

# Estrategia meritokratikoa auzitan. Ibilbide akademiko- profesionalen azterketa Donostialdean

Harkaitz Zubiri Esnaola  
EHUko ikerlaria

Ibilbide akademiko-profesionalen ikerketa kualitatiboa eremu oso esanguratsua da meritokrazia aztertzeko. Estrategia meritokratikoak rol garrantzitsua jokatzen du hezkuntza-sisteman, lan-baldintzei ere eragiten die, eta zerikusia du familien estrategiekin eta norbanakoen dinamikekin. Meritokraziak aldarrikatzen duenaren arabera, estratifikazioa soilik meritu indibidualetan oinarritzen da. Aitzitik, artikulu honek kritikatu egiten du estrategia meritokratikoa, eta beste ikuspegi bat proposatzen du: lau erakunde sozialek (norbanakoak, familiak, hezkuntzak eta enpleguak) elkarri eragiten diote norbanakoen posizio sozialen eraikuntzan. Botere-harremanen sare konplexu batek baldintzatzen du lau erakunde horien arteko gatazka iraunkorra.

GAKO-HITZAK: Meritokrazia · Estratifikazioa · Ibilbide akademikoak · Ibilbide profesionalak.

## **Questioning the Meritocratic Strategy. Analysing academic and professional trajectories in the region of San Sebastian**

The qualitative research on academic and professional trajectories is a very significant field to analyse meritocracy. The meritocratic strategy plays a main roll in the education system and affects the working conditions, but it is also related to the strategies of families and the dynamics of individuals. Meritocracy claims that stratification is exclusively based on individual merits. However, this paper criticises the meritocratic strategy, and proposes a different perspective: four social institutions (individual, family, education and employment) are intermingled in the construction of individual social positions. A complex net of power relationships conditions the conflict between these social institutions.

KEY WORDS: Meritocracy · Stratification · Academic trajectories · Professional trajectories.

*Jasotze-data: 2011-11-12. Onartze-data: 2012-03-12.*

## 1. Sarrera<sup>1</sup>

Meritokrazia dominazio-estrategia bat da. Gaitasun indibiduala da estrategia horren ikur behinena. Diskurtso meritokratikoaren arabera, norbanakoak egin dituen merituen arabera jasotzen ditu sariak eta zigorrak. Horrela ekoizten du meritokraziak espazio sozial hierarkizatua. Estrategia horrek nola funtzionatzen duen analizatu nahi izan dugu. Horretarako, ikerketa honek ibilbide akademiko-profesionalak (IAP hemendik aurrera) izan ditu aztergai. Lehen mailako datu empirikoak elkarrizketa sakona izeneko teknika kualitatiboaren bitartez eskuratu ditugu. Artikulu honen egileak orotara 31 elkarrizketa egin ditu 2007 eta 2009 urteen artean. Elkarrizketatuak aukeratzeko elur bolaren teknika erabili dugu. Elkarrizketatuak 28-33 urte artekoak ziren eta Donostialdean bizi ziren umetatik. Bestalde, elkarrizketatuen aniztasuna bermatzearen, elkarrizketatuak aukeratzeko hiru irizpide bereizle erabili ditugu: amaitutako ikasketak, diru-sarrerak, eta sexua (14 emakumezko eta 17 gizonezko).

IAPak posizio-hartze eta gatazka sozialen eremuak dira. Ez dira banakako fenomeno isolatuak. Haatik, ibilbide guztien arteko harremanek espazio sozial bat osatzen dute. Aniztasunak baino ezberdinkeriak ezaugarritzen du espazio hau. Posizio guztiei ez zaie aitortzen balio berdina. Hierarkiak bideratzen du estratifikazioa.

Espazio sozial hierarkizatua ez da meritu indibidualetan oinarritzen, ez behintzat guk aztertu ditugun IAPek osatzen duten espazio sozialean. Halaber, hierarkia ez dute faktore jakin batzuek determinatzen. Fenomeno askoz konplexuagoa da. Hainbat erakunde sozialek parte hartzen dute guk ikertu ditugun IAPen ekoizpenean. Erakunde bakoitzaren baitako gatazkek eta erakundeen arteko harreman konplexuek eraikitzen dituzte ibilbide horiek. Erakunde horietako bakoitza joko-eremu bat da, indar-harremanek elkar neurtzen duten gunea eta, era berean, erakundeen arteko harremanak negoziazio-prozesu etengabeak dira. Ikerketa honetan lau erakunde sozial erabakigarri identifikatu ditugu: hezkuntza formala, enplegua, familia eta norbanakoa.

## 2. Hezkuntza-sistema

Aztertu ditugun IAPei dagokienez, hezkuntza-sistemak ertz ugari dituela ondo-rioztatu dugu. Batetik, esango genuke hezkuntza-sistemak ondo funtzionatzen duela. Hezkuntza-sistemaren bertuteak nabarmentzen dituen diskurtso bat aurkitu dugu. Norberaren ibilbideak zerikusit handia du hezkuntza-sistemaren balorazioarekin: emaitza akademiko onak dauzkatenek joera handiagoa dute hezkuntza-sistemarekiko ikuspegi positiboak adierazteko. Badirudi erakundea norbanako horien neurriera eginga dagoela. Edo agian alderantziz da: norbanako horiek hezkuntza-sistemaren neurriera eginga daudela.

Oso oroitzapen ona daukat. Oso babestuta sentitu nintzen. Garai oso onak izan ziran (...) Ikasketekin oso ondo moldatzen nintzan. Ikasle fina nintzan. (7. elkarrizketatua)

---

1. Artikulu hau Eusko Jaurlaritzaren diru-aguntza jaso duen ikerketa batean oinarritua dago.

UBIn geundenean disfrutatu nun pila bat. Ziran... nik ikasi nun historia ta literatura ta nik disfrutatu nun pila bat. Iruditzen zitzaidan oso interesgarria. Utila? Bueno, es que hori da oso... Eguneroko bizitzarako? Nik uste dut institutua bukatzen genuenean, bukatzen genuen kultura pila batekin. (...) Gauza askori buruz gauza asko genezikkien. Nik disfrutatu nun pila bat 3. mailan eta COUn. (25. elkarrizketatua)

Siempre he sido una persona que he ido super a gusto a clase. Nunca no me ha no-gustado ir. He ido y he estado siempre bien. No tengo mal recuerdo. Al revés. (...) Yo tenía claro que quería estudiar y sabía que era lo que tenía que hacer. (...) [Me arreglaba] muy bien con las notas, sin ningún problema. (...) Era buena estudiando. Hacía lo que quería. (28. elkarrizketatua)

Baina, bestetik, esan genezake eskolak ez duela guztientzat ondo funtzionatzen, ez maila berean behintzat.

Nik dakat sentsazioa [ikastola jakin batean] ondo zihoazten ikasleei laguntza gehiago eskaintzen zirela eta igual hain trebeak ez ginane, ba, penkatzen genune, ba, agian gauzak... ba, laguntza gehio eskaini ordez, badirudi ikasle onei laguntza gehio eskeintzen zirela. (10. elkarrizketatua)

[Ikastetxe publikoa jakin batean] la motivación era cero. Edo zu motibatzen zinan edo... eta gehienbat ikasle txarra bazinan. Nik argi daukat. Ikasle txarra dena ta pixkat atzean gelditzen dena, atzean gelditzen da. Ahí no hay ningún tipo de refuerzos ni nada por el estilo. Jarraitzen dute aurrera con los primeros de la clase ta ya está. Y si pillas, pillas, y si no... (17. elkarrizketatua)

Hezkuntza-sistemaren diskurtso dominatzaileak dio gaitasun indibidualen arazoa dela. Ikerketa honetan, ordea, beste ondorio batzuetara iritsi gara. Segidan azalduko dugu zergatik.

Durkheim-ek (1993) dio hezkuntza formala ez dela loreak hazi daitezkeen ureztatzea bezala, ez dela norbanakoaren baitako esentziak azaleratzeko ahalegina, Dewey-k (1995), Chomsky-k (2005a; 2005b) eta tradizio idealistak (Lerena, 1980; 1983) diotenaren kontra. Durkheim-en arabera, hezkuntza, pertsonak ekoizteko ahalegin soziala da. Aztergai ditugun IAPak ulergaitzak lirateke baldin eta hezkuntza formalaren langintza soziala ahaztuko bagenu. Halaber, Durkheim-en tesi nagusietako bat da ez dagoela hezkuntza unibertsalik edo betierekorik, baina, aitzitik,aldi berean, Durkheim-ek azaltzen du hezkuntzak bi egoera fisiko eta mental mota piztu behar dituela umeengan: batetik, oro har gizarte bateko kide guztiek partekatu behar dituzten egoera fisiko eta mentalak eta, bestetik, espezifikoki bere talde sozialari dagozkionak. Ildo honetan kokatzen dira tradizio idealista (Lerena, 1980; 1983), Davis eta Moore (1999) eta Parsons (1990): behar unibertsalek bultzatuta, gizarteak modu eraginkorragoan funtziona dezan, ezinbestekoa da errendimendu akademikoa objektiboki neurtzea eta, horretan oinarrituz, emaitzen araberrako estratifikazio-mekanismoak erabiltzea.

