

Paradigma zaharrak eta berriak Hezkuntzaren Soziologian

Paulo Iztueta Armendariz
Filosofian lizentziatua, Soziologian doktorea
UPV/EHUko irakaslea Hezkuntza Zientzien Sailean

Gure ibilbide akademikoa diziplina horretan egin da eta horretara mugatuko ditugu gure erroak. Labur-zurrean hemen, luzeago eta sakonago argitaratu gabeko beste lan batean (Iztueta, 1992).

Hezkuntzari buruzko teoria soziologiko nagusien artean paradigma ezberdinak sortu eta koexistitu izan dira, testuinguru eta garai ezberdinetan garatuak izan direnak.

XX. mendeko 1950-1960ko hamarkadetan zehar bi teoria bederen garatzen dira indar gutxiagorekin ala gehiagorekin.

Batetik, paradigma *funzionalista* daukagu eta hemen hezkuntzaren eta lanpostuaren arteko harremanaz jarduten da, nagusiki ikuspegi erreformistatik aztertuta. Hezkuntza inbertsio bezala zabaldu eta gizartean eginkizun berri bat hartzen hasten denean instituzionalizatzen da ikuspegi hau. Gaiok lantzen dira: industrialismoaren ekarria eta lanpostu kualifikatueterako prestakuntza akademikoa bermatzeko giza kapitalean inbertitu beharra, gizarte-mugikortasuna eta aukera-berdintasuna, gizarte-estratifikazioaren teoria eta gizarte-ezberdintasunak, eta abar. Bestetik, berriz, *gatazka eta erreproduktzioaren* teoria. Hemen, aurreko paradigman bezala, zenbait bertsio lantzen dira: webertar tradizioan oinarritzen den Collins eta Thurow-en kredentzialismoa, boterearen adierazpen gisa, menperatzailearen eta menperatuaren arteko harremanak aztertzen dituena, Bourdieu eta Passeron-en erreproduktzioaren teoria, Bernstein-en kodigo soziolinguistikoen teoria, eta tradizio marxistan oinarritzen diren Althusser-en Estatuaren aparatu ideologikoa, Baudelot eta Establet-en eskola-sareen teoria, eta Bowles eta Gintis-en korrespondentziaren teoria.

Geroago, 1980ko hamarkadatik aurrera, Hezkuntzaren Soziologia berrituan hurbilketa etnografikoek, etnometodologikoek eta neomarxistek egiten dituzten ekarpen garrantzitsuei esker, era askotariko norabideak hartuko ditu hezkuntza-azterbideak eta paradigma berri alternatiboak agertuko dira, hala nola: ildo interpretatzailearen

sarrera (Berger, Lukmann, Shutz), Blumer-en tradizioko Woods eta Hammersley-ren interakzionismo sinbolikoaren gorakada, Young-en ezagutza eta kontrola, ezkutuko eta ageriko curriculumaren Soziologia, Mehan-en eskola-estruktura estrukturatzailea edo, orokorrean Giddens-ekin (1976) esateko, estruktuzioaren aurkikuntza, Giroux eta Willis-en produkzioaren eta erresistentziaren teoria, Apple-ren estatu-boterearen zentralitatea. Bidean, gai berriak agertuko dira lehen mailan, hala nola: Arnot-en genero eta etniaren dimentsioak, azkenaldion migrazio-mugimenduek eragindako hezkuntza multikulturalaren garrantzi politiko eta akademikoa, errebindikazio indigenistaren fenomenoak eta horren neurriko etnohezkuntzaren planteamendua, batez ere Hego Amerikako hainbat herrialdetan planteatzen dena. Estatu-nazioen menpeko nazioetan kultura eta hizkuntza minorizatuek testuinguru elebidun eta multikulturaletan dituzten arazo espezifikoak da jarduna, non asimilazioaren kontzeptua, euskal kasuan bezala, oinarritzeko kontzeptua baita. Abiapuntutzat testuinguru partikularrak hartuz gero, etnonazionalismoaren kasuan bezala, unibertsaltasunaren ikurra daramaten multikulturalismoa, integrazioa eta inklusioa bezalako kontzeptuek adiera nahasi eta sarritan kontrajarriak ere har ditzakete.

