euskal

Herri osoan zabalik ez egoteko, eta justifikatu egiten da, orduan, abertzale erdaldunak egon ahal izatea

Era horretara, beste egoera kontraesankor batera heltzen gara: gaur eguneko euskal nazionalismoarentzat, hizkuntza da euskal nazioaren oinarria. Hala ere, euskal nazionalista gehienak erdaldun dira, eta nahikoa zaie nazionalismo zibikoaren identifikazio moduei atxikitzea: lurraldea eta borondatea. Hots, Euskal Herrian bizi dira, eta euskal nazio bereizi bat eraikitzeko borondatea erakusten dute. Euskal nazionalismoak, hortaz, izaera zibikoa eta etnikoa batzen ditu, kontraesanez betea teorian, baina modu eraginkorrez praktikan (Zabalo, 2004; Zabalo/Mateos, 2005).

Euskal Herria ez da estatu bat, baina euskal nazionalismoaren jorriari begiraturaz, herritartasun eskubidea biztanle guztiei zabaltzeko nahia erakusten du, euren idatzi ofizialetan eta diskurtsoetan ageri denez. Horrek esan nahi du euskal nazionalismoak, oro har, nazio-estatuaren modura jokatu nahi duela: herritarren atxikimendu sentimendua lantzeko ezaugarri etnikoak erabiltzen ditu, baina nazionalismoak markatzen duen lurraldeko biztanle guztiak bildu nahi ditu nazio horretan, eta ez ezaugarri etnikoak batzen dituztenak soilik. Euskarak berebiziko garrantzia du euskal nazionalismoaren diskurtsoan, baina Euskal Herriko biztanle guztiak bereganatzeak eta kohesio-atzeak, gehiago.

Hala ere, estaturik ez izateak buruhauste franko ematen dizkion arazo bat darama berarekin: nazio-estatuak bultzatzen duten kohesio-atze lana ezin duela haiek bezala burutu, alegia. Nazio-estatuaren hasierako egoera kultura-aniztasunarena da, eta hainbat bitarteko erabiliz (hezakuntza, garrantzitsuena, hain zuzen ere), kultura-homogeneizatzeko bati ekiten zaio. Batzuetan, horrek beste kulturen desagertzea dakar,

¹ Hirugarren atal honetan agertzen diren eduki asko aipatutako argitalpenean jorratu ziren. Orduan, alderdi politiko eta sindikatu abertzaleetako ordezkariak (EAJ, EA, BATASUNA, ELA, LAB, STEE-EILAS) egindako elkarrizketek baliatu ginen Julen Zabalo eta biok; eta oraingo honetan ere, material bera izan dut oinarri. Desberdintasun garrantzitsu bat dago, hala ere, idazlan bion artean, aipatutako argitalpenean hari eroalea euskal nazionalismoaren izaera etnikoa edo zibikoa ebaztea baitzen. Oraingo honetan, berriz, nazionalismoaren eta hezkuntza zibikoaren arteko harremanen gaineko gogoeta egin gura da, eztabaida hartatik aldendurik, beraz.

eta beste batzuetan, ez, baina beti ageri da kultura nagusi bat: *nazio-kultura* deitua sarritan. Estaturik ez izatean, berriz, euskal nazionalismoak ezin du halakorik egin, bere desioa non-nahi azaltzen badu ere. Euskal nazionalismoak mezu bikoitz argia plazaratzen du gaur egun gai horri dagokionez: kultura-aniztasuna onartu eta errespetatzen du, eta euskal kultura lurralde osora zabaldu nahi du. Argi ditu lurralde markoak dakarzkion kultura-mugak, eta onartu egiten ditu, baina argi du, aldi berean, kohesionatze-lana kultura baten inguruan egin dela tradizionalki, herritartasuna inori ukatu gabe, horregatik. Zeregin hori hezkuntzak eta hizkuntzak betetzen dute gehienbat.

3.2. Hezkuntza: nazio-identitatea eta giza autonomia

Euskal nazioaren eraikuntza eta hezkuntza-sistema harreman estuetan jartzen dituzte erakunde abertzaleek. Alderdi politikoez, bereziki, argi eta garbi adierazten dute hezkuntza proiektu politiko baten ezinbesteko zatia dela. Normalizat jotzen dute, beraz, abertzale izan edo ez, hezkuntza proposamen jakin bat egitea, –eta alderdien kasuan, betebeharrak gisa ere ikusten da– *alderdikeria*n jausi barik, ordea.

Euskal Herriak, edozein nazio bezalaxe, hezkuntza-sistema propio batez hornitu behar duela baieztatzen dute aho batez, eta helburu bera bete behar duela euskal lurralde osoan. Herrialdeen arteko diferentziak ahaztu gabe, egitura bakar gisa aritu beharko lukeela irudikatzen da, sareak albo batera utzita; hots, sare publiko, pribatu eta ikastolaren arteko balizko harreman txarrak gaingidituz.

Eskolak euskal identitatea helarazi behar die ikasleei. Etorkin edo bertan jaioak izanik, ikasleak Euskal Herrian bizi direla eta etorkizun komun bat dutela jabetu behar dira. Ezin argiago mintzo da, ildo horretatik, EAJko ordezkaria, honako hau dioelarik:

... yo creo que un sistema educativo [tiene por función] aunar orígenes distintos hacia un futuro común, es decir, yo creo que tenemos que formar ciudadanos vascos, por supuesto no frente a ningún otro tipo de ciudadano, sino ciudadanos que han de convivir unos con otros y que deben por tanto compartir una base común. Por supuesto, en un mundo complejo (...) donde por supuesto coexistirán y convivirán opciones religiosas, éticas, políticas, sociales, de creencias, muy diferenciadas, pero sin embargo la base común de conciudadanos que conviven conjuntamente creo que lo debe dar la educación y eso es formar ciudadanos vascos; es decir, con todo, ciu-

dadanos que luego se puedan sentir, además de vascos, lo que quieran ellos, pero que todos al menos compartan una identidad vasca, sin más connotaciones limitadoras de lo que significa ser ciudadanos que viven en Euskadi o en el País de los vascos, nada más (Eusko Alderdi Jeltzalea).

Ikasleak Euskal Herria ezagutzera eta maitatzera iritsi behar direla diote, baina kutsu politikoa kendu gura diote ideia horri. Hori horrela, sutsuki baieztatzen dute hezkuntzaren helburua *herritarrak* egitea baino, *pertsonak* egitea dela, pertsona autonomoak, irizpide propioak dituztenak. Batzuek *kritiko* edo *solidario* izatea gehitzen diote pertsona kontzeptuari, baina, orokorrean, erabat baztertzen dute *herritar onak* edota *herritar leialak* egitea hezkuntzaren helburu gisa; sarritan ere, eskuineko pentsamoldeari dagokiola esaten dute, hau da, helburu kontserbadoretzat jotzen dute.

Bitxia da, izan ere, Euskal Herria maitatzeak, neurri handi batez, euskal gizartearekin nolabaiteko leialtasuna gordetzea baitakar. Hala ere, leialtasunaren ordezkari maitasuna hobesten da, identitate-lokarria irudikatzeke orduan, nola edo hala, giza-askatasunari gorazarre egin guran.

Mezu liberal hori are nabariagoa da balizko hezkuntza-sistema propio batek helarazi beharko lituzkeen balio nagusiei buruz galdetzen zaienean. Hain zuzen ere, baliorik aipatuena tolerantzia da, eta ondoren, norbanako eta herrien arteko elkartasuna, sexismoaren gaindipena, giza eskubideen defentsa... Hona adibide bat:

... lehen balorea norberaren autoestima deskubritzea eta norbera maitatzea, dagoen bezala, garen bezalakoak, ez? herri batean txertatua gure hizkuntzarekin... Bigarrena, balore solidarioak, solidarioak gure inguru hurbilenetik hasita. Ikastetxeko koadrilla, familia, auzoa... eta sensiblea, besteekiko injustizia guztiekiko sensibleak, eta abar. Beste balore bat, kritikoak, (...) nortasuna duena, beste batzuek esaten dutena onartzeko edo kritikatzeko gaitasuna duena, bere kriterio propioa duena... (Batasuna).

Horiek dira eskolak ikaslearengan landu beharko lituzkeen jarrera moral nagusiak. Esan daiteke, horrela, euskal erakunde nazionalistek arazo handirik gabe elkartzen dituztela gizabanakoaren garapenari eta nazioaren biziraupenari dagozkien hezkuntzaren helburuak, eta hori dena doktrinatzeko politikoko kutsua eduki lezakeen guttia saihetsiz.

3.3. Eskolaren helburua: euskal herritarrak eta euskaldunak

Orokorrean, ezin esan daiteke kontzeptu bion arteko bereizketa argirik edo zurrunik egiten dutenik erakunde abertzaleek. Ez dute uste batak lehentasunik izan behar duenik bestearen gainetik hezkuntzaren helburu gisa:

Yo creo que euskaldunes es un elemento incorporado en ciudadanos vascos. Yo creo, sinceramente, que hay que formar ciudadanos vascos, lo que necesariamente significa euskaldunes... (Eusko Alderdi Jeltzalea).

Argi adierazten dute euskal herritarrak direla bertan bizi diren guztiak, kontziente diren arren euskal herritarren artean dauden nazio-leialtasun desberdinez:

... bai, hemen bizi gara eta, beraz, euskal herritarrak egitea da hezkuntza sistemaren helburua (...) hemen bizi diren guztiak dira euskal herritarrak. Eta nik uste dut hor arazo batekin topatzen gara, eta arazo hori dela euskal herritar horien artean, desberdintasunak daudela identitate mailan ere eta sensibilitate mailan, ez? Orduan, lana izan beharko litzateke amankomuneko gauzak topatzea (EILAS).

Eta, aldi berean, ez dute irudikatzen eskolaren jarduna gaztelaniaz bakarrik. Bada, euskal herritar baten eskubidea eta betebeharra elebidun izatea dela eta pertsonak hizkuntza jakin batean garatzen direla diote. Erakunde abertzaleen artean dauden desberdintasun ideologiko eta politikoetatik harago, joera orokorra da hezkuntza eta euskara binomio banaezintzat jotzea: batzuek helburua elebitasuna ziurtatzea dela eta beste batzuek ikasleak euskalduntzea dela esanez. Baina, oro har, guztiak agertzen dira hizkuntza plangintza malguak eta tokiko errealitatera moldatuak egitearen alde. Gorago genioen bezalaxe, ez daude eroso *euskal herritartasuna* eta *euskalduntasuna* bereizteko orduan:

... dikotomia faltsua da, eta beraz, ezin dut egin euskal herritarrik euskalduna egin gabe. Eta errore handi bat izango litzateke plantatzea euskaldunak egitea, euskal herritarrik egin gabe... (Batasuna).

Dena dela, deigarria da nola kentzen dioten zama politikoa eskolaren helburu zibiko nagusia izan litekeenari, hots, *euskal herritartasuna* lantzeari, eta, aldiz, zenbat bider eta zelako indarrez aipatzen duten gazte belaunaldiaren euskara ziurtatzea eskolaren funtsezko zeregin gisa.

Eta, ondoren ikusiko dugunez, antzeko zerbait esan daiteke euskal curriculuma eta euskal kultura hizpide direlarik.

3.4. *Euskal kultura kolokan: etorkinak hizpide*

Erakunde abertzaleek aho batez irizten diote lehenetasun bat eskolan euskal kultura lantzeari, zeregin horri kultura unibertsalari bizkar eman gabe ekitea proposatzen badute ere. Euskal kulturaren osagai nagusiak eduki *propioak* lirateke, hau da, Euskal Herria aztergai duten geografia, historia, literatura eta, oro har, jakintza arlo guztiak. *Euskal curriculuma* delakoak, horrela, euskal kultura du funtsezko osagaia eta euskara hizkuntza nagusia litzateke bertan, baina ez bakarra:

... nosotros, en definitiva, tenemos una responsabilidad con nuestra cultura vasca, con esa pluralidad que tiene la cultura vasca, que tiene una lengua propia, que tiene una cultura propia y que tiene también unas culturas de origen español y francés que tienen un peso especialmente importante y que conviene cultivar, porque esa pluralidad es seguramente la característica más identitaria de lo vasco (Eusko Alderdi Jeltzalea).

Kezkatuta ageri dira Euskal Herriko ikasleek ez omen dutelako Euskal Herriaren *errealitatea* ezagutzen, eta behin eta berriz aipatzen dute *euskal identitatea* landu behar duela eskolak, *gure herriaren eza-gutza integrala* helarazi behar zaiela ikasleei. Oinarrizko irakaskuntzaren curriculuma *euskal curriculuma* bihurtuko lukeena ez dute euskarara mugatzen, beraz, eta ardura nabaria agertzen da hezkuntza-sisteman euskal kulturak pairatzen duen zokoratze edo gutxiespen egoeraz. Kasu batean bakarrik –zehazki esanda, EAJko ordezkariari egindako elkarrizketaz ari gara– baieztatzen da argi eta garbi euskal curriculuma *euskal herritarrek* egiteko beharrezko diren eduki eta helburuez osaturik dagoela, eta horren osagarri gisa hizkuntza eta kultura aipatzen dira.

Beraz, euskal kulturak eta hizkuntzak protagonismo nabarmena dute euskal curriculumaren osieran, baina, gorago esan bezala, ez da aurkezten kultura arrotzei itxitako aukera gisa, eta hori modu bitan adierazita. Alde batetik, diskurtso den-denetan, bai ahozkoetan zein idazki ofizialetan, eta baita abertzaletasunaren espektro guztian ere, agertzen da ideia hau: euskal eskolak mundu osoari zabalik dauden pertsonak egitea du helburu. Balizko *txokokeriak* erabat saihestsi gura dira, hortaz. Beste alde batetik, Euskal Herriko hezkuntza-sistemak

etorkinen jatorrizko kulturara begira jokatu beharko lukeen zereginaren inguruan, *aniztasuna, kulturen arteko harremanen onuragarritasuna* eta abar sarritan aipatzen dira.

Hala ere, euskal nazionalismoak ez du zalantzan ipintzen, beharrezko malgutasunaz eta neurri bereziak erabilia ere –adibidez, ikastetxearen eremu soziolinguistikoa kontuan hartuta, edo jatorrizko hizkuntza zein den aintzat harturik, edo horretarako beren-beregi jardungo lukeen hezitzaileen laguntzarekin– etorkin guztiak euskaldundu beharko liratekeela; edo, bestela esanda, hizkuntza ofizial biak eza-gutu beharko lituzketela:

Egia esan, Ipar Afrikatik datozenentzat antzeko-parecido da hizkuntza bat ikastea edo beste bat ikastea, ez? Baina, Hegoamerikatik datozenekin bai da problema bat. Hor, pixkat orain egiten hasi garena indartu eta sendotu egin beharko da; azken finean, tratamendu berezia behar dute. Hor hartzen diren neurriekin bat nator: eskatu curriculumaren egokitze pertsonal bat eta, bertan, euskeraren tratamendu berezi eta anitzagoa, asignatura desberdinetan. Errefortzuak egin daitezke, adibidez, hizkuntza arloan, baina, azken finean, administrazioetik egin beharko genukeena da, eta egiten saiatzen ari direna, programaketa oso bat, programaketa oso bat non ikaslearen baldintzen arabera tratamendu berezi bat egiten zaion. Batzuetan nahikoa izango da errefortzua, batzuetan nahikoa izango da curriculumaren egokitze minimo bat ba, esanez: ikasle honek lortu behar dituen minimoak ez dira gainontzekoen minimo berdinak, baizik eta beste batzuk izango dira. Agian, batzuen arabera, izango da, benetan, gainontzeko klase-ordutegia moldatu eta euskararen tratamendu berezi bat bat jarri, hilabete batzutan edo dena delakoa, ez? Hori, nire ustez, benetan seriooki hartu behar dugu eta egon daitezkeen baldintza desberdinak aurreikusi eta horiei aurre egiteko programaketa desberdinak egin, eta dena kontratatuta, dena, baliabide osoak (Eusko Alkartasuna).

Jakina, esan bezala, batzuen iritziz, *murgiltze-eredua* da egokiena, baina, beste batzuek uste dute gaur egun indarrean dagoen hizkuntza eredu politika hori berraztertu beharko litzatekeela.

Horrekin batera, denek ere diote etorkinek euren jatorrizko kultura eta hizkuntza ezagutzeko eta lantzeko eskubide osoa dutela. Oro har, ez dira bateraezintzat jotzen etorkin berrien kulturak eta Euskal Herriko kulturak. Alta, gauza bat da kultura-edukiak edota hizkuntzak errespetatzea eta beste bat horiek ziurtatzeko eta lantzeko bidea

ematea eskolaren baitan. Arlo horretan iritzi desberdinak entzun daitezke, eta, duda barik, batzuek beste batzuek baino hausnartuagoak dirudite. Batzuetan, adibidez, euskal kultura eta bestelako kulturak bateragarri izan daitezkeela esan eta gero, eremu pribatura bideratzen da kultura arrotzen balizko lanketa hori, eta ez zaio, beraz, inolako zereginik ematen eskolari. Eta, beste batzuetan, argi utzi gura izaten guraso etorkinek onartu egin behar dutela atzerrira joateak beti dakarrela jatorrizko kulturaren parte baten galera; alegia, euren direla esfortzurik handiena egin behar dutenak, baina, gure aldetik ere, ahalegin sendoa burutu beharko litzateke gauza jasangaitzik ez inposatzeko. Zerbaitetan, bateraezintasuna gertatuko balitz, galtzaile beti izango da etorkina. Baina zuzentasuna ez da alboratu behar, eta administrazioa da horren bermatzaile nagusia: hark ezarri behar du zeintzuk gauza diren *negoziagarri* eta zeintzuk ez. Hala, negoziagarri izan liteke, esate baterako, etorkinentzat janari bereziak atontzea eskola jantokian, baina ez zenbait praktika erlijioso burutzea eskola barruan.

Azkenik, ez dirudi kultura arrotzek ekar ditzaketan arazo moralak, erlijiosoak edo antzekoak direnik erakunde abertzaleen kezka gehien biltzen dutenak, eta bai, ordea, nolako lekua beteko lukeen euskal kulturak kulturen arteko harreman horien baitan. Izan ere, nolabaiteko *zuzentasun politikoa* agertzen da erakundeen adierazpenetan, eta esan ere egiten dute euskal kultura beste kultura batzuekin nahastea edo elkarrekin bizitzea aberasgarria izan litekeela; baina, aldi berean, nabaria da ez dutela *aingeruzko kultura-aniztasunean* sinesten, eta, nolabait esatearren, *erne* ageri dira. Hori horrela, etorkinen jatorrizko kulturari eta hizkuntzari errespetua zor zaiela adieraziz, etorkinak *integratu* egin behar direla, edota *herri honetako partaide* edo *bertako* bihurtu behar direla esaten da, eta horretarako biderik egokiena, euskal kulturaren gakoez jabetzea dela:

Nik uste dut lehenengo gauza dela jakitea non dauden, eta herri honetara ze beharrak dituen, eta haiek ere partaideak izan behar direla horien inguruan eta, horrekin batera, aukerak izatea haien baloreak aurrera egiteko... Baina zalantzarik ez dago: nik uste dut ezin dela planteatu horren gainean jartzea, hemen dauden baloreen edo tresna kulturalen gainetik. Hori nola egiten den?, konplikatu da... Nik uste dut helburua izan daitekeela pertsona horrek onartzea gizarte honetan dagoela, eta konpartitzea oinarritzko erreferentzia pertsona horiekin. Bizirauteko erreferentziak, ez? Urrunago joan gaitzke?, ba, seguraski, belaualdi hori, ez. Seme-alabak?... ba, seguraski, errezago izango dute... (LAB).