Gure ikerketan arazo bat aurkitu diogu ikuspegi horri, bereziki Parsons-en ekarpenari: *gizartearen beharrak* kontzeptua. Funtzionalismoari hainbat ekarpen kritikok (Bourdieu eta Passeron, 2001b; Apple, 1986; 1989; 1996; 1997; Freire, 1980; 1982; 1989; 1990; Giroux, 1990; 2001; Willis, 1988) leporatu diote ez duela hezkuntza-sistema aztertzen interes sozio-ekonomiko-politiko-kultural lehiakorrei lotuta, ezpada batasun hierarkizatua sustatzen duela, soilik balio sozial jakin

batzuen transmisioaren eraginkortasunaz arduratzen dela, eta ikasleak kontsumitzaile pasibo hutsak balira bezala hartzen dituela. Foucault-en (2005) arabera, XVIII. mendean hasi ziren teknika zaharrak modu berritzailean moldatzen eta ikasleen sailkapen eta mailaketa funtsezko irizpide bihurtzen, baina ez ikasleen indarrak zapaltzeko, eskolaren helburuetara doitutako erabilera ahal bezain eraginkorra sustatzeko baizik.

Gure ikerketan aurkitu dugunaren arabera, esan genezake hezkuntza-sistema garaikidea arbitrariotasun kulturallean oinarritzen dela. Kultura bakarraren ideia da hezkuntza-sistemaren bizkarrezurra. Ikasle potentzialen multzoa heterogeneoa den arren, hezkuntza-sistemak dinamika homogeneizatzaileen galbahetik pasarazi nahi ditu. Kultura-eredu jakin batekiko hurbiltasunaren arabera estratifikatzen dira ikasleak. Homogeneizazio- eta estratifikazio-dinamika da. Horrela ekoizten dira pribilegioa eta estigma, titulua eta bazterketa. Berdinkeria ardatz izanik, ezberdinkeria ekoizten du hezkuntza-sistemak, ezberdintasuna ez baitu baliokidetzaren ikuspegitik aztertzen, hierarkiaren galbahetik baizik.

Elkarrizketatu bakoitzaren ezaugarriak eta bere ibilbide akademikoa aztertzen ditugunean, nabarmena da ibilbide akademiko arrakastatsuagoak izan dituztela eskolak eskatzen dituen ezaugarrietatik hurbilen daudenek. Aitzitik, elkarrizketatuen diskurtsoetan paradoxa handi bat aurki dezakegu: batetik, arazoak izan dituzten guztiek kritikatu egin dituzte eskolaren hainbat ezaugarri, eta gauza bera egin dute arazoak izan ez dituzten beste hainbatek ere, baina, bestetik, elkarrizketatu gehienek joera handia dute beren ibilbideen norabidearen ardura beren gain hartzeko, hots, elkarrizketatu gehienek ez diete ezer leporatzen faktore hertsiki indibidualak ez direnei, salbuespenak dauden arren.

Elkarrizketatu guztien ezaugarriak orain ezin azter ditzakegunez, adibide bakan batzuekin azaltzen saiatuko gara. Hezkuntza-sistemak arlo gutxi batzuk lantzen ditu, eta gainerakoak kanpoan gelditzen dira. Arbitrariotasun horrek arazo handiak sortzen dizkie zenbait ikasleri. Adibide hauetan zuri-beltzean islatzen da zer interesatzen zaien eta zer ez elkarrizketatuei:

Garai hartako pauso haundiak izan zian neurri haundi batean ez entzulego izatea bakarrik baizik eta nolabait musikan ere parte hartzea, hau da, talde bat sortuaz, rebista batean parte hartuaz, irrati batean e bai programa bat eginez. Hau da, zan ya nolabait gauza oso konkretu bat nolabait bizitza modu oso konkretu bat eramaten dizuna. Ya ez zan gusto kontu bat bakarrik. Hau da, ez da zu zinea juten zean bezela eta *zinea gustatzen zait*. Ez. Da *zinea gustatzen zait eta gainera ematen det pauso bat aurreago eta bertan sartzen naiz*. Ez dakit, nahi dezun bezela. Eta orduan, nere kasuan zan geroz eta gehio interesatzen zitzaitela eta geroz eta gehio barneratzen nintzala musikaren munduan bere arlo diferentetatio, eta bestalde, ikusten nun nahiz eta neurri haundi batean interesgarria zan ikasten ai nintzana, ez ziala bereziki graziarik eiten edo ez nula ikusten helburu bezela. (4. elkarrizketatua)

Nere ametsak musikan zeuden oinarrituta eta nahiz eta suposatu genezaken amets hoietara gerturatzeko BUP zala bide egokia, ez geneukan batere garbi. (...) Baina garai hartan inork ez dizu esaten zein den egin beharreko bidea. Dana da laino bat. (...) Neri ez zidan inork erakutsi egin nahi nuena egiteko zer in behar zan. O sea, pixkat inertziatz jun ginan BUPera. (...) Nere interes haundiena momentu hortan musikan zeon ta bera [ikasketen arloko psikologoa] ai zan saiatzen, ba, matematika

ikas nezan. Denbora guztia... musika ez zun aipatzen sekula. Beti aipatzen zun beste edozer gauza, hori ez beste, ta neri horrek afektatuko zidan garai hartan. Esango nun: Ze hostia, nik nahi det ta ez dit esaten ezer horri buruz gainera. (...) Neri askotan itxi egiten zidaten pianoa giltzak, ez nulako estudiatzen. Nere amak nahi zun... estudiatu behar nula, ez pianoa, ikastolako edo institutoko gauzak, edo akordeoia pieza konkretu hoiak, baina nik nahi nuna egiten nunez, ixten ziaten pianoa. (...) Beti ofizialtasunetik kanpo nabil, gauza bategatik edo besteagatik. Ta zaila da ofizialtasunetik kanpo bizitzea arlo guztietan. (20. elkarrizketatua)

Baina kulturari buruz zentzu zabalean ari garelarik, arazoa ez da bakarrik zer jakintza-arlo barne hartzen diren eta zeintzuk ez, hau da, arazoa ez da, adibidez, musika barne hartu behar den edo ez soilik. Kulturak, zentzu zabalean ulertuta, beste eremu batzuk ere hartzen ditu, bizimoduarekin, bizi-baldintzekin eta mundua ikusteko moduarekin zerikusia dutenak, besteak beste, eta zentzu horretan esan genezake eskolan arrakasta izateko asko laguntzen duela eskolan eskatzen diren baldintzak eskolatik kanpo betetzeak: ezagutzaren zenbait arlotatik hurbil egotea, diziplina jakin baterako joera izatea, etxekoen baldintzak eskolako dinamiketarako oinarri aproposa izatea... Esate baterako, ezagutza eta diziplina konbinatuz, alde handia dago segidan irakur daitezkeen bi elkarrizketatuen baldintzen artean:

Nire familian izan det kriston apoioa betidanik. (...) Nire arrebak ta nire aitak lagundu didate bereziki. Nire etxean beti egon da ikasketen inguruan kultura bat, ikastekoa. Balio handia eman zaie. Ba, txikitatikan zerbait ulertzen ez banun, esplikatzen zidaten, edo lektzioa, esaten dana me pasaban la lección. Ariketaren bat egin behar banun, ba, neukan nere aitaren laguntza. Institutoan ere. Ta unibertsitatean nere arrebak psikologia ikasi zun ta apunteak uzten zizkidan, lanak, azterketak... Zalantzarik baneukan, berak esplikatzen zizkidan. Nere aitak eta nere arrebak pila bat lagundu didate zentzu honetan. (25. elkarrizketatua)

Lagundu, egia esan, gutxi laguntzen dute irakasle aldetik eta hola. Eta etxean, nere gurasoek dazkaten ikasketekin honeaino lagundu dezakete. Hortik aurrera *ikasi* esan dezakete eta fuera. (26. elkarrizketatua)

Bi elkarrizketatu horien IAPak oso ezberdinak dira. Lehenengoak bide prestigiotsuetatik jo du. Bigarrenak, aldiz, itzulunguru asko egin ditu unibertsitateko ikasketetara iristeko, baina iritsi denean, ondo moldatu da. Ez dirudi gaitasun individuala denik bi elkarrizketatu horien IAPen arteko aldea azaltzeko oinarririk sendoena. Errazago azal daiteke zentzu zabalean kulturari lotutako beste faktore batzuen bitartez. Berdin gertatzen da gorago aipatu ditugun bi elkarrizketatu musikariek: haien IAPetan nabarmena da hainbat arlotan duten trebezia (eta, nahi izanez gero, dei diezaigun gaitasun individuala), baina eskura duten eta ezagutzen duten hezkuntza formalak ez die eskaintzen beren interesetara egokitzen den aukera eraginkorrik, hezkuntza formalak arbitrarioki lehenesten baititu zenbait arlo eta dinamika, eta elkarrizketatuek islatzen duten egoeran, adibidez, musikak eta sormenak oro har ez dute ia lekurik. Beraz, bestelako parametroetan gusturago egongo lirakeenak ezin dira hain eroso sentitu, baldin eta ez badute beren ikuspegia eskolaren eskaintzara egokitzen. Nolanahi ere, hezkuntza-sistema garaikideak ez ditu besterik gabe *hurbiltasun-ziurtagiriak* banatzen. Batik bat baliabideak helarazten dizkie ikasleei, baina asimetrikoak, eta, beraz, ikasle guztiek ez dute lortzen baliabide mota eta bolumen berdina eskuratzea. Lau baliabide nabarmenduko genituzke:

- Ezagutza: tradizionalki edukiak deitu izan dena.
- Diziplina: jarrerak, jokabideak eta sentimenduak. Denboraren ekonomia eta gorputzaren kontrola funtsezkoak dira.
- Pasaportea: *credentialism* izeneko fenomenoaren bitartez gertatzen da Weber-ek *itxiera soziala* deitzen zuena (Parkin, 1999), baina eskolaratze masiboak aldaketa handiak eragin ditu hezkuntza-sistemaren morfologian eta ikasleen inbertsio-politikan (Bourdieu eta Passeron, 2001b). Titulu akademikoen inflazioak ez dio bereziki erantzuten tituluek baimentzen dituzten jardueren eskaerei (Berg, 1973).
- Proiekzioa: gaitasuna ez da ahalmen soila. Thomas-en teoreman bezala, egia izan edo ez ikasle jakin bat ondo moldatzen dela arlo jakin batean, baldin eta hezkuntza-sistemako agenteek egia balitz bezala jokatzeko badute, sinesmen hori egia izango da bere ondorioetan. Edo Merton-en aldaeran bezala: egia ez zena egia bihurtuko da. Beraz, fenomeno honek arrakasta duenean, gaitasuna ez da sinesmen hutsa. Ildo honetan kokatuko lirateke Rist-ek (1999) *etiketatzea* eta Bourdieu-k (1999b) *allocation* deitzen dutena. Patu sentsazioa errotzen da horrela. Ez da komeni diskurtso honek bere eraginkortasuna bermatzearren etengabe errepikatzeke duen beharra gutxiestea; Butler-ek (2007b) *performatibitatea* deitzen duen fenomeno da.

