

Ezagutzaren hautaketa ikasmaterialetan

Irakaslea: *Karmele Perez Urraza*

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

UPV/EHU

1. HEZKUNTZA GAIEN KOKAPEN SOZIOLOGIKOA

Hezkuntza-arloan gertatzen den edozein fenomeno aztertzerakoan -kasu honetan, eskolaren antolakuntzaren bitartez gararatzen den curriculuma, agerikoa zein ezkutua-, Pedagogia bera zentzu zabalean hartu arren, ez da nahikoa hezkuntza eta gizartearen arteko oinarrizko erlazioa azaltzea. Curriculuma, aukeraketa soziala da, gizartea eta hezkuntza-sistema harreman estuan jartzen duena, eta ez dago pedagogi teoriarik hori oso-osorik argudia dezakeenik. Horretarako hezkuntzaren soziologiara jo beharra dago eta Lerena-k¹ planteatzen duenez, hezkuntzaren soziologian orientazio desberdinetako pentsamendu-plataformak aurki daitezke; horietan guztietan diferentziarik nagusienak maila epistemologikoan eta maila teorikoan ematen dira, maila biak eraginpean baitaude. Bere ustez, hezkuntzaren soziologian diferentzia horiek erlazio estua dute teoria soziologikoa garatu duten paradigmekin. Beraz, lehenik eta behin, hezkuntzaren teoria eta praktikaren arteko erlazioa islatzen duten paradigma nagusiak alderatu beharra dugu, jakinik, paradigmaren aukeraketak berak eramango gaituela errealitatea, hezkuntza-gatazka eta hezkuntza-irakaskuntzaren prozesua modu batera ala bestera ulertzea.

Modu sintetikoan formulatua, ezagutzaren filosofian eta praktikotasunaren kontzeptuan oinarriturik, hiru joera nagusitu dira hezkuntza munduan. Lehenengoa, hezkuntza eta beren elementuak gestiogintza efikaziatzat ulertzen duena da, razionalitate-enpiriko-analitikoa deiturikoa. Bigarrena, hezkuntzaren elementuek, eskolak barne, elkar-komunikazioan eragiten dute eta interpretazio subjektiboan datza razionalitatea edo ezagutza, hermeneutiko-interpretatzailea deritzona. Eta, hirugarrena, hezkuntzak autoulkeretara, kritikotasunera eta autodeterminaziora bultzatzen duena da, kritikoa deritzona.

¹ Lerena, C.: *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Grupo Zero Cultural, Madrid, 1985, 236 or.

Saez Carreras-ek², ikuspegi pedagogikotik aztertuta, hiru paradigmen azterketa konparatibo nahiko sakona egin zuen bakoitzaren ezaugarri nagusiak azalduz:

1.- Paradigma arrazional-teknikoa: Joera honentzat, hezkuntza errealitatea, errealitate naturala da, subjektuari kanpokoza zaiena, behargarria, neurgarria. Ezagumendua objektiboa da, eta gertaerak egiaztatuak eta errepikagarriak. Horregatik, hezkuntza-legeak aurki daitezke, hezkuntza-prozesuetan parte hartzen duten aldagai desberdinen arteko loturak zehaztuz eta neurtuz, enuntziatueta formalizatuz gero. Ezagumendua neutroa da, aseptikoa. Horrela ere, hezkuntzaren kontrola erabat eraginkorragoa izango da. Hezkuntzari buruzko teoriaren funtzioa azalpen ahalmena gehitzea da, era orokor eta unibertsalez. Zientzia enpiriko-analitikoetan ezagutzaren interes teknikoa ageri da.

2.- Paradigma interpretatzaile-sinbolikoa: Oinarrizko premisa honetatik abiatzen da paradigma honen teorizazioa: 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; gizartea, berriz, eraikuntza da, esanahiez eta sinboloez eginean ari dena. Horregatik, hezkuntza-ezagutzaren izaera subjektiboa da, indibiduala, pertsonala. Bestalde, ezagumendu pedagogikoa subjektuaren arteko komunikazioaren interes praktikoari lotua dago, eta zientzia historiko-hermeneutikoetan interes praktikoak parte hartzen du.

