

## **LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2016/2017 ikasturtea**

### **HEZKUNTZA GIZARTE POSTMODERNOAN**

**HEZIBERRI 2020ren irakurketa pedagogia kritikotik**

**Egilea: Maria Menoyo Bonilla**

**Zuzendaria: Gurutze Ezkurdia Arteaga**



**Leioan, 2017ko ekainaren 22an**

## A U R K I B I D E A

1. SARRERA.....	3
2. MARKO TEORIKOA .....	3
2.1. Gizarte postmodernoa.....	3
2.2. Eskola gizarte postmodernoan.....	5
2.3. Eskolaren funtzioa-soziala teoria kritikoen arabera .....	7
2.3.1. Erreprodukzioaren teoriak.....	7
2.3.2. Erresistentziaren teoriak.....	9
2.5. Pedagogia kritikoa .....	10
3. METODOLOGIA.....	12
4. LANAREN GARAPENA .....	13
4.1. Lortu nahi den subjektu eredua (ikaslea) .....	13
4.2. Aprestizaia: testuinguruaren eta zentzuaren beharra.....	14
4.3. Curriculum eredua .....	15
4.4. Ikasleen aniztasunaren trataera.....	15
4.5. Euskal Kultura.....	17
4.6. Generoa .....	18
4.7. Irakasleen rola .....	18
4.8. Demokratizazioa: komunitatearen partaidetasuna.....	20
4.9. Harreman horizontalak eta dialogikoak.....	21
5. ONDORIOAK ETA AURRERA BEGIRAKO PROPOSAMENAK.....	22
6. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK .....	24

## HEZKUNTZA GIZARTE POSTMODERNOAN

### HEZIBERRI 2020ren irakurketa pedagogia kritikotik

Maria Menoyo Bonilla

UPV/EHU

Pedagogia kritikoak subjektuak ahalduntzea bilatzen du, botere harremanak hautemateko eta horiek arazo bihurtuz eraldaketa soziala sustatzeko, bidezkoa eta berdintasunezkoa izango den gizartea lortze aldera. Zentzu honetan, estatuak eta gizarteak sortu duten bizimodua eta horietatik eratorritako bizimodu akademikoa zalantzan jartzeko diseinatu eta inplementatu behar da curriculuma. Hori dela eta, lan honen helburu nagusia Heziberri 2020k proposatzen duen curriculuma pedagogia kritikoaren argitan aztertzea izan da. Horretarako, pedagogia kritikoaren kontzeptualizazioa egin ostean, Heziberri 2020ren eta pedagogia kritikoaren autoreen aldarrikapenen arteko konparaketa egin da eta bertatik ateratako ondorio nagusia hurrengoia izan da: Heziberri 2020k ez du kontuan hartzen hezkuntzaren funtzio askatzailea.

*Pedagogia kritikoa, hezkuntza teoria, gizarte postmodernoa, Heziberri2020, curriculum.*

La pedagogía crítica busca el empoderamiento de los sujetos, para que perciban las relaciones de poder y problematizándolas, promuevan la transformación social. Su finalidad, entonces, es lograr una sociedad justa e igualitaria. En este sentido, el currículo debe diseñarse e implementarse para cuestionar el modo de vida social y académico que fomentan tanto el estado como la sociedad. Dicho esto, el objetivo de este trabajo es analizar el currículo de Heziberri 2020 según la pedagogía crítica. Para ello, después de hacer una contextualización de la dicha pedagogía, se ha comparado Heziberri 2020 con las reivindicaciones de diferentes autores, obteniendo la siguiente conclusión: Heziberri 2020 no tiene en cuenta la función liberadora de la educación.

*Pedagogía crítica, teoría educativa, sociedad postmoderna, Heziberri 2020, curriculum.*

Critical pedagogy pretends the empowerment of individuals, in order them to perceive power relations and problematizing them, to promote social transformation. Its purpose is to achieve a fair and egalitarian society. In this sense, the curriculum must be designed and implemented to question the social and academic way of life the state and society promotes. Therefore, the objective of this work is to analyze the Heziberri 2020 curriculum according to the critical pedagogy. To that end, after making a contextualization of this pedagogy, Heziberri 2020 has been compared with the claims of different authors, obtaining the following conclusion: Heziberri 2020 does not consider the liberating function of education.

*Critical pedagogy, educational theory, postmodern society, Heziberri 2020, curriculum.*

## **1. SARRERA**

Lan honetan pedagogia kritikoaren autoreen aldarrikapenetan oinarrituz Heziberri 2020 dekretuaren irakurketa bat egiten da. Gaiaren aukeraketa bi arrazoi nagusietan oinarritu da. Alde batetik, graduan zehar jasotako formakuntzan alderdi psikologikoa eta didaktikoa, soziologikoaren eta politikoaren ginetik gailendu da, beraz, azkeneko horien garrantzia nabarmendu nahi da. Beste alde batetik, irakasleak eta ikasleak, komunitate osoarekin batera, justizia sozialaren eta aukera berdintasunaren alde borrokatzeko beharra aitortzea bilatzen da, horretarako, etengabeko hausnarketa beharrezkoa delarik.

Hasteko, marko teorikoan pedagogia kritikoaren gainera kontzeptualizazioa egin da. Ondoren, metodologian gai honen helburu nagusiaz gain, Heziberri 2020 dekretuaren irakurketa egiteko azterguneak zehaztu dira, baita informazioa hautatzeko irizpideak ere. Lanaren garapenean dekretuan azterguneen gainean aipatutakoa jasotzen da, pedagogia kritikoaren errebindikazioekin alderatuz. Azkenik, ondorioak eta aurrera begirako proposamenak azaltzen dira.

## **2. MARKO TEORIKOA**

### **2.1. Gizarte postmodernoa**

Hezkuntza gizartearen azpi-sistemako bat izanda, beharrezkoa da horren ingurune sozio-historikoa aztertzea (Azkarraga Etxagibel, 2014; Fernandez eta Arandia, 2003). Izan ere, gizarte bateko hezkuntzaren helburuak, edukiak, metodologiak... gizartearekin harreman zuzena dute eta horren menpe daude (Imaz Bengoetxea, 2008). Hau guztia aintzat hartuz, hurrengo lerroetan gizarte postmodernoarene ezaugarriak argituko dira.

Hasteko, postmodernitatearen gainera definizio zehatzik ez badago ere, teoriko ezberdinak bat datoz garai postmodernoa eta garai modernoaren arteko ezberdintasunekin, beraz, gizarte postmodernoa errealitate bat bezala ulertzen dute, modernitatearen joerekin apurtzea baitakar. Hitz gutxitan, garai berri honen ezaugarri nagusia hurrengo da: kultura arrazionalistari kritika egitea. Postmodernitateak arrazionalismoa erlatibizatzen du, egia absoluturik ez dagoela defendatzen baitu, eta beste parametro batzuei garrantzia ematea bilatzen du, hala nola, emozioak, esperientzia eta bestetasuna (Ruiz Román, 2009). Orobat, Imaz Bengoetxearen (2012) arabera pentsamendu postmodernoa hurrengo bost baieztapen hauekin bat dator:

1. Bizimodu duin bat izateko beharrak asetzea lortu ez duen heinean, modernitateak porrot egin du.
2. Jendearen ezkortasuna nagusitzen da: gizarte postmodernoko biztanleak ez du itxaropenik etorkizunean.
3. Zientziarekiko desengainua: zientziak bizimodu hobea ekartzea baino, arazo gehiago ekarri ditu, asmo politikoekin manipulatu izanaren ondorioz.
4. Kultura eztabaidak ugaritzen ari dira: ez da lortu tolerantzia zabaltzea eta oraindik badira baztertuta bizi diren giza-taldeak.
5. Gizarte-erakundeak aldatzen ari dira.

Gizarte postmodernoak izendatzeko termino bat baino gehiago erabili izan dira. Esaterako, Baumanek (2000) gaur egungo gizarte postmodernoa izendatzeko “modernitate likidoa” terminoa erabiltzen du. Metafora honen bidez, bizi garen gizarte indibidualista eta pribatizatuaren giza-loturen prekarietatea azaleratu nahi du, non harremanek izaera lurrunkorra eta iragankorra duten. Garai historiko honen beste ezaugarri bat, beraz, aldaketen erritmoa da. Aldaketa prozesua gero eta arinagoa da eta belaunaldi-barruan ematen denez, herritarrok aldaketa azkar hauei egokitzeko estrategiak garatu behar ditugu. Aipatutako aldaketa hauek gizarteko esparru anitzetan eman dira.

Hasteko, ekonomia kapitalista estataletik finantza-merkatuen mundializaziora igaro gara eta horrek ere politikan eragina izan du. Izan ere, gaur egun estatu nazioez baino haratago doan egiturak eta erakundeak garrantzia hartu dute. Hau guztia posible izan da Informazio eta Komunikazio teknologien bitartez informazio-truke azkarrak lortu izan direlako (Azkarraga Etxagibel, 2010; Azkarraga Etxagibel, 2014; Imaz Bengoetxea, 2011, Fernandez eta Arandia, 2003). Teknologia berrien ondorioz, arlo sinboliko-kulturala ere aldatu da, inoiz baino informazio eta ezagutza gehiago eskura baitugu. Horrek kontakizun handien ikuspegiak deuseztatu ditu eta polizentrisismo kulturalen murgildu gaitu (Ruiz Román, 2009).