Gaitasuna-ergo-patua dinamikak funtziona dezan beste bi fenomeno hauek ere funtsezkoak dira: naturalizazioa eta indibidualizazio psikologikoa. Norbanakoa hezkuntza-sistemaren baitan arloren batean ondo moldatzen ez denean, gaitasuna-ergo-patua dinamikak norbanakoaren ezaugarri psikokognitiboei leporatu ohi die. Horrela naturalizatzen da arazoa. Norbanakoak gorputzen du arazoa, bestelako faktorerik ez balego bezala.

### 3. Familia

Baliabideen transmisio asimetricoa ez da ausaz gertatzen. Durkheim-en (1993) ikuspegitik hezkuntza ez da orri zuri baten gainean idaztea bezala, Locke eta Helvetius-ek uste zutenaren kontra. Bourdieu-ren (1997; 1999b; 1999d; 2000a; 2000b; 2001b; 2004) ekarpenetan bereizketak azaltzeko berebiziko garrantzia du familiaren rola. Hain zuzen familia da gure ikerketan erabili dugun lau erpinetako ikuspegiko erakundeetatik bat. Bourdieu-k dioenez, familia bakoitzak bere posizioetik ekoizten du bere estrategia eta bere ondorengoei transmititzen ahalegintzen da. Familien estrategien arteko ezberdintasunak azaltze aldera Bourdieu-k (1999b) *kapital* kontzeptua erabiltzen du, orainaldian pilatzen den guztia adierazteko, materiala nahiz sinbolikoa, gorputzaz kanpoko nahiz barneratua. Kapitalak bolumena (ekonomikoa, kulturala, soziala, sinbolikoa) eta egitura dauzka, eta aldatu egiten da denboran zehar. Kapitalaren banaketa asimetricoak ez du determinatzen, baina eragotzi egiten du indar-harremanak ausaz gertatzea. Kapital handiagoa eta egoerara doituagoa duenak aukera handiagoak dauzka hainbat helburu erdiesteko. Navarro-k (2005) eskaintzen dituen datuek ere horixe iradokitzen dute.

Nolanahi ere, familiaren eta hezkuntza-sistemaren arteko harremana aztertzen ari garelarik, aintzat hartu beharko genuke bi erakunde sozial horien baitan aldaketa handiak gertatu direla (Bourdieu, 1997; 1999b; 2000a; Bourdieu eta Passeron, 2001b; Cardenal de la Nuez, 2006; Casal, 2003; Castells, 2001b; Giddens, 1998; Fernández Enguitak, 1990; Fernández Palomares, 2003). Baina gure ikerketan ez dugu aurkitu aldaketa sakonegirik familiaren eta hezkuntza-sistemaren arteko harremanean: nabarmena iruditu zaigu posizio sozialak asko baldintzatzen duela transmisioaren izaera eta eraginkortasuna, zentzu horretan ezberdintze-prozesuak ahalbidetzen dituzten lau teknika orokor identifikatu ditugu:

- Etxeko txikien ikastetxea aukeratzea da horietako bat. Hainbat irizpide identifikatu ditugu, baina badirudi prestigioa dela garrantzitsuena oro har. Bestalde, euskarazko ereduak aukeratu zituzten askorentzat hizkuntza-eredua ere funtsezko irizpidea izan zen.

[Ikastola jakin batera joan nintzen] gurasoengatik, institutua publikoa zelako eta [ikastola jakin hori] pribatua, eta ospea zeukalako, hezkuntza kalidade hobea bilatzen zutelako gurasoek. (31. elkarrizketatua)

Publikoa da, fama txarra daka (...) satanizatua zeon. (7. elkarrizketatua)

[Zergatik aukeratu zuen amak ikastetxe pribatu katoliko bat galderari erantzunez] Mi abuela era muy religiosa. (...) Y colegio de pago porque me imagino que sería: Aquí los chicos van a salir ingenieros industriales. Pues, algo así. (24. elkarrizketatua)

Más cercano y más esto, porque era concertado. Era más barato, yo creo también. Porque, por ejemplo, [ikastetxe pribatu jakin bat] era más caro (...) Era un pastón y mis padres podían pagar hasta cierto punto (...) Era privado total (...) 20.000 pesetas al mes. (13. elkarrizketatua)

Garai hartan ez zeon Donostin euskeraz ikasteko aukera askorik. Garai hartan ikastolen mugimendua pilpilean zegoen ta, bueno, gainera, etxetik gertu zegoelako (...) Argi zuten bere alabak euskeraz hezitu nahi zituztela. (8. elkarrizketatua)

- Familia etengabe saiatzen da seme-alabengan erreferentzia estrategikoak ezartzen. Tai gabe ahalegintzen da etxeko txiki eta gazteei hainbat aspirazio, espektatiba, ezagutza, interes eta zeregin transferitzen, esplizituki nahiz inplizituki, hala kontzienteki nola inkontzienteki, eraginkortasunez edo gabe, eta koherentziaz edo gabe. Emaiza akademikoek baino indar handiagoa izaten dute maiz. Fenomeno hau argi islatzen da eskolan arazoak sortzen direnean, familia bakoitzak ezberdin erantzuten baitu. Hiru hauetako lehenengo aipuan argi ikusten da elkarrizketatu honek zenbait unetan hartu zituen erabakietan unean uneko gaitasun indibidualek baino pisu handiagoa izan zutela beste faktore batzuek. Hurrengo bietan nabarmena da familiaren erantzunak asko baldintzatzen duela ibilbide akademikoaren norabidea, eta atentzioa ematen du elkarrizketatu bakoitzak nola moldatzen duen narrazioa bere IAParen legitimaziora doitzeko, esate baterako batek dirua etxera sartzearen garrantzia nabarmenduz, eta besteak arazo akademikoaren garrantzia ezkutatzuz.

Ikasketen aldetik nahiko ondo moldatzen nintzan. Seigarren mailara arte ez nun suspensorik atera inoiz eta suspenditu nun dibujo lineal ta pasa nun uda bat mapak egiten. Eta gero hor EGBn nik uste det ez nula suspentsorik atera. (...) Ikusten nun institutokoa... Guri erakutsi ziguten moduan zan institutura juten bazerate, gero selektibitatea in behar da ta gero unibertsitatera jun. Aja. Ta FPra juten bazerate, urte gutxigo dira ta gero lanera. Bale. O sea, institutoa zaila da, grekoa emango dezute, latina emango dezute. Momentu hortan iruditu zitzaidan astakeri bat. Ta FPn dena praktikoa da... Una leche. Baina dena praktikoa da, askoz errazagoa, askoz gutxigo ikasi behar da ta gero lanera. Orduan, FPra goaz. (...) Nere etxean da la de inportanteena da lana. FPra lanera, guapa. Zan como vale. Ta nik jarrera bat neukan administrazioa, secretariado edo zerbait. Nik txikitari jolasten nun etxean. Gero ez zen nik uste nuna. (...) [30 urterekin] gogoia neukan ikasteko zerbait. Beiratu nitun berriz ikastaroak, baina gero pixkat pentsatuta, orain arte egin ditudan kurtso guztiekin ez det ezer egin. Oso praktikoak ziren, oso ondo pasa det, baina besterik ez. (...) Ez dizu inora joateko ematen. (...) Eta esan zidaten: Zergatik ez zara EPAr juten? Han kurtso pila bat daude. (...) Ikusi nun folleto bat: Prestatu unibertsitatera sartzeko. Nik unibertsitatea ikusten nun inposible bat bezela. (...) Etorri zitzaigun EPAr irakasle bat izugarria. (...) Ein dezakezu hau, oso praktikoak delako. Hau egiten badezu, zuzenean lanean hasiko zea. Beste hau nahi badezu, distantzian edo nahi dezun bezela. Ireki zizkidan ate ta leiho ta bide guztiak. Aukera guztiak jarri zizkidan aurrean ta esan zidan: Orain zuk aukeratu ze nahi dezun egin. Nik ez nun aukerarik ikusten eta derrepente honek hemen sartu dizkit las de dios. (26. elkarrizketatua)

Si suspendía, en casa tampoco reaccionaban mal. Me echaban la bronca, pero tampoco una bronca exagerada, ni me castigaban ni nada. (...) Yo quería trabajar (...) Entre estudiar y trabajar, siempre prefiero trabajar, porque entraba dinero a casa. Bueno, a casa... A mí me entraba dinero. Por eso prefería trabajar y no estudiar (...) Además, nunca me ha interesado estudiar. Nunca me ha gustado. (14. elkarrizketatua)