3.5. Ezberdintasunean baturik: euskal nazionalismoaren ardura

Nola labor liteke erakunde abertzaleen pentsamoldea hezkuntza zibikoaren inguruan? Bada, beste arlo batzuetan gertatzen den bezalaxe, alde biko diskurtsoa garatzen du, agian, batzuetan, teoria mailan kontraesankorra, baina, eguneroko errealitatera moldatzen saiatzen dena. Hortik dator zailtasuna hezkuntza zibiko eredu jakin baten barruan sailkatu gura izanez gero. Euskal nazionalismoak baturik eta bereizturik nahiko luke euskal nazioa, eta tankera horretako helburuak eransten dizkio hezkuntza zibikoari.

Izatez, diskurtso liberala da, duda barik, norbanakoari eta pentsamendu-askatasunari edota autoestimuari ematen zaion garrantziaren harira esandakoak kontuan hartzen baditugu. Ez du arazorik, ordea, giza-askatasuna eta nazio-identitatea oso-osoan bateragarri egiteko, ez eta argi eta garbi adierazteko ere hezkuntza nazionalismoaren proiektu politikoaren ukaezineko zati dela.

Diskurtsoaren alde moralari erreparatzen badiogu, nabaria da kontu horrek ez duela pizten berebiziko kezkarik abertzaleen artean, ez baita somatzen gogoeta landurik arlo horretan. Batetik, *herritar onak, leialtasuna* eta horrelako kontzeptuetatik ihes egin nahi da, nola edo hala, norbanakoaren jarduna gutxiesteko arriskua saihetsiz; baina, aldi berean, *elkartasuna, kritikiko izatea* eta horrelakoak aipatzen dira balio goren gisa, talde-bizitza, gizarte-partaidetza eta abarrekoekin batera. Beraz, ez da egiten hezkuntza zibikoaren irakurketa *minimalistari*. Ostera, identitatea eta nolabaiteko bertuteak finkatze aldera lan egin dezala eskatzen zaio eskolari.

Egungo gizarte liberaletan, herritar arduratsuak egitea da hezkuntza zibikoari ezartzen zaion helburu nagusia, eta helburu horren barruan gorderik ulertu behar da kultura jakin baten inguruan herritarren atxikimendua lantzea. Baina, horretarako, baldintza bat behar da, gure iritziz: nazio-estatuak erasoturik ez antzematea izendaturiko nazio-kultura. Estatu baten babesik ez duten nazionalismoen kasuan, berriz, nazio-kultura indartzeak protagonismo handiagoa hartzen du hezkuntzaren helburu zibikoak zehazteko orduan. Bestela esanda, hezkuntza zibiko eredu bat edo beste gailendu dadin, erabakigarria da nazio-kultura eta hizkuntza ziurtaturik ikustea, eta erabateko ziurtasuna ematen duen egitura politikoa *estatua* da. Oso adierazgarriak iruditzen zaizkigu, ildo horretatik joanda, ELAko ordezkariaren *berbak*. *Euskalduntasuna* eta *euskal herritartasunaren* arteko balizko dikoto-

miarekin gustura egon ez arren, ikusi dugun eran, nolabaiteko sailka-pena egiten du, ordea, bai denboran eta baita garrantzi mailan ere: euskara ziurtatu egin behar da, presazko helburu gisa, eta euskal herritar-rrak egingo dira euskal hezkuntza sistemaren norabidea kontrolpean dagoen heinean:

Bueno, nik ez dut uste kontrajarriak daudenik biak. Dudarik gabe, euskaldunak bai; nik uste dut behintzat gure hizkuntza, hizkuntz nazionala edo... euskara dela eta, beraz, euskaldunak egin behar ditugu, klabe horretan. Eta herritarrek, lehen esan dudana: termino hori oso zabala izan daiteke, hor gauza asko sar daitezke. Nik uste dut eskola sistema propio bat izango bagenu, ezaugarri guztiekin, eta ardatz nagusietako bat bezala euskara hartzen baldin badu; eta guk hezkuntz-sistema hori eratzeko [gaitasuna bagenu], guk, herritarrok, hemen bizi garenok, erabakiak gureak baldin bada eta abar, helburu hori lortua dagoela: azkenean ere euskaldunak izan behar dute eta, herritarra geuk egingo dugu, hartuko ditugun erabakietan eta eskoletan ematen diren dinamikekin eta abar ... (ELA).

Bada, euskara zabaltzeak lehentasunezko lekua hartzen du hezkuntzaren helburu gisa, nazionalismoaren ohiko jokamoldeari eutsiz, eta euskal nazio-identitatean hizkuntzak duen protagonismoa islatuz. Edozein modutan ere, euskara eta eskola bera herritar guztien integrazio-tresnatzat jotzen dute erakunde abertzale guztiek. Estatuak ere diskurtso horri eusten diote, eta, gainera, elebakartasuna inposatzen saiatu ohi dira gehienetan. Mugimendu abertzalearen adierazpenetan ikus daitekeen moduan, ordea, euskarak erabateko protagonismoa izanik ere, eskolak hura eta gaztelania (edo/eta frantsesa) helarazi behar dituelako iritzia nagusitzen da.

Berdin gertatzen da euskal kulturari dagokionez. Euskal kultura indartzea helburu desiatua da ordezkari guztiengan, baina,aldi berean, euskal nazionalismoa oso kontziente da euskal gizartearen aniztasun kulturalaz; bai herrialde eta pertsonen artekoaz eta, baita kontinenteen arteko immigrazio berriak eragindakoaz ere. Aberasgarria omen da delako aniztasun hori, baina ordezkari abertzale gehienek zeregin gutxi eransten diote hezkuntza sistemari –eta, beraz, arlo publikoari eta administrazioari– bertakoak ez diren adierazpen kulturalak lantzeko orduan:

Ez dakit; zalantzan jarriko nuke benetan eskolaren ardura den edo ez. Esan nahi dut, kanpotik datorren jendeak behintzat ere badu

hori mantentzeko aukera bat eta da kontestu gertuenetarikoa, familia bera. Hori ez dute galduko ez bazaie kanpotik esanez, inposatzen, hori galdu behar duzue eta abar. Bere hori mantenduko dute bere kontestu jakin horretan, familian eta abar, bere hizkuntza, bere ohiturak eta abar, dudarik gabe jasoko dituzte eta saiatuko dira mantentzen. Ez dut uste ere guk egokitu beharko genukeela curriculuma haiei hezkuntza indartzeko, ez da, uste dut, hori kontua. Errespetua da: bere ohitura, bere hizkuntza eta abar hor izango dute, bere erabilera bere kontestuetan hor izango dute, eta hori errespetatu behar dela, eta hori ziurtatua izango dute kontestu horretan, garbia da. Baina, nolabait, integratzeko formula nik uste dut hori dala, o sea, zurea errespetatzen dugu, baina, era berean ere, hau da, herri honetako hezkuntza eta delako hori... Eta aukera eman behar zaie era natural batean integratzeko, berea galdu gabe, noski (ELA).

Bada, kultura arrotzei begirunea zor zaiela diote denek. Jarrera liberal horrek, ordea, badu mugarik, halabeharrez: hona datorrena *bertakotu* egin behar dela, eta horrela izan dadin, administrazioak eskura baliabide andana jarri behar duela irizten diote denek. Hortaz, agertzen dira kultura-aniztasunak euskal kulturari ekar liezaiokeen kalteaz. Eta mesfidati ere, zenbaitetan. Ezin argiago islatzen da sentimendu hori Odriozolaren gogoetan, gogor gaitzesten duelarik tolerantzia, aniztasuna eta antzeko kontzeptuen erabilera, *indar hegemonikoa daukan nazio-estatuaren mesedean* doazelakoan. Oso erraza da, diosku, nazio-estatuarentzat hizkuntza-aniztasuna bultzatzea, haren nazio-kultura salbu baitago (Odriozola Lizarribar, 2000).

Euskal nazionalismoak ez dauka ezin estaturen sostengurik. Hori funtsezkoa da abertzaleek euskararen eta euskal kulturaren inguruan adierazten dituzten ardurak eta lehenesten dituzten jarrerak egokiro ulertu ahal izateko. Horrexegatik gehiago nabarmentzen da euren diskurtsoan *euskal kultura indartzea* eskolaren helburu gisa, *euskal herritartasuna eraikitzea* baino. Izan ere, zaila da, euskal lurralde osoa batzen duen egitura politikorik ezean, euskal herritartasuna irudikatzea hezkuntzaren helburuen artean. Hortik dator, halaber, herritartasunaren inguruko gogoeta teorikoa presazkotzat ez antzematea, ez baita aurreikusten epe laburrean ahalegin berezirik egin beharrik.

Ezein estaturen sostengurik izan ez arren, euskal nazionalismoa nagusi da errebindikatzen duen nazio lurraldearen zati esanguratsu batean, non hango erakunde autonomikoa ere urteetan kudeatu baitu haren adar batek, atalaren hasieran esan dugun moduan. Datu horrek

azken gogoeta bat egiteko parada ematen du, ez baitirudi, gure iritziz, kasualitate hutsa denik EAJko ordezkaria izatea *herritartasunaren erai-kuntzaren* inguruan diskurtsorik landuena adierazten duena; alegia, kutsu kultural txikiena eta zama politiko handiena erakutsita. Hain zuzen ere, lurralde bateko nagusitasun politikoa izateak eta neurri bateko edo besteko kudeaketa administratiboa eskuratzek nazio-estatu baten eredura hurbiltzen gaitu, ezinbestean.

Gogoetak, dena dela, zenbait galdera egiteko parada ematen du. Adibidez: hezkuntza zibikoaren inguruko ikusmoldeak abiapuntutzat hartuta, bereizketarik egin zitekeen euskal nazionalismoaren barruan erakunde autonomikoaren kudeaketan izandako ardura mailaren arabera? Ekarki ote die kudeaketa horrek alderdi abertzaleei hezkuntza zibiko eredu batetik besterako iraganbiderik? Eta horrela balitz, diferentziarik soma zitekeen abertzaleen hezkuntza-diskurtsuetan Euskal Autonomia Erkidegoa, Nafarroa eta Ipar Euskal Herria erkatuz gero? Duda barik, badago oraindik zer hausnartu nazionalismoa eta hezkuntza zibikoaren arteko gaiaren inguruan.

VI. ATALA

EMAKUMEAK ETA EUSKAL HIZKUNTZA OROKORTUA

Mila Amurrio Velez

1. Naziotasuna eta hiritartasuna masa hezkuntzaren xede

Masa hezkuntza sistemaren¹ sorrera eta garapenari buruzko literaturari so eginez, berehala, ohartuko gara prozesu honek bizituriko ibilbide historiko desberdinen existentziaz eta, halaber, mendebaldeko gizarteetako estatuen inplikazio maila desberdinaz. Gure aburuz, lehen esana argien utzi dutenak *Hedapen ideologikoaren teorilariak* delako ikertze lerroko kideak izan dira. Ikerlari horien arabera, Hezkuntza Sistemaren sorrera, haien hitzetan masa hezkuntzaren sorrera eta garapena, prozesu integratzaileekin ipini behar dira harremanetan (Meyer, 1977; Ramirez, 1987); eta, beraz, legitimazio bilaketarekin. Europako masa hezkuntzaren eraikuntza politikoa azaltzen doazelarik, honako prozedura hau segitzen dute:

a) Lehenik, Europan, hau osotasun bezala harturik –*European model of a national society*– instituzionalizaturiko bost mito legitima-

¹ Hezkuntza sistema modernoak biztanleriaren eskolatzeko orokortua ekarri dutenak, Estatu Hezkuntza Sistema deitu ohi dira, (...) Hala ere, ikerlari ezberdinen ildo teorikoak baldintzaturik, edota herrialde bakoitzean estatu eraketak erakutsi dituen ezaugarrien arabera, izen diferenteak ematen zaizkio prozesu horri. Horrela, batzuetan nahasia eta, bestectan, diferentziaturik agertzen zaizkigu estatu hezkuntza, masa

tzaile aztertuz: gizabanakoaren mitoa, nazioa gizabanakoen batura gisa, nazioa zein banakoaren garapenaren mitoa, sozializazioa eta bizitza-zikloaren jarraipenaren mitoa eta estatuaren mitoa nazioaren babes-tzailearen gisa. Mito hauek, autore horien iritziz, berebiziko garrantzia dute estatuaren babespean sorturiko eta garaturiko masa hezkuntzan.

b) Bigarrenik, Europar gizarte-egituraren eta kulturaren hiru eraldaketa nagusik, Reforma eta Kontrarreforma, nazio-estatua eta estatuaren arteko sistemaren sorrera eta merkatu ekonomiaren finkapena, gizarte nazionalaren eredu Europarra moldatu zutelakoan daude.

Goian esanda kontuan harturik, ikerlari horiek honako hau argumentatzen dute: Europar estatuak, estatu hezkuntza sistema hartu behar izan zuten, lehian ari zireneko giroak inposaturiko nazio eraikitze prozesuaren parte bezala. Estatu hezkuntza sistema, gizarte nazionalaren eredu nagusiak emandako legitimitate zabala zela-eta, zentzuzko eta aldi berean derrigorrezko zeregin antolatzaile bihurtu baitzen. Agian, *Europar gizarte nazionalaren eredu* horren azalpen sakonago baten bidez, ulergarriago egingo zaigu aurreko lerrootan esana.

Dagoeneko, XIX. mendean, gizabanakoa gizarte egintzaren oinarritzko entitate bihurtzen da eta gorengo balio iturri ere bai. Antzinako entitate gorporatiboagoak, familia, klana, erlijioa eta beste bestalde, garrantzi handikoak zirenak—baztertuak geldituz. Aldaketa horrekin estuki erlazionaturik nazioaren definizio instituzionalizatua zabaltzen da: nazioa gizabanakoen batura gisa. Garapen nazionala gizabanakoaren garapenean oinarritzen da eta, beraz, nazioa berrindartzeak gizabanako berrindartzea ere eskatzen du. Modu berean, norbanakoaren garapenerako haurtzaroaren esperientziafuntsezkoa zen. Horrek guztiak, haurren garapena nazioaren interesekin lotzen zuen:

The emerging systems of mass schooling were expected...to create the new national society, that is, to make progress possible. The latter was expected to be accomplished via the production of the new man.(...) the emerging systems of mass schooling were designed to achieve unity and progress (Meyer, 1977).

hezkuntza, hezkuntza publikoa, hezkuntza nazionala, eta modu generikoago batez, hezkuntza modernoa bezalako kontzeptuak(...) hautaketak adiera lezake, ikertze lerro jakin batez gain, pentsakera politiko eta ikuskera ideologiko jakin batekiko atxikipena..." (Mateos, 2000: 89).

Umeen ongizatea nazioaren interesekin lotua zegoela uste zenez, Europar gizarte nazionalaren ereduak estatuari esleitu zitzaion haurren sozializazioaren ardura. Nazioaren ardura estatuari esleitzean, estatu eta eskolen arteko batuketa nagusi bihurtu zen nazio susperketaren mugimenduan. Horrela, masa eskolatze estatu sistema, nazio eraikuntza prozesuan, hiritartasunaren hedapenean eta masen homogeneotzean hobetsitako estrategia bilakatu zen.

Beyond defining and extending national culture, mass education defines almost the entire population as possessing this culture, as imbued with its meanings, and as having the rights implied by it. Mass education defines and builds the nation (Marshall 1948; Bendix 1964). It allocates persons to citizenship-establishing their membership in the nation over and above various subgroups. And it directly expands the definition of what citizenship and the nation mean and what obligations and rights are involved.(...) Individuals come to be defined as possessing the competencies and the moral orientations to participate in an expanded collective life (Meyer, 1977).

Masa eskolatze nazio eskolatze bihurtu eta estatuaren autoritatea, nazio hezkuntzaren gainean, arau bilakatu zen. Egitate horren aldekoa suertatu ziren Europako gizarte egitura eta kulturaren hiru eraldaketa nagusi: Reforma eta Kontrarreforma, nazio-estatu eta estatuen arteko sistemaren sorrera eta merkatu ekonomiaren finkapena. Reforma eta Kontrarreforma mugimenduen esperientziek norbanakoaren lehentasuna, haurtzaroa eta bere sozializazioaren esangura eta estatuaren autoritatea legitimatzen zituzten mitoak sortzean; estatuen arteko sistema jainkoaren eskubidean oinarrituriko zentralizazio handiko monarkia askeen bilduma batetik, *nazioa* estatuaren ekintzarako aitzakiatzat hartzen zuten elkarmenpekotasan handiko nazio-estatuaren sare batera bideratzean; horren ondorioz, XIX. mendetik aurrera estatuaren proposamenak eta egiturak hertsiki uniforme bihurtu ziren. Horrela, masak nazio-hiritar bilakatzea, estatuak zuzenduriko egitate standartzatua izan zen nazio eraikitze prozesuetan. Azkenik, merkatu ekonomia berriak, merkatu trukaketetan zergak ezartzean, estatuaren zergaboterea handitu zuen; horren ondorioz, aldaketa legalak eta instituzionalak burutu ziren ere. Are gehiago, Europako antolakuntza ekonomikoak bi autoritate mota eman zizkion norbanakoari, bata, haren jarduera produktiboa bideratzea ahalbidetzen zuena; bestea,

estatua ekonomikoki sustengatzeko ardura. Ekonomikoki integraturiko European zegoen lehiakortasuna kontuan harturik, norbanakoen produktibotasuna eta leialtasuna kezka nagusi bihurtu zen estatuaaren autoritateentzat. Horrek ideologia ekonomiko eta sozial bat sorrarazi zuen, zeinak, alde batetik, hezkuntza orokortzeari sustengua ematen baitzion; eta, bestetik, aurrerapen nazionala bideratzeko estatuak kontrolaturiko eskolatzearen ideologia politikoa osatzen zuen.

Europako masa hezkuntza eredu horretan estatuak berebiziko garrantzia izan duen bitartean, oso bestelakoa izan da itsasoz handiko, Estatu Batuetan, masa hezkuntzaren sorreran estatuak jokaturiko rola:

Autoritate zentrala ahula denean, *gizarteko kideak sortuz (creating societal members)* delako ereduaren inguruan eraiki da hezkuntza sistema...Meyer, Tyack, Nagel eta Gordon ikerlariek, aldiz, gzarateko kideak sortuz delako ereduaren harira, ukatu egiten dute EEBBtako masa hezkuntzaren sorreran estatuari egotzitako rola (Mateos, 1999: 134-135).

Eredu horretan, masa hezkuntzaren sorrera eta garapen prozesua, nazio eraikuntzarekin bat datozen ideia politiko, erlijioso eta ekonomikoekin harremanetan ipintzen da. Horrela, prozesuaren eragile nagusia gizartearen zenbait sektore suertatzen dira, hain zuzen ere, nekazal sektoreak (the American farmer); hau da, prozesu horretan eragile nagusia estatuaren burokrazia izan beharrean gizarte bera izan da:

..it was not a narrow elite or powerful state that erected schools across the country but rather hundreds of thousands of people who shared a common ideology of nation-building (Meyer & Hannan, 1979: 601).

Beraz, Estatu Batuetako hezkuntza sistemaren bilakaera historikoa lotuagoa egon da naziotasunari estatuaren eraketari baino (Mateos, 2000:136). Begi-bistan da, nazio estatu zentralizatuaren eraikuntza ez dela prozesu horren helburu izan. Hala ere, naziotasunarekin lotura hori azpimarratzeak ez du esan nahi masa hezkuntzaren eredu horrek hiritartasuna hedatzeari eta masa homogeneotzeari ez diela ekin. Gure aburuz, masa hezkuntzaren eredu horretan hiritartasunaren bestelako kontzeptua dago, naziotasunarekin bat egiten duen hiritartasuna (Tocqueville, 1995:102), eta ez estatu mota baten instituzioekin soilik harremanetan dagoena naziotasuna eta hiritartasuna eremu bereziak eginez. Hortaz, Estatu Batuetan masa hezkuntzaren garapena naziotasunari

zein hiritartasunari loturik doa; ezin ahantzi, europako masa eskolatzeari baina arrakastatsua suertatu dela bere hedapenean, bere unibertsalizazioan (Mateos, 2000:152), eta ondorioz, badirudi, eskolatzeari alfabetatzearen unibertsalizazio arrakastatsua horren bitartez nazio sentimentua piztean ere arrakasta handiago lortu beharko zukeen.