Ekonomiaren globalizazioak eta mass-medietatik jasotako informazioak kontsumismoa sustatu dute eta Azkarraga Etxagibelen hitzetan (2014: 2564): “ez gara konpontzen ari gure munduaren kontraesanik beharbada potoloena...: etengabe hazten ari den metabolismo sozio-ekonomikoa, eta mugatua den biosfera”. Kontsumismoa bezalako beste erlijio postmodernoen norbanakoaren identitatea aldatu dute, hala nola, itxura eta autoatsegintasuna. Horrela, indibidualismoa eta nartzisismoa gailendu dira (Ruiz Román, 2009).

Familiaren esparruan, aipatzekoa da azken urteetan familia nuklearrak izan duen gainbehera, gaur egungo familia-egiturak malguagoak baitira. Halaber, gurasoek autoritatea galdu dute, erlazioak kideen artean demokratikoagoak dira eta familien sozializazio funtzioa ahuldu da. Modu honetan, eskolak sozializazio funtzio hori bere gain hartu behar izan du, hurrengo atalean azalduko den bezala hezkuntzaren krisia eraginez (Azkarraga Etxagibel, 2014).

## **2.2. Eskola gizarte postmodernoan**

Aldez aurretik aipatu dugun legez, gure gizarteak arlo askotan transformazio bat jasan du eta eman diren aldaketak inoiz izan ez den erritmo guztiz bizkorrean eman dira. Honek ezinegona eta ziurgabetasuna sortu du eta hezkuntza, gizartearen azpi-sistema izanda, ezgonkortasun hau gehien pairatu duenatariko arlo bat izan da (Unceta, 2008).

Hala ere, hezkuntzak ezin daiteke gizarteak aldatzen den abiadura berean aldatu, are gehiago, ez luke abiadura berean aldatu behar. Zergatik? Alde batetik, aldaketa guztiak ez direlako zertan onuragarriak izan eta beste alde batetik, hezkuntza gizartearen azpi-sistema den heinean, baduelako bere logika propioa, gizartearen logikarekin bat etor ez daitekeena (Azkarraga Etxagibel, 2010).

Gure garaiko hezkuntzaren beste ezaugarrietako bat aniztasuna da. Hezkuntzaren demokratizazioaren ondorioz, eskola haur guztiengana hedatu da Oinarritzko Hezkuntza ezarri delarik (6-16 urte bitarteko haurren eskolatzea, alegia). Modu honetan, eskolan ez ditugu soilik status sozial eta ekonomiko altua duten ikasleak aurkitzen, baizik eta aniztasuna askotarikoa da: ez gaitasun fisikoa edo psikikoa duten ikasleak, jatorriaren inguru soziala dela eta arazoak dituzten ikasleak (hala nola, baliabide-sozioekonomiko urrikoak, etorkinak, gutxiengo etnikoak...), baita genero- eta gaitasun- ezberdintasuna ere (Esteve, 2003). Horrela, Uncetak (2008) aipatu duen bezala, ikasle-tipologiak handitu izanak, hurrengo zailtasuna ekarri du: ezberdintasun-eskubidea kontuan hartuz aukera berdintasuna eskaintzea. Beste hitzetan esanda, aniztasunari emango zaion arreta muinbakartasunetik abitu behar da, guztiok batzen gaituena eta bakoitzaren ezberdintasun espezifikoak uztartuz eta askatasuna errespetatuz (Ruiz Román, 2010). Horretaz gain, gero eta haur gehiago, gero eta adin baxuagoarekin eskolaratzeak, eskolak lehen sozializazioaz ere arduratu beharra eskatu du (Azkarraga Etxagibel, 2013).

Halaber, garrantzitsua da aipatzea ezin dugula ahaztu gure gizartearen ezaugarrietako bat polizentrismoa dela, beraz, ikasleek hainbat ezagutza-iturrietatik informazio anitza jasotzen ari dira etengabe. Izan ere, gaur egungo hezkuntzan teknologia berriek pisu handia hartu dute, batez ere, hezkuntza informalari dagokionez. Hortaz, teknologia berriak hezitzaile-informaltzat aintzat hartzen baditugu, hauek balioetan, ohituretan, arauetan...eragina izan dezatela aitortzen dugu (Unceta, 2008). Era berean, informazio gainkargak eta aniztasunak, gure gizarteak duen Baumanen (2005) “pazientzia-ezaren” sindromearekin batera, ez dute ez lekurik ez denborarik uzten, informazio horren guztiaren gainean autohausnartzeko. Horrela, informazioa ez da ezagutza bilakatzen, informazioa jasotzen duen indibiduoak ez diolako informazio horri zentzua hartzen (Ruiz Roman, 2010).

Hezkuntzan eragina izan duen beste aldaketa bat “zentzua” galtzea izan da. Ideologia modernoan edo kontakizun handien galtzearen ondorioz, hezkuntzan parte hartze duten kideek “zentzua” galdu dute eta euren identitatea galduz joan dira. Honen adibide da, gizartean irakasleen lanbidea zalantzan jarri dela eta jada ez duela antzineko status-a. Baina zentzu aldaketa horrek irakasleengan ez ezik, ikasleengan ere eragina du. Gauzak horrela, nabaria da ikasle kolektiboak pairatzen dituen arazo batzuen hazkundera, esate baterako, eskola-errendimendu baxua, absentismoa, gatazkak, biolentzia, axolagabetasuna edo parte-hartze eskasa. Zentzuaren gaineko krisi honen influentzia nagusia hezkuntza jardueraren gainean dagoen aldaketa soziala da (Unceta, 2008).

Orobat, kontuan hartu behar dugu Baumanek (2005) adierazten duen bezala hezkuntza merkantilizatu egin dela. Horren ondorioz, hezkuntza produktu bat bezala ulertzen da eta ez prozesu bat bezala. Bestela esanda, hezkuntza jada eskuratutako ezagutzetara gehitzen diren beste ezagutzen bilaketatzat hartu beharrean, lortzen den zerbait bakartzat hartzen da. Hori horrela izanik, ezagutzak “kontsumitzen” direla esan dezakegu, hau da, ezagutzen erabilera une batekoak dira eta hauek erabili ondoren alboratu egiten dira.

Ildoarekin jarraituz eta Azkarraga Etxagibelen (2014, 2558. or.) hitzak berreskuratuz, “subjektu bakoitzak gizarte molde bakoitzak funtzionala zaion subjektua fabrikatu ohi du”. Ideia hori hezkuntza ulertzeko Carren (1996) *adiera erabiltzailearekin* bat dator. Hezkuntzaren esanahi hori kontuan hartuz gero, hezkuntzaren egitekoa “gizabanakoari gizarte-modu batera egokitze behar duen guztia ematean datza” (Fernandez eta Arandia, 2003, 21. or.). Alabaina, hezkuntzaren adiera honen kontra Carrek (1996) hezkuntzaren *adiera klasikoa* berreskuratzen du, ikuskera kritikoarekin identifikatu

dezakeguna. Adiera honen arabera, beharrezkoa da auto-hausnarketa arrazionala oinarriztat hartzea, horrela, gizakia irrazionaltasunetik askatu egingo da eta “bere buruaz eta gizarteaz dituen ikuskerak berriro ebaluatu eta berreraikiko ditu” (Fernandez eta Arandia, 2003, 22. or.).

Bestalde, ekoizpen-prozesuak berak eskatzen du gaur egungo hezkuntza ez mugatzea konpetentzia tekniko jakin batzuk dituzten langileak prestatzera. Egokitzeko, kritikoki pentsatzeko eta komunikatzeko gai diren pertsonak ere hezi behar ditu; zientziak ulertu eta teknologia berriak ondo erabiltzen dituzten pertsonak, balio anitzekoak, erantzukizunez jokatzeko dakitenak; ekimena, jakin-mina eta sormena dutenak; arriskua gustuko duten gizabanakoak, erabakiak hartzeko eta lideratzeko gai direnak; eta komunitate-zentzua eta erantzukizun soziala dutenak, mende honetako desafio itzelen aurrean. Esana dugu enpresariak eurak hasiak direla honela hitz egiten: *gizabanako osoak* sortu behar dira, beren alderdi emozionala, afektiboa eta sortzailea moztu gabe dituztenak. Aldaketa nabarmena dela: *nortasunaren garapen integralaren* aldarrikapena jada ez da soilik hezitzaile aurrerakoiena (Azkarraga Etxagibel, 2010: 90-91. or.).