Behintzat ikastolako lehenengo urtetan, ba EGB 4. ta 5. maila arte, gogoan dut ikastolan ikasitako gauza gehiengoa, batez ere gauza teknikoak, matematikak eta holako gauzak banekizkila. Igual etxean txikitatikan lagundu ziatelako gauza hoietan. Gogoan dut ez nula holako zailtasunik holako gauzetako. O sea, esplikatzen zizkiguten gauzak banekizkila sentsazio hori baneukan o badaukat. (...) Nik lehenengo lau-bost urte hoiek igarota gauzak konplikatzen hasi ziala ikusi nun eta aldi berean nere motibazioa ta nere ikasteko gogoia ere gutxitzen zihoan, ba, bizitzan gauza gehio daudela ikusten zoazen heinean, ez? Orduan hasten zea gauza berriak ikusten ta deskubritzen eta, bueno, burua gutxigo konzentratzen ikasketetan, ez? Nik uste det gauza normala dala ta gainea seguruenik beharrezkoa. Orduan, haserako urtetan notak gutxi zian, edo bueno, inportantzi gutxikoak, baina onak zian orokorrean denak, eta bosgarren-seigarren mailatikan aurrea nota hoiek bajutzen jun zian, suspensotara iritsi gabe gehienbat. Suspensoren bat izan nun, baina bueno, notak dexente jeitsi zian mailaz, nahikoa, ongia, maila hortan ibiltzen zian asignatura askotan. Egiten nun nahikoa aprobatzeko baino hortan aurrea esfortzu gehiegirik egiten ez nula badakit. Eta gutxi egiten nula. Justo ere ikasi gauzak aprobatzeko eta punto. (3. elkarrizketatua) [Zuzenbidean lizentziatu zen unibertsitate publikoan eta Administrazio eta Finantzak masterra egin zuen unibertsitate pribatu batean]

- Familiak bere kideen posizio soziala erreferentziatzen transmititzen du: familiako kideen ikasketa-maila, posizio okupazionala, gastu-politika, eta harreman sozialen sarea, besteak beste.



Nik uste det heziketagatik [ez nuela zalantzan jarri unibertsitatera joan behar nuenik], familiaren heziketagatik. Bigarren hezkuntza in nun lekuan ere gutxi gorabehera jende guztia unibertsitatera begira hezten zutelako, ta, gainera, garai hartan bazeon, orain baino ziala gehiago, nik uste det, uste bat esaten zuna lanbide heziketa ta holako gauzak ziala ikasteko balio ez zun jendearentzat. Más o menos azkeneko recursoa zan. Ta familian ere... Egia esan, ez zitzaidan pasa burutik beste ezer unibertsitatea ez zena, ta uste det dena zeola bideratua hortara, bai familia aldetik bai nere lagunak ere. Nere gertukoak behintzat, danek in zuten zerbait, karreraren bat, ta gelakide gehienak e bai, nik uste. (11. elkarrizketatua)

Nere aitak [unibertsitate pribatu bateko fakultate jakin batean] ikasi zun. Orduan baita ere, ba, bueno, ba, igual, txikitatik... bera oso pozik egon zan han. Pixkat igual transmititu egin zigun hori, edo behintzat neri. (...) Jende askok ikasi zun, ba, suposatzen delako iteera asko zitula, baina niri asko gustatu zitzaidan, pila bat. (...) lkasten eri zaran bitartean ez dituzu gauzak oso argi (...) baina, ez dakit, igual nere inguruan zegoen jendeak komentatzen zuna (...) Aukeraren aldetik igual nire aitaren influentzia izan zan, hori batez ere. (23. elkarrizketatua)

- Familiak euskarri-lana egiten du, *koltxoi* funtzioa, hainbat alorretan: laguntza afektiboa, ekonomiko-estrategikoa, eta kultura moten eta bolumenen transmisioan. Une oro da garrantzitsua, baina bereziki garrantzitsua da krisigaraietan, hots, seme-alabek aldaketei, erabakiei eta ahulguneei aurre egin behar dietenean.

Nik badakit eta beti jakin izan det nik izan dudala sare haundi bat eta nik funanbulistarena egin dezaket sare hori dudanaren konsziente naizelako, eta oso konsziente gainea. (...) Arriskatzeko sarea [da]. Azken batean, eurak izan diala esan dutenak: Zuk bizi itzazu gauzak, erortzekotasn gu hemen egongo gara berriro igo zaitezten eta zuk bizitzen jarrai dezazun. Nolabait esatearren afekturik sekula ez zaidalako falta izan, ez zaidalako falta izan gogoeta sakon bat edo erreflexibitatea pizte hori. (...) Ez zitzaidala inoiz faltako zer jan eta ez zitzaidalako inoiz faltako zer jantzi. (...) Faboreak inork gutxik egiten dio beste bati, gurasoak izan ezik. (5. elkarrizketatua)

Nolanahi ere, orain arte kontuan hartu ditugun osagaiekin ezingo genituzke azaldu gure ikerketan aurkitu ditugun hainbat fenomeno. Orain arte esan dugunarekin, baten batek pentsa dezake ikerketa honetan deskribatzen ari garen hezkuntza-sistema makineria estratifikatzaile zorrotz perfektua dela. Kutsu determinista hori du korrespondentziaren teoriak.

*Hezkuntza-sistemari* dagokionez, begirada homogeneousatzailea ez dator bat ikerketa honetan aurkitu dugunarekin. Batetik, gure ikerketan ondorioztatu dugu joera orokor sendo, eraginkor eta hedatuak daudela. Bestetik, ordea, Usategi-k eta Valle-k (2006) dioten bezala, hezkuntza-erkidegoak ez du helburu multzo bakarra partekatzen. Gure ikerketan aurkitu ditugun ikastetxeen, irakasleen eta ekintza pedagogikoen espektroa ez da homogeneousa: bereizketa-irizpide ohikoez gain (publikoa/pribatua, laikoa/erlijiosoa, hizkuntza-ereduak), eskola-dinamika klasi-koagoak, estandarragoak eta alternatiboak ere aurkitu ditugu. Kasu hauek existitzeak egin daitekeenaren aukerak erakusten ditu. Kuantitatiboki aztertuz gero, ziur aski bestelako dinamika hauek ez lirateke esanguratsuak. Kualitatiboki, aldiz, garrantzitsuak dira, parada adierazten baitute, erresistentziaren teoriariek

(Apple, 1986; 1989; 1996; 1997; Freire, 1980; 1982; 1989; 1990; Giroux, 1990; 2001; Willis, 1988) aldarrikatzen dutenaren haritik.

*Familiari* dagokionez, halaber, begirada dimentsiobakarra ez dator bat ikerketa honetan aurkitu dugunarekin. Familiak erreprodukzio-lanak etengabe egiten dituela ondorioztatu dugun arren, funtzio horri ihes egiten dioten beste hainbat fenomeno ere topatu ditugu. Esate baterako, atentzioa eman digu itxuraz oso antzeko egoeran dauden familiek estrategia ezberdinak eraikitzea eta, halaber, itxuraz egoera ezberdinean dauden familiek antzeko estrategiak ekoiztea. Kapitalak ez du estrategia determinatzen eta, halaber, estrategiak ez du transmisioa bermatzen. Ez dago inolako mekanikotasunik. Familiaren kapitalak baldintza sendoak ezartzen dizkio familiak ekoitz dezakeen estrategiari, baina familiak estrategia sortzen duenean, bere posizioa interpretatu egiten du, aktiboki eta sormenez gainera. Kapitalaren transmisioa prozesu kritikoa da. Kapitalaren transmisio-prozesu orotan dago haustura-maila bat, batez ere gurea bezalako ingurumari sozial konplexu eta aldakorretan.

#### 4. Norbanakoa

*Norbanakoa* da, azkenik, hezkuntza-sistemaren azterketan erreprodukzio soilaren ikuspegitik urrundu ahal izateko hirugarren euskarria. IAPak aztertzeko proposatzen dugun lau erpinetako ikuspegian, hezkuntza-sistema eta familia aipatu ondoren, norbanakoa da hirugarren zutabea.

Bourdieu-ren (1991; 1996; 1997; 1999b; 1999c; 2000a; 2000b; 2004) arabera, norbanakoa ez da egituraren epifenomenoa, ez da tradizio idealistaren subjektu transzendentala, ez da subjektu kalkulatuarekin arrazionala; norbanakoak egiturazko koakzioen testuinguruan hautematen du bere ingurua, eta zentzu praktikoari lotzen zaio, *zentzu* terminoaren bi adieretan: esanahia eta orientabidea; norbanakoaren interpretazio- eta sormen-lan etengabea ezinbestekoa da; posizioaren eta posizioa hartzearen arteko harremana ez da mekanikoa eta ekidinezina. Foucault-en (1990; 1991; 1994; 1998) ekarpenek argi islatzen dute estrategia guztiak botere-harremanen amaraunean eraikitzen direla. Butler-ek (1993; 2007a; 2007b), berriz, nabarmendu egiten du nortasuna ez dela egonkorra. Negri-k (2004), aldiz, pisu oso handia aitortzen dio singularitasunari, baina betiere sustantzia oro kenduz, indibiduoarekiko ikuspegi erabat immanentetik. Davies-ek (2004) hautsi egiten du norbanakoaren batasunaren ideia.

Gure ikerketan erraz aurkitu dugu norbanako erabat independenteari buruzko diskurtso meritokratikoa. Bere ibilbidearekin pozik dagoenak bere buruari egozten dio lorpenaren meritua. Aitzitik, eragozpenen aurrean ohikoa da arazoaren jatorria norberaren gaitasunean kokatzea.