Dena dela, izaera bateko ala besteko estatua daukaten nazioez gain, komunitate politikorik ez duten nazioen nazionalismoek ere alfabetatze unibertsalaren garrantziaz jabetu dira nazio sentimentu hori piztu ahal izateko, nazio bera bizirik irauteko, hau da, komunitate politikoa lortu ahal izateko. Europako zenbait nazionalismoren historiak horren berri ematen digu, hala nola, txekiar, poloniar, finlandiar, serbiar, eslovakiar, errumaniar edo kroaziar nazionalismoarenak (Mirá, 1985: 175). Nazionalismo horien ibilbide historikoetan bideratutako hezkuntza ekimenetan ezaugarri komunak ageri dira ere:

–Ekimen horien aurrekari gisa, Ilustrazioak eta Erromantizismoak gutxiengo kultuengan piztutako interesa haien iraganaz, herritar kulturaren ondarearen benekotasunaz, haien hizkuntza antzinaz. Interes horrek aipatutako helburu horretara dedikaturiko kultur elkar-teak sortu zituen.

–Hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko aldarrikapenek, legeak baimentzen duena baino harago, bigarren urratsa ezaugarritzen dute: hezkuntza sisteman ez bada agertzen, irakasgai bezala irakatsia izatea eskatzen da; oinarrizko hezkuntzan bada, bigarren hezkuntzan ere ezartzea eskatzen da eta abar. Nazio eskola sistema osoaren proiektua agertzen da, unibertsitateak burutua, hizkuntza, balore eta eduki propioekin, berehalako edo urrutiko helburu gisa. Aldi berean, herritar izaerako elkarte kulturaletan oinarrituta eta instituzio ofizialeetatik at, hizkuntzaren irakaskuntza antolatzen da, populazio osoari hizkuntza kultura eta mezu nazionala zabaltzeko asmoarekin. Hedaketa handitze egoera honetan, nazio hizkuntza idatziaren zabaltzeak, kultura nazional baten (ber)eraikuntzarako onarriak ezartzen ditu.

Hortik abiatu saioa ez bada geldiarazia-norabide bikoitzean aurrerapen erabakior bat gauzatzen da:

–Prozesua “independentzia kulturalarekin” burutzen da; hau da, kultura sortzeko eta zabaltzeko barne esparru bat eratzen da bat eginik, ez Estatuaren esparruarekin ezta nazio meneratzailearen esparruarekin ere, baizik eta, hizkuntza propioarekin, dagoeneko, nazional gisa definiturik. Lehenengo idazleek, geroago historialariek, gizarte ikertzaileek, unibertsitatekoek, artistek, aktoreek, musikariek eta abar...poliki-poliki,

esparru hau ikusten dute, euren funtsezko erlazio-eta jarduera-esparru gisa. *Kultura sortzaileen* gehiengo batek, esplizituki ala inplizituki, esparru hau erabiltzen duela, haien funtsezko lan-eta zabaltze-esparru bezala, *nazio kulturaren gizarte bat* eratua da.

–Komunikazio eta kultura sortze esparru horren eraikuntza (edo berreraikuntza) barruko eta menpeko ez den esparru gisa, beti –nazionalismo klasiko guztietan–, gero eta izaera politikoago izan duen aldarrikapenen mugimendu batek lagunduta egon da. Mugimendu horrek, kultur identitatea, legalki, bermatzera jo du –hizkuntzaren ofizialtasuna, hezkuntzaren *nazionalizazioa* eta beste...–; Estatuan nazio meneratzaileak ezartzen duen kontrola murriztera, edo Estatuaren egitura bera aldatzera, nazio espazio propioa botere politikoa izateko eta erabiltzeko espazioa izan dadin ere. Edozelan ere, horrek esan gura du nazio kulturala ekintza politikorako esparru bihurtzen dela. Eta joera hori erakunde eta ekintza politiko orokorrean sartzen delarik, populazioaren gehiengo batengana ailegatzen delarik, esan daiteke nazio politikoa (ber)eraikia dagoela: honen esparruak, berak, oinarrizko identitate-eta leialtasun-taldea ezartzen du, eta ez Estatuak definituriko esparruak. Nazioa *komunitate moral* gisa prozesu horren guztiaren emaitza da.

Nazioa komunitate moral gisa eraiki ahal izateko funtsezkoa suertatzen da, beraz, hizkuntzaren irakaskuntza orokortuari buruzko aldarrikapena errealitate bihurtzea. Ikus dezagun orain aldarrikapen horren sorrera eta garapena Euskal Herrian.

2. Euskal hezkuntza orokortuaren haziak

XIX. mendeko Espainiako estatu liberalaren jardun nazionalizatzailea mendebaldeko gainerako estatuek bideratutakoekin alderatuz gero, eragin gutxikoa izan zen (Riquer, 1994). Nazionalizazio ahul horren ondorioetako bat dugu lurralde desberdinetan ezaugarri kultural desberdinen eta gaztelania besteko hizkuntzen erabileraren iraupena. Errealitate horrek, Erromantizismoaren eraginarekin batera, XIX. mendearen erdialdean intelektualen mugimendu gutxituen sorrera ahalbidetu zuen; mugimendu horiek “erregioetako” kultura eta hizkuntzaren berreskurapena eta garapena izan zuten xede. Gainera, aipatu mugimenduek, liberalismoan zein karlismoan (foruzaleak Euskal Herriaren kasuan) kokaturiko zentralismoaren aurkako mugimendu politikoekin hartu eman soziopolitikoak zituzten. Ezagut dezagun,

bada, zer-nolako testuingurutan bideratu ziren hizkuntza eta hezkuntzarekiko kezkek garai hartako Euskal Herrian.

2.1. Foruzaleen hizkuntza eta hezkuntzarekiko aldarrikapenak

Foruak ziren euskal gizarte tradizionalaren bizitza ekonomikoa eta politikoa arautzen zuten instituzioak. Mende tartean Foruen ezabaketak gizarte horren funtsa kolokan jarri zuen. Garai hartako egitura ekonomikoak ezin zion eutsi, XIX. mende hasieran, Europako zenbait herrialdek garatutako industrializazioaren lehiari.

Foruek baserritarren interesak babestu eta funtsezko baliabideen jabetza udalen eskuetan uzten zuten. Hori dela eta, egoera ekonomiko berriak eskatzen zuten industrializaziorako zein merkatuaren zabalkunderako oztopo bihurtu zen Foruen araudia. Aldaketa ekonomiko horietan interesatua zegoen burgesiak espainiar estatuarengan jo zuen babes bila. Bestalde, Foruek Espainiaren estatu egituraketa bera eragozten zuten.

Interes desberdin horiek bat egitean, euskal gizartearen banaketa gauzatu zen. Batetik, hirietako burgesiak, industria-buruek eta lurdunek liberalismoari eutsi zioten, eta Foruen ezabaketa ahalbidetu zuten, Espainiako nazio-estatuaren eraikuntza erraztuz. Bestetik, gizarte tradizionalaren aldeko talde sozialek, baserritarrak, apaizteriarren zenbait sektore eta jabe ertainek karlismoari eutsi zioten. I. Gerra Karlistan (1833-1839) liberalismoa garaile irten zen eta, Foruak espainiar legeriaren menpe gelditu ziren. Karlistek gerra galdu arren, foruzaletasuna indarturik irten zen eta horrek II. Gerra Karlista (1872-1876) ekarri zuen. Gerra galdu eta, hala ere, euskal gizartearen gehiengoa ostera ere agertu zen Foruen alde.

Gerra karlista bien artean, gizarte tradizionala desegiten hasi eta gizarte modernoaren lehenengo ezaugarriak joan ziren agertzen, Bizkaian eta Gipuzkoan batez ere. Ezaugarri nagusiak industrializazioa, urbanizazioa eta inmigrazioa izan ziren. Aldaketa ekonomikoek, gainera, gizartearen deseuskalduntze nabaria ekarri zuten.

Foruzaletasunak gizarte sektore zabalen egonezina adierazi zuen. Esan daiteke foruzaleen mugimenduaren helburu politikoa foruen berreskurapena zela, baina, haren esangura bestelakoa da idazle askoren iritziz:

...la reivindicación fuerista tenía probablemente un carácter sobre todo simbólico. Con la reintegración foral no se pretendía la

plena restauración de los organismos forales, la exención de quintas o el traslado de las aduanas al interior', La auténtica significación del fuerismo no es esa, sino posiblemente marcar la pauta para la comprensión de la diferencia en una teoría 'defensiva' del particularismo vasco (Gurrutxaga:1985).

Edozelan ere, foruzaleen ekimenetan estatuaren jardueraren kontrako hainbat elementu ageri-agerian dira. Alegia, hizkuntzarekiko kezka, kultur jarduna mobilizazio politikora zuzendua, nazionalitatearen funtsa historian eta hizkuntzan bilatzea, foruen berreskurape-na lau herrialdeen arduratzat hartzea eta, beraz, hauek estrategia politikoaren objektu bilakatzea Espainiako Estatuarekiko haustura eskatzeraino ailegatu ez arren.

Hizkuntzarekiko kezka mehatxaturiko euskararen defentsan zehazten da, hau baita nazionalitatearen funtsa. Hizkuntza nazio kontzeptuaren ardatza izaki, herri bat nazio bilakatzea ahalbidetzen du. Campionen ekarpen horrek, haren helbururik nagusienetara garamatza: *...mostrar las grandes relaciones que median entre la conservación de las lenguas y la existencia política de los pueblos* (Zabaleta:1997).

Hortaz, euskara euskal identitateren erdigunea zen, baina euskal hizkuntza, gorago esan bezala, mehatxaturik zegoen. Euskarazko arazoa, funtsean, egiturazkoa da; sustrai historikoak dituen egiturazko arazo horri irtenbide bilatu nahirik sortzen eta antolatzen da, hain zuzen, Euzko Pizkunde².

Egiturazko mehatxu horien artean idazle askok nabarmendu dute: *hezkuntza-sistema espainiarra orokortzeak ereindako gaztelaniaren hazia* dela. Espainiako gobernuak 1857an ebatziriko Moyano Legeak hezkuntza-sistema espainiarra orokortzearen lehenengo neurriak ezarri zituen. Lege horren aurretik, euskal gizartearen hezkuntza antzinako erregimenaren gizarte tradizionalaren isla zen, hots, erlijioari eta familiarri lotua. Hezkuntza sistema erdalduna eta osatugabeko honetan, hiru hezkuntza esparru bereiz zitezkeen: lehena, aristokraziaren prestakuntza zegokion eta Ilustrazioa eta liberalismoaren eskutik gauzatu zen; bigarrena, batxilerrentzako kolegio kopuru handi batez osaturik; eta hirugarrena, oinarrizko eskolek osatzen zuten (Iztueta, 1996: 223).

² *Euzko Pizkunde* euskal kultur iratzartze mugimendua bideratzen da neoforalismoa eta nazionalismoaren inguruan 1876-1939 urte bitartean (Iztueta, 1996: 313).

Hirugarren esparru horren egoerari buruz, argi dago, gizarte tradizion-
nalak ez zuela inolako asmorik ezta beharrik ere bera orokortzeko³.
Ikus dezagun, gainetik bada ere, garai hartako euskal eskolatan euska-
rari utzitako eremua.

Ipar Euskal Herrian, Frantzian gertatu zenaren pare, 1670. urte-
inguruan hasitako eskola-hedakuntza areagotu zen bizkorki XVIII.
mendean. Mende honetan, aurreko beste bi mendeetan ez bezala,
euskal doktrina eskola-bidezko irakurketa eta idazketan txertatzeko
ahalegin sendoak egin ziren. Ordura arte ahoz edo buruz ikasten zen
doktrina, gero, partzialki edo osotara, irakurketaren bidez ikasteari
ekin zitzaion eskolan. Horrela, doktrinaren erakusketa euskal alfabet-
kuntzaren iturri bihurtu zen, guztiz garrantzitsua izan zena 1686-1789
urte bitartean.

Oso bestelakoa izan zen Hego Euskal Herrian eskolatzearen lehen
hedapen-prozesua, zeren hemen eskolan euskara zigortu egin baitzen
eta, ondorioz, doktrinaren erakusketak ahozko transmisiora mugatu-
rik segitu baitzuen (Zalbide, 1990). Eskolan doktrina irakasteko ba-
karririk erabil zitekeen euskara, eta hori arrazoi pastoralengatik. Hortik
aparte, irakaskuntza osoa gaztelaniaz zen bizitza politiko administrazio-
boan gaztelaniak agintzen baitzuen. Administrazio hartarako pres-
tatzen zuen hezkuntza-sistemak ere hizkuntza ofizial hari ematen zion
lehentasuna. Horrela esplikatzen da zergatik Udalek ere, lehen mailako
irakaskuntza haien eskuetan egonda, ematen zituzten euskararen kon-
trako arauak. Udalek ezarria da eraztunaren zigorra, maisuak neurri
horiek betetzera behartuz (Eizagirre&Dávila, 1991).

Eskolatzearen egoera ez zen batere hobetu Frantziako eta
Espainiako estatu-hizkuntzak dekretu-indarrez inposatu zirenean.
Hori Ipar Euskal Herrian 1791n gertatu zen "Convention Nationale"
delakoak Instrukzio Publikoko Txostena aldarrikatu zuenean, "patois"
deituak ezabatu eta frantsesaren erabilera orokortuz. Hego Euskal
Herrian, berriz, udalek zeuzkaten eskumenak hezkuntza arloan, euren
artean maisu-maistren izendapena, Moyano Legeak indargabetu
zituena. Eskolak inposaturiko gaztelaniaren erabilerak euskararen baz-
terketa areagotu zuen eta berarekin batera euskal izaera bera ere bai.

³ Artikulu honen lehenengo atalean argi utzi dugu masa hezkuntzaren sorrera eta
garapena prozesu integratzaileekin, hots legitimazioarekin bilaketarekin harreman-
tan ipini behar direla.

Testuinguru horretan ulertu behar dira foruzaleek hizkuntza eta hezkuntzarekiko plazaraturiko aldarrikapenak. Ikus ditzagun, bada, aldarrikapen horiek.

Foruzaleen mugimenduak hezkuntzarekiko egiten duen ekarpena aztertzeraz goazelarik, berriro ere, A. Campionen obra aipatu beharrean aurkitzen gara. Berak, "Asociación Euskara de Navarra" rako idatzitako *Proyecto para la conservación de la lengua euskara* delakoak argi erakusten baitu irakaskuntza oinarritzko zutabea dela euskararen iraupenerako. Proiektu horren ardatz nagusiak, honako hauek dira-eta: euskarazko irakaskuntza, euskal curriculum, euskarazko testuliburuak, irakasleen nahitazeko partehartzea, euskal erakundeen (kasu honetan Nafarroako diputazioaren) boterea eta kontrola ezartzeko gaitasuna (Zabaleta, 1997).

Aurreko lerrootan aipaturiko elkarte nafarra, antza, euskarak eskolan bere lekua izan zezan ahalegindu zen. Horretarako, *Fomentoko* ministerioarekin harremanetan ere jarri zen; halarik ere, euskara indarrean zegoen herrietara mugatu zen elkarte nafarrak luzaturiko eskakizuna (Zabaleta, 1997:166). Beraz, ez da ekimen horretan euskararen irakaskuntza orokortzeko asmorik antzematen⁴. Horrela, euskarari eskolan lekua egitea, eta aldarrikapen honekin batera eratzunaren praktika baztertzea baino ez zen eskatzen; eta proposamen hauek bideratzeko ardura diputazioen esku uzten zen.

Hortaz, laburbilduz, foruzaleen eskakizunak, batetik hezkuntza deszentralizazioa izan zen eta, bestetik, hezkuntza ofizialaren elebitasuna. Euskararen oinarrituriko ekimen paralelorik ez zuten burutu. Foruzaleek euskal nazioaren ezaugarri nagusien kontrako erasoaren aurrean, Espainiako hezkuntza-sistemaren ezaugarri ziren, zentralizazioa eta homogeneizazioaren aurkako erreakzioak sorrarazi zituen eta ez hezkuntza sistema osoaren kontra.

⁴ Dena dela, beste dokumentuek kontrakoa mantentzea ere ahalbidetzen dute. Horrela, Garmendiak, Bizkaiko jaureriaren Instrukzio Publikoak 1875ean idatziriko txosten baten berri ematen digu, non, euskara hizkuntza ofizial bihurtzeko asmoa argi gelditzen baita eta ez hori bakarrik, gizarte klase guztietara hedatzearen asmoa ere bai: "De suma importancia bajo todos los conceptos es el cultivo del idioma que como el más rico de los tesoros tradicionales nos legaron nuestros mayores. En el honor de Vizcaya está el conservarla, cultivarla y perfeccionarla, generalizándola además

2.2. *Euskal irakaskuntzaren hasierako saio apalak*

XIX. mende amaieran eta XX. mende hasieran eraldaketa sakonak gertatu ziren Euskal Herrian. Eraldaketa sakonez ezaugarrituriko tes-tuinguru horretan, euskal nazionalismoaren sorrera gauzatu zen. Es-parru politikoan, foruen ezabapena eta hego euskal lurraldeen inte-grazioa Espainako estatuan; ekonomikoan, bestalde, foruen balazta barik, burdin mearen esportazioak industrializazioari ikaragarriko bultzada handia eman zion eta azken horrek, kapitalismoaren garapen geldiezina ahalbidetu zuen. Berehala, aldaketa politiko eta ekonomiko horien ondorioak agerian gelditu ziren. Gizarte klase berrien eraketak euskal lurraldeen gizarte itxura aldatu zuen. Horrela, oligarkia indus-trial eta finantzieroa Espainako estatuaren politikari atxikitua sortu zen; honekin batera, burgesia industrial ertaina eta txikia eta hiriko klase ertaina botere politikotik baztertuta; eta aldi berean, estatuko gainerako zonalde pobreetatik etorkinek langileen klasea ikaragarri handitu zuten. Azken horiek, lan baldintzak deitoragarriak zirela eta protesta ekitaldiak zein greba handiak antolatu zituzten sozialismoari bidea zabalduz.

Aipaturiko aldaketen arintasunak, kultur esparruan izandako era-gina mingarria izan zen oso: antzinako antolakuntza soziala balioga-betu, euskara baztertu eta mesprezatu, ohiturak, bizimoduak, mundu ikuskerak berriek lehengoak ordezkatu guran. Horren guztiaren ondo-rioz, esparru ideologikoan bi mundu ikuskera handien arteko aur-kakotasuna handitu eta garatu egin zen. Mundu ikuskera bi horiek, kapitalismoaren hasieratik Europar herrialde katolikoetan ere elkar aurka aritu zirenak dira: liberalismo laikoa, eta bigarren une batean sozialismoa, eta tradizionalismo katolikoa. Leheneko ikuskerak antzi-nako erregimenaren desagerpena aldarrikatzen zuen bitartean, bigarrena mantentzearen alde modu irmo batez agertzen zen. Azken horrek, Euskal Herrian bere isla izan zuen Foruzaletasunaren mugimenduan.

por todos los ámbitos de su jurisdicción y haciéndola extensiva a todas las clases sociales, hasta elevarla a idioma oficial, en sustitución o al menos al igual del caste-lano que ha invadido hasta las últimas aldeas relegando al olvido y aun hasta el des-precio de ciertas gentes, la veneranda lengua euzcara(sic), arrinconada y abandonada al uso rutinario de las últimas clases. Por eso la enseñanza simultánea e igualmente esmerada de ambos idiomas entra en las patrióticas miras de esta junta.” (Garmendia,1985:428).

Mugimendu hori politikoki agortu zelarik, foruzaleek jokabide desberdinak erakutsi zituzten herrialdeka. Horrela, Nafarroan eta Araban gehienek integrismoarekin bat egiten zuten bitartean, Bizkaian eta Gipuzkoan, ordea, nazionalismoarekin. Nazionalismo horren ezaugarriak, besteak beste, nazio-estatutik banatzeko borondatea eta nazio komunitatearen kultura bereizgarritasuna azpimarratzea, XIX. mendearen amaieran Europan sortu ziren nazionalismoen testuinguruan ulertu behar dira.