Horrela, eskola erakunde totala bilakatu da, non gaitasun teknikoetan ez ezik, prestakuntza moralean eta nortasunean ere hezi behar den (Azkarraga Etxagibel, 2010). Honek hezkuntza sistema hobetzeaz gain, gizarte hezitzailea sortzea ere eskatzen du, eta horretarako, beharrezkoa suertatzen da pedagogia kritikoaren funtzio eraldatzailea: “dagoenaren mugen aurka edo existitzen denaz harago pentsatzeko ahalmena” (Azkarraga Etxagibel, 2014, 2558. or.).

### **2.3. Eskolaren funtzioa-soziala teoria kritikoaren arabera**

Gaur egun, Bórquez Bustosen (2006) arabera, pedagogia kritikaren gainean hitz egitean, nagusiki, bi korronteei egiten diegu erreferentzia, zeinak euren gailentasuna eta garrantzia dela eta, paradigma honetan eragin handia izan duten. Bi korronte horiek hurrengoak dira: *erreprodukzioaren teoriak* eta *ikuspuntu komunikatiboaren erresistentziaren teoriak*.

#### **2.3.1. Erreprodukzioaren teoriak**

Erreprodukzioaren teoriak eskola estatuaren luzakina dela defendatzen dute, zeinaren funtzio nagusia botere-harremanak erreproduzitzea den. Era berean, eskolak harreman sozialak eta kultura menderatzaileak ere erreproduzitzen dituela uste dute. Testuinguru honetan, estrukturak eragile-sozialen akzioak determinatzen dituzte, azkenengo horien autonomia ukatzen delarik (Bórquez Bustos, 2006). Ikuspegi honen azpian teoria estrukturalistak, funtzionalistak eta sistemikoak aurkituko ditugu, zeinak errealitatea estrukturak eta sistemak erabakitzen dutela argudiatzen duten (Camdepadrós eta Pulido, 2009).



Gauzak horrela, erreproduzioaren aldeko askok eskola eta ekonomiaren artean korrespondentzia dagoela defendatzen dute, hau da, eskolak jendea sailkatzen du lan merkaturako, ekoizpen-bideen beharren arabera. Horretaz gain, lan-indarra balio menderatzaileen mende dago, botere eta aberastasuna dutenek eragiten duten erreproduzio ideologikoaren bidez (Bórquez Bustos, 2006). Argi dago, beraz, teoria hauen arabera gizabanakoen akzioek giza-sistemen edo estrukturengan duten eragina baliogabea dela. Ideia hori hezkuntzara estrapolatuz, hezkuntzan ematen diren ezberdintasunak gizabanakoek transformatu ezin duten sistema baten emaitza gisa justifikatzen dira (Camdepadrós eta Pulido, 2009).

Flechak (1992) teoria hauek dituzten muga teorikoak aipatzen ditu:

- *Ez du giza-agentziaren kontzeptua kontuan hartzen.*
- *Ezin du hezkuntza-aldaketa azaldu.* Gizabanakoen akzioa kontuan hartzen ez duenez, edozein aldaketa sisteman eman den aldaketa baten ondorio izango da.
- *Ez du arrazionaltasun komunikatiboa, ezta auto-hausnarketa kontuan hartzen.*
- *Ez du subjektuaren edo banakoaren gaineko kontzeptu soziologikorik.* Bakarrik “makroak” kontuan hartzen ditu.
- *Estrukturatik autonomia den mugimendu soziala baztertzen du.* Modu honetan transformazio-gaitasuna ere ukatzen da.
- *Ez du auto-hausnarketarik egiten* erreproduzioaren modeloak sortzen dituen gizarte-eta hezkuntza- ondorioen gainean.

Korronte honetan hainbat autore koka ditzakegu, Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu, Bowles, Gintis eta Passeron, kasu. Hasieran erreproduzioaren teoriak garatu bazituzten ere, eurentariko batzuk produkzioaren edo erresistentziaren teorietara hurbildu ziren bigarren etapa batean. Euren ideiak hezkuntza instituzioa ezberdintasun sozialak bermatzeko nahikoa ez den identifikatu duten arren, euren analisisa ezberdintasunak aipatzera mugatu da, eta ez dituzte aipatutako ezberdintasuna gaindi ditzakeen elementuak identifikatzen (Camdepadrós y Pulido, 2009).

Batetik, planteamendu ximpleegi batekin, hezkuntza eta gizakiak egitura sozialen ondorioz (ekonomia, lan merkatua, kultura, hizkuntza) determinatuta aurkezten dizkigu. Eta egia da egitura horiek eragin handia dutela gure bizitzan, baina hezkuntzak eta gizakiek ere badute zerbait egiteko ahalmena, erresistentzia ahalmena. Hezkuntza eta gainontzeko gizarte egituren arteko harremana ez da hain mekanikoa, hain zuzena. Bestetik, egitura handi edo «makroak» bakarrik aztertzen dituzte, eta bada gizarteaz aztertzeko beste modu bat ere, «mikroagoa» (eskolan bertan edo gelaren barnean zer gertatzen den aztertuz adibidez) (Imaz Bengoetxea: 2008, 68. or.).

### 2.3.2. Erresistentziaren teoriak

Erresistentziaren teoriak kritika egiten diote erreprodukzioaren ereduari. Izan ere, euren ustez subjektua instituzio hertsakor batzuen mende egon arren, erresistitzeko ahalmena du (Bórquez Bustos, 2006). Beste hitzetan esanda, euren analisisan gizakien jarreraren sistemek eta estrukturek duten eragina kontuan hartzeaz gain, azkeneko hauek lehenengoan eragiteko gaitasuna ere kontuan hartzen dute (Giddens, 1998).

Halaber, teoria hauek indibiduen arteko dialogo-intersubjektiboa aldarrikatzen dute, baita ingurunea transformatzeko indibiduoek duten gaitasuna ere. Beste hitz batzuetan esanda, eskola boterearen aldeko transmisio-ideologikorako tresna bada ere, ikasleek ez dute soilik erresistitzeko ahalmena, baizik eta giza-errealitatean esku-hartzeko ahalmena ere (Bórquez Bustos, 2006).

Ikuspuntu honetatik, hezkuntzak sistemek eragindako ezberdintasun sozialak gainditzeko elementuak eskaintzen ditu eta askoren arabera hezkuntzak funtzio garrantzitsua du bidezkoa eta berdintasunezkoa izango den gizarte baten eraikuntzan. Izan ere, hezkuntzaren bitartez gizarte-bazterketa jasateko aukera gehiago duten ikasleek edo kolektiboek bazterketa egoera hori transforma dezakete (Camdepadrós y Pulido, 2009). Ikasgelaren barruan ematen diren harremani dagokionez, irakaslearen funtzioa dialogoa erraztea izango da, ikasle eta irakasleen arteko interakzio komunikatiboaren bitartez, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua plano horizontalean eman behar delarik. Gainera, aipatu behar da eskola ez dela soilik kultura eta ordena menderatzailearen erreproduzitzaile, baizik eta sorkuntza kulturalerako espazioa ere izan daiteke (Bórquez Bustos, 2006). Hau guztia aintzat hartuz, hezkuntzak funtzio bikoitza du (Aubert, Duque, Fisas Y Valls, 2004):

1. Gizakiak gizartean integratzeko prestatzea.
2. Gizartearen demokratizaziorako akzioak eta prozesuak antolatzeke ezagutza kritikoa eskaintzea.

Modu honetan, hezkuntzak hausnarketaren bidez bere okerrak zuzendu ditzakeen instituzio bat izan daiteke, eta dialogoaren bitartez kideek adostutakoarekin antolaketa eta prozesu koherenteagoak ezarri daitezke. Horrela, hezkuntza demokraziarekin zuzen lotuta egongo da, teorikoki ez ezik, praktikoki ere (Camdepadrós y Pulido, 2009).

## 2.5. **Pedagogia kritikoa**

Pedagogia kritikoz hitz egitean, hezkuntza subjektuen emantzipazioarekin lotzen duten arazo eta teorien multzoa dela esan dezakegu. Hala ere, batzuk hezkuntzaren teoria orokorra dela uste duten bitartean, beste batzuek gizarte heziketa ezberdinei lekua ematen duten mugimendu eta borrokatzat hartzen dute (Di Caudo Villoslada, 2013). Era berean, Lopez Goñik eta Uribe Etxebarriak (2005, 78. or.) horrela definitzen dute pedagogia kritikoa: “botere harremanak arazo bihurtuz eraldakuntza bilatzen duen hezkuntzako pentsamendu eta praktikak biltzen dituen korrontea edo mugimendua”.

Pedagogia kritikoa irakaskuntzatik subjektuak ahalduz dituen euren bizitzaren ardatza eurak izan daitezkeen, eta horrela, hurrengo helburuak lor ditzaten: autonomia garatzea; mendekotasuna zein ezarritako balioak eta sinesmenak eztabaidatzea eta horiei aurre egitea; eta gizarte solidarioak, bidezkoak, inklusiboak eta politikoak eraikitzeak alternatibak proposatzea. Ezarritakoaren arabera, pedagogia kritikoa horrela defini daiteke: ikasleek euren bizitzari esanahi berria emateko kontzientzia kritikoa lortzen duten teoriak eta praktikak (Gómez Torres eta Gómez Ordóñez, 2011).