3.- Paradigma kritikoa: Hezkuntzak, azterketa-espazio propioa eta aintzakotasun teorikoa eskatzen ditu, zeren eta, batetik, hezkuntza errealitate objektibotik eta aldagaien arteko erlazio formaletik haratagoa doa, eta bestetik, hezkuntzak esanahi pertsonalaren ekina gainditzeko, izaera horiek ingurune sozial batean produzitzen baitira, eta testuingurune horretan dauden gatazkak eta interesak, gure esanahiak eta interpretazioak bitartekotzen baitituzte. Ezagutza eraikuntza da, errealitate soziokulturalak bitartekotzen duen praktika soziala da. Beraz, interakzio kultural, historiko, politiko eta ekonomikoek eragiten dute hezkuntza ezagumendua. Hezkuntza-ezagutza hori dialektikoa da, hezkuntza ikuspegi subjektiboen (gizabanakoak errealitateaz sortzen dituen esanahien) eta egitura historiko-kultural objektiboen (gertaera eta beraien baldintzen sorrera soziohistorikoen) arteko interakzioa delako. Zientzia kritiko horietan kritikara bideraturiko interes askatzailea agertzen da.

² Saez Carreras, J.: *La construcción de la Educación. (Entre la tecnología y la crítica)*, ICE,

Bestalde, Habermas-en pentsamenduari jarraituz, hiru kasutan, razionalitateak sortzen duen ezagutza praktikoa, ezberdina izanda ere, baliagarritzat hartu beharko litzateke (ezagutza zientifikoa dakarkigu eta), baina razionalitateak hiru dimentsio baditu -soziala, politikoa eta ideologikoa- hezkuntzaren teoria eta praktika horiek diskurtso politiko eta etikoetan murgildurik egon beharko lirateke. Horregatik, badirudi, hirugarren korrante horrek edaten duen zientzia sozio-kritikoak, enpiriko-analitiko joera eta joera interpretatzailea baliagarritzat hartuz, eta beraien interesak gaituz, interes bat bakarrik aukeratzen duela helburu bakar batera abiatuko gaituena: emantzipaziora. Habermas dugu joera honen bultzatzaile nagusienetarikoa. Habermas-ek Frannfurt-eko Eskolako lehen belaunaldiari salatzen dio ikerketaren praxia bakarrik kritikatzeari. Horregatik, urrunago doa eta joera eta praxia horien (auto)kontzientzia bera bihurtzen du kritikagarri. Bere ustez, joera positibista eta natur zientifikoa gure gizartean harropuztu dira, arrazoi praktikoari (razón instrumental-ari) garrantzi gehiegi eman zaiolako, baina, berak uste du badela giza ardurarik edo interesik, teknikaz eta ezinbesteko harremanez gain, bere buruaren jabetzera edo emantzipatzera zuzentzen duenik. Interes emantzipakorra autoazterketari loturik gertatzen da, gizartearen hazi eta hezibideari atxikirik, autoazkerteta eta hezkuntza, biak askagintzaren alderdiak baino ez baitira. Esan daiteke, Habermas-en eraginpean garatu den ezagutza soziologikoak, alde batetik, pertsonaren garapena ez ezik giza multzotan integratutako taldeena eta gizarteena bultzatzen duela, eta bestetik, egitura soziopolitikoaren eraldaketak proposatzen dituela³.

Horregatik, gerotxoago sakonduko dugunez, curriculumaren eredu klasikoaren "ezagutza", zientzia, zerbait objektiboa eta unibertuala da. Curriculumaren teoria kritikoa, berriz, "ezagutza"k gizakiaren eta gizataldearen garapena lortu behar du; nork bere burua eta ingurua modu kritikoz ulertzera bultzatu behar du, horrela lortuko baita gizakien eta gizartearen askatasuna. Honekin esan nahi dugu, teoria kritikoa honako bi premisetatik abiatzen dela: batetik, zientzia pentsamendu askoren ondorioa dela, komunikazio jardueran murgildurik dagoelako, eta bestetik, esparru komunikatibo horretan testuingurua, tradizioa, kultur diferentziak eta pertsonalak aintzakotzat hartzen direla. Guk, horregatik, Habermas-en "komunikazio-

Universidad de Murcia, Murcia, 1989, 16-53 orr.