Beherago ikusiko dugunez, Foruzaleen garaian sorturiko Euzko Pizkundearen oinordetza jaso zuen nazionalismo honek. Hau da, euskal nortasunaren eta euskararen galeraren sentimentuak, nazio kontzientzia politikoa sorrarazteko erabili zituen, eta modu horretan foruzaleek egindako irakurketatik aldendu zen. Bizkaitarra izan zen arrakasta lortu zuen lehenengo nazionalismo politiko hau eta bere sortzailearen izan-abizenak soberan ezagunak: Sabin Arana.

2.2.1. Euskal kulturgintza nazio-proiektuan uztartuz

Aranak, foruzaleengandik oinordetzan harturiko euskal nortasunaren eta euskararen galeraren sentimentuetatik abiatu nazio identitate egituratu bat eskaini zuen eta honen defentsan arrakasta lortu zuen nazionalismoa sortu ere. Hona, labur bilduz, nazionalismo honen ardatzak: historia, nazio-komunitatea eta lurraldea.

Bizkaitarrei lehenengo, eta geroago euskaldun orori, erakutsi behar zitzairen euren benetako historia. Nazio identitatearen kontzientzia sortzeko, euskaldunen oroimen historikoa berpiztu beharra zegoen. Nazio komunitatearen inguruan euskal nazioaren definizio *objektibo* bat eskaini zuen Aranak. Hortaz, naziotasun irizpideetat jo zituen, jaiotzarekin bat eskuratzen dugun izaera, arraza desberdina, hizkuntza, lege zaharrak, ohitura eta bizimoduak, betiere moral kristauaren esanetara garatuak. Nazioaren osagai horien guztien artean, jakina denez, gehien nabarmendu zuena *arraza* izan zen. Hortaz, arraza-eta ondorioz, nazioa-jatorri komun batetik datorren gizatalde batek osatzen du. Hala ere, autore batzuen esanetan, gizatalde horren jatorri komuna hizkuntzak adierazten du Aranarentzat, eta gizabanakoen abizenean ikus daiteke: euskal abizenak dituztenek soilik frogatzen beren jatorria, beren arrazaren jatorria. Horrela, hizkuntza, alegia, euskara, naziotasun irizpide gisa, bigarren mailako faktorea litzateke, beren funtzioak izaki: batetik, euskal arrazaren existentzia historikoa frogatzea eta, bestetik, euskararen bidez euskaldunek beren iraupenari

eutsi ahal izatea aurrerantzean, beste arrazekiko kontaktua galeraziz (euskara bultzatuz, arrotzarekiko-*maketoekiko*-kontaktua galerazten du euskaldunak eta horrela bere iraupena ziurtatu). Euskara naziotasun irizpide gisa erabatekoa ez izan arren, pentsalari askoren aburuz, *euskararen kausara beste edozein euskaltzalek baino jende gehiago erakarri zuen* (Iztueta, 1996: 325).

Baina, arrazak eta hizkuntzak ezaugarritutako nazio-komunitate horrek ez du euskal lurraldeko biztanleria osoa barnehartzen. Izan ere, etorkinak ez ziren ezaugarri horien jabe. Lehen esan bezala, euskarak, euskaldunak atzeritarrekiko kontaktutik aldentzeko funtzioa betetzen zuenez gero, etorkinei ez zitzaien euskara irakatsi behar. Ezin ahanz daiteke, atzeritarrekin izaniko kontatu horrek euskal nortasunaren galera eta euskal herriaren endekatze morala zekartzala. Hala, Aranak euskara arraza bezain eskuraezin bihurtu zuen.

Honaino esandakoa kontuan harturik, ageri-agerian dago, euskal nazionalismoaren lehenengo urrats honetan euskararen irakaskuntza orokortzea ez dela berebiziko garrantzia duen ekimen bat; hori baino inportanteago da nazionalismo horren ideiak lantzea eta zabaltzea arrakasta eskuratu ahal izateko, hau da, masa mugimendu politiko bihurtu ahal izateko. Dena dela, horrek ez du esan nahi hezkuntzarekiko kezkarik ez zegoenik. Ikus dezagun, gainera bada ere, Aranak hezkuntzaren inguruan zeuzkan zenbait ideia.

Idea horiek diskurtso mailan baino ez zituen landu bizkaitarrak, eta nagusiak honakoak ziren: hezkuntza katolikoa, euskalduna eta, batik bat, abertzalea. Halere, ezaugarri horiek, hezkuntza sistema nazional batean islatzeko asmorik ez zuen izan (Zabaleta, 1997). Aranak Foruzaleengandik Espainiako hezkuntza sistemarekiko kritika jaso eta sakondu zuen; baina, lehengoek, hezkuntza sistemaren deszentralizazioa eta elebitasunaren ezarrera eskatzen zuten bitartean, bizkaitarrak ez zuen orduko eskola publikoa hobetzeko proposamenik bultzatu, ezta ekimen paralelorik ere. Jarrera horren atzean, nazio identitate irizpideak, integrismo katolikoa, botere politiko falta eta helburu independentizistak zeuden. Arana kontziente zen hezkuntzak abertzaletasunaren hedapenean bete zezakeen zereginaz; baina, garai hartan nazionalisten artean nahiko uste hedatua omen zen euskal haurra bere herriaren etsai zen eskola batean hezia zegoela, eta egoera hura kaltegarria zela euskaldunen arraza, hizkuntza eta ohituren biziraupenerako. Horrenbestez, euskal nazionalismoa arrakastatsua izan bitartean, familiak zuen zeregin nagusia haurraren heziketan (Mateos, 2000:241).

Dena dela, uka ezina da Aranak bide berriak ireki zituela kultur politikan ere:

La cuestión de la ortografía, el impulso que da al euskara y, sobre todo, al hecho de que al colocar al euskara en el centro de la vida vasca nos ha obligado a tomar decisiones para adaptarla a las nuevas necesidades... (Ibarzabal, 1977).

Mitxelenaren iritziz, nazionalismoaren sortzaileari zor diogu euskal kulturgintza nazio-proiektuaren baitan uztartzeko lehenengo saio teorikoa. Baina, nazionalismoak ez zuen erdietsi kultur mugimenduaren hedapen bera. Ezin ahanzi, Eusko Pizkundea euskal lurralde osoan ageri zen bitartean, Aranaren nazionalismoak muga apalagoak zituela. Euskaltzaletasunaren mugekin baino, industrializazioak ezarritakoekin bat egin zuen. Dena dela, aipatu uztarketa hori ezagutu ahal izateko lehenengo nazionalismo horren ibilbidea aztertzeari ekingo diogu.

Euskal nazionalismoaren sendotze prozesua, gogaideen antolaketa politikoari esker suertatzen da, hau da: Aranak eraturiko alderdi nazionalistaren, EAJren, jarduerari esker. Alderdi horren bilakaerak, nazionalismoaren pentsamenduaren berri emango digu denbora luzez. Goazen, bada, bilakaera horren gertaera esanguratsu batzuk ezagutzera.

Euskal nazionalismoaren sorreran Euskalerrria Elkarteko sektore bat nazionalismora hurbildu zen. Gertaera horrek EAJren jarduna ezaugarritu zuen:

...hurbilketa horrek hasiera eman zion EAJren jardura politiko eta ideologikoa ezaugarritu duen bikoiztasun historikoari. Aurrez aurre jarriko dira doktrinaren erradikalatasuna eta posibilismo politikoa, tradizionalismoa eta liberalismoa, independentziazaletasuna eta autonomizaletasuna (Mateos, 2000:251-253).

Baina, bikoiztasun horrek ekarri zion EAJri talde sozial desberdinek elkartzeko ahalmena eta bai herriaren atxikimendu zabala ere. Hasieran bateraezinak ziruditen bi alde horiek, Engrazio Aranzadik (*Kizkitza*) bateragarri egin zituen. Nazionalismoaren aitzindari horren proposamen politikoaren muina malgutasunez jokatzea eta marko politikora egokitzea izan zen. *Kizkitzaren* proposamen honrek 1915etik aurrera euskal nazionalismoaren jokabide moderatua azaltzen du. Epe horretan, euskal nazioaren biziraupena, euskal kulturaren zabalkuntzaren bidez, alderdiaren lehentasun bihurtu zen. Hori dela bide, espainiar estatuaren baitan euskal nortasuna errespetatua izan zedin,

autonomiaren aldeko apustua egin zen, independentziaren errebindikazioa baztertuz.

1916an euskal nazionalistek *Comunión Nacionalista Vasca* izenpean, nazioaren eraikuntza soziokulturalari ekin zioten. 1917ko hauteskundeetan euskal nazionalismoak oso emaitza onak izan zituen eta, horren ondorioz, Bizkaiko Diputazioan gehiengoa erdietsi zuen. Urte hartan sortutako Irakaskuntza Publikoko Juntaren Presidente, Sota izan zen. Horrek, E. Landeta laguntzarekin, zenbait proiektu bultzatu zituen. Horietako bat Auzo Eskolen antolakuntza izan zen, Bizkaiko nekazal eta industri auzoetan gauzatu zena. 1919-1923 urte bitartean, Diputazioak berrogeita hamar eskola sortu zituen. Eskola elebidunak izan ziren eta euskara ala gaztelaniaren erabilera nagusia umeen ama hizkuntzaren arabera erabakitzen zen. Alabaina, eskola horien garapena ez zen erraza izan, euskal nazionalismoaz besteko indar politiko guztien asaldura jaso zuten-eta. Hori zela eta, Diputazioak aldatu egin zuen eskolen izaera elebiduna, eta euskara irakasgai bezala soilik eskeintzea erabaki zuen. Auzo Eskolak 1936ra arte aritu baziren ere, Primo de Rivera-ren diktaduraren ezarpenetik aurrera, estatuaren kontrolaren pean jarri ziren.

Bizkaiko Diputazioak Eusko Ikaskuntzaren erakundea sortzeko prozesua bideratu zuen ere. Hego Euskal Herriko lau Diputazioen onarpenarekin, 1918ko Oñatiko Batzarrean hezur-haragizko kultur gertakari bilakatu zena. XX. mendeko lehen bi hamarkadetako euskal kulturgintzan jauzi kualitatiboa gertatzen da, maila instituzionalean bederen. Izan ere, lehen aldiz lortzen da ideologia desberdinetako ordezkariak elkartu eta adostasunean kultur erakunde baten proiektu eta eraikuntzan parte hartzea. Erakunde horren sorreran denak daude batuta: botere zibila bezala erlijiosoa, nazionalistak bezala espainolistak. Indarrok bateratzen dituen gutxieneko programa, autonomiaren lorpena zen.

Autonomiaren bideari ekitearen proposamenak arrakasta politikoa handia eskuratu zuen, lehen aipatutako adibidez gain, 1918ko korteetarako hauteskundeetako emaitzek erakusten zuten bezala. Giro hartan, Hegoaldeko lau diputazioak batuko zituen *Euskal Mankomunitatea* izeneko proiektua plazaratu zen. Alabaina, Nafarroak prozesurik kanpo geratzea erabaki zuen, eta 1919an, beste hiru herrialdeen-tzako Autonomi Estatutu baten eskakizuna heldu zitzaion gobernu zentralari. Ekimenak ez zuen aurrera egin eta autonomiaren aldeko lortutako atxikimendua alpaldu egin zen. Horren isla 1919ko hautes-

kundeetan nazionalismoaren bozen galeran ikusi zen. Hauteskundeetan jasandako bozen galerak piztu zituen nazionalismoaren jardunari bikoiztasuna ematen zioten bi sektoren arteko tirabirak. Gaiztotutako giro horretan, 1921ean, Komunionetik kanporatu zituzten alderdiarekin kritikoak agertu ziren gazte batzuk Aberri aldizkari inguruan biltzen zirenak. Kanporaturiko gazte horiek, beste alderdi bat sortu eta lehengo izena eman zioten: EAJ. Horrela, Komunio alderdian autonomiaren aldekoak gelditu ziren, eta EAJan independentziaren aldeko gazteak .

Harrezkero eta 1936ko gerra piztu arte, euskal nazionalismoak aukera zein arrakasta sozial maila desberdinak izan zituen. Eta bai bi aldagai horien arabera helburu politikoen birplanteamendua gauzatu ere. Gorabehera horiek guztiek mugimenduaren baitako aniztasuna zein lorturiko heldutasuna erakusten zuten, erakunde desberdinen agerpenak ongi adierazi zuen bezala.

Erakunde politiko horien artean, dagoeneko esanik gelditu den bezala, EAJ aurkitzen da eta alderdi honetan nabarmendu beharreko kidea Eli Gallastegi dugu. Horrek, sabindar ortodoxiari eutsi nahi zion, baina zenbait nabardura garrantzitsurekin. Nabardura horiek honako hauek dira: Lehena gizarte gaiei dagokie. Sozialismoraino ailegatu barik, orduko langileriaren lan-eta bizi-baldintza latzak salatu zituen eta gizarte kapitalistaren antolaketa kritikatu ere. Halarik ere, lehenetsun osoa Euskadiren independentziaren aldeko borrokari eman zion. Azken horrek arazo sozialak gaindituko zituelakoan zegoen-eta. Bigarren arloa etorkinei dagokie. Gallastegik bere pentsakera humanistan eta kristau maitasunean oinarriturik, kanpokoekiko harremana lantzea proposatu zuen. Harentzat, etorkinek ez zuten-eta euskal herritarren zapalketan inolako erantzunkizunik. Horrela, nazionalismoak egin beharrekoa zen Euskal Herriarekiko etorkinen atxikimendua lortzea. Hirugarren arloan inperialismoaren aurkako jarrera ageri da. Marokoko gerraren kontra gogor aritzeaz gain, Europan garatzen ari ziren nazio borrokak arreta handiz segitzen zituen, batik bat, Irlandan garatzen ari zena. Gallastegik, irlandar nazionalismoarekin harreman estuak izan zituen eta horien ondorio aipagarrietariko bat emakume nazionalisten erakunde baten sorrera izan zen, *Emakume Abertzale Batza*.

Gallastegiren eskutik gauzatu zen ere, EAJk bultzatu nahi zuen gizartearen nazionalizaziorako bidean ekimen garrantzitsuena, alegia, gizartearen mobilizazioa. Horrela, mota guztietako kultur ekitaldiak burutu ziren: dantza, antzerki eta musika taldeek eskainitako ekitaldiak.

Ekitaldi horietan ideia nazionalisten igorpena eta hedapena bideratzen zen. Are gehiago, mobilizazioak nazioa sentitzeko gune garrantzitsu bilakatu ziren. Ekimen horiek guztiak, jakina denez, primo de Riveraren diktadurak bertan behera utzi zituen.

Giro politikoa gaiztotu arren, zenbait adierazpen kulturek indar handia erakutsi zuten. Adierazpen horien artean nabarmendu beharrekoa dugu: *Euskaltzaleak* elkarte, Arrasaten 1927an egindako I. Euskara-Egunean sortua. Elkarte hori izan zen euskara herri-dinamikan txertatzen gehien asmatu zuena.

Bitartean, egoera ekonomikoa gero eta okerragoa zen egonezin soziala sorraraziz. Horrela, 1930eko hamarkadan, faktore bi horiek ahalbidetu zuten indar politiko sozialistek eta errepublikarrek 1931n II. Errepublikaren ezarpena bideratzea. Baina, lehenago euskal nazionalismoaren barnean hainbat aldaketa garrantzitsu suertatu ziren.

Primo de Riveraren diktadura zertxobait leundu zelarik, indar politiko nazionalista biek batzearen beharra ikusi zuten. Batuketa 1930ean gauzatu zen. Batze behararen inguruan adostasuna zabala zen, ez ordea, batuketa hori zer oinarri politikotan gauzatu. Desadostasun horrek, bi estrategia nagusi izan zituen emaitzatzat, batetik, birbatuketa Aranaren pentsamenduan oinarritzea –Komunioko sektore batzuen eta EAJkoena–; bestetik, Aranaren doktrina berrikuspenari ekitearen aldekoek proposatzen zutena: espainiar egoera politikora moldatu beharra nabarmenduz, indar errepublikarrekin aliantzak gauzatzeko. Bigarren estrategia horren barruan, sektore minoritario bat zegoen, JEL leloa aldatu eta ezkerrekin aliantzak egitearen aldekoa zena eta azken horren premiaz konbentziturik, sektore minoritario horrek, EAE-ANV (Euzko Abertzale Ekintza-Acción Nacionalista Vasca) izeneko alderdi politikoa eratu zuen.

1931n, indar errepublikarren garaipena gertatu zela, EAJk autogobernuaren bidea urratzeko aukera ikusi eta autonomia estatu baten aldeko apustu sendoa egin zuen. Lehenik, Lizarrako Estatutua deritzona bultzatu zuen, Eusko Ikaskuntzak prestaturiko aurreproiektu batean oinarritua. Bestalde, estatutuaren aldeko apustuak alderdi politiko nazionalisten indar metaketa ekarri zuen. Halarik ere, Lizarrako Estatutua ezetza jaso zuen Madrilgo Korteetan, batik bat, estatuaren batasuna eta izaera laikoaren aurka zihoan-eta. Ondoren, auzi horiek zirela eta, Gobernuak estatutu haren ordezkua egiteko arauak ezarri zituen, baina, bitartean gobernu errepublikarrak ezarritako Gestoreen bitartez (eta ez udalen bitartez, Lizarrakoan bezala) ezkerreko indarrek abian

ipini zuten proiektu berri bat. Hiru herrialde baino barnehartzen ez zituen Gestorek bultzaturiko estatutu proiektua, Madrilgo Gorteetan eskuindarrek zuten nagusitasunak eragotzi zuen. 1936ra arte, gerra hasita zegoela, ez zen aprobatuko proiektu berririk.

EAJren jarduera politikoa Autonomia Estatutu lortzera bideratzen bazen ere, teorikoki ez zen independentzia alboratzen. Elorzaren esanetan, praktika posibilistaren garapen teorikoaren ardurak *boterearen inguruneari* zegokion, jarrera erradikalak eta ortodoxia independentzialarekiko atxikimendua *militantziaren inguruneari* zegokion bitartean⁵, baina lehenek bigarrenei helarazitako diskurtsoak ortodoxiaren euspina azpimarratzen zuen, pentsamendu lerro bion arteko gatazka ekiditu guran betiere.

Gerra piztu bitartean, EAJk burututako ekimen guztiak euskal gizartean nazio sentimendu piztu eta zabaldu guran, gure iritziz, *militantzia ingurune* horretan kokatu beharra dago. Hori dela eta, ez gaitu harritu behar *Emakume Abertzale Batzak* izandako protagonismoa garai horretako irakaskuntza formaleko saio bakarraren eraketan: *Euzko Ikastola Batzan*.

Euzko Ikastola Batza Bilboko *Emakume Abertzale Batzaren*⁶ eta Euzko Gaztediaren ekimenez sortu zen. Ekimen horren aldekoak izan ziren, batetik, euskal nazionalismoaren baitan zein nazionalismotik independente zen Euzko Pizkundea kultur mugimenduan zegoen egonezina, euskal nortasuna eta euskararen aurkako izaera erakusten zuen oinarrizko irakaskuntzarekiko. Bestetik, II. Errepublikaren hezkuntza politikaren ezugarri nagusizat jo dezakeguna: laizismo politika.

Hasiera batean, Bilboko EAB zeuden ikastetxe guztietan, bai eskola publikoetan bai kolejio erlijiosoetan, ematen zuten irakaskuntzan eragiten saiatu zen. Horrela, *emakumeek* elebitasunaren ezarpenaren aldeko mugimenduan parte hartzeaz gain, kolejio erlijiosoetara zuzendu ziren euren irakasgaietan euskara sar zezaten eskatuz:

⁵ "El hecho de que textos como el *Ami Vasco* sean utilizados para el adoctrinamiento de los nuevos adherentes-así en las instrucciones a las *emakumes* de junio de 1931-refuerza la impresión de que el esquematismo y la actitud radical prevalecen en el *ctrdulo de la militancia*. La tensión interior podía mantenerse en la medida que este segundo círculo apenas contaba en la elaboración de la línea política..." (Elorza, 1978: 431).