Neure buruari [eskertuko nioke lortu dudana], neure egoskorkeriari. (...) Meritua neure buruari jartzen diot. (7. elkarrizketatua)

Zortzigarren mailan [OHOn] bazegon irakasle bat que cuando le daba la ventolera, ostegunero edo ez dakit zer, esaten zigula: A ver, ¿zuk ze ikasi behar dezu hurrengo urtean? Y decías ahí muy optimista: Yo BUP. Ta berak: ¿Tú? Que va, que va. Tú no puedes estudiar BUP porque no vas a llegar. Orduan, nik uste det como

que horrek te iba bajando la autoestima (...) Orduan zenbat urte daukazu? 13? 14? Nik uste det orduan zeala nahiko vulnerable gauza hoietara. Alde batetik, farra egiten zenun. Esaten zenun: Puta vieja. Baina, beste alde batetik, esaten zenun: Pues, igual no valgo. (17. elkarrizketatua)

Baina, hala ere, diskurtso horietan islatzen diren ibilbideek argi erakusten dute norbanakoaren bilakaera ez dela soilik bere meritu indibidualen arabera eta, halaber, norbanakoa ez dela sistema baten txotxongiloa. Ez dago determinatua, baina ez da arbitrarioa. Ez du nahieran jokatzeko, testuinguru baldintzatzaile eraginkor batean baizik, botere-harremanen sarean alegia, baina testuinguru horretan norbanakoak bere baldintzak modu aktiboan prozesatzen eta ekoizten ditu. Ez da hartzaile pasiboa. Ez ditu aginduak betetzen. Norbanakoa une eta leku bakoitzean baldintza jakin batzuetan bizi da, espazio sozialean kokapen bat dauka, eta testuinguru horretan egiten du norbanakoak bere lana, baina posizio sozial bakoitzak ez du mekanikoki behartzen norbanakoa lan jakin bat egitera. Posizio sozialak baldintza batzuk ezartzen dizkio, baldintza ugari, sendoak eta pisuzkoak, baina norbanakoak baldintza horiek modu aktiboan prozesatzen ditu. Norbanakoa izaki singularra da, baina nitasun hori ezegonkorra eta fragmentarioa da, nahiz eta norbanako guztiek ahalegin eskerga egiten duten beren nitasunaren batasunari buruzko ikuspegi koherentea ekoizteko. Ekintzen errepikapen estilizatuak lan erabakigarria egiten du horretan.

Horrenbestez, aintzat hartzen ditugu Certeau-k (1988) Bourdieu-ri eta Foucault-i egiten dien kritika eta, halaber, Preciado-k (2002; 2008) Butler-i egiten diona. Certeau-k erresistentziaren fenomenoak gutxiesten leporatzen die Bourdieu-ri eta Foucault-i. Hurrenez hurren, agentearen jardura aktiboa eta botere-harremanen dinamika sortzailea nahiz erresistentzia nabarmendu arren, Certeau-k hori baino gehiago adierazi nahi du: dominatu estatusa dutenek ere eraldatu egiten dituzte dinamika dominatzailearen ekoizkinak beren interes eta arauetara egokitzeke. Certeau-k dioenez, Bourdieu-k eta Foucault-ek ez dituzte behar adina kontuan hartzen, batetik, erakunde arauemaileetatik kanpoko praktikak eta, bestetik, estrategien multiplizitatea, inkoherentzia eta kontraesankortasuna. Foucault eta Bourdieu-ren analisisetan erresistentzia agertzen den arren, ondorioetara hurbildu ahala konplexutasuna lausotu eta erreproduzioa nagusitzen dela kritikatzeko du Certeau-k. Preciado-k zentzu berean kritikatzeko du Butler-en nortasun performatiboaren teoria. Preciado-ren arabera, gorputza ez da nortasunari buruzko diskurtsoen emaitza performatiboa. Arrakasta- eta intentsitate-maila ezberdinekin bada ere, gorputzek ihes-lerroak trazatzen dituzte.

Norabide horretan, norbanakoaren interpretazio-lan aktiboa funtsezkoa iruditzen zaigu ikerketa honetan aurkitu duguna azaldu ahal izateko. Posizio sozialaren baldintzen itzulpen-lan sortzailea eginez, norbanakoak bere baldintzak ekoizten ditu. Seme-alabek etxekoen kapitalaren antzeko zerbait dutenean, ez da imitazioaren emaitza izaten. Interpretazio-lana da. Kapitalaren transmisioa eta kapitalaren jabetzea prozesu oso aktiboa da. Ahalegin handia da etxekoentzat ez ezik, ondorengoentzat ere. Etxekoek transmititu nahi duten kapitala jaso, inter-pretatu eta itzuli egiten da. Itzulpena, sormen-lana da. Interpretazio-lana kontuan hartu gabe, ezin ditugu IAPak ulertu.

Jarduera hau nabarmena da, adibidez, Bourdieu-k (1999b) *itzulpena* edo *kapital-eraldaketa* deitzen duen fenomenoan, Certeau-ren zentzuan ulertuko bagenu behintzat, gatazka modu bat baita: norbanako baten baldintzetatik eratorzen den espektatiben *maila* mantenduz edo handituz, baldintza horietatik zuzenean ondorioztatuko litzatekeen estrategiaren izaera aldatzea litzateke, baldintzek aurreikusiten duten posizioa ez beste posizio baterantz bideratuz, baina aurreikusitako posizioaren pareko prestigioa izango lukeen posizio baterantz eginez. Itzulpena, beraz, norbanakoaren berrinterpretatzeko gaitasunean oinarritzen da. Itzulpen-lana ez egiteak aukerak galaraz ditzakeen bezala, itzulpen-lana egitearen emaitza baliabideak maximizatzea, berdin mantentzea edo galtzea izan daiteke, eremu ezezagunagoan egiten den inbertsioa den heinean, itzulpenak beti baitakar arriskua.

Laburbilduz, ondoriozta genezake derrigorrezkoa dela joera eta ekidinezintasuna ez nahastea, hots, baldintzatzea eta determinatzea bereiztea. Familiaren estrategia edo hezkuntza-sistemaren autoritatea, adibidez, erreferentzia oso indartsuak dira, joera eraginkorrak ezartzen dituzte, baina norbanakoak ez ditu erreferentzia horiek pasiboki onartzen, ez ditu bere horretan ulertzen. Norbanakoak aktiboki interpretatzen ditu bere baldintzak. Posiziotik posizio-hartzerako jauzia norbanakoak egiten du, bere sormenaren bitartez, iristen zaizkion baldintzak moldatuz, berreginez, betiere norbanako bakoitzak dauzkan baliabideen parametroetan, sekula ez nahieran.

## 5. Enplegua

Beraz, orain arte azaldu dugun guztia kontuan hartuz, esango genuke aztergai izan ditugun ibilbide akademikoak hainbat faktoreren konbinazioa direla: hiru erakunderen barne-mailako gatazkaren eta hiru erakunde horien arteko negoziazio-harremanen artean ekoizten denarena hain zuzen. Baina ikerketa honetatik ondorioztatu dugun ikuspegia osatzeko, lau erpinetatik azkena hartu behar dugu hizpide: enpleguaren mundua. Ikertu ditugun IAPak oro har ez ezik, ibilbide akademikoak ulertzeko ere ezinbesteko osagaia dela ondorioztatu dugu.

Gure ikerketan aurkitu dugunaren arabera, esango genuke aztergai izan ditugun ibilbide akademikoek eta profesionalak elkarrekiko harreman sakona dutela. Ez dugu antzeman norabide bakarreko harremanik, ezta determinismorik ere, eta, halaber, nabarmena da bi eremuek beren historia kolektibo eta indibiduala dutela eta irizpide nahiz arau propioen arabera moldatzen direla. Baina, era berean, agerikoa da bi eremu horiek ez direla bizi elkarri bizkarra emanez. Elkar elikatzen dute, uztartu egiten baitira aurrekaritza eta pasaporte, espektatiba eta inbertsioa, interesa eta diziplina, proiektzioa eta trebezia. Bata bestearen moldean eraikitzen dela dirudi, baina ezingo genuke esan zein egiten den zeinen moldean, zeren batzuetan pentsamendu diakronikoaren bultzadak alde baterantz eramaten gaitu, baina beste zenbaitetan aurrekaritzaren zantzuak eta espektatibaren eraginkortasunak kontrakoa iradokitzen digute. Gainera, kronologikoki ibilbide akademikoa lehenago datorren arren, aztergai dugun adin-tartean ibilbide akademikoaren bukaera eta ibilbide profesionalaren hasiera ez datoz bat. Aurreko belaunaldiekin alderatuta, berritasuna da zenbaitetan biak tartekatu egiten direla,

batzuetan aldi berean gauzatu daitezkeela eta, halaber, lehen pentsaezina zen adinean oraindik ere elkarrekiko harreman estua dutela.

Ibilbide guztien ikuspegi orokorra izatearren, 1. taulan elkarrizketatuen ibilbide akademikoan eta profesionalen informazioa eskematikoki laburbildu dugu. Xehetasunak galtzen diren arren, taula gainbegiratzea nahikoa da ibilbide akademikoek eta profesionalek elkarrekiko duten harremana antzemateko.

Beraz, GRETeko Casal-ek (2003) aurkezten duen eredia oso baliagarria iruditzen zaigu. Aitzitik, gure ikuspegitik oso urrun dago korrespondentziaren teorialari ezagunenek (Baudelot eta Establet, 1975; Bowles eta Gintis, 1985) proposatzen dutena: hezkuntza-sistemak erreproduzitu egiten ditu ekoizpenaren baldintza materialak, hau da, eremu ekonomikoan dauden dominazio- eta mendekotasun-harremanak errepikatzen direla. Alta, gure ikerketan aurkitu duguna oinarriztat hartuz, egokia iruditzen zaigu erresistentziaren teorialariek (Apple, 1986; 1989; 1996; 1997; Freire, 1980; 1982; 1989; 1990; Giroux, 1990; 2001; Willis, 1988) korrespondentziaren teoriaren aurka diotena: eremu, talde eta agente sozial bakoitzak autonomia partziala dauka, inoiz ez dago determinatua; eta, gainera, ekonomizismoaren aurka diote dominazioa gero eta gehiago oinarritzen dela aparatu kulturallean, zeina ez baita beste eremu baten mendekoa.