³ Rodríguez Rojo, M.: "Pedagogía crítica (1)", *Aula de Innovación Educativa*, 7, Barcelona, 1992, 67-74 orr, 73 or.

arrazionaltasunaren" teoriak dakarkigun bi premisa horietan oinarritu dugu generoari buruzko lanketa eskolaren antolakuntzaren esparru guztietan garatzeko dena.

Esandakoa laburbiltzen du ondorengo eskemak:

- Ezagutza (zientzia) eraikuntza soziala da:
(*errealitate soziokulturalak bitartekotzen duen praktika*).
- Giza-egileen esparru komunikatibo horretan *testuingurua, tradizioa, kultur diferentziak eta pertsonalak* aintzakotzat hartzen dira.
- Hezkuntza-ezagutzan interakzio *kultural historiko politiko eta ekonomikoek* eragiten dute.
- Curriculuma **testuinguruari lotuta dago**:
 - ezin da banatu errealitate sozialetik
 - ez da neutroa: gizartearen interesen eta baloreen araberakoa
 - Estatuak** berebiziko garrantzia du eskola-curriculumean

Esan bezala, curriculumak ulertzeko moduak garatuz joan dira Hezkuntza zientzien bilakaerarekin batera, baina guk, horietatik, kritikoa kokatu dugu gure generoaren diskurtsoaren aldarrikapen-ildoan. Paradigma kritikoa, teknikoa eta praktikoa ez bezala, ikasgelako hezkuntza-praktikatik baino urrunago doa. Eskola ez dago gizartetik at, gizarteko dimentsio sozial eta politikoen eragipean dago. Eskemak erakusten duenez, ezagutza eraikuntza soziala da, errealitate soziokulturalak bitartekotzen duen praktika. Horregatik, zientzia, beraz, pentsamendu askoren ondorioa da; gizagileek eraikitzen dutena. Eta giza-egileen esparru komunikatibo horretan, *testuingurua, tradizioa, kultur diferentziak* eta *pertsonalak* aintzakotzat hartzen dira. Beraz, hezkuntza-ezagutzan, interakzio kultural, historiko, politiko eta ekonomikoek eragiten dute.

Ikuspegi kritiko honen arabera curriculuma testuinguruarekin lotuta dago. Eta horrexagaitik, curriculuma ezin da banandu errealitate sozialetik; curriculuma ezin da izan neutroa; ez da neutroa, sortzen den gizartearen arabera eta interes eta baloreen menpekota baita. Are gehiago, Estatuak berebiziko garrantzia du eskola-curriculumean: Teorilari kritikoek defendatzen dutena da curriculuma erabaki politikoen arabera dela, Estatuak eraikitzen duela Hezkuntza Sistema eta, curriculumean *bere intereseko* diren edukiak ezartzen dituela.

2. PARADIGMA KRITIKORA JOZ ARGITASUNAREN BILA

Curriculum planifikatzailea eta curriculum ikertzailea identifikatu egiten dira, bi zereginok bereiztezinak baitira, eta teorilari kritiko horientzat, aztertzaileak, ikastetxeko bertako prozesuez gain, gizarteko dimentsio soziokultural eta politikoak ere aintzakotzat hartzen ditu. Honekin 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 analisian integratzen ditu eta. Teorilari kritikoentzat, elkarrizketek eta eztabaidek sortzen duten argibidea subjektiboa izan arren, bide hau hezkuntzaren autoulkeretarako, kritikotasunerako eta autoderminaziorako bultzatu behar da. Elkarrizketak haratago jo behar du, adostasuna lortzera, hain zuzen. Irakaslea ez da neutrala, eta beste hezkuntzakideak ere ez. Horrexagaitik, 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 honetan jokatzuz, -ezagutzuz, ulertuz, interpretatuz eta dialektikoki kritikatzuz-, aldaketa sozialera bideratuko gara, eta hezkuntza arloan, eskola emantzipakorrera, askatzailera. Guk, horregaitik, testuinguru kritiko honetan kokatzen dugu eskolaren inguruan generoari buruz egiten den edozein azterketa.