⁶ Hemendik aurrera EAB.

Reconstituida la única Asociación primitiva "E.A.B." de Bilbao, el 23 de junio de 1931, ...sus primeros acuerdos

1º Cursar al Ministro de Instrucción Pública un telegrama, en pro del bilingüismo, en las escuelas públicas. Este telegrama respondía al clamor unánime de las diversas regiones, que demandaban una solución digna a este problema escolar y cultural...

Baina, behin Konstituzioa ebatzirik eta Gobernuaren hezkuntza politika zehazturik, Bilboko elkarteak JEL leloarekin bat zetozen eskolen sare paraleloaren sorrera bultzatzea erabaki zuen (Ugalde, 1993:450). *Emakumeek* proposamena egin eta handik bi hilabetera *Euzko Ikastola Batza* egitate bihurtu zen.

Euzko Ikastola Batzaren antolaketan bi erakunde mota zeuden, bata, Bilbon kokaturiko gobernu batzordea eta, bestea, tokian tokiko batzarrak gobernu batzarraren menpekoak zirenak, baina independentzia administratiboarekin. *Emakumeen* partaidetza erakunde horietan erabaki guneetatik aldentua eta eskasa izan zen.⁷

Aurrekoarekin alderatuz, *Euzko Ikastola Batzaren* funtzionamendua bermatzeko beharrezkoak ziren eguneroko lanak *emakumeen* esku gelditu ziren. Horrela, irakasleria, Elorrioko eskolan izan ezik, maistrez osaturik zegoen⁸. Halaber, Bilboko gobernu batzordearen menpe zeuden Belostikaleko eta Errotatxuetako eskolen administrazioaz *emakumeak* arduratu ziren.

⁷ Ondarretako batzordea salbuespena dugu, non gizon eta emakumeen partaidetza antzetsua izan baitzen (Ugalde 1993: 451).

⁸ Informe de la gestión del primer ejercicio presentado por la Junta de Gobierno de Euzko Ikastola Batza. 1932-33. delakoak honela dio irakasleriaren prestakuntzari dagokionez: "Selección y preparación de maestras "... Esta ligera preparación, y la asistencia personal de los vocales de esta Junta de Gobierno encargados de la función orientadora de la enseñanza, han constituido hasta ahora, la ayuda prestada a nuestra maestra en su misión de educación vasca, para la que no había recibido instrucción alguna en sus años de preparación profesional. Ha sido gracias a su disposición de ánimo y a su propósito patriótico, que han empezado a encajar su trabajo en la orientación pedagógica que de ellas esperábamos, luchando con su formación profesional de tipo español, y por otra...con la crítica o comentarios de quienes aún se empeñan en tomar como punto de vista posiciones absolutamente opuestas a lo que dicta, en pedagogía, *un criterio integralmente nacionalista*" (Amurrio, 1991:300).

Bestalde, irakaskuntza esperientzia hau *militantzia ingurunean* sortu izanak, lehen esan bezala, sozializazio nazionalistari dagokionez jauzi kualitatiboa agerian uzten du⁹. Hortaz, euskal eskola hauek naziotasuna, kristautasuna, irakaskuntzaren hizkuntz eredua, elebitasuna, eredu pedagogikoa eta irakasleriaren prestakuntza komunean zituzten arloak ziren bitartean; finantziabideak, azpiegituren antolaketa eta ikastetxe bakoitzaren eguneroko lan administratiboa independientek ziren (Fernandez, 1994a: 30).

Hezkuntza esperientzia hori apala izan arren –lau urtetan 1179 ikasle lortu zituen 14 eskolatan banatuta– eta geografikoki oso mugatua –14 eskola horietatik bi izan ezik beste guztiak Bizkaian zeuden–, zenbait idazlek Euskal Hezkuntzaren Sistemaren hazi gisa ikusi dute¹⁰.

3. Euskara berreskuratzen eta zabaltzen Euskal Herrian

Jakina denez, 1936an gerra hasita zegoela, Autonomia Estatutua onartu zen. Gertaera hori EAJ eta Frente Popularraren elkarlanak ekarri zuen. Baina, gerraren amaierak estatu berri baten hasiera dakar. Gerran oinarrituriko estatu frankistak antzinako erregimenarekin zituen loturak haustu beharrean, aristokrazia finantziero batean oinarritu zen. Aristokrazia finantziero horrek botere politikoa, ekonomikoa eta administratiboa bereganatu zituen. Burgesia industrialaren sektore batek, burgesia industrial eta finantziero handiak, bat egin zuen garaileekin, Bizkaiko eta Gipuzkoako burgesia ez oligarkikoak, ordea, garaituekin.

⁹ “II. La enseñanza será *íntegramente vasca*, entendiéndose únicamente por tal aquella que resulte del cultivo y ejemplaridad de las particularidades o valores naturales del pueblo vasco, y que tenga por fin el mantenimiento de la integridad y perfeccionamiento de su personalidad.

III. La designación de “vasca” en la educación, no ha de ser un término ambiguo susceptible de interpretaciones, ni tienen justificación, sino como la concreción del ideal nacional? No basta, por consiguiente la enseñanza del idioma, de la geografía, etc..., para considerarla como enseñanza vasca, sino que es preciso hacer de todas y cada una de sus actividades docentes o instrucción un medio enderezado al logro de las aspiraciones señaladas en el punto anterior” (Euzko Ikastola Batza, 1933).

¹⁰ Garaiko prentsan agerturiko “Proyecto para la creación de un colegio vasco. Orientaciones generales” artikuluan oinarriturik, oinarritzko hezkuntzaz gain, bigarren

Estatu Frankistak, monolitikoa, zorrotza eta autoritarioa, lurralde osoan erabateko kontrola ezarri zuen. Garaileek euren garaipena instituzionalizatu nahi izan zuten, adierazpen publikoaren eremua ezabatu, sozializazioarako gune autonomo oro zapaldu, desberdintasuna ukatu, desberdintasunetzko sinboloak eta erakundeak disolbatu zituzten-eta. Horrela, zapalkuntza bortitza bizi izan zuten garaituek: mugimendu nazionalistak eta indar politiko zein sindikatu ezkertiarrek.

Gerrateondoko lehenengo urteetan, Frankismoaren kontrako oposizio politikoa erbestean kokatzen da, eta honekin batera bai euskal kultura ere. Lehenengoari dagokionez, Eusko Gobernua dugu protagonista nagusia. Nazionalismoak erabateko lehenetasuna eman zion nazioarte mailako politikari, II. Mundu Gerraren testuinguruan, Espainia ere gerran sartuko zela uste izan zuen, eta aliatuen garaipenak mapa politikoaren eraldaketa ekarriko zuelakoan aritu ziren. Jakina denez, ez zen horrelakorik gertatu. Beraz, gerraren amaierak jokabide aldaketa ekarri zuen, eta jokabide horren hari eroale Errepublikarren legezketasunari eustea izan zen.

Erbesteko euskal kulturaren adierazle ditugu EAJk sorturiko aldizkariak zein apaiz erbestaruek sorturikoak, den-denek informazio politiko zein erlijiosoaren helburu jakina eramanez. Atzerrian euskal kausaren argigarri izan nahi zuten eta, bide batez, populazio erbestearatuaren lotura-gune. J. M. Barandiaranen *Ikuska, Gernika Eusko-Yakintza* eta I. Fagoagaren *Gernika*, hiruok kultur aldizkariak, lehenengo biak etnologian espezializatuak eta hirugarrena gehiago euskal kulturaren. Gerrateondoko eztabaida-lekurik freskoenetako bat, Iztuetaren aburuz, *Gernika* aldizkari elebiduneko orrialdeak dira eta idazle horren esanetan: *orrialde horiek banan-banan eta arretaz irakurri gabe nekez egin daiteke balantze egokirik 1940ko hamarkada-bukaera eta hurrengoaren hasierako euskararen egoeraz.* (Iztueta, 1996:336).

hezkuntza eta gero Euskal Unibertsitatearen eraketaren inguruko hausnarketaren berri ematen digu (Fernandez, 1994a: 27). Bestalde, EIBren ikastolen hedaketa geografikoaren berri, Hego Euskal Herrian, Ugaldek ematen digu, prensan agerturiko artikuluen bidez berriro ere (Ugalde, 1993: 454). Halarik ere, Mateosen esanetan auzo eskolen esperientzia, sozializazio nazionalista esplizituki agertu ez arren, *euskararen eta euskal kulturaren oinarritutako hezkuntzaren zabalkundea, berez, euskal nazioaren mesedean joango zela* (Mateos, 2000: 289). Ezin ahanzi auzo eskolen esperientzia horretan ere aritu ziren emakume gehienak EABkoak zirela.

Hego Euskal Herrian, bitartean, erregimen berriak ezarritako gerra ekonomia dela eta, bizi baldintzak endekatuz doaz; jarduera politikoa, garaituen erresistentzia pasiboak ezaugarritzen du, mendebaldeko demokraziek gerrak sorturiko erregimena onartu ez zutelako esperoan. 1948-1950 epealdiaren ezaugarri nagusiak ditugu, nazioarte mailan, *Gerra Hotza* eta mendebaldeko demokrazien hurbilketa frankismoarekiko. Antikomunismoaren eragina euskal nazionalismoak ere jaso zuen. Eragin horren adierazle dugu, PSOEren presioa zela medio, Alderdi Komunistaren kanporaketa Eusko Gobernutik. 1953an Estatu Batuak eta Espainiaren artean akordio bat sinatu zen eta bi urte geroago, 1955ean, Espainia Nazio Batuen Erakundean onartua ere izan zen. 1950eko hamarkadan, beraz, nabaria da EAJren jokabide politikoaren porrota. Halarik ere, erbesteak egindako ekarpenek berebiziko garrantzia zuten, horrela: batetik, esparru politikoan legalitate Errepublikarrari eta Autonomia estatutuari eustean oroimen historikoari heldu zioten eta, neurri handi batean, kapital historiko eta simbolikoaren suntsipena ekiditu ere; bestetik, kultur esparruan, belaualdi berriei kultur oinordetza igorri, euskararen heriotza saihestuz.

Hego Euskal Herriko gizartean, bitartean, aldaketa ekonomiko, sozial eta kultural anitz gorpuzten hasiak ziren. Gizarte testuinguru berri horrek frankismoaren aurkako erantzun berriak ekarri zituen ere. Baina, testuinguru berri horren ezaugarririk funtsezkoena dugu esparru ekonomikoan gertaturiko aldaketa sakona: 1950 eta 1960ko hamarkadetan, Hegoaldean, bigarren industrializazioa deritzona eta euskal gizartearen azken eraldaketa handiari hasiera eman ziona (Beltza, 1977: 83). Hegoaldeko hazkunde ekonomikoak estatu mailako inmigrazioa zein bertako nekazalguneetako biztanleria erakarri zituen industriguneetara. Gertaera horrek populazioaren hazkunde ikaragarri eragin zuen eta, berarekin batera, urbanizazio prozesu arina eta planifikatu gabea. Populazioaren hazkunde horrekin batera, lehenengo gizarte mobilizazioen zein langileen erakundeen berragerpena suertatu ziren. Etorkin-oldeak euskararen egoera latza, gerra osteko zapalkuntza politiko zein sozialaren ondorio, areagotu zuen: ordura arte euskaldun ziren zonaldeetan ere gaztelania nagusitzen hasia baitzen. Halarik ere, euskararen aldeko susperraldia, 1950eko hamarkadaren zehar bideraturik zegoen. Adibide modura, *Euzko-Gogoia*, *Egan*, eta *Jakin* kultur aldizkarien argitalpenak ditugu. Horretaz gain, euskararen aldeko gogoeta kolektiboen agerpena, maila politikoan zein linguistikoan 1956an eginak: Eusko Gobernuaren Pariseko Euskal Batzar

orokorra eta Euskaltzaindiaren Arantzazuko Biltzarra. Azken horretan, lehen aldiz biltzen ziren euskaltzaleak leku publiko batean euskararen egoeraz, *batasunaz bereziki*, gogoeta kolektibo bat egiteko xedearekin.

Baina, Kultur mugimenduen antolatze eta sendotzea hurrengo hamarkadan suertatzen da, aurki ikusiko dugunez. Gertaera horren berri eman aurretik, ikus dezagun 1950eko epe honetan esparru politikoan, eta nazionalismo politikoari dagokionez, suertatutakoa.

Euskal nazioaren aldeko jarduera politikoaan EAJk zeukan protagonismoa ordezkatzen datorren taldea, *EKIN* dugu, hegoaldean sortua. Talde horren jarduera 1952 eta 1956 urte bitartean militanteen prestatze eta bereganatze lanetan zetzan. 1956an, *EKIN*ek ere aldaketa politiko giroan parte hartu zuen, eta EAJko Euzko Gaztediarekin bat egin zuen, *Euzko Gaztedi* sortuz. Elkarbatze horrek, EAJko *zaharreko* zenbait tirabira agerian utzi zituen, bestalde, areagotu zirenak *Euzko Gaztediaren* baitan eztabaidak sakondu ahala. EAJkiko harremanak gero eta gatazkatsu bihurtu ziren, behin betiko haustura iragarritz. 1959ko uztailaren 31n, aurreko *EKIN* eta *Euzko Gaztediko* batzuek *Euskadi Ta Askatasuna* (ETA) izeneko erakundea sortu zuten. ETA mugimenduak euskal hizkuntza nazioaren funtsatzat hartu zuen, arrazaren kaltetan. Ekarpene hori mugimendu nazionalista osoak berea egin zuen. Halaber, ekarpene berari esker, kulturgintza alorrean 60ko hamarkada horretan, hainbat ekimenek izan zuten beren loraldi beteak, ideologian, kantagintzan, bertsoaritza, euskararen berreskurapenean eta hezkuntzan, bereziki, aurki ikusiko dugunez.

Naziotasunaren inguruko proposamena ez da, ordea, ekarpene berri bakarra: akonfesionaltasunak eta independentzialetasunak gerraurreko nazionalismo autonomizaleetatik bereizten dute ETA. Berritasunei horiei izaera ekintzailea gehituz gero, hasierako mugimendu horren oinarri ideologikoak izango genituzke (Jauregi, 1981: 463-464). Bestalde, gizarte berriari erantzuteko nahiko ez eta, beraz, egokitu eta osatu beharrekoak zirenak. Egokitze eta osatze jarduerak hori, 60ko hamarkadaren testuinguruan gauzatzeak proiektu berriari erradikaltasuna ekarri zion¹¹.

¹¹ Erradikaltasun horren eskutik genero diskurso berri baten agerpena ere, somatzen nazionalismo berrearen gorputz ideologikoaren eraikitze saio horretan. (Amurrio, 2003:240 eta hur.).

ETAren hastapenetako pentsakera honen osatze eta egokitze jardueran lagungarri oso bilakatu zen *Vasconia* idazlana.

...lo importante en la Historia no son las ideas en sí mismas, ni tampoco las intenciones de sus autores, sino el contexto político y social en el que circulan, y la utilización que hacen de ellas aquellos que las leen y las asimilan, ..., en el caso presente, la intención del autor resulta plenamente coincidente con la utilización de sus ideas por parte de ETA (Jáuregui, 1981: 464).

Eta nor idazle bera baino hobeto azaltzeko zein zen bere asmoa liburua idaztean?

...hau zen Vasconiaren xedea: euskal herriari Nazioaren ideia berri bat aurkeztea, egitate historikoetan oinarriturik egon beharrean, kontzeptu etniko honen gainean oinarritua ...etnia egitate objektiboa da baina, osagai etnikoak intentsitate berdinarekin ez badira ematen gizaki guztiengan, ezta leku guztietan ere, bai eman daitekeela talde horren kide izatearen nazio sentimentua, hau funtsezkoa da, beraz, taldearen biziraupenerako; horrela, nazioa bere buruaz kontzientzia duen etnia bat da... Vasconiaren xedea nazionalismo mota berri batentzako eskema bat eskaintzea zen... *Vasconia Berri hau, bereziki, kultura sortzaileei zuzendurik dago, eta ez politikariei*¹².

Nazionalismo berri hori lantzerakoan, idazlan horren ekarpen garrantzitsuak honako hauek dira:

–Garai hartako eraldaketa sozioekonomikoekin bat datorren nazionalismo urbano baten beharra aldarrikatzea.

–Elite intelektualek nazionalismoarekin bat egitearen beharra.

–Nazionalismoa ideologia aurrerakoiak eta iraultzaileak zihoazen norabide beran joatearen beharra.

–Nazionalismoa etorkizunarekiko ikuskera duen indar dinamikoa bezala agertzearen beharra.

Ekarpen horiek marraztu guran, interesgarria jotzen ditugu Krutwigen nazioaren definizioa eta beste zenbait ideia hona ekartzea:

La Nación es un ente vivo, tiene personalidad. Al igual que todo ser humano, como todo ente viviente, está siempre en un continuo

¹² Azpimarratua gurea. *Vasconiaren* lehenengo argitarapena 1963koa da. Guk erabili duguna 1979koa da *Vasconia Berria* izenpean, hortaz, idazlearen iruzkin hori bigarren argitarapen honen hitzaurrean aurkitu dugu (Sarrailh de Ihartza, 1979).

hacerse y deshacerse, destruyéndose y construyéndose (Sarrailh de Ihartza, 1979:207).

Nazioaren idea dinamiko horrekin bat etorritz, honela diosku nazionalismoaz ari delarik: nazionalismoa, batik bat, jarduera kulturala denez gero, aurrerakoia ere bada. Herri oren funtsezko ezau-garriak, etniaren bizitza ordezkatzan dute faktore dinamikoak izatean, etengabeko aldatze prozesuan egon behar dute. Beraz, nazionalismoak ezkertiar mugimendu bat izan behar du eta geroari begirako joera erakutsi ere. Etorkizuneko nazionalismoan, hutsegitea litzateke etorkinak ez gureganatzea, ildo horretan nazionalismoak izan behar du humanitarista, euskarista:

...la lengua vasca el vehiculo de transmisión y conservación de los ideales comunitarios que representan la subestructura de nuestro pueblo...La lengua vasca es la piedra angular de todo el edificio... Su valor social y su tarea determinan la existencia y supervivencia del conjunto (Sarrailh de Ihartza, 1979: 207-263-266-308).

Beraz, hizkuntza faktoreak besteak ordenatzen ditu eta kultur jarduerak, kontzientzia eragiten, dinamismoa ematen dio nazionalismoari. Halaber, ideia horren argitara uler daitezkeen 1964-1966 urte bitartean kulturgintzak bizituriko funtsezko aldaketak:

Euskara batuaren lehenengo pausoak, Baionan idazle gazte talde batek eman zituen, ortografia batzeko, deklinabide eta aditz laguntzaileen oinarritzko moduen irizpideak ezarriz. Lau urte beranduago, 1968an Euskaltzaindiaren biltzarrak, zuzenketa gutxiekin, Baionako bileraren proposamenak hobetsi zituen. 1960ko hamarkadan ikastolak sortzeko mugimendua ere abiatu zen:

...kultur egitaterik garrantzitsu eta emankorrenetako bat, Ikastolen antolakuntza eta garapena izan da, ikastetxeen kopuru-hazkunderik bizkorrena 1960-70 epealdian eman zelarik 71 ikastetxerekin. Nafarroan eta Araban, 1970-75 epealdian eman zen goraldia: lehenengoan 15 eta bigarrengoan 5 ikastetxerekin.