Hau guztia kontuaz hartuz, argi dago pedagogia kritikoa subjektua gizarte-aldaketaren eragile bezala aitortzen duela, eskola-lana horretara bideratuz. Hortaz, eremu kontzeptual bat da non arazo indibidual eta kolektiboak bai teorikoki bai praktikoki analizatzen diren. Testuinguru honetan, estatuak eta gizarteak sortu dituzten bizimodua eta horietatik eratorritako bizimodu akademikoa zalantzan jartzeko diseinatu eta inplementatu egiten da curriculumak. Didaktikari dagokionez, ikasle, irakasle, gizarte eta jakintzaren arteko elkarrikeria bezala ulertzen da, beti perspektiba funtzionalak kontuan hartuz, eskola komunitatearen eta gizartearen proiektu eta zailtasunekin bateratzeko (Ramírez Bravo, 2008).

Pedagogia kritikoa harreman zuzena dute hurrengo kontzeptuek: erresistentzia, askapena, emantzipazioa, kontzientizazioa, problematizazioa, partaidetasuna eta transformazioa. Kontzeptu hauek ez dira banakako kontzeptuak. Aitzitik, euren artean errotik lotuta daude: ez dago emantzipaziorik erresistentziarik gabe, ezta erresistentziarik zeina askapena bilatzen ez duen. Pedagogia kritikoa, beraz, zapalduen auto-askapenerako bidea da, hezkuntza-forma bankario, autoritario eta baztertzailen aurkako erresistentzia eta transformazioa bilatzen baitu (Gómez Torres eta Gómez Ordóñez, 2011).

Orobat, teoria honek hezkuntzaren esperientzia instituzionalaren naturalizazioa kritikatu nahi du, eskolan gertatzen dena interes eta ideologia batzuen menpe dagoela erakutsiz. Horretaz gain, azaleratu nahi du hezkuntza instituzioetan gertatzen dena estrokturek, erlazioek eta tentsioek determinatzen dutela, hauek hezkuntzatik haratago doan eremu sozialean ematen baitira. Horren adibide dira, merkantilizazioa edo kultura-homogeneotasuna (Martinez Bonafé, 2013). Ildoarekin jarraituz, curriculumaren ustezko neutraltasuna ere kritikatu du. Aipatu dugun bezala, eskola-ezagutza bezala hautatzen dena, marko sozial kapitalistaren erlazio eta estrokturen menpe dago (hezkuntza-sistema horren parte da). Beraz, Estatuak eskolako Aparatu Ideologikoen bitartez, sistema kapitalista batekin bat datorren curriculum legimitatu nahi du, sistemaren erreprodukzioa bideratuko duena (Althusser, 1970).

Amaitzeko, Freirek (1970) dioen bezala ezin daiteke salaketarik egin proposamenik egin gabe. Hori dela eta, pedagogia kritikoren proposamenak biltzen ditu Ferradak (2001) hurrengo zazpi postulatu nagusietan:

1. *Hezkuntza prozesu guztiek arrazionaltasun komunikatiboa bultzatu behar dute.* Ideia hau eskola-komunitateak ezagutzak erabiltzeko moduarekin lotuta dago. Izan ere, arrazionaltasun komunikatiboak barne hartzen ditu akordio baliogarrien bidezko gatazka-konponketa eta ulermen intersubjektiboaren bilaketa. Hauetan kideek aukera-berdintasunean daude.
2. *Hezkuntza errealitatea prozesu-soziologiko gisa ulertu behar da, psikologiatik datozen ekarpenak ahaztu barik.* Irakaskuntza teoria askok eskola-porrota banakako indibiduen mugen ondorio direla defendatu dute, baina pedagogia kritikoa, aldiz, ezgaitasun-komunikatiboaren ondorio dela sinesten du.
3. *Giza-talde guztientzako hezkuntza-berdintasuna bilatu behar da,* baina hau ez da homogeneizazio kulturala bezala ulertu behar. Aitzitik, giza-talde sozial guztiek (kulturalak, arrazakoak, etnikoak, generokoak, aniztasun funtzionalekoak...) hezkuntza komunitatean aukera-berdintasunean parte hartzeko eskubidea dute, hezkuntza demokratiko baten alde egin nahi delarik.
4. *Komunikazio arrazionala, lengoiaia eta giza-akzioekin batera, transformazio sozialerako oinarria izan behar dira.* Beste hitzetan esanda, komunikazio arrazional dialogikoen eta giza-agentziaren bitartez, bidezkoagoa,

berdintasunezkoagoa eta libreagoa izango den gizarte bat sustatuko duten mugimendu sozialak antolatu daitezke.

5. *Hezkuntza-akzioarekin erlazioa duten kide guztien parte-hartzea bilatu behar da*, horretarako, guztiek eskolan landuko diren ezagutzen aukeraketan, transmisioan eta ebaluazioan parte hartu behar dutelarik.
6. *Eskola, aldi berean erreproduzitzaila, sortzaila eta transformatzaila da*. Baina eskolak bete behar duen funtzio erreproduzitzaila hurrengoa da: gizarte libreagoa, bidezkoagoa, berdintasunezkoa eta dialogikoagoa lortzeko lagunduko duen balio kulturalak, sozialak eta materialak erreproduzitzea.
7. *Kritika kontzeptua forma multidirekzionalean ulertu behar da*. Edozein proposamenak kritikak jasan ditzake, beti ere, arrazionaltasun komunikatiboaren bidez argumentua hobea dela erabakitzen delarik. Horretaz gain, kritika hauetan ezin dira ahaztu balio unibertsalak (berdintasuna, solidaritatea, demokrazia...)

### 3. METODOLOGIA

Lan honetarako erabilitako metodologia ikerketa sistemikoa izan da. Orobat, hurrengo da zehaztutako helburua: Heziberri 2020 Pedagogia kritikoaren argitan aztertzea. Hori egiteko, marko teorikoa burutu ostean, hurrengo azterguneak definitu dira:

- Lortu nahi den subjektu eredua (ikaslea)
- Aprestuzia: testuinguruaren eta zentzuaren beharra
- Curriculum eredua
- Ikasleen aniztasunaren trataera
- Euskal Kultura
- Generoa
- Irakasleen rola
- Demokratizazioa: komunitatearen partaidetasuna
- Harreman horizontalak eta dialogikoak.

Halaber, erabilitako metodologia kualitatiboa izango da, Heziberri 2020k aztergai bakoitzaren gainean zer aipatzen duena deskribatuko da eta ondoren pedagogia kritikoaren aldarrikapenarekin konparatuko da. Horretarako, lehenik eta behin bilaketa bibliografiko sakona egin da, informazioa bilatzeko hainbat tresna erabili direlarik: datu

baseak (google akademikoa, dialnet, redinet, redie, redalyc...), liburuak zein 236/201 Dekretua (ataritik VII. kapitulura). Informazioa aukeratzeko irizpideei dagokionez, hiru zehaztu dira: ikerketen gaurkotasuna, arloko komunitate zientifikoak aintzat hartzen dituen autoreak eta Euskal Herriko autoreen ikerketak.

## **4. LANAREN GARAPENA**

### **4.1. Lortu nahi den subjektu eredu (ikaslea)**

Lortu nahi den ikasle-subjektu eredu zein den aztertzeko beharrezkoa da I. kapituluko (Xedapen Orokorrak) 4. artikuluari erreparatzea, non Oinarrizko Hezkuntzaren xedeak aipatzen diren. Hona hemen:

- a) Kulturaren oinarriak eskuratu ahal izateko alfabetatzea, dimentsio guztiak orekatuz, euskaldunetik unibertsalera.
- b) Ikasitakoa erabiltzea, modu kontzientean eta integratuan, bizitzaren arlo guztietako egoerak eta problemak konpontzeko eta hobetzeko aukera berriak sortuz, pertsona maila guztietan garatu ahal izan dadin.
- c) Ikasleak helduarorako eta bizitza oso baterako prestatzea, gizabanako diren aldetik; bizikidetzaren harmoniatsua garatzearekin eta gizarte justu eta zuzenago bat eraikitzearekin konprometituak; eta natura zaintzearekin eta garapen jasangarriarekin konprometituak.
- d) Goragoko ikasketak egiteko nahiz lanean hasteko prestatzea, berme osoz, eta bizitzan zehar etengabe ikasteko eta prestatzeko motibatzea.

Hasteko, “a)” xedean hezkuntzaren “funtzio erreproduzitzailea” kontuan hartzen da. Izan ere, hezkuntzaren helburuetako bat gizarteratzea da eta horretarako, gure gizartearen eta kulturaren ezaugarrietako eta balioetako batzuk erreproduzitzen ditu, ikaslea gizartean integratzeko asmoz (Ferrada, 2001).