Paradigma berriak eta ekarpen sektorialak

Badira hezkuntzaren pentsamendu soziologikoaren bilakaeran eragiten duten gizarte-faktoreak eta, horiek direnez gero erronka berrien aurrean jartzen gaituztenak, batzuk aipatzera goaz.

Postmodernitatea

Modernitateak, Erdi Aroko ilundegi teokratikoaren tradizioarekin hautsiz, arrazoiaren erresuma ezarri zuen, dena argiz betea eta jakintza hutsez ilustratua, eta irekitzen zen gizarte-eredu berriari liberalismoak gizakiari zoriona agintzen zion. Baina gertatzez iragarritakoa ez da bete, alderantziz, suntsiketa ekologikoa ekarri du, eta erregimen autoritarioekin, mugarik gabeko gerrekin, giza eskubideen etengabeko urratzeekin antihumanismo ankerra nagusitu da. Maila akademikoan, berriz, diskurtso metahistoriko eta linealak ireki zituen. Europa osoan ideia unibertsalen garaia ireki zen eta inperialismo ilustratuak bere metropolietatik herentzia intelektual hori esportatu zuen kolonia-herrialde izandakoetara.

Postmodernitateak, hain zuzen, modernitatearen kate-begi hori hautsi du. Unibertsalismoaren orjakeria lineal eta bertikalari postmodernitatearen zoru horizontala, kontestuala, kontrajartzen zaio. Postmodernitatea ezaugarritzeko orduan, Lyotard-ek (1979) elementu immaterialak aipatzen ditu. Arima-egoera bat adieraziko luke, espiritu-egoera bat, eta horrekin batera, jardunbide askotan baliorik ez ikustea, zentzurik eza. Derrida-k (1967) modernitateko eredu eta paradigmak «deskonstruzio»aren kontzeptua lantzen du eta horrek, funtsean, arrazoimenaren heriotza, nihilismoaren sustatzea eta Historiaren bukaeraren teoria inplikatzeko ditu. Zalantzan jartzen da modernitateak indarrean jarritako legezko funtzionamendua. Egoera honek bere eragina izan du Giza eta Gizarte Zientzietan, batez ere filosofia, literatura eta arteetan. Eredu sozial eta kulturalen globalizazioa bultzatu du eta, bide batez, baita gizakiaren errobotizazioarako joera ere.

Azken urte hauetan alderdi askotatik begiratuta aztertu izan da hezkuntzaren eta postmodernitatearen arteko harremana (García, 2004). Harreman hori, alabaina, konplexua gertatzen da hezitzaileentzat, korrante honek ez baitu eskaintzen gizarte-bidegabekeriak bereizteko ezein irizpiderik (Vattimo, 1994). Baldintza postmodernoa konplexua, paradoxikoa eta eztabaidatua bada ere, aldi berean esanguratsua ere bada hezkuntzarentzat, beste arrazoien artean, mota askotako gaitasunak, ikuspegi berriak eta eraldaketa kontraesankorrak ekintza-bidean jartzeko aukera eskaintzen duelako (Hargreaves, 1996). Aintzakotzat hartzekoa da, bestalde, subjektibitatearen eremutik abiatuta, pertsona osotasun gisa, subjektu autonomo gisa, hartu eta garatzea; eskertzekoa, era berean, aniztasuna, ezberdina dena ez mehatxutat baizik indar kolektiboaren adierazgarritzat hartzea. Alderdi horiek guztiak ontzat hartu eta lantzea, hain zuzen, hezkuntzaren egitekoa da. Hezkuntza-komunitateari dagokio gizartearen humanizazioa berreraikitzea, hezkuntza-prozesu eraldatzaileak bultzatzea, eskola ezberdin baten aldeko apustua egitea.