Jarrera kritikoaren irizpide horien muina, ondorengo Kemmis-en⁴ pasarte honetan biltzen da, non berak curriculumari buruzko planteamendua formulatzen baitu:

⁴ Op. cit., 73 or.

“Igual que las cuestiones educativas no se resuelven sólo recurriendo a teorías externas a la educación, sino, más bien, mediante el cambio práctico apoyado en el razonamiento práctico, las cuestiones sobre la relación entre la educación y el estado no pueden ser resueltas únicamente a través del recurso a teorías políticas externas, sino que deben ser solventadas también mediante la política práctica y el razonamiento crítico. Esto exige de los profesores y de los otros educadores que desarrollen perspectivas, no sólo sobre la actividad de la educación en las escuelas, sino también sobre su institucionalización en la moderna sociedad industrial y que no se vean a sí mismos como quienes tienen que decidir en la educación en nombre de la sociedad, sino como participantes en la vasta lucha de la sociedad hacia formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias. Esto requiere que los educadores tengan en su mano el poder de adoptar decisiones educativas con aquellos cuyas vidas se ven afectadas por ellas”.

Curriculumari buruzko teoria kritikoez eskaintzen duten metateoria guztiz desberdina da teoria praktikoarekin konparatzen badugu, are gehiago oraindik teoria teknikoarekin konparatuz gero. Metateoria horretan teoria kritikoa bi azpikorronteetako egileak dauzkagu.

Baldin curriculumak ikuspegi sozio-kritikotik begiratuta, objektu eta gizarteraikitza bezala interpretatzen bada, hura praktikaren egituratzaile gisa ere ulertu behar da; zentzu honetan, hura teorizazioaren batek sortutako objektu bat baino zerbait gehiago da, irakasle, ikasle eta, oro har, gizarteari dagozkion arazo errealean inguruan egituratzen baita. Esan daiteke, curriculumak planteatzen dituen arazoak praktikoa direla, baina eskolako arazo errealean inguruan egituraturik daudenak.

Beraz, curriculumak praktika eta teoriaren arteko zubi komunikatzaile gisa ulertzen da perspektiba sozio-kritikotik honetatik begiratuta, zeinetan ikastetxeak bere testuinguru sozioekonomiko eta kulturalen jokatzeko duen paper politiko eta ideologikoa aintzat hartzen baita. Ikastetxea, testuinguru eta kanpoko erakuntzako indarren menpekoa da, beraien eragina jasotzen duelarik; eta aldi berean, ikastetxeak berak testuinguru horretan eragiten du. Curriculumak, eraikitza sozial eta kulturala da. Beraz, curriculumak ezin da neutrala izan, bere baitan hezkuntza-komunitatearen eta, oro har, gizartearen baloreak, jokabideak eta jarrerak azaltzen baitira. Curriculumaren sustraiak gizartearen beraren dimentsio historiko, sozial eta kulturalak daude; eta curriculumaren aldaketak eta bilakaerak historiaren garapen orokorrekin batera aztertzea behar dira. Beraz, interpretazio honetan curriculumaren testuingurua gizarte osora zabaltzen da. Teoria kritikoa emantzipatzaileak kontuan hartzen ditu testuinguruetako jatorrizko,