Hala ere, Freireren (1970) pentsamendua jarraituz, gizakiok gure inguruan gizarteratzeaz gain, hura eraldatzen saiatu behar dugu. Horretan oinarritzen da “c)” xedea, “transformazioarekin” lotu dezakeguna. Freireren (1970) ustetan, gizakia ez da munduari egokitzen, baizik eta munduan integratzen da, eta integrazio horren bitartez jasotzen duen opresioaren kontra borroka egiten du, hau da, gizakia arrazoiketaren bitartez zera egin dezake: mundua ulertu, horri zentzua eman, hausnartu, kritika egin, ideia berriak sortu eta mundua transformatu, gizarte bidezkoa eta hobea lortze aldera.

“B” xedeari dagokionez, ikaslea “konpetentea” izatea bilatzen da. Heziberri 2020ren dekretuaren VII. Kapituluaren arabera, Oinarrizko Hezkuntzak ikasleek garatutako konpetentziak ebaluatu behar ditu: “Konpetentzien arabera hezkuntzan oinarrizko konpetentzia guztiak ebaluatu behar dira ... guztiak baitira beharrezkoak hezkuntza-

xedeak lortzeko”. Beraz, ebaluazioaren helburua hezkuntza xedeen lorpena ziurtatzea balitz ez legoke arazorik, baina askotan ebaluazioa “meritokraziarekin” lotzen da. Horra hor arazoa. Ebaluazioa irizpide meritokratikoetan oinarritzen denean, ikasleek ebaluazioaren emaitza hurrengo dela sumatzen dute: kalifikazio onak lortu dutenentzako oparia (mailaz pasatzen dira, titulua lortzen dute) edo kalifikazio txarrak lortu dituztenentzako zigorra (maila errepikatu behar dute, ez dute titulurik lortzen) (Bowles eta Gintis, 1985).

Azken xedea, “d”, alegia, lanaren prestakuntzaz aritzen da eta aurretik ebaluazioaren inguruan esandakoa aintzat hartzen badugu, eskolak jendea lan merkatuan sartzeko entrenatzen eta sailkatzen duela esan dezakegu. Horren adibide da Baudelotek eta Establetek (1976) egindako ikerketa, non hezkuntzan bi sare daudela azaleratzen duten. Alde batetik, Lehen Hezkuntza Profesionala, klase menderatuei zuzenduta dagoena, non lan indarra eta gutxi kualifikatutako lana nabarmentzen diren. Beste alde batetik, Goiko Maila Sekundarioan, ordea, lan intelektuala egiten da eta menderatzaileei zuzenduta dago. Horrela, hezkuntzaren behe mailetan obedientzia eta pertseberantzia sustatzen dira eta goikoetan, aldiz, autonomia eta ekimena (Bowles eta Gintis, 1985).

#### **4.2. Aprestuzia: testuinguruaren eta zentzuaren beharra**

Ikaskuntzan testuinguruari ematen zaion garrantziari dagokionez, II. kapituluko (Oinarrizko Konpetentziak) 9. artikuluan, (Konpetentzien arabeko hezkuntzaren printzipio metodologikoa) hurrengo esaten da:

- a) Problema-egoerak konpontzea, eskura dauden baliabideak modu integratuan erabiliz.
- c) Adierazpenezko, prozedurazko eta jarrerazko edukiak baliabideak dira, baina ezinbestekoak dira problema-egoerak konpontzeko.
- d) Oinarrizko konpetentziak garatu ahal izateko, egoera errealeko jarduerak proposatu behar dira

Aipatzen denaren arabera, ikasteko egoera errealek erabiltzea bilatzen da eta horiek problematizatzea. Kincheloe eta Steinberge (2000) defendatzen dute ikasleek hezkuntza testuinguruan ikasteaz gain, euren inguruaren eta ikaskuntzaren gaineko kontzientzia hartzen dutela. Hori dela eta, norberaren esperientzia eta ikaskuntza prozesua uztartzu zentzua sortzea gako izaten da.

Freirek ere (1970) ikasleen testuingurua eta euren arteko esperientzia ikaskuntzarako funtsezko osagaiak direla dio eta ikasleak subjektu aktibo, kritiko eta parte-hartzaile gisa hartzen ditu. Modu honetan eskolaren papera hurrengo izango litzateke: ikaslea bere

errealitatera hurbiltzen eta berau problematizatzen lagunduko dioten esperientziak sortzea. Testuinguru honetan, kontzientizazioa apendizaiaren gako bihurtzen da. Kontzientizazioa prozesu bat da, zeinean gizakiak euren buruaren gaineko zein errealitateko kontzientzia kritikoa eskuratzen duen, mundua transformatzeko helburuarekin. Prozesu hori ikasleen eguneroko esperientziatik abiatu behar da, pertsonak elkarlanean daudelarik. Hala ere, dekretuan inon ere ez da aipatzen ikasleek pairatzen dituzten opresioez ohartu behar direnik, ezta horiek aldatzeko akziorik egin behar dutenik. Hortaz, testuingurua kontuan hartzen bada ere, ezin dezakegu esan Heziberri 2020k hezkuntzaren funtzio askatzailea kontuan hartzen duenik.

### **4.3. Curriculum eredia**

III. Kapituluaren (Curriculum antolamendua) curriculumak osatzen duten elementuak aipatzen dira: ikasgai bakoitzari dagozkion edukiak modu integratuan aplikatzeko oinarriko konpetentziak, helburuak, edukiak, metodologia eta ebaluazio irizpideak. Beraz, Heziberri 2020k *curriculum integratua* izatea bilatzen du, ikasgaiak konpetentzien inguruan antolatzen dituelako.

Bersteinek (1988) curriculum integratuak botere harremanak aldatzeko aukera zabaltzen duela dio, hori dela eta, curriculum honen bidez hezten diren ikasleak transformazio kultural eta sozialaren aldekoak izateko aukera gehiago dago. Baina, eskolako ordutegietara eta antolaketari erreparatuz gero, ikusiko dugu ikasgaiak direla ikaskuntzaren zentroa. Beraz, errealitatean *curriculum collection-a* (irakasgaika antolatzen dena) gauzatzen da. Curriculum mota honek boterearekin erlacionatutako eta ezagutzen arlo zehatzetan espezializatutako profesionalak sustatu ohi ditu, pertsona hauek aldaketen aurkakoak izatera bideratzen dituelarik (Berstein, 1988).

Testuinguru honetan, curriculumak gizartearen ikuskera bat da: kultura baten errepresentazioa da eta hizkuntza-forma, giza-esperientzia, giza-harreman eta pentsatzeko modu jakinak legitimatzen ditu mekanismo jakinen bitartez (Apple, 1979).

### **4.4. Ikasleen aniztasunaren trataera**

I. Kapituluako (Xedapen Orokorrak) 2. artikuluan, Oinarriko Hezkuntzaren irizpide orokorrei buruzkoa Oinarriko Hezkuntzak pertsona guztien hezkuntza-eskubidea bermatzearen beharra aitortzen da. Horretaz gain, VI. kapituluaren (Tutoretza, Orientazioa eta Aniztasunaren Trataera) 37. artikuluan, Aniztasunari erantzuteko neurriei



buruzkoan, hurrengo baldintzak dituzten ikasleei aukera berdintasuna eskaini behar zaiela esaten da: desgaitasunen bat edo jokabide-nahaste larriak dituztenei, ikasteko zailtasunak dituztenei, desgaitasun intelektual handiak dituztenei, hezkuntza-sisteman berandu sartu direnei, egoera pertsonal edo eskolaldi bereziak izan dituztenei, desberdintasun sozialak pairatzen dituztenei, eta arreta-faltagatik eta hiperaktibitateagatik desoreka dutenei. Era berean, aniztasunari ematen zaion erantzunak inklusio-printzipioa kontuan hartu behar duela esaten da, hezkuntza muinbakarra eta banakakoa sustatuz. Aniztasuna tratatzeko neurrien artean, hurrengoak aipatzen dira:

Dagozkien espezialitateko irakasleak eta profesional kualifikatuak ezartzea, ikasgelan bi irakasle batera aritzea, tutoretza pertsonalizatua, ikasgelako harremanak aberasteko metodologia-aldaketak, taldeak bikoiztea, eskola-orduek kanpoko laguntzak, banakako lan-planak, curriculumak aberastea, aldatzea edo hedatzea, derrigorrezko eskolatzea beranduago edo lehenago hastea, edota eskolatze-aldia malgutzea.

Behin hau esanda, garrantzitsua da nabarmentzea aniztasunari eman behar zaion erantzuna ez dela egokitzapenetik eman behar, baizik eta transformaziotik. Aniztasuna eta egokitzapena baino ez badira azpimarratzen, lortuko den gauza bakarra ezberdintasuna areagotzea izango da eta ez berdinen arteko bizikidetzaren bultzatzea.