Partikularretik unibertsalera, globala zeharkatuz

Globalizazioa aipatzean, zenbaitek pentsatzen du globalizazioaren, modernitatearen eta kapitalismo neoliberalaren artean harreman intrintseko eta eskusiboa dagoela eta gizartea erabateko botere zentralizatu batek homogeneizatu daukala. Globalizazioa satanizatzeke argudioetako bat da, hain zuzen, gizartea homogeneizatu eta, ondorioz, partikularitasuna ezabatzeke arriskua dakarrela. Beldur horrek auresuposatzen du unibertsalizazioa eskusiboki homogeneizatzailea dela, hezkuntzako arazoaren izaera beti partikularra den bitartean. Beste batzuek, berriz, balio eta kultur praktiken unibertsalizazioan teknologiak eta bitarteko teleinformatikoen erabilera masiboak herri-kultura, produktu etniko eta erlijiosoen zabalkundean duten eragina nabarmentzen dute.

Buenfil-ek (2008), globalizazioari dagokionez, hiru agertoki ikusten ditu. Lehenean, esan bezala, globalizazioaren, postmodernitatearen eta kapitalismo liberalaren artean harreman intrintsekoa ezartzen da, zeinaren atzean, batetik, merkatua unibertsalizatzeke eta, bestetik, kultur gutxiengoak (Aronowitz, 1995) ezabatzeke mehatxua ezkututzen baita. Bigarrean, prozesu unibertsal eta beharrezkotzat agertzen da, zeinetan planetaren ustiapena tartean sartzen baita, produkzioa, merkatua, lehiakidetasuna antolatzen dituen unitate bezala gogo emanda. Ikuspegi horrek neoliberalismo eta postmodernismoaren ezaugarriak dituen gizarte kapitalista globalarekin luke zerikusia (Chomsky; Dieterich 1995). Hirugarrenean globalizazioa ez da historiaren joera unibertsal eta beharrezko batekin erlazionatzen, ezta ezinbesteko inperialismo ekonomiko, politiko, etiko edo kulturalarekin ere; alderantziz, elementu horien arteko harremana sortzen da, baina maila desberdinetan, konbinazio hibridoetan.

Unibertsalaren ohiko adiera egoera ezberdinetan modu berean erabiltzen den kualitate edo ezaugarriarekin erlazionatzen da. Garai batean grabitatearen legea unibertsaltzat hartzen zen bezala, sostengatzen da giza eskubideak unibertsalak direla, nahiz eta ondo dakigun testuinguru jakin batzuetan ez direla horrela. Kontua da lehen adiera horren arabera, unibertsala fenomeno baten esentzia dela,

halakotzat hartzen dela bere instantzia eta testuinguru posible guztietan. Unibertsala, apodiktiko, atemporal, finko bezala hartzea, ordea, ez da zuzena. Zuzena ez den bezala unibertsala partikularretik at balego bezala predikatzea, edo kontrakotzat hartzea. Diskurtso unibertsalak oinarritzat bere testuinguru-izaera du, hots, bere partikularitasun historikoa. Horrela, unibertsala zer den eta zer ez ebazteko orduan, arazoa maila soziohistorikoa planteatzen da, ez bakarrik kontzeptua denboraz aldatzen joaten delako, baita denbora hori ez kronologikoa baizik epokala delako ere. Horregatik, unibertsala denaren eta ez denaren arteko mugak aldakorrek dira, porotsuak, behin eta betirako definitua den zerbait, baina, aldi berean, beharrezkoa dena birdefinitzen joatea. Hezkuntzari dagokionez, lokala eta unibertsala elkartzeko orduan, adituek etnografia eta pedagogia kritikoak erabiltzea proposatzen dute.