Lehendik euskaldun zaharrak alfabetatzen eta erdalduna euskalduntzen baziren ere, alfabetatu eta euskalduntzeko plangintza antolatu eta erakundetu zen 1966an Euskaltzaindiaren zuzendaritzapean. Halaber, euskal literaturak garapen handia bizitu zuen. Literaturaren bidez, pentsamendu korronte asko ezagutarazi ziren. Txillardegik existentzialismoaren tesi nagusiak sartu zituen nobelen bidez. Horien

lekuko dira *Leturiaren egunkaria ezkutua*(1957), *Peru Leartzako* (1960) eta *Elsa Scheelen* (1969), saiakeran *Huntaz eta Hartaz* (1965). 1960ko hamarkadaren erditik aurrera, sozialismo humanistaren aldia izan zen, gehienbat eliz mugimenduetan eta *Jakineko* orrialdeetan. Rikardo Arregiren *Sozialismo modan dago* (1967) artikulua fuere jo zuen ezker berrian. Gabriel Aresti izan zen poesia sozialari atea ireki ziona *Harri eta Herrirekin* (1964). Rikardo Arregiren *Euskaltzaleen jainkoa ill bear dugu* (1967) artikulua jarri zuen auzitan euskal nazionalista historikoen sabindar teokratismoaren herentzia. (Iztueta, 1996:359-360)

Sarasolak dioenez¹³, euskal literaturaren data inportanteenak, 1901 eta 1964, gertaera politikoekin estuki erlazonaturik daude. Lehenengo kasuan EAJren goraldiarekin, bigarrenean, 1964 baino urte batzuk lehenago, nazionalismoaz eta euskal auziaz sortu ziren ideia berrien goraldiarekin. Bai berpizte kulturala bai berrikuntza politikoa 1953-54 urtetatik aurrera hasiak ziren:

Tras un período de maduración, va a ser en 1964 cuando se produzca el gran salto, que en el campo cultural, quedará reflejado en la irrupción de la lengua y la cultura vascas en las masa populares, y en el político, en el resurgimiento del nacionalismo de masas (Jáuregui, 1981:270-271).

Dena dela, kultur egitaterik garrantzitsuena Ikastolen antolakuntza eta garapena izan zen. Euskara, masa eskolatzearen bidez, euskal gizarte modernora egokitzen da; bestalde, euskaraz eskolatzeko masiboak nazio sentimendua pizteko eta zabaltzeko euskal gizarte moderno horretan ezinbesteko tresna da. Aipatua da, gerraurreko eskolatzeko saioetan euskal emakumeek izandako protagonismoa, ikus dezagun orain euskaraz eskolatzeko esperientzia berri horretan izan dutena.

¹³ (Sarasola, 1976: 75). Erlazio estu horren inguruan honela dio A. Larrinagak: "...Era harrigarrian, baldintza objektiborik txarrenetan sortzen den mugimendua, organizazio arazoak eta baliabide urritasun nabarmenak dituen euskararen aldeko mugimendua, hain zuzen, hedapen handia eta aipatzeko moduko arrakasta sozialak lortzen ditu garai honetan. Ez mirariaz, haatik, baizik eta, neurri batean, bere diskurtsoa Francoren errejimenaren aurkako diskurtsoarekin, Euskal Herriaren nor-tasunaren aldeko erreibindikazioarekin eta eskubide demokratikoen defentsarekin bat datorrelako...Mugimendua kultur egintza estrategia politikoaren eranskin delarik, Espainiako Estatuaren aurka-zehazkiago, Estatuaren ordezkarietat agertzen den Francoren errejimenaren politikoaren aurka-eratzten dira biak eta, jarrera honetan,

3.1. Emakumeek nazio-komunitatea sortzen

Jaxinto F. Setienek 1979an idatziriko artikulu batean honela diosku: Ikastola bere xokotik plazaratu eta Euskadiko Eskola Nazionala bilakatze bidean abiatu zen. Izan ere, ez zen makala izan 1960ko hamarkadako hezkuntza proiektu apalak bizituriko hazkundera:

Herrialdeak eta ikasleak

<i>Ikasturtea</i>	<i>Gipuzkoa</i>	<i>Araba</i>	<i>Nafarroa</i>	<i>Bizkaia</i>	<i>Iparraldea</i>	<i>Guztira</i>
1964-65	520	22	—	54	—	596
1969-70	5770	171	348	1958	8	8255
1972-73	13.245	486	1.377	3.755	101	18.964
1974-75	17.071	1.026	1.892	5.822	225	26.936
1976-77	25.314	1812	2.621	10.977	341	41.065
1978-79	31.423	3.293	3.744	14.875	390	53.809
1979-80	34.733	4.277	4.909	16.136	474	60.529

Iturria: (Basurko eta Iztueta, 1993:132)

Ikastolek eskolaturiko umeen kopuruetan, herrialdez herrialde, alde handiak erakutsi arren, zalantzarik ez dugu, ikastolak, eskolatze orokortzeari ekin ziotela nazio lurraldean zehar egotea eta eskolaturiko haurren kopurua ukaezinezko frogak baitira. Eskolatze orokorra ez bazen ere hezkuntza esperientzia honen sorreran aritutako zenbaiten asmoa:

euskal gizartearen sektore handi baten adostasuna dute euren alde.” (Larrinaga, 1996: 164). eta J. Axurmendik honela dio: “...No pocos observadores hablan incluso de un renacimiento cultural vasco...Seguramente serán los escritores vascos los últimos en considerar de ese modo éste fenómeno, que en sí es indiscutible. Para ellos no se trata de Renacimiento. Es la *larga marcha*. Ni se trata de un fenómeno específicamente vasco, ni de un fenómeno primordialmente cultural. Se trata, en Euskadi, como en Catalunya y en Galicia y en todas las minorías oprimidas, de un fenómeno radicalmente político, reflejado en el campo cultural. Renacimiento cultural que responde al renacimiento nacional” (Torrealdei, 1977: 60).

...Euskara genuen helburu, eta euskara *salbatzea* zen, ..., gure konpromezua, lehen orduetan trenea hartu genuenontzat bederen. Besterik zen baina, geroko orduetan azaldu zirenen jarrera, urteak joan ahala denborak erakutsi duenez (Fernández, 1994a: IX).

Setienek dioskun legez, 60ko hamarkadaren hasieran, nazionalismo berriaren eskutik datorkigu hezkuntza sistemaren inguruan proposamen iraultzailea.¹⁴ Goazen, bada, proposamen iraultzaile horri begiratu bat ematera.

Ikastolaren sorrera ulertu ahal izateko aintzat hartu behar dira, nazionalismo berriaren ekarpenez gain, elizaren babesa eta garaiko hezkuntza sistema. (Mateos, 2000: 318-328).

Halaber, ikastolak sortzeko eta antolatzeko ekimena ez zen ezezetik abiatu. Hauen aurrekariak ditugu Donostiako *etxe eskolak* Elbire Zipitriak, gerraurreko euskal eskolen andereñoak, sorturiko hezkuntza esperientzia 1946an (Fernandez, 1994a: 41-95). Elbirek, bestalde, Emakume Abertzale Batzako kide gisa, erakunde horrek gerraurrean izandako jardunari nolabaiteko jarraipena eman zion. Horretarako, *Emakumeen* sarea erabili izan zuen, frankismoak ezarritako oztopoak gainditu eta egoera politiko horretan gerraurreko hezkuntza esperientzia gauzatu ahal izateko. Etxe eskola hauek, batetik, antolakuntza formari dagokionez, gerraurreko etxe eskolen oinarritzko ezaugarriak bereganatu zituzten.

Etxe eskolatik ikastolara doan jauzi kualitatiboa *Ekin* taldearen inguruko andereñoek burutu zuten (Fernandez, 1994a: 86-87). Hasiara batean, andereño Elbirek ezarritako baldintza batzuk haustuz: denborari zegokiona, alegia, bi ordutako eskola izatetik egun osokoa izatera; eta ikasle kopuruari zegokiona, taldeko hamar ikasle baino gehiago onartuz, zein ikasleak aukeratzeko prozedura, *emakumeen* sarea, gaindituz. Esperientzia hau, apurka-apurka, zabaldu zen eta herri txikietan ere ikastolak sortzen hasi ziren. Horrenbestez, *herri mugimendu* bilakatu zirela diosku J. M. Torrealdaik, ikastola sortzeko eta aurrera ateratzeko ekimenean ez baitzeuden gurasoak, irakasleak eta laguntzaileak bakarrik; herri osoa aritzen zen, ordea, buru-belarri ikastolaren aldeko zereginek betetzen (Torrealda, 1977).

¹⁴ Proposamen iraultzailetzat jotzen dugu, Espainiako hezkuntza sistemaren eraketan eta jardueran, oinarritzko irakaskuntzari zegokionez, utzikeria nabarmendu baitzen.

Ikastolak goizetik gauera hedatu ziren, eta goizetik gauera ere irakasle euskaldunen premia larria sortu zen. Irakasleriaren prestakuntzaren beharrari erantzunez, 1964an, Joxemi Zumalabe, Carlos Santamaria eta, batez ere, Jazinto F. Setienen eskutik *Joanes Etxeberri Hezitzaileen Eskola* edo *Andereñoen Erresidentzia/Eskola* izenarekin ezagunagoa, sortu zen¹⁵.

Hastapenetan euskara eskola haietako gai nagusia izan bazen ere, laster ekin zitzaion formazio orokorrari, hainbat arlo desberdinen landuz eta euskal kulturako oinarriak bereganatuz. Euskal historia, geografia, antropologia, pedagogia, psikologia, ekonomia, politika eta abar lantzen ziren Erresidentziako iluntzeetan, lan orduetatik kanpo egiten baitziren ikastaroak, modu horretan magisteritza eskolan ikasten edo ikastoletan lanean zeudenek parte hartzeko aukera izan zezaten. Irakaslegaien prestakuntza osatzen zuten gaiak lau gunen nagusitan banatzen ziren: euskara eta euskal literatura; herriaren ezagupidea; eskolaren ingurukoa eta, azkenik, haurra eta bere ingurua, alegia, pedagogia eta metodologia kontuak.

Pedagogiari buruzko kezka oso handiak ziren andereño gazte haiengan, Catalunyako *Rosa Sensat* erakundeko jendearekin elkartrukuriko esperientziak eta hortik ekarritako irakaspenak balio handikoak izan ziren pedagogia modernoa etxeratzeko:

Hor, katalanekin, ikasi zuen Jazinto Setienk...- titulu gabeko irakasleek zer paper garrantzitsu joko zezaketen ikastolak herrietara zabaldu behar ziren momentu hartan. Izugarritzko preparazioa zeukan jendea ez zeukan titulorik eta gainera ez zegoen behar genuen aina titulodun, ez behintzat orduan egin behar zen hedapenerako (Basterra, 1989).

Formazio horretaz gain, Zipitriarekin ikasitako andereño batzuk irakaslegaietara haren metodoa erakusteaz arduratu ziren ere. Andereño

¹⁵ 1964 urtean oraindik hamaika urte falta ziren Franco diktadorea hil zedin eta Gipuzkoan Oltra Moltó gobernadorea zen jaun eta jabe. Errepresioak eta zapalkuntzak markaturiko gizarte baten magalean hasi ziren lanean lehenengo ikastolak. Giro hartan jaio zen andereñoen eskola ere. Kontxi Beitia andereñoaren esanetan: "eragin handia izan zuen beldur giro horrek, batez ere, hasiera-hasierako andereño batzuegan, ze ez ziren inoiz zabalkunde behar hori onartzera ailegatu, seguru asko, beldurra eraginda" (Basterra, 1989-12-15).

hauek, irizpide zabalagoekin jokatu, herrietako ikastoletarako trebatu behar ziren neskekin praktika egiten zituzten. Modu horretan, metodoa ikasten zuenak zetorren andereño berriarekin praktikak egiten zituen katearen beste maila bat gauzatu, eta amaraun gisara, *andereño enpirikoen* formazioa poli-poliki zabaldutako fenomeno bihurtu zen. (Fernandez, 1994a: 150).

Andereñoen Eskola bederatzi urtez aritu zen. 1973-74 ikasturterarte mantendu zen zabalik, azken urte hartan 45 ikasle baino ez ziren matrikulatu. Andereñoen formazio hori herrialde guztietako andereñoentzat erreferentzia izan zen, bai bertan trebatzeagatik baita bilgune garrantzitsua izateagatik ere. Erresidentziaren esperientzia irakasleriaren prestakuntzan lehenengo urrats baino ez zen izan, laster ikusiko dugunez.

Dena dela, prestakuntza eza ez zen izan gainditu beharreko oztopo bakarra. Oztopo nagusienetariko bat, gizartean eta guraso askoren artean, zabaldutako ustea eta bildurra zen:

...Baina momentu hartan batzuk ez zekien zer zan ikastola, eta lehenengoko galdera zan, "aquí se aprende todo en euskara, se enseña todo en euskara? Cómo van a aprender los chavales todo en euskara"! Eta gero," pero, eso ya vale para luego? Luego tienen que hablar en castellano en las escuelas y no se que". Eta beti problema horrekin. Eta problema hori, praktikan, honela ikusten zan, pozik ikastolan " ze ondo". Nik beti esaten dot gauza bardina, umeari eta katua eta txakurrari euskaraz ez da? Baina sei urte egiterakoan, hasi behar ziren egiten EGB, orduan taka! Batzuk, guraso asko eta asko, alde egin ikastolatik...¹⁶ (2. E-66).

Andereñoek aurre egin behar izan zioten euskarak jasaten zuen desprestigio sozialari. Baina, ez hori bakarrik, euskal hezkuntzaren eguneroko jarduerak hizkuntza gaurkotzea ere eskatzen zuen. Ezin ahantzi, lehen esan bezala, une horretan hizkuntza batasunerako

¹⁶ Ikerketa honen landa lanaren lehenengo urrats batean ikerketa kualitatiboa bideratu genuen, epe desberdinetan ikastoletan aritutako andereñoak elkarriketatuz, eginiko lanari buruzko euren diskurtsoak ezagutu guran. Orotara 12 sakoneko elkarriketak burutu genituen, horietako bi andereño 50eko hamarkadan ibilitakoak dira, beste bi 60ko hamarkadan hasitakoak, hiru 70ekoan eta lau 80ko hamarkadan hasitakoak. 80ko hamarkadan ikastola batean lanean hasi zen maisu bati ere egin genion sakoneko elkarriketa bat. Elkarriketak zenbakien bitartez adieraziak izango dira eta ondoren lanean hasitako urtea agertuko da.

lehenengo pausoak emanak zirela –Baionako idazle gazteen bilerak hartutako irizpideak 1968an Euskaltzaindiak ontzat eman zituenak– eta 1966an alfabetatze eta euskalduntze plangintza antolatu eta erakundetu zela R. Arregiren eskutik. Bestalde, euskaraz eskolatze orokortzeari ekiteko euskal lurraldean, alegia, Bizkaian zein Zuberoan modu berean irakasteko, material eta testuliburu berdinak erabili behar ziren. Beraz, hizkuntza estandarizatzeari ekin behar zion, ezinbestean (Miranda, 1988:280-320). Horrela, andereñoak, hizkuntza gaurkotze beharraz jabeturik, euskararen estandarizazio eta modernizazioaren zein alfabetatze eta euskalduntze plangintzaren prozesuetan partaide eta funtsezko eragile bihurtu ziren.

Beste oztopo bat eskola desberdin baten eraikuntzan, alegia, proposamen pedagogiko berrian zetzan. Andereñoek, umecengan jolasek duten balio hezitzaileari eta sormena bultzatzeari emandako garrantziak gurasoen mesfidantza zuen erantzun.

Hortaz, eskolaren egunerokotasunean ikusitako gabeziak eta sorraziko kezkek bultzaturik, herri desberdinetako andereñoak biltzen hasi ziren euren artean erantzunak bilatzeko. Denborarekin, esperientziak elkartrukatzeko egindako bilerak, komunikazio egitura bat hartzen joan ziren, sarritasunaz gain, zentrua-bailara-herrialdea sekuentziari jarraiki. Andereñoek, esperientzia elkartrukatzeko eta elkarrengandik ikasteko bilaturiko bide horrek ahalbidetzen digu *andereñoen mugimenduaz* hitz egitea:

Eta gauza jakina, ikastola berriak han hemenka sortu ahala, hasi zirela ere elkarren berri jakin, elkarbabestu eta koordinatzeko herri bakoitzeko ordezkarien bilkurak antolatzen. Fenomeno honen parean, oroit baita, nola sortzen den andereñoen mugimendua: ikastola barneko lanaren esperientziak elkarrekin trukatzeko eta ikastaldi zenbait antolatuaz beren burua egokiago prestatzeko (Setien, 1979).

Honaino adierazitakoaren arabera, euskaraz eskolatze orokorraren zimendarri sendoak finkatze lana, batetik, mugimendu nazionalista *osoaren* sustapenari eta, bestetik, andereñoek eginiko lanari esker gauzatu zela esan daiteke.

Ikastolen hedakuntza finkatuz zihoan heinean, legearen babesa bilatze beharra nabarmentzen hasi zen. Lege babesa bilaketa horri ekitean, ikastolaren inguruko desadostasun ideologiko garrantzitsuak azalarazi ziren nazionalismoaren barruan. Desadostasun horiek eragin zuzena izan zuten, ez soilik ikastola sustengatzen zuen herri mugimenduan, baita andereñoen mugimenduan ere.

1970eko hamarkada hasiera gatazkatsua izan arren, ezin esan, alta, euskal nazionalismoak, bere osotasunean hartuta, ikastolari eusten jarraitu ez zionik. Aipatu liskarrek ikastola guztiak *berdinak* ez zirela agerian utzi zuten, eta liskarrak beste etiketa erabil daitezkeela ikastolak "bereizteko". Halarik ere, ikastolaren hazkundera ez zen gelditu, eta nazionalismoak bere-berea sentitzen segitu zuten:

Erljioari eta euskarari buruzko arazoak gora behera (...), ikastolen ereduari tinko eutsi izan dio familia nazionalistak zapalkuntza frankista bizkar gainean erasoka izan duen garaian (Iztueta, 1995: 132).

Beraz, nazionalismoa gero eta kontzientziateago izan zen ikastola estatuari irabazitako eremu bat zela. Eta irabazitako eremu horretan nazio komunitate eraikitzen aritutakoak, gehienbat, emakumezkoak ziren.

3.2. *Andereñoak*

Atzoko berripaper honetako albiste batek nire identitate sexualari buruzko zalantzak berritu dizkit. Ikastoletako irakasle askok frankismoan kobratu ez zuen segurtasun sozialari buruzkoa zen berria: "Frankismoko ikastoletako andereñoek etzira arte dute epea izena emateko". Urte haietan irakasle izan bainintzen ikastola batean, askotan entzun behar izan nuen "ikastolako andereñoa" nintzela. Ez nuen psikiatra ordaintzeko adina irabazten, eta garai hartan usu zen moduan sendatu nuen krisia: tabernan.

Gaitz berak jo nau berriro, baina erasokorrage: orduan andereño deitzen zidaten, orain andereño naizela frogatu behar dut. Andereño, hitz polita asmatu zuten, ezin uka, baina hitzaren konnotazio guztiak betetzen ote nituen, hori dut arazo: emea, ezkongabea, loturarik gabea, andere-ren klasikotasuna gehi fio-ren gozotasuna.

Paperak betetzen hasi naiz. Tabernan (Anjel Lertxundi, 2006ko apirilaren 26ko *Berria* egunkarian).

Badirudi Anjel Lertxundik *andereño* hitzari atxiki dizkion konnotazio horiek zer ikusia handia izan zuten ere emakume horien lanari buruzko lehenengo interpretazio feministarekin:

...euskal nazionalismoak emakumei esleitu dien ardura geroko abertzaleen heziketa izan da, bai; baina, ardura hori amaren rolaren ondorio baino ez da izan. Hortaz, funtzio horrek familia egitura indartzea du helburu, ez, ordea, gizarte eta kontzientzia etnikoaren garapenean funtsezkoa den gizarteratze prozesua burutzea... (Valle, 1985).