Si nos centramos en la adaptación del currículum a los ritmos de aprendizaje del alumnado, estamos legitimando la desigualdad, al enseñar, por ejemplo, trabajos manuales para los grupos más desfavorecidos, y tecnologías de la información y la comunicación o idiomas para las personas y colectivos cuyos aprendizajes forman parte de su cotidianidad. Por el contrario, la implementación en los centros y en los procesos educativos de la unidad en la diversidad o de la igualdad de las diferencias conlleva un aprendizaje de calidad para todas y todos ya que hay un cambio metodológico y organizativo caracterizado porque todas las personas y colectivos implicados en un proceso educativo -no sólo el profesorado o el grupo experto- deciden en un plano de igualdad qué aprender, cómo y cuándo hacerlo (De Mello eta Larena, 2009. 127. or.).

Girouxen (1994) arabera, aniztasunaren trataera ez da soilik aukera berdintasunari buruzko perpausetan geratu behar, beraz, aurki dezakegun hezi instituzional edo sozialak ezabatzeko lan egin behar da, edozein kolektiboren sarbidea bermatzeko. Hori dela eta, curriculumak kultura postmodernoaren ezaugarriak kontuan hartu behar ditu (espezifikotasna, ezberdintasuna, pluraltasuna...) eta ekintza pedagogikoetan kontzeptuen eta gertaeren gaineko ikuskera anitzak eskaini behar ditu, horiek modu berri eta kreatibo batean irakurtzeko.

Applek (1979) talde sozial jakin batzuen abantailak ekiditeko curriculum demokratiko bat eraikitzea proposatzen du. Baina demokrazia ez da erretorika politikoan eraikitzen,

baizik eta egunerokotasunean. Hori dela eta, beharrezkotzat hartzen da komunitatearen partaidetasuna eskoletan (Apple eta Beane, 2000).

Era berean, aipatu behar da hezkuntzaren psikologizazioaren ondorioz, eskolan ematen diren ezberdintasunak gaitasun indibidualei atxikitzen ohi direla, giza estrukturen eragina kontuan hartu barik. Aurretik jada aipatutako lan-merkatuko ezberdintasunak erreproduzitzeaz gain, eskolak erdi mailako kapital-kulturala (Bordieu eta Passeron, 1970) eta lengoaia kode landua (Bernstein, 1989) erabiltzen ditu. Testuinguru honetan, kapital-kultural ezberdina eta lengoaia kode murriztua duten ikasleek zailtasun gehiago izango dituzte ikasketak lortzeko. Hori dela eta, hezkuntzak aniztasuna transformaziotik abiatzen ez badu, ikasleek bi aukera baino ez dituzte: kapital-kulturala eta lengoaia kodea aldatu, oso zaila izango dena; edo hezkuntza- sistematik kanpo geratzea. Izan ere, eskolan ikasleak gaitasunen arabera taldekatzen dira eta gaitasun horiek egoera sozial baten ondorio direnez, taldekatzean bazterketa sortzen da (Apple, 1996).

Beraz, transformaziorako hezi nahi badugu, aniztasuna elementu aberasgarritzat hartu behar dugu gizakion eta giza-taldeen harremanen artean. Orobat, hezkuntza aktore estrukturala denez, estrukturen gainean hausnartu beharra dago, baita estereotipoak sustatzen dituzten hezkuntza praktiken gainean ere, lan guztia transformazio sozialera bideratuz (Molier Garcia, Traver Martí, Ruiz Bernardo eta Segarra Arnau, 2015).

#### **4.5. Euskal Kultura**

III. kapituluaren (Curriculumaren antolaketa) 10. artikuluan, elebitasuna eta eleaniztasunari buruzkoan, bi hizkuntza ofizialen erabilera sozial desorekatua konpentsatzeko, euskarak lehentasunezko tratua izango duela esaten da. Era berean, dekretu osoan zehar “euskal” munduaren gainean hitz egitean hizkuntzari egiten zaio erreferentzia, kultura albo batera geratzen delarik.

Argi dago, gure kulturaren ondare garrantzitsuena euskara dela eta Euskal Herriko gizarteak eta Eusko Jaurlaritzak hori bultzatzeko sekulako ahaleginak egin dituztela, batez ere, azkeneko hamarkadetan. Hala ere, “gauza bat da, ordea, euskara ikastea eta heziketa euskaraz egitea eta bestea euskalduntzea. Euskalduntzeko, euskara ezagutzeaz gain, euskal gizartean sortu edota egokitu diren kultur adierazpen nabarmenak bereganatu behar dira” (Iztueta, 2004, 19. or.).

Beraz, erraz ikus dezakegu gaur egungo curriculumak ez duela euskal kultura aintzat hartzen, eta bertan soilik euskal dimentsioa aurki dezakegula (Bilbao, Ezkurdia, eta Perez, 2004). Iztuetaren (2004) arabera, horren arrazoia estatuak bere existentzia zalantzan jar lezakeen nazio arazorik onartu ezin duela da. Errealitate hori testuliburuaren gainean egindako analisiek azaleratzen dute. Izan ere, Euskal Herrian kokatutako informazio soziokulturala gero eta txikiagoa izaten joan da, gaur egun ia desagertua dagoelarik (Bilbao, Ezkurdia, eta Perez, 2004).

Hortaz, ikaslea subjektu kulturala den aldetik, curriculumak derrigorrezko eskolatzearen ondorioz, kultura hegemonikoan hazia eta berdindua izateko papera betetzen du (Ezkurdia, 2004).

#### **4.6. Generoa**

Garrantzitsu deritzogu generoarekin lotutako alderdia aztertzeari, estatuko LOMCEk (Espainiako Hezkuntzaren Kalitatea Hobetzeko Lege Organikoak) ez bezala, Heziberrik kontuan hartzen baitu. Hain zuzen ere, III. kapituluaren (Curriculumaren antolaketa) 17. artikuluan hezkidetzaren helburuak arloetan eta ikasgaietan txertatzeko irizpideak agertzen dira eta horiek pedagogia kritikoarekin bat datozela esan dezakegu.

Izan ere, pedagogia kritikoak generoaren gaineko eraikuntza sozialak aztertzen ditu: eskolan sustatzen diren estereotipo sexistak; imajinario eta pentsamendu maskulinoaren iraunkortasuna eredu nagusi bezala; maskulinitatearen eraikuntza ideologikoa eta kurrikulumean hartzen duen lekua; ezagutzaren, genero identitatearen eta boterearen arteko harremanak eta ezberdintasunean oinarritutako praktikak transformazio kritikora zuzentzea, beti ere, kontzientzia-hartze eta ahalduntze-prozesu baten ostean (Carbonell Sebarroja, 2015). Hala ere, azken urteotan genero ezberdintasunaren alde hainbat aurrera pauso eman diren arren, argi dago oraindik ez dugula berdintasuna lortu. Beraz, borroka horretan jarraitu beharra dugu.

#### **4.7. Irakasleen rola**

Dekretuaren IV. kapituluaren (Ikastetxearen Proiektu Instituzionalak eta Plangintza) 30. artikuluan, langileen prestakuntza eta ebaluazioari buruzkoan, irakaslearen helburu nagusia eta eginbeharrak aipatzen dira. Irakasleen helburu nagusia ikasleek oinarrituko konpetentziak eskuratzen laguntzea da, horretako izan behar duten profila hurrengoak delarik:

- a) Ikasleek pentsatzen eta ikasten ikasteko, komunikatzen ikasteko, besteekin bizitzen ikasteko, izaten ikasteko eta egiten nahiz ekiten ikasteko prozedurak irakastea.
- b) Gelako ikaskuntza-egoeren proposamenak egitea, aplikatzea eta ebaluatzea, oinarri hauek hartuta: irakaskuntzako edukiak, ikasleen ezaugarriak eta oinarrizko konpetentziak, zeharkakoak zein diziplinazkoak.
- c) Ikaskuntza- eta irakaskuntza-prozesuak ikertzea, berriztatzea, garatzea eta ebaluatzea, gogoeta eginez haien eta irakasle-taldeen praktikari buruz eta prestakuntza-sareei buruz.
- d) Ikaslearengan ikasteko grina piztea, eta, familiarekin elkarlanean, haren bizitza-proiektuaren eraikuntzan orientazioa ematea.
- e) Proposamen didaktikoak ikasle bakoitzaren premietara egokitzea eta doitzea.
- f) Beste irakasleekin eta hezkuntza-eragileekin elkarlanean jardutea, eta ikastetxearen kudeaketan eta etengabeko hobekuntzan parte hartzea.
- g) Jarduerak gure erkidegoko hizkuntza ofizialetan gauzatzea, eta, hala badagokio, atzerriko hizkuntzaren batean.
- h) Informazio eta Komunikazio Teknologiak erabiltzea eta curriculumean txertatzea.
- i) Lanbideari buruz, eta eragile berritzaile den aldetik garatutako gizarte-konpromisoari dagokionez, ikuspegi etikoa garatzea.
- j) Arazoak eta gatazkak konpontzea.
- k) Norberaren prestakuntza jarraitua planifikatzea, norberaren lanari buruzko gogoeta eginez.