Ekarpen sektorialak: Ikerketa Kulturalak/*Cultural Studies*

Ikerketa-ildo hau, Merino-k (2003) zehazten duenez, 1964an sortu zen Birminghamgo Unibertsitatean (Britainia Handian) indarrean zegoen kultura nagusiari zerion izaera burgesa eta elitista auzitan jarriz. Oinarrizko bateraezintasuna zegoen kultura eta demokraziaren artean. Diziplina berri honen zimentarritzat Raymond Williams-en *Culture and Society* (1958) eta Richard Hoggart-en *Uses Of Literacy* (1957) obrak jotzen dira. Ikertzen dituzten gaiak hiri-kulturei eta, bereziki, «azpikulturei» buruzko gaiak ikertzen dituzte, horietan komunikabideek duten zeregina nabarmenduz. Hasieran onartzen dituzten erreferentzia teorikoak garbiki marxistak dira, zehazki Marx, Althusser eta Gramsci-ren interpretazio garaikideetan oinarritutakoak. Geroago, 1980ko hamarkadan, M. Foucault eta J. Derrida-rekin, postestrukturalismoak hartuko du marxismoaren lekua. Metodologiaren aldetik, bi joera nagusitzen dira: batetik, eremu-ikerketak, batez ere etnografikoak eta, bestetik, testu-interpretazioak.

Korrante hau diziplinarteko izaera duen ikerketa-eremua da, bereziki ekonomia politikoan, komunikabideetan, teoria literarioan erabiltzen dena. Baina nazionalitate, etnia, genero eta gizarte-klaseez ari den heinean, badu zerikusirik hezkuntzarekin ere. Zentzu horretan erabiltzen du Eduardo Restrepo-k (2011). Ematen duen arrazoiak da oraindik jaio berria den diziplina honek hiperkontestualizazioa eskatzen duela eta ikerketa konkretuetatik eta horiek testu teorikoekin ezartzen dituzten harremanetatik abiatzen dela. Horretarako, ezinbestekoa zaio metodologia ezberdinak baliatzea, egoera bakoitzak hurbilketa partikularra egitea eskatzen baitio. Horrek, bide batez, eskatzen du bere ikerketa-ezaugarriak egoerek berek ezaugarritzen dituztela, ezin direla leku eta une guztietan berdinak izan, aitzitik, testuinguru ezberdinen arabera hartuko dute beren espezifikotasuna.

Arestian ikusi bezala, ezagutzaren dimentsio unibertsal eta partikularrak badu zerikusirik hezkuntzarekin, zeren mundu osoan zehar internazionalizatzeko joera erakusten baitu. Estatuak beren hezkuntza-irizpideak estandarizatu egiten dituzte kalitatea handitzeko xedearekin. Fenomeno hori, gainera, ezinbesteko zerbait bezala, globalizazioaren laudoriozko prediku bat bezala, ikusten da, kontingente eta historikoa baino ez dena beharrezkotzat hartuz eta orainaren ulergarritasuna ezinduz. Bestalde, mundu kulturala zein soziala, gizarte-elkarrekintzaren bidez, *naturalizatuta*

aurkitzen denez gero, haren jatorria ahaztu egiten da. Kultur azterketaren xedea, hain zuzen ere, naturalizazio-prozesu hori berreraiki eta bistaraztea da. Badu beste diziplina akademiko tradizionaletikiko beste ezaugarri bat, eta da ikerketari konpromiso politikoaren txertoa itsasten diola, ikerketa horien emaitzak ez direla inoiz neutroak edo inpartzialak, bizitza politiko eta sozialean eragina dutenak baizik.

Diziplina honek, etnografia eta testu-interpretazioetatik haratago ere, hezkuntzaren sailera ere zabaltu ditu bere ikerketa-esparruak, zehazki curriculumaren sailera. Curriculumari buruzko orain arteko ikerketak, funtsean, *zer* erakutsi galderari erantzuten saiatu izan dira. Galdera hori arazo soilki teknikitaz hartu eta erantzuna emanda bezala jotzen zenez gero, arreta *nola* erakutsi galderan jartzen zen eta, horrela, curriculumaren teorizazioa hori guztia *nola antolatu* arazora mugatzen zen. Teoria kritikoez errotik ezezten dute arrazoibide hori, curriculumari atxikitako ezagutzaren balioasuna zalantzan jartzen dute. Egin beharreko galdera berria, hauxe litzateke: zergatik sartu behar da ezagutza hau eta ez beste bat?