Ikertu ditugun IAPetan hain presente dagoen prekarizazioa batik bat kultura bat dela esango genuke: prekarietatearen kultura. Ez dagokio soilik enpleguaren baldintzei. Mundu-ikuskerak bat da. Bizimodu bat, azken finean. Proposatzen dugun eredu teorikoan lau erpinak daude prekarietatearen kulturaren murgilduta, hots, enpleguaren munduaz gain, hezkuntza-sistema, familia eta norbanakoa.

Enpleguaren eremuko prekarizazioa ez dagokio soilik behin-behinekotasunari. Castel-ek (1997) enpleguaren estatusa deitzen duenak zentraltasuna galdu du, eta horrela erakundetu da enpleguaren prekarizazioa. Gure ikerketan begi-bistakoa iruditu zaigu fenomeno horrek adin-talde honetako kide guztiei eragin diela. Ziurgabetasuna masiboki hedatu da. Testuinguru honetan aurkitu dugu *lan erreka* (*burn out*) dei dezakegun fenomenoaren hedapena.

Baina prekarizazioa familiari ere badagokio. Gure ikerketan argi ikusi dugu sarri familia dela ongizatearen bermea, koltxoi-lanaren bitartez, eta fenomeno honek lausotu egiten duela arazoaren larritasuna, egoera prekarizatua normalizatzea ahalbidetuz. Sanzo-k (2004) EAERI buruz eskaintzen dituen datuek ez dute zalantza handirik uzten: pertsona bakarrekotxe bitzitza batean biziko balira, biztanle potentzialki independenteen artean soilik % 32,9k izango luke gaitasuna ongizate-mailara iristeko, eta % 62,2k pobrezia gainditzeko (egoera okerragoa da 35 urtetik beherakoen eta 65 urtetik gorakoen artean eta, halaber, ikasketa-maila txikiagoa dutenen artean), baina, aldi berean, EAERIko bizikidetzaren unitateen % 72,2k ongizate-mailara iristea lortzen du, eta % 95,7k, berriz, pobrezia gainditzea.

Elk.	Adina																																									
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34																					
1	B✓	B✓	B✓	C✓	C✓	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	U✓	U✓	U✓	U✓																										
2	O?	B*	R*	R?	R?	R?	R?	R?	F?	F?	F?	F?	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓				
3	BO	BO	BO	CO	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓			
4	BO	BO	BO	C*	C*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓			
5	B✓	B✓	B✓	C*	C*	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓		
6	B?	B*	B?	B?	B?	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓			
7	B✓	B✓	B✓	C✓	U*	U*	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO		
8	B*	B*	BO	CO	U*	UO	UO	UO	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*		
9	B✓	B✓	B✓	C✓	UO	UO	U*	U*	U*	U*	U*	U*	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	
10	B✓	B✓	BO	CO	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	
11	B✓	B✓	B✓	C✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	
12	B✓	B✓	B✓	C✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	
13	O*	O*	FO	FO	FO	FO	FO	FO	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	
14	BO	BO	BO	CO	U*	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	
15	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	
16	F✓	F✓	BO	CO	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	
17	O?	B?	B?	B?	C*	C?	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	
18	B?	B?	B?	C?	C?	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	UO	
19	B✓	B✓	B✓	C✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓
20	B?	B?	B?	C*	C*	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	
21	R✓	R✓	R✓	R✓	U✓	U✓	U✓	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	
22	B?	B?	B?	C?	C?	U*	U*	U*	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	
23	B✓	B✓	B✓	C✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	
24	B?	B?	B*	B?	C*	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	
25	B✓	B✓	B✓	C✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	
26	FO	FO	FO	FO	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*	F*		
27	B✓	B✓	B✓	C✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	
28	B✓	B✓	B✓	C✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	U✓	
29	B?	B?	B*	RO	RO	RO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	FO	
30	B?	B*	B*	U*	U*	U*	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	F✓	
31	B✓	B✓	B?	C?	U?	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	U*	

Oharra: Taulako ikurrek honakoa adierazten dute:

- ikasketen maila: O [OHO], F [FP], R [REM], B [BBB], C [UBI], U [Unibertsitatea],
- ikasketetan zer moduz zihokion: ondo ✓, eskas ✖, baleko O, justu ?
- lan baldintzak: egokiak (☺), partzialki prekarizatuak (☹), oso prekarizatuak (⊗), langabezia (☎).

### 1. taula. Elkarrizketatuen ibilbide akademiko-profesionalak.

Familia, ordea, ez da euskarri ekonomiko soila. Familia, inbertsio-estrategiak sustatzen dituen eremu bat da, eta horrek dakar, besteak beste, helduarorako trantsizioaren atzerapena (Melo eta Miret, 2010) eta hezkuntza-sistemaren aldaketa morfologikoa (Bourdieu, 2001b), arestian azaldu duguna, baina ez da gertatzen Schultz eta Becker-en (Schultz, 1960) giza kapitalaren teorian esaten den bezala: hezkuntza-maila orokorra handitzeak ez dakar lan-baldintzak hobetzea, justu kontrakoa baizik, Castillo-k (2004) dioen eran: gaur egun ia edozein lanpostutarako behar baino askoz langile gehiago dago aukeran, lanpostuak eskatzen duena baino trebakuntza formal handiagoarekin maiz, eta, beraz, norbanakoek gaur egun ikasketa-maila handitzeko egiten duten lasterketa luzea ez da lanpostuaren beharretara egokitzeko, baizik eta lanpostu horretarako hautagai diren gainerakoekin lehiatzeko. Ondorioz, esan genezake enpleguaren prekarizazioak familia bultzatzen duen bezala, familiaren inbertsio akademikoen estrategiak asko baldintzatzen duela norbanakoaren espektatiba eta bide batez xaxatu egiten duela hezkuntza-sistemaren aldaketa morfologikoa, eta horren guztiaren emaitzak indartu egiten duela prekarizazioaren kultura eta, bidenabar, enpleguaren prekarizazio-prozesua.

Nolanahi ere, prekarizazioa fenomeno orokortua ez ezik, estratifikatua ere bada. Guztiari eragiten die, baina ez die guztiei berdin eragiten. Ez da homogeneouski hedatzen, asimetricoki baizik. Estratifikazioaren funtsa balioaren aitortza da. Izena modu eraginkorrean ezartzen bada, etiketa balioaren sinbolo bihurtuz, izenak izana ordezkatzeko balu bezala funtzionatzen du. Izendatzearen arrakastak baldintzatuko du estratifikazioaren eraginkortasuna. Zereginen balioa modu hierarkikoan aitortuz zurrizten da estratifikazioa. Teknika klasikoa da hau.

Teknika erlatiboki berritzailea da, ordea, prekarizazio orokortu estratifikatua. Egituratzeko modu berria da gakoetako bat. Castells-ek (2001a) dio ekonomia informazional globala hedatu ahal izateko ezinbestekoa izan dela antolaketa-logika berri bat zabaltzea: sarea. Castells-ek dio lan-baldintzen endekatzea ez dagoela sare-logikari lotuta, lanaren eta kapitalaren arteko harremanari baizik. Aitzitik, beste hainbatek estuki lotzen dute sare-egituraketa berregituraketa prekarizatzailearekin (Boltanski eta Chiapello, 2002; Bourdieu, 1999a; 2001a; Coriat, 2001; Frade eta Darmon, 2005). Castillo eta López-en (2003) arabera, sare-egituraketaren errentagarritasun ekonomikoa lan-indarraren ahultasunean oinarritzen da. Ez da estrategia produktiboa, dominazio-estrategia soziopolitikoa baizik. Plusbalioa ez da lan-esku merkean oinarritzen. Alderantziz: lan-eskua merkatzea da plusbalioaren oinarria. Testuinguru horretan eraiki dituzte aspaldi ez bezalako oligopolioak, hamaika noduluz osatutako sare bertikal eta estratifikatu zabaletan oinarritzen direnak.

Gure ikerketan aurkitu dugunaren arabera, sarea, dominazio-teknika bat da. Egituraketa horrek dauzkan hainbat helburu identifikatu ahal izan ditugu: enpresaren ekoizpen-kostuak minimizatzea, merkatuaren arriskuak periferiako enplegatuei transferitzea arazoan aurrean koltxoi-lana egin dezaten, eta, aldi berean, enplegatuen eta balizko enplegatuen aurrean negoziazio-indar handiagoa eskuratzea. Horrenbestez, bi ideia nabarmendu nahi ditugu: prekarizazioa fenomeno estratifikatua da eta estratifikazioa fenomeno prekarizatzailea da.

Prekarizazioaren hedapenean bi estrategia uztartzen dira: batetik, enplegatzaileek beren aldeko aberaste- eta botere-politikak sendotzen dituzte eta, bestetik, nukleoko enplegatuek beren interesak defendatzen dituzte, gainerako langileenak kaltetuz. Polavieja-k (2003) bi fenomeno horiek *sustapen-efektu* eta *amortiguazio-efektu* izendatu ditu, hurrenez hurren. Edonola ere, hirugarren *efektu* bat ere badagoela esango genuke: amortiguazio-efektuaz baliatzen diren enplegatuen paradoxa da gainerako baldintzak okertzen dituztenean, testuinguru orokorra ere eraldatzen dutela, prekarizazioari zentraltasuna emanaz, eta, ondorioz, zeharka beren buruak kaltetzeko arriskua nabarmen handituz.