berezko eta propioak diren subjektibitateak. Puntu honetan, Kemmis-ek, tradizio kritikoa eta jarrera postmodernista aurka jartzen ditu. Curriculumari buruzko analisi hau teoria eta praktikaren arteko komunikazio-tresna den neurrian, errealitatean gertatzen ari dena analizatzen da. Ikastetxekideek curriculumari buruzko hausnarketa kontzientearen bidez, beraien perspektibak aska ditzakete, pentsamolde eta molde berriak jorratuz, curriculumari eta honen agerpen prozesuei buruzko azterketa kritikoa -curriculumaren analisi politiko-kritikoa, alegia- eta aldaketa separaezinak baitira. Curriculumaren eredu klasikoaren "ezagutza", zientzia, zerbait objektiboa eta unibertsala da; curriculumaren teoria kritikoa, aldiz, "ezagutza" k gizakiaren eta gizataldearen⁵ garapena lortu behar du; nor bere burua eta ingurua modu kritikoz ulertzerantz bultzatu behar du, horrela lortuko baita gizakien eta gizartearen askatasuna.

3. ESKOLAK GARATZEN DUENA EZ DA NEUTROA

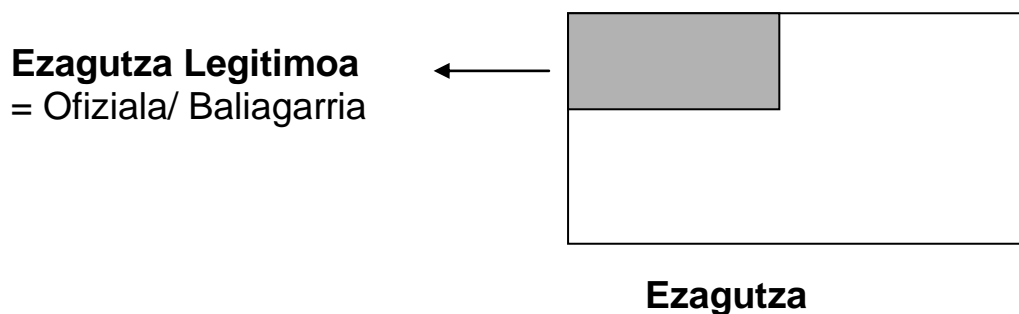
Gaur egun ere, irakasle multzo handi batek uste du hurrengo belaunaldiei irakasten diegun curriculumak ezagumendu multzo neutrala dela. Ideia hori berriztatzen ari da, eduki komun eta zentral bakarraren inguruan eskola eratu behar dela esaten duten askoren eraginez, baina Hezkuntzaren Soziologiak alderatutako paradigma dialektikoak frogatu duenez, eskolaren neutralitate horrek, estali edo mozorrotu egiten ditu, curriculumak berak eta, oro har, hezkuntza-sistemak sorrarazten dituen botere- eta gatazka-arazoak. Curriculumak produkzio soziala den neurrian, nazio bateko menerapen eta menpekotasun konfigurazioei lotua dago, eta taldeen eta mugimendu sozialetan ematen diren gatazkak,

⁵ Hego Euskal Herriko irakaskuntzan aplikagarria da F. Beltrán-ek dioskuna: "Esto es en definitiva lo que ocurrió en los años 60 debido a la imposición de una concepción tecnocrática del currículo cuya implantación se operó fundamentalmente con argumentos burocráticos. Desde el momento que la ciencia y técnica se convierten en fundamento de legitimación ideológica, se dota de carácter legitimador a todo currículo cuyos principios de construcción y evaluación se amparen en la racionalidad científica y a una aplicación técnica. Asignarle una función exclusivamente instrumental al currículo conduce a la pérdida de su carácter dinámico, restringiendo la autonomía de los sujetos que interactúan en el espacio curricular; en pocas palabras, reifica, cobra la apariencia de un objeto externo a las personas, con existencia objetiva y por ello manipulable y medible, cuyas modificaciones pretenden no afectar otros elementos de los procesos educativos" (Beltrán Llavador, F.: "La reforma del currículo", *Revista de Educación, Extraordinario*, 1992, Madrid, 193-207, 196 or.).

konpromiso eta hitzarmenetatik sortzen dira⁶. Eskolaren zeregina konplexua baita, horrexegatixe ezin da ulertu ikasleen garapenerako sortutako erakundea neutroa denik eta gizartetik zein gizabanakoengandik at dagoenik. Hezkuntzaren Soziologia kritikoak erakusten duenez, ikuspegi sozial, kultural eta estrukturetik abiatu behar du eskolaz egiten den edozein analisisik.