Curriculum esanahi eta identitatearen inguruan borroka-zelai bat bezala hartzeko aukera ematen da, non talde ezberdinak beren hegemonia ezartzen ahaleginduko baitira. Curriculum ezin da ulertu botere-harremanak aztertu gabe, horiek egiten baitute ezagutza mota jakin bat sartzea eta ez beste bat. Curriculum kultur mekanismo bat da eta, tartean gizartearen parte-hartzea dagoen aldetik, haren edukia gizarte-erakuntza bat (Tadeu da Siva, 2001).

Diziplinartekotasuna eta hezkuntza

Lehen postmodernitateaz jardutean esan den bezala, hezkuntza gizarte-errealitate konplexu bat da, zeinean hainbat praktika, prozesu, testuinguru, eragile, instituzio, kultur eduki, asmo, oinarri, eremu, eta abar sartzen baitira eta alderdi horiek guztiak batera hartuta faktore politiko, sozial, kultural, ideologiko, geografiko eta demografikoez zertzen baitute haren errealitate historikoa. Horrek agerian jartzen du haren izaera dimentsioaniztuna eta erreferentzianiztuna. Eta hala izanda, bistan da hezkuntza diziplina-ikuspegi bakarretik begiratuta aztertzea ezinezkoa egiten dela, hezkuntzaren arazoak bere osotasunean aldebakarreko ikuspegia gainditu egiten baitu, orojakintza inplikatzeko delako eta gizarte-egitateak osotasunean azaltzea ezinezko zerbait delako. Adorno-k (2001) esatera, «osotasuna» ez-egia izatea da, bere baitan ezin hartuzko zerbait da, are gutxiago zientzia bakar batek. Diziplinartekotasunaren beharra ez da hezkuntzarenean bakarrik ematen, baita fenomeno sozialen eta are naturalen sailetan ere. Zentzu horretan, hezkuntzaren azterketan diziplina osagarriak izango lirateke, Soziologiaz gain, Biologia, Antropologia eta Historia, horietako bakoitzak bere ekarpen osagarriak ezagutza eta metodologia partikularretik abiatuta egingo lituzkeelarik. Diziplina bakoitzak bere ikergai espezifikoak, ukigabe geratzen dena, baina elkarrengana jotzen dute batera dituzten artikulazio-puntuetan. Jadanik Durkheim-ek berak (1993), Hezkuntzaren Soziologiaren sortzaileak, aurrikusi zuen hezkuntzarenean diziplinartekotasunaren beharra eta haren ondotik hainbat autorek —horien artean Dewey (1960), Morin (2003), Torres (2000), De Alba (1990), Zimelman (1998), eta Cachón-ek (2006-2007)— nabarmendu dute diziplinartekotasunak globalizazioarekin eta curriculum-

diseinuarekin duen zerikusia. Ardoino eta Mialaret-ek (1990), Pedagogiaz jardutean, Hezkuntzaren Soziologiaren ordez, Hezkuntza Zientzien terminologia erabiltzen dute, horrela pluralean, diziplinartekotasuna agerian jarritz. Oro har, Giza eta Gizarte Zientzietan gero eta gehiago zabaltzen ari den ikuspegia da hau.

Hezkuntzaren Soziologia krisian?

Izenburu hori jarri dio Begoña Maria Zamora-k (2005) bere lanari. Postmodernitateak eta globalizazioak pentsamendu soziologikoan izan dituzten eraginekin ikuspegi mikrosoziologiko eta kontestualak nagusitu direnez gero, XXI. mende-hasieran hainbatek uste izan du Hezkuntzaren Soziologiaren ikergaia bera zalantzan jarria dela, makrosoziologiak izateko arrazoirik ez bide duela. Gure ustea da azaldu ditugun garaian garaiko paradigma guztietan agertzen direla aintzat hartzeko ekarpen baliosak, ikuspegi makrosoziologikoaren zein mikrosoziologikoaren aldetik egindakoak. Bi dimentsio horiek beharrezkoak dira ikerketa soziologikoan. Galdera egin duen autorearen erantzunak zalantzarako biderik ez du uzten:

Queda reabierto el debate en Sociología de la Educación y la necesidad de acudir a las grandes teorías para analizar la nueva sociedad que ofrece un nuevo sistema educativo y ello no puede hacerse con los microanálisis exentos de un análisis teórico serio, donde además tiene que atenderse a las disciplinas sociológicas más cercanas a la Sociología de la Educación, dado el peso de la desinstitucionalización y por tanto de la crisis de las instancias socializadora clásicas (Zamora, 2005: 73).