Prekarizazioaren aurrean Beck (1998; 2000) eta Bauman-ek (1999; 2000; 2003a; 2003b) egokitzeko beharra nabarmentzen duten bitartean, aldaketarako aukera erakusten dute, esate baterako, Harvey-k (2005) eta Bourdieu-k (1999a; 2001a): neoliberalismoa egoeraren eragileztat identifikatu eta esaten dute kultura ekoiztea dela neoliberalismoaren tresnarik behinena, adostasuna ekoiztea, Gramsci-k (1981) hegemonia ideologikoa deitzen duena, Foucault-ek (1990; 1991; 1994) *egiaren* politika, eta Weber-ek (2007) legitimotasuna. Thatcher-ek argi (Klein, 2007) esan zuen: «Ekonomia metodoa da, baina helburua arimak aldatzea da». Kultur aparatuen garrantzia handiagoa litzateke langile postfordistaren garaian, Hardt-ek eta Negri-k (2002) *lan immateriala* eta Preciado-k (2008) *lan supramateriala* deitzen dutena nagusitzen ari den aroan. Testuinguru horretan kokatuko genuke Boltanski-k eta Chiapello-k (2002) kapitalismoaren espiritu berria deitzen dutena: garai bakoitzera moldatuz, kapitalismoak bere iraupenaren printzipioak ekoitzi behar ditu. Ez da gainegitura, erdiguneetako bat baizik. Horrela sortzen da ikerketa honetan *prekarietatearen kultura* deitzen duguna. Edonola ere, kultur aparatu boteretsuenek ere ez dute inoiz erabateko hegemonia erdiesten, eta ikerketa honetan horren seinale garbiak aurkitu ditugu: adibidez, lanaren etikaren higadura hainbat diskurtsotan, jendeak ekoitz dezakeen ikuspegi kritikoaren erakusgarri.

## 6. Ondorioak

Honenbestez, jadanik aztertu ditugu ikergai genituen IAPak analizatzeko funtsezko lau erpinak, lau erakunde sozialak (hezkuntza-sistema, familia, norbanakoa eta enplegua) eta haien arteko harremanak. Azkenean, oinarriko ondorio hauetara iritsi gara:

- Ikertu ditugun IAPak ez dira meritu indibidualetan oinarritzen.
- Nagusiki lau erakunde sozialen (hezkuntza-sistema, familia, norbanakoa eta enplegua) baliabideek, eraginkortasunak, barne- nahiz kanpo-dinamikek, gatazka-mailak eta interpretazio-lanak baldintzatzen dute ikertu ditugun IAPen ekoizpena.
- Lau erakunde sozial horien arteko indar-harremana, negoziazio-prozesu etengabea eta hurbiltasuna erabakigarriak dira ikertu ditugun IAPen ekoizpenean. Kasuistika oso zabala da.
- Lau erakundeen arteko harmonia nagusitzen denean, erakunde guztiek bide bat hobesten dutenean, errazagoa da erabakia naturala balitz bezala hartzea.



- Etekinak lortzeko modurik eraginkorrena lau erakundeen arteko sinergia ibilbide prestigioetsuetatik bideratzea da.
- Lau erakunde sozialen arteko negoziazioetan elkarren arteko gatazka handia denean, arriskutsuagoa da, baina ez da kaltegarria derrigorrez, gatazkak ere ahalbidetu baitezake aldaketa eraginkorrak egitea, inbertsio aproposak bideratzea eta etekinak maximizatzea.
- Lau erakundeen arteko gatazka-maila handiegia bada, besteen aurka hartutako erabakiek estrategien arrisku-maila handitzea eragiten dute eta, ondorioz, kaltetu egin ditzakete IAPetan egiten diren inbertsioen eraginkortasuna eta lor daitekeen etekina.
- Lau erakundeen arteko gatazka-maila handia ez da prestigio txikiko IAPak ekoizteko arrazoi bakarra. Harmonia ere izan daiteke inbertsioak eteteko eta etekinak galtzen uzteko motorra, baldin eta lau erakundeek aho batez adierazten badute pertsona bati prestigio txikiko IAP bat dagokiola, horrela desinbertsioa eta balizko etekinen galera eraginez.

Ikertu ditugun IAPen eraikuntzak aztergai izan dugun eremuan (Donostialdean adin jakin batekoen artean) ahalbidetu egiten du jendearen aniztasunetik espazio sozial hierarkizaturako trantsizioa, balioekidetzatik hierarkiara, ezberdintasunetik ezberdinkeriarara, betiere balioaren eta estratifikazioaren ekoizpena bermatuz. Horrela ekoizten da meritokrazia, ikertu dugun eskualde eta adin-tarteari dagokionez behintzat. Horrela legitimatzen da bere dominazio-dinamika. Ezberdintasuna bezain artifiziala da ezberdinkeria (artifizialtzat ulertzen badugu edozein produktu sozial), baina lehenengoak balioekidetzat du ardatz, bigarrenak hierarkia.

Foucault-en (1994; 2005) arabera, Mendebaldearen jauzi ekonomiko handia ez zen soilik kapitala metatzeko prozeduren eraldaketan oinarritu; aldi berean, funtsezkoa izan zen botere tradizional garestiaren ordeztasunaren teknologia fin eta kalkulatu ekoizten hastea. Gure ikerketak trantsizio horretan kokatzen du jendearen aniztasunetik espazio sozial hierarkizaturanzko bidea. Prekarietatearen kultura, dinamika horren produktu historiko bat litzateke, garai honetan dominazioak bere iraupenaren printzipioak ekoizteko egiten duen ahalegina alegia.

Trantsizio hori azaltzeko baliagarria da Hardt-ek eta Negri-k (2002; 2004) proposatzen duten *multitude* kontzeptua, nahiz eta Bensaïd-ek (2009) aipatzen dituen arriskuak nabarmenak iruditzen zaizkigun. Jendea, Hardt eta Negri-k *multitude* deitzen duten hori, multiplizitatea da, definigaitza eta neurtezina. Ez da herria, ez masa, ezta langile-klasea ere. Jendea, singularitasunen multzoa da, esentziarik gabea, immanentea. Jendeak ez du unitate bat osatzen, baina subjektu sozial aktiboa da. Hardt-ek eta Negri-k diotenez, dominazio-estrategia garaikideak behartuta daude jendearen multiplizitate singularra, aniztasuna, menperatzen saiatzera. Dominazio-estrategien iraupena bermatze aldera, jendea unifikatu eta segmentatu egiten dute. Horrela integratu nahi dute jendea espazio sozialean, baketuz eta estratifikatuz, eta, aldi berean, mugiaraziz eta kontrolatuz, jendeak ekoizten duen aberastasuna baliatzearen.

Ikerketa honetan, Bourdieu-ren ekarpena moldatuz, ondorioztatu dugu aztergai izan ditugun IAPetan behintzat kapitala dela jendearen aniztasuna batzeko eta estratifikatzeko bitartekoa. Adin eta eskualde jakin honi dagokionez, ikertu ditugun IAPek iradokitzen dute kapitalak neurria ezartzen diola singularitasunari. Kapitala da ezberdinkeria ekoizteko tresna aztertu ditugun IAPetan. Ezberdintasuna kapitalaren galbahetik pasaratzen denean eraikitzen da meritokraziaren hierarkia. Horrela artikulatzen da jendea hierarkikoki. Baina horretarako ezinbestekoa da hainbat ezaugarri aukeratzea eta haiei balioa ezartzea, kapital bihurtaraztea, gero merituen hierarkia eraiki ahal izateko. Baina ezberdintasunaren kapitalizazioa ez da menderatze-ariketa soila, bere helburua ez baita kemena eta indarra apaltzea. Ikertu ditugun IAPei dagokionez, esan genezake kapitalizazioak asko zaintzen duela balioaren ekoizpena, hau da, badirudi estratifikazioa eraikitzea bezain garrantzitsua dela jendeak aberastasuna sortzea. Baina egoera horretan hainbat dinamikek ihes egiten diote kapitalizazioari eta horietatik zenbait kapitalizazioaren kaltetan izaten dira gainera.

Espazio sozialeko posizio-hartzeak zeren arabera egiten diren analizatzea erabakigarria da. Bauman-ek (2003a, 157-158) dio ezinezkoa dela jakitea prekarietatean lan egitea nori egokituko zaion, zoritxarrak ausaz aukeratzen baititu biktimak. Alta, kontrako iritziak asko dira (Beck, 2000; Castells, 2001; Castilla, 2010; Boltanski eta Chiapello, 2002; Sennett, 2006; Waisgrais eta Calero, 2006; Ramos-Díaz, 2005; INEk, 2006; EAEko Kontseilu Ekonomiko eta Soziala, 2006). Faktore hauek aipatzen dituzte: adina, sexua, jatorri nazionala, nazionalitatea, jatorri soziala, familiaren ezaugarri sozioekonomikoak, ikasketak-maila, ikasketak mota eta aldaba onak izatea.

Gure ikerketan aurkitu dugunak zalantzarik gabe garamatza Bauman-en *ausazko hautapena* guztiz baztertzera, aztertu dugun eskualde eta adin-tarteari dagokionez behintzat. Bourdieu-ren terminologia erabiliz, laburbilduta esan genezake Donostialdean adin-tarte jakin honi dagokionez kapital ekonomikoa, kulturala, soziala eta sinbolikoa erabakigarriak direla, eta lau horiei gehituko genizkieke generoa eta hizkuntza. Nolanahi ere, kontuan hartu behar da ikerketa honetan aztertu ditugun guztiak adin-tarte jakin batekoak direla eta, halaber, Donostialdean jaiotzetik edo umetatik bizi direla, eta, ondorioz, zenbait aldagai ikerketak berak neutralizatzen dituela, baina esango genuke beste ikerketa batzuetan aintzat hartu beharko lirakekeela adina, jatorri nazionala eta eskualde mota.