Baina, goian esan bezala, nazionalismo osoa gero eta kontzienteago izan zen ikastola estatuari irabazitako eremu bat zela. Estatuari irabazitako *eremu* horretan nazio komunitate eraikitzen aritutakoak, gehienbat, emakumezkoak izan dira, andereñoak. Egitate horren argibide bilatu guran, ikerlariek, arrazoi legalak, sozioekonomikoak, ideologikoak zein historikoak aipatzen dituzte. Legeari dagokionez, 1945eko Oinarrizko Hezkuntzaren Legeak oinarrizko irakaskuntzarako irakasleria emakumezkoa izan behar zuela agintzen zuen. Arrazoi sozioekonomikoei begira, magisteritza ikasketak lan merkatuan gutxietzia eta gaizki ordaindua izanak, oinarrizko hezkuntzarekiko Estatuak erakutsitako utzikeria zela eta, gizonezkoek beste ikasketa batzuk aukeratzeko zekarren. Horrela, hezkuntza lan eremua libre utzi eta emakumezkoak sartu ahal izan ziren. Azkenik, argudio historiko eta ideologikoak ditugu, euskal hezkuntzaren historiak agerian utzitako emakumezkoen partaidetza handia euskal eskoletan, eta euren arteko lotura ideologikoa, euren arteko bostehun *Emakume Abertzale Batzako* kideak ziren-eta. Dena dela, 1960ko hamarkadako ikastolen *andereñoen* ari garelarik, onartu arren, aipatutako lehenengo bi zio lagungarri suerta zitezkeela, kontuan harturik ikastolaren hastapenetan frankismoak ezarritako zapalkuntza eta horrek sorturiko bildur giroa ezinbesteko jotzen dugu hirugarren arrazoi ideologikoari eustea emakume hauen jokabidea ulertu ahal izateko. Ikusi, bestela, zer dioskue garai hartako andereño honek:

Nik ez nekien momentu horretan zer zan ikastola...nire amari ez eutsen grazia askorik egin, ze nire ama maestra da eta bere ametsa zen oposaketak egitea eta funtzionaria izatea...gainera bai neukan kezka bat izateko zeozer, eta euskararen alde zerbait egiteko, ze...gu egon ginan sartunda Herri Gaztedin eta Herri Gaztedin, ba sentimendu horrek asko Herri Gaztediko erakundetan kezka batzuk sortzen ziran, eta azkenean erabaki nuen baietz, izango nintzela andereño Gernikan... etortzen zenean momentu larria edo zarratzeko, edo goardia zibilaren presentzia edo "Certificado de buena conducta" delako eskatzen zena, urtero-urtero eskatu behar izaten nuen nik eta abar, horrelako gauzak. Eta beti esaten eben "hobeto zagoz oposizioak eginez". Baina, beno horrek ziran momentu puntualetan..." (2. E-66).

Euskararen alde zerbait egiteko sartu zela ikastolan diosku andereño tituludun honek, ez zen makala berak burututako *zerbait* hori. Berak bezala beste askok ere izan zuten arrazoi bera ikastoletan

aritzeko, euskaltzaletasuna, garai berdineko andereñoak, gerraosteko garaikoak, eta gerraurreko garaikoak ere bai. Izan ere, hau izan baitzen bai nazionalismo tradizionalak bai berriak emakumezkoei utzitako lan eremua subjektu abertzale gisa aritzeko.¹⁷ Baina subjektu abertzale gisa den-denak aritu baziren ere, emakume desberdinak, andereñoen irudi desberdinetan ordezkatuak, agertzen joan ziren.

Gerraurreko abertzaletasunak erlijioa zuen ardatz nagusi, horrela, abertzaletasun horrek, bai emakumeei bai gizonei euren sinesmenarekin bat zetorren portaera eskatzen zien, alegia, Eliza Katolikoak ezarritako arauekin bat zetozen ohiturak (janzkera, dantza moduak, sexualitatea eta abar...) gordetzeko ardura nagusia emakumeengan egonik. Portaera honen eredu gisa Elbira Zipitria agertzen da, eta berarekin ikasitakoek horrela ikusten zuten:

Begira, sartu nintzenean sortu zitzaidan, ez dakit, beharbada Elbirengandik ikasita, izugarritzko erresponsabilitatea, izugarria... eta ikusten nuelako Elbira ere ezkongai zela... baina konturatu zaitetz, danak zeuden Elbiraren prestigio... baina, jende hasten zena, ba nondik joko duzu ez da? Ez dakizu... lehenengo urteetan batez ere, guraso asko ez zegoen, ba holan ez da? Nolakoa ote da? Zer ote da? Batzuk ez, batzuk ez, beste batzuk bai. Ba, nola jantzi ere bai, nola janzten zuten, holan eskote haundi... txapelketa batera joan eta tiranteekin nola... zer pentsa! Tiranteekin!... gauza horiek danak, pixka bat imajina... eta nik beti esaten dut, irakaskuntza... joateko despanpanante, baina, itxura egokiakin joateko, imajina ona eman behar dugula eta irudimena... izugarritzko inportantzia, jendeak begiratzen zigun alde guztietatik, nola jazten da eta ze lilura zinen (4.E-50).

Itxura *egokiarekin* joateko erresponsabilitatea gogoratzen du andereño horrek. Beste honek, erresponsabilitateari militantzia deritzo:

Nere garaian, klaro ez zen hola esplizitoki agertzen, baina inplizitoki bazegoen holakoxe esijentzia edo holako zerbait, ba andereñoa ezin zela ezkondu. Bere bizitza guztia eman behar zuelako. Orduan, nolabait ere, militante bat zen bizi guztirako... ezkontza ez bazen inporta, maitasunean ere ezin zinen arriskatu gehiegi. Klaro, gero inplikazioak ekar zitezkeelako eta horrela. Baina hori, ...ez zen esaten

¹⁷ Gai honen inguruan ikus (Amurrio, 2003).

agerian, baina ez dakit erlijioso zerekin zera, nahastuta edo zer, andereñoa, klaro, gero, Andereño Elbire genuen, horixe, birjina eta martira ia ia; ez zen esaten sekulan, baina klaro, militantea beti zen pertsona libre bat, eta nik uste dut inplizitoki bazegoela hori... horrek bai eragin asko izan zuela zeinbaitengan ezkongabe geratzeko. Elbirak eta, egiten zuten holako desprezioak emakume ezkonduarentzat eta... (1. E. 64).

Andereño hauen oroimenak ikusi eta gero, zalantzarik ez da, Elbirek bere hezkuntza jarduerarekin batera emakumeei buruzko ideologia zehatz bat igortzen zuela. Eta ideologia horrek ezarritako arauak eta jokabideek zapaltzaileentzat sentituak izaten zirela, zapalkuntza hori ez adierazi arren:

Baina hori ez zen, gure generazioan ez zen hainbeste...baina barruan nik uste dut eragiten zuela eta fuerte baita ere, nahiz eta guk manifestoki ez agertu... eta lanak eta horrela, ahal duen bezala andereñoa. Hori izan da emakumearen zera, lexikoan bi bider zapaldua, bi edo hiru... Hori da (1. E.-64).

Elbire-ren, mundu ikuskeran, emakumeak hiru eremutan baino ezin zitezkeen ari:

...Alako batean, argazki bat ere erakutsi zidan: Arantxa mojetarra, Pilartxo ezkontzetara, Elbira andereñotara (Askoren artean, 1985).

Haren ikuskeran, badirudi, andereño ona izateko ezinbesteko baldintzak zirela, familiarik ez izateaz gain, alegia, ezkongabe izatea, Eliza katolikoak araututakoaren araberrako jokabidea eta irudia izatea. Askok, ezaugarri horiek zirela eta, hasierako andereño horiei, *euskararen misiolariak* ere deitu izan diete (4.E-50). Zer esanik ez, 1960ko hamarkadatik aurrera hori guztia ziztu bizian aldatzen hasia zela. Lehen aipatu bezala, diskurtso mailan, masen nazionalismoaren zein kulturgintzaren loraldiararen urtean ETAk lehenengo ideia feministak plazaratu zituen marxismoaren eskutik: eskubideen berdintasuna; etxeko esparrua, sozializazio politikorako funtsezko eremutatat jotzeaz gain, lan eremu gisa ere ikustea; lantegietako emakume langileen zapalketa; umeak izan ala ez aukeratzeko eskubidea; emakume ezkonduen independentzi ekonomikoa, beraz, ordaindua den lanpostu bat izateko eskubidea, eta beste izan ziren bor-borreen zegoen gizarte zibil hartan plazaratu ziren ideiak. Andereñoak, irakinaldi erdian egotean, ideia horiek beste batzuekin batera barneratu eta, nahiz eta, esparru

politikora oraindik ez eraman eta generoaren araberako antolaketa zapaltzailea ez salatu, euren eguneroko bizitzan zenbait aldaketa burutzen hasi ziren. Horrela, Elbirek igorritako andereñoaren irudi erlijioso horrekiko esplizituki aldentzeko zenbaitek jokabidez aldatu zuten jazkera edo itxura kontuei¹⁸ zegokionez:

... eta klaro, ez ginen elizkoiak, eta ia hemen zer? Eta gu ba pintatzen ginan, gaur oso progrea da ez pintatzea baino garai hartan las emakumes danak zihoazela aurpegia garbi eta hola, gu “unas tías que nos pintábamos” belarriak eta begiak, eta gainera loreakin eta...jo! Un choque! Badakizu un choque generacional... (Fernandez, 1994a: 113).

Beste askok bizitza zikloari jarraiki elkargarri egin zuten familia ardura eta ikastolako lana:

... ezkondu barik egon nintzen lehenengo, ...Nire etxean, esate baterako, inoiz ez da planteatu ezkondu ezkeru lana untxi behar dala,lehen esaten zan moduan, eta gero, ezkondu eta gero, ikastolan jarraitu nuen ere bai... (2.E-66).

... *andereñoa* nik uste dut, hor, *momentu hartan, protagonismo hori eraman gendula ondo*... nahiz eta hainbat kasutan, (ez nirean), familia bat sortu, eta familia baten ardura izan, beste hori, *ikastolaren garapen hori eta ikastolaren helburua, azkenean zen euskara zabaltzen eta euskaraz irakaskuntza bat egitea Euskal Herrian*, uste dut hori ez dauela ahaztu. Eta gainera andereño horrek, amak izan direnak, eta famili bat sortu eta holan egin dabenak, hori argi eduki dauela eta biak eraman dauz. Sarritan, euren kalterako fisikoki edo jota egonda. Baina, nik uste dut egin dabena eta hor asko dagoz egin dabenak eta borrokatu dabenak, nire lagunak eta holan, hor egon direnak (2.E-66).

Hala ere, eta nola oraindik maisu gutxi zeuden honako jokabideak ere ematen ziren:

... Hasieran, ... barre egiten dut behin baino gehiagotan, baina hain gutxi irabazten genuen, esaten gendun jo! Mutilei pixka bat

¹⁸ Sexualitatearen inguruan elkarriketetan ez dugu ideia espliziturik jaso. Hala ere, literaturan, zehatz-mehatz, Xabier Gereñoaren nobelan: *Andereño*, abortoa bezalako gaiak agertzen dira (Gereño, 1982).

gehiago emoiezue, porque lotsagarria da mutilak hain gutxi, ez da... Geuk esaten!! Eta gaur egun nik esaten dut, baina nola esaten hori. Klaro, ikusten ziren, 20 urte, 25 urte, amaren kontura bizitzen, irabazten nuena neure poltsikorako, eta igual ikusten zendun ezkontzera zihoan mutila edo ezkontuta eta, ezin zuela bizi diru harekin... (2.E-70).

Ikastolen legeztatze prozesuaren hasiera eman, eta esan bezala, *andereñoen mugimendua* Irakasleen Elkarte bilakatu zen; seminarioetatik irtendako abadegaiek ikastoletako irakasleriaren mistotze prozesuari hasiera eman zitzaion eta, aldi berean, ikastola barruko lan banaketa sexualari ere bai:

... mintegitik ateratzen zirenak, segituan joaten zirela ikastolara. Baina ez nekien zer funtzioa edo izaten zuten. Klaro, horiek noski oso pertsona intelektualak ziren, oso jakintsuak eta klaro funtzioak, hasteko, maisu sartzten ziren eta berehala, suplantatzen zuten emakumea eta erresponsabilitate mailetan sartzten ziren...nere ustez etorri ziren mundu intelektual artifizial batetatik, beno oso artifiziale ere ez dut esan behar, ze historia hor dago eta. Baino, orduan gertatu zen ba hori, gaitzestu egiten ziren beste holako jakintzat, eta jakina guztiek badute beren lekua, eta gure herrian eta gure garaian eta gure mailan, ..., beharbada kultura antropologikoa badu bere leku bat...gizonezkoa, nere ustez, aldaketa batzuk ezarri dituzte, eta bata da hori, teknifikatzea...gero karguak hartzea (2.E-64).

Hasieran zuzendari guztiak, desde luego, mutilak izan ziren. Baina igual, beraiek nahi zutelako eta guk ez genuelako nahi. Ez esaten zigutelako mutilak izan behar zirela. Igual esaten zuten, ba, nork nahi izan eta geuk ematen geniola igual aukera beraici. Geu ginen, gehiago, ba, ikastola,klaseak, umeen harremanak eta kitto (2.E-70).

Beraz, gizonezkoek botere esparrua bereganatu eta, lehen aipatu bezala, titulorik gabeko andereñoak, *andereño enpirikoak*, beheko mailatan kokaturik gelditu ziren magisteritza titulua eskuratu arte. Gertaera horrekin batera, ikastolaren instituzionalizazioa finkatu eta, andereñoengan langile kontzientzia piztu eta zabaldu zen:

... hartzen gendun ikastola, hori, geurea izango balitz bezala. Eta juntakoak ere, horrela ibiltzen ziran gurekin: bueno, ba, behin hone-tan ez dago dirurik, ba hurrengotan kobrako dozu, eta aurtengo extra igual kobrako dozu hemendik urte bira.Horrela ibiltzen ginan, egia da. Eta seguritate soziala, ez dakit noiz hasi nintzen kotizatzen edo

noiz hasi ziren nigatik kotizatzen...aldu da. Horrela ezin da-eta lanik egin, horrela egiten dozu urte bat edo bi edo ez dakit baina ez. Gainera hori ez dago ondo, ez da? Langile batek hori ezin dau egin (2.E-73).

Ideia horiek indartu ziren 1970eko hamarkadan zehar, halarik ere, gure ustez, oraindik elkargarriak ziren burutzen ari ziren hezkuntza jardunarekin, nazio komunitate eraikitzearekin. Askok, lehen aipatu bezala, gurasoen jokabideaz kezkatuak, ikastolak *herri proiektu izaera* galtzeko arriskua ikusten baitzuten.

Euskarazko irakaskuntza orokortze prozesuan eraginik handien izan duen aldaketa politikoa Euskal Herriko Hegoaldean gertatzen da frankismoaren amaierarekin. Transizio politikoan, 1978an, ebatzi zen konstituzioak Autonomia Estatua izeneko Estatu deszentralizatu bat definitu zuen. Autonomia Estatutuaren erreferenduma 1979an izan zen. Estatutuak ezarri zuen, Euskal Autonomia Erkidegoa, Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako herrialdeekin, osatzen zela, baita Nafarroarekin ere, beronek, konstituzioak ezarritako aukera baliatuz gero, halaxe erabakiko balu. 80ko hamarkadaren hasieran ere, Nafarroa eraketa autonomikoaz hornitu zen. Kasu honetan hobetsitako prozedura Foruaren Hobekuntza izan zen eta, hortaz, ez zen erreferendumik gauzatu. Foru Hobekuntzan esplizituki baieztatu da Nafarroa espainiar nazioaren zati dela eta ez da inolako aipurik agertzen gainerako hiru herrialdeekin bat egiteko aukeraz.

Horrela, Euskal Herria orotara hartuta, hiru administrazioetan zatitua dago eta elkarren arteko harremanak gero eta zailagoak dira eta urriagoak, baita hegoaldean ere. Zatiketa administratibo horrekin harremanetan ulertu behar da, euskal lurralde desberdinetan, nazio komunitate eraikitze prozesuaren urratsak eskuratu dituzten arrakasta maila desberdinak. Horrela, lehenengo pausoari, hizkuntza antzina nazio hizkuntza bihurtzeari dagokionez, honako egoera desberdinekin aurkitzen gara: Iparraldean euskarak ez du ofizialtasunik lortu, Nafarroan eremu euskaldunetan baino ez du izendapen hori, eta Autonomia Erkidegoan euskarak lortu duen estatusa baikorragoa bada ere, ez du, oraindik, prozesu honek eskatzen duen estatusa. Bigarren pausoari dagokionez, euskararen irakaskuntza orokortzetik oraindik urrun gaude, Euskal Autonomia Erkidegoan bide erdia ibilia bada ere, Nafarroako zein Iparraldeko datuak oso apalak dira. Beraz, hirugarren pausotik, nazio hezkuntza sistema osoa izatetik, oraindino, urrun gaude.

Ondorioak

Erakutsi bezala, Euskal Herriko euskararen irakaskuntza orokortze prozesuaren hasiera 1960ko hamarkadan, frankismoaren garaian, gertatu zen. Ikastola dugu prozesu horren protagonista. Ikastola sortzeko eta aurrera ateratzeko ekimenean gurasoak, irakasleak eta laguntzaileak bakarrik ez, herri osoa aritzen zen. Horrela, ikastolak goizetik gauera hedatu ziren, eta goizetik gauera ere irakasle euskaldunen premia larria sortu zen: maisuak eta maistrak behar ziren. Baina, irakasle jardunetan gizonezkoak baino gehiago izan ziren emakumezkoak. Ikastoletan aritu ziren emakume haiek nolabaiteko *mugimendu* bat eratu zuten. *Andereñoen* mugimendu horrek ikastoletako hasierako eta funtsezko ibilbidea ezaugarritu zuen. Eta, funtsezko ibilbidea diogu, nazionalismo osoak oroimen historikoaren osagai bihurtu baititu bai ikastoletako ibilbidea eta bai andereñoen jarduna ere. Hori dela eta, euskal gizartean esperientzia hartan ibilitako emakume guztiak –eta gizonak– *Andereño* irudi eta eredu bakar batean biltzeko joera zabaldu da: *Andereño: emea, ezkongabea, loturarik gabea, andere-ren klasikotasuna gehi ño-ren gozotasuna*...Haatik, konnotazio horiek guztiak betzen ez zituzten emakumezko asko egon ziren ere *euskara zabaltzen eta euskaraz irakaskuntza bat egiten Euskal Herrian*.

BIBLIOGRAFIA

- ADELL, J. (1997): "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". EDUTECH, *Revista Educativa de Tecnología Educativa*, 7, <http://www.uib.es/depart/dcweb/revelec7.htm>
- ALTHUSSER, L. (1977): "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", in *La filosofía como arma de la reacción*. Siglo XXI. Madril.
- AMURRIO, M. (2003): *Genero, nazio eta nazio bezkuntza: ikastoletako irakasleria*. Euskal Herriko Unibertsitateko argitalpen zerbitzua. Bilbo.
- APALATEGI, J. (2001): *La idea de nación en los niños vascos. Adquisición y desarrollo del concepto de nación en la infancia. El sistema identitario*. Balluerka N. eta Isasi X. (kolab.). Utriusque Vasconiae. Burgos.
- APARICI, R.; GARCÍA-MATILLA, A. (1989): *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre. Madril.
- APPLE, M.W. (1983): "¿Qué enseñan las escuelas?", in J. Gimeno Sacristán eta A. Pérez Gómez (arg.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madril.
- (1987): *Educación y poder*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madril.
- (1989): *Maestros y textos*. Paidós. Madril.
- (1990): "El poder del Estado y la política del conocimiento oficial". *Euroliceo, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* 4, 9-24.
- AREA, M.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001): "Los materiales didácticos en la era digital. Del texto impreso a los webs inteligentes", in M. Area (koord.): *Educación en la Sociedad de la Información*. Desclée de Brouwer. Bilbo, 409-441.