Zenbait ohar eta gogoeta etxe-alde

Lehen Ikerketa Kulturalen paradigmatz jardutean esan da ezagutzen jatorria naturalizatu egiten dela. Guillerma Tiramonti-k (2008) esatera, paradigma berriek auzitan jarri dituzte ordena modernoa legitimatu eta naturalizatu zuten printzipioetako batzuk, hala nola eskubideen, balioen, kulturaren, ordena sozialaren unibertsaltasuna, zeinaren arabera finkatzen baitziren «desbideratzeak» eta «jokaera egokiak». Duela gutxi arte, hezkuntzarako eskubidearen, eskolak zabaldu beharreko definizio kultural eta balioen, eta eskola motaren unibertsaltasuna modu finko batez ezarria etorri da. Unibertsaltasun mota horren gainean eraiki zen eskola-ebaluazioen sistema osoa maila nazionalean bezala internazionalean. Unibertsalaren tronuratzeak partikularra legitimotasunik ezera kondenuatu zuen, bi kontzeptu horien artean dikotomia balego bezala. Bertakoak ez zuen lekurik unibertsalaren mapan. Kasu singularren zakuan sartzen zen.

XX. mendearen bigarren erditik aurrera, ordea, mota askotako partikularitasunak aintzat hartzen hasten dira, hala nola kultur identitateak, herri-nortasunak, ikasleen kultur ezberdintasunak, hizkuntzen artekoak. Eta beste. Nolanahi ere, kultura, biziera, eskubide eta balioen definizio partikularrek ez dakarte nahitaez eraikuntza unibertsalek eskola-mapatik ezabatzea. Arazoa da, Estatuak erantzuten jakin ez dutena, ea komuna edo unibertsala nola eraikitzen den partikularretik abiatuta. Arazo hori are konplexuago gertatzen da estatu-nazioen menpeko diren nazioetan, gure kasuan bezala. EAEk hezkuntza-eskuduntza batzuk badituen arren, oinarrizko

elementuetan zentralizatua dauka bere hezkuntza-sistemaren eta horren arabeko curriculumaren ezarpen nazionala.

EHU euskal lurraldean dago kokatua, bere distritu eta campus-ekin; hori du alde, baina antolaketa juridiko, administratibo eta akademikoaren aldetik unibertsitate-sistema espainolaren zati bat baino ez da, gehienbat erdaraz ari dena. Errektore berriaren izendapenerako hauteskundeak direla-eta, prentsak berrikitan EHUren barruan piztu den eztabaida baten berri eman du. Irakaste-talde batek EHU barrutik euskalduntzeko aldarria egiten du, eleaniztasun-politikak irakaskuntzan, graduako eta graduatu ondoko ikastaroetan eta ikerketan euskara erabiltzearen aldeko apustua egin dezan eskatuz (*Gara*, 2016-11-11). Zuzendaritzako beste kolektibo batek azpimarratzen du hauteskunde hauek unibertsitatearen eta euskal gizartearen etorkizunari begira duten garrantzia eta botatzeko deia egiten (*Gara*, 2016-11-16). Ikasle Abertzaleak-ekoei, beren aldetik, hauteskundeak boikoteatzeko protesta campusera eta kalera eramaten dute. Garai berean, UEU eta EHUK Gasteizen egindako topaketa batean, egiaztatuz gero azkenaldion euskarazko ikerketa-lanek atzerriko hizkuntzen —bereziki, ingelesaren— faboretan behera egin dutela, «ikertzaile euskaldunen sarea sortzea, horien arteko elkarlanerako oinarria izatea eta horien beharrak azalaraztea» eztabaidatzen da (*Gara*, 2016-11-11). Unibertsitate-lege «propioagoa» burutu eta, graduatu ondoko ikastaroak euskalduntzeko xedearekin, UEU EHUn integratzeko asmoak ere plazaratuko dira (*Gara*, 2016-11-13).