Freirek (1973) defendatzen du hezitzailearen funtzioa ez dela ikasleek asimilatuko dituzten kontzeptuak transmititzea, non aldez aurretik landutako eta bukatutako ezagutzak pasiboki eskuratuko dituzten. Aitzitik, hezitzaileek edukiak problematizatu behar dituzte. Ideia hau, “d” atalekin lotu dezakegun arren, ikusiko dugu ez dela kontzientzia kritikoa aipatzen, zeinaren bitartez ikasleek euren eguneroko bizitzan ematen diren esplotazio harremanak azaleratuko dituzten. Honekin guztiarekin bat dator Giroux (1992). Hala ere, haren ustetan irakasleek ikasleen hurbileko bizitza-egoerak ez ezik, subjektibotasunak eta identitateak transmititzen dituzten joera etiko eta politikoak ere problematizatu beharra dute. Horrela, irakasleek gizartean ematen diren ezberdintasunen gaineko kontrol teorikoa izan behar dute, mugen pedagogiaren alde lan egiten dutelarik.

Horretaz gain, Girouxek (1990) irakasle kritikoak *intelektual transformatzaileak* izan behar direla dio. Horretarako, hurrengo eginkizunak dituzte: euren praktika hausnarketa teorikoan oinarritzea (c eta k atalekin erlaziona daiteke), arrakasta akademiko altuena lortzen duten hezkuntza-esperientziak eta teoriak ezagutzea (f eta k atalekin harremana izan dezake), eta egiten dituzten hezkuntza eskuhartzeak zer ideologia bideratzen duten zalantzan jartzea (i atalarekin lotu daiteke). Halaber, Girouxek (1992) defendatzen du irakasle intelektuala erreferente ideologiko bat izan behar dela: pasioz beteta eta borroka kolektiboarekin, justiziarekin eta zoriontasunarekin konprometituta egon behar du.

Gauzak horrela, irakasleak ez dira tekniko edo burokrata bezala ikusi behar, baizik eta eztabaidatzearekin eta kritikarekin konprometituta dauden pertsonak bezala,

liberazioaren alde daudenak. Horretarako garrantzitsua da pedagogikoa politikoago bihurtzea, baita politikoa pedagogikoago ere (Giroux, 1990).

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de forma liberadora, es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (Giroux, 1990: 178. or.).

#### **4.8. Demokratizazioa: komunitatearen partaidetasuna**

IV. kapituluaren (Ikastetxearen Proiektu Instituzionalak eta Plangintza) ikastetxe bakoitzeko proiektu instituzionalak lantzeko eta horretarako baliabideak planifikatzeko, hezkuntza-komunitate osoak parte hartzen duela esaten da: familia, eskola, unibertsitatea, administrazio publikoa, tokiko gobernuak, komunikabideak, elkarte eta erakunde soziokulturalak etab. Orobat, 28. artikuluan, hezkuntza-komunitatearen eta bestelako erakundearen partaidetzari buruzkoan, zera esaten da: “hezkuntza-komunitateak gobernu-eta funtzionamendu-organoen bidez parte hartzeaz gainera, zuzendaritza-taldeek sustatu egingo dute –beren autonomia-esparruaren arabera eta Ikastetxeko Hezkuntza Proiektuan jasota– hezkuntza-komunitate osoak parte hartzea, sektore guztien arteko lankidetzaren sustatzeko jardueren bidez”.

Horretaz gain, aipatu behar da *demokrazia* hitza soilik bitan agertzen dela. Alde batetik, diziplina barruko konpetentziei buruzko 8. artikuluan, gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia gizarte guztiz *demokratiko*, solidario eta inklusibo bat garatzen laguntzeko baliogarria dela azaltzen da. Beste alde batetik, 56. artikuluan hezkuntza-sistemaren ebaluazioa aztertzean gardentasuna eta parte-hartze *demokratikoa* hezkuntzaren kudeaketan lortzen dela irakur daiteke.

Freireren (1969) aburuz, hezkuntzan komunitatearen parte-hartzea eta demokrazia ezinbesteko elementuak dira praktiken, hausnarketan eta akzioen bidez mundua transformatzeko. Era berean, Applen eta Beanen (2000) arabera eskola-arrakasta lortzen laguntzen dute, baita aukera-berdintasuna ere. Illdoarekin jarraituz, zera defendatzen dute: komunitatearen parte-hartzea ez dela eskola-kontseiluaren formalismoan geratu behar. Beraz, familien, ikasleen, irakasleen eta beste komunitate agenteen parte hartze demokratikoa sustatzeko formulak bilatu behar dira.

Horrek eskatzen du komunitate osoak (eta ez minoria batek komunitate osoaren izenean) hezkuntzan duen erantzukizuna aitortzea eta modu kooperatiboan dialogoaren erabilteza,

kontzientzia kritikoa lortzeko. Horrela, hegemoniaren kulturarekin bat datozen esanahiak hauteman eta komunitatean berriro eraikiko dira (Ramirez Bravo, 2008; Molier Garcia, Traver Martí, Ruiz Bernardo eta Segarra Arnau, 2015).

Idea honekin, bat dator Applek (1987). Bere ustez, “goitik” ezarritako curriculumaren beharrez, komunitateak curriculumera eraiki behar du, euren balio eta interesen arabera ezagutza soziala lortzeko eta horrela, transformazioa sustatzeko. Hau esanda, nabarmendu behar da Heziberri 2020ren elaborazioan hezkuntza-erakunde ezberdinak parte hartu duten arren, ez dela “profesionalak” ez diren komunitatearen ekarpenik bilatu.

#### **4.9. Harreman horizontalak eta dialogikoak**

Heziberri 2020an dekretuan ez dira inoiz aipatzen “dialogo” eta “harreman horizontal” kontzeptuak. Era berean, “elkarrizketa” bitan baino ez da agertzen. Lehenengo, atarian zera esaten da: “kultura bakoitzak premia horiei emandako erantzunak ere ezagutu behar dira, etnozentrismoa saihestu eta bestelako kulturen ekarpenak balioetsi edo onetsi, kultura-artekotasunaren eta kultura-inklusioaren bidez errespetua eta elkarrizketa sustatu asmoz kulturen artean”. Bigarrenik, I. kapituluko 2. artikuluan aipatzen da:

- i) Eskolako bizikidetzaren egokia izango bada, hezi beharra dago bake positiboan, giza eskubideetan, justizian, elkarrizketan eta inklusioan. Hezkuntza-erakundeak dituen sailak Ikastetxeko Hezkuntza Proiektuak sustatuko ditu –bakearen kulturari eta genero-indarkeriaren prebentzioari buruzkoak–, kulturen, generoen, eta sexu-orientazioaren aniztasuna eta gizonen eta emakumeen arteko aukera-berdintasuna, elkarrizketa, garapen emozionala, gatazkak modu baketsuan konpontzeko estrategiak, eta hezkuntza-komunitateko kide guztien eskubideak eta betebeharrak.

Ikus dezakegunez, elkarrizketa kontzeptua beti bizikidetzaren kontzeptuarekin lotuta azaltzen da, eta ez irakaskuntza-ikaskuntza prozesuarekin. Absentzia honek agerian uzten ditu hezkuntza sisteman eman ohi diren harreman bertikalak, Bowles eta Gintisen (1985) arabera lan munduko harreman hierarkikoen isla direnak: botere harreman Estatutik, administrazioetara ematen dira, eta ondoren, ikastetxetara, irakasleetara eta ikasleetara, hurrenez hurren.

Honen aurrean, Freireren (1970) akzio dialogikoaren teoria eta Habermasen (1987) akzio komunikatiboaren teoria aurkitzen ditugu. Freirek harreman bertikalek ikasgelan mendekotasunak sortzen dituela dio. Beraz, transformazioa bilatzen badugu, prozesu dialektikoen alde egin behar dugu. Izan ere, prozesu hauen dialogo, konpromiso eta transformazio-akzioen bitartez, zapalkuntza egoeren aldatzea faboratzen da. Illdarekin

jarraituz, Freirek horrela definitzen du dialogoa: “una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador” (Freire, 1997, 100. orr). Era berean, dialogoaren ezaugarrietako bat komunitatearen partaidetasuna da, jakintza ezberdinaz uztartuz (herri jakinduria barne), errealtatearen analisisa eta ulermen solidarioa lortzeko: “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, 69.orr.).

Orobat, Habermas (1987) dialogoaren garrantzia azpimarratzen du, aintzat hartuz intersubjektibotasunaren bitartez ezagutzak sortzen ditugula. Horrela, komunitatean argumentuen bitartez akordioak lortu eta transformaziorako akzioak koordinatu daitezke.

Para ambas partes la tarea de interpretación consiste en incluir en la propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la versión revisada “su” mundo externo y “mi” mundo externo, sobre el trasfondo de “nuestro” mundo de la vida, queden relativizados en función de “el mundo” y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir suficientemente (Habermas, 1998, 145. or.).