Dena den, orain arte baieztatu duguna berretsiz, nabarmendu egin nahi dugu sailkapen-irizpide hauek ez direla faktore determinatzaileak, baldintzatzaileak baizik. Ikertu ditugun IAPetan ez dute patua ezartzen. Batetik, aipatutako lau erakundeen arteko eta erakunde bakoitzaren baitako negoziazio-harremana etengabea da, eta, bestetik, agente bakoitzak bere baldintzen interpretazio-lan sortzailea egiten du etengabe. Beraz, Hardt eta Negri-ri (2002) jarraiki, esan genezake ikertu ditugun IAPetan aniztasunaren zati handi bat espazio sozialaren dinamika nagusietan integratzen bada ere, aniztasunak bere osotasunean gaina hartzen diola kapitalen neurtzeko eta hierarkizatze gaitasunari. Kontuan hartu behar da ikertu ditugun IAPak indar-harremanen testuinguruan garatzen direla eta, beraz, aztergai izan ditugun IAPek dominazio-, mendekotasun- eta erresistentzia-

praktikak ekoizten dituztela. Adostasuna eta gatazka artikulatzen dira. Ikertu ditugun IAPetan dominazioak bere iraupen-printzipioak eraikitzen dituen bezala, dinamika anitz eta konplexuen amaraunean jokalaria guztien interpretazio-lanari esker etengabe trazatzen dira ihes-lerroak eta gatazka-bideak.

## Erreferentziak

- Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo*, Akal, Madril.
- , (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/MEC, Bartzelona.
- , (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Paidós, Bartzelona.
- , (1997): *Educación y poder*, Paidós/MEC, Bartzelona.
- Baudelot, C. eta Establet, R. (1975): *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Mexiko.
- Bauman, Z. (1999): *La globalización: consecuencias humanas*, FCE, Buenos Aires.
- , (2000): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Gedisa, Bartzelona.
- , (2003a): *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- , (2003b): *Vida de consumo*, Fondo de Cultura Económica, Madril.
- Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Paidós, Bartzelona.
- , (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Paidós, Bartzelona.
- Bensaïd, D. (2009): *Elogio de la política profana*, Península, Bartzelona.
- Berg, I. (1973): *Education and Jobs. The Great Training Robbery*, Penguin Books, Hardmondworth.
- Boltanski, L. eta Chiapello, È. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madril.
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*, Taurus Humanidades, Madril.
- , (1996): *Cosas dichas*, Gedisa, Bartzelona.
- , (1997): *Razones prácticas. Sobre teoría de la acción*, Anagrama, Bartzelona.
- , (1999a): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Anagrama, Bartzelona.
- , (1999b): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madril.
- , (1999c): *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Bartzelona.
- , (1999d): *La miseria del mundo*, Akal, Madril.
- , (2000a): *Cuestiones de sociología*, Istmo, Madril.
- , (2000b): *Poder, derecho y clases sociales*, Desclee de Brouwer, Bilbo.
- , (2001a): *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*, Anagrama, Bartzelona.
- eta Passeron, J.C. (2001b): *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*, Editorial Popular, Madril.
- , (2004): *Intervenciones 1961-2001, Ciencias sociales y acción política*, Hiru, Hondarribia.
- Bowles, S. eta Gintis, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI*, Madril.
- Bulter, J. (1993): *Bodies that matter. On the discursive limits of sex*, Routledge, New York.
- , (2007a): *Gender Trouble*, Routledge, New York.
- , (2007b): "Performative Acts and Gender Constitution. An Essay in Phenomenology and Feminist Theory", in M. Arnot, eta M. Mac an Ghail (arg.), *Gender and education*, Routledge, New York.
- Calero, J. eta Waisgrais, S. (2008): "Qué determina los procesos de transición al mercado de trabajo? Un análisis aplicado al caso español?", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Economía y sociología*, **71**, 35-66.

- Cardenal de la Nuez, M. E. (2006): *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Casal, J. (2003): "La transición de la escuela al trabajo", in F. Fernández Palomares (arg.), *Sociología de la educación*, Pearson Practice Hall, Madrid.
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Paidós, Barcelona.
- Castells, M. (2001a): *La era de la información. Volumen 1: La sociedad red*, Alianza, Madrid.  
 ———, (2001b): *La era de la información. Volumen 2: El poder de la identidad*, Alianza, Madrid.
- Castilla, E. J. (2010): "Mérito y discriminación dentro de las organizaciones: diferencias en la evaluación y retribución de empleados/as según género y origen étnico", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, **131**, 75-107.
- Castillo, J. J. eta López, P. (2003): *Los obreros del Polo. Una cadena de montaje en el territorio*, Editorial Complutense, Madrid.  
 ———, (2004): *Los hijos de las reformas laborales. Trabajo, formación y vivienda de los jóvenes en la Comunidad de Madrid*, UGT-Madrid, Madrid.
- Certeau, M. (1988): *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, Berkeley.
- Chomsky, N. (2005a): *Sobre democracia y educación. Volumen 1. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*, Paidós, Barcelona.  
 ———, (2005b): *Sobre democracia y educación. Volumen 2. Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*, Paidós, Barcelona.
- Coriat, B. (2001): *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, Siglo XXI, Madrid.
- Davies, B. (2004): "The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings", in S. J. Ball, *Sociology of education*, Routledge Falmer, Oxon.
- Davis, Kingsley & Moore, Wilbert E. (1999): "Algunos principios de estratificación", in M. Fernández Enguita (arg.), *Sociología y educación*, Ariel, Barcelona.
- Dewey, J. (1995): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Madrid.
- Durkheim, E. (1993): *Hezkuntza eta soziologia*, Klasikoak, Bilbo.
- Fernández Enguita, M. (1990): *La escuela a examen*, Eudema, Madrid.
- Fernández Palomares, F. (2003): "Socialización y escuela", in F. Fernández Palomares (arg.), *Sociología de la educación*, Pearson Practice Hall, Madrid.
- Frade, C. eta Darmon, I. (2005): "New modes of business organization and precarious employment: towards the recommodification of labour?", *Journal of European Social Policy*, **15**, 107-121.
- Foucault, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós & ICE-UAB, Barcelona.  
 ———, (1991): *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.  
 ———, (1994): *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Alianza, Madrid.  
 ———, (1998): *Gizakiaren heriotzaz*, Jakin, Lizarra.  
 ———, (2005): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid.
- Freire, P. (1980): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid.  
 ———, (1982): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.  
 ———, eta Macedo, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós, Barcelona.  
 ———, (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós, Barcelona.
- Giddens, A. (1998): *Sociología*, Alianza, Madrid.
- Giroux, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós & MEC, Barcelona.  
 ———, (2001): *Cultura, Política y práctica educativa*, Grao, Barcelona.

- Gramsci, A. (1981): *La alternativa pedagógica*, Fontamara, Bartzelona.
- Hardt, M. eta Negri, A. (2002): *Imperio*, Paidós, Bartzelona.
- , (2004): *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*, Debate, Bartzelona.
- Harvey, D. (2005): *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford.
- Instituto Nacional de Estadística (2008): *Encuesta de Estructura Salarial 2006* (sarean).  
<http://www.ines.es/jaxi/menu-do?type=pcaxis&path=/t22/p133/a2006/&file=pcaxis>
- Klein, N. (2007): *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, Paidós, Bartzelona.
- Lerena, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Bartzelona.
- , (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madril.
- Melo Vieira, J. eta Miret Gamundi, P. (2010): “Transición a la vida adulta en España: una comparación en el tiempo y en el territorio utilizando el análisis de la entropía”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, **131**, 75-107.
- Navarro, V. (2005): *La situación social en España*, Biblioteca Nueva, Bartzelona.
- Negri, A. (2004): *Guías. Cinco lecciones en torno a Imperio*, Paidós, Bartzelona.
- Parkin, F. (1999): “El cierre social como exclusión”, in M. Fernández Enguita (arg.), *Sociología y educación*, Ariel, Bartzelona.
- Parsons, Talcot (1959): “The school class as a social system: some of its functions in American society”, *Harvard Educational Review*, **29 (4)**, 297-318.
- Polavieja, J. G. (2003): *Estables y precarios. Desregulación laboral y estratificación social en España*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madril.
- Preciado, B. (2002): *Manifiesto contra-sexual*, Pensamiento, Madril.
- , (2008): *Testo Yonki*, Espasa Calpe, Madril.
- Ramos-Díaz, J. (2005): “Empleo de baja remuneración”, in V. Navarro (arg.), *La situación social en España*, Biblioteca Nueva, Bartzelona.
- Rist, R. C. (1999): “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado”, in M. Fernández Enguita (arg.), *Sociología y educación*, Ariel, Bartzelona.
- Sanzo, L. (2004): “Precariedad económica y social en Euskadi a finales de los años 90”, *Inguruak*, **32**, 89-105.
- Schultz, T.W. (1960): “Capital formation by education”, *Journal of Political Economy*, **68**, 571-583.
- Sennett, R. (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*, Anagrama, Bartzelona.
- Usategi, E. eta Valle Loroño, A. I. (2006): “Balioekin lan egitea euskal eskolan: irakasleen ikuspuntuak”, in M. Amurrio eta A. Larrinaga (arg.), *Hezkuntza Euskal Herrian aztergai*, Utriusque Vasconiae, Donostia.
- Weber, M. (2007): *Sociología del poder. Los tipos de dominación*, Alianza, Madril.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madril.