Epe erdira begira *desideratum* txalogarriak dira proiektu horiek guztiak, unibertsitate euskaldunaren bidean EHU eta UEU elkarlanean ikustea kalitatezko urratsa dela iruditzen zaigu. Euskal Unibertsitatea bideratu eta lortu ahal izateko, ordea, botere autonomikoak dituen mugak gainditu beharra dago. Ikertuta daukagu Frantziak zein Espainiak beren hezkuntza-sistema nazionalak estatu-botereari esker lortu zutela, eta lortu beren menpeko nazioen hizkuntza-asimilazioaren bizkar lortu ere (Iztueta, 2016). Aldiak aldi, Euskal Herriak ere alderantzizko bidea egin beharko du, bere euskal hezkuntza-sistema nazionala eraiki nahi badu.

Xede hori gaurkoz eginkizun dago. EHUren funtzionamenduan, erabakigune oinarritzkoenak —adibidez, funtzionarioen izendapen-karguak eta ikerketa-lanen finantza-esleipenak— Madrilen zentralizatuta daude. Ikerketak euskaraz egiteagatik beren curriculum akademikoan baztertuta geratu diren irakasleen zerrenda aski zabala da. Honetaz lekukotasunik eman ezinik ez legoke. Irakaskuntza ez-unibertsitarioan ezarritako curriculum ere zati handi batean —oinarritzko ikasgaietan— gobernu zentralak finkatutakoa da. Hortik letorke, agian, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak bere txostenetan «curriculumaren euskal dimentsioaz» aritu izana. Diskurtso mugatu horren harian, elementu espezifiko gisa nagusiki hizkuntza —euskara— eta elementu etnografiko-folklorikoak aipatzen ziren testuliburuetan, beste elementu soziopolitiko, ekonomiko eta geografikoak bete-betean sartu beharrekoak ez balira bezala. Zentzu horretan, urrats garrantzitsua ematen da Ikastolen Elkarteak argitaratutako *Adituen Euskal curriculum. Kultur ibilbidea* lanean (2004), non Giza eta Gizarte Zientzietako zein Zientzia Zehatz eta Teknologikoetako diziplinak sartzen baitira. Gai guztiok Euskal Herrian izaera partikularra hartzen dute eta, ondorioz,

trataera akademiko berezia eskatzen dute. Partikularrak bere dimentsio unibertsala soinean daramala eta herri txiki batek ere bere mikroegoeran bere gizarte-bizitza osatzen duten elementuak badauzkala aditzera emateko asmo jakinarekin, Berastegi sorterriari buruzko aplikazio-saio bat osatu nuen (Iztueta, 2010), hiru liburukitan banatuta, non, hurrenez hurren, azaltzen baita herri bat historiara noiz eta nola jaiotzen den, zein gatazka izan dituen eta mendeetan zehar zer-nolako eraldaketa soziohistoriko eta ekonomikoak izan dituen. Eskolek beren herrian bertan daukate non zer ikusi eta zer ikasi. Handi ala txiki izan.

Egun, eztabaida baten ondorioz, «euskal curriculum»aren erabilera teorikoa zabalduta dagoen arren, euskal hezkuntza-sistema nazionala zein euskal curriculum maila teorikoan planteatzen diren aldarrikapenak baino ez dira, oraingoz eginkizun baino ez direnak. Berreskurapen-saioan emandako urratsak oro kontuan hartzekoak ditugu; hizkuntza minorizatu baten egoera normalizatzeko, ordea, ezinbestekoa iruditzen zaigu estatu-boterearen babesa izatea (Iztueta, 2000). Ahalegin neketsu horretan, euskarazko hezkuntza-eredu gisa, bide luzea egina duten Ikastolak eta UEU dauzkagu. Horien ereduaren gainean eraikiko da, inoiz eraikitzekotan, euskal hezkuntza-sistema nazionala, non, euskal testuinguru partikularretik abiatuta, helmuga unibertsalera iristeko bokazioa erakutsiko baitu, zientzien ekarpenari aurrera eraginez. Eta euskaraz. *Uztaro* aldizkaria, zentzu horretan, bere bide partikularra bertakotik eginez eta bere ikerketa-eremua dibertsifikatuz dator.