## **5. ONDORIOAK ETA AURRERA BEGIRAKO PROPOSAMENAK**

Argi dago, curriculumak pertsonaren hezkuntza prozesuan eragina duela eta bere identitatearen eraikuntza baldintzatzen duela. Izan ere, curriculumak zehaztu egiten du zer, nola, noiz, nori, non eta zertarako irakatsi behar den.

Egia da, Heziberri 2020k aurrerapausoak eman dituela, esaterako, eskola inklusiboaren eta metodologia aktiboen alde egiten du. Era berean, estatuko hezkuntza legearekin alderatuz gero, generoa eta hezkidetzak kontuan hartzen ditu. Hala ere, curriculum kritikoa izateko beharko lituzkeen beste elementu asko ahazten ditu (harreman horizontal eta dialogikoak, transformazioa eta komunitate osoaren benetako partaidetasuna, kasu). Horretaz gain, ez du curriculum nazional baten alde egiten, euskal dimentsioa baino ez baitu kontuan hartzen. Testuinguru honetan, Heziberri 2020k LOMCEren euskal-egokitzapena dela esan dezakegu.

Gauzak horrela, Heziberri 2020k estatuak legitimatzen duen ezagutza hegemonikoa erreproduzitu baino ez du egiten. Ezagutza hegemonikoa estatuak, jakintzaren gainean duen kontrolaren bitartez, ezagutza neutro eta bakartzat hartzen duena da. Ezagutza hori curriculumean islatuta agertzen da eta ondoren ikasgeletan lantzen diren ikas-materialetan ere bai. Modu honetan, gainerako kulturen eta gizataldeen ezagutza ez-legitimoak gutxiesten dira.

Aipatu dugun legez, curriculumak irakatsi beharrekoa aukeratzen eta antolatzen du. Pedagogia kritikoak, ordea, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuren gainean hausnartzen, botere harremanak antzematen, ezagutzak zalantzan jartzen eta taldean prozesu dialogikoen bidez ezagutza berriak eraikitzen ditu. Beraz, nola uztartu ditzakegu bi kontzeptu hauek? Erantzuna hurrengo izango litzateke: curriculum ireki eta kritiko baten bitartez. Curriculum horrek aintzat hartu beharko lituzke testuingurua, harreman horizontal dialektikoak eta ikasle, irakasle eta komunitate osoaren parte hartzea, intersubjektibitatearen bitartez curriculum berreraikitzeke.

Hortaz, curriculum itxiak ikaslea euren errealitatearekin kontaktuan jartzeko oztopo bat dira eta ez dio baimentzen ideiak aurkitzea, partekatzea, eztabaidatzea eta berreraikitzea. Horrexegatik, irakasleok ikasleen eta euren errealitatearen arteko erlazioak ulertzeko eta ikas-irakas prozesuan integratzeko ahalegina egin behar dugu. Eskolaren papera, batez ere, eskola publikoarena, ez da erreproduzio ideologiko eta sozialtzat interpretatu behar, baizik eta ikertzeko eta hegemoniari erresistentzia egiteko leku bat bezala. Horrela, beharrezkoa da ikasgelan dauden kulturak eta aniztasuna kontuan hartzea eta horiek baliatzea ezagutzen elkartrukea egiteko eta arazo ezberdinei erantzun alternatiboak emateko.

Beraz, irakasle kritiko eta intelektualak izan nahi badugu, gure eguneroko praktikan egiten ditugun esku-hartzen gaineko ikerketa xumeak egin ditzakegu, praktika horietan eta oinarritu nahi garen teorien artean ematen diren kontraesanak hautemateko. Horretaz gain, taldean eztabaidatzea, modu dialektikoan arrazoitzeak eta erabakiak era demokratikoan hartzea kontraesan gehiago aurkitzen lagun dezakete, baita hezkuntzan bikaintasuna lortzeko konpromiso partekatu bat eraikitzen ere. Orobat, ezinbestekoak dira autohausnarketa, interes hegemonikoen azalratzea eta egoera ahulagoa duen pertsonen interesak babesteko borroka. Hauen guztien helburua transformazioa lortzea eta bidezkoa eta berdintasunezkoa izango den gizartea eraikitzea izan behar da. Izan ere, hezkuntzan aldaketa transformatzaileak ematen ez badira, gizartean ematea oso zaila izango da. Hori horrela, irakasleok ez baditugu hezkuntzan egiten diren erreformak, proiektuak... zalantzan jartzen, nola lortuko dugu pedagogia kritikoak aurrera egitea?

Amaitzeko, aurrerako ikerketa ildo bezala Heziberri 2020k proposatzen dituen edukien azterketa kritikoak proposatu nahi da, baita eguneroko jardunean eskoletan transmititzen den curriculum ezkutuarena ere.



## 6. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- 236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. *Euskal Herriko Agintzaritzaren aldizkaria*. EAE, 2016ko urtarrilaren 15a, Zk 9, 1-46 orr.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Apple, M.W. (1987). *Educación y poder*. Madril: Paidós.
- Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madril: Morata.
- Apple, M.W. eta Beane, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madril: Morata.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Bartzelona: Graó.
- Azkarraga Etxagibel, J. (2010). *Hezkuntza, gizartea eta eraldaketa kooperatiboa: Zenbait gogoeta, Gizabidea Fundazioaren hausnarketa estrategikorako*. Eskoriatza: LANKI-HUHEZI
- Azkarraga Etxagibel, J. (2014). Hezkuntzaren, desafio sistemikoen aurrean. Inguruak: *Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria*, 57-58, 2557-2571. 2016-12-03an berreskuratua, hemendik: <http://www.civersity.net/files/57-58.pdf>
- Baudelot, Ch. eta Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madril: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Bartzelona: Gedisa.
- Berstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madril: Akal.
- Berstein, B. (1996). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las Transmisiones educativas*. Madril: Akal.
- Bilbao, B., Ezkurdi, G. eta Perez, K. (2004). *Euskal curriculumaz ala Euskal dimentsioa curriculumean?* Donostia, Utrisque Vasconiae
- Borquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Mexico: Trillas.
- Bourdieu, P. eta Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Bartzelona: Laia.
- Bowles, S. eta Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madril: Siglo XXI.
- Camdepadros, R. eta Pulido, C. (2009). La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica. In Flecha García, R. eta Steinberg, S. (arg.), *Pedagogía crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1 (3), 56-73. 2017-01-09an berreskuratua, hemendik: [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_03/n10\\_03\\_campdepados\\_pulido.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_campdepados_pulido.pdf)
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Bartzelona: Oktaedro.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madril: Ediciones Morata.
- De Mello, R. eta Larena, R. (2009). Pedagogía comunicativa crítica en los centros educativos. In Flecha García, R. eta Steinberg, S. (arg.), *Pedagogía crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 119-140. 2017-01-09an berreskuratua, hemendik: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898008>

- Di Caudo Villoslada, M.V. (2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y curriculum. *Praxis & Saber*, 8 (4), 15-39. 2017-02-27an berreskuratua, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4805890.pdf>
- Esteve Zarazaga, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ezkurdia Arteaga, G. (2004). *Curriculum eta ingurunea Euskal Herrian*. Donostia: Utrisque Vasconiae.
- Fernandez, I. eta Arandia, M. (2003). *Hezkuntzako ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraikiz*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1992). Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación. In Giroux, H. eta Flecha, R. (arg.). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). Hacia una pedagogía de la política de la diferencia. In Giroux, H. eta Flecha, R. (arg.). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gómez Torres, J. eta Gómez Ordoñez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, 6, 181-190. 2017-01-15ean berreskuratua, hemendik: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4638339.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Imaz Bengoetxea, J. (2008). Hezkuntzari soziologiatik begira. *TANTAK*, 39, 51-85. 2016-12-14an berreskuratua, hemendik: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak/article/view/3144>
- Imaz Bengoetxea, J. (2011). *Hezkuntzaren soziologia*. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea. 2016-12-14an berreskuratua, hemendik: <http://ikasmaterialak.korpoweb.com/hezkuntza/hezkuntzaren-soziologia>
- Iztueta, P. (2004). Hitzaurrea: Euskal curriculum lorkizun. In Bilbao, B., Ezkurdia, G. eta Perez, K. (arg.), *Euskal curriculum ala Euskal dimentsioa curriculumean?* (9-25 or.). Donostia, Utrisque Vasconiae
- Kincheloe, J. eta Steinberg, S. (2000). *Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- Lopez Goñi, I. eta Uribe Etxebarria, A. (arg.). (2005). *Pedagogo sortzaileak: teorien iturburu*. Donostia: Xangorin
- Molier Garcia, O., Traver Martí, J., Ruiz Bernardo, M. eta Segarra Arnau, T. (2015). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. 2016-03-14an berreskuratua, hemendik: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *FOLIOS*, 28, 108-119. 2016-12-13an berreskuratua, hemendik: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>

- Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*. 21(1), 173-188.
- Unceta Satrústegui, A. (2008). Cambios sociales y educación: notas para el debate. *Revista de educación*, 347, 179-182. 2017-03-13an berreskuratua, hemendik: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/12407/19/00>