- BARBERO, J.I. (1993): "Génesis y evolución histórica de la escuela", in M. A. García de León, G. de la Fuente eta F. Ortega (arg.): *Sociología de la educación*. Barcanova. Bartzelona, 73-88.
- BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia. Conocimiento, educación superior y sociedad*. Gedisa. Bartzelona.
- BASTERRA, J. (1989): Andereñoen erresidentzia, eredu pedagogiko baten iturburua. *Egin* (1989-12-15). Hernani: 44.
- BASURCO, F.; IZTUETA P. <bil.> (1993): *Euskal Eskola Berria*. Donostia. Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Teoria eta Historia saila.
- BAUDELLOT, CH.; ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. Mexiko.
- BECHER, T. (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa. Bartzelona.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós. Bartzelona.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM E. (2003): *La individualización*. Paidós. Bartzelona.
- BELL, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Alianza Editorial. Madril.
- (1991): *El advenimeinto de la sociedad postindustrial*. Alianza Editorial. Madril.
- (1994): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza Editorial. Madril.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and control*. Routledge & Kegan. London. 1. Liburukia.
- (1974): *Class, Codes and control*. Routledge & Kegan. London. 2. Liburukia.
- (1977a): *Langage et classes sociales*. Éditions de Minuit. Paris.
- (1977b): *Class, Codes and control*. Routledge & Kegan. London. 3. Liburukia.
- (1983): "Clase social y pedagogías visibles e invisibles", in J. Gimeno Sacristán eta A. Pérez Gómez (arg.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madril, 54-72.

- (1984): “Basil Bernstein”, in H.A.A.: *15 personajes en busca de escuela*. Laia. Bartzelona, 9-20.
- (1985): “Clase social, lenguaje y socialización”. *Educación y Sociedad*, 4, 129-146.
- BILBAO BILBAO, B. (2002): *Kultura Erreferenteak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean Euskal Herriko eskoletan*. Doktorego Tesia. EHU. Bilbo.
- BILBAO, B.; EZKURDIA, G.; PEREZ, K. (2001): “Mendebaldea testuliburuetan”, in H.A.A. : *Euskalkia eta Hezkuntza*. Mendebaldea Kultura Elkarte. Bilbo.
- (2003): “Euskal testu liburugintza XXI. mendearen atarian”. *Hik Hasi, Euskal Heziketarako Aldizkaria*, 81, 8-15.
- (2004): *Euskal Curriculum ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?* Hitzaurrea: Paulo Iztueta. Utriusque Vasconiae. Donostia.
- BLOOM, A. (1999): *Gigantes y enanos. La tradición ética y política de Sócrates a John Rawls*. Gedisa. Bartzelona.
- BOURDIEU, P; PASSERON, CH. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Labor. Bartzelona.
- (1977): *La reproducción*. Laia. Bartzelona.
- (1981): “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”, in J. Gimeno Sacristán eta A. Pérez Gómez (arg.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madril.
- (1985): *¿Qué significa hablar?*. Akal. Madril.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, L. (1992): *Réponses. Pour une Anthropologie réflexive*. Seuil. Paris.
- (1997a): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Bartzelona.
- (1997b): *Les Usages Sociaux de la Science: pour une Sociologie Clinique du Champ Scientifique*. INRA. Paris.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Basic Books. New York.
- (1981): “Contradiction and Reproduction in Educational Theory”, in Dale et al.: *Education and the State*. Falmer Press. Lewes. 1. liburukia.

- (1983a): “El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista”. *Educación y Sociedad*. 1. liburukia.
- (1983b): “La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo”. *Educación y Sociedad*. 2. Liburukia.
- (1986): *Democracy and Capitalism*. Basic Books. New York.
- BURKE, P. (2002): *Historia social del conocimiento. De Gutemberg a Diderot*. Paidós. Bartzelona.
- CALLAN, E. (1991): “Pluralism and Civic Education”. *Studies in Philosophy and Education* 11, 65-87.
- CALVET, L.J. (1981): *Lingüística y Colonialismo*. Júcar. Madril.
- CARDS, S. (2001): *El desconcierto de la educación*. Ediciones B. Bartzelona.
- CASTELLS, M. (1994): “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”, in H.A.A.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós. Bartzelona, 13-53.
- (1995): *La ciudad informacional*. Alianza Editorial. Madril.
- (1997): *La era de la información. I. La sociedad red*. Alianza Editorial. Madril.
- (1998): *La era de la información. II. El poder de la identidad*. Alianza Editorial. Madril.
- (1999a): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial. Madril. (I, II eta III).
- (1999): “Los estados ya no pueden gobernar, sólo negociar”, in *Ajo blanco*. Octubre, (On-line).
- (2001): *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Arer. Bartzelona.
- CHOPPIN, A. (2000): “Los manuales escolares de ayer y hoy: el ejemplo de Francia”. *Historia de Educación*, 19, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 13-57.
- CIDE (2002): *La enseñanza inicial de la lectura y escritura en la Unión Europea*. CIDE. Madril.
- COMISIÓN EUROPEA (2000): *Europa en movimiento. La sociedad de la Información*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. http://europa.eu.int/comm/dg10/publications/brochures/move/infoeduc/infosoltxt_es.htm

- CONSEJO ESCOLAR VASCO (2005): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (2002-2004)*. Gasteiz. [Behin-behineko argitalpena].
- (2004): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (2000-2002)*. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.
- (2001): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAV (1994-2000)*. Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza. Madril.
- COSER, L.A. (1968): *Hombres de ideas*. Fondo de Cultura Económica. Mexiko.
- DUART, J.M. (2003): *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Paidós. Bartzelona.
- DUBET, F; MARTUCCELLI, D. (1998): *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Buenos Aires.
- (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Losada. Buenos Aires.
- DURKHEIM, E. (1976): *Educación como socialización*. Sígueme. Salamanca.
- (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta. Madril.
- (1989): *Educación y Sociología*. Península. Bartzelona.
- EIZAGIRRE, L.; DAVILA, P. (1991): *Alfabetatzea Euskal Herrian: Ikuspegi historikoa*. ELE 8.
- ELIAS, N. (1993): *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica. Madril.
- (1994): *Conocimiento y poder*. La Piqueta. Madril.
- EIZAGIRRE, L.; DAVILA, P. (1991): *Alfabetatzea Euskal Herrian: Ikuspegi historikoa*. ELE 8.
- ERABILI.COM (2005): *Berri Berriak: Eleaniztasuna arriskuan teknologia berriekin* (2005-11-11), http://www.erabili.com/zer_berri_berriak/1131622528
- EUSKO JAURLARITZA (1992): *Euskal Autonomi Elkarte Oinarriko Curriculum-Diseinua II*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz.

- EUSKO JAURLARITZA (1992): *OCD (Oinarrizko Curriculum Diseinua). Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza. Etaparako Sarrera. Zehar Lerroak*. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.
- EZKURDIA, G. (1994): "Hezkuntza erreforma eta lurraldetasuna". *Isilik*, 19, 8-10.
- (2004): *Identitatea eta Ingurunea Curriculumean*. Doktorego tesia. EHU. Bilbo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Siglo XXI*. Madrid.
- (1990b): *La escuela a exámen*. Eudema. Madrid.
- FERNANDEZ, I. (1994a) *Oroimenaren hitza: Ikastolen Historia 1960-1975*. UEU. Bilbo.
- FERRÉS i PRATS, J. (1994): *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Akal. Madrid.
- (1995): "Televisión y educación". *Papeles de Pedagogía*. Paidós. Barcelona.
- GARMENDIA, V. (1985): *La ideología Carlista (1868-1876). En los orígenes del nacionalismo vasco*. Zarautz. Gizpuzkoako Foru Aldundia.
- GIMENO, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid. (4. arg.).
- GOBIERNO DE NAVARRA (1992): *Guía General. Infantil*. Gobierno de Navarra/MEC. Madrid.
- GUTIERREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- (2004): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa. Madrid.
- GUTTMAN, A. (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós. Barcelona.
- HILL, B.V. (1991): *Values education in Australian Schools*. ACER. Melbourne.
- HUNTINGTON, S.P. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós. Barcelona.
- IBARZABAL, E.(1977): *Koldo Mitxelena*. Erein, Donostia.
- IZTUETA, P. (1995): "Hizkuntza, hezkuntza eta boterea: euskal irakaskuntzaren atarian", in J. Apalategi eta X. Palacios: *Identidad vasca*

- y *Nacionalidad*. Gasteiz, Nazionalismo Konparatuen Ikasketarako Institutua.
- (1996): *Intelligentsia kimatuaren orbelak*. Kutxa Fundazioa. Irun.
- (2000): *Hezkuntza, Hizkuntza eta Boterea Euskal Herrian*. Utriusque Vasconiae. Donostia.
- JAUREGUI BERECIARTU, G. (1981): *Ideología y estrategia política de ETA*. Madrid. Siglo XXI.
- JUARISTI, P. (2001): *Euskal Herria globalizazioaren aurrean*. Euskaltzaindia, BBK Fundazioa. Bilbo.
- KADUSHIN, CH. (1987): “Los intelectuales y el poder cultural”, in P. Schlesinger eta P. Elliott (bil.): *Los intelectuales en la sociedad de la información*. Anthropos. Bartzelona.
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Paidós. Bartzelona.
- (2003): “La educación para la ciudadanía”, in *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Paidós. Bartzelona, 341-386.
- LADRÓN de GUEVARA, E. (2005): *Educación y nacionalismo. Historia de un modelo*. Txertoa. Donostia.
- LAMO de ESPINOSA, E. (2001): “La sociología del siglo XXI”. *REIS*, 96, 21-49.
- LARRINAGA, A. (1996): Diskurtsoaren interpretazio markoak. *Inguruak*, 15, 155-178.
- (2002): “Kulturaren botere sinbolikoa. Euskal intelligentsia akademikoaren premiari buruzko gogoeta”, in H.A.A.: *Euskal Unibertsitateak 2021. Egiten ari garen euskarazko unibertsitatea*. UEU. EIRE. Bilbo, 383-394.
- LETAMENDIA, F. (1992): *Nazionalismoa eta beste ideologia garaiak*. Gaiak. Bilbo.
- LICKONA, T. (2001): “Educación del carácter: cultivar la virtud”, in Ch. M. Reigeluth (arg.): *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos*. Aula XXI/Santillana, 139-160.
- LLOBERA, J.R. (2001): “Hizkuntzaren indarra identitate nazionalan. Mendebaldeko Europaren esperientzia”. *Bat. Soziolinguistika aldizkaria* 39, 63-81.

- MACEDO, D. (1990): "Revisión de la Pedagogía Crítica. Entrevista a Paulo Freire", in P. Freire: *La naturaleza política de la educación*. Paidós. Bartzelona, 172-195.
- MARÍ SÁEZ, V.M. (1999): *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Ediciones de la Torre. Madril.
- MARINA, J.A. (1999): "El timo de la sociedad de la información", in *Educación en Internet. Documentos del I Congreso Educación e Internet Educnet'99*, Santillana, Madril, 1-13.
- (2005): *Aprender a vivir*. Ariel. Bartzelona.
- MATEOS, T. (2000): *Euskal nazionalismoa eta hezkuntza publikoa: ikastolen publikazioa*. Euskal Herriko Unibertsitateko argitalpen zerbitzua. Bilbo
- (2000): *Ikastola edo eskola publikoa: euskal nazionalismoaren hautua. Soziologiako Euskal Koadernoak*, 5. Euskal Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz.
- MATEOS, T.; ZABALO, J. (2005): "Hezkuntzaren helburu zibikoak eta nazionalak Euskal Herriko erakunde abertzaleen esanean". *Uztaro* 52, 91-109
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós. Bartzelona.
- MEYER, J. W. (1977): The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology* 83, 55-77.
- MEYER, J. W.; HANNAN M.T. (1979): *National development and the world system*. Chicago, The University of Chicago Press.
- MILLER, D. (1997): *Sobre la nacionalidad. Autodeterminación y pluralismo cultural*. Paidós. Bartzelona.
- MIRA, J. F. (1984). *Crítica de la nació pura*. València, Edicions Tres i Quatre. Eliseu Climent Editor.
- MIRANDA de BENITO, B. (1988): *La lengua. Representación y práctica*. Madril, Universidad de Complutense de Madril.
- (1989): "Identidad colectiva y reproducción simbólica", in A. Pérez-Agote (arg.): *Sociología del Nacionalismo*. UPV-EHU, 247-251.
- MORENO, I. (1996): "Las nuevas tecnologías como nuevos materiales curriculares". *Educación y Medios* 2, 40-46.

- MORENO del RÍO, C. (2000): *La comunidad enmascarada. Visiones de Euskadi de los partidos políticos vascos (1986-1996)*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- NAVAL, C. (1995): *Educación de ciudadanos. La polémica liberal-comunista en educación*. EUNSA. Iruñea.
- NEAVE, G., BRUNNER, J.J.; VUGHT, F.A. (1994): *Prometeo Encadenado: Estado y Educación Superior en Europa*. Gedisa. Barcelona.
- NEAVE, G. (2001): *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa. Barcelona.
- NUSSBAUM, M. C. (2005): *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós. Barcelona.
- ODRIOZOLA LIZARRIBAR, J.M. (2000): *Nazio-identitatea eta eskola*. BBK/Euskaltzaindia. Bilbo.
- PARSONS, T. (1976): "El aula como sistema social: alguna de sus funciones en la sociedad americana", in A. Grass (koord.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Narcea. Barcelona.
- PEÑA, J. (2003): "El retorno de la virtud cívica", in J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales, M. Toscano (zuz.): *Educación para la ciudadanía: perspectivas ético-políticas. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía. Suplemento 8*. Málaga.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997): "Socialización y educación en la época postmoderna", in J. Goikoetxea Piérola eta J. García Peña (koord.): *Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial Popular. Madrid, 45-65.
- PEREZ URRAZA, K. (1998): "El ordenador en la enseñanza". *Revista de Psicodidáctica*, 5, 35-49.
- (2003a): *Zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan*. Dokorego Tesia. EHU. Bilbo.
- (2003b): "Ikonoграфия euskarri teknologiko berrietan". *Euskalingua*, 3, 116-121.
- POULANTZAS, N. (1979): *Estado, poder y socialismo*. Siglo XXI. México. (7. arg.).
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1987): "Política y administración educativa en el mundo occidental". *Revista de Educación*, 299, Madrid, 353-376.
- RAMIREZ, F. O.; BOLI, J. (1987): The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education* 60 (january), 2-17.

- (1999): “La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial”, in M. Fernández Enguita (zuz.): *Sociología de la educación*. Ariel. Bartzelona, 297-314.
- RAMOS, R. (1995): “La formación histórica del estado nacional, in J. Benedicto eta M.L. Morán (arg.): *Sociedad y Política. Temas de sociología política*. Alianza Editorial. Madril.
- RIQUER, B. d. (1994): La débil nacionalización española del siglo XIX. *Historia Social* 20: 97-114.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2002): “El imperio de la globalización y la educación”, in M. Rodríguez Rojo (koor.): *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Biblioteca Nueva. Madril, 17-54.
- ROQUEPLO, P. (1983): *El reparto del saber: Ciencia, Cultura, Divulgación*. Gedisa. Bartzelona.
- RORTY, R. (1989): “Education without Dogma”. *Dissent* 36, 198-204.
- ROSALES, J. M. (2000): “La educación de la identidad cívica: sobre las relaciones entre nacionalismo y patriotismo”, in J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales, M. Toscano (zuz.): *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Trotta. Madril, 117-132.
- SARASOLA, I. (1975): *Euskal Literatura numerotan*, Kriseilu, Donostia.
- SETIEN, J.F. (1979): Gordailu eta euskal pedagogia. *Jakin*, 11.
- SCHNAPPER, D. (2001): *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Alianza. Madril.
- SHER, G. (1989): “Educating citizens”. *Philosophy & Public Affairs* 18, 68-80.
- STEPHENSON, J.; LING, L.; BURMAN, E.; COOPER, M. (2001): *Los valores en la educación*. Gedisa. Bartzelona.
- TABERNER, BOLÍVAR (2002): “Introducción”, in Emile Durkheim: *La educación moral*. Trotta. Bartzelona, 9-60.
- TAMIR, Y. (1993): “United We Stand? The Educational Implications of the Politics of Difference”. *Studies in Philosophy and Education*, 57-70.
- TILLY, CH. (1992): *Coerción, capital y los estados europeos, 990-1990*. Alianza Editorial. Madril.
- TOCQUEVILLE, A. (1995): *Amerikako Demokrazia*. Bilbo, Klasikoak, S. A.

- TORREALDAI, J. M. (1977): *Euskal idazleak gaur*. Aranzazu, Jakin.
- TOURAINÉ, A. (1971): *La sociedad posindustrial*. Gedisa. Bartzelona.
- (1995): “¿Qué es una sociedad multicultural?”. *Claves de la Razón Práctica*, 56, 14-25.
- (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós. Bartzelona.
- TYACK, D. (1966): “Forming the national character”. *Harvard Educational Review* 36, 29-41.
- UGALDE, M. (1993): *Mujeres y Nacionalismo Vasco. Génesis y desarrollo de Emakume Abertzale Batza 1906-1936*. Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbo.
- URANGA UNANUE, J.J. (2004): *Etxe-ataritik globalizazioa eta balioak*. Utriusque Vasconiae. Donostia.
- VAL del, J. (1981): “El conocimiento de los niños de su propio país”. *Cuadernos de Pedagogía*, 75, 33-36.
- WALZER, M. (1998): *Tratado sobre la tolerancia*. Paidós. Bartzelona.
- WEBER, M. (1979): *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Mexiko.
- WHITE, J. (1990): *Education and the Good Life. Beyond the National Curriculum*. Kogan Page. Londres.
- ZABALO, J. (2000): *Abertzaleak eta ezkertiarak. Sorterria eta mundua*. Elkarlanean. Donostia.
- (2004): “¿Es realmente cívico el nacionalismo catalán y étnico el vasco?”. *Papers* 72, 67-85.
- ZABALO, J., MATEOS, T. (2005): “Euskara, euskal nazioaren funtsa, periferia erdaldunean ere?”. *Jakin* 146/147, 165-181.
- ZABALETA IMAZ, I. (1997): *Euskal Nazionalismoa eta Hezkuntza*, Euskal Herriko Unibertsitatea. Donostia.
- ZALBIDE, M. (1990): “Euskal Eskola, asmo zahar bide berri”. *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua*: 212-271. Gasteiz.
- ZUBERO, I. (2004): “Escuela e integración”. UPV-EHUko Udako Ikastaroetan aurkezturiko lana. Fernando Buesa Blanco Mintegia. Donostia, Uztailaren 20a.

BILA

BILDUMA

1. Paulo Iztueta: *Euskal irakaskuntza Autonomi Aroan (1983-1994)*, 2000
2. Paulo Iztueta: *Hezkuntza, hizkuntza eta boterea Euskal Herrian*, 2000
3. Paulo Iztueta: *Erbesteko euskal pentsamendua*, 2001
4. Ander Iturriotz: *Boterea gizarte homerikoan*, 2002
5. Paulo Iztueta: *Orixeko saiogilea*, 2003
6. Paulo Iztueta: *Orixeko auzitan*, 2003
7. Paulo Iztueta: *Orixeko gaitzesia*, 2003
8. Txomin Peillen (koord.): *Euskal etorkinak Ameriketara*, 2003
9. Begoña Bilbao: *Curriculuma eta kultura Euskal Herrian*, 2003
10. Karmele Perez: *Curriculuma eta testuliburua Euskal Herrian*, 2004
11. Josu Amezaga: *Satelite bidezko nortasunak*, 2004
12. Gurutze Ezkurdia: *Curriculuma eta ingurunea Euskal Herrian*, 2004
13. Begoña Bilbao; Gurutze Ezkurdia; Karmele Perez: *Euskal curriculuma ala euskal dimentsioa curriculumean*, 2004
14. Pello Jauregi; Asier Huegun: *Sentitu*, 2005
15. Jose Inazio Imaz Bengoetxea: *Lanaldi murrizketari buruzko eztabaida, 1995-2005*, 2006
16. Joxe Garmendia Larrañaga: *Azkoitiko bailaretako eskolak, 1824-1977*, 2006
17. M. Jaione Apalategi: *Ikastetxeen egitura intelektuala*, 2006
18. Ane Larrinaga; Mila Amurrio (biltzaileak): *Hezkuntza Euskal Herrian aztergai hurbilketa soziologikoa*, 2006