Bibliografia

- Adorno, W. (2001): *Epistemología y ciencias sociales*, Cátedra, Madril.
- Amurrio, Mila; Andrieu, Amaia eta Antiguedad, Iñaki: «UPV/EHU: Apostar por una universidad para Euskal Herria», *Gara*, 2016-11-11. Artikulu hau beste zazpi kidek ere izenpetzen dute.
- Ardoino, Jacques eta Mialaret, Gaston (1990): «La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas», in Patricia CCOING; Monique LANDESMAN (arg.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, Universidad Autónoma de Hidalgo, Embajada de Francia en México, Mexiko, 64-72.
- Aronowitz, Stanley (1995): «La globalización y la educación», in *Memorias del III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, CNIE, Mexiko.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2008): «Universalismo y particularismo en la globalización», *Propuesta Educativa*, **30**, 15. urtea, azaroa, 2. bol., 9-22.
- Cachon Reyes, Jorge (2006-2007): «Educación, interdisciplinariedad y pedagogía», *Pampedia*, **3**, 2006ko uztaila - 2007ko ekaina, 1-9.
- Chiadi, Francisco (arg.) (1990): *La educación indígena en América latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*, I, Ediciones ABYA-YALA, Ekuador.
- Chomsky, Noam eta Dieterich, Heinz (1995): *La sociedad global*, Joaquín Mortiz, Mexiko.
- Derrida (1967): *L'écriture et la différence*, Editions du Seuil, Paris.
- Durkheim, Émile (1922/1993): *Éducation et Sociologie/Hezkuntza eta Soziologia*, Klasikoak, Bilbo [Paulo Iztuetaren itzulpena].
- Garagorri, Xabier (zuz.) (2004): *Euskal curriculum: Kultur ibilbidea*, Adituen ekarpena, Ikastolen Elkarte / Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.

- García Romero, Dignora (2001): «Postmodernidad: Desafíos de la educación», *Anuario Pedagógico*, 71-79.
- Hargreaves, Andy (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid.
- Iztueta, Paulo (1993): *Proyecto docente de Sociología de Educación*, I, *Fundamentación*, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, UPV/EHU, Donostia-San Sebastián, 1992ko ekaina, 1-510.
- , (2000): *Hezkuntza, hizkuntza eta boterea Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- , Paulo (2010): *Berastegi I, Hiritartzearen bidetik; Berastegi II: Gatazken tenorean; Berastegi III: Eraldakuntzaren gurpilean*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- , (2016): *Hizkuntza-asimilazioa eta Hezkuntza-sistema Euskal Herrian*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- Liotard, Jean-François (1979): *La condición postmoderna*, Editions Minuit, Paris.
- , (1983): *Règles eta Paradoxes*, Babilony, 1, 10, UGE, Paris.
- Merino, Sergio (2002): «Estudios Culturales y curriculum escolar. Algunos desafíos para la educación geográfica», *Párrafos Geográficos*, II. urtea, **2**, 1-8.
- Restrepo, Eduardo (2001): «Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones», *Revista de investigaciones UNAD*, Bogotá, 10. bol., **1**, uztaila, 10-21.
- Tadeu da Silva, Tomas (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*, Octaedro.
- Tiramondi, Guillerma (2008): «La tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar», *Propuesta Educativa*, **30**, azaroa, Buenos Aires, Argentina, 7-8.
- Vattimo, Gianni (1994): *Oltre interpretazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Vergara, Ana; Goizueta, Juana eta Esteban, David (2016): «El 14 de noviembre iremos a votar a las elecciones de la UPV-EHU a rectora», *Gara*, 2016-11-16). Artikulu hau beste hogeita zazpi kidek ere sinatzen dute.
- Zamora Fortuny, Begoña María (2005): «¿Crisis de la Sociología de la educación? Sobre el estatuto de la Sociología de la Educación», *Tempora*, **8**, abendua, 51-78.