3.1. EZAGUTZA LEGITIMOA

Gizartean boterea duen talde edo gizabanakoen forma kultural eta hegemonikoak – androginoak direnak- birsortzen diren bitartean zapalduen neskeen pasibotasuna lortu nahi dutelakoan gaude. Esan dezakegu, beraz, eskoletako curriculuma dela boterea eta kulturaren bilgunea, eta hor kokatu behar dugu Williams-i zor zaion curriculumaren "tradizio hautakorraren" kontzeptua⁷, zeinen arabera eskoletan "ezagutza posiblearen artean, hezkuntzan zati bat bakarrik hartzen dela ofizialtzat eta baliagarritzat", gizarte androginoetan garaile den gizonetzkoen kultura. Eskolako ezagutza legitimoa botere kulturala eta botere ekonomikoaren artean erabakitzen dute, euren indar-korrelazioaren arabera. Beraz, curriculumaren gain boterea dutenek nahi duten ezagutza hartzen dute legitimotzat, ezagutza bakarra izango balitz bezala, ondorengo eskeman adierazten dugun moduan:



⁶ "El *curriculum* no es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece en algún modo en los textos y aulas de la nación. Forma parte siempre de una *tradición selectiva*, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. [...] La decisión de definir como más justificado el conocimiento de algunos grupos, como conocimiento oficial, mientras que difícil que el de otros grupos salga a la luz, dice algo de extrema importancia acerca de quién tiene el poder en la sociedad" (Apple, M.: *Política cultural y educación*, Morata, Madrid, 1996, 47 or.).

⁷ Apple, M.: *Ideología y currículo*, Akal Universitaria, Madrid, 1986, 17-19 orr.

Ezagutzaren multzoan ezagutzaren zati bat soilik da legitimoa, baliagarritzat edo ofizialtzat hartua dena. Bestalde, ezagutza-zati hori legitimo bakartzat hautatzen du talde hegemoniko jakin batek eta alboraturik edo kanpoan uzten ditu multzoaren gainontzeko guztiak -ezagutzak ere badirenak-. Horregatik, eskoletan irakasten den ezagutza legitimoa edo baliagarria talde androgino hegemonikoen kultura izaten da, nahiz eta eskolan klase eta sexu ezberdinetako haurrak egon. Beraz, hezkuntza-prozesua haur guztientzako berdina izan arren, eta hipotetikoki onartuz eskolaratzeak eragin berdina duela haur guztiengan (adimen diferentziak salbuespen), ikasketak bukatu eta ondoren irteterakoan, haur guztien egoerak ez dira berdinak. Hau da, B. Bernstein-i jarraituz, mutikoak hizkuntza edo kultura hegemonikorekin bat datoz, eta haur horiek hobeto konektatuko dute eskolako irakasleek darabilten gizartean hegemonikoan den diskurtsoarekin, etxeko eta giza taldearen antzekoa delako; aldiz, neskeek kultur eta hizkuntza gutxiagotuen partaide diren hurrek arazo gehiago izango dute eskolak darabilen diskurtso eta jakituriarekin konektatzeko, eta eskola porroterako baldintzak areagotu egin daitezke, eskolarekiko zein maila pertsonalean jasaten dutena. Eskoletan lantzen den curriculumaren bidez gizarteren erreprodukzioa bermatzen da, eta curriculum ofiziala garatzeko eskoletan erabiltzen diren metodoak, baliabide didaktikoak, antolaketa erak eta jakintzagaiak direla medio, erreprodukzio areagotzeko egoerak ugaritzen dira.